TRANSIÇÃO ESCOLAR

O papel das escolas e comunidades na transição escolar da criança

Sue Dockett, PhD, Professor, Bob Perry, PhD, Professor Associado

Murray School of Education, Charles Sturt University, Austrália

Março 2017, Éd. rév.

Introdução

Reconhece-se que a transição para a escola é um ponto focal no futuro envolvimento escolar e nos resultados educacionais da criança.[1,2] As crianças que têm um início positivo na vida escolar adquirem um bom posicionamento para construir um senso de pertencer que promove o envolvimento no ambiente educacional.[3]

Em diversas discussões sobre o início da vida escolar, os termos 'transição' e 'prontidão' são usados alternadamente. Enquanto que algumas discussões sobre a prontidão incorporam os elementos criança, família, escola e comunidade,[4] frequentemente, o maior foco é a prontidão da criança individual ou, algumas vezes dos grupos de crianças.[5,6] Em contraposição, um foco na transição dirige nossa atenção para os processos de continuidade e mudança que caracterizam o início da vida escolar da criança. Embora grande parte das pesquisas focadas nas transições educacionais seja dirigida à mudança do papel, identidade e status da criança,[7] os estudos sobre transição também incorporam o foco no que acontece dentro dos contextos social e cultural da criança, especialmente os da família,[8] escola e comunidade.[9-11]

©2017-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

Do que se trata

O início da vida escolar é um ponto de transição fundamental para as pessoas.[12] O primeiro dia na escola é, frequentemente, marcado por eventos e ritos especiais que contêm um significado tanto individual como social. Por exemplo, em alguns estados alemães, as crianças que estão iniciando a vida escolar recebem de presente um Schultüte – um cone cheio de doces e material escolar – antes de se envolver em comemorações com as famílias. Na Austrália, as crianças vestem seu uniforme escolar e são tiradas diversas fotografias. Esses eventos marcam tanto a importância do início da vida escolar no plano pessoal, como proporciona o reconhecimento social e cultural de que entrar para a escola é um evento importante da vida.

Entretanto, o primeiro dia na escola não é nem o começo nem o fim do processo de transição, e não é somente o indivíduo que contribui para a eficácia das experiências de transição. A transição se desenrola durante um período amplo de tempo, incorporando uma variedade de experiências envolvendo a criança, a família, a comunidade e os ambientes educacionais.[13]

As pesquisas indicam a importância dos fatores escolares. Na realidade, observou-se que "quase todas as crianças correm o risco de fazer uma transição deficiente ou menos bem sucedida se suas características individuais forem incompatíveis com as características do ambiente que elas encontram,"[14] e que "não estar preparada" não é um problema devido ao fato da criança ser insuficientemente capaz de aprender na escola, mas, ao contrário, do fato de haver uma disparidade entre os atributos da criança individual e sua família e a capacidade e recursos da escola e/ou sistema de envolver e responder de forma apropriada."[15]

Além dos fatores escolares, foi determinada a importância da comunidade no suporte à aprendizagem e na promoção da prontidão da criança para o ingresso na escola.[16,17] Este relatório enfatiza a importância dos contextos escolar e comunitário, assim como seu impacto sobre a transição para a escola.

Problemas

Há diversas formas de conceitualizar a transição para a escola. Por exemplo, a transição pode ser descrita como o movimento da criança individual do ambiente pré-escolar, ou lar, para o ambiente escolar, como um rito de passagem marcado por eventos específicos, e como uma série de processos.[18]

Recentemente, um grupo internacional de acadêmicos definiu a transição para a escola como um período de "mudança individual e social, influenciado pelas comunidades e contextos e, dentro deles, as relações, identidades, influência e poder de todos os envolvidos."[19] Para reformular as discussões sobre o ingresso na escola em relação ao foco na transição, o grupo desenvolveu o documento Transição para a Escola: Declaração de Posição,[20] que caracteriza as transições como momentos de oportunidades, expectativas, aspirações e promoções sociais. Uma das principais características da Declaração de Posição é que ela reconhece os diversos participantes em transição e exorta à consideração dos quatro construtos, não somente da criança que inicia a vida escolar, mas também das famílias, comunidades, escolas e sistemas escolares que contribuem para as experiências de transição.

