

NIÑOS EN TRANSICIONES EN LA VIDA DIARIA Y EN LAS INSTITUCIONES

CRIANÇAS EM TRANSIÇÕES NA VIDA COTIDIANA E NAS INSTITUIÇÕES

CHILDREN'S TRANSITIONS IN EVERYDAY LIFE AND INSTITUTIONS

Carolina Picchetti NASCIMENTO¹
Juliana Campregher PASQUALINI²

RESUMEN: Se presenta el libro Niños en transiciones en la vida diaria y en las instituciones, de 2019, que aborda los procesos de transición de los niños en/entre prácticas institucionales a la luz de los principios de la psicología histórico-cultural. Organizado por Mariane Hedegaard y Marilyn Fler, el trabajo retrata diversas situaciones empíricas que destacan la perspectiva del niño en los procesos de transición que, desde una edad muy temprana en la infancia, promueven la reestructuración de sus relaciones sociales. Este proceso pone potencialmente la posibilidad de formación de nuevas capacidades afectivo-cognitivas. En esta revisión, se señalan como contribuciones importantes para los académicos brasileños de esta tradición teórica el énfasis en la perspectiva del niño y en la dimensión institucional en el análisis de las actividades rectoras. Se discute la expansión del alcance del concepto de transición, que lleva a la inclusión de los pasajes "horizontales" de nivel microgenético, demarcando que la transformación de los motivos y su organización intencional en los procesos educativos son los aspectos centrales del problema de las transiciones en el desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Periodización del desarrollo. Psicología histórico-cultural. Transiciones. Perspectiva de lo niño.

RESUMO: Apresenta-se a obra *Children's transitions in everyday life and institutions*, de 2019, que aborda os processos de transição das crianças em/entre práticas institucionais à luz dos princípios da psicologia histórico-cultural. Organizada por Mariane Hedegaard e Marilyn Fler, a obra retrata diversas situações empíricas dando destaque à perspectiva da criança nos processos de transição que, ocorrendo desde muito cedo na vida infantil, promovem a reestruturação de suas relações sociais. Esse processo guarda, em potencial, a possibilidade de formação de novas capacidades afetivo-cognitivas. O destaque à perspectiva da criança e à dimensão institucional na análise das atividades-guia são apontados, nessa resenha, como importantes contribuições aos estudiosos brasileiros dessa tradição teórica. Pondera-se a ampliação do escopo do conceito de transição, incluindo passagens "horizontais" de nível microgenético, demarcando-se que a transformação dos motivos e a organização intencional destes nos processos educativos são os aspectos nucleares da problemática das transições no desenvolvimento.

¹ Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC - Brasil. Profesora Adjunta del Departamento de Metodología de Enseñanza. Doctorado en Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8146-6771>. E-mail: carolina_picchetti@hotmail.com

² Universidad Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil. Profesora Asistente del Departamento de Psicología. Doctorado en Educación Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>. E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br

PALAVRAS-CHAVE: *Periodização do desenvolvimento. Psicologia histórico-cultural. Transições. Perspectiva da criança.*

ABSTRACT: *The book Children's transitions in everyday life and institutions, first published in 2019, addresses children's transitions in/between institutional practices in the light of the principles of historical-cultural psychology. Organized by Mariane Hedegaard and Marilyn Fler, the work portrays diverse empirical situations highlighting the child's perspective in the transitional processes that, occurring from a very early age in childhood, promote the restructuring of their social relationships. This potentially holds the possibility of forming new affective-cognitive capacities. The emphasis on the child's perspective and the institutional dimension in the analysis of the leading activities are pointed out, in this review, as important contributions to Brazilian scholars of this theoretical tradition. We discuss the expansion of the scope of the concept of transition, including "horizontal" passages of microgenetic level, arguing for the transformation of motives and their intentional organization in educational processes to be retained as core aspects of the problem of transitions in development.*

KEYWORDS: *Periods of development. Cultural-historical psychology. Transitions. Child's perspective.*

La reflexión sobre *cómo* ocurre el proceso de desarrollo de los sujetos por medios de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje se configura en un tema que pasa por los estudios de todos los que se vinculan a la tradición histórico-cultural en Brasil, ya sea como objeto los fenómenos psicológicos o los fenómenos pedagógicos. El libro *Children's transitions in everyday life and institutions* (Niños en transiciones en la vida cotidiana y en las instituciones), organizado por Mariane Hedegaard y Marilyn Fler, se inserta en ese esfuerzo colectivo de comprender científicamente y sistematizar los procesos de desarrollo humano, eligiendo como enfoque la discusión sobre los procesos de *transición*. La obra se inauguró en el año 2019 en Grã-Bretaña por la Editora Bloombury, componiendo la serie *Transitions in childhood and youth*. En ella encontramos contribuciones de autores de seis países – Australia, Canadá, Chile, Dinamarca, Inglaterra y Suecia.

