

**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL  
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**MARLY RODRIGUES CALVÃO**

**O PAPEL DA FAMÍLIA NA AQUISIÇÃO DE VALORES E FORMAÇÃO DA  
CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS**

**Anápolis – GO  
2009**

**MARLY RODRIGUES CALVÃO**

**TEMA: O PAPEL DA FAMÍLIA NA AQUISIÇÃO DE VALORES E  
FORMAÇÃO DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS**

Monografia apresentada à Faculdade Católica de Anápolis (F.C.A.) para conclusão do curso  
de Pós-Graduação em Educação Infantil

Monografia aprovada em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Orientador(a): \_\_\_\_\_

Professora Ms. Giuliana Castro Brossi

1º Examinador: \_\_\_\_\_

2º Examinador: \_\_\_\_\_

**MARLY RODRIGUES CALVÃO**

**O PAPEL DA FAMÍLIA NA AQUISIÇÃO DE VALORES E FORMAÇÃO DA  
CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS**

Monografia elaborada para fins de avaliação no curso de Especialização em Educação Infantil da Faculdade Católica de Anápolis, sob orientação pela professora Ms. Giuliana Castro Brossi.

**Anápolis – GO  
2009**

*Dedico esta pesquisa à minha família, e a todos os educadores envolvidos na Educação Infantil.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, por me guiar e iluminar nesta trajetória!*

*Aos mestres e mestras, que estiveram conosco neste curso de especialização. Pelos conhecimentos compartilhados, que me fizeram ver e compreender a responsabilidade na formação das gerações vindouras.*

*Ao meu esposo e filhos, que sempre estiveram presentes em minha vida, transmitindo força, otimismo e perseverança. O meu muito obrigado.*

## RESUMO

O presente estudo procura focalizar o papel da família na aquisição de valores e formação da criança de zero a seis anos de idade, e a qualidade da formação transmitida pela família e pela escola. Destaca a importância da ressignificação dos papéis tanto da família quanto da escola no processo de aprendizagem do sujeito. Encontramos embasamento teórico suficiente nas teorias interacionistas dos pesquisadores Vigotsky (1984), Piaget (1986) e Wallon (1989), para subsidiar e comprovar as hipóteses de que a criança na faixa etária de zero a seis anos de idade não dispõe de alicerces ou bases para a construção do edifício da sua existência, e que é na infância que se constrói o alicerce de uma vida inteira criando alicerces para a vida adulta, tanto profissional quanto sócio-emocional. Destaca, ainda, a extrema importância de os profissionais da educação infantil valer-se dos conhecimentos teóricos para promover uma educação consistente e integral à criança. Por fim, reafirmamos a necessidade de a família estar presente na formação primeira da criança, assim como acompanhar o desenvolvimento cognitivo/afetivo/social da mesma na escola.

**Palavras chave:** Desenvolvimento Cognitivo da Criança; Família e Escola; Cuidar e educar.

## ABSTRACT

This study seeks to focus on the role of family in the acquisition of values and education of children from zero to six years of age, and the quality of training supplied by the family and the school. Stresses the importance of both the papers of the family as the school in the learning process of the subject. Found in sufficient theoretical interactionist theories of the researchers Vigotsky (1984), Piaget (1986) and Wallon (1989), to subsidize and support the hypothesis that a child aged zero to six years of age has no foundation or base for the construction of its existence, and it is in childhood that builds the foundation of an entire life creating foundations for adult life, both professional as socio-emotional. Stresses also the importance of the profession of early childhood education is worth the knowledge to promote a consistent and comprehensive education to children. Finally, we reaffirm the need for the family to be present in the formation of the first child, as well as monitor the cognitive / affective / social in the same school.

**Keywords:** Children's Cognitive Development. Family and School. Care and education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>08</b>
<b>CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE E VALORES</b>	<b>10</b>
<b>1.1 O desenvolvimento cognitivo da Criança.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO II – A FAMÍLIA .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 Família e Escola: uma sólida parceria .....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Realidade diversa: composições familiares, estilos educativos e origem cultural .....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Cuidar e Educar .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2 O currículo na Educação Infantil .....</b>	<b>30</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>34</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa monográfica tem por objetivo analisar o papel da família na aquisição de valores e formação da criança de zero a seis anos de idade, e a qualidade da formação transmitida pela família e pela escola.

O que nos levou a esta pesquisa foi acreditar que o tema enfocado possui relevância social e científica, pois família e escola, nesse contexto social onde impera o capitalismo, vêm encontrando dificuldades em definir e cumprir seu papel na promoção da qualidade da educação infantil.

Atualmente, de acordo com proposta da Lei Federal nº11.114<sup>1</sup>, de maio de 2005, que confere o prazo de cinco anos para que toda a rede pública incorpore a população de crianças a partir dos seis anos, a criança permanece mais tempo na escola e inúmeras famílias têm delegado a essa instituição a responsabilidade de transmitir valores, de formar e educar seus filhos. Isto acontece devido às mudanças sociais e educacionais ocorridas no Brasil.

Diante das considerações acima, apresentamos as seguintes hipóteses:

- Se a criança na faixa etária de zero a seis anos de idade não dispõe de alicerces ou bases para a construção do edifício da sua existência, terá graves prejuízos que se refletirão direta ou indiretamente na sociedade.

- Se é na infância que se constrói o alicerce de uma vida inteira a falência da autoridade dos pais em casa, do professor ou da professora em sala de aula e com a inversão de valores, esses alicerces ou bases ficam comprometidos e com certeza trarão conseqüências na vida adulta, tanto profissional quanto sócio-emocional.

Essa problemática da formação cognitiva e sócio-emocional da criança, envolvendo família e escola, promove a necessidade do profissional docente em adquirir sensibilidade e conhecimento suficientes para superar a indisciplina, o estresse e os desafios da vida moderna atual. Nesse contexto, o profissional da educação deve estar bem preparado e ser valorizado para melhor desempenhar sua função de educador.

A metodologia escolhida para a realização deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, realizada em estudos elaborados, periódicos científicos, artigos, Lei de diretrizes e Bases (LDB), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), subsidiando nossos estudos.

