RESUMO
O presente artigo discute a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, compreendendo esse processo como uma etapa pedagógica, social e afetiva que exige planejamento institucional, continuidade curricular e respeito às especificidades da infância. Fundamentado no trabalho de Campos (2022), que analisa a ausência do brincar na Educação Infantil, e articulado aos documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, especialmente o Currículo da Cidade, o texto problematiza práticas escolarizantes que ainda marcam a passagem para o 1º ano. Defende-se que a criança deve permanecer no centro do processo educativo, sendo reconhecida como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa da aprendizagem. O brincar, as múltiplas linguagens, a escuta sensível, a alfabetização em perspectiva significativa e a ação docente integrada entre etapas aparecem como elementos essenciais para uma transição humanizada. Conclui-se que a passagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental precisa ser entendida como continuidade, e não ruptura, garantindo experiências educativas coerentes com a infância e com os princípios da educação pública de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição escolar; Brincar; Currículo da Cidade; Infância.

INTRODUÇÃO

A entrada da criança no Ensino Fundamental representa um momento significativo em sua trajetória escolar e em seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Para muitas famílias, essa passagem costuma ser associada ao início de uma etapa "mais séria", marcada pelo aprendizado formal da leitura e da escrita, pelo aumento das responsabilidades e por novas expectativas quanto ao desempenho escolar. Para as crianças, entretanto, essa mudança envolve dimensões muito mais complexas: novos espaços físicos, alteração nas rotinas diárias, ampliação das regras de convivência, novos vínculos com adultos e colegas, além de diferentes formas de participar da vida coletiva e das práticas escolares.

A forma como essa transição é conduzida pode impactar profundamente a relação da criança com a escola e com a aprendizagem. Quando ocorre de maneira acolhedora, gradual e coerente com as experiências já vividas na Educação Infantil, tende a favorecer segurança emocional, curiosidade e continuidade no processo educativo. Quando acontece de forma abrupta, com exigências incompatíveis com a faixa etária e ruptura com práticas infantis essenciais, pode gerar insegurança, ansiedade, resistência e dificuldades de adaptação.

Historicamente, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi tratada como um rito de mudança radical, no qual a criança deveria abandonar atitudes associadas à infância para assumir comportamentos considerados mais maduros e disciplinados. Em muitos contextos escolares, isso significou reduzir tempos de brincadeira, intensificar

desenvolvimento infantil.
Este artigo tem como objetivo ampliar a reflexão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, discutindo seus fundamentos teóricos, desafios institucionais e possibilidades pedagógicas à luz da produção acadêmica e dos documentos orientadores da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

A INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL E EDUCATIVA

Durante muito tempo, a criança foi compreendida socialmente como um ser incompleto, definida sobretudo por aquilo que ainda lhe faltaria para alcançar a condição adulta. Nessa visão tradicional, a infância era considerada apenas uma fase preparatória para o futuro, e a escola assumia a função de disciplinar corpos, transmitir conteúdos e acelerar processos de amadurecimento. Tal perspectiva reduzia a criança à condição de "adulto em formação", desconsiderando sua experiência presente e suas formas próprias de pensar, agir e produzir cultura.
Os estudos contemporâneos da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância contribuíram decisivamente para superar essa lógica. Essas abordagens passaram a reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, participante ativa dos contextos em que vive. A criança não apenas recebe influências do meio, mas interpreta o mundo, estabelece relações, produz sentidos, cria linguagens, formula hipóteses e constrói conhecimentos.
A infância deixa, assim, de ser entendida apenas como espera ou preparação para a vida adulta, passando a ser reconhecida como tempo legítimo da existência humana, com valor próprio. Essa mudança de paradigma tem profundas implicações pedagógicas, pois desloca o foco da escola: de uma instituição centrada no controle e na antecipação de resultados para uma instituição comprometida com o desenvolvimento integral e com os direitos das crianças.
Campos (2022) retoma esse debate ao evidenciar que não existe uma infância única, universal e homogênea. Ao contrário, existem múltiplas infâncias, atravessadas por marcadores sociais como classe, território, raça, gênero, acesso a bens culturais e garantia de direitos. Cada criança chega à escola trazendo repertórios singulares, experiências familiares diversas, diferentes formas de brincar, falar, interagir e aprender.
Reconhecer a pluralidade das infâncias exige da escola uma postura ética e inclusiva. Não se pode esperar que todas as crianças aprendam da mesma maneira, no mesmo ritmo ou a partir das mesmas referências culturais. Valorizar as infâncias significa acolher diferenças, combater desigualdades e construir práticas pedagógicas sensíveis às realidades concretas dos estudantes.
No contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, essa discussão torna-se central. A criança que ingressa no 1º ano continua sendo criança. Ela ainda necessita de movimento, imaginação, brincadeira, vínculos afetivos, experiências corporais, curiosidade e espaços de expressão simbólica. Quando a escola ignora essas necessidades, tende a impor rotinas inadequadas ao desenvolvimento infantil, o que pode gerar sofrimento, resistência ou desinteresse pela aprendizagem.
O Currículo da Cidade dialoga com essa concepção ao compreender os estudantes como sujeitos históricos, sociais e culturais. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas acumular conteúdos, mas construir sentidos sobre o mundo em interação com os outros, participar de práticas sociais de linguagem e desenvolver-se integralmente. Pensar a transição escolar, portanto, exige superar a ideia de que o Ensino Fundamental começa onde a Infância termina. A Infância acompanha a criança em todas as etapas escolares e precisa permanecer como dimensão central do processo educativo.

