

A TRANSIÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE SOBRE METAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS POTENTES A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS GESTORES ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO – MA

THE TRANSITION OF YOUNG CHILDREN FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: ANALYSIS OF POWERFUL EDUCATIONAL GOALS AND PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL MANAGERS IN THE CITY OF SÃO BERNARDO – MA

Gisele Meireles Mendes 1

Resumo: Diversos contextos devem ser considerados na transição de crianças pequenas advindas da Educação Infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental. É notório a preocupação de educadores e famílias, principalmente por envolver um processo de escolarização típico nessa etapa: a alfabetização. Em contrapartida, há desejos de se registrar memórias dessa transição, seja por diálogos com as crianças pequenas sobre mudanças da etapa educativa, seja por organização de eventos culturalmente realizados como festa de formatura para consagrar a saída delas da Educação Infantil. É neste viés que esta pesquisa versa por investigar, a partir das perspectivas dos gestores escolares da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de São Bernardo - MA, como se dá a transição das crianças pequenas nessas etapas e propor metas potentes para desmistificar o processo de escolarização e romper ações descontínuas e que tais metas sejam alinhadas à ideia de continuidade e equilíbrio de ações pedagógicas, como consagram os principais documentos oficiais. Para a consecução deste estudo, explanou-se como arcabouço teórico a Psicologia Histórico-Cultural para situar o desenvolvimento infantil, a teoria da atividade para conhecer as potencialidades das crianças pequenas na fase em que se dá a transição, releituras de ensaios teóricos que regem sobre o processo transitório e a construção de um plano interventivo criado pelos gestores escolares descrevendo metas para práticas pedagógicas potentes que podem ser organizadas pela rede de ensino proporcionando uma transição ininterrupta das crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Transição de Etapas. Adaptação. Práticas Pedagógicas.

Abstract: Several contexts must be considered in the transition of young children from Early Childhood Education to the early grades of Elementary School. The concern of educators and families is well-known, mainly because it involves a typical schooling process at this stage: literacy. On the other hand, there are desires to record memories of this transition, either through dialogues with young children about changes in the educational stage, or through the organization of culturally held events such as graduation parties to celebrate their departure from Early Childhood Education. It is in this bias that this research aims to investigate, from the perspectives of school managers of Early Childhood Education and the initial grades of Elementary School in the municipality of São Bernardo – MA, how young children transition through these stages and propose powerful goals to demystify the schooling process and split discontinuous actions and that those goals should be aligned with the idea of continuity and balance of pedagogical actions, as consecrate the mainly official documents. To carry out this study, the Historical-Cultural Psychology was explained as a theoretical framework to situate child development, the theory of activity to know the potential of young children in the transition phase, re-readings of theoretical essays that focus on the transitional process and the construction of an intervention plan created by school managers describing goals for powerful pedagogical practices which can be organized by the school system, providing an uninterrupted transition of young children from Early Childhood Education to the 1st year of Elementary School.

Keywords: Stage Transition. Preschool Activity. Child Development.

1 - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino na Educação Básica (PPGEEB) pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Psicologia da Educação (UEMA) e Gestão Escolar (CAPEM-SANTA FÉ). Graduada em Pedagogia pelo UNICEUMA. Tutora de cursos EaD pela Universidade Aberta Brasil (UAB) como bolsista da CAPES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Educação Infantil e Docência (GEPEID) pela Universidade Federal do Maranhão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3962631260089171>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9900-261X>. E-mail: gisaslz@gmail.com

Introdução

Discussões sobre o momento de transição de crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental são produzidas e publicadas na literatura de forma incipiente e que ainda não dão conta de problematizar as sutilezas que requer esse processo dessas crianças pequenas em função do *espaçotempo* educativo e das próprias experiências infantis.

Um levantamento prévio de literatura sobre o objeto de estudo em questão, por meio de combinação de descritores “transição”, “educação infantil” e “intervenção pedagógica” no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), localizou-se 15 obras publicadas que, por exclusão à leitura do resumo, somente 4 obras eram compatíveis com o objetivo de estudo delineado nesta pesquisa. Igualmente, aplicou-se busca na plataforma de periódico da CAPES com os descritores “transição”, “educação infantil” e “ensino fundamental” e dos 7 artigos localizados, 6 haviam relação direta com a temática. Ademais, dos trabalhos publicados ao Grupo GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), retornou-se 4 trabalhos por meio da busca com os descritores “rito”, “transição” e “passagem”.

Evidentemente que, além da escassez de produções que versam sobre a transição de/com crianças pequenas da Educação Infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental, outras situações apreendidas desse levantamento consistem no apontamento de práticas escolarizantes e mecanizadas vinculadas à linguagem e alfabetização, na desintegração de práticas educativas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, atividades pedagógicas repetitivas para as crianças pequenas, pouca ludicidade nas práticas educativas, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e a desarticulação na formação de educadores dessas etapas educativas.

Diante de tais levantamentos problemáticos, propõe-se a seguinte indagação: como propor metas estratégicas que possam culminar em práticas educativas potentes para transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental a partir das percepções de gestores escolares na rede municipal de ensino de São Bernardo – MA?

Em síntese, esta pesquisa tem como objetivo de avaliar, a partir de uma pesquisa de intervenção, metas estratégicas construídas a partir da percepção de gestores escolares da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental adotadas como referência para construção de um plano de ações com práticas educativas potentes que visam romper ações descontínuas nesses espaços educativos e que estas estejam alinhadas à ideia de continuidade e equilíbrio do desenvolvimento infantil na transição de crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Logo, a relevância desse estudo permite tratar esse objeto de estudo ligando-o às experiências e práticas pedagógicas no que tange à transição de crianças pequenas, fazendo-se emergente tais discussões nos espaços educativos, haja vista que há debates contraditórios entre executar orientações advindas das propostas curriculares enquadrando as crianças pequenas em situações alheias às suas experiências já atravessadas na Educação Infantil ou resgatar práticas que se ocupam do acolhimento, do cuidado, do educar e dos eixos estruturantes entre interações e brincadeiras que fomentam as práticas da Educação Infantil e que são alheias nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Complementarmente, esta pesquisa conta com estudos já publicados de Mukhina (1995), Pasqualini (2016), Pasqualini e Eidt (2016), Martins (2016), Facci (2004) e dentre outros, para situar o processo de transição de crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, bem como compreender o desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) teorizada por Vigotski (2000) e da teoria da atividade com Leontiev (2004) e Elkonin (2017). Por ser uma pesquisa interventiva e de campo, os dados achados nesta foram mediados para a consecução de metas estratégicas construídas pelos próprios sujeitos participantes e interpretados na combinação de estudos apontados no aporte teórico por meio de um diálogo interpretativo dos dados coletados no grupo focal.

Diante do exposto, este artigo foi organizado em sessões, sendo a primeira alusivo à introdução, posteriormente a segunda sessão com a metodologia. A terceira sessão refere-se ao desenvolvimento da pesquisa, acompanhada da quarta sessão que trata da intervenção pedagógica

e análise e discussão dos dados coletados na ação. A quinta sessão relaciona-se com as considerações finais, encerrando com as referências utilizadas nesta pesquisa.

