

O BRINCAR COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francielli Almeida Gomes

Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

<http://lattes.cnpq.br/5728304619523689>

<https://orcid.org/0009-0006-5750-8931>

E-mail: francielli-gomes@uergs.edu.br

Adriana Barni Truccolo

Mestre em Educação para a Saúde. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

<http://lattes.cnpq.br/8147033387677530>

<https://orcid.org/0000-0003-0442-2908>

E-mail: adriana-truccolo@uergs.edu.br

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N3-53>

RESUMO: Este trabalho trata do brincar como estratégia pedagógica de ensino na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi demonstrar que o brincar pode ser um recurso de ensino e aprendizagem eficaz na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Para tanto, realizou-se um estudo qualitativo de intervenção pedagógica, desenvolvido enquanto acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em uma escola pública de ensino fundamental do município de Alegrete, Rio Grande do Sul, com 11 crianças, sendo cinco meninas e seis meninos com idade entre 6 e 7 anos. As intervenções ocorreram semanalmente, no turno da manhã, e envolveram atividades lúdicas voltadas ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Os resultados evidenciaram que o brincar favorece a participação, a interação, a adaptação ao novo contexto escolar e a construção de aprendizagens significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Transição escolar. Aprendizagem.

PLAY AS A PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO THE FIRST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: This work deals with play as a teaching tool during the transition from Early Childhood Education to the first grade of Elementary School. The goal was to show that play can be an effective teaching and learning resource during this transition. To do this, a qualitative study of pedagogical intervention was carried out while I was a student in the Pedagogy course at the State University of Rio Grande do Sul and a scholarship recipient of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation, at a public elementary school in the municipality of Alegrete, Rio Grande do Sul, with 11 children, five girls and six boys, aged between 6 and 7 years old. The interventions took place weekly in the morning and involved playful activities aimed at the cognitive, social, and emotional development of the students. The results showed that playing promotes

participation, interaction, adaptation to the new school environment, and the building of meaningful learning.

KEYWORDS: Playing. School transition. Learning.

INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma ação própria da criança, por meio da qual ela vivencia, interpreta e ressignifica as regras presentes no jogo, envolvendo-se de forma ativa na experiência lúdica. Nesse sentido, pode-se compreender o brincar como o lúdico em movimento, pois é na prática da brincadeira que a criança expressa sua imaginação, estabelece relações e constrói aprendizagens. Assim, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente ao universo infantil, embora não devam ser confundidos com o jogo, que possui regras e estruturas próprias Kishimoto, 2017).

O brincar tem sua criação a partir de uma situação imaginária, na qual a criança atribui novos significados aos objetos, às ações e às relações que estabelece durante a atividade lúdica. Além disso, é necessário considerar que o brincar atende a necessidades que se transformam ao longo do desenvolvimento infantil, variando conforme a idade e os interesses da criança. Assim, um brinquedo que desperta a atenção de um bebê pode deixar de exercer o mesmo interesse em uma criança mais velha, evidenciando que as formas de brincar acompanham as mudanças cognitivas, sociais e afetivas próprias de cada etapa do desenvolvimento. Dessa forma, Vygotsky, trouxe uma visão sociocultural do brincar, argumentando que a brincadeira é uma maneira de a criança interiorizar a linguagem e as normas e papéis sociais (Vygotsky, 2003).

Ao brincar, a criança assimila o mundo conforme sua própria perspectiva, sem necessariamente estabelecer compromisso direto com a realidade. Nesse processo, a relação que ela constrói com os objetos não depende apenas de suas características concretas, mas sobretudo do significado e da função que lhes atribui durante a atividade lúdica. Essa forma de representação é denominada por Piaget como jogo simbólico, inicialmente vivenciado de maneira individual e, posteriormente, ampliado para o jogo socio dramático, no qual a criança passa a representar papéis sociais, como brincar de médico, de casinha ou de mãe. Assim, o brincar representa uma fase do desenvolvimento

da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada. Portanto, Piaget mostrou que o brincar é fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e abordou o papel do jogo simbólico na construção do pensamento na criança (Piaget, 1981).

Emmi Pikler, pediatra húngara, desenvolveu a ideia do “brincar livre” partindo da compreensão de que a atividade espontânea da criança é fundamental para seu desenvolvimento tanto físico, quanto emocional, cognitivo e social. Para ela, o brincar livre é a expressão autônoma, espontânea e não dirigida da criança que decide o que fazer, como fazer e por quanto tempo, sem a interferência direta do adulto.