O BRINCAR COMO DIREITO E LINGUAGEM ESSENCIAL

Entre os aspectos mais sensíveis no processo de transição entre etapas está a preservação do brincar como prática legítima de aprendizagem e expressão infantil. Na Educação Infantil, o brincar é reconhecido como eixo estruturante do trabalho pedagógico, articulado às interações, à exploração do mundo e à construção de conhecimentos. Entretanto, ao ingressar no Ensino Fundamental, muitas crianças passam a vivenciar rotinas em que a brincadeira perde espaço, sendo compreendida como atividade secundária ou mera recompensa após

tarefas consideradas sérias. Essa separação entre brincar e aprender expressa uma concepção ultrapassada de educação, baseada na oposição entre prazer e conhecimento, corpo e mente, infância e escolarização. Diversos estudos educacionais já demonstraram que a brincadeira constitui uma das formas mais potentes de desenvolvimento infantil. Para Vygotsky, ao brincar, a criança atua para além de seu comportamento habitual, experimenta papéis sociais, internaliza regras e amplia suas capacidades cognitivas e simbólicas. A brincadeira favorece a criação da zona de desenvolvimento proximal, espaço em que novas aprendizagens tornam-se possíveis por meio da interação. Kishimoto ressalta que brincar possibilita autonomia, negociação de regras, resolução de conflitos, imaginação e construção de sentidos sobre a realidade. Ao brincar, a criança interpreta o mundo e produz cultura. Portanto, não se trata de atividade acessória, mas de linguagem fundamental da infância.

Campos (2022) evidencia que a ausência do brincar empobrece a experiência escolar e limita oportunidades de aprendizagem integral. Quando a escola reduz tempos lúdicos e prioriza exclusivamente tarefas mecânicas e repetitivas, tende a consolidar práticas excessivamente conteudistas e disciplinadoras.

Na transição para o Ensino Fundamental, o brincar não deve ser eliminado, mas ressignificado e incorporado às práticas pedagógicas. Jogos matemáticos, dramatizações, circuitos motores, brincadeiras com linguagem oral e escrita, contação de histórias, projetos investigativos e brincadeiras tradicionais são exemplos de propostas que articulam ludicidade e aprendizagem.

Além do desenvolvimento cognitivo, o brincar favorece socialização, pertencimento, expressão emocional e fortalecimento de vínculos. Para crianças que enfrentam mudanças de espaço e rotina, a brincadeira funciona também como estratégia de acolhimento.

Preservar o brincar no Ensino Fundamental significa afirmar que a entrada em uma nova etapa escolar não exige o abandono da infância, mas o respeito às formas próprias que a criança tem de conhecer o mundo.

ALFABETIZAÇÃO SEM RUPTURA COM A INFÂNCIA

Um dos principais argumentos utilizados para justificar mudanças bruscas no ingresso ao Ensino Fundamental é a necessidade de alfabetizar. Em muitos contextos escolares, ainda prevalece a ideia de que, para aprender a ler e escrever, a criança precisa abandonar práticas características da infância, como brincar, movimentar-se, explorar materiais diversos e aprender por meio da interação. Nessa lógica, a entrada no 1º ano costuma ser acompanhada por aumento do tempo sentado, intensificação de atividades repetitivas, uso excessivo de cópias e antecipação de cobranças relacionadas ao desempenho.