Neste contexto, deseja-se que esta pesquisa contribua com a transformação de práticas educativas potentes traçadas pelos próprios agentes da ação educativa nas próprias instituições educacionais e na rede de ensino, seja de quaisquer esferas, e que repercuta em práticas pedagógicas mais lúdicas, autônomas às crianças pequenas e ricas em culturas infantis no cotidiano educacional, em especial na continuidade para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Metodologia

A pesquisa em tela enveredou pela abordagem qualitativa e escolheu-se como organização tipológica as pesquisas exploratória e descritiva como objetivos que, de encontro com Gil (2017), permite um levantamento de conceitos e paradigmas existentes e confrontando-os com os problemas formulados ora formulado, além de descrever os dados levantados e analisados advindos das fontes empíricas considerando suas particularidades no que se refere ao bojo problemático.

Para a consignação teórica, empregou-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica para consolidar a revisão de literatura pertinente ao que já se conhece sobre o objeto e suas categorias de estudo; a pesquisa documental, necessária para a “abordagem e tratamento” de fontes oficiais que se entrelaçam com as demais fontes primárias (Severino, 2017, p. 122-123) e a pesquisa de campo do tipo interventiva realizada no período de julho a setembro do ano de 2023, pois conforme (Damiani *et al.*, 2013) contribui com a finalidade de solucionar um problema existente.

A escolha metodológica pela pesquisa de intervenção visou descortinar soluções positivas já adotadas em estudos outrora demonstrados e que persistem na inoperância e ineficácia nos caminhos de práticas educativas conexas à transição de crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino da cidade de São Bernardo (MA), haja vista que há necessidade de se considerar as realidades sociais e cotidiana da rede de ensino, o que se tornam distintos das pesquisas já realizadas. Portanto, de acordo com Damiani *et al* (2013, p. 58) pesquisas de intervenção “envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços”, evitando, assim, que tais ações interventivas sejam desconexas e reprodutivistas de realidades alheias e implementadas inadequadamente à realidade estudada.

Foram participantes da pesquisa os gestores escolares e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino da cidade de São Bernardo (MA) que trabalham nas respectivas etapas da educação básica.

Para a recolha de dados, utilizou-se como instrumentos o grupo focal com os participantes (Gatti, 2005), prescindido de técnicas de observação não participante nos espaços educativos onde ocorrem as transições com as crianças pequenas, além da aplicação de questionário estruturado e gravação de vozes dos participantes durante os encontros do grupo focal, que se deram na sede da Secretaria Municipal de Educação do município de São Bernardo – MA (SEMECTI).

Por fim, a análise e discussão dos dados coletos permitiu a descrição rica em detalhes das experiências advindas da pesquisa interventiva e avaliou como preeminente o envolvimento da gestão escolar na articulação das práticas pedagógicas potentes para promoção da transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Textos e Contextos para a transição de crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental

Este capítulo se organiza em subseções que apresentam um aporte teórico para a compreensão do desenvolvimento infantil a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural acunhado por Vigotski e seus colaboradores, bem como a descrição de como as

crianças pequenas desenvolvem-se psiquicamente nos contextos de atividade dominantes estimuladas nos espaços educativos com fundo à teoria da atividade propagada por Leontiev e que são pontuadas e modificadas a cada período do desenvolvimento psíquico infantil proposto por Elkonin.

Por conseguinte, estas releituras permitem compreender as crianças pequenas como atorras sociais em meio às suas infâncias institucionalizadas socialmente em seus contextos e realidades, em especial quando se aponta suas participações na transição de *espaçotempos* da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, consignando, também, o que rege os documentos oficiais que tratam de possíveis ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas pelas escolas que ofertam tais etapas educacionais.

Desvelando as forças motrizes da periodização do desenvolvimento infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural

Diversos estudos sobre o desenvolvimento infantil começaram a ser difundidos na hodiernidade por grandes estudiosos como Jean Jaques Rousseau e Frederick Fröbel. A partir desse marco histórico, é importante consignar que a infância ganha status de categoria social desprendendo-se da invisibilidade que, por séculos, colocara as crianças como indivíduos sem representatividade social e agregando-as às outras instituições sociais, além de ser questionada na óptica adultocêntricas quando se debate por direitos e expressividade das crianças, além de romantizar a infância sob perspectiva institucionalizada da família e da religião.

É válido, também, afirmar que a explosão de novos campos de saberes, como a Psicologia, potencializou estudos sobre o desenvolvimento infantil, porém de modo naturalizante e desvinculado ao contexto histórico-social. A linha cartesiana tecida para consignar fundamentos sobre o desenvolvimento humano parte da singularidade, de um ponto fixo a outro, colocando o ser humano numa linha metrificada e a-histórica para explicitar suas fases de desenvolvimento com base na maturação biológica e comportamental, partindo de especificidades inatas de esquemas psicologizante (Mendes, 2022).

Críticas a estes campos tradicionais de saberes que verticalizam o desenvolvimento humano fomentaram a criação de um novo campo teórico-metodológico, a Psicologia Histórico-Cultural, para emergir estudos e concepções para o desenvolvimento humano embrenhados na história e na cultura, raízes e objetos da perspectiva materialista histórico-dialética. O maior precursor desse novo paradigma é a escola russa liderada por Vigotski e seus colaboradores. Como bem destaca Saramago (2023, p. 24),

em um cenário de efervescência histórica, cultural, política e social da Revolução Socialista de 1917 na União Soviética (URSS), a Psicologia Histórico-Cultural emergiu como a formação de uma nova Psicologia assentada em bases teóricas distintas, a fim de superar os postulados psicológicos tradicionais do condicionamento clássico, do reflexo, do condicionado, de concepções comportamentais (...), assim como a teoria e as práticas behavioristas.

Assim, a cientificidade da Psicologia Histórico-Cultural permite inferir que o desenvolvimento humano, segundo Vigotski, oriunda-se das relações sociais que se desenrola no interior de uma cultura num processo essencialmente histórico. Justifica-se, portanto, essa afirmação a veemente valorização dos estados biopsicossociais dando conta da infância e, por fim, da criança como ser histórico, social, cultural e, também, biológico, consignando todos esses aspectos a uma totalidade em constante movimento no desenvolvimento humano. Portanto, “superar a noção naturalista sobre o desenvolvimento psíquico exige mudar radicalmente a compreensão da inter-relação entre a criança e a sociedade” (Elkonin, 2017, p. 158).

É nesta seara que se faz oportuno tais explicações sobre a Psicologia Histórico-Cultural como campo teórico para situar a infância e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil, no campo social emergente, pois “por muitos séculos, crianças foram vistas como reproduções

das ações de adultos, igualando-as como mini adultos e viviam numa invisibilidade social, sem formação específica e perspectivas culturais negadas às suas próprias condições” (Mendes, 2022, p. 10).

As discussões para situar as crianças como sujeitos de direitos são recentes e possuem como fundo questionador a visibilidade delas no seio social. A ideia de normatizar a infância e condições do desenvolvimento infantil se perfaz na perspectiva adultocêntricas, em especial quando se balizam modelos oriundos do próprio contexto histórico.

Para romper tal hegemonia, novos paradigmas contemporâneos discutem a infância e seu lugar na sociedade. Logo,

O princípio da infância como construção social questiona a ideia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa entender seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública quanto na privada. Desta negociação participam tanto os adultos (e as diversas estruturas e instituições sociais) quanto, em condições desiguais de ação e poder, as próprias crianças (Marchi, 2010, p. 184-185).

É notório que as crianças, desde seu nascimento, vivem em constante negociações para dar conta do seu próprio desenvolvimento, apropriando-se de um patrimônio cultural e genético, daquilo que é produzido historicamente pelo ser humano e mediado pelo próprio humano. Logo, para estudar o desenvolvimento infantil deve-se considerar, e não deslocar, o “meio social e cultural das relações materiais e simbólicas” (Tuleski; Eidt, 2016, p. 38).