---

<sup>1</sup> Lei Federal: Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Pode ser encontrada na íntegra no site: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm).

A escolha do tema surgiu em prol dos anos de prática pedagógica como professora na educação Infantil, e partindo da definição da temática buscamos embasamento teórico para o desenvolvimento dessa pesquisa organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo discorremos sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento cognitivo da criança com base no RECNEI (1998) e nas teorias interacionistas de Vigotsky (1984), Piaget (1986) e Wallon (1989).

No segundo capítulo, com base nos estudos de Paniagua e Palacios (2007) e em nossa experiência como educadores, focamos a importância da parceria escola e família, tendo em vista que ambas assumem papel de orientadores essenciais para fundamentarem os valores que nortearão a vivência de crianças e jovens na sociedade em que estão inseridos.

No capítulo três reforçamos a importância das experiências na primeira infância, assim como da estruturação da educação institucional para crianças de zero a seis anos. Para confirmar nossas expectativas buscamos subsídios na LDB/1996 e no RECNEI, 1998.

## **CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE E VALORES**

Uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que, também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI, 1998), as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular da criança ser e estar no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem ou grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade

revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. (RECNEI, 1998)

Historicamente, diferentes concepções acerca do desenvolvimento humano têm sido traçadas na psicologia e buscam responder como cada um chegou a ser aquilo que é e mostrar quais os caminhos abertos para mudanças nessas maneiras de ser, quais as possibilidades de cada indivíduo para aprender.

Os fatores hereditários e o papel da maturação orgânica têm sido superestimados por correntes afins do biologismo ou do inatismo<sup>2</sup>, que enfatizam a espontaneidade das transformações nas capacidades psicológicas do indivíduo, sustentando que dependeriam muito pouco da influência de fatores externos a ele. O desenvolvimento seria como o desenrolar de um novelo em que estariam previamente inscritas as características de cada pessoa. Bastaria alimentar um processo de maturação e as aptidões individuais, em estado de prontidão, guiariam o comportamento do sujeito. Essa corrente de pensamento ainda hoje é particularmente forte na educação infantil, subsidiando concepções de que a educação da infância envolveria apenas regar as pequenas sementes para que estas desabrochem suas aptidões (RECNEI, 1998).

Em oposição à teoria inatista, surgiu na psicologia uma corrente que advoga a existência de uma relação de recíproca constituição entre indivíduo e meio, a vertente interacionista<sup>3</sup>. Segundo ela, o desenvolvimento humano não decorre da ação isolada de fatores genéticos que buscam condições para o seu amadurecimento nem de fatores ambientais que agem sobre o organismo, controlando seu comportamento. Decorre, antes, das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. Como todo organismo vivo, o humano inscreve-se em uma linha de desenvolvimento condicionada tanto pelo equipamento biocomportamental da espécie quanto pela operação de mecanismos gerais de interação com o meio.

---

<sup>2</sup> A teoria inatista baseia-se na crença de que as capacidades básicas do ser humano (personalidade, valores, comportamentos, formas de pensar, etc) são inatas, isto é, já se encontram prontas no momento do nascimento. O ser humano já nasce pronto. O destino individual de cada ser humano já estaria determinado antes do nascimento. Disponível no site: <http://penta2.ufrgs.br/edu/intera/cap1-afet-interat-aprend.htm#teoina>.

<sup>3</sup> As teorias interacionistas do desenvolvimento apóiam-se na idéia de interação entre o organismo e o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. Organismo e meio exercem ação recíproca. Novas construções dependem das relações que estabelecem com o ambiente numa dada situação. Dentre as teorias interacionistas destacam-se: a teoria Interacionista Piagetiana e a Teoria Sócio-interacionista de Vygotsky. Disponível no site: <http://penta2.ufrgs.br/edu/intera/cap1-afet-interat-aprend.htm#teoina>.

Dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir (RECNEI, 1998).

A experiência de conhecer crianças pequenas<sup>4</sup> é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligência e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construções materiais e não materiais elaborados pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas de organização social de atividade ou de trabalho, ferramentas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados.

Desde cedo, as crianças se envolvem em interações que podem ser entendidas como trocas de mensagens. Antes de poderem construir uma lógica narrativa, elas constroem uma lógica na ação, por meio de estratégias não verbais. Usam, posteriormente, procedimentos como explicações ou exigências de precisão para esclarecer suas construções. Com a experiência no ambiente lingüístico, criam procedimentos inferências ("se... então..."), sob a forma de provocações e desafios, que oferecem ocasião para testar possibilidades, fazer verificações ou justificar ações ou pontos de vista. Com isso desenvolvem atitudes reflexivas que lhes permitem aprimorar os procedimentos da inteligência e aumentar o campo dos conhecimentos. Os saberes já adquiridos consolidam-se e a curiosidade, volta-se para novos saberes (RECNEI, 1998).

A construção de significações, a gênese do pensamento, a constituição de si mesmo como sujeito se fazem graças às interações constituídas com outros parceiros em práticas sociais concretas de um ambiente que reúne circunstâncias, artefatos, práticas sociais e significações. Ao interiorizar formas de interação social já vivenciada, o indivíduo se apropria de estratégias para memorizar, narrar, solucionar problemas, etc., criadas pelos grupos humanos com os quais ele partilha experiências. Com isso, formas concretas de organização das atividades humanas em um meio sociocultural específico geram normas, regras e valores sempre potencialmente conflituosos e confrontantes, podendo ser confirmados, desaparecer ou diversificar-se.

---

<sup>4</sup> Nesse estudo o termo "crianças pequenas" refere-se à crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Fator importante no desenvolvimento das interações é a maneira como a criança é representada por seu meio social. Já ao nascer, ela é, para seus familiares, um ser cheio de significados simbólicos e afetivos e certas expectativas são criadas em torno dela, a depender do grupo social a que pertence.

