

MODELO CONCEITUAL INTEGRADO PARA UMA TRANSIÇÃO ACOLHEDORA ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I: DIMENSÕES ANALÍTICAS E INDICADORES

Andreza Targino Siqueira da Silva¹

Marcus Nascimento Coelho²

RESUMO: Este artigo apresenta e discute um modelo conceitual integrado para orientar uma transição acolhedora entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I no contexto brasileiro. O problema que o orienta consiste em como sistematizar, em um quadro analítico coerente, as dimensões teóricas, pedagógicas, institucionais, familiares e político-curriculares que atravessam essa transição. A pesquisa articula revisão bibliográfica de 23 estudos e análise documental de 14 marcos normativos nacionais produzidos entre 2005 e 2025, incluindo diretrizes curriculares, planos e programas voltados à infância e à alfabetização. A partir desse corpus, foram construídas categorias analíticas relativas ao desenvolvimento infantil, à ludicidade, à alfabetização e ao letramento, à organização institucional e curricular, às relações com famílias e contextos socioculturais e às políticas públicas. O modelo resultante explicita dimensões e indicadores de uma transição acolhedora e pedagógica, destacando a importância da continuidade entre propostas da Educação Infantil e do 1º ano, da centralidade do brincar, da formação docente e do alinhamento entre documentos oficiais e práticas escolares. O artigo conclui que o modelo pode subsidiar pesquisas empíricas, processos de formação e formulação de políticas, ao mesmo tempo em que aponta limites e desafios para sua validação em diferentes redes e contextos.

ABSTRACT: This article presents and discusses an integrated conceptual model designed to guide a welcoming transition from Early Childhood Education to the first years of Primary Education in the Brazilian context. The central problem concerns how to systematize, within a coherent analytical framework, the theoretical, pedagogical, institutional, family and policy-curricular dimensions that shape this transition. The study combines a literature review of 23 research works with a documentary analysis of 14 national regulatory documents produced between 2005 and 2025, including curriculum guidelines, plans and programmes related to early childhood and literacy. Based on this corpus, analytical categories were constructed around child development, playfulness, literacy, school organization and curriculum, family and sociocultural contexts, and public and curriculum policies. The resulting model specifies dimensions and indicators of a welcoming and pedagogical transition, highlighting the importance of continuity between Early Childhood Education and the first grade, the centrality of play, teacher education and the alignment between official documents and school practices. The article argues that this model can support empirical research, teacher education processes and policy design, while also acknowledging its limits and the need for validation in different school systems and contexts.

Keywords: School transition. Early Childhood Education. Primary Education. Conceptual model. Curriculum policies.

¹ Pedagoga pela Ulbra – Universidade Luterana. Mestre pela Unades. Coordenadora do programa MS Alfabetiza, município de Sonora.

² Graduado em Educação Física e Filosofia. Mestrado e Doutorado em Psicanálise. Mestrando em Educação Física pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Presidente Prudente.

I INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I constitui uma temática central no campo educacional brasileiro, pois envolve mudanças significativas nos tempos, espaços, rotinas, práticas pedagógicas e expectativas de aprendizagem dirigidas às crianças em torno de seis anos de idade. Mais do que uma passagem administrativa entre etapas da Educação Básica, esse processo mobiliza concepções de infância, desenvolvimento infantil, ludicidade, alfabetização, currículo e direito à educação, exigindo análise crítica das formas pelas quais as instituições escolares produzem continuidade ou ruptura nas experiências infantis. No contexto brasileiro, esse debate ganha densidade com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e com a entrada obrigatória da criança de seis anos nessa etapa, redefinindo as fronteiras entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I e intensificando tensões em torno da alfabetização, da continuidade pedagógica e do lugar do brincar no início da escolarização.

Documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Política Nacional de Alfabetização incidem diretamente sobre essa transição, ao definir direitos, expectativas de aprendizagem e modos de organização escolar. De um lado, reforçam a criança como sujeito de direitos, a centralidade das interações e do brincar e a necessidade de continuidade entre etapas; de outro, introduzem metas e pressões por desempenho que podem favorecer formas de escolarização precoce e acentuar rupturas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Embora a literatura brasileira apresente contribuições relevantes sobre infância, ludicidade, alfabetização, organização escolar e políticas curriculares, ainda se observa fragmentação nas abordagens da transição EI-EF I, com menor atenção às articulações entre dimensões teóricas, pedagógicas, institucionais, familiares e político-curriculares.

Diante desse cenário, este artigo apresenta e discute um modelo conceitual integrado da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, elaborado a partir de revisão bibliográfica sistematizada de 23 estudos e de análise de 14 documentos normativos nacionais produzidos entre 2005 e 2025. O modelo organiza-se em dimensões analíticas – desenvolvimento infantil e concepções de infância; ludicidade e práticas pedagógicas na transição; alfabetização e letramento nos anos iniciais; organização institucional e curricular; família, contexto sociocultural e desigualdades; políticas públicas e curriculares – e em indicadores de uma transição acolhedora e pedagógica, explicitando as relações entre essas dimensões. Ao

sistematizar esse quadro, o artigo busca contribuir para a compreensão crítica da transição EI-EF I e oferecer subsídios para pesquisas, práticas pedagógicas, gestão escolar e formulação de políticas educacionais comprometidas com os direitos das crianças e com a continuidade pedagógica.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E NORMATIVOS DO MODELO

O modelo conceitual integrado da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I fundamenta-se em um conjunto articulado de referenciais teóricos e normativos que permitem compreender essa passagem como processo pedagógico, institucional, social e político, e não como simples mudança administrativa entre etapas da Educação Básica. Nessa perspectiva, a transição EI-EF I é concebida como experiência complexa, atravessada por concepções de infância, desenvolvimento infantil, ludicidade, alfabetização, organização curricular, relações com as famílias e políticas públicas, exigindo uma leitura capaz de apreender simultaneamente continuidades, tensões e rupturas presentes no ingresso da criança no Ensino Fundamental I.