Salienta-se, todavia, que além das interações e mediações serem reguladas no meio social, é também na infância em que acontece a maior parte das modificações psíquicas e, consecutivamente, abrange mais processos interativos ao desenvolvimento infantil. Desta feita, Vigotski constituiu a lei geral do desenvolvimento humano, guiada pelas movimentações entre processos culturais e biológicos do ser humano (Martins, 2016), ou seja, um sendo ligado por processos interpsíquicos (ocorre nas interações entre os sujeitos por meio de signos externos) e outro ligado aos processos intrapsíquicos (vinculado às interações próprias do sujeito por meio dos signos internos).

Para ampliar a perspectiva do desenvolvimento infantil, Vigotski apresenta a ideia de periodização do desenvolvimento individual como forma de superar as ideias de idades cronológicas ou estágios de desenvolvimento ou, mais ainda, as maturações biológicas propostas pelas psicologias tradicionais ligadas ao desenvolvimento humano. Na Psicologia Histórico-Cultural, a periodização do desenvolvimento infantil parte do princípio que para caracterizar as etapas transicionais do mesmo, é necessário identificar os elementos dos períodos estáveis e dos períodos de crise. Os períodos estáveis apresentam mudanças estáveis e graduais de personalidade da criança e acumulam-se até um certo limite que, posteriormente, transcende aos períodos de crise. Nestes períodos, esse conglomerado de mudanças estáveis provoca modificações bruscas num curto espaço de tempo, gerando neoformações¹ psíquicas na criança e, caracterizando, portanto, mais uma etapa do desenvolvimento (Pasqualini, 2016).

Uma categoria essencial da Psicologia Histórico-Cultural se faz necessária ser descrita para expandir os estudos sobre a periodização do desenvolvimento infantil, que é a atividade. Essa categoria, advinda dos estudos mais aprofundados de Leontiev (2004), é oriunda da ideia marxista sobre trabalho e produtividade humana. Logo, entende-se por atividade aquela oriunda das relações entre instrumentos e o indivíduo. Assim, a atividade é a relação que se estabelece entre as coisas do mundo e o mundo do próprio indivíduo.

A atividade dominante, presente no desenvolvimento psíquico, é composta por necessidades, tarefas, ações e operações que juntas regem o motivo, que é a interconexão

¹ As neoformações originam-se das relações e “mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade” (Vigotski citado por Tuleski; Eidt, 2016, p. 53). Logo, as neoformações condicionam um movimento dialético que modifica as estruturas psíquicas e sociais da criança, fazendo com que ela constitua novas integrações psíquicas e sociais e reestruturando todo o sistema de relações na qual ela estava imersa.

entre a cognição e afetividade (Elkonin, 2017). Por conseguinte, só há desenvolvimento infantil quando a atividade guia mobiliza um número maior de processos psíquicos num dado período e que estes permitem o salto de um desenvolvimento iminente para uma autonomia psíquica da criança. Por conseguinte, essa é a base do desenvolvimento infantil proposta por Leontiev (2004): é na atividade guia que novas atividades são engendradas, processos psíquicos são colocados em movimento (dialético) e que transforma a relação da criança com o mundo e seu modo de ser.

Por conseguinte, Leontiev (2010, p. 63) indica que “ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas da vida”. Segundo o teórico russo, entende-se por atividade aquela que “o desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (ibidem, p. 65).

A seguir, os apontamentos sobre atividade e a periodização do desenvolvimento infantil permitirão compreender o desenvolvimento infantil na perspectiva onnilateral proposto pela Psicologia Histórico-Cultural e pela teoria da atividade.

O entrelaçamento da teoria da atividade e a periodização do desenvolvimento infantil

Para suprir tais carências e compreender como ocorre o desenvolvimento infantil na perspectiva dos períodos da infância (à luz do desenvolvimento geral do psiquismo infantil) e das atividades ocupacionais das crianças (à luz da teoria da atividade) entrelaçadas à perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, são extremamente necessários compreender o que de fato as crianças produzem em seus meios sociais do desenvolvimento infantil, em especial quando estão em instituições educacionais.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento infantil permeia por dois aspectos: pelas propriedades naturais do organismo e pela cultura impetrada na sociedade humana. Ampliando essa perspectiva, Mukhina (1996) esclarece que o indivíduo nasce sem as formas que o caracterizam como ser humano, ou seja, como ser social, pois seu corpo molda, capta e fixa experiências por meio das relações e, invariavelmente, tais relações são condicionadas e dependentes do meio social.

Sendo um processo único e integral, o desenvolvimento infantil é um constante movimento dialético de humanização entre forças intelectuais, cognoscitivas e físicas. Dessa razão,

Em cada período do desenvolvimento psíquico, o ser humano se relaciona com a realidade de uma determinada maneira. Vigotski sintetizou essa ideia de conceito de situação social do desenvolvimento, que se refere justamente à relação que se estabelece entre a criança e o meio que a rodeia, que é peculiar, específica, única e irrepetível em cada idade ou período de desenvolvimento (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 102).

Interessa, em vista disso, destacar que o desenvolvimento psíquico é fruto de constantes transformações que se dá nessas relações e, com base na historicidade, tal desenvolvimento é fruto da atividade, que é a “mediação na relação dialética indivíduo-sociedade” (Pasqualini, 2016, p. 68). Portanto, a atividade é a transformação de elementos como cultura, experiência, conhecimentos e herança social advinda da apropriação humana.

De acordo com Mukhina (1996), a atividade configura aquisição de experiências sociais e assimilação de cultura com ações que envolvem aprendizagem, manipulação de objetos, capacidades de comunicação e domínio das habilidades psíquicas. Por estas demandas, em cada etapa do desenvolvimento psíquico das crianças, suas atividades que potencializam tal desenvolvimento não são lineares e universais para todas as crianças, pois dependem de suas

características psíquicas, biológicas e sociais.

Para fins de estudos, a periodização do desenvolvimento infantil criado pela escola russa, em especial definido por Elkonin (2017), divide-se por períodos e etapas e em cada período designa-se um tipo de atividade dominante que se vincula a ações práticas e internas. Tais práticas, segundo Mukhina (1996), vão desde a comunicação da criança com o adulto, a manipulação de objetos, imitação dos adultos e de suas ações, cumprimento de tarefas, atividades produtivas até a participação efetiva no meio social.

Contudo, para que cada atividade seja efetivada pela ação da criança, é necessário que haja um motivo para tencioná-la à realização. Pasqualini (2016, p. 93) diz que

Atividade pode ser definida como um processo desencadeado por um motivo e constituído de uma cadeia de ações, as quais dirigem-se a fins particulares. Os fins específicos para os quais se dirigem as ações constituem seu “para quê”, ou seja, indicam os resultados parciais que (...) articulados, respondem ao motivo da atividade que constitui seu “por que?”.

Para compreender melhor a estrutura da atividade apontada por Pasqualini (2016), faz-se importante descrever que a atividade se organiza em ações encadeadas nas operações, objeto e motivo. Leontiev (2004) caracterizou esse encadeamento em base, onde o objeto equivale às impressões psíquicas, a ação sendo um processo e o motivo sendo um elemento incitante na atividade e, por fim, a operação como execução propriamente dita.

Outrossim, o próprio autor enfatiza que a atividade que caracterizará o pleno desenvolvimento do psiquismo é chamada de atividade dominante, que é a apropriação da realidade material e social da criança entrelaçada aos seus processos psíquicos e que a atividade tornando-se dominante dará a mudança posicional e relacional da criança frente ao seu desenvolvimento. E, a esta mudança depreende-se da apreensão de motivos ora compreendidos ora acumulados com as conquistas pela criança.