A família organiza o cotidiano da criança de acordo com a maneira como seus membros adultos entendem as possibilidades de desenvolvimento de que ela dispõe e as expectativas por eles formuladas. Se pensarem que o bebê não tem ainda suas capacidades para ver e ouvir situações formadas, procuram deixá-la protegido de estímulos. Se, ao contrário, acreditam que tais capacidades são formadas a partir do nascimento, procuram colocá-la em lugares onde possa gradativamente ver, manipular objetos e acompanhar sons produzidos ao seu redor. Caso acreditem que a criança de 2, 3, 4 ou 5 anos deva ser posta apenas para brincar com carrinhos ou bonecas, correr e andar de velocípede, os pais descuidam de contar-lhe histórias e de apresentar-lhe livros ilustrados para que os examine. Com isso as crianças têm diferentes oportunidades de formar suas funções psicológicas (RECNEI, 1998).

### **1.1 O desenvolvimento cognitivo da Criança**

Entre os pesquisadores na área da psicologia que integram a perspectiva interacionista que vai orientar nossa leitura do desenvolvimento infantil, estão, Vygotsky (1896-1934), Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980). Eles trouxeram grandes contribuições ao conhecimento sobre a forma de a criança ser e modificar-se e, atualmente, vêm exercendo significativa influência entre os pesquisadores da área de educação infantil. Seus trabalhos os inserem em uma linha teórica que pode ser chamada de sócio-histórica, por considerarem a constituição social do sujeito dentro de uma cultura concreta. Vejamos os pontos básicos das contribuições de cada um deles.

Piaget (1986), Vygotsky (1984) e Wallon (1989, apud Galvão, 1995) demonstraram que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sócio-interacionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças

vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Embora nem sempre concordantes em todos os aspectos, os estudos desses teóricos têm possibilitado uma nova compreensão do desenvolvimento infantil, influenciando de forma importante as ações em muitas das escolas infantis brasileiras. No entanto, é preciso ter claro que a compreensão de infância, criança e desenvolvimento têm passado por inúmeras transformações, principalmente a partir do final do século passado. O avanço de determinadas áreas do conhecimento como a medicina, a biologia e a psicologia, bem como a vasta produção das ciências sociais nas últimas décadas (sociologia, antropologia, pedagogia, etc.) produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena.

Deve-se considerar que as teorias científicas são produzidas a partir de certas condições de possibilidade (políticas, econômicas, culturais) que vão favorecer sua difusão. Tais teorias também podem sofrer alterações com o passar do tempo. O importante é não entendê-las como verdades definitivas, pois teorias entendidas como científicas devem ser passíveis de questionamentos e transformações. (GATTI, 2002)

De acordo com Oliveira (1993), Vygotsky considera que o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo exterior. Tais relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. Isto permite construir certa ordem e uma interpretação do mundo real. Desta forma, o desenvolvimento psicológico não pode ser visto como um processo abstrato, descontextualizado ou universal.

Vygotsky (1984) afirma que a relação dos indivíduos com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento. Ou seja, "a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem" (OLIVEIRA, 1993, p, 27).

Segundo Oliveira (1993), para Vygotsky o uso da linguagem como instrumento de pensamento supõe um processo de internalização da linguagem, que ocorre de forma gradual, completando-se em fases mais avançadas da aquisição da linguagem. Ou seja, primeiro a criança utiliza a fala socializada, para se comunicar, só mais tarde é que ela passará a usá-la como instrumento de pensamento, com a função de adaptação social. Entre o discurso socializado e o discurso interior há a fala egocêntrica que é utilizada como apoio ao planejamento de seqüências a serem seguidas, auxiliando assim na solução de problemas. Esta é a principal divergência entre Piaget e Vygotsky. Já para Piaget (1986) é exatamente ao contrário, isto é, a fala egocêntrica seria uma transição entre estados mentais individuais não-verbais, de um lado, e o discurso socializado e o pensamento lógico, de outro. Tanto para Piaget (1986) quanto para Vygotsky (1984), o discurso egocêntrico é entendido como uma transição, no entanto, entre processos diferentes.

Vygotsky (1984) observa que a criança apresenta em seu processo de desenvolvimento um nível que ele chamou de real e outro potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, a coisas que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros. Há atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir caso alguém lhe dê explicações, demonstrando como fazer. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência da outra é fundamental em Vygotsky. Para este autor, a zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP) consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Cabe à escola fazer a criança avançar na sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. O papel do/a professor/a consiste em intervir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial dos/as alunos/as, provocando avanço que ocorreriam espontaneamente.

Vygotsky (1984) enfatiza a importância do brincar e da brincadeira do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil. Para este pesquisador a imitação é uma situação muito utilizada pelas crianças, porém não deve ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Desta forma, é importante salientar que crianças também aprendem com crianças, em situações informais de aprendizado, por exemplo. É comum vermos o quanto às crianças aprendem a montar e

desmontar brinquedos, ou mesmo a andar de bicicleta ou ele patins, a partir da observação de outros/as colegas.

Ainda segundo o autor, a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana. Ela se dá graças ao uso de signos<sup>5</sup> e ao emprego de instrumentos elaborados através da história humana em um contexto social determinado. Ao incorporarem os signos elaborados pelos grupos sociais como forma de registrar e transmitir determinadas informações no processo de trabalho, as ações humanas vão-se tornando mais complexas. Assim como o uso da pá modificou a ação dos membros superiores do corpo do homem primitivo, hábitos de observar os astros e estrelas no céu, tal como os pescadores o fazem, por exemplo, ficam as capacidades de orientação espacial do indivíduo.

Os signos não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas o sujeito deles se apropria desde o nascimento, na relação com parceiros mais experientes que emprestam significações a suas ações em tarefas realizadas em junto. As interações adulto-criança em tarefas culturalmente estruturadas, com seus complexos significados, criam "sistemas partilhados de consciência" culturalmente elaborados e em contínua transformação. De início, a realização de uma tarefa conjunta é totalidade nas quais os atos dos parceiros estão intimamente entrelaçados. Com a experiência, conforme a criança imita o parceiro - apropriando-se das instruções, questionamentos e recortes que este lhe oferece -, ela pode fazer indicações a si mesma e apresentar um desempenho independente, por isso que Vygotsky (1984) afirma que toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro, em uma situação interpessoal<sup>6</sup> e depois em uma situação intrapessoal<sup>7</sup>.