La psicología histórico-cultural del desarrollo evidencia que la formación humana se procesa en el interior de condiciones materiales y simbólicas, sintetizadas en los diferentes modos sociales a partir de los cuales los sujetos producen y reproducen sus vidas. Ese entendimiento sobre el social o sobre las relaciones sociales (VYGOTSKI, 1995; 1996; 1997; MARX; ENGELS, 2007) basa la posición, defendida por los autores de "*Children's transitions...*", de que cada sociedad propone *trayectorias posibles* de desarrollo para los sujetos. Esas trayectorias, sintetizadas en diferentes actividades humanas y materializadas en

distintas prácticas institucionales, guardan, en *potencial*, la posibilidad de formación de nuevas capacidades en los sujetos. Es así que, en su recorrido de vida, el niño se va integrando a nuevas prácticas institucionales, que presentan nuevas y específicas *demandas y motivos*, expresadas bajo la forma de expectativas, reglas y valores. Tal movimiento implica, necesariamente, momentos de transición entre los motivos de una *dada* actividad (ya apropiados por el sujeto) para los *motivos* todavía no apropiados de *otra* actividad.

El concepto *transición*, acerca del cual se estructura la obra en pantalla, busca sintetizar ese movimiento de transformación potencial de los sujetos al insertarse en una *nueva actividad o practica* que les propone nuevos objetivos y motivos para su actuación en el mundo. Se busca con ese concepto captar el proceso de ruptura o crisis que resulta en *neoformaciones*: cambios sustanciales en el modo del sujeto percibir, sentir y actuar en el mundo. Desde el punto de vista de su fundamentación, la teoría de las transiciones se pauta, en especial, en la idea de *situación social de desarrollo* de Vigotski (1996) y en el concepto de *motivo* según la acepción propuesta por Hedegaard (2014) a partir de Leontiev.

La premisa fundamental alrededor de la cual se organiza la obra *Children's transitions in everyday life and institutions* es la de que la transición entre una práctica institucional y otra lleva a la reestructuración de las relaciones del niño con su contexto de vida, pues el modo anterior de relación con las personas y con el entorno no atiende o no se adecua a las nuevas demandas. De ahí, cuando el niño ingresa en una nueva práctica social que le presenta nuevos objetivos y motivos, se puede producir tensiones y “en algunos casos crisis pueden resultar en rupturas” (HEDEGAARD; FLEER, 2019, p. 2), pues él enfrenta nuevas posibilidades de participación y nuevas responsabilidades embebidas en tareas que demandan capacidades que ella todavía no dispone, y que desafían los patrones previamente establecidos de acción/interacción. Los capítulos reunidos en el libro organizado por Hedegaard y Fler demuestran que la transición a nuevas prácticas institucionales, ocurriendo desde muy temprano en la vida del niño, constituye un fenómeno central para la comprensión concreta del desarrollo infantil.

La obra nos desafía, particularmente, a pensar la idea de *transición* al proponer una ampliación del ámbito de análisis presente en la psicología histórico-cultural clásica, centrada en las crisis o transiciones entre las edades. En ese sentido, diversos capítulos de la presente obra se debruzan sobre el análisis de las transiciones entre las diferentes prácticas y contextos institucionales de que participa el niño en el interior de un mismo período de su desarrollo.