Entretanto, as pesquisas no campo da alfabetização apontam caminhos distintos e mais coerentes com o desenvolvimento infantil. Magda Soares, ao diferenciar alfabetização e letramento, contribui para compreender que aprender o sistema de escrita alfabética não pode ser reduzido à memorização mecânica de letras, sílabas ou palavras isoladas. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita, enquanto o letramento diz respeito à participação nas práticas sociais de leitura e escrita presentes na vida cotidiana. Isso significa que a criança aprende com mais sentido quando lê e escreve em situações reais de comunicação.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização precisa reconhecer que a criança não inicia o 1º ano "do zero". Antes mesmo da entrada no Ensino Fundamental, ela já convive com diferentes textos e manifestações da cultura escrita: placas de rua, embalagens, celulares, livros, músicas, nomes próprios, histórias contadas pelos adultos, cartazes, bilhetes e sinais gráficos presentes no cotidiano. Além disso, formula hipóteses sobre como a escrita funciona, observa relações entre fala e texto e atribui significados aos usos da linguagem escrita.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky também contribuíram para demonstrar que a criança constrói conhecimentos sobre a escrita progressivamente, elaborando hipóteses próprias antes mesmo do domínio convencional do sistema alfabético. Esse entendimento transformou práticas pedagógicas ao mostrar que o erro infantil não deve ser visto como fracasso, mas como parte do processo de aprendizagem. Quando escreve "do seu jeito", a criança revela

pensamentos sobre o funcionament
escrita e oferece ao professor impor
tes pistas para a mediação pedagógi
Desse modo, alfabetizar sem ruptura
com a infância significa considerar a
criança como sujeito ativo do pr
capaz de pensar, investigar, te
bilidades e construir conhecim
interação com o outro. O trabal
te precisa partir dos saberes prév
ampliar experiências já iniciadas na
cação Infantil, em vez de substituí-las
rotinas rígidas e descontextualizadas.
Entre as práticas pedagógicas coerent
com essa concepção, destacam-se:

- rodas de leitura literária diárias;
- contação e reconto de histórias;
- produção coletiva de textos;
- jogos fonológicos com sons, rima
e sílabas;
- exploração do nome próprio e d
nomes dos colegas;
- escrita espontânea;
- listas, convites, bilhetes, receitas
outros gêneros reais;
- projetos interdisciplinares envol-
vendo leitura e escrita;
- uso de parlendas, cantigas e poe-
sias;
- atividades em pequenos grupos
com colaboração entre pares.

Essas propostas tornam a alfabetização
significativa porque inserem a criança
em situações concretas de uso da lingua
gem, nas quais ler e escrever cumprem
funções reais. A leitura deixa de ser ape-
nas decodificação e passa a envolver in-
terpretação, prazer estético, curiosidade
e construção de sentidos.
Outro aspecto essencial é compreender
que alfabetização não exige imobilidade
corporal. Crianças pequenas aprendem
também com o corpo em movimento,
com materiais manipuláveis, com brin-
cadeiras simbólicas e com interações
sociais. Jogos com letras móveis, caça ao
tesouro de palavras, circuitos com desa-
fios de

A IMPORTÂNCIA DO ACOLHIMENTO EMOCIONAL

A transição escolar não é apenas curri-
cular; trata-se também de experiência
emocional. Muitas crianças sentem an-
siedade diante de novos professores,
espaços maiores, regras desconhecidas
ou medo de não corresponder às expec-
tativas familiares e escolares.