A mãe pode chamar a atenção da criança para um determinado objeto perguntando-lhe: "O que é isto?", ao mesmo tempo em que a ajuda a dar uma resposta. A ocorrência dessa

---

<sup>5</sup> Signos são elementos que lembram ou simbolizam algo e, portanto, podem ser usados para significar alguma coisa que foi criada culturalmente, ou que a experiência lhe impõe, uma intuição. São também conhecidos como instrumentos simbólicos. Eles trazem algum significado implícito (SOARES, 2002). Por exemplo, "fumaça indica fogo", é um dos tipos de signos, conhecido como indicador. Outro tipo de signo é o icônico; é a imagem ou desenho daquilo que significa. Por último, há os signos simbólicos, que são abstrações daquilo que significam; por exemplo, palavras, números, equações, gestos. Disponível no site: [http://fisica.uems.br/profsergiochoitiyamazaki/2008/texto\\_2\\_referenciais\\_teoricos\\_vygotsky.pdf](http://fisica.uems.br/profsergiochoitiyamazaki/2008/texto_2_referenciais_teoricos_vygotsky.pdf).

<sup>6</sup> A *Inteligência Interpessoal* é a competência através da qual o indivíduo se relaciona bem com as outras pessoas, distinguindo sentimentos (intenções, motivações, estados de ânimo) pertencentes ao outro, buscando reagir em função destes sentimentos. Disponível no site: <http://www.cienciasecognicao.org/artigos/v09/m31682.htm>.

<sup>7</sup> A *Inteligência Intrapessoal* refere-se à capacidade do indivíduo de conhecer a si mesmo, controlar suas emoções, administrar seus sentimentos, projetos, podendo assim construir um modelo de si mesmo e utilizar esse modelo a favor de si na tomada de decisões. Disponível no site: <http://www.cienciasecognicao.org/artigos/v09/m31682.htm>.

situação repetidas vezes faz com que a criança se aproprie da fala “o que é isto?” e a dirija a um parceiro para obter uma resposta. Depois, a própria criança se propõe essa questão intimamente e responde a ela. Com isso, formas de memorizar, de perceber, de solucionar problemas, que foram gestadas inicialmente dentro da coletividade, convertem-se a funções psicológicas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1993)

O pensamento é, assim, formado na vida social, à medida que os modos de organização do ambiente presente em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os objetos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura. A realização de tais tarefas, por sua vez, modifica esses instrumentos materiais e simbólicos ou leva à criação de outros. Entre outros signos, a apropriação pela pessoa da linguagem de seu grupo social, segundo Vygotsky, constitui o processo mais importante no seu desenvolvimento. A linguagem permite que o mundo seja refratado na consciência humana por meio dos significados culturais selecionados pelo sujeito e por ele apropriados com um sentido próprio, embora impregnado de valores e motivos sociais historicamente determinados. A emergência da linguagem verbal, de um agir comunicacional, vai regular a atividade da criança pelo estabelecimento, por parte dos parceiros, de um acordo sobre os objetivos e as formas de ação, que podem ser então planejados e avaliados, tornando-se mais complexos. A aquisição de um sistema lingüístico dá forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança, sua atenção, memória e imaginação (op. cit., 1993).

Wallon (1989) desenvolveu vários estudos na área da neurologia, enfatizando a plasticidade do cérebro. O autor propôs o estudo integrado do desenvolvimento infantil, contemplando os aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Neste sentido, os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento. Wallon assinala que o desenvolvimento se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos (GALVÃO, 1995).

A autora descreve os quatro estágios do desenvolvimento, segundo Wallon, ressaltando que a cada estágio de desenvolvimento infantil há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente:

1. Estágio impulsivo-emocional (1º ano de vida): nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Trata-se de uma fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.
2. Estágio sensório-motor (um a três anos, aproximadamente): ocorre neste período uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo mais imediato. Ou seja, ao falarmos a palavra "bola", a criança reconhecerá imediatamente do que se trata, sem que precisemos mostrar o objeto a ela. Dizemos então que ela já adquiriu a capacidade de simbolizar, sem a necessidade de visualizar o objeto ou a situação a qual estamos nos referindo.
3. Personalismo (três aos seis anos, aproximadamente): nesta fase ocorre construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança para pessoas, predominando assim as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade.
4. Estágio categorial (seis anos): a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

Wallon (1989), tal como Vygotsky (1984), considerava o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde. Também para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada a seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si.

Wallon (1989), apud Galvão (1995) afirma que,

Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação (GALVÃO, 1995, p.45).

Wallon (1989) chama a atenção para o fato de cada indivíduo construir seu pensamento e a si mesmo, enquanto sujeito pelo imergir em uma experiência interpessoal, apagando seus próprios limites e constituindo uma unidade momentaneamente indissociável com o parceiro ou com "o mundo", onde ele não distingue o que é seu (gestos, reações, opiniões e outros aspectos) daquilo que não é, para a seguir, e por isso mesmo, tentar

diferenciar-se desse outro, de seu contexto, eliminando os elementos que julgam alheios. Ao imitar, a criança mostra ter interiorizado o modelo, construindo com base nele uma imagem mental e reproduzindo suas ações. Isso aparece com clareza nas brincadeiras de faz-de-conta. Nelas, ao imitar a mãe, dando de comer a uma boneca, exterioriza gestos e verbalizações percebidos em sua experiência pessoal. Como a mãe não está presente na brincadeira, a criança utiliza-se de uma imagem do papel de mãe para poder atuar.

Os conflitos surgidos de suas interações com outras pessoas possibilitam à criança formar representações coletivas, que ampliam seu acesso ao meio simbólico e cultural que a rodeia. À medida que se torna mais hábil em opor-se às iniciativas dos outros, em vez de imitá-los, ela deixa de confundir sua existência com tudo o que dela participa. Ao disputar um papel com um companheiro, por exemplo, ao pretender ser a mãe em uma brincadeira, um menino pode ouvir que mãe é uma mulher e ele, que é homem, não pode ser mãe. A relação eu - outro passa a ser mais diferenciada e a criança começa a reagir mais facilmente não apenas a impressões presentes, mas a lembranças e imagens.

