DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): CONTINUIDADE, ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS

RESUMO
O presente artigo analisa os principais desafios enfrentados por alunos e educadores durante a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como documentos norteadores a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, o estudo investiga como a ruptura abrupta entre o brincar e a sistematização do ensino pode impactar o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, com um olhar voltado aos desafios específicos da rede pública da cidade de São Paulo. Destaca-se a importância da psicomotricidade e das práticas lúdicas como elos facilitadores na alfabetização e no letramento. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica qualitativa e análise documental das diretrizes vigentes. Conclui-se que a transição deve ser encarada como um processo contínuo e acolhedor, exigindo políticas públicas efetivas, formação continuada dos professores e um currículo integrado que respeite as infâncias no contexto de suas realidades territoriais.

PALAVRAS-CHAVE: Transição escolar; BNCC; Currículo Paulista; Alfabetização; Psicomotricidade.

ABSTRACT
This article analyzes the main challenges faced by students and educators during the transition from Early Childhood Education to the initial years of Elementary School. Using the National Common Curricular Base (BNCC) and the São Paulo Curriculum as guiding documents, the study investigates how the abrupt break between play and the systematization of teaching can impact the cognitive and emotional development of the child, with a focus on the specific challenges of the public school system in the city of São Paulo. The importance of psychomotor skills and playful practices as facilitating links in literacy is highlighted. The methodology is based on a qualitative bibliographic review and documentary analysis of current guidelines. It concludes that the transition should be seen as a continuous and welcoming process, requiring effective public policies, ongoing teacher training, and an integrated curriculum that respects childhoods within the context of their territorial realities.

KEYWORDS: School transition; BNCC; São Paulo Curriculum; Literacy; Psychomotor skills

INTRODUÇÃO

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um dos marcos mais significativos na trajetória escolar da criança. Historicamente, essa transição tem sido marcada por uma forte descontinuidade pedagógica. Enquanto a Educação Infantil prioriza os campos de experiências, as interações e as brincadeiras, o Ensino Fundamental muitas vezes impõe, de forma abrupta, a lógica das áreas de conhecimento, a compartimentalização das disciplinas e a exigência de letramento e alfabetização sistematizados.

O ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental traz consigo novas demandas sociais e cognitivas. A criança, que antes tinha o espaço escolar voltado para a exploração motora e o brincar heurístico, passa a vivenciar uma rotina estruturada pelo tempo de permanência em carteiras, pelo uso de cadernos pautados e por avaliações mais formais. Diante desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes claras para mitigar o que muitos autores chamam de "choque de culturas escolares" (CORSINO, 2010).

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios práticos e teóricos dessa transição, enfatizando como a escola pode garantir os direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC e contextualizados pelo Currículo Paulista. Para tanto, o texto explora o papel insubstituível da psicomotricidade e da ludicidade como alicerces para uma alfabetização signifi-i cativa, demonstrando que o desenvolvimento corporal e o cognitivo são indissociáveis nos anos iniciais.

A TRANSIÇÃO NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A homologação da BNCC (BRASIL, 2018)

trouxe uma nova perspectiva estrutural para a educação básica brasileira, estabelecendo competências gerais que devem perpassar todas as etapas de ensino. No que tange à passagem para o Ensino Fundamental, o documento é enfático ao alertar para a necessidade de continuidade das aprendizagens.
A BNCC orienta que a transição não deve ser vivenciada como uma ruptura, mas como uma ponte que valoriza e integra os conhecimentos construídos na etapa anterior. O documento afirma:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer (BRASIL, 2018, p. 53).

