

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

A transição escolar entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão integrativa das produções acadêmicas

Lilian dos Santos Pomina de Moura, Felipe Costa da Silva, Adriana Moreira da Rocha Veiga

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16624>

Submetido em: 2026-06-19

Postado em: 2026-09-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

A TRANSIÇÃO ESCOLAR ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS¹

LILIAN DOS SANTOS POMINA DE MOURA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2242-1378>

<lilian.pomina@acad.ufsm.br >

FELIPE COSTA DA SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-3918>

<felipe-silva.1@acad.ufsm.br >

ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5804-3375>

<adriana.veiga@ufsm.br>

¹ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

RESUMO: O artigo apresenta uma revisão integrativa sobre a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inicialmente analisando teses e dissertações entre 2019 e 2025, procuradas em acervos e aplicando filtros de busca. A revisão identifica desafios como descontinuidades pedagógicas, escolarização precoce e redução do brincar, além de destacar a importância da formação docente, da articulação entre etapas e da documentação pedagógica. Identificada uma lacuna de trabalhos entre 2019 e 2025 que associem a transição com a Teoria Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, uma nova busca foi realizada com os mesmos filtros e sem recorte temporal. Os estudos baseados na abordagem bioecológica, realizados entre 2009 e 2016, mostram que a transição é um processo complexo, influenciado por relações, contextos e temporalidades. Conclui-se que políticas consistentes, guiada por práticas sensíveis e continuidade curricular são essenciais para garantir o desenvolvimento integral das crianças, baseados em uma transição com o mínimo de rupturas.

Palavras-chave: educação da primeira infância, ensino fundamental – 1ª a 4ª, transição escolar, revisão da literatura, teoria bioecológica.

THE SCHOOL TRANSITION BETWEEN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PRIMARY SCHOOL FIRST YEARS: AN INTEGRATIVE REVISION OF THE ACADEMIC PRODUCTION

ABSTRACT: The article presents an integrative revision about the transition from Early Childhood Education to the first years of Primary School, initially analysing theses and dissertations published between 2019 and 2025, browsed in collections and by applying search filters. The revision identifies challenges such as pedagogical discontinuities, premature schooling, and playing reduction, as well as highlight the importance of teacher formation, articulation between steps, and pedagogical documentation. It was observed a lack of research associating transition with Urie Bronfenbrenner's

¹ Recorte de Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em dezembro de 2025.

Bioecological Theory, in the time framework (2019-2025). In order to address this problem, a new search was made with the same filters and without time constraint. The studies based on the bioecological approach, published from 2009 to 2016, show that transition is a complex process, influenced by relationship, context and temporality. The conclusion is that consistent policies, guided by sensible practice and curriculum continuity, are essential to ensure the whole development of children, based in a transition with the minimum of breaks.

Keywords: early childhood education, primary education, school transition, literature review, bioecological theory.

LA TRANSICIÓN ESCOLAR ENTRE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA: UNA REVISIÓN INTEGRADORA DE LAS PRODUCCIONES ACADÉMICAS

RESUMEN: El artículo presenta una revisión integradora sobre la transición de la Educación Infantil para los primeros años de la Educación Primaria, inicialmente se analizan tesis y disertaciones entre 2019 y 2025, buscadas en colecciones y aplicándose filtros de búsqueda. La revisión identifica desafíos como discontinuidades pedagógicas, educación temprana y reducción del juego, además de destacarse la importancia de la formación de profesores, la articulación entre niveles y la documentación pedagógica. Observándose una brecha de trabajos entre 2019 y 2025 que hicieron asociación entre la transición y la Teoría Bioecológica de Urie Bronfenbrenner, una nueva búsqueda se llevó a cabo con los mismos filtros pero sin periodo de tiempo definido. Los estudios basados por lo enfoque bioecológico, publicados entre 2009 y 2016, muestran que la transición es un proceso complejo, con influencia de relaciones, contextos y temporalidades. Se concluye que políticas coherentes, guiadas por prácticas sensibles y continuidad curricular son esenciales para garantizarse el desarrollo integral de los niños, con base en una transición con mínimas interrupciones.

Palabras clave: educación de la primera infancia, educación primaria, transición escolar, revisión de la literatura, teoría bioecológica.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, a escola é um espaço possível para o contato direto das crianças, seja na sala de aula, no recreio, na cantina, nas áreas verdes. Compreendemos que a escola que promove atividades significativas, interações com outras crianças e com os adultos, onde se vivem muitos papéis, simulando o mundo que estão conhecendo pouco a pouco. Isso configura um contexto de desenvolvimento humano: um microsistema, como define Bronfenbrenner (1996). É nele que a criança pode experimentar regras de convivência, contidas nas brincadeiras e relacionamentos. As pequenas rotinas acolhedoras, os rituais de chegada e as atividades lúdicas funcionam como adubo ao fortalecer os vínculos, a autorregulação e a curiosidade. Quando esse ambiente é acolhedor, a criança transita com mais segurança entre as etapas educativas e a escola significa de verdade um lugar de “brincar aprendendo” para os pequenos na primeira infância.

Enquanto pesquisadores, nos detemos com mais cuidado na observação da transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, visto como um momento ecológico, quando se muda o ritmo, as expectativas e, às vezes, os adultos de referência. A transição pode ser um projeto coletivo guiado por visitas orientadas, encontros entre professoras das duas etapas, portfólios de conquistas e atividades de acolhimento que preservem a identidade da criança. Porém, sabemos que, na maioria das vezes, uma transição cuidadosa permanece no campo da idealidade.

Quando a escola planeja pontes sem rupturas bruscas, a aprendizagem floresce e a ansiedade sobre o crescimento diminui. O processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental precisa ser construído de forma harmoniosa e sensível para as crianças, tendo o mínimo de rompimentos e possibilitando que a gestão e os demais envolvidos direcionem sua atenção, a

fim de que a continuidade e as singularidades sejam respeitadas nas vivências das crianças. A transição escolar se apresenta de forma particular na experiência de cada criança e o modo como ela constrói significados nesse momento pode guiar aspectos importantes da sua trajetória escolar.

Preocupados com esta temática, empreendemos uma revisão sistemática de literatura, analisada de modo integrativo, com vistas a mapear as produções científicas (teses e dissertações) que abordam a transição entre a Educação Infantil (EI) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), considerando a importância do desenvolvimento infantil e da aprendizagem em contexto saudável e acolhedor.