O movimento para reformular o início da vida escolar como um período de transição reconhece diversos problemas de pesquisa:

1. Quem está envolvido na transição para a escola?
2. Quais são os pontos fortes que eles fornecem para os processos de transição?
3. Como os intervenientes definem as transições efetivas?
4. Quais são as estratégias que facilitam as transições efetivas?
5. Quais são as funções das escolas e das comunidades na promoção de transições positivas?

Contexto de pesquisa

Tem sido concedida recentemente uma atenção mundial à importância dos primeiros anos.[21] A atenção à educação na primeira infância tem se ampliado até os primeiros anos da escola e à natureza da transição entre a primeira infância e a educação escolar. Em diversos países, o desenvolvimento de um novo currículo escolar para a educação da primeira infância e educação escolar tem contribuído para manter o foco na transição para a escola.

Há uma pressão crescente para que sejam reconhecidas as implicações globais da educação e para que sejam criados programas educacionais que garantam o desenvolvimento de uma força de trabalho altamente qualificada.[22] A educação na primeira infância enfrenta essa mesma pressão, muitas vezes na forma de um currículo escolar que é "imposto" por instituições de ensino fundamental; e uma pressão crescente por parte das escolas e dos sistemas educacionais para garantir que as crianças que ingressam no ensino fundamental já cheguem preparadas,

principalmente para cumprir as exigências escolares desse nível educacional.[23]

As consequências desse contexto incluem:

1. pressão para que os serviços prestados na educação infantil implementem currículos escolares mais exigentes, e para que sejam mais parecidos com as instituições de ensino fundamental;
2. pressão para que as famílias preparem suas crianças para o ensino fundamental por meio de experiências específicas; e
3. percepção negativa das comunidades e das famílias que não oferecem tais experiências, e das crianças que delas não participam.

Questões-chave de pesquisa

- Quais são as funções das escolas e das comunidades para facilitar a transição?
- Como as experiências de transição promovem oportunidades, expectativas, aspirações e promoções sociais para todos os envolvidos?
- Qual é o potencial para o suporte da continuidade da aprendizagem no ambiente pré-escolar, do lar e escolar?

Resultados de pesquisas recentes

Recentes iniciativas de pesquisas, políticas e programas na Austrália e em outros lugares procuraram tratar dessas questões. Nesta discussão, inspiramo-nos em um relatório de uma pesquisa recente realizada na Austrália no período de 2013-2014.[3]

Quais são as funções das escolas e das comunidades para facilitar a transição?

A essência das práticas de transição eficazes está comprometida com a construção de relações seguras, respeitosas e recíprocas entre os envolvidos. É através dessas relações – entre as crianças, famílias, comunidades, educadores e ambientes educacionais – que se constrói a continuidade entre o lar, o período pré-escolar e a escola.

Relações fortes dão suporte a transições eficazes. Quando existem relações fortes entre as escolas, o ambiente pré-escolar e as comunidades, cada contexto é visualizado como um recurso valioso. As relações são mediadores essenciais das competências das crianças.[24] As relações

proporcionam recursos às crianças e famílias no momento em que elas se deparam com contextos novos e diferentes e confrontam expectativas e experiências diversas.

