

CRIANÇAS EM TRANSIÇÕES NA VIDA COTIDIANA E NAS INSTITUIÇÕES

NIÑOS EN TRANSICIONES EN LA VIDA DIARIA Y EN LAS INSTITUCIONES

CHILDREN'S TRANSITIONS IN EVERYDAY LIFE AND INSTITUTIONS

Carolina Picchetti NASCIMENTO¹
Juliana Campregher PASQUALINI²

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.

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

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. Esto 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*

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC - Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia de Ensino. Doutorado em Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8146-6771>. E-mail: carolina_picchetti@hotmail.com

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil. Professora Assistente do Departamento de Psicologia. Doutorado em Educação Escolar (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>. E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br

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.*

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.*

A reflexão sobre *como* se dá o processo de desenvolvimento dos sujeitos por meio das relações entre ensino e aprendizagem configura-se em uma temática que perpassa os estudos de todos aqueles que se vinculam à tradição histórico-cultural no Brasil, quer tendo como objeto os fenômenos psicológicos ou os fenômenos pedagógicos. O livro *Children's transitions in everyday life and institutions* (Crianças em transições na vida cotidiana e nas instituições), organizado por Mariane Hedegaard e Marilyn Fler, insere-se nesse esforço coletivo de compreender cientificamente e sistematizar os processos de desenvolvimento humano, elegendo como foco a discussão sobre os processos de *transição*. A obra foi lançada no ano de 2019 na Grã-Bretanha pela Editora Bloombury, compondo a série *Transitions in childhood and youth*. Nela encontramos contribuições de autores de seis países – Austrália, Canadá, Chile, Dinamarca, Inglaterra e Suécia.

A psicologia histórico-cultural do desenvolvimento evidencia que a formação humana se processa no interior de condições materiais e simbólicas, sintetizadas nos diferentes modos sociais a partir dos quais os sujeitos produzem e reproduzem suas vidas. Esse entendimento sobre o social ou sobre as relações sociais (VYGOTSKI, 1995; 1996; 1997; MARX; ENGELS, 2007) fundamenta a posição, defendida pelos autores de “*Children's*

transitions...”, de que cada sociedade propõe *trajetórias possíveis* de desenvolvimento para os sujeitos. Essas trajetórias, sintetizadas em diferentes atividades humanas e materializadas em distintas práticas institucionais, guardam, em *potencial*, a possibilidade de formação de novas capacidades nos sujeitos. É assim que, em seu percurso de vida, a criança vai sendo integrada a novas práticas institucionais, que apresentam novas e específicas *demandas e motivos*, expressas sob a forma de expectativas, regras e valores. Tal movimento implica, necessariamente, momentos de transição entre os *motivos* de uma dada atividade (já apropriados pelo sujeito) para os *motivos* ainda não apropriados de *outra* atividade.

O conceito de *transição*, em torno do qual se estrutura a obra em tela, busca sintetizar esse movimento de transformação potencial dos sujeitos ao se inserirem em uma *nova atividade* ou *prática* que lhes propõe novos objetivos e motivos para sua atuação no mundo. Busca-se com esse conceito captar o processo de ruptura ou crise que resulta em *neoformações*: mudanças substanciais no modo de o sujeito perceber, sentir e atuar no mundo. Do ponto de vista da sua fundamentação, a teoria das transições pauta-se, em especial, na ideia de *situação social de desenvolvimento* de Vigotski (1996) e no conceito de *motivo* segundo a aceção proposta por Hedegaard (2014) a partir de Leontiev.

A premissa fundamental em torno da qual se organiza a obra *Children's transitions in everyday life and institutions* é a de que a transição entre uma prática institucional e outra leva à reestruturação das relações da criança com seu contexto de vida, pois o modo anterior de relação com as pessoas e com o entorno não atende ou não se adequa às novas demandas. Logo, quando a criança ingressa em uma nova prática social que lhe apresenta novos objetivos e motivos, podem ser produzidas tensões e “em alguns casos crises podem resultar em rupturas” (HEDEGAARD; FLEER, 2019, p. 2), pois ela enfrenta novas possibilidades de participação e novas responsabilidades embebidas em tarefas que demandam capacidades que ela ainda não dispõe, e que desafiam os padrões previamente estabelecidos de ação/interação. Os capítulos reunidos no livro organizado por Hedegaard e Fleer demonstram que a transição a novas práticas institucionais, ocorrendo desde muito cedo na vida da criança, constitui um fenômeno central para a compreensão concreta do desenvolvimento infantil.