A síntese das aprendizagens da Educação Infantil, descrita na BNCC, deve servir como ponto de partida para o planejamento do 1º ano do Ensino Fundamental. O grande desafio, portanto, reside na materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em alinhar os projetos político-pedagógicos (PPP) das duas etapas, resultando em currículos sobrepostos ou desconexos, onde o professor do Ensino Fundamental desconhece o histórico formativo de seus novos alunos.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR COMO ELO ENTRE O BRINCAR E A SISTEMATIZAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE

Um dos maiores e mais silenciosos desafios da transição para o Ensino Fundamental é a brusca imposição da imobilidade corporal. Na Educação Infantil, a criança habita e descobre o mundo através do corpo inteiro. O aprendizado ocorre correndo, saltando, manipulando objetos em três dimensões e interagindo espacialmente com seus pares. No entanto, ao ingressar no 1º ano, a expectativa institucional frequentemente se reduz a uma criança sentada, concentrada, silenciosa e com o desenvolvimento motor fino misteriosamente pronto para o traçado de letras cursivas nas estreitas linhas de um caderno.
A observação empírica de mais de uma década e meia de magistério no "chão da escola" revela que essa exigência antinatural é a raiz de muitos fracassos escolares precoces, frequentemente diagnosticados de forma equivocada como déficits de atenção ou indisciplina. Crianças que não conseguem permanecer na carteira ou que rasgam a folha ao tentar escrever não são, em sua maioria, "problemáticas"; são crianças cujos corpos estão gritando por uma maturação psicomotora que lhes foi negada pela pressa do sistema em sistematizar o ensino.
Para compreender essa dinâmica, a prática docente diária encontra respaldo fundamental nos grandes teóricos do desenvolvimento. A psicomotricidade, definida por Jean Le Boulch (1982) como a educação pelo movimento, atua como a ciência que conecta a ação motora, o intelecto e a afetividade. Henri Wallon (1995) postula brilhantemente que a motricidade tem um caráter primordial no desenvolvimento psicológico, sendo a expressão primeira da vida mental e emocional. Para Wallon, o movimento antecede a palavra e o pensamento abstrato; logo, imobilizar a criança é, em certa medida, asfixiar sua capacidade de pensar.
A experiência em sala de aula de alfabetização tangibiliza as teorias de Julián de Ajuriaguerra (1988), referência mundial no estudo da escrita e da psicomotricidade. Ajuriaguerra ensina que o ato de escrever é, antes de tudo, um ato motor de extrema complexidade. A professora experiente sabe que exigir a "pinça" (a forma correta de segurar o lápis) de uma criança que ainda não tem controle do próprio tronco ou estabilidade na articulação do ombro é um erro pedagógico grave. O desenvolvimento motor ocorre no sentido céfalo-caudal (da cabeça para os pés) e próximo-distal (do centro do corpo para as extremidades). Ou seja, antes de dominar os dedos para desenhar o contorno de uma letra "A", a criança precisa ter dominado o eixo do

próprio corpo em brincadeiras amplas. Nesse sentido, a transição ideal deve incorporar o corpo e o movimento de forma intencional no Ensino Fundamental. O que para um observador leigo pode parecer "apenas uma brincadeira" no pátio, para o professor alfabetizador com olhar clínico é uma intervenção estruturada:

A "Amarelinha" e a Estruturação Espacial: O ato de pular amarelinha exige freio inibitório, equilíbrio dinâmico e organização espaço-temporal. A criança que compreende as "casas" da amarelinha no chão do pátio transfere essa noção de limite para o papel, compreendendo as margens do caderno e o espaço entre uma palavra e outra.

O Movimento de Pinça e o Tônus Muscular: Atividades de rasgadura de papel, modelagem com argila pesada (não apenas massinha macia) e o uso de pregadores de roupa em jogos matemáticos são estratégias que desenvolvem a musculatura intrínseca da mão, preparando-a para o esforço da escrita contínua sem que a criança sinta dores ou frustração.

A Lateralidade e o Sentido da Escrita: A leitura e a escrita em nossa cultura ocidental seguem a direcionalidade da esquerda para a direita e de cima para baixo. Crianças que pulam etapas do desenvolvimento (como o engatinhar) ou que não brincaram o suficiente de cruzar a linha média do corpo apresentam grande dificuldade em respeitar o sentido da escrita, tendendo a espelhar letras e números. Brincadeiras com bola, cantigas de roda direcionadas e circuitos psicomotores são as verdadeiras "aulas de caligrafia" do século XXI.

A própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 55) reconhece essa necessidade ao afirmar que "essas mudanças não podem significar o abandono da ludicidade e da expressão corporal". Contudo, a efetivação dessa diretriz exige coragem pedagógica. A sistematização da alfabetização não é inimiga do brincar; ao contrário, ela depende do brincar. O trabalho com a psicomotricidade nas escolas públicas demonstra que crianças que continuam a aprender através de jogos de regras, circuitos motores e expressão corporal apresentam uma aquisição da lectoescrita muito mais orgânica, rápida e feliz.

O professor experiente atua como um maestro que harmoniza a necessidade do sistema (alfabetizar) com a necessidade biológica da criança (movimentar-se). Ele entende que pular corda e escrever no caderno são etapas do mesmo processo cognitivo, garantindo que o cérebro da criança seja estimulado através da via mais potente que ela possui aos seis anos de idade: o seu próprio corpo.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DA DESCOBERTA À SISTEMATIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA PRÁTICA DOCENTE

A alfabetização é o foco central dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e 2º anos. O desafio na transição reside em como essa sistematização é apresentada à criança. A BNCC estabelece que a ação pedagógica deve focar na apropriação do sistema de escrita alfabética de forma indissociável das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o letramento (BRASIL, 2018). Contudo, a materialização dessa diretriz na sala de aula exige um olhar que transcenda o currículo prescrito.

Sob a perspectiva de uma práxis docente forjada no "chão da escola" ao longo de mais de quinze anos de experiência em turmas de alfabetização, observa-se que o verdadeiro desafio não está no método em si, mas no choque entre o tempo institucional e o tempo da criança. Na Educação Infantil, o aluno vivencia o mundo letrado de forma imersiva e afetuosa: ouve histórias no tapete, reconhece o próprio nome nas lancheiras e levanta hipóteses sobre a escrita de maneira orgânica, conforme preconizam os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

Quando esse aluno adentra o 1º ano, o conflito se instaura se a escola decide substituir repentinamente o letramento social e as brincadeiras de faz de conta por treinos exaustivos de coordenação motora, cópias da lousa e memorização de famílias silábicas descontextualizadas (o famoso "ba-be-bi-bobu"). A vivência diária de mais de uma década acompanhando crianças de seis anos revela um fenômeno doloroso: crianças que eram falantes, investigativas e brilhantes na pré-escola podem se tornar "silenciadas" e apáticas diante de uma folha pautada que lhes exige uma abstração para a qual ainda não foram corporal e afetivamente preparadas.

A prática consolida a certeza de que observar uma criança avançar de uma hipótese de escrita pré-silábica para a silábico-alfabética não é um processo linear e mecânico; é presenciar um salto cognitivo que demanda segurança emocional. A professora experiente aprende, com o tempo, a não ceder à ansiedade – muitas vezes imposta pelos pais e pelo próprio sistema, que anseiam por cadernos preenchidos e leitura fluente até dezembro. Sabe-se, empiricamente, que o "clique" da leitura acontece quando a sala de aula se transforma em um ambiente vivo de letramento.
Nesse sentido, a sistematização não precisa – e não deve – ser sinônimo de rigidez. O trabalho de alfabetizar com maestria envolve "enganar" a rigidez do sistema através da ludicidade intencional. É sistematizar a escrita através da confecção de uma lista de compras para a festa da sala; é usar jogos de bingo de nomes, parlendas, cantigas de roda e cantos de leitura que mantêm o aspecto investigativo próprio da Educação Infantil. O letramento ganha sentido quando a criança entende que ler serve para descobrir o final da história do livro, para saber as regras de um jogo no pátio ou para escrever um bilhete afetivo, e não apenas para preencher lacunas em livros didáticos.
Portanto, a transição saudável e efetiva, vista pelos olhos de quem vivencia o cotidiano escolar há anos, exige que o professor do Ensino Fundamental atue como um construtor de pontes. Ele deve ser o mediador que acolhe a bagagem lúdica trazida da Educação Infantil e a utiliza como matériaprima para a sistematização do código alfabético, garantindo que o brilho nos olhos pela descoberta da leitura não seja apagado pela burocratização do ensino.

