

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO DE MARINGÁ À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Bárbara Yuka Moraes Watanabe¹
Giselma Cecília Serconek²

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo investigar a proposta de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental proposta no Currículo de Maringá (2020), sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Para isso utiliza-se uma abordagem qualitativa com análise documental e bibliográfica, que subsidie a compreensão e a qualificação da transição entre as etapas mencionadas. A pesquisa revela que, embora exista uma seção específica, no Currículo de Maringá, sobre essa transição, algumas reflexões são necessárias para efetivar sua prática com qualidade. Conclui-se que é necessário reforçar práticas pedagógicas que promovam uma transição contínua e integrada, assegurando que o processo seja significativo e com intencionalidade educativa. De tal forma concluímos que é imprescindível a identificação e a mediação, pelo professor, na zona de desenvolvimento proximal da criança/estudante, intencionando seu pleno desenvolvimento, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Transição escolar. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: This research aims to investigate the transition proposal from Early Childhood Education to the initial years of Elementary Education as outlined in the Curriculum of Maringá (2020), through the lens of the Historical-Cultural Theory. The study adopts a qualitative approach, employing document and bibliographic analysis to support the understanding and enhancement of the transition throughout these educational stages. The findings reveal that, although the Curriculum of Maringá includes a specific section about this transition, certain reflections are necessary to ensure its effective and high-quality implementation. It concludes that is of outmost importance to reinforce pedagogical practices that promote a continuous and integrated transition, ensuring the process is meaningful and carried out with educational intentionality. Thus, it is imperative to identify and mediate the child's/student's zone of proximal development, guided by the teacher, to foster their holistic development, as advocated by the principles of the Historical-Cultural Theory.

Keywords: School transition. Early Childhood Education. Elementary Education. Historical-Cultural Theory.

Considerações iniciais

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

² Professora Departamento de Teoria e Prática da Universidade Estadual de Maringá.

A educação escolar não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas uma etapa fundamental por meio do qual os indivíduos se apropriam da cultura e desenvolvem suas capacidades psíquicas superiores. Vigotski (2001) argumenta que a educação básica desempenha um papel crucial na formação do sujeito, pois as interações sociais e as práticas culturais mediadas pela educação escolar são essenciais para o desenvolvimento humano. Por meio da linguagem, da mediação simbólica e das práticas educativas, as crianças se apropriam de conceitos, de valores e de formas de pensar que são fundamentais para sua participação na sociedade.

Desse modo, a LDB estabelece as diretrizes que orientam a organização e o funcionamento da educação básica, garantindo a formação integral dos estudantes e o acesso a uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento pleno. A educação básica, no Brasil, é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, de 1996:

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

As três etapas da educação básica possuem, igualmente, uma relevância nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano das crianças e estudantes atendidos nas instituições próprias de cada etapa. Cada etapa é responsável por promover conhecimentos escolares e atingir objetivos de aprendizagens específicas, mas constituindo um todo formativo.

A transição de uma etapa a outra da educação básica é marcada por mudanças de cunho social, cultural, afetivo, cognitivo. Altera-se, por exemplo, a instituição, a forma de organização dos conhecimentos por campos de experiências e componentes curriculares, a variedade de áreas de conhecimentos, as necessidades pessoais e educacionais da criança e do estudante, entre outros elementos que compõem um complexo contexto educativo com suas transições.

Este momento marcado por mudanças significativas no ambiente de aprendizagem, nas práticas pedagógicas, nas necessidades afetivo-cognitivas e nas

expectativas de desenvolvimento da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sendo importante reforçar, que este processo deve ser contínuo e indissociável.

Assim, buscamos apresentar a relevância da articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embora representem duas fases distintas, se complementam. Cada uma possui suas próprias características e objetivos, mas ambas contribuem para a formação humana.

A Educação Infantil é marcada pelo foco no desenvolvimento integral da criança, pensando nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, por meio de práticas lúdicas e interativas. Nessa fase, o comportamento das crianças é marcado por intensa curiosidade, exploração do ambiente e aprendizagem por imitação (jogos de papéis). A socialização e o uso da linguagem também são aspectos fundamentais. No que diz respeito a autonomia, as crianças começam a realizar atividades simples, como alimentar-se sozinhas ou vestir-se, sempre em um ambiente que favoreça essa independência de maneira supervisionada. Por outro lado, o Ensino Fundamental representa o início de uma etapa mais formal e sistematizada da alfabetização, da aprendizagem da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Naturais e Sociais, além do desenvolvimento caracterizado por maior capacidade de atenção e compreensão de regras, e de competências socioemocionais e críticas, de acordo com a recente adequação da BNCC (2017).

Pensando no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, refleti sobre minha trajetória acadêmica, que no decorrer percebi interesse profundo pela Educação Infantil, particularmente pela possibilidade de integrar conhecimentos científicos de forma lúdica e acessível para as crianças. Contudo, ao vivenciar os estágios no Ensino Fundamental, surgiram questionamentos que me instigaram a refletir sobre o impacto da transição entre essas etapas. Por que, mesmo sendo crianças, espera-se delas comportamentos tão distintos ao ingressarem no Ensino Fundamental? Por que o entusiasmo pelo aprender cede lugar ao interesse quase exclusivo pelo intervalo? E, ainda, como as mudanças na forma como a criança é vista por professores, pais e a nova instituição interferem em seu desenvolvimento e aprendizagem? Questionamentos como esses me levaram a buscar a compreensão da teoria, para então entender na prática.

Essas questões levaram-me a perceber que essa transição, muitas vezes, não supre as necessidades integrais das crianças, resultando em possíveis rupturas

que impactam sua relação com a escola e o aprendizado. Essa pesquisa não apenas atende a uma necessidade científica, mas também social, ao buscar meios de garantir que as crianças sejam compreendidas e apoiadas em um momento tão significativo de suas vidas.

Nesse contexto, analisamos como essa transição é prevista no Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Utilizamos, também, documentos oficiais, para nortear os estudos, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Conselho Nacional de Educação (2010), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017), ressaltando a importância e suas contribuições, a fim de colaborar com esta pesquisa.

Para subsidiar nossa pesquisa, tomamos como referencial teórico a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, pois entendemos, a partir de Vygotsky, que o desenvolvimento cognitivo das crianças é mediado pelas interações sociais e culturais, destacando a importância da linguagem como principal ferramenta de mediação. A escolha da Teoria Histórico-Cultural se justifica pela importância do contexto sociocultural na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e em função do pressuposto de que a mediação do professor precisa ocorrer na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois o aprendizado ocorre em um espaço de potencial entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a mediação de um adulto.

Durante a transição para os anos iniciais, é essencial considerar como as experiências culturais das crianças são valorizadas e integradas ao currículo escolar, promovendo uma educação que seja relevante e significativa na vida das crianças e estudantes.

Vygotsky (2001), um dos principais autores da Teoria Histórico-Cultural, não escreve diretamente sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas em suas obras enfatiza a importância de uma continuidade educacional, que respeite o desenvolvimento integral das crianças, promovendo um ambiente de aprendizado rico em interações sociais, mediação adulta e conexão com a cultura e o contexto social das crianças.

Ante essas considerações nos surge uma questão que se torna o problema

guia de nossa investigação: O que o Currículo de Maringá propõe para a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural?

A fim de responder a pergunta proposta, o presente estudo tem por objetivo investigar a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental proposta no Currículo de Maringá, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Embora esse documento aborda o processo de transição entre essas etapas, é possível identificar lacunas nesse momento crucial, tanto para os alunos quanto para os docentes. Apesar de ser um marco significativo e documentado de forma sistemática, essa transição ainda apresenta dificuldades na sua compreensão e na sua efetivação.