A obra desafia-nos, particularmente, a pensar a ideia de *transição* ao propor uma ampliação do escopo de análise presente na psicologia histórico-cultural clássica, centrada nas crises ou transições entre as idades. Nesta direção, diversos capítulos da presente obra debruçam-se sobre a análise das transições entre as diferentes práticas e contextos institucionais de que participa a criança no interior de um mesmo período de seu desenvolvimento.

Uma das posições centrais defendidas pelos autores é a de que a transição pode ocorrer tanto em um sentido “vertical”, com o ingresso em novas práticas institucionais, tradicionalmente vinculadas à transição a novos períodos do desenvolvimento (por exemplo: a entrada em uma instituição de educação infantil; a passagem da educação infantil para o ensino fundamental etc.), quanto em um sentido “horizontal”, a partir das diferentes práticas institucionais nas quais a criança participa regularmente, no mesmo dia ou na mesma semana. O livro como um todo propõe que a noção de transição seja também convocada para pensar as passagens (ou *zig-zag*) entre o contexto familiar, o espaço da escola/creche, as atividades de contra-turno e outras práticas institucionais que podem compor a rotina da criança, ampliando, assim, o significado clássico deste conceito. Poderíamos entender como transição, então, o movimento ou as passagens entre os diferentes “cenários” de atividade (*activity settings*), organizados a partir dos motivos que orientam a atuação dos sujeitos no interior de cada prática institucional. Como exemplo teríamos: a transição do momento de brincar para o momento da lição de casa; a transição do momento da lição de casa para o momento de jantar; a transição do contexto doméstico para o contexto escolar; a transição do momento de brincar “livre” para um momento de aprendizagem dirigida pela professora.

Uma das questões bastante instigantes que a obra coloca ao percorrer esse caminho refere-se a como a atividade em uma instituição se cruza e influencia as atividades da criança em outra. Ao adentrar em um novo sistema de relações sociais coloca-se para a criança a possibilidade de se tornar consciente dos objetivos que estão ali materializados, mediante o contraste e a reflexão sobre as relações vividas anteriormente e/ou simultaneamente em outro contexto no qual a criança participa. A atividade de se vestir, por exemplo, é realizada tanto em casa quanto na escola e pode, em ambos contextos, compartilhar os mesmos aspectos externos, possuindo, contudo, distintos motivos que as orientam: se em casa o foco está, geralmente, no resultado dessa atividade (aprontar-se para sair), na escola o foco reside na aquisição da autonomia da criança. Quando adquire experiência em uma nova situação social, dominando seus valores, regras etc., a criança torna-se capaz de usar essa experiência para comparar e diferenciar o que é importante e valorizado em cada uma das práticas institucionais nas quais participa. Alguns dos capítulos do livro ilustram, nesse sentido, a tensão que se produz entre contexto familiar e escolar quando a criança transita entre práticas que se orientam por diferentes valores e objetivos.

A ampliação do alcance do conceito de transição expressa-se no princípio de que “as crianças estão *sempre* em processos transicionais” (HEDEGAARD; FLEER, 2019, p. 207, grifo nosso). Embora essa elasticidade do conceito tenha como mérito chamar atenção para as

incontáveis alterações, mudanças e passagens de uma ação a outra que a criança experiencia ou enfrenta ao longo de um mesmo dia, pode, por outro lado, deslocar a centralidade de um tipo específico de mudança, alteração ou passagem na atividade do sujeito e que efetivamente resulta em *transformação* de sua conduta: a transição entre os motivos já apropriados pelo sujeito para os motivos ainda não apropriado.

Recorrendo à dialética entre quantidade e qualidade, podemos compreender que o processo de transformação do modo como o sujeito percebe, sente e age no mundo configura-se como salto qualitativo que ocorre, necessariamente, a partir do acúmulo gradual de experiências, incluídas aí essas diferentes passagens, mudanças ou transições cotidianas entre instituições ou entre atividades em um mesmo contexto. De fato, nós não “vemos” o fenômeno *transição* ao acompanharmos o cotidiano de um sujeito, o que podemos é captar “manifestações de transições” (sejam cotidianas, sejam institucionais), como *momentos em potencial* para apreendermos o fenômeno da *transição* em seu aspecto concreto.