Jean Piaget (1986) construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa. A preocupação central de Piaget era descobrir como se estruturava o conhecimento, A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações.

Desta forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. Por exemplo: ao pegar um objeto, o bebê tem oportunidade de explorar e observar de forma atenta, percebendo suas propriedades (tamanho, cor, textura, cheiro, etc.) e, aos poucos, vai estabelecendo relações com outros objetos. Tal experiência é fundamental para seu processo de desenvolvimento. Piaget (1986) apud Lima (1986) observa que o desenvolvimento pode ser compreendido a partir dos seguintes estágios:

Estágio sensório-motor (zero a dois anos aproximadamente): esta etapa é caracterizada por atividades que são dirigidas a objetos e situações externas. Quando a criança adquire a marcha e a linguagem, as atividades externas desenvolvem uma dimensão interna importante, pois toda a sua experiência vai sendo representada mentalmente. A partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da inteligência. A criança pequena tem extrema

dificuldade em se colocar no ponto de vista do outro, fato que a impede de estabelecer relações de reciprocidade.

Estágio pré-operacional (por volta dos dois aos seis·sete anos): nesta fase a criança vai construindo a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas (seriação, classificação). Ela aprende, por exemplo, a colocar objetos do menor para o maior, a separá-los por tamanho, cor, forma, etc. Embora inteligência já seja capaz de empregar símbolos e signos, ainda lhe falta à reversibilidade, ou seja, a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre os objetos (por exemplo, a ausência de conservação da quantidade quando se passa o líquido de um copo mais largo para um outro recipiente mais estreito). Tal reversibilidade será construída nos períodos operatório concreto e formal.

Nos estágios seguintes – operacional concreto (dos sete aos 11 anos aproximadamente) e operacional abstrato (12 anos em diante) – a criança adquire a capacidade de pensar abstratamente, criando teorias e concepções a respeito do mundo que a cerca.

Segundo Lima (2000) a perspectiva teórica do sócio-interacionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua auto-estima e desenvolver suas capacidades.

A auto-estima refere-se à capacidade que o indivíduo tem de gostar de si mesmo, condição básica para se sentir confiante, amado, respeitado. Tal capacidade, porém, não se instala no indivíduo como num passe de mágica, mas faz parte de um longo processo, que tem sua origem ainda na infância. Cabe ao adulto ajudar na construção da auto-estima infantil, fornecendo à criança uma imagem positiva de si mesma, aceitando-a e apoiando-a sempre que for preciso. No entanto, algumas práticas podem ser prejudiciais ao bom andamento deste processo, como por exemplo, a colocação de apelidos pejorativos nas crianças ("manhosa", "maluco", "burro", etc.). Os/as profissionais das escolas infantis precisam manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que estas sejam expostas ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras. Alguns adultos, na tentativa de fazer com que as crianças lhes sejam obedientes, deflagram nelas sentimentos de insegurança e desamparo, fazendo-as se sentirem temerosas de perder o afeto, a proteção e a confiança dos adultos.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito às simpatias que os adultos desenvolvem em relação a algumas crianças. Estas, por sua vez, também têm suas preferências, identificando-se mais com algumas pessoas do que com outras. No entanto, o/a profissional da educação infantil deve tratar a todas com igual distinção. Isto implica não elogiar apenas uma criança (a mais simpática, a mais cheirosa, por exemplo), em detrimento das outras, que podem se sentir rejeitadas, caso não recebam o mesmo tratamento. As atenções e os elogios devem ser dados a todas, não importando a cor da pele, a condição social, se são meninas ou meninos, se têm este ou aquele credo religioso ou ainda se pertencem à determinada família. Os adultos também devem evitar qualquer fala ou ação que possa dar margem a atitudes preconceituosas ou discriminatórias em relação a pessoas ou grupos. (LIMA, 2000)

No próximo capítulo discutiremos, brevemente, a parceria entre família e escola para o desenvolvimento global da criança.

## **CAPÍTULO II – A FAMÍLIA**

### **2.1 Família e Escola: uma sólida parceria**

A educação é um processo de vida e de formação integral; absolutamente indispensável ao desenvolvimento do ser humano. A escola e a família assumem papel de orientadores essenciais para fundamentarem os valores que nortearão a vivência de crianças e jovens na sociedade em que estão inseridos. Nesse sentido é preciso que, escola e família se conscientizem desses papéis dentro da sociedade, e, a partir daí, planejem ações que contribuam com o desenvolvimento integral da criança. Tanto a família, quanto a escola, tem suas funções e limitações na orientação do indivíduo, uma não pode usurpar com êxito o lugar da outra.

Todos concordam que a relação com as famílias é um elemento essencial na educação infantil, relação que – acredita-se – deve ser tanto mais estreita quanto menor é a criança. Com certeza, todos concordam também que, em nosso sistema educativa, da educação infantil até o final da obrigatoriedade escolar, as relações família-escola em geral são escassas e frágeis. O fato de que, durante a educação infantil, tais relações sejam mais intensas do que em outras etapas educativas não deve servir como argumento para ignorar essa séria deficiência do sistema e da prática educativa. (PANIAGUA e PALACIOS, 2007, p.211)

A escola pode até certo ponto, compensar a insuficiência do lar, exatamente como os pais podem suplementar um insuficiente programa escolar, mas estas atividades substitutivas não alcançam os objetivos de um bom lar, e de uma boa escola para a vida do aluno. Para que haja equilíbrio, é preciso que a criança encontre no ambiente familiar segurança e orientação por parte dos pais, que lhe servem de modelo.

Já na escola, os educadores, devem desenvolver atitudes democráticas que permitam aos seus alunos uma autonomia na sua forma de aprender, como: o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno; a orientação para um pensamento reflexivo a partir do qual o aluno busque a solução de problemas; a reflexão e o cumprimento das normas da instituição; o conhecimento dos recursos da comunidade; a cooperação e o trabalho coletivo numa comunidade.