Quanto à metodologia de investigação, optamos por uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental por ser adequada ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa. Severino (2013) enfatiza a importância do método na pesquisa científica e aponta a pesquisa bibliográfica como um passo essencial em qualquer pesquisa científica, sendo crucial para a construção do referencial teórico.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa bibliográfica permite explorar teorias, conceitos e perspectivas presentes na literatura especializada, contribuindo para uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas investigados:

A pesquisa bibliográfica [...] possibilita uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Além disso, permite que o pesquisador forme um quadro teórico conceitual e/ou histórico que orientará a investigação (Minayo, 2002, p. 22).

Para Bardin (2011), a pesquisa qualitativa bibliográfica é essencial para a construção do referencial teórico, fornecendo uma base sólida de conhecimento pré-existente que embasa as hipóteses e análises do estudo:

A pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com vistas a conhecer o que já se conhece a respeito e, particularmente, as contribuições que outros pesquisadores deram para o conhecimento do mesmo objeto de estudo (Bardin, 2011, p. 90).

A pesquisa qualitativa bibliográfica vai além da simples coleta de informações, pois envolve análise crítica e interpretativa das fontes, permitindo ao pesquisador explorar perspectivas teóricas e identificar lacunas ou divergências no

campo de estudo. Essa abordagem não só amplia o repertório teórico e metodológico, mas também enriquece o debate acadêmico ao contextualizar o estudo com referências fundamentadas.

Com vistas a atingir o objetivo de pesquisa proposto, este trabalho está organizado em três sessões. Na primeira seção dissertamos sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com as bases históricas e legais. Na seção 2, apresentamos pressupostos teóricos acerca dos processos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que possam fundamentar a análise da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Na seção 3, analisamos o Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas orientações sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental apoiando-nos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

1 Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: bases históricas e legais

Para dissertar sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental é indispensável retomar o significado da palavra Transição: "Transição". Substantivo feminino. Ato ou efeito de transitar; trajeto, trajetória; passagem de um lugar, de um assunto para outro; mudança de fase num sistema" (Michaelis, 2023).

Ante essa definição, entendemos que a transição implica a ideia de ir de uma coisa à outra, ou seja, sem mudança não há transição. Sendo assim, podemos entender que a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, refere-se, cronologicamente, à passagem dos 5 anos para 6 anos de idade. No entanto, mudança crucial está nas significativas transformações no contexto educacional, nas funções educacionais dessas etapas escolares, no desenvolvimento cognitivo e social durante esse processo.

Para entendermos a transição educacional precisamos retomar aos direitos conquistados e às políticas públicas que zelam e orientam a questão em estudo.

Assim, iniciamos pela Constituição Federal de 1988, a partir daqui a criança torna-se sujeito de direitos e a educação torna-se registrada em lei.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Esse artigo destaca a função da educação como promotora do desenvolvimento integral da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, reconhecendo a educação como um direito fundamental.

Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirma-se os direitos garantidos à criança. Nesse documento, explicita-se a necessidade de uma formação contínua e integral.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Porém, o desafio está em como garantir que essa formação seja de fato contínua e integral, especialmente no cenário educacional e social brasileiro, que enfrenta tantas desigualdades. A formação contínua implica em uma educação que deve ser garantida ao longo de toda a vida, com a consideração dos diferentes momentos do desenvolvimento da criança e do adolescente.

Seguindo a cronologia, somente em 1996, na Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional nº 9394/96 é promulgado um artigo específico para a função da Educação infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Esse documento apresenta também a finalidade do Ensino Fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Apesar de apresentar a finalidade das duas etapas, o documento não contempla orientações sobre a transição entre elas. O documento contempla a importância dessas duas fases para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança apesar de ainda existir uma lacuna em termos de orientações teórico-práticas sobre como lidar pedagogicamente com as especificidades dessa transição.

Ao atualizar o ensino fundamental de nove anos, a ideia de “transição” surge nos debates e discussões, afinal os currículos deveriam estar alinhados, e de que deveria ser garantido a continuidade no processo de aprendizagem, criando estratégias adequadas independente do momento em que a criança estiver passando pela transição, pensando nisso a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, discorre brevemente sobre a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, destacando que, com a saída das crianças dessa etapa, as famílias enfrentam grandes mudanças. Essa passagem é considerada um marco significativo na vida das crianças, podendo gerar ansiedades e inseguranças (Brasil, 1998)

Apesar de não falar diretamente utilizando a nomenclatura “transição”, comenta sobre esse momento, utilizando o termo “mudanças”. O documento aborda algumas características dessas mudanças em quesitos como a formação do profissional, os objetos que podem ser utilizados para facilitar a adaptação na transição, do espaço de casa para a sala da educação infantil, como por exemplo o uso da chupeta, mamadeira entre outros objetos.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no qual apresenta a necessária organização da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de garantir às crianças o seu desenvolvimento contínuo.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p. 30).

Neste documento, observamos uma discussão formal sobre a transição, considerando sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na articulação da Educação Infantil com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

E por fim, no documento mais atual de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a preocupação na articulação para promover uma continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

A transição entre essas duas etapas da educação básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017, p. 51).

Conforme apresentado acima, a BNCC tem um capítulo destinado a essa questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no qual enfatiza a importância da fase de transição e contempla a importância das mudanças a serem realizadas de maneira que garanta:

Integração, continuidade do processo de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (Brasil, 2017, p.53).

O documento destaca a necessidade de buscar um equilíbrio para adequar essa transição, promovendo um trabalho contínuo que considere o aluno como um sujeito integral e os educadores como mediadores nesse processo.

Seguindo a linha cronológica dos documentos elaborados, observa-se que o olhar para a transição entre essas fases vem, gradualmente, ganhando espaço em reflexões, discussões e formalizações oficiais. Considerando que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1990). Portanto é essencial que as políticas públicas avancem para além das generalizações curriculares, oferecendo orientações mais detalhadas e práticas para essa etapa.

Analisando os documentos, percebemos que, apesar de ser um período fundamental no desenvolvimento da criança, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental recebe atenção limitada nos documentos oficiais, mesmo com o reconhecimento da sua importância para o processo de desenvolvimento.

Essa limitação reflete, principalmente, na ausência de diretrizes que detalham como os educadores devem lidar com as especificidades emocionais, sociais e pedagógicas que permeiam essa fase. A priorização de aspectos curriculares, em detrimento de estratégias pedagógicas específicas, deixa lacunas na garantia de uma transição efetiva que atenda às necessidades integrais das crianças.

2 A transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

A primeira seção, intitulada *'Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: bases históricas e legais'*, apresentou os marcos normativos e a trajetória histórica que fundamentam o conceito de transição escolar. Ao abordar a linha cronológica que culminou na formulação de políticas educacionais, destacamos como os documentos oficiais evoluíram para reconhecer a importância desse momento no desenvolvimento infantil. Essa compreensão é essencial para situar o debate atual.

Nesta seção, *'A transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural'*, essa base legal e histórica é aprofundada sob uma perspectiva teórica, explorando como as ideias da Teoria Histórico-Cultural proporcionam uma perspectiva teórica consistente e aprofundada para compreender o impacto desse processo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Assim, ao articular as bases normativas

com os fundamentos teóricos, reforça-se a necessidade de políticas educacionais que sejam fundamentadas em concepções sólidas de desenvolvimento humano, valorizando práticas pedagógicas que favoreçam uma transição contínua e alinhada às necessidades das crianças.