Em possível dissonância com o movimento que propõe a obra em questão, consideramos importante preservar a diferença qualitativa entre micro-transições no interior de uma idade ou período do desenvolvimento e as transições como reestruturação da atividade do sujeito e, portanto, vinculadas a neoformações psíquicas. Não obstante, entendemos que as diversas situações empíricas retratadas e analisadas em *Children's transitions in everyday life and institutions* constituem uma importante e necessária ação metodológica para *aprendermos* as condições a partir das quais os sujeitos se apropriam de novos *motivos* para a realização de suas ações. Isso porque nos apresentam situações concretas nas quais os sujeitos se engajam em objetivos específicos em uma dada atividade, compartilhando ou contestando determinados valores em seu interior, orientados tanto pelos motivos presentes no conjunto dessas novas atividades quanto por motivos anteriormente apropriados.

Potencialmente, quando o sujeito inicia sua atuação em uma nova prática ou em uma nova atividade dentro dessa prática ele encontra novas demandas, que expressam um determinado conjunto de objetivos e motivos da prática em questão. O *problema da transição*, assim, é apreender *como* essas demandas com as quais o sujeito se depara passam a se constituir em novos *motivos* para o sujeito, orientando e direcionando a sua atuação no mundo. Nos parece, assim, ser mais preciso utilizar o conceito de transição para designar *esse* processo mais específico: o desenvolvimento de capacidades e habilidades que permitam ao sujeito estar nessa *outra* atividade de forma autônoma e consciente.

O motivo, na psicologia histórico-cultural, está intrinsecamente relacionado às necessidades sociais – necessidades já existentes e aquelas que podem vir a existir. Para que

um novo motivo se institua para o sujeito é necessária a *apropriação de um motivo-objeto* (LEONTIEV, 1983) que passa a ser significativo e importante para ele e, por isso, é capaz de *orientar e direcionar* toda a sua atuação no mundo. Estamos procurando ressaltar, então, que a teoria das *transições* marca fundamentalmente o *processo de transformação dos motivos*. Mas para *acessarmos* esse processo precisamos analisar “manifestações potenciais” dessa transição: quais são os *objetivos e conteúdos* propostos para a atuação do sujeito em uma determinada atividade e quais são as *intenções e expectativas* que referenciam os sujeitos que iniciam seu engajamento nessas práticas?

As pesquisas apresentadas no presente livro nos permitem acompanhar esse conceito de transição *através* de diferentes situações empíricas, tratadas e analisadas ao longo dos onze capítulos. Os casos particulares não aparecem simplesmente como “exemplos” ou “ilustrações” do conceito, mas como expressões do que Ilyenkov (2008) denomina de “uma análise *do particular*”, buscando evidenciar no material empírico o movimento de expressão da genericidade do fenômeno estudado (no caso, a *transição*), o que por sua vez permite ao leitor o exercício de movimentar o seu pensamento na relação entre a singularidade, particularidade e universalidade do fenômeno. Ressaltamos, a propósito, a riqueza de dados empíricos e a diversidade de contextos retratados nessa obra, resultado que é construído por meio de uma também diversa e rica gama de procedimentos de coleta de dados, incluindo observações e registro filmico do contexto escolar; observação-participante de corte etnográfico; entrevistas com crianças, professores e familiares, planejamento de ensino compartilhado entre professores e pesquisadores; acompanhamento da rotina de crianças ao longo de 24h.

As pesquisas compiladas nessa coletânea colocam em movimento princípios metodológicos sintetizados em um trabalho conjunto anterior das organizadoras, o livro “*Studying Children: a cultural historical-approach*”, de 2008. Lá, Hedegaard e Fleer (2008) asseveram que o estudo científico do desenvolvimento infantil implica em identificar as práticas institucionais de que a criança participa, compreender as demandas e expectativas que estão ali colocadas em potencial, investigar as atividades que são dominantes no interior dessas práticas, e examinar como as crianças agem nestas atividades considerando suas intenções e motivos. Algo que avaliamos como uma importante contribuição das autoras para o público brasileiro, e que comparece a essa nova publicação, é o indicativo de que as pesquisas sobre processos educativos e desenvolvimento busquem apreender, em conjunto com a dimensão societária e a institucional, a *perspectiva da criança*. Isso significa levar em conta as intenções infantis que se expressam nos variados cenários de atividade e a produção