construídas ao longo dos anos iniciais de escolarização: desenvolvimento da oralidade, convivência em grupo, ampliação do repertório cultural, contato com livros e narrativas, hipóteses sobre a escrita, experiências corporais, curiosidade investigativa, autonomia progressiva e modos próprios de aprender. Ignorar esse percurso significa desperdiçar aprendizagens já consolidadas e enfraquecer a confiança da criança em relação à escola.
Por essa razão, a articulação entre etapas precisa ser entendida como princípio pedagógico essencial. Mais do que uma ação pontual no início do ano letivo, trata-se de um trabalho contínuo de diálogo institucional, planejamento coletivo e construção de coerência curricular.
Quando Educação Infantil e Ensino Fundamental atuam de forma integrada, favorecem uma transição mais acolhedora, respeitosa e significativa. Entre as estratégias que fortalecem essa articulação, destacam-se as reuniões inter etapas, nas quais professores podem compartilhar expectativas, metodologias, observações sobre as turmas e concepções de ensino. Esses encontros permitem romper estereótipos entre segmentos e construir entendimentos comuns sobre infância, aprendizagem e currículo.
Outro recurso importante é a socialização de registros pedagógicos, relatórios descritivos, portfólios e produções das crianças. Esses materiais ajudam os professores do Ensino Fundamental a conhecer percursos individuais, interesses, avanços e necessidades específicas de cada estudante. Dessa forma, a criança deixa de ser recebida apenas por listas de nomes e passa a ser reconhecida em sua história escolar concreta.
As visitas aos espaços do Ensino Fundamental também desempenham papel relevante. Quando as crianças da Educação Infantil podem conhecer previamente salas, pátios, professores e rotinas da nova etapa, diminuem-se ansiedades e estranhamentos. O ambiente deixa de ser desconhecido e passa a ser percebido como continuidade do percurso escolar.
Projetos comuns entre turmas da Educação Infantil e do 1º ano igualmente fortalecem vínculos entre etapas. Feiras culturais, rodas de leitura, brincadeiras coletivas, atividades artísticas, hortas escolares e projetos investigativos compartilhados permitem que crianças e professores construam relações antes mesmo da mudança formal de segmento.
No contexto da Rede Municipal de São Paulo, a formação continuada também tem papel estratégico nesse processo. Programas formativos oferecidos aos docentes do Ensino Fundamental, como o LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) e outras formações voltadas à alfabetização e às práticas de linguagem, contribuem para aproximar concepções pedagógicas entre etapas e valorizar a continuidade do trabalho com a linguagem desde os primeiros anos.
O LEEI, em especial, apresenta grande relevância por problematizar a relação entre infância, oralidade, literatura e cultura escrita, reconhecendo que o contato com a leitura e a escrita se inicia antes da alfabetização formal. Ao discutir práticas leitoras, mediação de leitura, escuta sensível e experiências significativas com textos, essa formação ajuda professores a compreender que a alfabetização no Ensino Fundamental deve dialogar com vivências já construídas na Educação Infantil. Além disso, formações dessa natureza contribuem para superar visões reducionistas segundo as quais a Educação Infantil apenas "prepara" para o Fundamental. Ao contrário, reforçam que ambas as etapas possuem identidade própria, mas precisam atuar em complementaridade. A Educação Infantil não é antecipação do Ensino Fundamental, assim como o Ensino Fundamental não deve negar os princípios pedagógicos da infância.
Também se destacam formações sobre alfabetização, currículo integrado, avaliação formativa, educação inclusiva e documentação pedagógica, que oferecem instrumentos concretos para os docentes planejarem práticas mais articuladas. Quando professores estudam juntos e refletem coletivamente sobre suas ações, ampliam a capacidade institucional de construir transições qualificadas.
Outro aspecto importante refere-se à gestão escolar. Coordenadores pedagógicos e equipes gestoras precisam assumir a articulação entre etapas como prioridade institucional. Cabe à gestão organizar tempos de encontro, garantir espaços de escuta entre profissionais, incentivar observações cruzadas entre segmentos e inserir a transição no Projeto Político-Pedagógico da escola.
Quando essa articulação efetivamente

acontece, a criança percebe coerência no percurso escolar. Ela encontra adultos que reconhecem suas aprendizagens anteriores, práticas pedagógicas que dialogam entre si e ambientes que acolhem sua condição infantil. Isso fortalece autoestima, pertencimento e disposição para aprender.
Assim, a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental não é apenas questão administrativa, mas compromisso ético e pedagógico com o direito da criança à continuidade educativa. Reconhecer que aprender é processo contínuo implica construir pontes entre etapas, e não muros institucionais. Quando a escola assume essa responsabilidade, a transição deixa de ser ruptura e transforma-se em percurso integrado de desenvolvimento, aprendizagem e humanização.