Para iniciarmos, é fundamental compreender o que é a Teoria Histórico-Cultural, uma abordagem teórica que entende o desenvolvimento humano como um processo mediado pela cultura e pelas interações sociais. Essa perspectiva foi introduzida e defendida por Lev Semyonovich Vygotsky, psicólogo soviético que, no início do século XX, formulou a base dessa teoria.

Esse processo ocorre em um contexto histórico e cultural específico, evidenciando que o desenvolvimento humano não é apenas biológico, mas profundamente influenciado pelas práticas sociais e culturais em que o indivíduo está inserido. A Teoria Histórico-Cultural, portanto, apresenta uma visão dinâmica e interacional do desenvolvimento, em que a mediação do outro desempenha um papel central na construção das capacidades humanas.

Por isso, entendemos que o aprendizado não é algo isolado, mas um processo coletivo que se constroi nas relações que estabelecemos ao longo da vida. Para Vigotski (2001, p.115): "O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento culturalmente organizado e especificamente humano das funções psicológicas".

As capacidades de pensamento, linguagem, memória, percepção, atenção, imaginação e afetividade são as chamadas funções psicológicas superiores e dependem, para seu desenvolvimento, de ferramentas culturais, como a linguagem e os signos, que as pessoas internalizam e usam para dar sentido ao mundo. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem quando a criança interage com outras pessoas e com o ambiente, sendo que essas trocas a ajudam a adquirir novos conhecimentos.

Nesse sentido, Vigotski destaca que "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças se apropriam da experiência histórica e cultural" (Vygotsky, 1984, p. 27). Essa perspectiva reforça que a interação social e o contato com o meio cultural são essenciais para a formação das capacidades humanas, pois permitem que as crianças assimilem e transformem a experiência coletiva em conhecimento individual.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky, definido como a distância entre o que a criança pode realizar de forma independente e o que pode alcançar com a ajuda de alguém mais experiente (adulto). Segundo Chaiklin (2011), a ZDP não se limita apenas à assistência para resolver tarefas, mas reflete o potencial das funções psicológicas em desenvolvimento, essenciais para a transição de um período de desenvolvimento para outro.

Sua importância na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental está em permitir que o ensino seja ajustado às capacidades emergentes da criança, facilitando sua adaptação e continuidade no processo de aprendizagem, tanto cognitiva quanto social. Isso demonstra como a ZDP pode ser crucial para promover um ambiente educativo que acompanhe o desenvolvimento progressivo das funções psicológicas da criança, considerando suas necessidades e o momento de seu desenvolvimento

Esses elementos fundamentam a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a mediação de experiências e a participação ativa das crianças em contextos educativos que valorizem tanto as trocas sociais, afetivas e culturais.

Elkonin (1987)³ investigou a periodização do desenvolvimento humano a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que considera o crescimento infantil como um processo influenciado pelas relações sociais.

O desenvolvimento ocorre por meio de mudanças relacionadas ao contexto social e às interações com adultos, que medeiam o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. O autor citado enfatiza que, em cada fase da vida, há uma atividade principal que desempenha um papel central no avanço do desenvolvimento psíquico, social e afetivo de forma interligada, ajudando as crianças a adquirir novas habilidades e a dar novos significados às suas interações. Afinal, “[...] toda atividade humana engendra os aspectos cognitivos-afetivos como unidade e em conformidade com os significados e os

³ Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) foi um renomado psicólogo soviético, discípulo de Vygotsky e integrante da escola da Teoria Histórico-Cultural. Seu trabalho foi centrado no estudo do desenvolvimento infantil, com ênfase nas atividades como mediadoras do aprendizado e na construção das funções psicológicas superiores. Elkonin desenvolveu uma teoria sobre a periodização do desenvolvimento humano, na qual defendeu que o crescimento da criança ocorre em etapas qualitativamente distintas, determinadas pelas interações sociais e pelas demandas históricas e culturais.

sentidos dados pelo sujeito ao objeto em sua relação com ele” (Serconek, 2018, p. 90).

A pesquisa de Elkonin⁴ deu continuidade aos estudos de Vygotsky, colaborando com a compreensão da "atividade principal" predominante em cada etapa do desenvolvimento, como por exemplo o jogo de papéis sociais na idade pré-escolar e a atividade de estudo na idade escolar.

Com base nos estudos de Elkonin (1987), a comunicação emocional direta adulto-criança é a atividade principal do nascimento a um ano de idade, portanto, a interação emocional com os adultos é fundamental. A criança depende completamente dos adultos para atender às suas necessidades e se comunica por meio de expressões emocionais, como o choro e o sorriso. Essa comunicação não verbal reflete a sociabilidade, que apesar de sua máxima necessidade de interação social, ainda não dispõe de meios de comunicação elaborados, como a linguagem verbal.

Na idade de 1 a 3 anos, a atividade objetual-manipulatória é a atividade principal, na qual a manipulação de objetos torna-se a atividade principal, quando aprendem a usar os objetos do mundo humano de forma funcional, sendo orientadas pelos adultos. Essa fase é marcada pela transição da comunicação emocional para uma colaboração prática, mediada pela linguagem que começa. Embora a linguagem não seja a atividade principal, ela auxilia na compreensão das ações e na interação com os adultos, facilitando a internalização de práticas sociais (Elkonin, 1987).

Os jogos de papéis sociais acontecem no período pré-escolar (4-5 anos). Esses jogos simbólicos emergem como atividade central por meio do qual reproduzem ações observadas nos adultos e reproduzidas, o que lhes permite explorar o mundo social e objetivo. A brincadeira não é instintiva, mas mediada pela percepção que a criança tem do mundo humano e das relações sociais. Nesse contexto, a atividade lúdica possibilita que a criança modele as interações humanas e prepare-se para a próxima etapa do desenvolvimento (Elkonin, 1987).

⁴ Segundo Elkonin, o desenvolvimento humano ocorre em períodos qualitativamente distintos, organizados em alternância entre fases de orientação às relações sociais e fases voltadas à aquisição de conhecimentos e habilidades. Ele identifica seis períodos principais: primeira infância (0-1 ano); infância precoce (1-3 anos); idade pré-escolar (3-7 anos); idade escolar inicial (7-11 anos); adolescência (11-15 anos); e juventude inicial (15-17 anos). Esses períodos são mediados pelas atividades predominantes que impulsionam o desenvolvimento psicológico.

É fundamental compreender que “[...] o surgimento do jogo de papéis é determinado pela mudança na posição que a criança ocupa na sociedade” (Elkonin, 1987, p. 112). Essa perspectiva reforça que os jogos de papéis não apenas refletem as experiências sociais, mas também ampliam as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, funcionando como uma ponte para a compreensão e internalização das dinâmicas sociais

Com a entrada na escola, a atividade principal passa a ser o estudo (6-12 anos). Nesse período, a criança desenvolve autonomia, pensamento teórico e a curiosidade para aprender. A relação do estudante com o professor e as exigências escolares tornam-se centrais, refletindo a importância de cumprir tarefas e assumir responsabilidades. O aprendizado sistematizado amplia as relações sociais e proporciona novas formas de interação tanto no ambiente escolar quanto familiar (Elkonin, 1987).

Na adolescência, o período caracterizado pela comunicação íntima pessoal refere-se aos relacionamentos interpessoais que assumem novos significados. A sociabilidade torna-se mais complexa, marcada por novas experiências emocionais e pelo amadurecimento gradual. A atividade de estudo continua presente, mas as interações sociais ganham um papel mais destacado na formação da identidade do sujeito (Elkonin, 1987).