Discurso e prática, muitas vezes não andam juntos, por um lado, o fato de a escola ter funções específicas, não a isenta de levar em conta a continuidade entre educação familiar e escolar. É preciso pensar em uma integração maior entre ambas. A escola pode, e deve

comprometer-se com uma educação libertadora, que não se restrinja a meros exames, ela deve instrumentalizar o aluno na qualidade de sujeito que faz parte de uma sociedade, ou seja, um sujeito em constante desenvolvimento histórico-social.

A família pode contribuir com a escola, desenvolvendo hábitos de estudo, mesmo antes de a criança frequentar a escola. Esses hábitos terão uma força muito grande, e a criança terá condições favoráveis para o seu desenvolvimento escolar. É importante que a escola desenvolva novos hábitos, que irão contribuir para o aprimoramento da aprendizagem, estimulando assim, o gosto pelo saber.

A auto-estima é outro fator, que deve ser assegurada à criança tanto na sua vida familiar, quanto escolar. Se uma das instituições não oferece recursos para tal, o sujeito terá dificuldades não só na escola, mas também na vida adulta.

As crianças, em que os pais participam da sua vida escolar, fazem um trabalho muito melhor na escola. O controle das atividades escolares devem ser feitos tanto em casa, quanto na escola. Muito que do se era feito pela família, hoje é a escola que faz. Para haver um resultado mais positivo, os pais devem ser estimulados a vir à escola, o trabalho deve ser conjunto.

A principal reclamação dos pais é a falta de tempo, ou até mesmo de estudo para auxiliar os filhos, por isso a escola deve orientar os pais também nesse sentido. As crianças, e os jovens aprendem captando as habilidades, observando hábitos e atitudes dos que o rodeiam. A ausência de normas e padrões de comportamento impede que o aluno organize seu próprio espaço de trabalho. Considerando que a escola e a própria aprendizagem orientam-se por normas, regras e limites, é fácil concluir que o sujeito proveniente de um ambiente familiar desajustado, certamente terá dificuldades para adaptar-se e obter sucesso em sua aprendizagem.

A escola tem procurado instrumentalizar-se para atender aos problemas que não são de sua alçada. O perigo dessa atitude é se envolver tanto nos problemas da criança, que a meta principal, ensinar, acabe em segundo plano. Houve um tempo em que a família geria a educação, e como parte dessa educação, à escola cabia a instrução acadêmica. Hoje parece que a família delegou à escola a responsabilidade pela educação total da criança e do jovem. Então os pais escolhem a melhor escola, e ficam esperando que a mesma assuma funções que caberiam à família. A impressão que fica é de que não se trata de aliados, mas de competidores. A solução não sabemos, mas ambas, devem estar sempre se interagindo .

Acreditamos, como educadores que a co-responsabilidade pela educação da criança deve ser repensada, retomada, e redistribuída entre a família, e a escola. Somar esforços, caminhando juntas, cada instituição assumindo seu papel, diante do aprendiz.

Cabe a família e a escola manter um relacionamento cada vez melhor com seus filhos, por meio de diálogo, estimulado o carinho e a compreensão. Embora em campos de atuação diversos, sem que uma assuma o papel da outra, compete a ambas, escola e família, zelar pela formação de cidadãos conscientes.

## **2.2 Realidade diversa: composições familiares, estilos educativos e origem cultural**

Segundo Paniagua e Palacios (2007) falar da colaboração entre a escola e a família é enganoso, pois pode dar a impressão de que estamos nos referindo a algo uniforme e homogêneo. Entretanto, dada a diversidade de contextos e de situações que caracterizam cada vez mais nossa sociedade, existem várias fontes de variação, como a que se refere à composição da família, ao seu estilo educativo e à sua origem cultural.

No que se refere à composição da família os autores afirmam que uma característica da família em nossa sociedade é que ela está distante do protótipo *pai+mãe+filhos biológicos*. São cada vez mais comuns as famílias que passaram por uma separação ou divórcio, as adotivas, as crianças criadas por parentes, os pais ou mães homossexuais, etc. A sociedade tende a considerar indesejáveis, negativas ou no mínimo problemáticas para o desenvolvimento dos filhos as composições familiares diferentes da tradicional.

Entretanto, de acordo com pesquisa realizada por essas autoras, existem evidências incontáveis de que, para o desenvolvimento infantil, o importante não é o tipo de família em que se é criado - mais ou menos tradicional em sua composição -, mas, sim, o tipo de relações existentes na família entre os adultos e entre os adultos e a criança. Portanto, não é a estrutura que importa, e sim as relações e as interações. A escola, ao abordar o tema família, deve incorporar as diferenças como algo normal nas mensagens verbais cotidianas, nos livros e em outros materiais. Não se pode tomar como referência apenas a família ideal, para não dar a impressão a muitas crianças de que a sua família é estranha ou, inclusive, de que não é uma "verdadeira família".

Outro aspecto abordado pelas autoras é que manejar com cuidado o tema família tem a ver com coisas aparentemente triviais como, quem se convoca para as reuniões ou qual o sentido das comemorações do Dia dos Pais, por exemplo, este grau de sensibilidade

demonstrado na escola e na sala de aula no que diz respeito à diversidade familiar, contribuirá para o equilíbrio emocional e auto-estima da criança. Portanto a idéia da diversidade como pluralidade e como fonte de riqueza parece ser a prática mais recomendável.

Enfim, à medida que a escola trate dos temas familiares com uma visão aberta e tolerante, as diferentes famílias se sentirão mais à vontade e mais aceitas em sua condição. A criança é quem mais se beneficia quando a composição de sua família deixa de ser um tabu. Todavia, mesmo tratando com naturalidade esses temas, não podemos esquecer que os dados sobre a família devem ser manejados com prudência e confidencialidade na escola.

No que se refere ao estilo educativo Paniagua e Palacios (2007), afirmam que as famílias diferem umas das outras também em seu funcionamento interno, no estilo de suas relações e interações. Ou seja, no interior de uma mesma família, a relação com o filho mais velho e com o mais novo apresenta tons e qualidades que estão muito distantes da suposta uniformidade nos estilos educativos familiares. Existe um amplo consenso acerca das vantagens que oferece o chamado estilo educativo democrático, caracterizado pela forte presença de comunicação, afeto, disciplina e controle.