de sentido pessoal das experiências vividas, elucidando a conexão que vai se tecendo entre os motivos que orientam a conduta da criança e as demandas colocadas pelas práticas institucionais – lembrando que nem sempre coincidem os objetivos e motivos que desejamos colocar para as crianças e aqueles que estão efetivamente materializados nas atividades. No caso específico do estudo das transições, as autoras pontuam, no capítulo introdutório da coletânea, a importância de se apreender as expectativas e intencionalidades que as crianças trazem de outras práticas e atividades para aquelas que se inauguram.

Outra contribuição de *Children's transitions in everyday life and institutions* que merece ser pontuada considerando o contexto brasileiro e o momento em que nós, pesquisadores vinculados à tradição histórico-cultural, encontramos-nos em termos de apropriação e desenvolvimento de ferramental teórico-conceitual e metodológico, é a ênfase na *dimensão institucional* das atividades humanas e no conceito de *demanda*, dando visibilidade àquilo que é proporcionado e solicitado às crianças nos arranjos institucionais dos quais participa e que materializam os *motivos* que orientam uma dada atividade. Entendemos que esse caminho traz concretude ao estudo das atividades-guia que marcam a periodização do desenvolvimento, minimizando o risco de uma análise abstrata do desenvolvimento infantil, em que a atividade da criança aparece descolada das condições materiais, sociais e simbólicas.

Na obra em questão, essa perspectiva agrega reflexões relevantes em relação à transição entre idade pré-escolar e idade escolar, analisando situações que expressam momentos da passagem da instituição de educação infantil à escola de ensino fundamental. O tema é abordado por vários capítulos, que colocam em destaque os motivos organizadores em cada uma dessas práticas institucionais, buscando analisar ou evidenciar quais os motivos que estão potencialmente em transição para a criança no final da educação infantil e no início do ensino fundamental. Algumas questões se colocam: esses motivos são *intencionalmente* organizados para que a criança se engaje em um processo de ruptura que a leve à aquisição de neoformações? Em que medida *promover o desenvolvimento da atividade de brincar e da atividade de estudo* apresenta-se como um objeto (motivo) consciente por parte dos adultos que atuam nessas práticas institucionais?

A transição da educação infantil para a escola é uma transição entre os *motivos orientadores* próprios da atividade de brincar e aqueles próprios da atividade de estudo (DAVIDOV, 1988), o que envolve necessariamente rupturas, esforço e eventuais frustrações do sujeito em formação. O leitor de “*Children’s transitions...*” depara-se com uma interessante provocação: a busca de se proporcionar uma passagem suave e plácida da

educação infantil para o ensino fundamental traz, por vezes, o risco de se obnubilar as diferenças que existem entre as práticas institucionais dessas etapas educacionais, e que devem ser reconhecidas e preservadas. Uma das defesas ao longo do livro é que a ideia de dar suporte a essa transição não significa que as atividades na escola de educação infantil e na escola primária devam ser coincidentes. Se a escola de ensino fundamental não apresenta nada de propriamente novo, qual o sentido, afinal, de se falar em transição ou mesmo em preparação da criança para essa passagem? Queremos evidenciar, aqui, um debate que aparece ao longo do livro e que é particularmente relevante para o público brasileiro: a necessidade de reconhecermos quais são os *motivos* organizadores das aprendizagens das crianças em cada instituição na qual participa e que, assim, devem ser também orientadores para a prática docente nessas instituições.

A criança sempre inicia uma nova prática e/ou atividade com alguma expectativa do que é ou se espera dela, mas parece ser especialmente importante considerarmos – e esta é uma das defesas dos autores de *Children's transitions in everyday life and institutions* – que embora esses processos de transição possam se dar de maneira mais ou menos espontânea, simplesmente “inserindo as crianças em novas práticas”, devemos assumir a responsabilidade de organizar intencionalmente tais processos. É preciso, por exemplo, criar mecanismos especiais para que os sujeitos se conscientizem dos motivos e demandas que a trajetória social coloca e/ou pode colocar para sua atuação no mundo, o que implica a necessidade de, como professores e psicólogos que atuam com os processos educacionais, *conhecemos os motivos* presentes em potencial nas novas atividades nas quais o sujeito irá atuar, bem como conhecermos os *motivos* a partir dos quais esse sujeito inicia seu engajamento na nova atividade.