E por fim, na vida adulta a atividade profissional/estudo é a principal, na qual predominam as relações de trabalho e de estudo, que são fundamentais para a contribuição do indivíduo à sociedade. Essa etapa reflete a internalização das normas sociais e a capacidade de transformar a realidade por meio da atividade produtiva e coletiva (Elkonin, 1987).

Esses estágios de desenvolvimento reforçam que essa sequência de fases não deve ser vista apenas como uma linha cronológica baseada na idade, pois essa idade é algo simbólico e aproximadamente, mas pela interação dialética entre o sujeito e o ambiente social. As ações pedagógicas planejadas com base nesse entendimento podem criar condições para promover mudanças qualitativas no desenvolvimento, possibilitando que as crianças não apenas se adaptem à realidade, mas também desenvolvam a capacidade de nela atuar com consciência e autonomia.

Em seus estudos, Vigotski (2001) apresenta a transição e suas crises no desenvolvimento infantil, no qual descreve como períodos de ruptura e

reorganização qualitativa nas estruturas psicológicas da criança. Essas mudanças não acontecem de forma aleatória, mas são etapas inevitáveis e necessárias para o desenvolvimento, marcadas por transformações internas que refletem a evolução das capacidades cognitivas e emocionais da criança.

Essas crises — a dos três anos, a dos sete anos, a da adolescência, a da juventude — estão sempre associadas com uma mudança de estágio. Elas indicam, de forma clara, de forma óbvia, que estas mudanças, estas transições de um estágio a outro possuem uma necessidade interior própria. Mas serão, mais crises, inevitáveis no desenvolvimento de uma criança? (Vigotski, 2001, p. 67).

Um exemplo é a "crise dos sete anos", que ele descreve como um marco de transformação importante, caracterizado por mudanças na percepção, no comportamento e no desenvolvimento cognitivo. Particularmente comentaremos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, compreendida na Teoria Histórico-Cultural como um momento de ruptura e transformação qualitativa nas características da criança.

A transição, no desenvolvimento para formas de comportamento qualitativamente novas, não se restringe a mudanças apenas na percepção. A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. Esse ponto é ilustrado por nossos estudos sobre o comportamento de escolha, que mostram a mudança na relação entre a percepção e a ação motora em crianças pequenas (Vigotsky, 1991, p.25).

Durante essa fase, mudanças significativas ocorrem tanto no seu comportamento quanto em sua relação com o mundo, marcando o surgimento de novas capacidades. Na chamada "crise dos sete anos", por exemplo, a criança começa a perder a espontaneidade e desenvolve um pensamento mais elaborado em seus sentimentos e ações. Esses momentos, embora desafiadores, são essenciais para o avanço do desenvolvimento psíquico (Vigotski, 2006).

Segundo Elkonin (1987), as crises são influenciadas pelas condições sociais e pela qualidade das interações que a criança vivencia. Elas não acontecem apenas por fatores cronológicos, mas pela necessidade de reorganizar a atividade principal da criança, como brincar e o aprender, em resposta às demandas sociais. Por isso, é papel dos adultos reconhecer e atuar sobre as necessidades da criança

durante esse período de transição, utilizando atividades que combinem elementos lúdicos com a introdução do estudo. Essa abordagem, mediada pela Teoria Histórico-Cultural, permite que a criança enfrente os desafios do novo ambiente escolar sem perder elementos fundamentais de seu desenvolvimento, como a imaginação e o brincar. Assim, a crise deixa de ser apenas um problema e se torna uma oportunidade para impulsionar o crescimento, desde que conduzida de forma sensível e intencional.

Considerando que este trabalho visa apresentar a organização da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacamos o período de 4 a 5 anos de idade, na qual a atividade principal são os jogos de papéis e representa o período mais voltado ao lúdico e o imaginário, que no primeiro momento é representado por trazer o significado para os objetos (panelinha, comidinhas) e, em seguida, a representação dos adultos (imitar familiares), ressaltando a importância para a capacidade de operar no campo simbólico, pois a criança começa a expressar consciência do lugar que ocupa, de suas habilidades e possibilidades. Portanto, os jogos de papéis não apenas contribuem para a construção da identidade da criança, mas também promovem um espaço para a sua aprendizagem social e afetiva.

Na compreensão de Elkonin (1969), durante a Educação Infantil, as crianças são expostas a um ambiente rico em interações sociais e oportunidades de aprendizado através do brincar e da exploração. Esse período é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento abstrato e a resolução de problemas, que são construídas por meio da interação com adultos e com outras crianças.

Ao entrar na escola, o desenvolvimento do estudante se dá pela atividade de estudo, pois é a etapa na qual ele deve se apropriar dos sistemas escrita alfabética e de numeração decimal, assim como de conceitos científicos de áreas diversas. Portanto, o professor organiza o ensino a partir do conteúdo sistematizado focado na alfabetização e na ciência.

O processo de desenvolvimento cognitivo, alavancado pela atividade de estudo, responde à lei genética geral de que todas as funções psíquicas ocorrem primeiramente no plano social, nas relações intersíquicas dos sujeitos e, depois, no plano mental, nas relações intrapsíquicas. Desse postulado, extraímos a ideia de que o papel fundamental da escola no desenvolvimento cognitivo da criança é de converter os conhecimentos e as habilidades sociais externas em

aptidões e conhecimentos de sua individualidade (Serconek, 2018, p.89).

Na transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças deveriam ser gradualmente inseridas em um ambiente mais estruturado e formal de aprendizado. Essa mudança implica na transição de um foco voltado ao desenvolvimento integral e lúdico, na Educação Infantil, para um enfoque mais acadêmico e disciplinado, nos anos iniciais.

Então, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, entendemos que essa transição não deve ser vista como uma simples mudança cronológica de etapa educacional, mas como um processo de continuidade, onde as conquistas e os aprendizados do estágio anterior são considerados e ampliados.

Autores contemporâneos que seguem os princípios da Teoria Histórico-Cultural, como Martins (2013) e outros estudiosos da psicologia Histórico-Cultural, enfatizam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a zona de desenvolvimento proximal das crianças. Isso significa que os educadores devem reconhecer e apoiar os desafios cognitivos que as crianças podem enfrentar ao ingressar nos anos iniciais, oferecendo suporte adequado para que possam alcançar novos níveis de aprendizado com a mediação de adultos mais experientes.

Pensando na transição da etapa da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante ressaltar a necessidade de repensar a organização do ensino que considere a atividade principal de desenvolvimento da criança, seus interesses cognitivos e emocionais e o nível de desenvolvimento de cada criança. Ao considerar esses aspectos, é possível organizar um ensino que entrelace os interesses e as necessidades das crianças de ambas as etapas, promovendo aprendizado e desenvolvimento continuado, formativo e respeitoso.

3 Currículo de Maringá e a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

No capítulo anterior, discutimos os fundamentos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, destacando conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal, a mediação e a importância das atividades predominantes no

desenvolvimento infantil. Com base nessas concepções, este capítulo direciona o foco para a análise das propostas no Currículo de Maringá, evidenciando como os princípios teóricos podem ser incorporados às estratégias de ensino no contexto da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Essa conexão permite aprofundar a compreensão sobre a relevância da mediação intencional e da integração entre o brincar e o estudo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes curriculares e às demandas do desenvolvimento infantil.