No entanto, há cada vez mais evidências também de que nem esse é o único estilo educativo que pode ser psicologicamente saudável para meninos e meninas, nem é um estilo que responde de maneira igualmente adequada às necessidades de todos eles. Por exemplo, para certas crianças - ou momentos na vida de uma criança -, por uma questão de temperamento ou de idade, pode ser mais aconselhável adotar práticas que impliquem maior controle ou maior permissividade.

Portanto, segundo Paniagua e Palacios (op.cit.), fica claro que as famílias diferem uma das outras em seu estilo educativo e que não existe apenas uma maneira correta de ser pais. Nas relações com as famílias, é preciso ter um cuidado extremo para não agir implícita ou explicitamente como se houvesse apenas uma maneira de fazer as coisas direito, que costuma ser - não por acaso - aquela que mais se aproxima de nosso próprio estilo e de nossas próprias preferências. Como profissionais da educação que passamos muitas horas com uma criança concreta na sala de aula, temos uma visão privilegiada sobre ela que nos permite avaliar em que medida suas necessidades fundamentais parecem estar sendo ou não adequadamente atendidas. Podemos nos sentir obrigados a alertar as famílias - ou outros profissionais do nosso meio - sobre possíveis disfunções negativas. A hipótese fundamental sobre as relações pais-filhos e sobre os estilos educativos é, portanto, a do respeito e a da consideração. Isso pode ser feito eventualmente pela ação direta com os pais, com a intenção mais de ouvir do

que criticar e, de todo modo, com o máximo de cautela para não ferir suscetibilidades ou criar bloqueios na relação que interditem os canais de comunicação com a escola; em outras vezes de forma indireta, por exemplo, quando se trabalha não com alguns pais, mas com os pais de todos os meninos e meninas da classe, ou, ainda, quando se comunica a outros profissionais ou a qualquer outra instância alguma suspeita fundamentada de qualquer situação alarmante, respeitando os trâmites estabelecidos na escola.

Por último as autoras fazem uma abordagem à origem cultural, citando a grande variedade cultural nas escolas, devida fundamentalmente ao fenômeno crescente da imigração. Todos defendemos a interculturalidade como uma fonte de enriquecimento, mas no dia-a-dia nos custa entender alguns comportamentos e estilos de relações familiares, e ainda persiste o discurso - explícito ou implícito - de que é preciso adaptar-se às normas e aos costumes do país de acolhida. Para se poder compreender e sintonizar com as vivências das famílias imigrantes, um bom exercício é nos imaginarmos vivendo em seu país e levando nossos filhos às suas escolas: vesti-las com roupas que não combinam com os nossos gostos, deixar que se alimentem com comidas desconhecidas, que desenvolvam costumes que têm pouco a ver com nossa idéia de educação, aceitar que tenham de se entender e se expressar com uma língua estranha, etc. Por mais que valorizássemos a nova cultura, tudo isso implicaria um grande esforço para qualquer um de nós, que é exatamente o que acontece com as mães e os pais de culturas muito diferentes da nossa que deixaram seus países em busca de uma vida melhor para si próprios e para seus filhos. Nosso etnocentrismo muitas vezes impede-nos de reconhecer os enormes esforços que isso representa para tais famílias, e há os que pensam inclusive que elas só têm a agradecer pelas- vantagens e oportunidades que lhes estão sendo oferecidas.

Paniagua e Palacios (2007) sugerem alguns detalhes simbólicos (por exemplo, cartazes de boas vindas às famílias em vários idiomas ou fotos onde aparecem crianças de diferentes etnias) que se constituem em mensagens de acolhimento positivo, desde que não caiam no folclorismo (voltando à idéia de nossos filhos indo à escola em outro país, como reagiriamos diante de um grande "*Bienvenido*" escrito em um cartaz com um motivo taurino?).

O mais importante é que as famílias se sintam acolhidas e valorizadas em sua diferença na vida cotidiana da sala de aula. No dia-a-dia, elas precisam sentir-se livres para agir com seu filho conforme seu modelo educativo, sem sofrer a crítica permanente (comentários, gestos ou olhares de desaprovação) ou as constantes sugestões para "normalizar" seus filhos dentro de nossa suposta normalidade. Do ponto de vista das crianças,

o tema do idioma merece uma menção especial. Muitos filhos de imigrantes vivem na sala de aula uma situação de imersão em outro idioma que, desde que haja flexibilidade, é a melhor maneira de aprender a lidar com uma nova língua, mas que exigirá mais esforço quanto maior for a criança. Um inconveniente que não devemos subestimar é que - diferentemente do que ocorre entre nós nas comunidades bilíngües quando uma criança se expressa em uma língua materna totalmente desconhecida, nós não o compreendemos, o que o leva a situações de muita frustração. É preciso então um esforço adicional: recorrer à expressão gestual, ao apoio no contexto, aos recursos gráficos e visuais para assegurar o máximo de comunicação.

Por último, devemos destacar que a diversidade cultural não se refere apenas à imigração ou às minorias étnicas, pois, dentro de uma mesma sociedade, há diferentes culturas, e algumas delas diferem muito da cultura da equipe de educadores.

No próximo capítulo discutiremos as Leis que regularizam a Educação Infantil e as diretrizes curriculares previstas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil traçados pelo Ministério da Educação.

### **CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO INFANTIL**

Atualmente vivemos um momento em que a expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente, este fato se dá devido maior participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Além disso, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (RECNEI, 1998)

Todos esses fatores levaram a um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Lei no 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil: no título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4o, IV, se afirma que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

A LDB/96 considera a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família. Considerando a grande distância entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89, que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”.

No título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera-se que: “Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-12

escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Porém, reafirma, no art. 9º, IV, que: “A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

De acordo com a LDB e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propôs um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

### **3.1 Cuidar e educar**

De acordo com o RECNEI (1998), o histórico da Educação Infantil no Brasil aponta para diferentes práticas:

a) Que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

b) Que privilegiam as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil. A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças.

c) Que privilegiam o desenvolvimento cognitivo. O termo “cognitivo” aparece ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, ora se

referindo a aprendizagens de conteúdos específicos. A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação, pouco contribui porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que as experiências educacionais podem proporcionar.