É a partir do modo de se perceber a relação entre fenômenos psíquicos no mundo das coisas e no mundo das pessoas que acontece a troca da atividade dominante e, consecutivamente, um novo período no desenvolvimento psíquico. Consoante com Elkonin (2017), a troca de atividade demanda da criança uma nova posição social no seu sistema relacional, tanto com outros objetos oriundos da cultura social quanto dos outros sujeitos, bem como da própria sociedade que pode apresentar novos propósitos e possibilidades de ação e participação da criança. Por fim, essa troca, também designada de transição, é a superação da dependência psicossocial da criança perante sua posição no seu desenvolvimento (é o que Vigotski normatiza como consciência e Leontiev nomeia como compreensão).

Por oportuno, Leontiev (2004) atribui ao desenvolvimento psíquico da criança as forças motoras intrínsecas ao movimento dado às atividades fundamentais que a criança realiza nas mais diversas etapas do seu desenvolvimento, bem como “os motivos que as impulsionam e, portanto, por consequência, ao sentido que têm para ela os objetos e os fenômenos do mundo que a rodeia” (*ibidem*, p. 333).

De acordo com Elkonin (2017), na periodização do desenvolvimento infantil, os períodos são organizados por atividades dominantes entrelaçadas pelas mediações sociais. No primeiro ano de vida, a criança depende categoricamente das relações mediadas pelo adulto para sobreviver. Nessa mediação, o adulto apresenta elementos recorrentes à criança e, para tanto, a linguagem emotiva é o instrumento empregado na atividade dominante nesta etapa do desenvolvimento. A criança nasce com um aparato sensorial exacerbado e desconexo das intencionalidades e neste período o desenvolvimento das funções psíquicas elementares garante a contrapartida das significações das necessidades biopsicossociais da criança (Pasqualini, 2016). Logo, ela necessita expressar-se para sobreviver e é por meio da atividade comunicação emocional direta que ela dará ao adulto meios de compreendê-la em suas necessidades e manter a máxima sociabilidade em suas relações.

Com o amadurecimento das funções psíquicas elementares atreladas aos aspectos

psicofisiológicos, a criança muda suas ações sociais ampliando sua cultura em relação aos objetos materiais e sociais do seu entorno, afetando-se pelos adultos na sua nova organização das funções psíquicas elementares. Neste avanço, a criança muda de atividade principal, vez que a ampliação das ações sensório-motoras permite a criança manipular objetos e o “domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com tais objetos” (Pasqualini, 2016, p. 150). O fundo da atividade dominante objetual-manipulatória, sucessor à atividade dominante anterior, está na mediação oculta do adulto, garantindo a ocupação da criança com o objeto social.

Ainda na primeira infância, a criança adquire outros elementos sociais para o seu desenvolvimento e, possivelmente segundo Vigotski, o mais importante, a aquisição da linguagem. Nessa aquisição, a criança vivencia novas neoformações psíquicas, que é o entrelaçamento da linguagem com o pensamento. Daí a atividade dominante da criança passa a ser mediada pela palavra orientada do adulto que se interpõe antes da ação manipulatória (a inteligência prática).

Na troca de período do primeiro ano para a primeira infância ocorreram, até então, dois períodos essenciais ao desenvolvimento infantil. O terceiro período marca a entrada da infância e inicia-se a atividade dominante que é o jogo de papéis. Para Elkonin (2017, p. 164)

O jogo de papéis aparece como atividade, na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base, forma-se no pequeno a aspiração de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento de preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico e sua função principal.

Entre os três e aos seis anos, a atividade dominante promove relações vitais nas funções psíquicas da criança, pois ela é posta ao mundo por meio das atividades tipicamente humanas. Aqui, a criança reproduz os significados das relações e atividades que observa em sua realidade, imitando os adultos com os objetos sociais que outrora manipulava sem os devidos sentidos e propósitos.

Desta feita, Pasqualini (2016, p. 81) afirma que neste período a criança passa “a perceber os objetos para além de suas propriedades físicas aparentes e começa a relacionar-se com eles como instrumento da cultura”, evoluindo a atividade dominante anterior. A criança, então, passa a ser “portador dos conhecimentos relativos” e a luta entre se autoconhecer e atribuir significado às ações permite a esta criança imagnetizar suas relações.

A fase seguinte na infância, transitando da etapa pré-escolar para escolar, domina-se a atividade de estudo. Por volta dos sete anos, a criança inicia sua fase de estudos, ou seja, atividade escolar. Elkonin (2017, p. 165) aduz que nessa fase “tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognoscitivas da criança”, além de mediar “todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam”. Sistemas complexos das funções psíquicas superiores são mais exigidos da criança, pois, além da assimilação dos conteúdos escolares, ela também começa a dominar sua consciência e personalidade, conquistas significativas para o seu desenvolvimento.

Outro salto qualitativo no desenvolvimento infantil é a sua migração para o primeiro período da adolescência, destacando-se a neoformação denominada autoconsciência (Pasqualini, 2016). A atividade dominante do adolescente passa, então, a ser a comunicação íntima pessoal, que atravessa as atividades próprias de estudo com a sua própria autoconsciência. Esse atravessamento está ligado às novas formas de relações sociais que estão acessíveis ao adolescente, aproximando-o da vida adulta, bem como as modificações biológicas do seu próprio corpo.

Do ponto de vista da consciência, esta passagem é a última da idade escolar, é marcada pelo desenvolvimento de uma

atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos. Nos alunos maiores, aparece a necessidade de conhecer não apenas a realidade que os rodeia, mas igualmente o saber que existe sobre esta realidade (Leontiev, 2004, p. 309).

É por meio desses fatores de personalidade que os adolescentes buscam por sua posição e um novo lugar na sociedade. De acordo com Vigotski, as posições fitogênicas e ontogênicas constroem-se rumo à formação da consciência humana que ultrapasse a simples adaptação ao ambiente. Naturalmente, essas divergências vão culminar no que se define como último período de desenvolvimento psíquico, que é o de atividade profissional e estudos, no qual conota-se o adolescente apresentando expansões formais ao mundo dos adultos, inserção profissional e novas posições sociais frente à sociedade.

Em síntese, à medida que as neofomações se solidificam ao desenvolvimento, o ser humano começa a situar que suas necessidades próprias divergem ou convergem daquilo que se propõe no mundo das relações sociais. Adiante, dar-se-á maior compreensão de como as atividades dominantes na infância, nos períodos da pré-escola e escola, podem influenciar no *modus operandis* da transição escolar da criança pequena da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

As atividades dominantes das crianças pequenas no período de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental

Durante o período transitório entre a idade pré-escolar e escolar na infância, evidenciam-se duas atividades dominantes que particularizam, como já dito, o posicionamento da criança frente ao seu desenvolvimento, que são o jogo de papéis, ou brincadeira protagonizadora, e o estudo. Ascendente a estas atividades, é importante frisar que a criança, ao longo do seu desenvolvimento, adquiriu domínio das ações comunicativa e sensorio-motora que foram fundantes nas atividades dominantes anteriores, colocando-a numa nova posição social frente às relações com o mundo das coisas e das pessoas e que nestas aquisições, segundo Elkonin (2017), a criança apreendeu habilidades nas condições em que os adultos ofertaram.