Afirmar que a passagem para o ensino fundamental é uma *potencialidade* para o desenvolvimento do sujeito (contém potencialmente uma determinada *trajetória social* em relação aos motivos *que implicam neoformações ou novas competências para a atuação do sujeito no mundo*), significa reconhecer que para se apropriar de um novo objetivo-motivo o sujeito precisa “[...] efetuar a seu respeito uma atividade prática ou cognitiva que responda de maneira *adequada* (o que não quer dizer forçosamente idêntica) à atividade que eles encarnam” (LEONTIEV, 1978, p. 167, grifos do autor).

Mas, como segue o autor, “em que medida a atividade da criança será adequada e, por conseqüência, em que grau a significação de um objeto ou fenômeno lhe aparecerá, isto é outro problema”, (LEONTIEV, 1978, p. 167, grifos do autor), um problema que está intimamente relacionado à nossa capacidade de apreender e analisar a relação entre as

demandas efetivamente presentes na atividade e as *expectativas* (motivos iniciais) a partir dos quais as crianças se engajam na atividade em quietão.

Essa obra dedicada às transições infantis na vida cotidiana e nas instituições reafirma que nenhum recurso transacional e/ou esforço pedagógico é capaz de preparar as crianças para *todas* as potenciais mudanças que ela enfrentará na nova prática institucional que marca o novo período etário, e que o importante é garantir que essa criança, juntamente com os adultos que atuam com ela, possa construir expectativas realistas a respeito do novo espaço social que passará a integrar, vivenciando plenamente as possibilidades de desenvolvimento que cada instituição pode promover.

As novas demandas com as quais as crianças se deparam em uma prática ou atividade são, no início, apenas vagamente conhecidas por elas, e só começam a exercer um papel efetivamente *orientador* para a atividade do sujeito mediante as expectativas (intencionalidades, motivos) que já referenciam a atuação desse sujeito no mundo. O que se quer ressaltar aqui é o próprio conceito de “situação social de desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1996), que evidencia que *a criança cria condições para sua própria aprendizagem* a partir das condições (motivos, objetivos) que encontra na prática em questão.

Esse processo de apropriação de diferentes atividades-motivos a partir dos quais os sujeitos criam *expectativas* de sua própria atividade no mundo é marcado pelas *expectativas sociais* historicamente condicionadas, envolvendo relações de classe, de gênero, de raça e étnicas, por exemplo. A condição histórica de desenvolvimento do sujeito, como formulou Vigotski na sua teoria sobre o desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 1995; 1996; 1997), implica o reconhecimento de que esse processo é necessariamente atravessado por uma *direção política e ética* da formação da *personalidade*. Assim, não é uma questão secundária para os processos de desenvolvimento da criança que ela, por exemplo, oriente a sua atividade de estudo pela expectativa de “ser melhor que o outro”, ou “seguir ordens do professor”. Conhecer o mundo em que vivemos e atuamos significa, para os autores da psicologia histórico-cultural, também projetarmos *novas possibilidades de relações sociais* para esse mundo no qual seguiremos atuando, o que implica assumirmos, junto com Leontiev (1983, p.180), que atuarmos conscientemente com os processos de *transição* dos sujeitos em nossa sociedade deve estar orientado para o movimento de formação de uma outra sociabilidade entre nós, de modo que o “motivo-objetivo principal [possa] se elevar a uma categoria verdadeiramente humana e não alienada ao homem, mas que funda sua vida com a vida das demais pessoas, com seu bem estar [...]. O fim deste caminho, ao dizer de Gorki, é o homem convertido em homem da humanidade.” É dentro da construção deste escopo político e

teórico em relação à compreensão do desenvolvimento humano que situamos as contribuições da presente obra para os leitores brasileiros.

REFERÊNCIAS

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.

Como referenciar esta resenha

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>

Submetido em: 20/06/2020

Revisões requeridas em: 05/07/2020

Aprovado em: 02/08/2020

Publicado em: 30/08/2020