O PAPEL DO PROFESSOR NA TRANSIÇÃO

O professor do 1º ano exerce papel decisivo nesse processo. Ele é mediador entre o universo vivido na Educação Infantil e as novas demandas escolares. Para isso, necessita de formação sólida sobre infância, alfabetização, desenvolvimento humano e metodologias ativas.
Campos (2022) destaca a importância da formação docente para compreender práticas de linguagem e relações pedagógicas sensíveis à infância. Na rede municipal, a formação continuada torna-se elemento essencial para consolidar concepções alinhadas ao Currículo da Cidade.
Professores que reconhecem a criança como sujeito de direitos tendem a organizar propostas investigativas, dialógicas e flexíveis. Já práticas baseadas apenas em controle, repetição e punição podem intensificar sofrimentos e rejeição à escola.

POSSIBILIDADES PRÁTICAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

À luz dos documentos orientadores da Prefeitura da Cidade de São Paulo, especialmente o Currículo da Cidade, as Orientações Didáticas e os princípios da Educação Integral, diversas ações podem ser desenvolvidas para qualificar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essas práticas contribuem para tornar a entrada no 1º ano mais acolhedora, coerente com o desenvolvimento infantil e comprometida com a continuidade das aprendizagens já construídas pelas crianças.
Mais do que adaptar a criança à escola, trata-se de adaptar a escola às necessidades e aos direitos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos do processo educativo. Nesse sentido, alguns eixos de trabalho merecem destaque.

ESPAÇOS ALFABETIZADORES E ACOLHEDORES

O ambiente escolar exerce forte influência sobre a forma como a criança percebe a escola e se relaciona com a aprendizagem. Salas organizadas de maneira acolhedora, convidativa e funcional favorecem segurança emocional, curiosidade e autonomia.
No processo de transição, é importante que os espaços do Ensino Fundamental não sejam excessivamente rígidos ou centrados apenas em carteiras enfileiradas. Ambientes com livros acessíveis, jogos pedagógicos, materiais manipuláveis, cantos de leitura, murais com produções das crianças, alfabetos móveis, blocos de construção e espaços para desenho e expressão artística tornam a sala mais próxima das experiências vividas na Educação Infantil.
Esses recursos também contribuem para uma alfabetização significativa, pois permitem múltiplas formas de interação com a linguagem escrita, com os números, com a arte e com o brincar. A criança percebe que o espaço escolar pode ser lugar de descoberta, criação e pertencimento.

ROTINAS EQUILIBRADAS E FLEXÍVEIS

Outro aspecto fundamental refere-se à organização do tempo escolar. Muitas dificuldades de adaptação decorrem de rotinas rígidas, longos períodos de imobilidade ou excesso de atividades repetitivas.
As crianças pequenas necessitam de alternância entre diferentes formas de participação. Por isso, é recomendável construir rotinas equilibradas, que contemplem momentos coletivos, rodas de conversa, leitura literária, brincadeira livre, propostas orientadas, atividades em pequenos grupos, movimento corporal, exploração de ambientes externos e pausas necessárias ao bem-estar.

A previsibilidade da rotina oferece segurança, enquanto certa flexibilidade permite responder aos interesses das crianças e às demandas do cotidiano. Uma rotina humanizada reconhece que aprender não acontece apenas em tarefas formais, mas também nas interações, nos deslocamentos, no brincar e nos tempos de convivência.

PROJETOS INTERDISCIPLINARES E APRENDIZAGEM COM SENTIDO

A transição entre etapas também se fortalece quando o currículo é organizado por projetos significativos e não apenas por atividades fragmentadas. Projetos interdisciplinares permitem integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de temas próximos à realidade infantil. Assuntos como o bairro onde a escola está inserida, natureza, alimentação saudável, memórias familiares, brincadeiras tradicionais, cultura local, histórias da comunidade, meio ambiente e artes podem mobilizar leitura, escrita, matemática, oralidade, investigação científica e produção artística de forma integrada. Essa metodologia aproxima o Ensino Fundamental de experiências já vividas na Educação Infantil, nas quais a curiosidade, a exploração e a investigação ocupam lugar central. Além disso, favorece protagonismo infantil, pois as crianças participam com perguntas, hipóteses, relatos e produções próprias.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E ACOMPANHAMENTO SENSÍVEL

No início do Ensino Fundamental, a avaliação precisa assumir caráter diagnóstico e formativo, e não classificatório. O objetivo principal deve ser compreender como cada criança aprende, quais conhecimentos já construiu e quais intervenções pedagógicas podem favorecer novos avanços.