Nessa perspectiva, a criança deve ter liberdade para explorar e descobrir o mundo por si mesma, no seu ritmo e do seu jeito; e ao adulto cabe preparar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, com materiais simples e adequados à idade, permitindo que a criança brinque livremente. Assim, o trabalho de Pikler tem foco no desenvolvimento neuropsicomotor da criança a partir do movimento livre e, sua abordagem, possibilita que o cuidador entenda a criança e estabeleça um vínculo com ela (Pikler, 1969).

Pode-se observar que vários são os autores e documentos que se dedicaram ao estudo sobre o brincar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Brasil, 2010) vêm com as interações e as brincadeiras como protagonistas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais aponta para necessidade de articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem (Brasil, 2017).

Contudo, o que se testemunha é que o brincar e as interações, tão mencionados na educação infantil, de repente, se tornam quase que inexistentes nos anos iniciais do ensino fundamental, não havendo transição e acolhimento no primeiro ano do ensino fundamental àquela criança que chega e encontra uma sala de aula muito diferente de sua sala de referência. A criança de um ano para o outro se torna “aluno”, um estudante com 6 ou 7 anos de idade, que deverá permanecer imóvel, sentado, prestando atenção nos conteúdos passados de forma tradicional pela professora, sem dinamismos e brincadeiras.

Dessa forma, quando a ainda criança chega no primeiro ano do ensino fundamental, com todas aquelas memórias da educação infantil, ocorre um

distanciamento abrupto das interações e brincadeiras antes vivenciadas migrando para uma escolarização marcada pela ausência do brincar, seja livre ou dirigido e da exploração dos tempos e espaços externos, ou seja, fora da sala de aula, em razão de uma metodologia predominantemente tradicional, que está longe de ser significativa para a criança.

Quando observamos o artigo 30 das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental de 9 (nove anos), a partir da Resolução nº7 de dezembro de 2010, e o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Brasil, 1996) abaixo reproduzidos, percebemos que não há menção ao lúdico, à brincadeira, à criatividade, ao brincar livre, ao brincar dirigido. O foco é a aprendizagem conteudista, não há menção ao acolhimento nem ao processo de transição da criança da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I– a alfabetização e o letramento; II– o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III– a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2010, p. 8).

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Nesse processo, a aprendizagem através de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, cantigas, dramatizações, mostra-se uma estratégia eficaz e mais significativa, prazerosa e adequada às necessidades da infância, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de estimular a criatividade, a socialização e o pensamento crítico.

O brincar não deve ser visto como algo separado do aprender. Pelo contrário, a ludicidade é uma ferramenta pedagógica poderosa que possibilita a articulação entre o conhecimento prévio da criança e os novos conteúdos a serem adquiridos.

O que se procura com este trabalho é trazer luz a essa transição, a esse novo mundo de possibilidades que a criança encontra quando ingressa nos anos iniciais do ensino fundamental, e do quão importante é fazer dessa experiência um ato afetivo, de acolhimento, de continuidade de um processo que iniciou seja na creche ou na pré-escola e que necessita continuar de forma lúdica e prazerosa para a criança propiciando que se desenvolva em um ambiente que estimule sua criatividade, sua imaginação, seu potencial.

A partir do acima formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Qual a importância do brincar como recurso pedagógico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental?

Objetivo Geral: Demonstrar que o brincar pode ser um recurso de ensino e aprendizagem eficaz na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos temos: a) propor o aprendizado de matemática a partir da brincadeira acerte a boca do palhaço; b) propor o aprendizado de português a partir da brincadeira passa chapéu; c) estimular a criatividade e imaginação das crianças a partir da brincadeira teatro de sombras.

METODOLOGIA

Estudo qualitativo de intervenção pedagógica realizado enquanto acadêmica do curso de graduação em Pedagogia da Uergs Alegrete e enquanto bolsista do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid), subprojeto Pedagogia, em escola de ensino fundamental Fernando Ferrari, uma vez por semana, no período da manhã na zona leste do município de Alegrete, fronteira oeste do estado do RS.

O subprojeto Pibid Pedagogia possibilita a articulação entre a universidade, as escolas públicas e os docentes da educação básica, aproximando a formação inicial dos licenciandos das realidades escolares em que atuarão. Essa integração contribui para o

fortalecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia, ao favorecer uma formação mais contextualizada e sensível às especificidades das escolas públicas do Rio Grande do Sul e das regiões atendidas pela universidade. Além disso, a troca de saberes entre professores universitários, supervisores escolares e bolsistas do Pibid amplia as experiências formativas, enriquecendo tanto o ambiente acadêmico quanto a comunidade escolar, bem como o percurso profissional dos futuros pedagogos.