Una de las posiciones centrales defendidas por los autores es la de que la transición puede ocurrir tanto en un sentido “vertical”, con el ingreso en nuevas prácticas institucionales,

tradicionalmente vinculadas a la transición a nuevos períodos del desarrollo (por ejemplo: la entrada en una institución de enseñanza infantil; el pasaje de la enseñanza infantil para la primaria etc.), cuando en un sentido “horizontal”, a partir de las diferentes prácticas institucionales en las que el niño participa regularmente, en el mismo día o en la misma semana. El libro en general propone que la noción de transición sea también convocada para pensar los pasajes (o *zig-zag*) entre el contexto familiar, el espacio de la escuela/guardería, las actividades turno contrario y otras prácticas institucionales que pueden componer la rutina del niño, ampliando, así, el significado clásico de este concepto. Podríamos entender como transición, entonces, el movimiento o los pasajes entre los diferentes “escenarios” de actividad (*activity settings*), organizados a partir de los motivos que orientan la actuación de los sujetos en el interior de cada práctica institucional. Como ejemplo tendríamos: la transición del momento de jugar para el momento de la tarea; la transición del momento de la tarea para el momento de cenar; la transición del contexto doméstico para el contexto escolar; la transición del momento de jugar “libre” para un momento de aprendizaje dirigido por la profesora.

Una de las cuestiones bastante estimulantes que la obra pone al recurrir ese camino se refiere a como la actividad en una institución se cruza e influencia las actividades del niño en otra. Al adentrar en un nuevo sistema de relaciones sociales se pone para el niño la posibilidad de volverse consciente de los objetivos que están allí materializados, ante el contraste y la reflexión sobre las relaciones vividas anteriormente y/o simultáneamente en otro contexto en el que el niño participa. La actividad de vestirse, por ejemplo, se realiza tanto en casa como en la escuela y puede, en ambos contextos, compartir los mismos aspectos externos, teniendo, sin embargo, distintos motivos que las orientan: si en casa en enfoque está, generalmente, en el resultado de esa actividad (alistarse para salir), en la escuela el enfoque radica en la adquisición de la autonomía del niño. Cuando adquiere experiencia en una nueva situación social, dominando sus valores, reglas etc., el niño se vuelve capaz de usar esa experiencia para comparar y diferenciar lo que es importante y valorado en cada una de las prácticas institucionales en las que participa. Algunos de los capítulos del libro ilustran, en ese sentido, la tensión que se produce entre contexto familiar y escolar cuando el niño transita entre prácticas que se orientan por diferentes valores y objetivos.

La ampliación del alcance del concepto de transición se expresa en el principio de que “los niños están *siempre* en procesos transicionales” (HEDEGAARD; FLEER, 2019, p. 207, énfasis añadido). Aunque esa elasticidad del concepto tenga como mérito llamar la atención para las incontables alteraciones, cambios y pasajes de una acción a otra que el niño

experimenta o enfrenta a lo largo de un mismo día, puede, por otro lado, dislocar la centralidad de un tipo específico de cambio, alteración o pasaje en la actividad del sujeto y que efectivamente resulta en *transformación* de su conducta: la transición entre los motivos ya apropiados por el sujeto para los motivos todavía no apropiados.

Recurriendo a la dialéctica entre cantidad y calidad, podemos comprender que el proceso de transformación del modo como el sujeto percibe, siente y actúa en el mundo se configura como salto cualitativo que ocurre, necesariamente, a partir del acúmulo gradual de experiencias, incluidas ahí esas diferencias pasajes, cambios o transiciones cotidianas entre instituciones o entre actividades en un mismo contexto. De hecho, nosotros no “vemos” el fenómeno *transición* al acompañar el cotidiano de un sujeto, lo que podemos es captar “manifestaciones de transiciones” (ya sean cotidianas, sean institucionales), como *momentos* en *potencial* para aprender el fenómeno de la transición en su aspecto concreto.

En posible disonancia con el movimiento que propone la dicha obra, consideramos importante preservar la diferencia cualitativa entre micro-transiciones en el interior de una edad o período del desarrollo y las transiciones como reestructuración de la actividad del sujeto y, por lo tanto, vinculadas a neoformaciones psíquicas. No obstante, entendemos que las diversas situaciones empíricas retratadas y analizadas en *Children's transitions in everyday life and institutions* constituyen una importante y necesaria acción metodológica para *aprender* las condiciones a partir de las que los sujetos se apropian de nuevos *motivos* para la realización de sus acciones. Eso porque nos presentan situaciones concretas en las que los sujetos se comprometen en objetivos específicos en una determinada actividad, compartiendo o contestando determinados valores en su interior, orientados tanto por los motivos presentes en el conjunto de esas nuevas actividades como por motivos anteriormente apropiados.