Não são somente as relações das crianças que são fundamentais para as transições eficazes. As relações entre as escolas e o ambiente pré-escolar, entre os prestadores de serviços dentro das comunidades, entre as famílias e as escolas e entre as próprias famílias desempenham um papel importante na construção de um contexto baseado em colaboração. Esse sentido de colaboração, de trabalho conjunto é o elemento fundamental para facilitar transições eficazes.[3]

As escolas têm um papel essencial na determinação e manutenção dessas relações. O que acontece na escola, em grande parte, determina o sucesso da criança, tanto durante a transição como nos resultados posteriores à escola, e sobrepuja de longe fatores como a idade em que a criança entrou para a vida escolar e o nível de preparação estimado.[25]

As escolas que se esforçam para se comunicar com as famílias e comunidades e construir conexões entres os serviços e influências são recompensadas com níveis mais altos de envolvimento e de conexão da família com a escola.[26-28] Isso é particularmente verdadeiro quando a escola e os serviços pré-escolares colaboram entre si e quando as relações determinadas previamente ao ingresso da criança na escola continuam no novo ambiente da escola.[29]

As escolas existem dentro das comunidades. As relações entre as escolas e as comunidades influenciam a transição da criança para a escola e sua conexão contínua com a escola.[3] As comunidades com altos níveis de capital social,[30] proporcionam suporte estrutural e social às famílias e crianças nos períodos de transição. Elas podem incluir serviços como cuidados durante o horário fora da escola e redes sociais que forneçam informações sobre a escola e as expectativas educacionais. O capital social é gerado pela rede de conexões e interconexões presente dentro das comunidades e pela confiança e valores compartilhados que as sustentam.

A teoria bioecológica[31] enfatiza a importância dos contextos inter-relacionados no suporte ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. As comunidades diferem de diversas maneiras, incluindo na disponibilidade e acessibilidade de recursos e nas oportunidades concedidas às interações que confirmam os valores, as aspirações e as expectativas da comunidade. Há uma ligação bem estabelecida entre o contexto da comunidade local e o desenvolvimento e aprendizagem da criança[32-34] fortemente vinculado à disponibilidade de oportunidades para o envolvimento em uma variedade de experiências.[16]

Quando são construídas relações positivas entre as famílias, escolas, ambientes pré-escolares e outros grupos comunitários, existe o potencial para colaboração e, através dele, o compartilhamento das informações, o estabelecimento de redes de trabalho e uma conscientização crescente dos diferentes contextos e recursos.[35] Estes, por sua vez, podem fazer com que todos trabalhem buscando objetivos comuns.

Como as experiências de transição promovem oportunidades, expectativas, aspirações e promoções sociais?

Ao utilizar a Declaração de Posição, os educadores são encorajados a refletir sobre as práticas de transição a partir de diversas perspectivas. Por exemplo:

Como as estratégias de transição e as experiências proporcionam oportunidades para:

- Que as crianças continuem a moldar suas identidades e ampliar o conhecimento, habilidades e percepções que têm através de interações com os adultos, os pares e a família?
- Que os educadores compartilhem sua própria expertise, reconhecendo, ao mesmo tempo, a expertise dos outros, à medida que se comunicam e estabelecem conexões com as crianças, outros educadores, famílias e comunidades?
- Que as famílias reforcem e deem suporte à aprendizagem e desenvolvimento de cada criança?
- Que as comunidades reconheçam que o ingresso na vida escolar é um evento de vida significativo nas vidas das crianças e de suas famílias?

De que maneiras as abordagens de transição reconhecem:

- As aspirações das crianças por amizades e um sentimento de pertencer na escola?
- As esperanças da família em obter resultados educacionais positivos para seus filhos?
- As aspirações dos educadores por estabelecer parcerias profissionais e ter suporte para criar ambientes de aprendizagem fortes para todas as crianças?
- A importância pretendida da educação dentro das comunidades?

Como as abordagens de transição respeitam as expectativas:

- Das crianças, para que elas aprendam, enfrentem desafios e tenham acesso a suporte?
- Das famílias, para que elas tenham seu conhecimento reconhecido e valorizado?
- Dos educadores, para que eles tenham o suporte apropriado e o reconhecimento profissional?
- Das comunidades, para que elas cuidem do bem-estar de todas as crianças e da promoção da cidadania ativa?