Concepções de infância, desenvolvimento e direitos

3

A compreensão da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I exige, em primeiro lugar, o exame das concepções de infância que sustentam as práticas pedagógicas e os documentos educacionais. Quando a criança é concebida apenas como sujeito em preparação para a escolarização formal, a transição tende a ser organizada como adaptação precoce à lógica disciplinar do Ensino Fundamental. Em contrapartida, quando a infância é reconhecida como tempo social próprio, marcado por direitos, interações, brincadeira, imaginação e produção de cultura, a passagem entre etapas requer continuidade pedagógica, acolhimento institucional e respeito às especificidades da experiência infantil (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017).

Essa discussão é aprofundada pelas contribuições da sociologia da infância, que deslocam a criança de uma posição de passividade para reconhecê-la como sujeito histórico, social e cultural. Nessa direção, Qvortrup (1993, 2011) e Sarmiento (2005) contribuem para compreender a infância como categoria geracional e socialmente construída, o que implica reconhecer que as experiências infantis não são homogêneas, mas atravessadas por desigualdades de classe, raça, gênero e território. Tal perspectiva é particularmente relevante para a análise da transição EI-EF I, pois impede que essa passagem seja lida apenas como ajuste individual da criança à escola,

evidenciando que os modos de viver a transição dependem também das condições institucionais, familiares e socioculturais que a configuram.

No campo do desenvolvimento infantil, a teoria histórico-cultural oferece elementos decisivos para a formulação do modelo. Em Vygotsky (1979, 1991), o desenvolvimento não é entendido como maturação natural e linear, mas como processo socialmente mediado, construído nas interações, na linguagem e nas práticas culturais. Essa compreensão afasta perspectivas de prontidão escolar centradas em déficits ou pré-requisitos e reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a criança em sua integralidade, reconhecendo que aprender e se desenvolver implicam participação ativa em experiências significativas. Assim, a transição para o Ensino Fundamental I não deve significar ruptura com as formas infantis de aprender, mas reorganização pedagógica que preserve a condição de criança e amplie progressivamente sua inserção na cultura escolar e escrita.

Também os marcos normativos brasileiros reforçam essa compreensão ao afirmar a criança como sujeito de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como sujeito histórico e de direitos que brinca, imagina, observa, experimenta, questiona e produz cultura (BRASIL, 2010). A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, reafirma a centralidade da participação, da exploração, da expressão e das interações na constituição das aprendizagens infantis (BRASIL, 2017). À luz desses documentos, a transição EI-EF I precisa ser pensada em consonância com os direitos da infância e com o princípio da continuidade pedagógica, evitando que o ingresso no 1º ano se traduza em supressão do brincar, intensificação prematura de rotinas rígidas ou descaracterização da experiência infantil.

4

Ludicidade, alfabetização e continuidade pedagógica

A relação entre ludicidade, alfabetização e continuidade pedagógica constitui um dos eixos centrais do modelo proposto, uma vez que grande parte das tensões da transição EI-EF I se concentra justamente na passagem entre uma etapa em que brincadeira e interações são eixos estruturantes e outra em que frequentemente predominam expectativas mais formais de desempenho escolar. No debate educacional brasileiro, essa transição tem sido marcada por disputas em torno do lugar do brincar no 1º ano, da introdução da cultura escrita e dos limites entre alfabetização e escolarização precoce.

A teoria histórico-cultural oferece base importante para enfrentar falsas dicotomias entre brincar e aprender. Para Vygotsky (1979, 1991), a brincadeira constitui espaço privilegiado de imaginação, linguagem, simbolização e mediação social, desempenhando papel central no desenvolvimento infantil. Elkonin (1998) e Leontiev (1978) aprofundam esse entendimento ao demonstrar que, no faz de conta, a criança opera com regras, papéis sociais e significados, ampliando suas formas de relação com o mundo e com o conhecimento. Desse modo, a entrada no Ensino Fundamental I não deveria implicar a substituição da ludicidade por práticas escolares rigidamente formalizadas, mas sua reorganização pedagógica em novas condições de aprendizagem.

No campo da linguagem, Bakhtin (2003) e Kleiman (1995) contribuem para compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, históricas e dialógicas, e não como domínio mecânico de um código. Essa perspectiva é decisiva para a transição EI-EF I, pois permite reconhecer que a criança ingressa no 1º ano já inserida em múltiplas práticas de oralidade, escuta, narrativas, literatura e contato com textos, experiências que precisam ser acolhidas e ampliadas pela escola. Quando o processo de alfabetização é reduzido a cópias, cartilhas, sílabas isoladas e exercícios descontextualizados, produz-se não apenas empobrecimento da relação com a linguagem, mas também ruptura com percursos de aprendizagem já construídos na Educação Infantil.

5

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Soares (2000, 2020) reforçam esse posicionamento ao demonstrar que a criança formula hipóteses sobre a escrita antes da alfabetização formal e que alfabetizar não pode ser dissociado das práticas sociais de letramento. Nessa direção, o problema da transição não reside na presença da alfabetização em si, mas nas formas de alfabetizar que desconsideram o desenvolvimento infantil, comprimem o tempo da infância e subordinam a aprendizagem a metas estreitas de desempenho. O modelo conceitual integrado, portanto, sustenta a defesa de uma alfabetização significativa, articulada à oralidade, à literatura, à brincadeira e à participação das crianças em práticas de linguagem socialmente situadas.

A noção de continuidade pedagógica ocupa, nesse ponto, papel estruturante. A transição acolhedora entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I depende da capacidade das instituições de reconhecer experiências anteriores das crianças, promover diálogo entre docentes das duas etapas, reorganizar tempos, espaços e rotinas e assegurar que a inserção na cultura escrita não se faça por negação das formas infantis de aprender. Em vez de ruptura abrupta, o modelo propõe compreender a passagem entre etapas como processo de articulação

progressiva entre ludicidade, linguagem, alfabetização e escolarização, preservando direitos da infância e qualificando o percurso educativo.