DEFINIÇÕES PRELIMINARES

A revisão de literatura integrativa é um método de pesquisa que permite a síntese de evidências disponíveis sobre um determinado tema, combinando dados empíricos e teóricos de estudos com diferentes metodologias. Esse tipo de revisão é essencial por oferecer uma visão abrangente do estado atual do conhecimento, possibilitando identificar lacunas na literatura e direções para pesquisas, atuais e futuras (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Ao adotarmos a revisão integrativa, concordamos com Carvalho (2020, p. 42) ao salientar que um método deste tipo tem “a importante missão de organizar, sistematizar e difundir o conhecimento científico, ao demonstrarem os avanços de uma determinada área ou campo de modo sintético, possibilitando identificar onde estão seus vazios”. Com este propósito, empregamos as seis etapas utilizadas por Souza, Silva e Carvalho (2010) e por Botelho, Cunha e Macedo (2011), citadas por Carvalho (2020, p. 45). As etapas completas de uma revisão integrativa de literatura, conforme descrito nas fontes, consideram:

- a) Identificação do tema e seleção da questão e subquestões de pesquisa, com definição clara do tema e a(s) pergunta(s) de pesquisa que guiarão a revisão integrativa;
- b) Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, determinando quais estudos serão incluídos ou excluídos da revisão, com base em critérios pré-definidos;
- c) Busca na literatura abrangente em bases de dados relevantes para identificar estudos que respondam à pergunta de pesquisa;
- d) Avaliação crítica dos estudos incluídos, através de avaliação da qualidade metodológica dos estudos selecionados para garantir a validade e a confiabilidade dos dados.
- e) Análise e síntese dos dados de forma a responder à pergunta de pesquisa.
- f) Discussão dos resultados, que leva a uma interpretação dos resultados à luz do conhecimento existente e discussão das suas implicações para a prática e a pesquisa.
- g) Apresentação da revisão em um relatório detalhado que descreva o processo de revisão, os resultados encontrados e as implicações para a prática e a pesquisa.

A nossa escolha temática corresponde à necessidade de compreendermos a direção das pesquisas científicas que vêm sendo desenvolvidas sobre a transição entre a EI e os AIEF, assim como a aproximação ou distanciamento dos estudos bioecológicos inspirados em Urie Bronfenbrenner (1996; 2011), que consideram o desenvolvimento infantil e a aprendizagem em contexto.

A questão principal desta revisão indaga:

- Em que medida as produções científicas abordam a transição entre a Educação Infantil (EI) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) considerando o desenvolvimento infantil e a aprendizagem em contexto?

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é conhecer as produções científicas entre 2019 e 2025 que abordam a transição entre a EI e os AIEF, considerando o desenvolvimento infantil e a aprendizagem em contexto.

Os critérios estabelecidos para a busca tiveram como base os descritores selecionados, com busca simples e booleana². Os operadores utilizados foram:

² *Busca booleana*: técnica de pesquisa que utiliza operadores lógicos para combinar palavras-chave de maneira a refinar e melhorar os resultados de busca.

- AND: usado para garantir que todos os termos especificados estejam presentes nos resultados da busca. Por exemplo, "educação infantil AND anos iniciais do ensino fundamental", que apresenta resultados que contenham ambos os termos.

- OR: usado para incluir resultados que contenham qualquer um dos termos especificados. Por exemplo, uma busca "transição OR transição ecológica OR transição bioecológica" retornará com resultados que contenham pelo menos um dos termos.

- NOT: usado para excluir resultados que contenham o termo especificado. Por exemplo, "ensino fundamental NOT educação básica" resultará em materiais que contenham "educação infantil", mas não "educação básica".

- “ ”: são usadas para buscar uma frase exata. Por exemplo, ““transição ecológica”” levará a resultados que contenham exatamente essa frase.

- (): são usados para agrupar termos e operadores booleanos, permitindo a combinação de diferentes operadores em uma única busca. Por exemplo, "(transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental OR transição ecológica entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) AND transição bioecológica entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental" retornará resultados que contenham "transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental" e, ao mesmo tempo, "transição ecológica" ou "transição bioecológica".

Esses operadores ajudaram a criar buscas mais precisas e eficientes, especialmente porque os bancos de dados e motores de busca suportaram a lógica booleana.

MOVIMENTOS DE BUSCA E ANÁLISE PARA O MAPEAMENTO

O recorte temporal de busca foi de cinco anos, entre 2019 e 2025. O idioma de publicação selecionado foi português e a Educação como área do conhecimento. Tivemos atenção para a repetição de artigos, as publicações nacionais e a relação com a temática no título, palavras-chaves e/ou resumo para a inclusão/exclusão.

Nosso primeiro movimento de busca foi no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>), voltado ao acesso da produção em programas de pós-graduação no Brasil. Neste catálogo, encontramos vinte (20) estudos com o descritor “transição entre a educação infantil e os anos iniciais”. No recorte temporal destacado acima, encontramos sete (7) estudos e mais dois (2) que se aproximam desta revisão e estão fora do recorte estabelecido. Portanto, selecionamos nove (9) estudos, incluindo 15 anos de rastreamento (2009-2025), para que abrangesse as produções acadêmicas mais próximas da nossa temática. Entre esses estudos, apenas dois aproximam-se da questão de pesquisa da revisão integrativa.

Estes filtros foram aplicados a partir do operador booleano “transição entre a educação infantil e os anos iniciais”. Para o operador “transição ecológica entre a educação infantil e os anos iniciais” e “transição bioecológica entre a educação infantil e os anos iniciais”, não foram encontrados estudos para o recorte temporal de inclusão.

O segundo movimento de busca foi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB). Este repositório tem se destacado pelo volume de produções catalogadas e pela atualidade delas, trazendo teses e dissertações de diversas instituições de ensino superior do Brasil, o que configura em uma excelente fonte para encontrar pesquisas acadêmicas sobre o tema desejado. Os mesmos operadores booleanos foram usados para encontrar trabalhos relevantes.

Nessa biblioteca, foram encontrados trinta e seis (36) estudos, dos quais escolhemos treze (13) achados para análise. A partir do operador booleano “transição entre a educação infantil e os anos iniciais”, encontramos trinta e um (31) trabalhos, tendo sido escolhidos oito (08) para análise.

Finalizadas essas filtragens de resultados, restaram treze (13) estudos selecionados para análise: quatro (4) de 2019, um (1) de 2020, quatro (4) de 2021, dois (2) de 2022, um (1) de 2023 e um (1) de 2025. Com o desenvolvimento das leituras, optamos por coletar dados adicionais de cada produção

acadêmica/artigo científico, buscando dar sentido a esta revisão, sendo eles: (a) objetivos gerais, (b) diferentes métodos de pesquisa (se empírica ou teórica) e (c) resumos.

Os movimentos de análise e descrição consistiram na organização dos estudos encontrados de modo integrado, em unidades de sentido, optando pelos estudos que mais se aproximavam da questão prospectada para a revisão.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENTRE 2019 E 2025

Machado (2019) apresenta uma pesquisa-intervenção realizada por meio de encontros formativos e ações integradoras entre os dois contextos educativos e, especialmente, entre as crianças. As professoras e coordenadoras compreendem a infância de maneiras distintas, mas convergem ao reconhecê-la como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral, entendendo a criança como sujeito que constrói sua própria cultura. O processo de transição, antes pouco percebido na escola, ganhou maior visibilidade em ambos os contextos. A escuta das crianças permitiu identificar expectativas e desafios vivenciados durante a transição, além de possibilitar aprendizagens a partir de suas próprias experiências. Assim, a transição da EI para os AIEF deve ser construída de forma sensível e harmoniosa, com o mínimo de rupturas, garantindo que gestão e profissionais considerem as singularidades e continuidades presentes nas vivências infantis.

Por sua vez, Oliveira (2019) desenvolveu uma pesquisa-ação com professores de uma escola privada de Londrina. Os resultados mostram que, embora a legislação assegure o direito à educação, esse direito ainda não é plenamente garantido, sobretudo no que se refere ao acesso, à permanência e à qualidade. Observa-se precariedade na formação docente, nas condições de trabalho e na valorização profissional. Por outro lado, o curso de formação em contexto proporcionou aos participantes uma compreensão mais ampla sobre a articulação necessária entre a EI e os AIEF. A troca de experiências favoreceu práticas mais humanizadoras, que respeitam o direito da criança à infância, ao brincar e às múltiplas linguagens, evitando fragmentações e rupturas no processo de transição.

Já Cardoso (2019) realizou uma pesquisa qualitativa que envolveu revisão bibliográfica, questionários, análise documental e entrevistas com professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. O estudo analisou orientações oficiais e práticas pedagógicas para compreender a importância da continuidade no desenvolvimento da escrita e a relação entre teoria, políticas e práticas. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, a investigação destacou o desenvolvimento integral da criança, o papel central da brincadeira, a importância da relação família-escola e do afeto, além da necessidade de planejamento coletivo e formação continuada. O estudo reforça a relevância de aprofundar práticas baseadas nessa abordagem teórica no contexto da transição e alfabetização.

Hoffman (2021) conduziu uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas *on-line* e análise de conteúdo, organizando os resultados em três categorias: (i) concepções sobre o tema, (ii) práticas cotidianas e (iii) mudanças nos espaços, tempos e materiais. A BNCC (Brasil, 2018) orienta que a transição deve assegurar continuidade das aprendizagens e considerar as subjetividades das crianças. Porém, o estudo revela que persistem práticas de escolarização precoce na EI, antecipação de conteúdos e descontinuidade nos processos de aprendizagem. A autora defende práticas colaborativas, reflexivas e cocriadas, que valorizem o brincar e reduzam lacunas entre as etapas.

Em seu trabalho, Lima (2023) investigou práticas de professores da EI e do 1º ano em duas escolas municipais paulistas. A análise revelou mudanças significativas nas expectativas e estruturas relacionadas à transição, marcada pela passagem de um ambiente lúdico para outro mais acadêmico. As professoras demonstraram preocupação com a redução do brincar no 1º ano, motivada por pressões por resultados em leitura e escrita, apesar do currículo da rede enfatizar sua importância. O estudo também identificou disparidades estruturais entre as etapas e falta de autonomia docente, indicando permanência de visões tradicionais que influenciam as práticas pedagógicas.

Na sua dissertação, Cavalcante (2019) analisou a transição escolar a partir de uma abordagem semiótico-cultural, considerando os Posicionamentos Dinâmicos de Si (PDS) como unidade de análise. O estudo de caso acompanhou a trajetória de uma criança da EI ao EF, observando como relações dialógicas sustentavam suas transformações. As interações lúdicas, entrevistas e registros em vídeo permitiram identificar signos que indicavam a emergência de novos PDS. Os resultados mostram que o

professor pode atuar como pivô na construção de novos posicionamentos, influenciando significativamente o desenvolvimento da criança.

O trabalho de Kucyabala (2020) realizou um estudo de caso qualitativo com grupos focais, analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Emergiram três categorias: saberes docentes, competências intra e interpessoais e identidade profissional. A pesquisa indica que a formação promovida pela política pública tem favorecido transformações nas práticas pedagógicas, fortalecimento de saberes e colaboração entre profissionais, contribuindo para estratégias que qualificam os processos de ensino e aprendizagem no contexto da transição.

Dentro da tese de Lemes (2022), se investigou os processos de transição na Rede Municipal de Feliz/RS, articulando políticas públicas e práticas escolares. A pesquisa identificou desafios decorrentes do desconhecimento das políticas, ausência de formação e divergências de compreensão entre etapas. Foram observadas descontinuidades, como redução do tempo de brincar e foco excessivo em conteúdos e avaliações tradicionais. A autora destaca a necessidade de práticas que assegurem bem-estar e continuidade das aprendizagens.

Já Merli (2021) analisou encontros formativos integrados entre profissionais da EI e dos AIEF, em dois contextos paulistas. A pesquisa-ação permitiu refletir sobre concepções e práticas relacionadas à transição, destacando a importância da articulação entre etapas, do papel da coordenação pedagógica e da garantia dos direitos das crianças — como brincar, acolhimento e protagonismo. O estudo reforça a necessidade de formações integradas e de práticas que valorizem múltiplas linguagens e expressões infantis.

Por sua vez, Aguiar (2021) desenvolveu um estudo em duas etapas: uma teórica, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e Sociologia da Infância; e outra empírica, com observações, entrevistas e rodas de conversa. Os resultados mostram que, embora o brincar seja reconhecido como essencial, ele é frequentemente subordinado aos conteúdos de alfabetização e matemática. A pandemia agravou desafios já existentes, como acúmulo de tarefas docentes, desconfiguração da transição e desigualdades sociais. O estudo defende práticas pedagógicas que garantam atividades lúdicas planejadas e respeitem as necessidades das crianças.

Durante seu mestrado, Lins (2021) discute a transição da EI para o EF a partir da formação inicial de pedagogos da UFAM. A pesquisa, fundamentada no método materialista histórico-dialético, aponta que a formação precisa abordar de maneira mais aprofundada a integração entre as etapas, garantindo que futuros docentes compreendam as especificidades das crianças de seis anos e promovam práticas que evitem rupturas no processo de aprendizagem.

A monografia de Batista (2022) apresentou uma pesquisa qualitativa com professores, crianças e uma mãe de alunos do 1º ano. A análise documental, observações, atividades com as crianças e entrevistas revelaram que a transição exige reflexão sobre integração entre etapas, continuidade das aprendizagens e respeito ao desenvolvimento infantil. O estudo reforça a importância de evitar rupturas abruptas e de promover uma educação integral.

Emell (2025) investigou a relação entre abordagens participativas e continuidade curricular em uma escola privada de Santana de Parnaíba/SP. O estudo de caso analisou práticas pedagógicas, entrevistas, observações e documentos institucionais. Os resultados evidenciam que abordagens participativas favorecem coerência curricular, escolhas pedagógicas consistentes e garantia dos direitos das crianças, embora desafios persistam na consolidação da continuidade entre as etapas.

A transição da EI para o EF tem sido amplamente estudada em diferentes contextos, revelando-se como um processo complexo que envolve dimensões pedagógicas, políticas e sociais. As produções analisadas convergem para a necessidade de compreender essa passagem não como ruptura, mas como continuidade, respeitando as especificidades da infância e garantindo práticas educativas integradas.

Em sua dissertação, Kucyabala (2020) evidencia que a ação pedagógica docente é central na articulação entre etapas, destacando saberes, competências relacionais e identidade profissional como dimensões fundamentais para promover ambientes colaborativos e estratégias de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem.

Na mesma direção, Lemes (2022) aponta que a transição escolar ainda se mostra desafiadora, marcada por descontinuidades como a redução do tempo de brincar e a ênfase precoce em conteúdos sistematizados, resultado da ausência de formação e debate local sobre políticas educacionais.

Adicionalmente, Merli (2021) amplia essa discussão ao propor encontros formativos integrados entre profissionais das duas etapas, mostrando que tais espaços favorecem a construção de menores rupturas e maiores continuidades, fortalecendo a coordenação pedagógica e garantindo o direito à infância, ao brincar e ao protagonismo das crianças.

A pesquisa de Aguiar (2021) traz a especificidade do contexto pandêmico, revelando como os obstáculos já existentes na transição se agravaram, especialmente pela sobrecarga docente e pelas desigualdades sociais. O estudo mostra que o brincar, embora reconhecido como essencial, foi relegado a segundo plano, o que abre espaço para refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade como eixo estruturante da aprendizagem.

Lins (2021), por sua vez, discute os relatórios descritivos individuais como instrumentos articuladores da transição, defendendo que tais registros podem evitar rupturas abruptas e dar visibilidade às aprendizagens, respeitando as especificidades das crianças de seis anos que ingressam no EF.

Em complemento, Batista (2022) destaca as necessidades formativas dos professores do 1º ano, mostrando que pensar a transição exige refletir sobre integração e infância, prospectando a continuidade dos processos de aprendizagem e evitando práticas escolarizantes que comprometam o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Mais uma vez, Emell (2025) aborda a inter-relação entre as abordagens participativas e o processo de transição da EI para os AIEF, sob a perspectiva de continuidade, para a compreensão do currículo, do papel da prática docente e das escolhas pedagógicas que promoveram a transição. Além disso, ressalta a identificação dos desafios enfrentados nesse contexto, a compreensão da importância de garantir os direitos das crianças e a coerência das ações pedagógicas no processo de transição.

Em conjunto, os trabalhos apontam para eixos integradores claros: o papel docente aparece como protagonista em todas as pesquisas (Kucyabala, 2020; Lemes, 2022; Merli, 2021; Batista, 2022; Emell, 2025), mas também a necessidade de formação inicial e continuada mais consistente (Aguiar, 2021; Lins, 2021; Lemes, 2022). O brincar e a ludicidade são reconhecidos como direitos e necessidades, porém existe uma desvalorização na passagem para o EF (Aguiar, 2021; Lemes, 2022; Merli, 2021; Emell, 2025). A documentação pedagógica surge como ferramenta potente para garantir continuidade e respeitar especificidades (Lins, 2021; Batista, 2022). Já as políticas públicas aparecem como fundamentais, mas ainda pouco conhecidas ou aplicadas, gerando lacunas entre teoria e prática (Kucyabala, 2020; Lemes, 2022; Merli, 2021). Por fim, os impactos contextuais, como a pandemia, revelam a vulnerabilidade dos processos de transição e a necessidade de sistemas educacionais mais resilientes (Aguiar, 2021).

A análise dos treze trabalhos abre oportunidades importantes elementos para enriquecer nossa reflexão:

- Fortalecimento dos espaços de formação integrada entre docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como propõe Merli (2021) e Batista (2022);
- Revalorização do brincar como eixo estruturante da aprendizagem, evitando sua redução em favor de conteúdos sistematizados (Aguiar, 2021; Lemes, 2022; Merli, 2021).
- Revisão dos currículos de formação inicial e continuada de pedagogos(as), incluindo a temática da transição como componente essencial (Aguiar, 2021; Lins, 2021; Batista, 2022).
- Ampliação do uso de documentação pedagógica para dar visibilidade às aprendizagens e evitar rupturas (Lins, 2021; Batista, 2022).
- Garantia de políticas públicas consistentes e aplicadas que sustentem práticas integradas (Kucyabala, 2020; Lemes, 2022; Merli, 2021).
- Pensamento sob estratégias de resiliência educacional diante de crises como a pandemia (Aguiar, 2021), lembrando que em 2024 aconteceram as enchentes no Rio Grande do Sul, as quais trouxeram sérias consequências, principalmente àqueles que vivem em situações de vulnerabilidade socioeconômica.
- Estabelecimento de meios pedagógicos de inter-relação entre abordagens participativas e continuidade curricular na transição da EI para o EF, respondendo ao desafio da continuidade, compreendendo os nexos do currículo, do papel da prática docente e das escolhas pedagógicas que

promovem a transição sob a perspectiva de continuidade. Além disso, a compreensão da importância de garantir os direitos das crianças e a coerência das ações pedagógicas no processo de transição.

Em síntese, os trabalhos analisados se direcionam para a ideia de que a transição entre EI e EF é um processo multidimensional e sensível, que exige articulação pedagógica, políticas públicas consistentes, valorização da infância e formação docente sólida. A reflexão que se abre é sobre como transformar esse momento em continuidade pedagógica e afetiva, em vez de ruptura e antecipação escolarizante, garantindo que a criança seja reconhecida em sua integralidade e que os professores tenham condições de atuar de forma integrada e reflexiva.

TRANSIÇÃO ECOLÓGICA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS

Nos filtros aplicados no primeiro recorte temporal (2019-2025), não foi encontrado nenhum estudo baseado na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e no Modelo Bioecológico Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT). Como nossas pesquisas baseiam-se no Paradigma Bioecológico de Urie Bronfenbrenner (1996, 2011), decidimos aplicar o mesmo *string* de busca, sem recorte temporal, nos dois repositórios já utilizados, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A partir do operador booleano “transição bioecológica entre a educação infantil e os anos iniciais”, foram encontrados cinco (5) resultados, tendo sido escolhidos quatro (4) estudos com maior relevância para esta revisão, considerando o recorte temporal estendido, de 2009 a 2016. Estes estudos foram rastreados fora do primeiro recorte temporal da revisão integrativa porque são significativos e porque não foram inicialmente localizados estudos com abordagem bioecológica.

A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, formulada por Urie Bronfenbrenner (1996; 2011), constitui um dos referenciais mais robustos para compreender como crianças se desenvolvem em interação contínua com os múltiplos contextos que compõem suas vidas. Ao romper com modelos centrados exclusivamente em características individuais, Bronfenbrenner propõe que o desenvolvimento é resultado de um processo dinâmico, no qual pessoa, ambiente e tempo se articulam de maneira inseparável. Essa perspectiva enfatiza que nenhuma experiência humana ocorre isoladamente: ela é sempre moldada por relações, práticas, oportunidades e limitações presentes nos ambientes em que a pessoa participa ativamente.

No centro dessa teoria está o Modelo PPCT, que descreve como o desenvolvimento emerge da interação entre seus quatro elementos fundamentais. Os processos proximais, entendidos como interações regulares, recíprocas e progressivamente complexas entre a criança e as pessoas, objetos ou símbolos do ambiente, são considerados o motor do desenvolvimento. Porém, esses processos só podem ser compreendidos quando analisados em relação às características da pessoa (suas disposições, recursos e demandas), aos múltiplos contextos ecológicos em que ela está inserida (do microsistema familiar e escolar ao macrosistema das políticas e valores culturais) e à dimensão temporal, que abrange tanto as rotinas cotidianas quanto as mudanças históricas e transições ao longo da vida.

Aplicada ao campo educacional, especialmente às transições entre etapas de ensino, a perspectiva bioecológica permite compreender que a adaptação da criança não depende apenas de sua maturidade individual, mas da qualidade das relações que estabelece, das condições estruturais dos ambientes que frequenta e das expectativas sociais e institucionais que moldam sua experiência. Assim, a entrada no EF, por exemplo, não é vista como um evento isolado, mas como uma transição ecológica, na qual a criança passa a desempenhar novos papéis, participar de novos ambientes e estabelecer novas relações. Nisso atuam mudanças que podem favorecer ou dificultar seu desenvolvimento, dependendo da forma como são organizadas e vivenciadas.

Ao situar a criança como sujeito ativo, inserido em sistemas interdependentes e em constante transformação, a abordagem bioecológica oferece um referencial potente para analisar como políticas educacionais, práticas pedagógicas, relações familiares e experiências cotidianas se entrelaçam na construção da trajetória escolar. É através dessa lente que se realiza a leitura e a interpretação das pesquisas analisadas a seguir, permitindo compreender a transição escolar como um fenômeno complexo, multidimensional e profundamente contextualizado.

Raniero (2009), em sua dissertação sob título “Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras”, investigou a inserção das crianças de seis anos no EF, após a promulgação das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Considerando que família e escola constituem os contextos mais relevantes da vida infantil, o estudo teve como objetivo compreender como se configura o 1º ano do EF de nove anos e como crianças, pais e professoras percebem esse processo.

A pesquisa, de caráter qualitativo, fundamentou-se na abordagem bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), que enfatiza a interconexão entre os diferentes níveis do sistema ecológico e privilegia estudos em ambientes naturais, considerando os sujeitos em suas particularidades e nos contextos em que estão inseridos. Assim, a pesquisadora realizou observações e entrevistas semiestruturadas, buscando captar práticas, percepções e experiências relacionadas ao ingresso no EF.

O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal do interior paulista, entre março e agosto de 2008, envolvendo trinta e três (33) participantes: três (3) professoras, quinze (15) crianças e quinze (15) responsáveis. As observações contemplaram aulas regulares e outros momentos da rotina escolar, como merenda, recreio, parque, biblioteca e reunião de pais. As entrevistas com crianças ocorreram entre maio e junho; e com professoras e pais, entre junho e agosto.

Os dados revelaram que pais, professoras e crianças, em sua maioria, concordam com a inserção aos seis anos e demonstram adaptação ao novo modelo. O contexto escolar foi reorganizado para acolher crianças dessa faixa etária, com foco docente na alfabetização, embora o lúdico permaneça presente, ainda que mais direcionado às atividades escolares. As crianças demonstraram motivação, interesse e desejo de aprender a ler e escrever, apesar de eventuais sinais de cansaço. A experiência prévia na EI contribuiu para a adaptação ao novo contexto. No âmbito familiar, observou-se valorização da escolarização, mesmo em situações adversas. Os resultados contribuem para ampliar o conhecimento sobre o primeiro ano do EF de nove anos, especialmente por incluir a perspectiva das crianças.