Como as abordagens de transição refletem as promoções sociais:

- De todas as crianças, para que elas tenham acesso a ambientes de alta qualidade educacional?
- De retidão e excelência em todas as interações com as crianças, famílias, educadores e comunidades?
- De reconhecimento profissional para os educadores – nos setores pré-escolares e escolares?
- De comunidades a serem engajadas como colaboradoras para os ambientes educacionais?

Qual é o potencial para o suporte da continuidade da aprendizagem no ambiente pré-escolar, do lar e escolar?

A transição é um período tanto de continuidade como de mudança. Grande parte do foco é direcionado para as mudanças – ou descontinuidades – encontradas durante a transição; mudanças como as do ambiente (físico e educacional), da pedagogia e do currículo, das expectativas, das regras e das rotinas.[36,37] Entretanto, é também importante observar que nem tudo muda nos períodos de transição – os elementos de continuidade permanecem. Por exemplo, os contextos familiares continuam a prestar suporte à criança, mantêm-se diversas relações, os recursos ou os elementos de suporte da comunidade continuam a ser acessados, e os caminhos de aprendizagem da criança continuam.

As abordagens pedagógicas nas escolas e nos ambientes pré-escolares podem promover, ou inibir, a continuidade da aprendizagem das crianças.[37] A continuidade de aprendizagem, da pedagogia e do currículo é facilitado pelas relações e interações positivas. Uma parte integral disso é a comunicação intersetorial, na qual os educadores da primeira infância e dos ambientes escolares se comunicam regularmente para dar suporte ao compartilhamento de informações.[38,39]

Apesar de poder haver diversos desafios para estabelecer essa comunicação – incluindo uma falta de conscientização do papel dos educadores em 'outros' contextos[37] e expectativas diferentes sobre experiências de transição,[40] – quando há essa comunicação, ela proporciona uma base poderosa para a continuidade.[3]

Lacunas de pesquisa

Em grande parte, as evidências apresentadas em discussões sobre o papel da escola e da comunidade no apoio à transição para o ensino fundamental são incidentais ou derivam de pesquisas realizadas em pequena escala e irrelevantes em termos locais. É importante que a base dessas pesquisas não seja descartada, uma vez que muitas decisões e influências relevantes para transições bem-sucedidas são baseadas em opiniões, experiências e expectativas individuais, assim como no entendimento do que é a escola e do que leva ao sucesso na escola – um entendimento relevante e construído no nível local.[41] No entanto, é igualmente importante complementar esses estudos com pesquisas em larga escala, de mais longo prazo e generalizáveis.

Foram realizados diversos estudos sobre a influência da escola e das comunidades sobre a transição para a vida escolar em áreas urbanas, tendo se focado nas experiências de crianças na escola primária ou secundária. Poucos estudos exploraram contextos mais diversos – como as escolas e comunidades em áreas rurais, regionais ou remotas, ou que envolvem crianças menores e suas experiências de transição.

Também foram observadas lacunas na pesquisa relacionadas aos fatores identificados e estudados concernentes às influências da escola e da comunidade na transição para a vida escolar. Embora muitos estudos identifiquem fatores de risco, vulnerabilidades ou o impacto de desvantagem sobre as crianças e suas transições para a escola, poucos exploram os pontos fortes inerentes entre as famílias, as escolas e as comunidades. Presunções sobre desvantagens e déficits podem deturpar as questões exploradas.

Conclusões

Garantir um bom começo na vida escolar é um empreendimento social e comunitário. As instituições de ensino e as comunidades contribuem de forma significativa para o vínculo da criança com a escola, tanto no processo de transição como em seu envolvimento escolar posterior. Quando as crianças e as famílias sentem-se ligadas à escola, valorizadas, respeitadas e

dispõem de suporte na escola e na comunidade, tornam-se mais propensas a se envolver positivamente com as atividades escolares. Os resultados são benéficos não só para as crianças e suas famílias, mas também para as instituições de ensino e as comunidades. Sempre que ocorre o inverso, criando nas crianças e nas famílias um sentimento de alienação em relação às atividades escolares e de falta de apoio na comunidade, essa comunidade e seus membros são prejudicados.