Documentos normativos e diretrizes de transição

Do ponto de vista normativo, a transição EI-EF I é atravessada por um conjunto de leis, diretrizes, planos e programas que orientam as finalidades educativas, a organização curricular e as expectativas de aprendizagem dirigidas às crianças. Entre esses marcos, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, o Plano Nacional de Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Política Nacional de Alfabetização, todos analisados na dissertação como documentos que, de modos distintos, configuram concepções de infância, alfabetização e continuidade entre etapas.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inclusão obrigatória da criança de seis anos nessa etapa reconfiguraram de modo decisivo a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, intensificando a necessidade de políticas e orientações específicas para a transição (BRASIL, 1996, 2006). A partir desse rearranjo, consolidou-se com maior força a exigência de articulação entre as etapas, ao mesmo tempo em que se ampliaram pressões por desempenho, monitoramento da alfabetização e padronização curricular. Tal movimento produz um campo normativo marcado por avanços e ambiguidades: se, por um lado, documentos como as DCNEI e a BNCC reconhecem a criança como sujeito de direitos e reafirmam a importância do brincar, das interações e da continuidade pedagógica, por outro, programas e políticas de alfabetização podem reforçar racionalidades orientadas por metas, resultados e antecipação escolarizante (BRASIL, 2010, 2012, 2017, 2019).

Nesse sentido, a análise documental evidencia que os marcos normativos não operam de forma neutra, mas expressam disputas em torno do que deve ser preservado da infância e do que passa a ser exigido como desempenho escolar na passagem para o 1º ano. O modelo conceitual integrado incorpora essa tensão ao tratar as políticas públicas e curriculares como uma de suas dimensões centrais, articulada à organização institucional da transição, às práticas pedagógicas, às relações com as famílias e às condições concretas de escolarização das crianças. Com isso, o modelo não apenas descreve referências legais, mas as reinscreve em uma leitura crítica capaz de mostrar como direitos, metas, concepções pedagógicas e formas de regulação incidem sobre a experiência efetiva da transição EI-EF I.

3 PERCURSO METODOLÓGICO PARA CONSTRUÇÃO DO MODELO

A construção do modelo conceitual integrado da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I resultou de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, orientada por perspectiva interpretativo-crítica. Tal escolha metodológica mostrou-se coerente com o problema investigado, uma vez que o objetivo do estudo não consistiu em mensurar variáveis isoladas, mas em compreender como a produção acadêmica brasileira e os documentos normativos nacionais configuram a transição EI-EF I, particularmente nas relações entre concepções de infância, desenvolvimento infantil, ludicidade, alfabetização, organização institucional, participação das famílias e políticas curriculares. Nessa direção, o modelo não foi concebido como formulação abstrata produzida a priori, mas como síntese analítica elaborada a partir da interlocução entre a revisão bibliográfica sistematizada e a análise documental, buscando identificar recorrências, lacunas, tensões e articulações no interior do campo investigado (MINAYO, 2001; MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

No plano bibliográfico, a pesquisa foi delimitada ao contexto brasileiro e ao período de 2005 a 2025, recorte temporal definido em razão da reorganização do Ensino Fundamental de nove anos e dos desdobramentos das políticas educacionais voltadas à alfabetização e à articulação entre etapas da Educação Básica. O levantamento foi realizado em bases e repositórios relevantes para o campo educacional, como SciELO, Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, mediante descritores relacionados à transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, à criança de seis anos, à ludicidade, à alfabetização, ao letramento, à escolarização precoce e à continuidade pedagógica. Após o processo de busca, triagem, exclusão de duplicidades e leitura de títulos, resumos e textos completos, constituiu-se um corpus final de 23 estudos, selecionados por sua aderência direta ao objeto ou por sua contribuição analítica para compreender dimensões centrais da transição EI-EF I.

No plano documental, foram selecionados 14 documentos legais, curriculares e programáticos de abrangência nacional, considerados fundamentais para compreender como o ordenamento educacional brasileiro estrutura direitos, orientações pedagógicas, expectativas de aprendizagem e formas de regulação da passagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A inclusão desses materiais se justifica pelo entendimento de que a transição entre etapas não é configurada apenas por discursos acadêmicos, mas também por marcos normativos que definem concepções de infância, desenvolvimento, alfabetização, qualidade

educacional e continuidade pedagógica. À luz de Lüdke e André (1986) e Cellard (2008), tais documentos foram tratados não como registros neutros, mas como produções historicamente situadas, vinculadas a projetos educacionais, disputas de sentido e racionalidades políticas que incidem diretamente sobre o cotidiano escolar.

Com a finalidade de explicitar a base documental que sustentou a construção do modelo, apresenta-se, a seguir, a sistematização dos 14 documentos normativos analisados.

Quadro 1 – Documentos normativos analisados na construção do modelo conceitual integrado da transição EI-EF I