O CONTEXTO LOCAL: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO PAULO SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO PAULISTA E DA REALIDADE ESCOLAR

Ao afunilar a discussão para a realidade do Estado e da cidade de São Paulo, os desafios da transição ganham contornos muito particulares, ditados pela densidade demográfica, pela rica diversidade cultural e pelas severas desigualdades socioespaciais da metrópole. O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) adota o conceito de Educação Integral como eixo norteador, visando o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural. O documento reforça que o ingresso no 1º ano não deve representar a supressão do brincar (SÃO PAULO, 2019, p. 112).

No entanto, para quem está na "linha de frente" das escolas públicas paulistas há mais de quinze anos, o abismo entre o currículo prescrito e o currículo vivido é um desafio diário. A aplicação prática da Educação Integral esbarra em realidades estruturais que exigem do professor um jogo de cintura que nenhuma teoria, por si só, ensina. A vivência revela os seguintes entraves sistêmicos:
A Realidade das Salas Lotadas e a Atenção Individualizada: A teoria exige que o professor acompanhe de perto as hipóteses de escrita de cada criança. A prática, contudo, coloca o docente do 1º ano diante de turmas com 30 a 35 alunos, muitas vezes em escolas periféricas com alta vulnerabilidade. Tentar alfabetizar respeitando o tempo de cada um nessas condições é um esforço monumental.
O educador experiente aprende a criar estratégias de agrupamento produtivo — colocando crianças com saberes complementares para trabalharem juntas —, pois sabe que é humanamente impossível ser o único mediador do conhecimento para dezenas de crianças sedentas por atenção simultaneamente.
A Quebra do Fio Condutor entre a EMEI e a EMEF: Na cidade de São Paulo, a Educação Infantil (CEIs e EMEIs) e o Ensino Fundamental (EMEFs ou Escolas Estaduais) frequentemente funcionam em prédios distintos, com gestões separadas. Para o professor que recebe a turma em fevereiro, essa desarticulação é dolorosa. O portfólio rico, construído com tanto suor pela professora da pré-escola, raramente chega às mãos da professora do 1º ano. Recebemos alunos como "tábulas rasas" institucionais. A experiência nos ensina a não esperar pelos relatórios oficiais e a fazer a nossa própria "escuta sensível" nas primeiras semanas, mapeando o que a burocracia não nos entregou.
O Abismo das Desigualdades e o Repertório Prévio: A capital paulista é um mosaico de realidades. Em uma mesma

sala de 1º ano, o professor com olhar treinado identifica rapidamente quem teve acesso a livros infantis, passeios no parque, teatro e letramento familiar, e quem tem na escola a sua única fonte de acesso a bens culturais (ou até mesmo de segurança alimentar). O Currículo Paulista exige equidade, mas a experiência mostra que equidade, no chão da escola pública, significa frequentemente ter que fazer o trabalho de "recomposição cultural" antes mesmo de apresentar as letras. Alfabetizar, nesse contexto urbano e desigual, é, antes de tudo, um ato de reparação e acolhimento social.

OS DESAFIOS PRÁTICOS NAS ESCOLAS: INFRAESTRUTURA, FORMAÇÃO DOCENTE E EXPECTATIVAS

Além das especificidades locais apontadas, a literatura especializada e a realidade escolar mostram que os obstáculos perpassam:

Infraestrutura e Espaço Físico: As salas de aula do Ensino Fundamental, em grande parte, não são projetadas para o movimento. A disposição das carteiras em fileiras inibe a interação e o trabalho em grupos, metodologias amplamente utilizadas na Educação Infantil.

Formação Continuada e Diálogo Docente: Existe uma lacuna na comunicação entre os professores das duas etapas. É urgente fomentar horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que integrem docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A Pressão das Famílias: Há um fator externo de forte impacto: a expectativa familiar. Muitos pais associam o ingresso no Ensino Fundamental à obrigação imediata da leitura fluente, pressionando a escola a abandonar o lúdico.