A escolha por analisar o Currículo da Educação Municipal de Maringá: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2020) se justifica pela proximidade e familiaridade com o contexto local, uma vez que resido neste município e, durante a graduação, realizei estágios de docência em centros municipais de Educação Infantil e em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa vivência provocou-me questionamentos e reflexões teórico-práticas acerca da transição entre essas etapas. Paralelamente, os estudos da Teoria Histórico-Cultural, em componentes curriculares da grade do curso, indicavam poder fundamentar uma análise sobre tal transição.

Para realizar a análise do Currículo de Maringá (2020), retomamos inicialmente o Referencial Curricular do Paraná (2018), documento produzido a partir da BNCC (2017) e que foi aporte fundamental no processo de produção do Currículo de Maringá (2020). Esse documento estabelece os princípios que orientam as práticas pedagógicas em todo o estado, sendo referência para a construção do Currículo de Maringá, que adapta essas diretrizes às especificidades do contexto local.

O Referencial Curricular do Paraná (2018) apresenta diretrizes importantes sobre a articulação entre as etapas da educação básica, reforçando o compromisso das instituições de ensino com uma educação que priorize a continuidade e a progressão no processo de aprendizagem.

Encerrando o texto introdutório, é tratado da articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando a importância da transição entre as etapas. Pois, considera-se indispensável a articulação dos currículos e das práticas pedagógicas que envolvem essas etapas, de modo que as instituições de ensino sejam incentivadas a traçarem formas de

tornar essa transição tranquila, pautada na relação e continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano (Paraná, 2018, s/p).

No Referencial Curricular do Paraná (2018), destaca-se a atenção ainda maior para os anos iniciais do ensino fundamental, enfatizando a atenção no acolhimento afetivo, para que a criança se sinta pertencente a esse ambiente, de acordo com a citação:

Entre os aspectos marcantes que necessitam de especial atenção na etapa do Ensino Fundamental está a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e dos anos iniciais para os anos finais. O processo de transição pauta-se em um acolhimento afetivo que garanta segurança e pertencimento a nova organização escolar (diversidade de horários e tempo escolar, encaminhamentos metodológicos, número de professores, entre outras), tarefa a ser desenvolvida por toda a equipe, tanto da instituição de origem como da instituição de destino, promovendo assim, um diálogo entre diferentes mantenedoras (municipal, estadual ou privada) (Paraná, 2018, s/p).

Enquanto a Referencial Curricular do Paraná (2018) apresenta de forma breve a transição, o Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020): Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta um capítulo específico demonstrando atenção para os processos de transição, organizado da seguinte maneira: Apresentação; Fundamentos Teóricos-metodológicos de uma educação promotora do desenvolvimento humano; Educação Infantil; Educação Física – Educação Infantil; Transições no processo de escolarização: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental; Educação em Tempo Integral; Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Fase 1; Educação Especial.

Este material é fruto de uma ação colaborativa no qual contou com profissionais da Educação⁵, seguindo o Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,

⁵O Currículo de Maringá (2020) foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de profissionais, que incluiu gestores educacionais, especialistas e docentes da rede de ensino. Entre os responsáveis, destacam-se Márcia Fátima da Silva Giacomelli, Diretora de Gestão Educacional e pedagoga com ampla experiência em gestão escolar; Nilda da Silva Martins, Gerente da Educação Infantil e especialista em Educação Infantil e alfabetização; Andréia Aparecida Américo, Gerente do Ensino Fundamental e graduada em Pedagogia, com especialização em gestão e prática pedagógica; Paula Edicléia França Bacaro, Gerente de Apoio Pedagógico Interdisciplinar e mestre em Educação, com atuação na formação de professores; Sueli Aparecida Rodrigues Spanhol, Gerente da Educação Integral e especialista em projetos interdisciplinares; Wera Naves Cocco, Gerente Interina da

2017) e o Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) com fundamentação teórica na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico- Cultural.

No capítulo intitulado “Transições no processo de escolarização: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental”, coordenado pela professora Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, da Universidade Estadual de Maringá, que apresenta a preocupação em discorrer sobre esse processo, pensando na formação humana, e o quanto essa transição pode influenciar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Conforme citação a seguir:

Embora o processo de transição apresente todo um contexto de conflitos e inseguranças, a Teoria Histórico-Cultural o concebe como necessário e positivo ao desenvolvimento da criança. Isso significa que não se trata de manter na etapa seguinte, características da anterior, mas de buscar mais sintonia entre as etapas, diminuindo a distância entre elas, orientando-se pela atuação pedagógica que visa o próximo desenvolvimento (Maringá, 2020, p.289).

Esse trecho destaca a importância do Currículo de Maringá (2020) em apresentar um olhar para a continuidade ao longo das diferentes etapas educacionais, para garantir o desenvolvimento integral das crianças, pois demonstra o compromisso com o bem estar delas.

O Componente Curricular de Maringá (2020), destaca que o aprendizado eficaz ocorre quando o ensino é planejado para atuar sobre o que está em processo de formação, garantindo que a instrução escolar fomente o desenvolvimento, ao invés de apenas reforçar o que já foi adquirido ou introduzir conhecimentos inatingíveis. Assim, as interações sociais e as intervenções pedagógicas são vistas como essenciais para transformar aprendizagens interpessoais em capacidades intrapessoais, promovendo um desenvolvimento integral e significativo.

Educação de Jovens e Adultos e licenciada em Letras, com experiência em EJA; e a Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, Coordenadora Geral da Elaboração do Currículo e doutora em Educação, com vasta produção acadêmica na área curricular e prática docente. A correção gramatical ficou sob a responsabilidade de Vera Lucia Simões, especialista em revisão textual e linguística aplicada. Além disso, o processo contou com a colaboração de professoras da rede de ensino, garantindo que o documento refletisse a realidade e as necessidades das escolas municipais, respeitando as especificidades locais e os princípios educacionais estabelecidos.

A transição está prevista e orientada para acontecer conforme Currículo de Maringá(2020), promovendo uma continuidade que respeite o desenvolvimento infantil, da seguinte maneira:

Agir no processo de transição significa estender esse prazo de intervenção pedagógica, envolvendo os períodos que antecedem e sucedem essa data; significa também considerar que a mudança não é apenas de espaço físico, portanto, não somente ele merece ser cuidadosamente apresentado às crianças. Trata-se de uma mudança na forma e no conteúdo dos processos de ensinar e aprender, portanto, as mudanças nesses processos também devem ser apresentadas às crianças (Maringá, 2020, p. 285).

Com base nessa citação, podemos entender que é fundamental levar em consideração que o processo de transição educacional não se limita apenas a uma troca de ambiente físico, como o espaço escolar. Ele envolve também uma transformação significativa nos processos pedagógicos, ou seja, na maneira como o ensino e a aprendizagem são direcionados. Essa mudança precisa ser planejada e apresentada às crianças de forma cuidadosa, contemplando os aspectos emocionais, cognitivos e sociais que fazem parte desse período de adaptação. Assim, é essencial preparar as crianças para novas formas de interação, conteúdos e dinâmicas de ensino, promovendo uma transição que respeite suas necessidades e perspectivas.

Pensando nos elementos citados, a Teoria Histórico-Cultural postula que o desenvolvimento humano é marcado por crises, que são momentos de transição necessários e positivos, apesar de envolverem desafios, enquanto o documento analisa essas crises, no contexto de transição entre etapas, são vistas como um salto qualitativo e parte do processo de desenvolvimento da criança, em vez de interpretá-las como fatores sociais e cognitivo-afetivos a serem considerados.