Novamente Raniero (2016), agora em sua tese de título “O final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental: a escola revelada por crianças e professoras”, buscou identificar, compreender e analisar como a escolarização nos dois últimos anos da EI e nos dois primeiros anos do EF vem se constituindo e influenciando crianças e professoras em um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo.

A pesquisa, de natureza qualitativa, ocorreu no segundo semestre de 2014 e envolveu cinco sessões de grupo focal com três grupos: dez (10) crianças dos últimos anos da Educação Infantil, oito (8) crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental e quatro (4) professoras. Os dados foram analisados à luz da perspectiva bioecológica e dos estudos da Sociologia da Infância, que concebem as crianças como atores sociais e produtoras de cultura.

Os resultados indicaram que a infraestrutura do CEU se destaca por integrar educação, lazer, cultura e esporte em um mesmo espaço, ampliando as possibilidades de vivências infantis. As crianças, majoritariamente pertencentes às camadas populares, demonstraram compreender seus papéis como alunos e crianças, diferenciando-se dos adultos em funções específicas. Além disso, mostraram-se bem relacionadas entre si, valorizando a escola e o processo de escolarização. As professoras, por sua vez, relataram experiências diversas, demonstraram apreço pela profissão e reconheceram o professor como um aprendiz em constante interação com seus alunos.

A pesquisa evidenciou que a EI apresenta maior flexibilidade pedagógica, enquanto o EF se organiza prioritariamente em torno da alfabetização. Foram identificadas mais descontinuidades do que continuidades entre as etapas, embora alguns elementos comuns tenham atenuado rupturas. A comunicação com as famílias ocorre principalmente por agenda e encontros pontuais, sendo percebida como mais efetiva no EF devido às exigências dessa etapa. Os resultados contribuem para o campo da Educação ao ampliar o conhecimento sobre a transição entre as etapas e ao dialogar com pesquisas semelhantes.

Alvão (2013), em sua dissertação com título “Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis”, investigou o processo de transição ecológica vivenciado por crianças no início da escolarização, considerando as mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis decorrentes da passagem do contexto familiar para o escolar.

A pesquisa fundamentou-se no conceito de transição ecológica formulado por Bronfenbrenner, compreendendo-a como uma mudança significativa no microssistema da criança, que altera sua forma de pensar, sentir e agir. O estudo teve como objetivos: analisar como a criança vivencia e percebe essa transição entre família e escola; identificar fatores que facilitam ou dificultam a adaptação; e descrever processos de transição ecológica no primeiro ano escolar, considerando possíveis diferenças relacionadas à idade.

Participaram cinquenta e três (53) pessoas: quarenta e seis (46) crianças da Escola Casa da Criança Santa Inês (ECCSI), quatro (4) responsáveis e três (3) professores. As observações ocorreram nos ambientes familiar e escolar, incluindo trajetos de ida e volta da escola. As entrevistas com pais e professores foram realizadas em diferentes espaços da instituição.

Os resultados mostraram que, nos trajetos diários, as crianças expressaram tanto bem-estar (envolvimento familiar, vínculos escolares) quanto mal-estar (dores, sintomas físicos, violência). Os fatores que influenciaram a adaptação foram organizados segundo os quatro núcleos do modelo bioecológico, destacando-se as dimensões pessoa (emoções positivas, manifestações corporais) e processo (atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem). A comparação entre três estudos de caso revelou que cada criança vivenciou a adaptação de forma singular, com diferentes níveis de resistência às mudanças de ambiente, atividades e papéis. O estudo contribui para ampliar o conhecimento sobre transições ecológicas na infância, especialmente no início da vida escolar.

Em sua tese intitulada “Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos”, Marcondes (2012) observou a transição entre as duas etapas como um momento crítico para o desenvolvimento infantil, especialmente diante da ampliação do EF para nove anos.

O estudo buscou compreender as continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas durante a transição e como essas são vivenciadas por crianças, professoras e familiares. A pesquisa adotou como referenciais teóricos a abordagem bioecológica de Bronfenbrenner e os estudos da Sociologia da Infância.

Trata-se de uma pesquisa longitudinal que acompanhou treze (13) crianças ao longo de dois anos: em 2009, nas últimas etapas da EI, e em 2010, nos primeiros anos do EF, em instituições municipais e estaduais de um município do interior paulista. Também participaram responsáveis e docentes das instituições envolvidas.

Os dados foram coletados por meio de observações (durante um semestre na EI e um ano letivo no EF), entrevistas com responsáveis e professores ao final de cada ano e encontros com pequenos grupos de crianças, que produziram desenhos temáticos seguidos de conversas orientadas. A análise foi organizada em duas seções: (1) tempos, espaços e práticas educativas; e (2) influências múltiplas para o desenvolvimento humano.

Os resultados evidenciaram que a transição é marcada por tensões, desejos de crescimento e temores. Foram identificadas descontinuidades significativas entre os ambientes, como espaços físicos menos adaptados no EF, redução do tempo de brincar, desaparecimento da ludicidade e centralidade da alfabetização em moldes tradicionais. Conclui-se que é urgente refletir sobre a transição entre as etapas, promovendo maior articulação para evitar mudanças abruptas que impactam negativamente o desenvolvimento infantil.

A leitura integrada das pesquisas citadas nesta seção revela um panorama abrangente sobre a transição entre a EI e o EF, analisada sob a perspectiva da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano. Embora cada estudo tenha sido conduzido em contextos específicos e com diferentes recortes metodológicos, todos convergem ao evidenciar que a transição escolar é um processo complexo, marcado pela interação dinâmica entre características pessoais das crianças, relações proximais, múltiplos contextos e a dimensão temporal.

No conjunto das pesquisas, os processos proximais emergem como o eixo estruturante da adaptação escolar. Em Raniro (2009), as interações cotidianas entre crianças, professoras e familiares — observadas em sala de aula, recreio, biblioteca e outros espaços — revelam um ambiente que, apesar das exigências da alfabetização, ainda preserva elementos lúdicos e relações de apoio. Já em Raniro (2016), os vínculos estabelecidos entre professoras e crianças no CEU mostram-se fundamentais para a continuidade das aprendizagens, indicando que relações de confiança e reconhecimento favorecem a

permanência e o bem-estar. Com Alvão (2013), os processos proximais são analisados de forma ampliada, incluindo não apenas o ambiente escolar, mas também o familiar e os trajetos diários, evidenciando como emoções, vínculos e atitudes influenciam a adaptação. E Marcondes (2012), por sua vez, destaca que a transição é marcada por tensões e rupturas, especialmente pela diminuição do brincar e pela centralidade da alfabetização tradicional, o que fragiliza processos proximais que antes sustentavam o desenvolvimento infantil.

A dimensão Pessoa também se destaca nos quatro estudos, reforçando que as crianças não vivenciam a transição de forma homogênea. Em Raniro (2009), elas demonstram motivação, interesse e clareza sobre a importância da escolarização, ainda que expressem cansaço diante das novas demandas. Em Raniro (2016), as crianças se reconhecem como atores sociais, atribuindo sentido aos papéis que desempenham e diferenciando-se dos adultos em suas funções. Alvão (2013) evidencia que cada criança interpreta e reage às mudanças de maneira singular, com diferentes níveis de resistência e aceitação. Marcondes (2012) mostra que, embora desejem crescer e aprender, as crianças também manifestam inseguranças diante das mudanças estruturais e pedagógicas entre as etapas.

A dimensão Contexto – central na abordagem bioecológica – aparece de forma robusta nas quatro pesquisas. Raniro (2009) descreve um microsistema escolar reorganizado para acolher crianças de seis anos, ainda que marcado por práticas fortemente orientadas para a alfabetização. O contexto familiar, mesmo em situações adversas, demonstra valorização da escolarização. Em Raniro (2016), o CEU se destaca como um contexto ampliado, integrando educação, cultura, lazer e esporte, o que potencializa experiências diversificadas e reduz rupturas entre etapas. Alvão (2013) analisa múltiplos microsistemas (casa, escola e trajetos), mostrando como cada ambiente influencia emoções, comportamentos e expectativas. Já Marcondes (2012) evidencia descontinuidades significativas entre EI e EF, especialmente no que se refere aos espaços físicos, ao tempo destinado ao brincar e à presença da ludicidade, apontando para a necessidade de maior articulação entre as etapas.

Por fim, a dimensão Tempo aparece tanto na perspectiva histórica quanto no intervalo de tempo vivido pelas crianças. Raniro (2009) situa sua investigação no contexto das mudanças legais que ampliaram o EF para nove anos, enquanto a mesma autora depois (2016) considera o tempo escolar e o tempo de vida das crianças ao analisar suas trajetórias e percepções. Alvão (2013) destaca o tempo cotidiano (na forma de rotinas, deslocamentos, ritmos) e o tempo de adaptação, mostrando como cada criança progride de forma singular. Ao acompanhar as crianças por dois anos, Marcondes (2012) evidencia transformações progressivas, tensões e continuidades que só se tornam visíveis em uma perspectiva longitudinal.

Em síntese, os quatro estudos demonstram que a transição entre EI e EF é um processo ecologicamente situado, influenciado pela articulação entre processos proximais, características pessoais, múltiplos contextos e temporalidades diversas. A abordagem bioecológica permite compreender que a transição não é um evento pontual, mas um percurso que envolve negociações, aprendizagens e adaptações contínuas. Onde há integração entre microsistemas, vínculos consistentes e práticas sensíveis às necessidades infantis, a transição tende a ser mais fluida; onde predominam descontinuidades, rupturas e práticas escolarizantes rígidas, surgem tensões que impactam o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para o conjunto dos estudos encontrados e analisados vemos um quadro amplo, complexo e profundamente contextualizado sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Brasil. Apesar das diferenças teóricas, metodológicas, dos contextos investigados e das perguntas de pesquisa, todos os trabalhos convergem ao evidenciar que a transição escolar é um processo multidimensional, que envolve não apenas mudanças institucionais, mas transformações nas relações, nos papéis, nas expectativas e nas experiências vividas pelas crianças, famílias e profissionais.

A abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, proposta por Bronfenbrenner (1996; 2011), oferece um referencial teórico potente para compreender essa complexidade, permitindo situar a transição como uma transição ecológica – um momento em que a criança passa a ocupar novos

ambientes, desempenhar novos papéis e estabelecer novas relações, com impactos diretos em seu desenvolvimento.

Os estudos mostram que os processos proximais, na forma de interações regulares, significativas e recíprocas entre crianças, professores, colegas e familiares, constituem o núcleo da adaptação escolar. Pesquisas como as de Machado (2019), Oliveira (2019), Merli (2021), Hoffman (2021) e Batista (2022) evidenciam que práticas pedagógicas sensíveis, acolhedoras e integradas favorecem a continuidade das aprendizagens e reduzem rupturas entre as etapas. Em contrapartida, estudos como os de Lima (2023), Lemes (2022) e Marcondes (2012) revelam que a antecipação de conteúdos, a escolarização precoce e a redução do brincar fragilizam esses processos, gerando tensões e descontinuidades que impactam o bem-estar e a motivação das crianças.

A dimensão Pessoa, outro componente central do modelo bioecológico, aparece de forma marcante nos estudos que escutam diretamente as crianças, como fazem Raniro (2009; 2016), Cavalcante (2019), Alvão (2013) e Batista (2022). Esses trabalhos mostram que as crianças não vivenciam a transição de maneira homogênea: elas interpretam, significam e respondem às mudanças a partir de suas disposições, emoções, expectativas e experiências prévias. Em muitos casos, demonstram desejo de aprender, curiosidade e valorização da escola; em outros, expressam cansaço, insegurança ou resistência diante das novas exigências. Essa diversidade reforça a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades infantis e promovam sua participação ativa.