Para superar esses obstáculos, a gestão escolar precisa promover espaços de planejamento conjunto, compreendendo a transição como um processo longo que transcende os primeiros meses do ano letivo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA TRANSIÇÃO ACOLHEDORA: O QUE REALMENTE FUNCIONA NA PRÁTICA

Para que as diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista saiam do papel e transformem a vida das crianças, as estratégias de transição não podem ser apenas projetos engavetados na coordenação pedagógica; elas precisam ter aplicabilidade real na rotina exaustiva do professor. Com base na bagagem de mais de uma década e meia alfabetizando e acolhendo turmas de 1º ano, algumas intervenções provam-se não apenas eficazes, mas essenciais para a saúde emocional da sala de aula:

A Verdadeira "Passagem de Bastão" (Visitas de Familiarização): Mais do que um evento formal onde as crianças da EMEI visitam a EMEF, a transição eficaz requer o diálogo franco entre os professores. A experiência ensina que cinco minutos de conversa real com a professora anterior valem mais que dezenas de formulários. É ali que descobrimos que "o João só se concentra se sentar na frente" ou que "a Maria chora quando há barulho alto". Se o sistema não promove esse encontro interescolas, o professor veterano o busca ativamente.

A "Engenharia" da Sala de Aula e a Manutenção dos Cantinhos: Um erro comum de professores iniciantes é organizar o 1º ano em fileiras militares logo no primeiro dia. Crianças de seis anos entram em pânico ao verem um ambiente árido. A prática mostra que manter pelo menos um "cantinho de leitura" com tapetes e almofadas, e um espaço para blocos lógicos ou massinha no fundo da sala, é uma tática de segurança emocional. Quando a criança se sente sobrecarregada com a rotina do caderno, o educador experiente sabe o momento de dizer: "vamos parar um pouco e ir para o tapete". Esse respiro lúdico previne indisciplina e angústia.

Avaliação Diagnóstica através do Olhar Clínico (e não de provas): Nos primeiros meses do 1º ano, a ansiedade de avaliar deve ser controlada. O professor experiente sabe que a melhor avaliação diagnóstica não é uma folha mimeografada cheia de letras. Avalia-se o tônus muscular ao observar a criança brincando com argila; avalia-se a coordenação espacial observando como ela organiza o próprio estojo; avalia-se o letramento pedindo que ela reconte oralmente a história que acabou de ouvir. A avaliação deve ser contínua, silenciosa por parte do professor, e invisível como cobrança para a criança.

Integração Curricular e a "Subversão" do Espaço Escolar: Para não prender a criança à carteira por quatro horas seguidas,

a professora experiente utiliza todos os espaços da escola pública. O pátio cimentado vira lousa para escrever com giz de chão; os degraus da arquibancada da quadra servem para brincadeiras de contagem matemática; as paredes dos corredores viram murais para as tentativas de escrita dos alunos. Transformar a escola inteira em um ambiente alfabetizador tira o peso da sala de aula e honra a necessidade de movimento corporal (psicomotricidade) que as crianças dessa idade fisiologicamente demandam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental é um período de intensas transformações cognitivas, afetivas e sociais. Compreender esse momento não como uma ruptura, mas como um rito de passagem contínuo e gradual, é a premissa central para garantir o sucesso escolar e a preservação da saúde emocional da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista oferecem o suporte normativo e teórico para que as escolas repensem suas práticas, exigindo a manutenção do brincar, da ludicidade e do acolhimento na fase de alfabetização. Contudo, em cenários desafiadores como a rede pública da cidade de São Paulo, os documentos por si só não alteram a realidade. É fundamental que haja investimento em políticas de integração entre as unidades escolares, adequação da infraestrutura e redução do número de alunos por turma, viabilizando o olhar individualizado.

Por fim, destaca-se que o desenvolvimento pleno nos anos iniciais depende intrinsecamente do respeito ao corpo da criança e de seu contexto territorial. A psicomotricidade não deve ser vista como uma disciplina extra, mas como a linguagem fundamental através da qual a criança em fase de alfabetização apreende o mundo. Só assim a escola deixará de ser um ambiente de choque cultural para se tornar um espaço de desenvolvimento equitativo, contínuo e emancipador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 17 jun. 2026.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e o Ensino Fundamental: tensões e desafios. In: Salto para o Futuro: Crianças de seis anos no ensino fundamental. Rio de Janeiro: TV Escola/MEC, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/. Acesso em: 17 jun. 2026.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RESUMO