A Escola Municipal de Educação Básica Fernando Ferrari é uma escola pública da rede municipal de ensino de Alegrete, localizada no bairro Capão do Angico, na Rua Guabiju, nº 81. A instituição atende estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, oferecendo ensino presencial em turno diurno. Sua estrutura conta com biblioteca, parque infantil, quadra esportiva coberta, refeitório com alimentação escolar, salas climatizadas, acesso à internet, laboratório de informática, além de sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), favorecendo a inclusão de estudantes com necessidades específicas. Também dispõe de recursos de acessibilidade, como rampas, corrimãos, portas largas e banheiros adaptados.

O total de crianças participantes, com idade entre 6 e 7 anos de idade, foi de 11 crianças, sendo 5 meninas e 6 meninos. De acordo com Papalia e Martorell (2022), as crianças entre 6 e 7 anos, encontram-se no início da terceira infância, sendo essa uma fase marcada por avanços tanto cognitivos, quanto sociais e emocionais, onde começam a pensar de forma mais lógica e objetiva, reduzindo o egocentrismo e ampliando suas relações sociais, especialmente na escola.

As atividades planejadas foram aulas expositivas-dialogadas e atividades práticas como danças, cantigas, jogos cooperativos que contribuíssem com o desenvolvimento corporal, cultural e cognitivo das crianças. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, crenças, valores e atitudes, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação das práticas desenvolvidas com as crianças, utilizando a observação participante e os registros em diário de campo, no segundo semestre de 2025. A observação participante, de acordo com Gil (2008), consiste

na inserção do pesquisador no contexto investigado, acompanhando as atividades e interações dos participantes para compreender melhor a realidade estudada.

O diário de campo foi um recurso para registrar de forma contínua e detalhada as observações, impressões, hipóteses, diálogos, comportamentos e situações vividas pela pesquisadora no ambiente estudado, incluindo tanto descrições objetivas quanto reflexões subjetivas, e sendo fundamental para interpretar o contexto e compreender significados presentes na realidade pesquisada (Minayo, 2001).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo geral da pesquisa foi demonstrar que o brincar pode ser um recurso de ensino e aprendizagem eficaz na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental.

Para isso construiu-se três categorias temáticas, conforme segue abaixo:

CATEGORIA 1: ACERTANDO A BOCA DO PALHAÇO

A atividade “acerte a boca do palhaço” teve como objetivo desenvolver a contagem, o reconhecimento dos números, a relação entre número e quantidade, através de uma brincadeira que também proporcionasse à criança a possibilidade do movimento corporal.

Para tal, foi utilizado um painel com a boca de um palhaço e fichas numeradas colocadas viradas para baixo. Cada criança, em sua vez, sorteava uma ficha e observava o número indicado. Em seguida, deveria contar a quantidade correspondente de bolinhas e lançá-las na boca do palhaço (Figura 1).

A aprendizagem por meio da brincadeira constitui um processo central no desenvolvimento infantil permitindo que a criança explore o mundo, elabore significados e construa conhecimentos de forma ativa e integrada. Ao brincar, a criança mobiliza capacidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, transformando experiências em estruturas mentais cada vez mais complexas. Autores como Piaget (1981) destacam que

o jogo simbólico favorece a assimilação da realidade e o desenvolvimento da função simbólica, base para o pensamento representacional. Vygotsky (1991) acrescenta que, no faz-de-conta, a criança atua em um nível superior ao seu desenvolvimento real, ingressando na zona de desenvolvimento proximal e ampliando suas funções psicológicas superiores.

No contexto brasileiro, Kishimoto (2002) reforça que o brincar é simultaneamente conteúdo e método, constituindo um espaço privilegiado de aprendizagem e socialização. A BNCC (Brasil, 2017) consolida essa perspectiva ao reconhecer o brincar como direito de aprendizagem e como forma essencial de construção de conhecimentos para a criança. Assim, a brincadeira não foi apenas uma atividade lúdica, mas um eixo estruturante da aprendizagem e do desenvolvimento.

Assim, a atividade foi realizada de forma lúdica, promovendo a participação, a interação entre os estudantes e a aprendizagem por meio da brincadeira.

A primeira conclusão a que se chega é que por meio do brincar as crianças construíram saberes e narrativas revelando sua potência criativa e investigativa, e coube à professora atribuir intencionalidade pedagógica às práticas, criando contextos que acolhessem e permitissem a escuta das crianças, o diálogo e a construção coletiva de sentidos.