A dimensão Contexto, que abrange microssistemas como família e escola, mesossistemas que articulam esses ambientes, assim como os macrossistemas que incluem políticas e valores culturais, é amplamente explorada nos estudos. Os trabalhos como os de Cardoso (2019), Merli (2021), Lins (2021) e Aguiar (2021) mostram que políticas curriculares, condições estruturais, formação docente e concepções de infância influenciam diretamente a forma como a transição é organizada e vivida. Estudos como os de Raniro (2016) e Alvão (2013) ampliam essa compreensão ao analisar contextos integrados, como os CEUs, ou múltiplos ambientes, como casa, escola e trajetos, evidenciando que a adaptação escolar é resultado da articulação – ou da falta dela – entre diferentes sistemas ecológicos.

Finalmente, a dimensão Tempo aparece tanto na perspectiva histórica das políticas educacionais quanto no tempo vivido pelas crianças. Estudos longitudinais, como o de Marcondes (2012), mostram que a transição não é um evento pontual, mas um processo contínuo, marcado por avanços, tensões e reconfigurações ao longo dos anos. Outros estudos situam suas análises em momentos específicos, como a implementação do EF de nove anos ou o período pós-pandemia, revelando como mudanças sociais e institucionais moldam as experiências infantis.

Em síntese, os estudos analisados demonstram que a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é um fenômeno ecologicamente situado, que exige articulação entre políticas, práticas e relações. Quando há continuidade pedagógica, valorização do brincar, escuta das crianças, formação docente consistente e integração entre família e escola, a transição tende a ser mais fluida e promotora de desenvolvimento. Quando predominam descontinuidades, escolarização precoce, estruturas inadequadas e práticas desarticuladas, surgem tensões que podem comprometer o bem-estar e a aprendizagem.

Dessa forma, a abordagem bioecológica não apenas ilumina a complexidade da transição escolar, mas também aponta caminhos para sua qualificação: ao fortalecer processos proximais, reconhecer as singularidades das crianças, promover ambientes educativos integrados e sensíveis, e compreender a transição como um processo contínuo, que se constrói no tempo e nas relações. Essa perspectiva amplia a compreensão do fenômeno e oferece subsídios valiosos para políticas e práticas comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Sinara Narciso de Lima. *Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8453>. Acesso em: 18 nov. 2024.
- ALVÃO, Maureanna Cardoso. *Transição ecológica: crianças no início da vida escolar e as mudanças de ambiente, atividades, relações e papéis*. 2024. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/11299>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- BATISTA, Gisele dos S. O. *O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: identificando as necessidades formativas do professor do 1º ano quanto à articulação entre as duas etapas numa escola pública*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/26079>. Acesso em: 18 nov. 2024.
- BOTELHO, Lilian L. R.; CUNHA, Cristina C. A.; MACEDO, Maria. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos por natureza e design*. Porto Alegre: ArtMed, 1996.
- BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CARDOSO, Samara. *Ações pedagógicas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: vivências dos direitos da infância em escolas da Rede Municipal de Florianópolis*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254059>. Acesso em: 18 nov. 2024.
- CARVALHO, Agda M. F. de. *Psicologia sócio-histórica e formação continuada de professores em serviço: revisão integrativa de estudos de 2005 a 2020*. 2020. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/23434/2/Agda%20Malheiro%20Ferraz%20de%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- CAVALCANTE, Larisse Vasconcelos Costa. *Dinâmicas das significações de si e transições de desenvolvimento de uma criança da educação infantil para o ensino fundamental*. 2019. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/37239>. Acesso em: 19 nov. 2024.

EMELL, Luísa Becker. *Transição da educação infantil para os anos iniciais: ruptura ou continuidade?* 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/27151>. Acesso em: 09 dez. 2025.

HOFFMAN, Janaina. *Espaços, tempos e materiais: O que muda na transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental?* 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4642>. Acesso em: 18 nov. 2024.

KUCYABALA, Fabíola dos Santos. *A ação pedagógica docente na articulação entre educação infantil e anos iniciais: a experiência do Departamento de Atlântico (Colômbia)*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1446/1/fskucybala.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2024.

LEMES, Raquel Karpinski. *Diálogos necessários entre a educação infantil e o ensino fundamental: construindo intersecção na transição*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254519>. Acesso em: 19 nov. 2024.

LIMA, Laura Cristina Silva de. *Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da proposta de um município do Vale do Paraíba*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/6879>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LINS, Karina Graziela. *O uso dos relatórios descritivos individuais como elemento articulador na transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23844>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MACHADO, Joceane da S. *O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19846>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MARCONDES, Keila Hellen Barbatto. *Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101554>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MERLI, Angélica de Almeida. *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados*. 2021. Tese (Doutorado em Cultura, Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27082021-120807/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

OLIVEIRA, Sonara M. L. de. *Articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Experiência de Formação em Contexto do Colégio Mãe de Deus*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina,

2019. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/7fa05740-c8f7-4801-9ef0-570b9d6312fb>. Acesso em: 18 nov. 2024.

RANIRO, Caroline. *Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90292>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RANIRO, Caroline. *O final da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental: a escola revelada por crianças e professoras*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143978>. Acesso em: 30 nov. 2025.

SOUZA, Marcela Taveres de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Preprint: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

O manuscrito é um preprint?	
()	Sim - Nome do servidor de Preprints: DOI do Preprint:
(X)	Não

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
(X)	Sim: () os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito (X) os conteúdos já estão disponíveis () os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
()	Não: () dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas () após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito () os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
(X)	Sim
()	Não

Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
(X)	Sim
()	Não

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Author 1 – Conceptualization, Data Curation, Formal Analysis, Investigation, Methodology, Writing – Original Draft Preparation.

Author 2 – Data Curation, Formal Analysis, Methodology, Visualization, Writing – Review & Editing.

Author 3 – Conceptualization, Formal Analysis, Methodology, Supervision, Validation, Writing – Review & Editing.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.



Critérios SciELO Brasil

Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta

versão 29 de junho de 2020

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito com as práticas de comunicação da Ciência Aberta. Os autores são solicitados a informar: (a) se o manuscrito é um preprint e, em caso positivo, sua localização; (b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e, (c) se aceitam opções de abertura no processo de avaliação por pares.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?	
()	Sim - Nome do servidor de Preprints: DOI do Preprint:
(X)	Não

Disponibilidade de Dados de Pesquisa e outros Materiais

Autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
(X)	Sim: (X) os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito () os conteúdos já estão disponíveis () os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
()	Não: () dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas () após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito () os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
(X)	Sim
()	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
(X)	Sim
()	Não

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.