Documento	Ano	Natureza	Foco principal para a transição EI-EF I
Constituição Federal	1988	Marco constitucional	Reconhece a educação como direito social e afirma a proteção integral da criança, oferecendo base para uma transição sem violação de direitos.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Estatuto legal	Reforça a prioridade absoluta da criança e o direito à educação, à dignidade e ao desenvolvimento, exigindo acolhimento e continuidade na trajetória escolar.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394	1996	Lei educacional	Estrutura a Educação Básica, define a Educação Infantil como primeira etapa e oferece base legal para a articulação com o Ensino Fundamental.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	1998	Referencial curricular	Valoriza brincar, acolhimento, múltiplas linguagens e experiências de passagem, contribuindo para reduzir rupturas no ingresso ao Ensino Fundamental.
Política Nacional de Educação Infantil	2005	Política nacional	Defende uma Educação Infantil de qualidade, vinculada aos direitos da criança e à preservação de sua temporalidade.
Lei n. 11.274	2006	Lei educacional	Amplia o Ensino Fundamental para nove anos e estabelece o ingresso da criança aos seis anos, redefinindo institucionalmente a transição EI-EFI.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI)	2006	Parâmetros de qualidade	Reforçam acolhimento, adaptação, acompanhamento da criança e da família e a necessidade de transição planejada.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	2009/2010	Diretrizes curriculares	Afirmam a criança como sujeito de direitos, reconhecem interações e brincadeiras como eixos estruturantes e vedam a antecipação escolarizante.
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB)	2010	Diretrizes gerais	Sustentam o princípio de trajetória educativa contínua e reforçam a articulação entre etapas da Educação Básica.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2012	Programa nacional	Reforça o direito à alfabetização nos anos iniciais, mas amplia expectativas sobre o 1º ano e pode

Documento	Ano	Natureza	Foco principal para a transição EI-EF I
			tensionar a transição em direção a práticas mais escolarizantes.
Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005	2014	Plano nacional	Estabelece metas de acesso e alfabetização, articulando garantia de direitos e lógica de resultados que repercuta sobre a transição.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Base curricular	Na Educação Infantil, afirma direitos de aprendizagem; na transição, indica acolhimento, registros e continuidade do percurso educativo.
Política Nacional de Alfabetização (PNA)	2019	Política nacional	Propõe diretrizes nacionais para alfabetização com ênfase em evidências da ciência cognitiva da leitura, podendo reforçar compreensão mais tecnicista do processo alfabetizador.
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	2023	Programa/compromisso nacional	Recoloca a alfabetização como prioridade nacional, com potencial de influenciar expectativas, metas e formas de acompanhamento da transição nos anos iniciais.

Fonte: elaboração da autora, com base no corpus documental da pesquisa.

A análise desses documentos foi conduzida por meio de questões orientadoras voltadas a identificar: a) quais concepções de infância, desenvolvimento e aprendizagem são mobilizadas; b) como o brincar e as interações são reconhecidos ou secundarizados; c) que sentidos são atribuídos à alfabetização; d) se o documento explicita a necessidade de continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I; e) se há indícios de antecipação escolarizante; f) como se formulam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; e g) em que medida se valorizam práticas articuladas entre as duas etapas. Esse procedimento permitiu deslocar a leitura da simples descrição normativa para uma interpretação crítica das implicações pedagógicas e políticas dos documentos no processo de transição.

A interpretação conjunta do corpus bibliográfico e documental foi organizada a partir de categorias analíticas construídas no diálogo entre a fundamentação teórica e as recorrências identificadas no material examinado. Entre essas categorias, destacaram-se: desenvolvimento infantil e concepções de infância; ludicidade e práticas pedagógicas; alfabetização e letramento; continuidade e ruptura entre etapas; organização institucional da transição; família, contexto sociocultural e desigualdades; políticas públicas e curriculares. Essas categorias não operaram como compartimentos estanques, mas como operadores interpretativos destinados a apreender o caráter relacional da transição EI-EF I, evidenciando como diferentes dimensões se articulam e, por vezes, entram em tensão.

No tratamento analítico, foram mobilizados procedimentos de leitura exploratória, seletiva e analítica, bem como princípios da análise de conteúdo, especialmente no que se refere à constituição do corpus, à identificação de núcleos temáticos e à sistematização de eixos interpretativos (BARDIN, 2016). A partir desse processo, os materiais foram sintetizados em quadros analíticos que permitiram visualizar, de um lado, a frequência e a distribuição das categorias nos 23 estudos e, de outro, as concepções, orientações e tensões presentes nos 14 documentos normativos. Esses quadros funcionaram como mediações metodológicas para a passagem da descrição do corpus à elaboração do modelo, oferecendo base para a organização das dimensões analíticas e de seus respectivos indicadores.

A construção do modelo conceitual integrado correspondeu, assim, ao momento de síntese do percurso metodológico. Com base na interlocução entre a literatura acadêmica e os marcos normativos, foram organizadas seis dimensões centrais do modelo: desenvolvimento infantil e concepções de infância; ludicidade e práticas pedagógicas na transição; alfabetização e letramento nos anos iniciais; organização institucional e curricular; família, contexto sociocultural e desigualdades; políticas públicas e curriculares. A partir dessas dimensões, foram sistematizados indicadores de uma transição acolhedora e pedagógica, capazes de explicitar condições, práticas e orientações que favorecem a continuidade do percurso educativo e a garantia dos direitos das crianças. O modelo resultante, portanto, não se limita a enumerar fatores associados à passagem entre etapas, mas propõe uma matriz analítica integrada, apta a subsidiar investigações futuras, processos formativos, práticas escolares e formulação de políticas públicas para a transição EI-EF I.

10

4 APRESENTAÇÃO DO MODELO CONCEITUAL INTEGRADO

A síntese do percurso teórico, metodológico e analítico desenvolvido neste estudo conduziu à formulação de um modelo conceitual integrado da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Esse modelo resulta da articulação entre os fundamentos discutidos sobre infância, desenvolvimento, ludicidade, alfabetização e políticas curriculares, o corpus composto por 23 estudos e 14 documentos normativos nacionais e as categorias interpretativas construídas ao longo da análise. Sua finalidade não é prescrever um roteiro único de atuação, mas oferecer uma matriz analítica capaz de compreender a transição EI-EF I em sua complexidade, evidenciando como diferentes dimensões pedagógicas, institucionais, sociais e políticas se articulam na experiência concreta das crianças.