Implicações

Para atender às crescentes pressões por melhores resultados escolares, pode ser tentador aumentar os requisitos de prontidão individual quando a criança ingressa em um novo nível educacional. Esta abordagem não considera a influência significativa que as instituições de ensino e as comunidades exercem sobre o envolvimento da criança com a escola.

As perspectivas de políticas educacionais que apoiam o papel das instituições de ensino e das comunidades na transição estão baseadas em várias ações:

1. estabelecer colaboração entre os diversos interessados, em diversos contextos;
2. reconhecer a transição como uma responsabilidade conjunta, e não como uma atribuição "pertencente" a um grupo específico;
3. reconhecer a importância dos relacionamentos e da alocação de tempo e recursos para apoiar a construção de relacionamentos;
4. e, ao invés de insistir nos aspectos deficitários, identificar os pontos fortes existentes nas famílias e nas comunidades, e desenvolver estratégias para apoiar e ampliar esses pontos fortes.

Referências

1. Peters S. *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education; 2010.
2. Rosier K, McDonald M. *Promoting positive education and care transitions for children*. Communities and Families Clearinghouse Resource Sheet; 2011. https://aifs.gov.au/cfca/publications/promoting-positive-education-and-care-transitions-children. Accessed February 17, 2017.
3. Dockett S, Perry B. *Continuity of learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra: Australian Government; 2014. http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0015/1101093/continuity.pdf. Accessed February 17, 2017.
4. Britto P, Limlingan M. *School readiness and transitions*. UNICEF; 2012. https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf. Accessed February 17, 2017.

©2017-2026 ABILIO | TRANSIÇÃO ESCOLAR

5. Dockett S, Perry B, Kearney E. *School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities?* Canberra: Australian Institute of Health and Welfare; 2010. http://www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2010/ctg-ip02.pdf. Accessed February 17, 2017.
6. Dockett S, Perry B. Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education* 2013;21(2-3):163-177. doi:10.1080/09669760.2013.832943.
7. Ecclestone K, Biesta G, Hughes M. (2010). Transitions in the lifecourse. In: Ecclestone K, Biesta G,. Hughes M eds. *Transitions and learning through the lifecourse.* London: Routledge; 2010:1-15.
8. Griebel W, Niesel R. A developmental psychology perspective in Germany: Co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Years* 2009;29(1):59–68.
9. Biddulph F, Biddulph J, Biddulph C. The complexity of community and family influences on children's achievement in New Zealand: Best evidence synthesis. New Zealand Ministry of Education; 2003. https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/5947. Accessed February 17, 2017.
10. Bowes J, Harrison L, Sweller N, Taylor A, Neilsen-Hewett C. From child care to school: Influences on children's adjustment and achievement in the year before school and the first year of school. Research report to the NSW Department of Community Services; 2009. http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0008/321596/research_childcare_school.pdf. Accessed February 17, 2017.
11. Bronfenbrenner U, Morris P. The bioecological model of human development. In: Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development*, 6th ed. New York: Wiley; 2006:993-1023.
12. Elder GH, jr. The life course as developmental theory. *Child Development* 1998;69:1-12.
13. Graue ME. The answer is readiness- now what is the question? *Early Education and Development* 2006;17(1):43-56. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15566935eed1701_3. Accessed February 17, 2017.
14. Peters S. *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education; 2010.
15. Dockett S, Perry B, Kearney E. School readiness: What does it mean for Indigenous children, families, schools and communities? 2010. http://www.aihw.gov.au/uploadedFiles/ClosingTheGap/Content/Publications/2010/ctg-ip02.pdf. Accessed February 17, 2017.
16. Hanson MJ, Miller AD, Diamond K, Odom S, Lieber J, Butera G, Horn E, Palmer S, & Fleming, K. Neighbourhood community risk influences on preschool children's development and school readiness. *Infants & Young Children* 2011;24(1):87-100.
17. Rogoff B. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press; 2003.
18. Dockett S, Griebel W, Perry B. Transition to school: A family affair. In: Dockett S, Griebel W, Perry B, eds. *Families and the transition to school*. Dordrecht: Springer. In press.
19. Dockett S, Perry B. Transition to school: Times of opportunity, expectation, aspiration and entitlement. In: Parnell W, O'rio J, eds. *Rethinking readiness in early childhood education: Implications for policy and practice*. New York: Palgrave Macmillan; 2015:123-140.
20. Educational Transitions and Change (ETC) Research Group. *Transition to school: Position statement.* Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University; 2011.
21. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Policy lever 1: Setting out quality goals and regulations. Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm. Published October 1, 2012. Accessed February 17, 2017.