Essas polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil.

### **3.2 O currículo na Educação Infantil**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas pela Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999 e sugerem como as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser elaboradas: seguir os Fundamentos Norteadores, que envolvem princípios éticos, políticos e estéticos; definir e promover suas propostas pedagógicas; instituir em suas propostas pedagógicas a interação entre as diversas áreas de conhecimento reconhecendo as crianças como seres íntegros que aprendem consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual; organizar as estratégias de avaliação por meio de registros de acompanhamento sem a intenção de promoção; ser supervisionadas por uma equipe especializada da instituição; garantir os direitos básicos das crianças e famílias à educação e cuidado; e, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do uso do espaço físico, do horário e do calendário escolar.

O plano curricular base para a educação infantil consta dos seguintes elementos: objetivos gerais da etapa; áreas curriculares; objetivos gerais de cada área; blocos de conteúdos; e, orientações didáticas e para a avaliação. Já o sistema educativo se estrutura internamente em dois ciclos: de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos (DECNEI, 1999).

Os objetivos gerais da etapa são formulados como as capacidades que se pretende que as crianças tenham desenvolvido ao concluir a educação infantil. As áreas curriculares são apresentadas como “âmbitos de experiência” e não como áreas de conhecimento, pois se valoriza aqui as experiências e atividades das crianças e não o que o adulto tem a lhes

transmitir. A estruturação dos conteúdos tem por objetivo ajudar o educador a sistematizar e planejar seu trabalho e não determinar atividades em função das áreas de conhecimento.

No primeiro ciclo, as áreas curriculares são: Identidade e Autonomia pessoal, que se refere ao conhecimento de si mesmo e à construção da própria identidade em interação com o ambiente, sobre o qual a criança pode intervir mediante o conhecimento de seu próprio corpo e da descoberta de suas possibilidades e limitações; A Descoberta do meio físico e social, que compreende elementos, espaços, condições, situações e relações que constituem o contexto da criança e incidem em seu desenvolvimento; A Comunicação e representação, que abarca as diferentes linguagens que relacionam o indivíduo com seu ambiente, sendo que essas linguagens são consideradas a partir da tripla função: lúdica-criativa, comunicativa e representativa.

No segundo ciclo inclui-se também a educação religiosa, respeitando-se a vontade dos pais. Os conteúdos são estruturados em blocos, sendo que cada bloco é estruturado, internamente, em três tipos de conteúdos: referentes a fatos e conceitos; referentes a procedimentos; e, referentes a atitudes, valores e normas.

Na educação infantil a rotina não é considerada como um ato mecanizado por conveniência, mas sim como fatos que ocorrem todos os dias ou pontos significativos dos contextos habituais. Dessa forma o plano da escola deve definir os contextos habituais e os rituais, e mantê-los com regularidade e constância e não alterá-los sem motivo e ou aviso prévio às crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados permitiram-nos compreender que tanto a família quanto a escola precisam de reflexão e conscientização do papel a desempenhar em relação à formação e educação das crianças. Os educadores precisam de formação específica e condições necessárias (suporte pedagógico e infra-estrutura adequada) para o bom desempenho do seu papel.

Outro fato é a importância da parceria entre família e escola. Chegamos ao final deste trabalho com a certeza de termos contribuído para a reflexão sobre os três construtos família/formação/educação infantil que compõem a educação integral da criança.

Percebemos que é preciso resignificar os papéis tanto da família quanto da escola no processo de aprendizagem do sujeito, visto que a família está deixando grande parte da responsabilidade de educar a criança para a escola.

A escola por sua vez, encontra-se sobrecarregada, pois, além de desempenhar seu papel de sistematizadora de conhecimentos das crianças e jovens, passa a exercer muitos outros papéis que seriam da família.

A família hoje se apresenta como um núcleo, onde, cada vez mais, cada um vive para si. Pais e responsáveis pelas crianças, sempre procuram a instituição dizendo que a falta de tempo, crises conjugais e/ou financeiras, são alguns dos fatores que promovem a ausência da família na escola.

Nossa experiência como educadores, nos permite observar, que existem famílias bem estruturadas, em que os pais participam diretamente da vida escolar de seus filhos, auxiliando como parceiros, no processo de aprendizagem das crianças. Entretanto é preciso que instituição e educadores resgatem o vínculo entre família e escola, para que a criança seja bem sucedida em seu processo de aprendizagem.

Por intermédio dessa pesquisa bibliográfica encontramos embasamento teórico suficiente, principalmente nas teorias do interacionistas desenvolvidas pelos pesquisadores Vigotsky (1984), Piaget (1986) e Wallon (1989), para subsidiar e comprovar as hipóteses de que a criança na faixa etária de zero a seis anos de idade não dispõe de alicerces ou bases para a construção do edifício da sua existência, terá graves prejuízos que se refletirão direta ou indiretamente na sociedade; e de que é na infância que se constrói o alicerce de uma vida inteira. A falência da autoridade dos pais em casa, do professor ou da professora em sala de

aula e com a inversão de valores, esses alicerces ou bases ficam comprometidos e com certeza trarão conseqüências na vida adulta, tanto profissional quanto sócio-emocional.

Dessa forma, concluímos que se escola e família se unirem, num envolvimento afetivo e de verdadeira parceria, o sucesso da escola será também sucesso da família e, esse sucesso se refletirá na formação integral da criança, nosso principal foco.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF V.1,2,3, 1998.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

LIMA, Adriana Flávia Santos Oliveira. **Pré-Escola e Alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

LIMA Lauro de Oliveira. **PIAGET: Sugestões aos educadores**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky: Aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PANIAGUA, Gema, PALACIOS, Jesus. **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto alegre: Artmed, 2007. (p. 211-218)

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

SOARES, Júlio Ribeiro. **A concepção histórico-cultural do papel da educação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. Expressão, Mossoró, 32, p. 17-27, jan.-dez., 2002.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.