Potencialmente, cuando el sujeto inicia su atención en una nueva práctica o en una nueva actividad dentro de esa práctica él encuentra nuevas demandas, que expresan un determinado conjunto de objetivos y motivos de la práctica en cuestión. El *problema de la transición*, así, es *como* esas demandas con las que el sujeto se depara pasan a constituirse en nuevos *motivos* para el sujeto, orientando y direccionando su actuación en el mundo. Nos parece, así, ser más necesario utilizar el concepto de transición para designar *ese* proceso más específico: el desarrollo de capacidades y habilidades que permitan al sujeto estar en esa *otra* actividad de forma autónoma y consciente.

El motivo, en la psicología histórico-cultural, está intrínsecamente relacionado a las necesidades sociales – necesidades ya existentes y aquellos que pueden venir a existir. Para que un nuevo motivo se instituya para el sujeto es necesaria la *apropiación de un motivo-*

objeto (LEONTIEV, 1983) que pasa a ser significativo e importante para él y, por ello, es capaz de *orientar y direccionar* toda su actuación en el mundo. Estamos buscando señalar, entonces, que la teoría de las *transiciones* marca fundamentalmente el *proceso de transformación de los motivos*. Pero para *acceder* ese proceso necesitamos analizar “manifestaciones potenciales” de esa transición: ¿cuáles son los *objetivos y contenidos* propuestos para la actuación del sujeto en una determinada actividad y cuáles son las *intenciones y expectativas* que referencian los sujetos que inician su compromiso con esas prácticas?

Las investigaciones presentadas en este libro nos permiten acompañar ese concepto de transición a través de diferentes situaciones empíricas, tratadas y analizadas a lo largo de los once capítulos. Los casos particulares no aparecen tan solo como “ejemplos” o “ilustraciones” del concepto, sino como expresiones de lo que Ilyenkov (2008) denomina de “un análisis *del particular*”, buscando evidenciar en el material empírico el movimiento de expresión de la generosidad del fenómeno estudiado (en el caso, la *transición*), lo que a su vez permite al lector el ejercicio de mover su pensamiento en la relación entre la singularidad, particularidad y universalidad del fenómeno. Señalamos, por lo tanto, la riqueza de los datos empíricos y la diversidad de contextos retratados en esa obra, resultado que se construye por medio de una también diversa y rica gama de procedimiento de recopilación de datos, incluyendo observaciones y registro filmico del contexto escolar; observación-participante de corte etnográfico; entrevistas con niños, profesores y familiares, planificación de enseñanza compartida entre profesores e investigadores; acompañamiento de la rutina de niños a lo largo de 24h.

Las investigaciones compiladas en esa recopilación ponen en movimiento principios metodológicos sintetizados en un trabajo conjunto anterior de las organizadoras, el libro “Studying Children: a cultural historical-approach”, de 2008. Allá, Hedegaard y Fler (2008) aseveran que el estudio científico del desarrollo infantil implica en identificar las prácticas institucionales de las que el niño participa, comprender las demandas y expectativas que están puestas en potencial, investigar las actividades que son dominantes en el interior de esas prácticas, y examinar cómo los niños actúan en estas actividades considerando sus intenciones y motivos. Algo que evaluamos como una importante contribución de las autoras para el público brasileño, y que comparece a esa nueva publicación, es el indicativo de que las investigaciones sobre procesos educativos y desarrollo busquen aprehender, en conjunto con la dimensión societaria y la institucional, la *perspectiva del niño*. Eso significa tener en cuenta las intenciones infantiles que se expresan en los variados escenarios de actividad y la

producción de sentido personas de las experiencias vividas, elucidando la conexión que se va tejiendo entre los motivos que orientan la conducta del niño y las demandas puestas por las prácticas institucionales – recordando que ni siempre coinciden los objetivos y motivos que deseamos poner para los niños y los que están efectivamente materializados en las actividades. En nuestro caso específico del estudio de las transiciones, las autoras señalan, en el capítulo introductorio de la recopilación, la importancia de aprender las expectativas e intencionalidades que los niños traen de otras prácticas y actividades para los que inauguran.