22. The World Bank. Early Childhood Development. http://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment/overview. Updated December 22, 2015. Accessed February 17, 2017.

23. Moss P. The relationship between early childhood and compulsory education: A proper political question. In: Moss P, ed. *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge; 2013:2-49.

24. Mashburn AJ, Pianta RC. Social relationships and school readiness. *Early Education and Development.* 2006;17(1):151-176.

25. La Paro K, Pianta RC. Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research* 2000;70(4):443-484.

26. Bull A, Brooking K, Campbell R. Successful home-school partnerships. Education counts. Ministry of Education, New Zealand. http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/28415/3. Published June 2008. Accessed February 17, 2017.

27. Edwards C, Kutaka T. Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: Contrasts between Italy and the United States. In: Sheridan S, Kim E, eds. *Foundational aspects of family-school partnership research*. New York: Springer; 2015:35-53.

28. Rosenberg H, Lopez M, Westmoreland H. Family engagement: A shared responsibility. Harvard Family Research Project. FINE Newsletter, November 2009. http://www.hfrp.org/family-involvement/publications-resources/family-engagement-a-shared-responsibility. Accessed February 17, 2017.

29. Rimm-Kaufman S, Pianta RC (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2000; 21(5):491-511.

30. Coleman JS. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 1988;94:95-120.

31. Bronfenbrenner U, Morris P. The bioecological model of human development. In: Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology, Vol.1: Theoretical models of human development, 6th ed*. New York: Wiley; 2006:993-1023

32. Leventhal T, Brooks-Gunn J. Children and youth in neighbourhood contexts. *Current Directions in Psychological Science.* 2003; 12:27-31.

33. Winkworth G, White M. Australia's children 'safe and well'? Collaborating with a purpose across Commonwealth family relationships and state child protection systems. *Australian Journal of Public Administration* 2011;70(1):1-14. doi:10.1111/j.1467-8500.2010.00706.x.

34. Sanders M. A study of the role of 'community' in comprehensive school, family, and community partnerships programs. *The Elementary School Journal.* 2001;102:19-34.

35. Clark, A. Understanding community: A review of networks, ties and contacts. ESRC National Centre for Research Methods. NCRM Working Paper Series 9/07, May 2007. http://eprints.ncrm.ac.uk/469/1/0907_understanding_community.pdf. Accessed February 17, 2017.

36. Arnold C, Bartlett K, Gowani S, Merali R. Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. Working Paper 41. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands; 2007.

37. Dockett S, Perry B. *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: UNSW Press; 2007.

38. Hopps K. Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years.* 2014;34(4):405-419. doi:10.1080/09575146.2014.963032.

39. Petriwskyj A, Thorpe K, Tayler C. Trends in the construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*. 2005;13(1):55-69.

40. Timperley H, McNaughton S, Howie L, Robinson V. Transitioning children from early childhood education to school: teacher beliefs and transition practices. *Australian Journal of Early Childhood*. 2003;28(2):32-38.

41. Graue ME. Diverse perspectives on kindergarten contexts and practices. In: Pianta RC, Cox MJ, eds. *The Transition to Kindergarten*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing; 1999:109-142.