O modelo parte do entendimento de que a transição entre etapas não pode ser explicada apenas por mudanças de rotina, por exigências curriculares do 1º ano ou por disposições individuais da criança. Ao contrário, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I constitui processo relacional e multidimensional, no qual se entrelaçam concepções de infância, práticas pedagógicas, formas de inserção na cultura escrita, organização escolar, relações com as famílias, desigualdades socioculturais e políticas públicas. Nessa perspectiva, a qualidade da transição depende menos da presença isolada de uma ação específica e mais da coerência entre essas dimensões, de modo que acolhimento, continuidade pedagógica, direito ao brincar e inserção significativa na alfabetização não sejam tratados como objetivos concorrentes, mas como elementos interdependentes.

Dimensões analíticas do modelo

O modelo organiza-se em seis dimensões analíticas centrais, construídas a partir do diálogo entre referencial teórico, recorrências do corpus acadêmico e leitura crítica dos documentos normativos. A primeira dimensão, desenvolvimento infantil e concepções de infância, focaliza os modos pelos quais a criança é compreendida na passagem entre etapas, considerando se é reconhecida como sujeito de direitos, de cultura e de aprendizagem ou reduzida a uma lógica preparatória e adaptativa. A segunda dimensão, ludicidade e práticas pedagógicas na transição, examina o lugar do brincar, das interações, da imaginação, da oralidade e da mediação docente, especialmente diante da tendência de supressão progressiva das linguagens da infância no ingresso ao 1º ano.

II

A terceira dimensão, alfabetização e letramento nos anos iniciais, analisa como a cultura escrita é introduzida e sistematizada no processo de transição. Nesse eixo, o modelo distingue propostas de alfabetização articuladas ao letramento, à literatura, à oralidade e às experiências prévias das crianças de abordagens mecânicas, tecnicistas ou marcadas por antecipação escolarizante. A quarta dimensão, organização institucional e curricular da transição, incide sobre tempos, espaços, rotinas, registros, planejamentos e formas de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, compreendendo que a continuidade entre etapas depende de mediações institucionais concretas, e não apenas de formulações abstratas.

A quinta dimensão, família, contexto sociocultural e desigualdades, introduz no modelo a compreensão de que a transição não é vivida de forma homogênea pelas crianças. Ao considerar trajetórias familiares, contextos territoriais, condições materiais de vida e

desigualdades sociais, esse eixo amplia a leitura da passagem entre etapas para além da sala de aula, mostrando que as experiências escolares são mediadas por contextos sociais diferenciados. A sexta dimensão, políticas públicas e curriculares, focaliza o modo como leis, diretrizes, bases curriculares, planos e programas nacionais configuram concepções de infância, alfabetização, continuidade pedagógica e desempenho escolar, incidindo diretamente sobre a organização da transição EI-EF I.

A reunião dessas seis dimensões em um mesmo quadro interpretativo permite superar leituras fragmentadas do fenômeno. A análise do corpus mostrou, por exemplo, que a redução do brincar no 1º ano não decorre apenas de escolhas didáticas individuais, mas também de pressões curriculares, de expectativas de alfabetização acelerada, de formas de organização do tempo escolar e de interpretações restritivas dos documentos normativos. Assim, o modelo evidencia que cada dimensão preserva sua especificidade analítica, mas só pode ser plenamente compreendida em relação às demais, uma vez que a transição EI-EF I se configura como processo simultaneamente pedagógico, institucional e político.

Indicadores de uma transição acolhedora e pedagógica

A formulação do modelo exigiu que suas dimensões fossem traduzidas em indicadores analíticos capazes de tornar visíveis características de uma transição mais coerente com os direitos da criança e com a continuidade pedagógica. Esses indicadores não são propostos como checklist técnico ou protocolo normativo, mas como referências interpretativas que permitem reconhecer em que medida práticas, instituições e políticas favorecem ou dificultam uma passagem acolhedora entre etapas. Sua elaboração decorre da articulação entre categorias teóricas, evidências recorrentes na literatura e tensões identificadas na leitura dos marcos normativos.

Na dimensão desenvolvimento infantil e concepções de infância, os indicadores centrais dizem respeito ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ao respeito aos tempos do desenvolvimento, ao acolhimento da entrada no 1º ano e à preservação de formas infantis de participação, imaginação e interação. Na dimensão ludicidade e práticas pedagógicas, destacam-se a presença do brincar no cotidiano do 1º ano, a valorização de experiências lúdicas e expressivas, a mediação docente sensível e a recusa de uma organização escolar centrada exclusivamente em controle, repetição e contenção corporal. Na dimensão alfabetização e letramento, sobressaem indicadores como a inserção significativa na cultura escrita, o uso de

textos, narrativas e práticas sociais de linguagem, o reconhecimento das hipóteses que as crianças já formulam sobre a escrita e a rejeição de abordagens puramente mecânicas ou descontextualizadas.

No plano da organização institucional e curricular, os indicadores remetem à existência de planejamento conjunto entre profissionais das duas etapas, uso de registros e portfólios, visitas e estratégias de acolhimento, reorganização progressiva de tempos e rotinas e assunção institucional da transição como responsabilidade coletiva. Na dimensão família, contexto sociocultural e desigualdades, assumem relevância a escuta das famílias, a comunicação clara sobre a mudança de etapa, o reconhecimento da diversidade dos contextos de vida e a atenção às desigualdades que atravessam a experiência escolar. Por fim, na dimensão políticas públicas e curriculares, figuram como indicadores a defesa da continuidade curricular, a valorização do desenvolvimento integral, a leitura não escolarizante dos documentos normativos e a resistência à redução da transição a metas temporais de alfabetização e desempenho.

A força analítica desses indicadores reside no fato de que eles permitem deslocar a discussão da adaptação individual da criança para as condições produzidas pelas escolas, pelas redes e pelas políticas educacionais. Uma transição acolhedora e pedagógica não se esgota em ações pontuais de recepção ou em gestos afetivos isolados, mas depende de uma arquitetura institucional e pedagógica que preserve a condição infantil, assegure o direito ao brincar, reconheça os percursos anteriores das crianças e organize a alfabetização de forma significativa. Nesse sentido, os indicadores formulados pelo modelo tornam mais visível a distância entre o horizonte normativo de direitos e sua efetiva materialização nas práticas escolares.