Otra contribución de *Children's transitions in everyday life and institutions* que merece ser señalada considerando el contexto brasileño y el momento en que nosotros, investigadores vinculados a la tradición histórico-cultural, nos encontramos en términos de apropiación y desarrollo de herramienta teórico-conceptual y metodológico, es la énfasis en la *dimensión insitucional* de las actividades humanas y en el concepto de *demanda*, dando visibilidad a lo que se proporciona y solicita a los niños en los arreglos institucionales de los que participa y que materializan los *motivos* que orientan una determinada actividad. Entendemos que ese camino trae concreción al estudio de las actividades-guía que marcan la periodización del desarrollo, minimizando el riesgo de un análisis abstracto del desarrollo infantil, en que la actividad del niño aparece dislocada de las condiciones materiales, sociales y simbólicas.

En esa obra, esa perspectiva agrega reflexiones relevantes con relación a la transición entre edad pre-escolar y edad escolar, analizando situaciones que expresan momento del pasaje de la institución de enseñanza infantil a la escuela de enseñanza primaria. El tema abordado por muchos capítulos, que ponen en relieve los motivos organizadores en cada una de esas prácticas institucionales, buscando analizar o evidenciar cuáles los motivos que están potencialmente en transición para el niño en el final de la enseñanza infantil y en el comienzo de la enseñanza primaria. Algunas cuestiones se ponen: ¿esos motivos son *intencionalmente* organizados para que el niño se comprometa en un proceso de ruptura que lleve a la adquisición de neoformaciones? ¿En qué medida promover el *desarrollo de la actividad de jugar y de la actividad de estudio* se presenta como un objeto (motivo) consciente por parte de los adultos que actúan en esas prácticas institucionales?

La transición de la educación infantil para la escuela es una transición entre los *motivos orientadores* propios de la actividad de jugar y los propios de la actividad de estudio (DAVIDOV, 1988), lo que involucra necesariamente rupturas, esfuerzo y eventuales frustraciones del sujeto en formación. El lector de “*Children’s transitions...*” se depara con una interesante provocación: la búsqueda de proporcionar un pasaje suave y plácido de la

educación infantil para la enseñanza primaria trae, por veces, el riesgo de obnubilarse las diferencias que existen entre las prácticas institucionales de estas etapas educacionales, y que se deben reconocer y preservar. Una de las defensas a lo largo del libro es que la idea de dar soporte a esa transición no significa que las actividades en la escuela de enseñanza infantil y en la escuela primaria deban ser coincidentes. Si la escuela de enseñanza primaria no presenta nada de propiamente nuevo, ¿cuál el sentido, al fin y al cabo, de hablar en transición o aún en preparación del niño para ese pasaje? Queremos evidenciar, aquí, un debate que aparece a lo largo del libro y que es particularmente relevante para el público brasileño: la necesidad de reconocer cuáles son los *motivos* organizados de los aprendizajes de los niños en cada institución en la que participa y que, así, deben ser también orientados para la práctica docente en esas instituciones.

El niño siempre inicia una nueva práctica y/o actividad con alguna expectativa de lo que es o se espera de él, pero parece ser especialmente importante considerar – y esta es una de las defensas de los autores de *Children's transitions in everyday life and institutions* – que aunque esos procesos de transición puedan suceder de modo más o menos espontáneo, simplemente “insertando los niños en nuevas prácticas”, deben asumir la responsabilidad de organizar intencionalmente tales procesos. Es necesario, por ejemplo, crear mecanismos especiales para que los sujetos se concienticen de los motivos y demandas que la trayectoria social pone y/o puede poder para su actuación en el mundo, lo que implica la necesidad de, como profesores y psicólogos que actúan con los procesos educacionales, *conocer los motivos* presentes en potencial en las nuevas actividades en las que el sujeto irá actuar, así como conocer los *motivos* a partir de los que ese sujeto inicia su compromiso en la nueva actividad.

Afirmar que el pasaje para la enseñanza primaria es una *potencialidad* para el desarrollo del sujeto (contiene potencialmente una determinada trayectoria social con relación a los motivos *que implican neoformaciones o nuevas habilidades para la actuación del sujeto en el mundo*), significa reconocer que para apropiarse de un nuevo objetivo-motivo el sujeto necesita “[...] efectuar su respecto a una actividad práctica o cognitiva que conteste de modo *adecuado* (lo que no quiere decir forzosamente idéntica) a la actividad que ellos encarnan” (LEONTIEV, 1978, p. 167, énfasis añadido por el autor).