Na atividade de jogo de papéis, como apontado por Magalhães e Mesquita (2014, p. 270), “a criança assimila as relações sociais que estão presentes nos diversos contextos em que ela se insere”. Assim, o jogo em si constitui-se de ações orgânicas psíquicas e sociais no qual exige da criança um maior esforço psicossocial dela. Ademais, os autores esclarecem que para a atividade dominante seja protagonizadora, o jogo de papéis necessita de elementos como tema (representação do assunto) e conteúdo (elementos que compõem o tema) e cada qual “depende da realidade em que a criança está inserida e (...) do que ela aprendeu dessa realidade”, respectivamente (*ibidem*, 272).

Outra pormenorização relevante à atividade jogo de papéis é a sua intrínseca relação à teoria materialista histórico-dialética. Essa ligação teórica, segundo Elkonin (2017), promove no desenvolvimento psíquico da criança a consciência de suas relações e papéis na sociedade capitalista contrapondo-se às ideologias alienantes do mundo das pessoas, vez que a consciência será refinada pelas noções das regras, das atitudes dos adultos perante o jogo, pelas atitudes e valores culturais construídos na protagonização das relações sociais e a própria personificação do adulto diante do trabalho (função produtiva no capitalismo).

Nessa mesma perspectiva, Facci (2004, p. 69) aponta complementos aos destaques acima em relação à posição da criança na dialética do jogo de papéis, bem como o preparo dessa para uma nova transição, sendo “(...) na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar operações exigidas pela ação, o outro”.

Evidentemente que a necessidade de superar a dependência mediada pelo adulto, originada pela pouca propriedade em executar suas ações, como arguida por Facci (2004), faz com que a criança transporte da atividade jogo de papéis uma autonomia modelada ao do adulto para operações mais voluntárias como remanejar, reconstruir, reformular, elaborar e decifrar os sentidos sociais de suas ações e motivos. Desta forma, tem-se evidenciado elementos que irão compor a próxima atividade dominante e a crise transitória do período para idade escolar, que é a atividade de estudo.

Os estudos de Mukhina (1996, p. 166) dão os primeiros indicativos das mudanças das operações da atividade jogo de papéis para atividade de estudo, pois

nas diversas etapas da infância pré-escolar, as atividades do tipo produtivo, como o desenho e a construção, estão muito relacionadas com o jogo. Quando desenha, a criança com frequência está interpretando um argumento: os animais que lutam (...). No jogo, o conjunto dessas funções é distribuído entre vários. O interesse pelo desenho e pela construção tem, inicialmente, um caráter lúdico (...). Somente o pré-escolar de idade mediana e os maiores desenhavam e centram seu interesse no resultado, ou seja, no desenho. Seu desenho já não está mais relacionado com o jogo.

Em outras palavras, a criança de seis e sete anos prepara-se, normalmente, para ações mais exitosas devido às suas conquistas anteriores e a brincadeira ganha uma complexidade à medida que as relações sociais entre criança, pessoas e objetos ganham conteúdo, pois as ações da criança começam a ser mais elaboradas, com sequências lógicas e comportamentos desempenhados no papel social.

Na atividade de estudo, a aprendizagem ganha um foco sistemático com o mundo das coisas e mais comunicacional com o mundo das pessoas. Pasqualini e Eidt (2016, p. 145) afirmam que “a atividade de estudo requer da criança uma relação intencional e consciente com a sua própria atividade e com o conhecimento do qual busca se apropriar”. Complementarmente, Mukhina (1996, p. 167) aduz que para a criança atender ao motivo da sua própria atividade, ela delibera diversas operações como desenhar, modelar, recortar e pensar e que “todas essas atividades têm como propósito criar um produto, quer seja um desenho, uma colagem, etc”, contando, assim, com as capacidades psíquicas até então já desenvolvidas nas atividades dominantes dos períodos anteriores.

É plausível salientar que tais atividades dominantes configuram apontamentos essenciais para compreender o desenvolvimento psíquico infantil na transição das crianças pequenas, ou pré-escolares, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Entender que nesta transição a brincadeira, por exemplo, como eixo estruturante na Educação Infantil, dissemina ações vinculadas ao lúdico e à realidade social da criança e que o brincar prepondera a continuidade produtiva das ações da criança na etapa escolar seguinte. Nesta senda, os elementos das atividades dominantes, que são o jogo de papéis e estudo, se complementam na medida em que promovem o desenvolvimento psíquico infantil dimensões como amor ao estudo, ações mais voluntárias, orientações a objetivos para a vida real, comunicação mais estreita no mundo das pessoas, apropriação do conhecimento, dentre outros.

Para exemplificar essa essencialidade tem-se o trabalho educativo que cumpre papel social emergente no desenvolvimento infantil. Na Educação Infantil, a atividade produtiva oriunda das relações sociais da criança pequena com o mundo das coisas e das pessoas potencializam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como percepção, pensamento, memória, a imaginação e a coordenação visomotora que são primordiais para a sua autonomia manipulatória e funcional sobre sua realidade social. Já para o Ensino Fundamental, a atividade produtiva aprimora suas qualidades humanas como o trabalho produtivo, a cooperação, a criatividade, a comunicação, além de expandir suas funções psíquicas superiores mais voltadas para a cognição como a inteligência, memória e linguagem.

Portanto, o trabalho educativo deve proporcionar vias para que as neofomações desses

períodos promovam a organização das atividades dessa criança. Assim,

essa compreensão nos indica um caminho em termos de encaminhamentos didáticos: a formação da atividade de estudo na criança pequena deve ser fomentada pelo educador como uma nova forma especial do jogo, que vá paulatinamente se desvinculando do caráter lúdico e se emancipando da brincadeira, de modo que as funções psíquicas requeridas para a atividade de estudo propriamente dita desponham na zona de desenvolvimento próximo da criança pequena na transição ao novo período do desenvolvimento (Pasqualini; Eidt, 2016, p. 146, grifo nosso).

Em decorrência a esta reflexão das autoras, o trabalho educativo nos dois períodos transitórios, quer seja para o desenvolvimento infantil quer seja para a transição de etapas escolares da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, requer conhecer as leis e periodização do desenvolvimento infantil a fim de potencializar propostas que minimizem atitudes bruscas que não sejam pertinentes às próprias características específicas da criança pequena e que não suplantem os elementos das próprias atividades dominantes.

A seguir, apresentar-se-á considerações sobre o trabalho educativo na transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental considerando as orientações oficiais dos sistemas de ensino e os precedentes que validam as ações educativas propriamente dita.

O que dizem os documentos oficiais do ensino brasileiro sobre a transição de crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental?

A transição de crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental ganhou notoriedade em discussões em documentos oficiais brasileiros a partir do ano de 2006. Entretanto, já se discutia esse momento de transição ainda na década de 1990, em especial após promulgação da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96.

É salutar informar que o termo criança pequena já era utilizado pelas normativas oficiais sobre a educação, em especial no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, e não com o advento da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). É também neste documento que encontra-se, como já abordado pelas principais ciências que estudam sobre infância e criança, a conceituação de criança que a norteia nos principais documentos normativos das legislações e orientações educacionais brasileira. Veja-se que,

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de 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 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 (Brasil, 1998, v. 1, p. 21).

Essa conceituação apresentada pelo RCNEI (Brasil, 1998, v. 1) comunga com a definição de criança que preconiza a Psicologia Histórico-Cultural e discutida em momento anterior. E mais, o próprio documento orientativo aponta um dos maiores desafios de se trabalhar com a criança e a infância no processo educativo, pois,

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. 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 (Brasil, 1998, v. 1, p. 22).

Em relação ao desafio já indicado no RCNEI (Brasil, 1988, v. 1) parecia previsto, pois estudos como o de Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) denunciam que tais orientações previstas em documentos normativos não entram em compasso com a formação inicial e continuada dos educadores, tornando-se, então, o grande desafio de se exercitar a práxis educativa na essência.

Outro ponto encontrado nos levantamentos de Mandu e Vercelli (2023, p. 9) indicam que as

ações propostas nos documentos oficiais não perpassam pela qualificação de políticas públicas educacionais, tão pouco nestas se mencionam preocupações ou garantias de direitos de que crianças pequenas mereçam no processo transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Portanto, esses estudos apontam caminhos para formulação de documentos que tratam o processo de transição quando afirmam que “a importância de haver uma política pública de transição garantiria meios para participação de todos os atores educativos envolvidos no processo”.

É tão válido tais proposições afirmadas pelas autoras que, a exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), diz que a transição deve ser tratada internamente nas instituições de ensino, descaracterizando, então, a urgência de se discutir etapas transitórias na educação básica, de modo geral, como política pública educacional que acontece recorrentemente e anualmente nos sistemas de ensino brasileiros, seja de ordem pública ou privada.

Consequentemente, as pesquisas aqui levantadas dão conta que a transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental acontece, de fato, nos interiores das escolas e de modo individualizado e que essa transição é documentada como projeto didático pedagógico pontual por tais instituições. Esse *modus operandis* é fixado, como dito anteriormente, pelos próprios documentos oficiais que regulam a educação básica. Assim,

há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior (Brasil, 2013, p. 20).

Além de responsabilizar as próprias instituições de ensino pelo processo de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental, os

documentos oficiais apresentam dualidade no que se refere às orientações para as práticas pedagógicas nas referidas etapas. Em pontos opostos, dois documentos reafirmar mais orientações para os trabalhos nas séries iniciais do Ensino Fundamental do que na própria transição ou nos trabalhos que devem ser realizados na Educação Infantil. As “Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de 9 (nove) anos” (Brasil, 2010) e o “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (Brasil, 2007) deixam claras o trabalho específico com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, quer seja

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental. (...) Desse modo, neste documento, procuramos apresentar algumas orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho, a partir da reflexão e do estudo de alguns aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção às crianças de seis anos de idade (Brasil, 2007, p. 8-9).

Outra dualidade, além das intencionalidades escolarizantes consignadas acima, encontrada em tais documentos normativos são as definições dada ao que é ser criança e ao que é ser aluno (Marchi, 2010; Oliveira, 2010; Aguiar; Bissoli, 2022). Os documentos que embasam práticas pedagógicas para a Educação Infantil, a conceituação de infância, criança e seu desenvolvimento são entrelaçados e valorizados em torno das experiências vivenciadas pelas crianças nessa etapa de ensino. Já nos documentos que são direcionados para o Ensino Fundamental, termos como currículo, aluno e a escolarização ganham contornos em detrimento do próprio desenvolvimento infantil.

Assim, o “O RCNEI (2001), por exemplo, rompe com a velha e arraigada crença de que o papel de educação infantil é alfabetizar ou preparar a criança para as séries iniciais” (Oliveira, 2010, p. 96). Já o Ensino Fundamental, nas mesmas reflexões da autora, diz que

Ao contrário, acreditamos que quando defendem a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, apesar da boa intenção, estão negando-lhe uma educação preocupada com o seu desenvolvimento integral. Sabemos, pela nossa convivência com algumas escolas públicas, que a prática pedagógica no ensino fundamental é, em grande parte, voltada para o aprendizado da língua escrita, da matemática, enfim, dos conteúdos programáticos específicos que, salvo algumas exceções, são ensinados de forma mecânica, enfatizando a memorização e a repetição (Oliveira, 2010, p. 99).

Ainda na reflexão de dualidade tecida por Oliveira (2010), o descompasso em conceber a criança como ator social nos documentos oficiais precisa acabar por romantiza-la enquanto ser social de direitos garantidos. Convergente à autora, os estudos de Aguiar e Bissoli (2022, p. 389) complementam a demanda ao afirmarem, também, que

É preciso superar a compreensão de que a criança é criança apenas na Educação Infantil – ainda que nem sempre ela tenha o direito de viver plenamente a sua infância mesmo nesta etapa, dadas as práticas antecipatórias da

escolarização que têm marcado as pré-escolas brasileiras –, o que a reduz apenas a seu aspecto cognitivo quando passa a ser aluna do Ensino Fundamental.

Observa-se que tantas orientações tecidas para cautelas na transição das crianças pequenas da Educação Infantil, como RCNEI (Brasil, 1988), DCNEI (Brasil, 2009), DCNEB (Brasil, 2013) e BNCC (Brasil, 2017) moralizam as práticas educativas apontando mais as responsabilidades dos diversos atores educacionais do que as próprias sugestões de práticas educativas. Outro exemplo é, mesmo apontando essas necessidades e orientações, a BNCC (Brasil, 2017) que não apresenta estratégias ou metodologias, exceto uma síntese de aprendizagens descrevendo os pontos convergentes que devem permear por toda a Educação Infantil e ampliadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental em forma de quadro decompondo alguns itens dos campos de experiências descritos na etapa da Educação Infantil.

Entretanto, algumas indicações de práticas educativas não descritas na BNCC (Brasil, 2017), são referenciadas no RCNEI, como a

(...) realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (Brasil, 1998, vol. 1, p. 84).

Como se constata, os documentos normativos que tratam da transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental indicam a necessidade dos educadores de ambas as etapas educativas da Educação Básica apropriarem-se dos processos vivenciados e experienciados pelas crianças ao longo de suas permanências na Educação Infantil.

Ademais, as práticas educativas devem ser planejadas, executadas e avaliadas pelas próprias instituições de ensino, vez que se configuram descritas no Projeto Pedagógico de cada instituição, como bem definida no art. 12 da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996). Assim, analisando os documentos oficiais, nota-se que há uma reprodução desses documentos a nível de esferas ou entes federativos. Logo, concorda-se com Mandu e Vercelli (2023) com a ausência de políticas públicas claras e engajadoras, podendo até ser estipuladas como metas nos planos nacionais de educação, de estratégias e garantias de que se cumpra de forma mandatária as orientações estipuladas nos documentos mapeados que abarcam a transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

A seguir, discutiremos os dados levantados em pesquisa de campo, de como foi articulado ações práticas potentes para a transição das crianças pequenas entre as etapas educativas por parte dos principais atores do sistema municipal de ensino da cidade de São Bernardo (MA), que são os gestores escolares.

A percepção dos gestores escolares da rede municipal de ensino de São Bernardo (MA) na transição das crianças pequenas da Educação Infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental

Dito anteriormente, esta pesquisa teve como objetivo principal avaliar, por meio interventivo, a construção de metas estratégicas para efetivação de práticas pedagógicas na transição de crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino na cidade de São Bernardo (MA). Este plano com metas foi fruto construído coletivamente através dos diálogos tecidos pelos gestores escolares nos encontros de grupo focal, partindo da problematização proposta nesta pesquisa.

Inicialmente, teceu-se uma apresentação da pesquisa, ainda em fase de projeto, para os dirigentes municipais de ensino são-bernardenses a fim de obter apoio e aprovação para executar a pesquisa interventiva. Posteriormente, dedicou-se um lapso temporal de dois meses para os encontros dirigidos em grupo focal com 37 gestores escolares das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município.

Os encontros com os gestores escolares em formato grupo focal ocorreram na sede da SEMECTI com cronograma de encontros indicando datas. Os encontros realizados com os gestores em formato grupo focal elegeram algumas características essenciais para a execução desta pesquisa interventiva, como “diferentes formas de trabalhos em grupos (...), foco no trabalho interativo, (...) coleta do material discursivo / expressivo” (Gatti, 2005, p. 7).

Para manter a assiduidade e interesse dos gestores escolares nos encontros do grupo focal, foi disparado uma convocação por parte dos dirigentes municipais aos gestores escolares, criação de grupo de *whatsapp* para comunicação instantânea, envio de convites digitais para os encontros (lembretes) e criação de sala virtual pelo *Google Classroom* organizado pela pesquisadora-autora com materiais sobre o tema. Outrossim, no primeiro encontro do grupo focal, aplicou-se um questionário estruturado a fim de traçar as características do grupo e atendendo a um dos critérios do uso instrumental do grupo focal (Gatti, 2005).

Os dados extraídos do questionário permitiram tecer considerações importantes sobre o grupo de gestores escolares. Uma característica comum a todos foi a formação em nível superior como requisito para o exercício do cargo, compatível com as diretrizes do art. 61 da LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996). Entretanto, a maioria dos gestores não possuem formação pedagógica ou específica aderente ao trabalho educativo.

Em continuidade à análise de dados do questionário, perguntou-se aos gestores escolares “Na sua opinião, gestor/coordenador pedagógico, quais são as aprendizagens essenciais que as crianças pequenas do Pré II da Educação Infantil devem carregar consigo na transição para o 1º ano do Ensino Fundamental?”. Percebeu-se que os dados apresentados pelos gestores que há uma preocupação da antecipação de possíveis conteúdos oriundos do Ensino Fundamental, principalmente no que tange à sistematização da alfabetização ainda na Educação Infantil, como observa-se na tabela a seguir.

Tabela 1. Na sua opinião, gestor/coordenador pedagógico, quais são as principais aprendizagens essenciais que as crianças pequenas do Pré-II da Educação Infantil devem carregar consigo na transição para o 1º ano do Ensino Fundamental?

Gestor	Resposta
Gestor 01	Conhecimento alfabético e silábico; conhecimento numérico; coordenação motora desenvolvida para o uso do lápis/caneta; conhecimento das noções básicas de regras e disciplinas.
Gestor 02	A coordenação motora; o conhecimento de vogais, alfabeto, os numerais e já entrando no processo de pequenas leituras.
Gestor 03	Essenciais que as crianças aprendam a reconhecer o alfabeto de todas as formas.
Gestor 04	Devem carregar o início da leitura e começo das operações da matemática, coordenação motora.
Gestor 05	Coordenação motora, segurança de si mesma, noções alfabética e numérica, conhecimento das cores, uma boa adaptação social com outros indivíduos, compartilhamento, respeito, formas geométricas, espaço de fala e opiniões.

Fonte: autora (2023)

Sintetizando as respostas descritas pelos participantes nesta questão discursiva, evidenciou-se que aprendizagens que envolvam alfabetização (primeiro lugar na maioria dos apontamentos), habilidades com coordenação motora fina e iniciação a leitura foram as mais apontadas pelos gestores escolares.

Em função desta síntese, é possível afirmar que essas proposições assemelham-se muito às expectativas dos documentos oficiais que orientam sobre a transição das crianças pequenas, bem como às expectativas adultocêntricas sobre um deve vir delas com suas obrigações de ofício de aluno (Marchi, 2010; Furlaneto; Medeiros; Biasoli, 2020) atreladas às obrigações curriculares com foco na alfabetização como delineado no art. 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010).

Outro aspecto perceptível na consignação das escritas dos participantes é o desejo de antecipar demandas que são específicas da alfabetização às crianças pequenas ainda na Educação Infantil. De acordo com Pasqualini (2014), esse é um problema recorrente no processo de transição entre as etapas, pois as crianças pequenas não vivenciaram de modo adequado as demandas da atividade de estudo na perspectiva da sua atividade dominante, que é o jogo de papéis, ou seja,

a atividade de estudo, em sua forma embrionária, é gestada na idade pré-escolar: nasce na/da brincadeira (...) que para a criança pré-escolar o estudo é uma espécie de jogo (...) e que a formação da atividade de estudo na criança deve ser fomentada pelo educador como uma nova forma especial de jogo (Pasqualini, 2014, p. 12).

Assim, numa comparação com o problema apresentado pela autora e com os excertos dos gestores escolares, evidencia-se de ato a preocupação de adequar as crianças pequenas em atividades de estudos com ações sistematizadas e esquivam-se, os gestores escolares, em preocuparem-se com as experiências já constituídas pelas crianças, bem como envolver a transição da principal atividade psíquica delas, que é o jogo de papéis (atividades lúdicas) com foco no brincar, eixo estruturante da Educação Infantil.

Em contrapartida a esse problema, as propostas pedagógicas que levam em consideração as infâncias devem se constituir de ações pedagógicas lúdicas, enriquecidas de afetividade, autonomia, valorização criativa e imaginativa para/com as crianças pequenas. Portanto, uma forma de consignar reflexões acuradas sobre a transição dessas crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental com os gestores das escolas municipais são-bernardenses, como outrora dito, foi o emprego do grupo focal. Nesses diálogos reflexivos e mediados em várias etapas, foi possível extrair desses discursos metas pedagógicas que dão conta, inicialmente, de traçar planos de ações pedagógicas que dão conta, inicialmente, de uma transição participativa entre os atores das comunidades escolares.

Um dos pontos cruciais para a criação destas metas pedagógicas é que estas devem garantir que o processo de transição entre as etapas educativas seja estudado, articulado, planejado e executado dentro das escolas, buscando assim permear práticas pedagógicas que atuam com esses atores. Outro ponto importante é garantir a participação e articulação dos gestores escolares no processo transitório, pois eles devem contribuir na construção de “um plano de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, com estratégias que promovam reflexão, estudo e articulação entre essas duas etapas, de modo a garantir a continuidade do processo de educação” (Mandu; Vercelli, 2023, p. 16).

Depois de consignar os parâmetros anteriores nos encontros do grupo focal, deu-se a construção colaborativa entre os gestores municipais escolares são-bernardenses das metas educacionais que nortearão a construção dos planos de ações que cada escola elaborará e executará para a promoção da transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, conforme constituídas na tabela a seguir.

Tabela 2. Metas educacionais propostas pelos gestores municipais escolares para nortear planos de ações para transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental

Educação Infantil	Ensino Fundamental
Roda de Conversa com as crianças sobre a ida delas para o 1º ano EFAI	Escuta das crianças sobre os primeiros momentos delas no 1º ano do EFAI
Parceria entre escola e família com reuniões para explicar o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano EF	Parceria entre escola e família com reuniões para explicar a nova rotina no 1º ano do EF
Garantir que todas as crianças tenham o conhecimento do alfabeto e dos números e as principais sínteses de aprendizagem dos campos de experiências conforme pág. 53 da BNCC	Garantir a continuidade e evolução das sínteses de aprendizagem estabelecidas na pág. 53 da BNCC
As famílias devem realizarem as visitas nas escolas para conhecer o novo ambiente e fazer o registro fotográfico com a criança.	As famílias na primeira semana de acolhida devem mandar pela criança o registro de visita na escola escolhida.
Garantir a competência leitora e escrita com as crianças dos níveis pré-silábico para o nível silábico (análise de competências)	Garantir a competência leitora e escrita com as crianças nos níveis para silábicos para alfabético (análise de competências)
Promover socialização e troca de experiências entre os educadores do Pré II e 1º ano do Ensino Fundamental juntamente com as equipes gestoras (respeitar e garantir o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (tanto para educador quanto criança))	

Fonte: autora (2023).

A obtenção destas metas, oriundas de várias reflexões que surgiram por parte dos gestores escolares, instituíram-se numa espécie de fomento para institucionalização de política pública educacional para que os dirigentes municipais de educação da cidade de São Bernardo (MA) possam validá-las constituindo elemento obrigatório no projeto político pedagógico de todas as escolas da rede que ofertam a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (Mandu; Vercelli, 2023).

Na percepção dos gestores escolares, as metas estratégicas que foram construídas validam um trabalho coletivo, colaborativo e articulado com todos os atores envolvidos no processo da transição e não o deixaria a cargo de, apenas, um projeto didático elaborado por algumas escolas ou como culminância de um evento escolar como festa de formatura ou festa do ABC. Por conseguinte, as metas estratégicas de transição das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental garantiriam, sobremaneira, a integração entre os educadores e demais profissionais vinculados nas duas etapas, compondo, portanto, ações estratégicas da SEMECTI como política pública educacional ao invés de ações pontuais em cada instituição de ensino.

Para não concluir

O principal objetivo desta pesquisa de intervenção foi avaliar, a partir da percepção dos gestores escolares, a organização de metas estratégicas para potencializar práticas pedagógicas na transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental da rede de ensino do município de São Bernardo (MA).

Proemialmente, revelou-se importância da atuação da equipe gestora no processo de transição das crianças pequenas da Educação Infantil e do acolhimento e adaptação dessas

nos espaços das séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto pelos discursos dos gestores escolares no grupo focal quanto pela percepção da própria SEMECTI são-bernardenses.

Esta pesquisa interventiva permitiu a execução de uma ação proposta aos gestores escolares com o foco temático para a transição e os mobilizaram a repensar no tratamento dado às crianças pequenas, desde o diagnóstico da situação atual da transição (como acontece na rede de ensino), aplicação de tarefas iniciais para os gestores até a construção das metas estratégicas para toda a rede ensino, além da continuidade da transição entre as etapas letivas da rede ensino. Logo, a pesquisa cumpriu os pré-requisitos traçados por Damiani *et al* (2013, p. 58) no que englobou “o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências”.

Um ponto chave considerado na execução desta pesquisa de intervenção foi um achado apresentado e correlacionado na discussão do grupo focal no que se refere à potencialidade das metas estratégicas traçadas pelos gestores escolares tornarem-se referências na organização de uma política pública educacional municipal a ser praticado pela rede de ensino, equiparando as práticas pedagógicas nas instituições de ensino são-bernardenses e minimizando, por vez, as rupturas no processo de transição das crianças pequenas do Pré II da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Não obstante, a literatura designada nesta pesquisa auxiliou sobremaneira a confrontar os discursos apresentados pelos gestores escolares durante o grupo focal com as epistemologias das categorias apresentadas durante a intervenção (transição, educação infantil, ensino fundamental e intervenções pedagógicas), o que permitiu a reconstrução das percepções dos gestores escolares sobre o objeto de estudo desta pesquisa e que culminaram na construção das metas estratégicas para o processo de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Entretanto, esta pesquisa não se esgota, propriamente dito, na construção das metas estratégicas no processo transitório. Ainda, como contribuição, pode se expandir, a partir das metas, para construção de planos de ações a fim de potencializar as práticas pedagógicas nas instituições de ensino das etapas em questão e a consignação destas práticas no projeto político pedagógico, além das ações formativas contínuas com educadores e demais profissionais envolvidos no processo, para mais a expansão destas metas em outras etapas do ensino na educação básica. E, o mais essencial, a definição dessas metas estratégicas como política educacional a ser constada no Plano Municipal de Educação da rede municipal de ensino da cidade de São Bernardo.

Portanto, a continuidade do grupo focal dos gestores escolares e o acompanhamento das ações estratégicas definidas nesta pesquisa interventiva para a transição das crianças pequenas entre as etapas da educação básica permitirão uma ação processual segura balizada na realidade multidimensional das crianças pequenas e de suas realidades, principalmente no que tange ao monitoramento e avaliação de tais metas para um processo transitório seguro, contínuo e equiparado com as perspectivas de infâncias e crianças na contemporaneidade.

Referências

AGUIAR, Sinara Narciso de Lima; BISSOLI, Michelle de Freitas. Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 384-408, 29 ago. 2022. PPUFU - Portal de Periódicos da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/obv6n2.a2022-65672>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65672/34458>. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 9394/1996, de 22 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Ministério de Educação e Cultura**. Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (org.). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Brasília: Mec/Sef, 1998. 1 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (org.). **ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Leograf - Gráfica e Editora Ltda, 2007. 135 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Mec, Seb, Dicei, 2013. 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculare. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília, DF, 9 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, DF, 9 dez. 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?query=Brasil. Acesso em: 06 jul. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em abr 2023.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAZERI, Andrea Maturano. PUENTES, Roberto Valdés (orgs). **Ensino Desenvolvimental: antologia**. Livro I. Coleção Biblioteca Psicopedagogia e Didática. Volume 4. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 149-172.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 dez 2021.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educacional**, [S.L.], v. 20, n. 66, p. 1230-1254, 10 set. 2020. Pontificia Universidade Católica do

Parana - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.20.066.ds13>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26966>. Acesso em: 07 set. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. Série Pesquisa em Educação, v. 10, p. 7-41.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2017;

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento psíquico**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2ª Edição. São Paulo: Centauro, 2004. p. 301-352.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*. VIGOTSKII, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Venha Villalobos. 11ª edição. São Paulo: ícone, 2010. p. 59-84

MAGALHÃES, Gisele Modé; MESQUITA, Afonso Mancuso de. O JOGO DE PAPÉIS COMO ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 266-279, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i1.2727. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2727>. Acesso em: fev. 2024.

MANDU, Luciana Ramalho Santana; VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. Contribuições da Supervisão Escolar na Transição das Crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Dialogia**, [S.L.], n. 43, p. 1-18, 28 mar. 2023. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/43.2023.23982>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23982/10094>. Acesso em: 06 jul. 2023.

MARCHI, Rita de Cássia. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista portuguesa de educação**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089009.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. A psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas (SP): Autores Associados, 2016.

MENDES, Gisele Meireles. RELAÇÕES ESSENCIAIS E DIALÉTICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: linguagem e atividade à luz da psicologia histórico-cultural. 2022. 28f. **TCC (Especialização)** - Curso de Especialização em Psicologia da Educação. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). São Luís, 2022.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, M. I. de. Inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental: uma reflexão necessária. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 29, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/140>. Acesso em: fev. 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas (SP):

Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. EIDT, Nádia Mara. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. *In*: PASQUALINI, Juliana Campregher. TSUHAHO, Yaeko Nakadakari. (orgs.) **Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. [recurso eletrônico] Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 101-148.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a escola de ensino fundamental na educação infantil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 93-106. Disponível em https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28211/pdf_72. Acesso em: jan. 2024.

SARAMAGO, Cláudia Aparecida Mendonça. O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na pós-graduação em Educação da região sudeste do Brasil. 2023. 134 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8081>. Acesso em: jan. 2024

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017.

TULESKI, Silvana Calvo. EIDT, Nádia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia. ABRANTES, Angelo Antonio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas (SP): Autores Associados, 2016.

Recebido em Dezembro de 2023.
Aceito em Março de 2024.