Articulação entre dimensões

O caráter integrado do modelo exige que suas dimensões sejam lidas em relação, e não como campos independentes. O desenvolvimento infantil, por exemplo, não pode ser analisado sem considerar as práticas pedagógicas que o sustentam, as formas de alfabetização que o reconhecem ou comprimem e as políticas que definem o que conta como aprendizagem adequada para a criança de seis anos. De modo semelhante, a ludicidade não se reduz a técnica pedagógica ou recurso complementar, pois seu lugar na transição depende da concepção de infância assumida pela escola, das rotinas institucionais, das expectativas curriculares e das pressões produzidas por metas e programas de alfabetização.

A articulação entre dimensões permite compreender, ainda, que políticas curriculares influenciam a organização institucional da transição, e esta, por sua vez, incide sobre as práticas pedagógicas e sobre a maneira como brincar e alfabetização se combinam no cotidiano escolar. As relações com as famílias e os contextos socioculturais mediam os efeitos dessas políticas e práticas, uma vez que as crianças não chegam ao 1º ano em condições homogêneas, mas em trajetórias marcadas por desigualdades, experiências escolares anteriores e diferentes possibilidades de participação social. O modelo, portanto, explicita que a transição EI-EF I se produz no cruzamento entre dimensões micro e macro, reunindo experiências infantis, práticas escolares, dispositivos institucionais e racionalidades políticas.

Desse modo, a apresentação do modelo conceitual integrado não encerra o debate, mas sistematiza uma chave de leitura para interpretar a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I em sua espessura histórica, pedagógica e política. Ao reunir dimensões e indicadores em uma arquitetura comum, o modelo oferece base para examinar continuidades, rupturas e ambivalências do processo, além de criar um quadro de referência para pesquisas futuras, processos formativos, gestão escolar e formulação de políticas públicas. Sua principal contribuição consiste em tornar analiticamente visível que a qualidade da transição depende da articulação entre direitos da infância, continuidade pedagógica, ludicidade, alfabetização significativa, organização institucional e condições sociais concretas de escolarização.

14

5 DISCUSSÃO: POTENCIALIDADES E LIMITES DO MODELO

A proposição do modelo conceitual integrado da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I ultrapassa uma função meramente descritiva dos achados da revisão bibliográfica e da análise documental. Sua principal contribuição reside em oferecer uma matriz analítica capaz de reunir, em uma mesma arquitetura interpretativa, dimensões que frequentemente aparecem dissociadas no debate educacional, como infância, desenvolvimento, ludicidade, alfabetização, organização institucional, família, desigualdades socioculturais e políticas curriculares. Ao fazê-lo, o modelo desloca a compreensão da transição EI-EF I de leituras fragmentadas e setoriais para uma abordagem relacional, na qual a experiência da criança é compreendida como resultado da interação entre práticas pedagógicas, mediações institucionais e racionalidades políticas.

Uma primeira potencialidade do modelo situa-se no campo da pesquisa educacional. A análise do corpus evidenciou que, embora existam estudos consistentes sobre alfabetização,

ludicidade, desenvolvimento infantil, currículos e políticas públicas, tais dimensões nem sempre são articuladas entre si quando a transição EI-EF I é tomada como objeto. Nesse contexto, o modelo pode funcionar como referencial teórico-analítico para investigações bibliográficas, documentais e empíricas, orientando a definição de categorias de análise, a elaboração de roteiros de observação, entrevistas e estudos comparativos entre escolas, redes e contextos socioterritoriais distintos. Sua utilidade, portanto, não se restringe à sistematização dos achados desta pesquisa, mas se projeta como ferramenta para o aprofundamento do campo, permitindo que novos estudos testem, ampliem ou tensionem as relações entre as dimensões aqui formuladas.

No plano das práticas pedagógicas e da gestão escolar, o modelo apresenta igualmente potencial expressivo. Ao explicitar que a transição não depende apenas da adaptação individual da criança, mas de condições organizacionais e curriculares construídas institucionalmente, ele contribui para que escolas e redes tratem essa passagem como responsabilidade coletiva. Isso significa reconhecer que acolhimento, continuidade pedagógica, planejamento entre etapas, reorganização de tempos e espaços, preservação do brincar e inserção significativa na cultura escrita precisam compor um projeto intencional de transição, e não ações episódicas ou desvinculadas entre si. Nesse sentido, o modelo pode subsidiar a revisão de projetos político-pedagógicos, a construção de estratégias de acolhimento, o uso de registros compartilhados, a articulação entre docentes da Educação Infantil e do 1º ano e a análise crítica das rotinas escolares que produzem continuidade ou ruptura no percurso das crianças.

15

Também no campo da formação docente o modelo oferece contribuição relevante. A literatura analisada mostrou que uma fragilidade recorrente da transição EI-EF I está na ausência de diálogo consistente entre profissionais das duas etapas, o que favorece interpretações divergentes sobre a criança de seis anos, sobre o lugar do brincar e sobre o sentido da alfabetização no início da escolarização obrigatória. Ao reunir essas dimensões em uma mesma estrutura interpretativa, o modelo pode operar como eixo de formação inicial e continuada, favorecendo a reflexão crítica sobre dicotomias persistentes, como brincar versus aprender, acolher versus alfabetizar ou respeitar a infância versus sistematizar conhecimentos. Com isso, contribui para sustentar a compreensão de que desenvolvimento infantil, ludicidade e alfabetização significativa não constituem objetivos incompatíveis, mas dimensões que precisam ser pedagogicamente integradas.