Pero, como sigue el autor, “en qué medida la actividad del niño será adecuada y, por consecuencia, en qué nivel la significación de un objeto o fenómeno le aparecerá, eso es otro problema”, (LEONTIEV, 1978, p. 167, énfasis añadido por el autor), un problema que está íntimamente relacionado a nuestra capacidad de aprender y analizar la relación entre las

demandas efectivamente presentes en la actividad y las *expectativas* (motivos iniciales) a partir de los que los niños se comprometen en la actividad en cuestión.

Esa obra dedicada a las transiciones infantiles en la vida cotidiana y en las instituciones reafirma que ningún recurso transnacional y/o esfuerzo pedagógico es capaz de preparar los niños para *todos* los potenciales cambios que él enfrentará en la nueva práctica institucional que marca el nuevo período etario, y que lo importante es garantizar que ese niño, juntamente con los adultos que actúan con él, pueda construir expectativas realistas con relación al nuevo espacio social que pasará a integrar, vivenciando plenamente las posibilidades de desarrollo que cada institución puede promover.

Las nuevas demandas con las que los niños se deparan en una práctica o actividad son, en el comienzo, solo vagamente conocidas por ellos, y solo empiezan a ejercer un papel efectivamente *orientador* para la actividad del sujeto mediante las expectativas (intencionalidades, motivos) que ya referencian la actuación de ese sujeto en el mundo. Lo que se quiere señalar aquí es el propio concepto de “situación social de desarrollo” (VYGOTSKI, 1996), que evidencia que *el niño crea condiciones para su propio aprendizaje* a partir de las condiciones (motivos, objetivos) que encuentra en la práctica en cuestión.

Ese proceso de apropiación de diferentes actividades-motivos a partir de los que los sujetos crían *expectativas* de su propia actividad en el mundo es marcado por las *expectativas sociales* históricamente condicionadas, involucrando relaciones de clase, género, de raza y étnicas, por ejemplo. La condición histórica de desarrollo del sujeto, como formuló Vigotski en su teoría sobre el desarrollo humano (VYGOTSKI, 1995; 1996; 1997), implica el reconocimiento de que ese proceso es necesariamente atravesado por una *dirección política y ética* de la formación de la *personalidad*. Así, no es una cuestión secundaria para los procesos de desarrollo del niño que él, por ejemplo, oriente su actividad de estudio por la expectativa de “ser mejor que el otro”, o “seguir órdenes del profesor”. Conocer el mundo en el que vivimos y actuamos significa, para los autores de la psicología histórico-cultural, también proyectar *nuevas posibilidades de relaciones sociales* para ese mundo en el que seguiremos actuando, lo que o implica asumir, junto con Leontiev (1983, p.180), que actuar conscientemente con los procesos de *transición* de los sujetos en nuestra sociedad debe estar orientado para el movimiento de formación de otra sociabilidad entre nosotros, de modo que el “motivo-objetivo principal [pueda] elevarse a una categoría verdaderamente humana y no alienada al hombre, pero que basa su vida con la vida de las demás personas, con su bienestar [...] El final de este camino, en palabras de Gorki, es el hombre convertido en hombre de la humanidad. Es dentro de la construcción de este ámbito político y teórico en relación con la

comprensión del desarrollo humano que situamos las contribuciones del presente trabajo para los lectores brasileños.

REFERENCIAS

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

HEDEGAARD, Mariane. The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school. **Learning, Culture and Social Interaction**, v. 3, n. 3, p. 188-194, set. 2014.

HEDEGAARD, Mariane; FLEER, Marilyn. **Children's transitions in everydaylife and institutions**. London: Bloomsbury, 2019.

HEDEGAARD, Mariane; FLEER, Marilyn. **Studying children**: a cultural-historical approach. London: Open University Press, 2008.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. **The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital**. Delhi: AAKAR books, 2008.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Pueblo y Educacion, 1983

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madri: Visor, 1997.

Cómo referenciar esta reseña

NASCIMENTO, C. P.; PASQUALINI, J. C. Children's transitions in everyday life and institutions. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2115-2125, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13847>

Enviado el: 20/06/2020

Revisiónes requeridas el: 05/07/2020

Aprobado el: 02/08/2020

Publicado el: 30/08/2020