Figura 1: Atividade Acertando a Boca do Palhaço



Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

CATEGORIA 2: PASSANDO O CHAPÉU

A brincadeira “Passando o chapéu” teve o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, a leitura e a escrita, das crianças através do estímulo à identificação e a contagem de sílabas, sempre de forma lúdica e significativa (Figura 2).

As crianças foram organizadas em um círculo e uma recebeu um chapéu, que foi passado de uma criança para outra enquanto uma música tocava. Quando a música era interrompida, o estudante que estava com o chapéu participava da próxima etapa da brincadeira, que acontecia quando a professora dizia uma palavra relacionada às festas juninas. Em seguida, a criança deveria escrever a palavra no quadro e identificar a quantidade de sílabas que ela possuía, realizando a separação silábica.

A atividade promoveu a participação, a atenção, a interação entre as crianças e o aprendizado por meio da brincadeira. O brincar pode ser uma ótima estratégia no processo de alfabetização da criança, quando da transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, especialmente no ensino das sílabas. Para Vygotsky (1998), o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal na qual a criança realiza ações que ainda não domina plenamente, mediada pelo outro e pelo contexto lúdico. Assim, ao trabalhar sílabas por meio de jogos, cantigas ou atividades corporais, como feito acima, a professora amplia as possibilidades de aprendizagem ao inserir o conteúdo em uma situação significativa.

Figura 2: Brincadeira “Passando o Chapéu”



Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

Piaget, em 1981, destacou ser o jogo uma forma privilegiada de construção do conhecimento, uma vez que permite que a criança manipule, experimente e reorganize informações. No caso da consciência silábica, atividades como separar palavras em palmas, como realizado com as crianças na atividade ‘Passando o Chapéu’, bem como brincar de formar novas palavras favoreceu a assimilação e acomodação dos conceitos linguísticos, tornando o processo mais ativo e menos mecânico.

Na perspectiva da alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1985) enfatizam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita e precisa de situações reais de uso da linguagem para avançar. A brincadeira, ao inserir a escrita em contextos de interação, promove a reflexão sobre as unidades sonoras e gráficas da língua, permitindo que a criança compare, analise e reorganize estruturas linguísticas, fortalecendo a consciência fonológica.

Kishimoto (1994), referência no estudo do brincar na educação, afirma que o jogo pedagógico vincula prazer e aprendizagem, favorecendo a motivação e o engajamento, sendo que o uso de brincadeiras para ensinar sílabas, transforma um conteúdo abstrato em uma experiência concreta, dinâmica e social, contribuindo para que a criança compreenda a estrutura das palavras de forma mais natural e significativa.

Além disso, Soares (2018) destaca que a alfabetização deve integrar práticas que desenvolvam tanto a consciência fonológica quanto o prazer pela linguagem. A brincadeira cumpre esse papel ao aproximar o estudante da escrita de maneira afetiva, reduzindo a ansiedade e ampliando a participação ativa.

Assim, a segunda conclusão a que se chega é de que ensinar sílabas por meio da brincadeira não foi apenas uma estratégia pedagógica, mas uma prática fundamentada em teorias sólidas do desenvolvimento e da alfabetização. Ao brincar, as crianças exploraram sons, combinações e estruturas linguísticas, e desenvolveram habilidades essenciais para a leitura e a escrita em um ambiente de descoberta e alegria.

CATEGORIA 3: O TEATRO DE SOMBRAS

Em comemoração ao aniversário da escola, foi realizada a atividade Teatro de Sombras, estimulando a criatividade, expressão e imaginação das crianças.

Segundo Fávero (s/d) “uma sombra é uma representação visível da realidade e é a forma como se vê essa realidade e o seu conteúdo poético que tornam as sombras (aqui se inclui as luzes e todas as outras formas de comunicação teatral) uma potente ferramenta de comunicação e de manifestação poética (p. 12).

Ainda, de acordo com Ferrari (2012, p. 146), “na sombra há espaço para a fantasia, a criatividade e a capacidade de inventar. Através de experiências lúdico-cognitivas, a sombra conduz às estradas do saber, e é brincando seriamente, sentindo prazer no fazer, que a experiência se transforma em conhecimento”.