No âmbito das políticas públicas, as potencialidades do modelo também merecem destaque. A análise documental evidenciou que o campo normativo da transição EI-EF I não é homogêneo: ao lado de documentos que afirmam a criança como sujeito de direitos e defendem continuidade pedagógica, brincar e desenvolvimento integral, coexistem políticas e programas que reforçam metas, monitoramento e pressão por resultados de alfabetização nos anos iniciais. Ao tornar visível essa ambivalência, o modelo contribui para que gestores e formuladores de políticas disponham de um quadro interpretativo mais complexo, capaz de reposicionar a transição para além da lógica exclusiva do desempenho. Assim, pode subsidiar a elaboração ou revisão de orientações curriculares, planos municipais de transição, programas de alfabetização e ações intersetoriais, recolocando no centro do debate elementos como equidade, continuidade, escuta das crianças, participação das famílias e condições institucionais de escolarização.

Outra potencialidade importante do modelo está em sua capacidade de enfrentar leituras dicotômicas da relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Historicamente, o debate educacional brasileiro muitas vezes contrapôs uma etapa associada ao brincar, ao cuidado e à experiência a outra marcada pelo ensino sistemático, pela alfabetização e pelo desempenho escolar. O modelo contribui para superar essa clivagem ao demonstrar que continuidade pedagógica não significa apagar especificidades entre etapas, mas construir mediações que permitam à criança ingressar no Ensino Fundamental sem ruptura violenta de seus modos de aprender, brincar, interagir e participar. Preservar a centralidade do desenvolvimento integral e, ao mesmo tempo, garantir o direito à alfabetização em práticas culturalmente significativas torna-se mais viável quando se dispõe de uma matriz capaz de integrar essas dimensões em chave de complementaridade crítica.

16

Entretanto, as potencialidades do modelo não eliminam seus limites, que precisam ser reconhecidos para situar adequadamente seu alcance explicativo. O primeiro deles decorre da própria natureza da pesquisa, desenvolvida a partir de revisão bibliográfica sistematizada e análise documental, sem investigação de campo. Não foram realizadas observações em escolas, entrevistas com professoras, gestores, famílias ou crianças, nem acompanhamento de experiências concretas de transição em redes específicas. Desse modo, o modelo foi construído a partir de mediações analíticas sobre o que dizem a literatura científica brasileira e os documentos normativos nacionais, o que lhe confere densidade interpretativa, mas não permite afirmar, de forma imediata, como suas dimensões se materializam em cada contexto institucional concreto.

Um segundo limite refere-se à própria constituição do corpus analisado. Embora os procedimentos de busca, seleção e leitura tenham sido organizados de modo sistemático, o conjunto final depende das bases consultadas, da indexação disponível, das terminologias utilizadas pelos autores e do acesso integral aos materiais localizados. Isso significa que outras produções relevantes podem não ter sido incorporadas, seja por dispersão temática do campo, seja por indisponibilidade dos textos, o que exige compreender o modelo como síntese construída a partir de um corpus significativo, mas não exaustivo, da produção brasileira sobre o tema. De modo semelhante, os 14 documentos normativos analisados foram examinados em sua dimensão textual, histórica e discursiva, não em seus processos concretos de apropriação, interpretação e implementação pelas redes e escolas.

Há, ainda, um limite relacionado ao recorte contextual da investigação. O modelo foi formulado com base na produção acadêmica brasileira e em documentos normativos nacionais, especialmente no contexto posterior à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e ao fortalecimento das políticas curriculares e de alfabetização no período de 2005 a 2025. Essa delimitação é coerente com o objeto do estudo, mas restringe o alcance comparativo da proposta, que não incorpora sistematicamente experiências internacionais nem a diversidade de regulações subnacionais em sua totalidade. Assim, embora o modelo dialogue com problemas mais amplos da escolarização da infância, sua validade analítica inicial está mais diretamente vinculada ao contexto brasileiro e às configurações históricas específicas da transição EI-EF I no país.

17

Além disso, por se tratar de uma elaboração interpretativa, o modelo também é atravessado pelas escolhas teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa. Como em toda investigação qualitativa, a seleção das categorias, a leitura das recorrências e a síntese das tensões dependem de mediações analíticas da pesquisadora, ainda que sustentadas por critérios explícitos e por diálogo com referenciais consolidados. Por essa razão, o modelo não deve ser tomado como esquema fechado ou formulação definitiva, mas como construção teórica situada, aberta à crítica, ao refinamento e à reformulação à luz de novos estudos e diferentes experiências escolares.

Esses limites, contudo, não reduzem a relevância da proposta; antes, indicam as condições de seu uso e os caminhos de seu aprofundamento. O modelo ganha maior potência justamente quando compreendido como ferramenta aberta, capaz de orientar pesquisas empíricas, processos de formação, análises institucionais e formulação de políticas, ao mesmo

tempo em que permanece disponível para ser testado, ajustado e ampliado em diferentes redes, territórios e contextos sociais. Nesse sentido, sua contribuição central consiste em criar uma base analítica integradora para o debate sobre a transição EI-EF I, recolocando a criança no centro da análise sem perder de vista as mediações pedagógicas, institucionais e políticas que conformam sua experiência escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo apresentar e discutir um modelo conceitual integrado da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I, elaborado a partir da articulação entre revisão bibliográfica sistematizada e análise documental de marcos normativos nacionais. Ao longo do texto, buscou-se demonstrar que a transição EI-EF I não pode ser reduzida a mudança administrativa entre etapas consecutivas da Educação Básica, pois se constitui como processo pedagógico, institucional, social e político, atravessado por concepções de infância, desenvolvimento, ludicidade, alfabetização, organização escolar, relações com as famílias, desigualdades socioculturais e políticas curriculares. Nesse sentido, a formulação do modelo respondeu à necessidade de reunir, em uma mesma arquitetura interpretativa, dimensões que, embora recorrentes no debate educacional, frequentemente aparecem tratadas de forma dispersa ou fragmentada.