O estudo partiu do princípio de como o documento trata a passagem da atividade lúdica, predominante na Educação Infantil, para a atividade de estudo predominante no Ensino Fundamental, segundo a Teoria Histórico-Cultural, pois a atividade dominante da criança, no início, é o brincar, que gradualmente cede lugar à atividade de estudo, mediada socialmente.

Ao analisar se o capítulo “Transições no processo de escolarização: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e dos anos iniciais aos anos finais do Ensino Fundamental”, trata a transição de forma processual, sem rupturas abruptas

e respeitando o desenvolvimento infantil, observa-se que, este apresenta orientações para a articulação dessas etapas.

Nos capítulos que dissertam sobre os componentes curriculares, observamos que há componentes que propõem ações didáticas que podem contribuir com a transição. Tomamos como exemplo, o componente curricular Matemática, nele há uma abordagem alinhada com a Teoria Histórico-Cultural, evidenciando a mediação, a interação e uso do lúdico por meio de jogos. Por outro lado, o componente de Língua Portuguesa foca mais no conteúdo sistematizado.

A fim de investigar a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental proposta no Currículo de Maringá (2020), sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural delimitamos algumas unidades de análises, como: Atividade Lúdica; Atividade de Estudo; Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); Mediação e Interação Social; Apropriação Cultural e Desenvolvimento Psíquico; Integração entre Brincadeira e Estudo, a partir da leitura de alguns capítulos.

A escolha das unidades de análise para investigar a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, se deu pela relevância de cada uma delas no processo de desenvolvimento psíquico das crianças e na mediação desse desenvolvimento ao longo da transição. O estudo da teoria, associado à análise da transição, fundamentou a seleção desses critérios, que são cruciais para entender as dinâmicas pedagógicas e o impacto do processo de mudança. As unidades de análise escolhidas foram:

A atividade lúdica, central na Teoria Histórico-Cultural, foi selecionada devido ao papel fundamental que o brincar desempenha na construção das funções psicológicas superiores, conforme enfatizado por Vigotski. Nesse sentido, é essencial observar como as práticas lúdicas são mantidas ou transformadas ao longo da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já que o brincar continua sendo uma atividade crucial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

A atividade de estudo foi definida como uma unidade de análise por considerar a importância do estudo formal na educação, que se intensifica à medida que a criança transita para o Ensino Fundamental. Ao enfrentar novos desafios acadêmicos e estruturais, o estudo torna-se uma mediação essencial na construção

do conhecimento, sendo fundamental para a adaptação das crianças ao novo contexto escolar.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito essencial na Teoria Histórico-Cultural, foi escolhida para compreender como os educadores podem apoiar o desenvolvimento das crianças durante a transição, crucial para entender como as mediações pedagógicas podem maximizar o potencial de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A mediação e interação social foram selecionadas devido à sua importância para o desenvolvimento das funções psicológicas, conforme proposto por Vygotski. Durante a transição, a mediação dos professores e a interação entre as crianças, assim como entre crianças e adultos, são fundamentais para a estruturação das habilidades sociais e cognitivas, facilitando a adaptação ao novo ambiente educacional e promovendo um desenvolvimento mais eficaz.

A apropriação cultural e desenvolvimento psíquico foi escolhida por sua centralidade na Teoria Histórico-Cultural, que vê o desenvolvimento psíquico mediado pela cultura. Essa unidade visa entender como as crianças se apropriam dos conhecimentos culturais, incluindo valores, normas e práticas escolares, ao longo da transição para o Ensino Fundamental, refletindo a importância de integrar esses aspectos no processo de aprendizagem.

Por fim, a integração entre brincadeira e estudo foi destacada, pois a continuidade da atividade lúdica, agora adaptada ao novo formato de ensino, pode ser um mediador significativo da aprendizagem e da adaptação ao novo contexto escolar.

Essas unidades de análise foram escolhidas com o objetivo de oferecer uma visão abrangente das dimensões que influenciam a transição, buscando compreender as interações entre as práticas pedagógicas, as necessidades de desenvolvimento da criança e as estruturas curriculares, de modo a fornecer um entendimento mais profundo do processo de mudança e suas implicações para o desenvolvimento infantil.

3.1 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

O processo de transição deve ser organizado de modo que os professores forneçam suporte adequado para que a criança evolua do brincar para o estudo,

respeitando o seu nível de desenvolvimento atual e proximal. Vygotsky explica que, embora possam ter níveis semelhantes de desenvolvimento mental, as crianças aprendem de formas muito diferentes quando recebem ajuda.

No Currículo de Maringá (2020), observamos que há uma orientação quanto à atuação do professor na zona de desenvolvimento proximal como forma de potencializar a aprendizagem de novos conceitos, os científicos, e o desenvolvimento cognitivo. Nesse contexto, destacamos que a autora Sforzi (2006) contempla que os conceitos cotidianos (espontâneos) são assimilados no contexto de uso prático, com a consciência voltada para a situação em que ocorrem. Já os conceitos científicos exigem uma consciência intencional, focada no próprio conceito e em sua compreensão teórica.

Entendemos que a atuação do professor na zona potencial, em qualquer ano escolar e/ou etapa escolar, permitirá à criança e ao estudante uma aprendizagem assistida.

Diante disso, podemos concluir que a transição, quando mediada pela Zona de Desenvolvimento Proximal, requer uma atuação intencional e planejada do professor, que deve conter os conceitos espontâneos, das vivências das crianças, com os científicos, que demandam sistematização e consciência teórica. Mas será que, na prática, os professores estão sendo devidamente preparados para esse papel mediador, essencial para potencializar o desenvolvimento cognitivo das crianças, ou será que o professor é reproduzidor do conhecimento?

3.2 Mediação e Interação Social

A mediação realizada pelo professor tem papel primordial nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, pois se converte em uma interposição que provoca transformação do pensamento e demais funções psíquicas. O professor, como o mediador social do desenvolvimento da criança, introduz novos conceitos científicos vinculados aos conceitos cotidianos, ou seja, ele media na zona de desenvolvimento proximal da criança em relação ao conceito em estudo.

Para Vygotsky (2001), é necessário considerar os conceitos espontâneos que vêm da experiência direta das crianças com o mundo e vinculá-los aos conceitos científicos que dependem do ensino sistemático para serem compreendidos.

Nesse movimento do conceito cotidiano ao científico, o papel mediador do professor é de:

[...] estabelecer a ponte entre o conhecimento construído historicamente e o conhecimento do estudante, promovendo discussões e debates sobre resultados de resoluções, propondo estratégias diversificadas, proporcionando a possibilidade de rever procedimentos adotados e reconhecer a solução mais adequada. Cabe ainda, nessa dinâmica, que o professor se torne um incentivador e um problematizador, que desafie o levantamento de hipóteses e a argumentação (Maringá, 2020, p.885).

Esse processo de mediação, ao ser conduzido de forma gradual e direcionada, favorece o desenvolvimento das capacidades da criança, alinhando-se ao princípio da ZDP, no qual a criança, com o auxílio do professor, consegue realizar tarefas além de sua capacidade independente, avançando em direção ao seu pleno desenvolvimento cognitivo e acadêmico.

No currículo, mais especificamente no componente de língua portuguesa, Campos (2014) afirma que para ensinar gramática de forma mais eficiente, o professor deve ajudar os alunos a observar como a língua é usada em diferentes tipos de texto. Depois, é importante refletir sobre as regras e os conhecimentos linguísticos que estão sendo aplicados nesses exemplos. Por fim, os alunos devem praticar esse aprendizado, aplicando-o em seus próprios textos e analisando textos de outras pessoas.

O aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com os objetos do seu mundo (Vygotsky, 1991 p.77).

Sforni (2008) destaca a importância da mediação no processo de aprendizagem, especialmente ao resgatar o papel do professor como mediador, contrapondo-se à visão espontaneísta, que minimiza sua participação ativa. Na perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, a mediação ganha centralidade ao enfatizar a relação entre sujeito, conhecimento e outro sujeito, na qual o conhecimento é o objeto central. Essa abordagem valoriza a interação social não apenas como um processo relacional, mas como um meio de apropriação de mediadores culturais e desenvolvimento humano. Assim, compreender os conceitos de objetivação e apropriação torna-se essencial para organizar o ensino de forma efetiva e significativa.

Portanto, um currículo orientado por essa perspectiva deve ir além da organização de conteúdos, priorizando interações sociais significativas, reflexão crítica e a integração entre conceitos espontâneos e científicos. Para isso, é essencial que o professor promova rodas de conversa, problematize questões e incentive a formulação de hipóteses, garantindo uma aprendizagem contextualizada e conectada às vivências dos estudantes.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (Vygotsky, 2001, p. 115).

Então, como o Currículo de Maringá pode orientar a atuação do professor para que ele exerça seu papel de mediador no processo de aprendizagem? No currículo, observamos orientações para a mediação, na seção 'Procedimentos metodológicos do ensino promotor do desenvolvimento' (Maringá, 2020, p.36-49) e 'Procedimentos Teórico-Metodológicos' de cada componente curricular. Assim, considerando a relação entre as orientações do currículo e a mediação do ensino de conceitos científicos do professor em sala de aula, entendemos que é fundamental a constante e adequada formação continuada do professor da rede de ensino, para que ele tenha condições de ler, estudar e compreender os aspectos teóricos e práticos desse documento oficial.

3.3 Apropriação Cultural e Desenvolvimento Psíquico

O desenvolvimento infantil, nessa perspectiva, ocorre pela apropriação de conhecimentos culturais, portanto a análise do currículo se deu por identificar a importância de ensinar novos conceitos científicos por meio de procedimentos didáticos adequados ao nível de desenvolvimento da criança com a intenção de fazê-lo avançar. O aprendizado de conceitos científicos, por exemplo, é visto como um passo fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico e das funções psíquicas superiores.

Observemos, por exemplo, as orientações contidas na seção "Procedimentos Teórico-Metodológicos" do componente de Matemática:

Se o objetivo deste Componente Curricular é a apropriação de conceitos matemáticos com vistas ao desenvolvimento do pensamento matemático, fica claro que não é adequado o ensino que leva o estudante a apenas memorizar ou saber resolver algoritmos baseados em regras/modelos oferecidos pelo professor. É preciso proporcionar em sala um trabalho que possibilite o surgimento da curiosidade, o levantamento de hipóteses, a perseverança na busca de soluções, o que se faz via a problematização de situações vivenciadas e sistematização de conceitos. Não se pode perder de vista o aspecto afetivo, criar na criança uma relação afetiva com a Matemática, também deve fazer parte das intenções do professor (Maringá, 2020, p. 882).

Depreendemos, desse excerto, a orientação que encaminha a uma organização do ensino que envolve situações de estudos, nos anos iniciais, que promovam a participação efetiva e afetiva do estudante, ou seja, situações que colaboram na transição em análise. Assim, entendemos que o documento orienta o professor para colaborar na transição entre as etapas da escolaridade, ao considerar a necessária introdução de conceitos científicos para o desenvolvimento cognitivo, por meio de problematizações, participação efetiva, vivências empíricas dos estudantes orientadas pelo professor.

Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento da criança ocorre por meio da internalização de ferramentas culturais e pela mediação dos adultos, o que reforça a necessidade de um planejamento pedagógico que valorize a brincadeira, o diálogo e a construção coletiva de saberes. Na escola, a mediação deve incidir na zona de desenvolvimento proximal do estudante, permitindo que ele participe do processo de aprendizagem de forma ativa.

Assim, a ideia de que a transição deve ocorrer de forma progressiva, com atividades que se conectem às experiências vividas na Educação Infantil, mas que também introduzem curiosidade para os novos desafios e conteúdos do Ensino Fundamental, sempre considerando as relações sociais, afetivas e cognitivas como centrais para o processo de aprendizagem.

3.4 Integração entre Brincadeira e Estudo

Partindo do princípio de que, na Educação Infantil, a atividade principal é a brincadeira, a transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser planejada de maneira que o lúdico continue presente, sem perder sua essência. A transição não deve ser abrupta, eliminando a ludicidade da vida da criança, mas sim

organizada de modo que o lúdico e o estudo coexistam, permitindo o interesse da criança por novas atividades, guiado pelo prazer de aprender, e não apenas pelo prazer de brincar.

Destaca-se, que todas as atividades desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser significativas para o estudante. É preciso gerar nele o interesse pelo estudo, para que sua participação seja efetiva na reflexão sobre a língua (Maringá, 2020, p. 664).

Dessa forma, o lúdico deve ser incorporado ao estudo, mantendo o prazer de aprender, assim como o prazer de brincar. E conforme apresentado no Currículo de Maringá, no componente curricular de Matemática a sugestão do uso dos jogos como uma atividade lúdica, aproximando os estudantes do conteúdo:

Um aspecto importante para o uso dos jogos está na forma como eles desafiam, gerando prazer e interesse. No entanto, não é o jogo em si que torna ele favorável à aprendizagem, mas o modo como o professor faz uso dele na interação com os estudantes (Maringá, 2020, p.890).

Entendemos que a integração entre brincadeira e estudo valoriza o lúdico como meio de engajar os estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reconhecemos que a ludicidade, quando aliada ao processo educativo, pode despertar o prazer pelo aprendizado, especialmente por meio de jogos que desafiam e geram interesse. No entanto, a seção sobre a transição entre as etapas, no Currículo de Maringá, poderia ter mais orientações sobre a integração das brincadeiras e estudos.

Sendo assim, há uma ausência de diretrizes mais específicas sobre como garantir que o lúdico não se torne apenas um item para entretenimento, mas uma ferramenta pedagógica com objetivos claros e alinhados ao desenvolvimento cognitivo. Importante destacar que as atividades lúdicas, no primeiro ano, estarão voltadas para a aprendizagem de conteúdos escolares e para a organização das práticas pedagógicas, visando potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Nesse sentido, é fundamental considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do estudante, de modo que as atividades propostas promovam avanços significativos no aprendizado, por meio da mediação adequada e do suporte progressivo fornecido pelos educadores.

Além disso, não apresenta como adaptar essas práticas a diferentes realidades escolares e disciplinas, também falta uma análise mais detalhada sobre como formar professores para planejarem e realizarem essas atividades de forma intencional. Assim, é necessário ampliar a reflexão sobre as condições e estratégias que assegurem a coexistência equilibrada entre brincadeira e estudo, promovendo aprendizagens significativas e consistentes.

Por fim, tendo em consideração minhas vivências e considerando os documentos analisados, percebemos que carecem de ações concretas voltadas para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, essa ausência pode ser analisada sobre formação inicial e continuada do estudo dos profissionais da educação, que sem um aprofundamento em conceitos científicos e sem a devida compreensão pedagógica, é realmente difícil colocar em prática aquilo que não foi previamente estudado e internalizado.

Nota-se que o Currículo valida esse momento da vida escolar como um momento que envolvem sentimentos que precisam ser reconhecidos, conforme afirmação a seguir:

Ao pensarmos nesses momentos da vida escolar das crianças, não há como desconsiderar que, como todo processo de mudança, estes também envolvem tensões e insegurança por parte delas. Além disso, há que se atentar para que apesar de a mudança ter uma data delimitada - fevereiro - quando a criança passa a ocupar o novo espaço, trata-se de um processo que extrapola esse momento específico, sendo anterior e posterior a ele (Maringá, 2020, p.285).

E ao longo do capítulo se evidencia esta preocupação, mais especificamente no subtítulo “Transição da educação infantil para o ensino fundamental” é apresentada a transição como um processo de mudança e para isso algumas ações podem ser realizadas para facilitar o processo de transição como os seguintes exemplos: Os professores devem orientar cuidadosamente cada ação das crianças em sala de aula, explicando-as no momento e contexto adequados até que se transformem em hábitos. Regras gerais ou afixadas na parede não são suficientes; é necessário retomar as orientações sempre que forem pertinentes. Isso inclui instruções sobre uso de materiais, comportamento e organização no ambiente escolar. Os profissionais da escola, em suas diferentes funções, também interagem com os estudantes e podem contribuir no acolhimento, orientando de forma afetuosa e compreensiva. A família deve conhecer as regras da escola e apresentar

as novas exigências como positivas, evitando comentários que transmitem uma visão negativa do estudo. Pode colaborar incentivando a autonomia da criança, organizando rotinas e valorizando seu esforço e conquistas. Demonstrar interesse pelas atividades escolares e incluir a criança em tarefas contribui para seu desenvolvimento.

É possível perceber que o currículo de Maringá (2020) está estruturado e elaborado com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando a preocupação com uma abordagem que considera o desenvolvimento integral dos alunos e a mediação cultural como foco central do aprendizado.

No entanto, ao analisá-lo mais detalhadamente, nota-se uma lacuna significativa pois o documento não apresenta orientações práticas claras ou ações concretas que auxiliem os professores a implementar esses princípios de forma efetiva em sala de aula. Porque apesar do currículo ser algo distinto da formação profissional e da prática docente, entende-se que ele desempenha um papel fundamental ao orientar os professores em sua prática cotidiana. Essa orientação, no entanto, precisa ser acompanhada por um maior detalhamento e articulação com estratégias pedagógicas concretas, conectando a teoria proposta às demandas e desafios reais do cotidiano escolar.

Isso levanta questões importantes, como: será que os professores foram devidamente capacitados para compreender e implementar essas diretrizes? De que maneira os professores do primeiro ano são preparados para promover uma transição adequada entre as etapas? É essencial que os documentos orientadores não apenas tracem diretrizes gerais, mas também ofereçam formação científica e prática aos educadores, apresentando exemplos de boas práticas, materiais de apoio e estratégias concretas que facilitem a integração desses princípios ao cotidiano escolar. Essas reflexões nos inquietam e nos impulsionam a continuar a investigar sobre a necessidade de ampliar a conexão entre teoria e prática para garantir uma transição mais efetiva e significativa para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar este estudo entendemos que a transição perpassa o compreender a travessia da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, também,

a infância, a criança, sua atividade principal de desenvolvimento. Para isso, ao estudar faz-se importante compreender a transição e o impacto que esse processo de mudanças tem no desenvolvimento das crianças.

Refletir acerca da atividade principal da infância, a importância do brincar na aquisição do conhecimento, como apontado pelos autores, a influência ao longo do processo de formação das funções psíquicas superiores, considerando a brincadeira um instrumento fundamental para desenvolver as habilidades cognitivas, sócio emocionais e motoras. Essa discussão destaca a importância de levar em conta as necessidades individuais das crianças e flexibilização nas metodologias para apoiar a transição contínua e integral entre as etapas escolares.

Além disso, foi essencial focar no currículo de Maringá para afunilar a pesquisa para responder a pergunta: O que o Currículo de Maringá propõe para a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural?

Ao longo desta pesquisa observamos, nos documentos oficiais, orientações breves sobre a transição de uma fase para a outra. No entanto, essa temática tem recebido maior atenção em pesquisas acadêmicas e artigos científicos, que discutem suas implicações pedagógicas e oferecem reflexões mais aprofundadas sobre o impacto dessa passagem no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Isso evidencia um descompasso entre a produção teórica da área e as orientações normativas presentes em políticas educacionais, apontando para a necessidade de integrar essas discussões nos documentos oficiais, visando um suporte mais efetivo para educadores e gestores.

Pensando em uma perspectiva de formação, nós estudantes frequentemente ouvimos a afirmação de que teoria e prática não se conectam. Contudo, ao abordar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, percebemos que essa integração é não apenas possível, mas essencial. Essa teoria destaca que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das experiências propostas e mediadas pelo adulto, que desempenha o papel de facilitador no processo de aprendizagem, reforçando a importância da intencionalidade.

Na fase pré-escolar, a atividade principal da criança se centra no jogo de papéis, uma ferramenta que permite a assimilação de regras sociais e a exploração do mundo adulto de forma lúdica. Esse processo pode ser alinhado com a prática

pedagógica ao criar oportunidades de interação que estimulem a curiosidade e o desejo de aprender, respeitando as necessidades e interesses das crianças. Dessa forma, teoria e prática convergem para garantir uma transição contínua e alinhada ao desenvolvimento integral da criança.

Por fim, Saviani (2019, p. 92) alerta para um dos grandes desafios da educação: a descontinuidade, que muitas vezes marca nossas iniciativas educacionais e entra em contradição com a própria essência da atividade educativa. A educação exige continuidade e um trabalho sustentado no tempo, capaz de provocar resultados irreversíveis no desenvolvimento humano. Isso reforça a necessidade de práticas consistentes, planejadas, sustentáveis, com intencionalidade e alinhadas a princípios claros e a uma formação docente sólida, que permita aos professores conduzir processos educativos que realmente deixem marcas permanentes na trajetória dos alunos.

[...] nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade e isso ao meu ver entra em contradição com as características próprias da atividade educacional com uma das características que se inserem na natureza e as especificidades da educação que a exigência de um trabalho que tenha continuidade que dura um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível (Saviani, 2019, p. 92).

A reflexão sobre a transição entre etapas educacionais destaca a importância no processo educativo como condição fundamental para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Essa continuidade não se limita à organização curricular, mas também se manifesta na preparação adequada dos professores. Assim, o processo de transição está diretamente relacionado à capacidade de articular ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

Fundamental, 1998. v. 1. Disponível em:
<https://repositorio.mec.gov.br/handle/mec/1877>. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4624-dcnei-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8803-ceb-04-10-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul. 2024.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vygotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

ELKONIN, D.B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p.504-522.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: SciELO. Acesso em: 22 nov. 2024.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARINGÁ. **Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação, 2020.

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis online**. "Transição". Disponível em: <https://www.michaelis.com.br>. Acesso em: 22 nov.. 2024.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

PARANÁ, **Referencial Curricular do Paraná: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Curitiba: SEED-PR, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=23> Acesso em: 25 nov. 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando mão é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-138799/quando-nao-e-quase-a-mesma-coisa-analise-de-traducoes-de-lev-semionovitch-vigotski-no-brasil-repercussoes-no-campo-educacional> . Acesso em: 05 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

SERCONEK, Giselda Cecília. **Teoria do Ensino Desenvolvimental e Aprendizagem**: um experimento com conceitos de área e de perímetro 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, V.L. **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru: UNESP. São Paulo: Cultura acadêmica, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Porto: Estratégias Criativas, 1991.

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

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Ridendo Castigat Mores).