Nesta perspectiva pensou-se no teatro de sombras. As crianças participaram individualmente ou em duplas e tiveram à disposição um cenário para teatro de sombras. Um cenário para um teatro de sombras é o conjunto de elementos visuais que ajudam a criar o ambiente da história, mas que aparecem apenas como silhuetas projetadas na tela. Em vez de mostrar cores e detalhes, o público vê formas escuras recortadas contra um fundo iluminado. Para a representação dos personagens utilizou-se diversos palitoques representando personagens, objetos e elementos relacionados ao ambiente escolar. A proposta era que explorassem o imaginário para criar e apresentar histórias sobre a escola, a sala de aula, os colegas, os professores ou situações vivenciadas no cotidiano escolar (Figura 3).

Durante a atividade, as crianças construíram narrativas, deram voz aos personagens criados e compartilharam suas histórias com a turma, desenvolvendo a oralidade, a linguagem, a interação social e a expressão de sentimentos e experiências.

A terceira conclusão a que se chega é que ao manipular os palitoques e explorar as luzes, as crianças construíram narrativas juntas, permitindo que desenvolvessem habilidades sociais importantes — como escuta, cooperação e respeito às ideias do outro — descobrindo novas formas de expressão. A prática lúdica transformou o momento em

grupo em um espaço de criatividade coletiva, onde cada criança contribuiu e se sentiu fazendo realmente parte da experiência.

Figura 3: Teatro de Sombras



Fonte: Acervo pessoal da autora (2026).

CONCLUSÃO

O estudo objetivou investigar as contribuições do brincar como ferramenta de ensino no processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que as atividades lúdicas facilitaram a adaptação das crianças ao novo ambiente escolar, promovendo sua participação, interação e a construção de aprendizagens significativas.

A experiência adquirida durante as intervenções me deu a oportunidade de entender que o brincar é uma estratégia pedagógica que pode promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Nesse contexto, enfatizo a importância de que as práticas pedagógicas nos anos iniciais valorizem o lúdico como parte do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo sua relevância para uma transição mais acolhedora e significativa entre as etapas da Educação Básica.

Dessa forma, a primeira conclusão obtida foi que por meio do brincar as crianças construíram saberes e narrativas revelando sua potência criativa e investigativa, e coube

à professora atribuir intencionalidade pedagógica às práticas, criando contextos que acolhesse e permitisse a escuta das crianças, o diálogo e a construção coletiva de sentidos.

A segunda conclusão lograda foi de que ensinar sílabas por meio da brincadeira não foi apenas uma estratégia pedagógica, mas uma prática fundamentada em teorias sólidas do desenvolvimento e da alfabetização. Ao brincar, as crianças exploraram sons, combinações e estruturas linguísticas, e desenvolveram habilidades essenciais para a leitura e a escrita em um ambiente de descoberta e alegria.

A terceira conclusão alcançada é que ao manipular os palitoches e explorar as luzes, as crianças construíram narrativas juntas, permitindo que desenvolvessem habilidades sociais importantes — como escuta, cooperação e respeito às ideias do outro — descobrindo novas formas de expressão. A prática lúdica transformou o momento em grupo em um espaço de criatividade coletiva, onde cada criança contribuiu e se sentiu fazendo realmente parte da experiência.

A realização deste trabalho teve um impacto significativo na minha formação acadêmica e profissional, proporcionando reflexões sobre a prática docente, o planejamento pedagógico e a necessidade de desenvolver propostas que respeitassem as características, interesses e necessidades das crianças. A atuação no ambiente escolar evidenciou, para mim, a importância do brincar como um elemento essencial da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Por último, considero que os resultados obtidos cumprem os objetivos inicialmente traçados e reforçam a importância do tema na área da Educação. Espero que este estudo possa contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que valorizem o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e incentivar a realização de novas pesquisas sobre o assunto, abrangendo diferentes contextos educacionais e possibilidades de intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

FÁVERO, Alexandre. **Cartilha Brasileira de Teatro de Sombras**. Cia Teatro Lumbra. Porto Alegre, RS. s/d. Disponível em: [Cadernos-de-Luz_Cartilha-Brasileira-de-Teatro-de-Sombras.pdf](#). Acesso em 15 de jul. 2026.

FERRARI, Federica. O Teatro de Sombras. Móin-Móin. **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Jaraguá do Sul, v. 2, n. 18, p. 142-155, 2012. Disponível em: ResearchGate. Acesso em: 27 ago. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Editora Cortez, 14ª edição. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PAPALIA, D. E.; MARTORELL, G. **Desenvolvimento Humano**. 14. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022. v. 1.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

PIKLER, E. **Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global**. 8. ed. Madrid: Narcea, 1969.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. Editora Contexto, 7ª edição. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Submissão: junho de 2026. Aceite: julho de 2026. Publicação: setembro de 2026.