18

A principal contribuição do artigo reside, portanto, na sistematização de um quadro analítico capaz de compreender a transição EI-EF I em sua complexidade e em suas tensões constitutivas. O modelo evidencia que a qualidade dessa passagem depende da articulação entre reconhecimento da criança como sujeito de direitos, preservação do brincar, inserção significativa na cultura escrita, planejamento institucional entre etapas, escuta das famílias e leitura crítica das políticas públicas que regulam a escolarização da infância. Ao deslocar o foco da adaptação individual da criança para as condições pedagógicas, organizacionais e políticas que estruturam sua experiência escolar, o artigo também contribui para reposicionar o debate sobre a transição em um horizonte mais amplo de justiça educacional e garantia de direitos.

A análise desenvolvida permitiu ainda explicitar que a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I é atravessada por tensões persistentes entre continuidade e ruptura, entre acolhimento e disciplinamento, entre ludicidade e escolarização precoce, entre alfabetização como direito e alfabetização submetida à lógica do desempenho. O modelo conceitual integrado não elimina essas tensões nem propõe solução simplificada para elas; sua

força está justamente em torná-las visíveis, permitindo que pesquisadores, docentes, gestores e formuladores de políticas compreendam que a passagem entre etapas não se resolve por medidas isoladas, mas exige articulação entre diferentes planos da experiência educativa. Por essa razão, mais do que oferecer um esquema classificatório, o modelo se apresenta como instrumento crítico de leitura, capaz de sustentar análises, intervenções e decisões comprometidas com a continuidade pedagógica e com a defesa da infância.

Do ponto de vista acadêmico, o artigo reforça a pertinência de tratar a transição EI-EF I como objeto relacional e multidimensional, superando leituras restritas ao currículo, à alfabetização ou à adaptação escolar. Do ponto de vista pedagógico e institucional, indica que uma transição acolhedora depende de planejamento interetapas, mediação docente sensível, reorganização de tempos e espaços e reconhecimento dos percursos já vividos pelas crianças. No plano das políticas públicas, sustenta a necessidade de interpretações e formulações que não subordinem integralmente a entrada no Ensino Fundamental a metas estreitas de rendimento, mas preservem a centralidade do desenvolvimento integral, da ludicidade e dos direitos de aprendizagem.

Cumpra reconhecer, por fim, que o modelo aqui apresentado decorre de uma construção teórico-analítica baseada em literatura acadêmica brasileira e em documentos normativos nacionais, o que define simultaneamente sua força e seus limites. Sua consistência resulta da articulação rigorosa entre fundamentos teóricos, corpus selecionado e categorias de análise; contudo, sua fecundidade dependerá também de sua apropriação crítica em pesquisas empíricas, processos formativos e contextos institucionais concretos. Nessa direção, o artigo defende que pensar a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental I a partir de um modelo integrado não significa fixar uma fórmula única, mas afirmar que percursos escolares mais contínuos, menos abruptos e mais justos exigem que a infância permaneça no centro das escolhas pedagógicas, institucionais e políticas que organizam o ingresso da criança no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

Documentos legais, diretrizes e políticas nacionais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a LDB para dispor sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

20

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: documento orientador**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: MEC, 2023.

Obras teóricas sobre infância, desenvolvimento e sociologia da infância

KRAMER, Sônia. **Infância e educação infantil: entre a cultura e a política**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2011.

QVORTRUP, Jens. **Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports**. Vienna: European Centre, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2005.

Teoria histórico-cultural, ludicidade e desenvolvimento

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: contribuições da psicologia histórico-cultural**. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **A organização do ensino e a psicologia histórico-cultural**. Campinas: Autores Associados, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 1991.

Linguagem, alfabetização e letramento

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. xx-xx.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

Metodologia, análise de conteúdo e revisão bibliográfica

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na**

saúde e na enfermagem. Texto & Contexto – Enfermagem, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758–764, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

Produções acadêmicas sobre a transição EI–EF I e temas correlatos (corpus da dissertação)

ARENHHART, D.; GUIMARÃES, D. de O. **Culturas infantis e desigualdades sociais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e260009, 2021. Resenha de: ARENHART, D. Culturas infantis e desigualdades sociais. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAVICHIOLO, M. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: análise de um plano municipal de transição em Mato Grosso.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

COELHO, Thais Coutinho de Barros. **Moro muito longe da praça: infância, cidade e direito à cidade em São Gonçalo.** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2025.

FURLANETTO, E. C.; MEDEIROS, A. de S.; BIASOLI, K. A. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, jul./set. 2020.

GONÇALVES, L. A.; BECHE, R. C. E. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: e agora, acabou a brincadeira?** Florianópolis: UDESC, 2025. Artigo de conclusão de curso em Pedagogia a distância.

22

KUCYBALA, Fernanda dos Santos; FELICETTI, Vera Lúcia; ROBAYO, Ana del Rosario Patiño. **The transition between early childhood education and primary education: a literature review.** Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 15, n. 34, e18086, 2022.

MACHADO, Rosa Cleide Marques. **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições da Teoria Histórico-Cultural pelo olhar dos professores.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

MENEZES, R. A. de et al. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma revisão narrativa de literatura.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 25, n. 11, 2024.

NUNES, Márcia Maria. **Eu vou pra escola e continuar criança? A transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental em Itaboraí-RJ no contexto da pandemia.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2024.

PEREIRA, Vivian Maciel. **A transição da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental: prática docente.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

SILVA, Adelba Fausto da. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: entre o aprender e o brincar.** Artigo científico apresentado como exigência parcial para conclusão do Curso de Pedagogia – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, R. de C. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva das crianças.** 63 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

SILVESTRE, Layane Costa. **Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: desafios e possibilidades.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2024.

SOUSA, L. A. de. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o processo de ensino e a realidade da criança.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2014.

SOUZA, Maysa Araujo Correia et al. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, II., 2025. Anais [...]. [s.l.]: Realize Editora, 2025.

VICENTE, Rosimeire Aparecida. **A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma revisão integrativa entre os anos de 2006 a 2021.** 2022. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.