Observação contínua, registros pedagógicos, portfólios, rodas de conversa, análise de produções infantis e devolutivas qualitativas constituem instrumentos potentes nesse processo. Esses recursos permitem acompanhar o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da socialização, da autonomia e das hipóteses construídas pelas crianças.

A avaliação formativa também evita comparações inadequadas e rotulações precoces. Nem todas as crianças aprendem no mesmo ritmo, e reconhecer essa diversidade é condição para uma escola mais justa e inclusiva.

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E CONSTRUÇÃO DE PARCERIA

A entrada no Ensino Fundamental mobiliza expectativas e inseguranças também nas famílias. Muitos responsáveis associam essa etapa a maior cobrança acadêmica e sentem dúvidas sobre como acompanhar os filhos nesse processo. Por isso, a escola precisa investir em relações dialógicas e de parceria com as famílias. Reuniões acolhedoras, escuta ativa, canais permanentes de comunicação, momentos de apresentação da rotina escolar e devolutivas sobre o desenvolvimento das crianças fortalecem vínculos de confiança.

Também é importante valorizar os saberes familiares e reconhecer que a educação da criança se constrói na relação entre escola e comunidade. Quando família e escola atuam em colaboração, a criança sente-se mais segura para enfrentar mudanças e desafios.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Nenhuma transição qualificada acontece sem investimento nos profissionais da educação. A formação continuada é elemento central para que docentes compreendam especificidades da infância, processos de alfabetização, práticas inclusivas e metodologias coerentes com o desenvolvimento infantil.

Na Rede Municipal de São Paulo, formações vinculadas ao Currículo da Cidade, à alfabetização e às práticas de linguagem contribuem para fortalecer a continuidade entre etapas e ampliar repertórios pedagógicos.

GESTÃO ESCOLAR COMPROMETIDA COM A TRANSIÇÃO

A equipe gestora também possui papel estratégico. Cabe à coordenação pedagógica e à direção escolar organizar tempos de planejamento coletivo, promover diálogo entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, acompanhar práticas pedagógicas e inserir a transição como prioridade no Projeto Político Pedagógico da escola.

Quando a gestão assume essa responsabilidade, a transição deixa de depender de iniciativas individuais e passa a constituir política institucional da unidade

escolar.
As possibilidades práticas apresentadas demonstram que a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental pode ser vivida de forma positiva quando a escola organiza espaços acolhedores, tempos equilibrados, currículo significativo, avaliação sensível, participação das famílias e formação docente contínua. Mais do que preparar a criança para uma nova etapa, trata-se de garantir continuidade de direitos, aprendizagens e experiências. Assim, o ingresso no Ensino Fundamental deixa de representar ruptura e passa a ser compreendido como continuidade do percurso educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa deixar de ser compreendida como ruptura entre brincar e estudar, entre acolhimento e aprendizagem, entre infância e escolarização. Trata-se de continuidade educativa que exige planejamento institucional, sensibilidade pedagógica e compromisso com os direitos das crianças.
O trabalho de Campos (2022) evidencia que ainda persistem práticas que silenciam o brincar e antecipam exigências inadequadas. Entretanto, os documentos da Cidade de São Paulo oferecem fundamentos consistentes para outro modelo de escola: democrática, integral, humanizada e centrada na criança.
Garantir uma transição qualificada significa reconhecer que a criança não abandona sua condição infantil ao ingressar no Ensino Fundamental. Ela continua aprendendo como criança: brincando, investigando, interagindo, criando hipóteses e construindo sentidos.
Quando a escola compreende isso, a passagem entre etapas deixa de ser um choque e torna-se um percurso de crescimento, pertencimento e aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Priscila Atto de Souza. A ausência do brincar na Educação Infantil: relato de experiência de estágio extracurricular. UNIFESP, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil.

SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade. Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade. São Paulo: SME. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Documentos Pedagógicos e Orientações Curriculares. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ SOARES, Magda. Alfabetização e letramento.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente.