

O DESENVOLVIMENTO DO JOGO NO PENSAMENTO PIAGETIANO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Maghally Costa¹; Edite Marques²

1 UECE – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. Email: maghally.costa@aluno.uece.br

2 UECE – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil. edite.marques@uece.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel do jogo no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando o desenvolvimento infantil no momento de transição da Educação Infantil para essa etapa da escolarização, para isso, articula-se fundamentos teóricos às práticas pedagógicas desenvolvidas. Fundamenta-se nas contribuições teóricas de Jean Piaget, nas reflexões de Dermeval Saviani e na análise dos documentos normativos que orientam a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). A partir da análise de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, o estudo evidencia que o jogo, quando assumido como recurso pedagógico, favorece o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças, contribui de forma natural para aprendizagens mais significativas e coerentes com as especificidades da infância no início do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Jogo; Desenvolvimento Infantil; Prática Pedagógica; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente texto propõe uma reflexão sobre o papel do jogo no desenvolvimento infantil, a partir do pensamento piagetiano, busca-se articular fundamentos teóricos à análise de práticas pedagógicas vivenciadas por crianças no contexto de transição do ensino infantil para o ensino fundamental. O jogo constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento infantil, sendo uma das principais formas pelas quais a criança se relaciona com o mundo, organiza suas experiências e constrói significados. Trazendo isso para campo da educação, especialmente nos anos iniciais da escolarização, compreender esse conceito torna-se essencial para o planejamento de práticas pedagógicas que respeitem os modos de pensar, **agir e aprender próprios da infância.**

Do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, esse conceito ocupa lugar central no processo de desenvolvimento cognitivo, sendo compreendido como uma atividade que permite à criança assimilar a realidade às suas estruturas mentais, assim a construção do símbolo e da representação ganham maior sentido. Diante dos estudos feitos, pode-se afirmar que o jogo não se reduz à brincadeira, mas constitui uma forma específica de organização do pensamento infantil, por meio da qual a criança age, representa e constrói símbolos para compreender a realidade.

Nesse sentido, a passagem para os anos iniciais configura-se como um momento particularmente sensível do desenvolvimento, uma vez que o discente passa a vivenciar maiores exigências relacionadas à sistematização dos conteúdos escolares, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização e letramento. Ainda assim, o jogo permanece como uma linguagem privilegiada da infância no plano do desenvolvimento cognitivo, simbólico e social da criança, mesmo quando, no cotidiano das práticas pedagógicas, tende a ser secundarizado pelas demandas formais do contexto escolar.

Este texto tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento do jogo no pensamento piagetiano e relacionar seus conceitos à prática pedagógica desenvolvida com crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Analisa-se o jogo como forma de pensamento em ação e sua contribuição para a construção do símbolo, a organização do pensamento e o engajamento nas atividades escolares. Trata-se de um relato reflexivo fundamentado na Psicologia do Desenvolvimento e na Pedagogia Histórico-Crítica, com a finalidade de evidenciar como os pressupostos piagetianos podem orientar o planejamento pedagógico e qualificar as experiências de aprendizagem.

1. O jogo no pensamento piagetiano

Primeiramente, antes de iniciar qualquer debate, cabe explicar o conceito de jogo no pensamento piagetiano. Em seu livro “A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação”, Piaget atribui ao jogo lugar central no desenvolvimento da inteligência, ao compreendê-lo como atividade em que predomina a assimilação da realidade às estruturas mentais da criança. Diferente de ações orientadas por objetivos externos ou regras impostas, o jogo subordina o real às necessidades do sujeito, o que permite sua transformação conforme os esquemas de ação e pensamento. Assim, isso vai além da reprodução da realidade, é o processo ativo da construção do conhecimento.

Dessa forma, conforme a teoria de Piaget, “o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação dominando sobre a acomodação” (Piaget, 1957, p. 115), isso indica que, ao jogar, a criança incorpora os elementos do mundo externo às suas estruturas mentais já constituídas, transforma a realidade de acordo com suas possibilidades cognitivas. O jogo, portanto, constitui-se como o espaço privilegiado dessa ação, no qual a criança *experimenta, repete, imita, combina, transforma situações, objetos e significados*. Por meio dessas ações, o

pensamento infantil vai se organizando progressivamente, respeitando o ritmo e as características próprias de cada etapa do desenvolvimento.

Piaget identifica diferentes tipos de jogo que correspondem às fases do desenvolvimento cognitivo. O *jogo de exercício*, predominante nos primeiros anos de vida na fase *sensório-motor*, caracteriza-se pela repetição de ações motoras e sensoriais, permite que a criança explore seu próprio corpo e os objetos ao seu redor. Já o *jogo simbólico*, típico do período *pré-operatório*, marca um avanço significativo no desenvolvimento, pois possibilita à criança representar a realidade, atribuindo novos significados aos objetos e às ações. Nesse tipo de jogo, um objeto pode representar outro, uma ação pode simbolizar uma situação ausente, evidenciando o surgimento da função simbólica. O jogo simbólico assume relevância fundamental no processo educativo, especialmente na educação infantil, pois é por meio dele que a criança passa a operar mentalmente com representações, imagens e, elementos indispensáveis para a construção do pensamento. No entanto, à medida que a criança avança em seu desenvolvimento cognitivo, esse tipo de jogo entra em um processo que Piaget denomina de declínio do simbolismo, característico da transição desse estágio para o mais avançado do pensamento.

O *jogo de regras*, mais presente no período das *operações concretas*, envolve a aceitação de normas coletivas e o desenvolvimento de relações sociais mais complexas (Piaget, 1957). Esse declínio não implica o desaparecimento do jogo simbólico, mas sim a perda de sua centralidade, abrindo espaço para a emergência dos jogos de regras, nos quais a criança passa a considerar normas, combinados e a presença do outro. No contexto do primeiro ano do ensino fundamental, esse movimento torna-se particularmente significativo, pois a criança se encontra em um momento de transição entre formas mais egocêntricas de pensamento e formas mais socializadas, próprias do início do estágio operatório concreto

Nesse sentido, tanto o jogo simbólico quanto os jogos de regras devem permanecer presentes na prática pedagógica, embora com ênfases distintas. A sua permanência segue agora como mediador do processo de aprendizagem, sob novas exigências cognitivas e escolares. Dessa forma, o jogo deixa de ser compreendido como um momento separado da aprendizagem e passa a ser reconhecido como um meio pelo qual a criança constrói conhecimento, desenvolve a linguagem, organiza o pensamento e se apropria do mundo social e cultural.

Assim, compreender o jogo no pensamento piagetiano implica reconhecê-lo como expressão do pensamento em ação, fundamental para o desenvolvimento infantil e para a

organização de práticas pedagógicas que respeitem esse momento. Ao considerar o jogo como elemento estruturante do desenvolvimento, o educador amplia suas possibilidades de intervenção pedagógica, especialmente ao ingressar no Ensino Fundamental, momento em que a criança ainda necessita de experiências baseadas na ação, na representação e na construção de significados.

2. O jogo como recurso pedagógico na transição do ensino infantil para o ensino fundamental:

Ao trazer o conceito de jogo para passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, com foco especial no primeiro ano, observa-se que ele assume um papel central no desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que constitui um meio privilegiado de organização do pensamento e de atribuição de sentido às experiências vividas. Nessa perspectiva, a aprendizagem não ocorre por meio da abstração imediata, como no adulto, mas se constrói a partir da ação da criança sobre o meio, da experimentação e das interações que estabelece com os objetos e com os outros. Assim, essa transição configura-se como um momento sensível do percurso escolar, pois, ao mesmo tempo em que se intensificam as cobranças por resultados e desempenho, as crianças ainda se encontram em um processo de reorganização cognitiva, afetiva e social.

Nessa perspectiva, tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reconhecem que esse momento da educação deve assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem, respeitando as singularidades das crianças e evitando rupturas bruscas em sua trajetória escolar. No Art. 11 da DCNEI, afirma-se que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2009, p. 5).

Já a BNCC destaca que a “síntese das aprendizagens” devem ser compreendida como um elemento balizador, cujos objetivos serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, não se configurando como pré-requisitos para o ingresso nessa etapa (Brasil, 2017). Além disso, esse mesmo documento destaca que:

Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2017, pp. 57-58).

Apesar de orientarem, esses documentos explicitam de forma insuficiente como essa transição deve se materializar no cotidiano da prática pedagógica, o que abre margem para diferentes interpretações por parte das escolas e dos docentes, fragilizando a intencionalidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Saviani afirma que a BNCC deveria:

considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o sistema de ensino. Está em causa, aqui, a questão do trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo (Saviani, 2016, p. 81).

Diante da ausência de orientações mais concretas acerca das formas de mediação pedagógica, a transição tende a ser interpretada como mera antecipação das exigências próprias do Ensino Fundamental. Observa-se, assim, a intensificação da cobrança por mobilização de competências e pelo domínio de habilidades específicas, o que favorece a centralidade das avaliações formais e, conseqüentemente, a redução de experiências lúdicas no cotidiano escolar.

Tal cenário evidencia uma tensão entre as prescrições normativas e as necessidades do desenvolvimento infantil, especialmente no primeiro ano, etapa em que a criança ainda reorganiza suas estruturas cognitivas e simbólicas. Contudo, essa problemática não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. Ela também se relaciona às condições estruturais de formação inicial e continuada, bem como à ausência de acompanhamento pedagógico sistemático, que nem sempre garantem subsídios suficientes para a elaboração de práticas coerentes com as especificidades desse momento da escolarização.

Essa lacuna entre a normatização curricular e o trabalho pedagógico concreto contribui para que a continuidade entre as etapas seja frequentemente mediada por exigências avaliativas e cobranças institucionais, mais do que por processos efetivos de ensino e

aprendizagem. Esse movimento aponta que a centralidade atribuída às avaliações padronizadas que tende a subordinar o currículo escolar a parâmetros externos, esvaziando sua função formativa e deslocando o foco do trabalho pedagógico para o cumprimento de metas e resultados. Saviani alerta que:

É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar” (Saviani, 2015, p. 57).

Nesse sentido, a reflexão proposta por Saviani (2015) ao afirmar que o saber escolar precisa ser sistematizado, o autor destaca que a aprendizagem não ocorre de forma imediata, mas exige um percurso gradual, respeitando os tempos e os modos de apropriação da criança. Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Piaget, na medida em que reconhece que a criança constrói o conhecimento a partir da ação, da experiência e da reorganização progressiva de suas estruturas cognitivas. Assim, ao considerar o jogo como expressão do pensamento infantil em funcionamento, compreende-se que ele se apresenta como uma mediação fundamental entre o saber escolar sistematizado e as possibilidades reais de aprendizagem da criança. É a partir dessa articulação entre normatização curricular, desenvolvimento cognitivo e prática pedagógica que se tornam possíveis propostas educativas mais coerentes com as especificidades de cada fase da infância.

À medida que se reconhece a necessidade de mediações entre o saber escolar e o processo de aprendizagem, torna-se imprescindível considerar como a criança pensa e aprende nesse momento específico do seu desenvolvimento. É nesse ponto que a teoria de Piaget oferece importantes contribuições para compreender esse momento do desenvolvimento infantil. Nesse período, o pensamento infantil encontra-se em reorganização, marcado pelo declínio progressivo do jogo simbólico e pela emergência do jogo com regras, próprio do início do estágio operatório concreto. Do ponto de vista cognitivo, a criança ainda não opera plenamente no plano da abstração e justamente por isso ainda necessita da ação, da experimentação e da interação, com situações concretas para construir noções como cooperação e respeito às regras.

O jogo transcende a condição de estratégia metodológica e se revela como a própria expressão do pensamento infantil em movimento. Ao fundamentar práticas nesse conceito, o

educador reconhece e respeita os modos de pensar da infância, favorece a construção de símbolos e o desenvolvimento das funções cognitivas. Além disso, impulsiona a autonomia e a confiança da criança diante dos desafios escolares. Assim, configura-se como elemento essencial da aprendizagem, pois possibilita que a criança aprenda ao agir, representar e atribuir significado ao mundo que a cerca.

No contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Fundamental, foram realizadas diversas atividades baseadas nesse conceito sustentado por Piaget e tiveram como objetivo favorecer a *participação*, a *socialização* e o *contato com a linguagem oral e escrita*. Tais atividades mobilizaram elementos centrais do jogo, como a *ação*, a *repetição*, a *representação simbólica* e a *construção de significados compartilhados*, o que evidenciou que o jogo esteve presente no cotidiano escolar como mediador das aprendizagens e das interações. Esse movimento é coerente com a compreensão de Piaget (1957) acerca da evolução do jogo na infância, ao afirmar que:

Enfim, com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos (p. 116).

No decorrer do ano de 2025, no contexto de atuação como monitora/professora com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola em Fortaleza, foram desenvolvidas práticas pedagógicas com base no conceito de jogo, especialmente por meio de cantigas, brincadeiras corporais e atividades coletivas com regras simples, tudo isso com o objetivo de favorecer a integração das crianças.

Um exemplo significativo dessas práticas foi a releitura da cantiga “Atirei o pau no gato”. Inicialmente, trabalhou-se com a versão tradicional da música, problematizando o sentido da letra e discutindo com as crianças a questão dos maus-tratos aos animais. Em seguida, apresentou-se a releitura “Não atire o pau no gato”, enfatizando valores como o respeito e o cuidado com os animais, favorecendo a construção de novos significados a partir da experiência lúdica. A atividade foi organizada por meio de roda de conversa, seguida de uma ciranda cantada coletivamente, possibilitando às crianças comparar versões, atribuir novos sentidos à letra e expressar suas compreensões de forma ativa. Nessa situação, a cantiga

deixou de ser apenas um recurso recreativo e passou a configurar-se como um jogo simbólico, no qual as crianças puderam representar, transformar e ressignificar a realidade.

De modo semelhante, a brincadeira da amarelinha, construída coletivamente desde o desenho do percurso até a definição das regras, caracterizou-se como jogo de regras por articular ação, pensamento e conteúdo escolar. Planejada com a finalidade de trabalhar a sequência numérica, possibilitou que as crianças reconhecessem os números, compreendessem sua ordem e estabelecessem relações do um ao dez. Ao percorrer o trajeto, mobilizavam noções matemáticas elementares, o que evidencia o jogo como meio privilegiado para a apropriação do saber escolar em consonância com as formas próprias de aprender da criança.

Além dessas, também foi desenvolvida a atividade do mercadinho, organizada a partir do reaproveitamento de embalagens recicláveis trazidas pelas próprias crianças. A proposta consistiu na organização coletiva dos produtos, na definição de valores inferiores a dez reais e na simulação de situações de compra e venda, com alternância de papéis entre clientes e caixa. Para isso, foram utilizadas cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, possibilitando que as crianças realizassem operações de adição e subtração de forma contextualizada e significativa. Essa atividade configurou-se como um jogo de regras, uma vez que envolveu combinados, papéis sociais definidos e respeito às normas estabelecidas coletivamente, além de mobilizar noções matemáticas, linguagem oral, cooperação e tomada de decisões.

Em todas essas práticas pedagógicas, observou-se alto nível de engajamento e participação das crianças, indicando que o jogo tem grande potencial para a compreensão de vários conceitos. Essa atividade - o mercadinho - também dialoga com os estudos de Kamii (1990), fundamentados no construtivismo piagetiano, ao compreender que o número não deve ser ensinado de forma mecânica ou por mera memorização, mas construído pela criança a partir de suas ações sobre os objetos, da resolução de situações-problema e das interações sociais. Nesse sentido, essa abordagem possibilitou a construção de noções matemáticas de forma ativa e significativa, em que favoreceu a compreensão de operações como adição e subtração em um contexto concreto e socialmente mediado.

A partir dessas experiências, foi possível observar avanços significativos no envolvimento das crianças com as propostas pedagógicas, bem como no desenvolvimento da autoestima, da confiança e da interação durante as atividades. Os discentes demonstraram maior disposição para participar, expressar-se e permanecer atentos quando as propostas

envolviam ação, movimento, repetição e significado. É legítimo reconhecer, que essas práticas favoreceram um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e significativo, no qual as crianças se sentiam capazes, seguras e motivadas a aprender, isso evidencia o potencial do jogo como mediador do processo de ensino e aprendizagem no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Essas vivências evidenciam que, nesse momento, a criança ainda aprende predominantemente pela ação, confirmando a perspectiva piagetiana de que o jogo, sobretudo o de regras, em sua forma inicial, constitui um mediador fundamental do desenvolvimento cognitivo nesse período de adaptação às novas exigências escolares. Nessa perspectiva, Piaget destaca que, embora o jogo de regras represente uma nova etapa do desenvolvimento lúdico, ele mantém elementos dos jogos anteriores, ao afirmar que:

Assim como o jogo simbólico inclui, frequentemente, um conjunto de elementos sensório-motores, também o jogo com regras pode ter o mesmo conteúdo dos jogos precedentes: exercício sensório-motor como o jogo das bolas de gude ou imaginação simbólica, como nas adivinhações e charadas. Mas apresentam a mais um elemento novo, a regra, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do simples exercício e que resulta da organização coletiva das atividades lúdicas (Piaget, 1975, p.154).

As reflexões desenvolvidas por Marques (2025) corroboram essa compreensão ao afirmar que, pela brincadeira, a criança estabelece relações, elabora estratégias de pensamento e transforma progressivamente a ação em jogo com regras, distanciando-se de um brincar puramente emotivo para um jogo reflexivo e cooperativo. Para a autora, o jogo com regras envolve a combinação das habilidades sensório-motoras e intelectuais, exige socialização e pressupõe a construção de acordos coletivos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e das relações sociais. Nessa perspectiva, Marques defende que:

Pela brincadeira a criança estabelece relações e estratégias de pensamento, evoluindo e transformando-se em jogo com regras, absorvidas, criadas e recriadas pelos brincantes, distanciando-se de um jogo puramente emotivo e reflexo, para se aproximar de um jogo reflexivo e cooperativo (2025. p. 35).

A autora também destaca que a situação imaginária e o exercício do símbolo constituem o cerne da brincadeira, pois contribuem para a formação do pensamento abstrato e reflexivo, articula-se o real e o imaginário. Assim, a brincadeira torna-se um espaço privilegiado de investigação, no qual a criança elabora hipóteses, experimenta possibilidades

e constrói conhecimento, confirmando a importância do jogo como fundamento das práticas pedagógicas nesse processo de continuidade entre essa etapa (Marques, 2025).

Em total consonância, Piaget (1975) explica que a diminuição progressiva do jogo simbólico não ocorre de forma abrupta, mas resulta de uma transformação no modo como a criança se relaciona com a realidade. À medida que o desenvolvimento avança, a criança passa a buscar maior fidelidade ao real, tornando seus símbolos menos fantasiosos e mais próximos da imitação. Nesse processo, o jogo simbólico integra-se ao jogo de construção e as atividades intermediárias entre brincar e trabalhar, evidencia seu declínio. Diferentemente desse movimento, os jogos de regras não seguem essa lógica de redução, e sim a se expandir com a idade, uma vez que se fundamentam na organização coletiva, na cooperação e no respeito às normas sociais.

Assim, o início do Ensino Fundamental deve ser visto para além da antecipação de conteúdo ou ao cumprimento de exigências avaliativas, esse processo deve ser compreendido como um momento pedagógico intencional que articula o saber escolar, conforme Saviani, às necessidades do desenvolvimento infantil, à luz de Piaget. Ao reconhecer o jogo como estrutura do pensamento infantil e condição para a construção do conhecimento, torna-se possível reinterpretar as orientações normativas e convertê-las em práticas que favoreçam a ação, a socialização e a construção de significados. As experiências realizadas demonstram que, quando o jogo assume lugar pedagógico, a aprendizagem adquire maior sentido e a escola se aproxima das formas de pensar e aprender da criança.

CONCLUSÃO

O presente estudo possibilitou refletir sobre o papel do jogo no desenvolvimento infantil, a partir das contribuições de Piaget, e com a articulação dessa fundamentação teórica às práticas pedagógicas desenvolvidas nesse período inicial da escolarização formal. Ao longo do texto, evidenciou-se que o jogo vai muito além de uma atividade recreativa ou a um recurso metodológico acessório, ele constitui a própria forma de organização do pensamento infantil, especialmente nesse momento de reorganização cognitiva, simbólica e social vivido pelas crianças no primeiro ano.

A análise dos documentos normativos, como a BNCC e as DCNEI, revelou que, embora reconheçam a importância da continuidade dos processos de aprendizagem e da valorização das experiências lúdicas, ainda apresentam lacunas quanto à concretização dessas orientações no cotidiano escolar. Essa insuficiência contribui, muitas vezes, para

interpretações que antecipam exigências formais e reduzem o espaço do jogo, tensionando o processo educativo e não as necessidades do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as reflexões de Saviani permitiram compreender que a aprendizagem exige mediações intencionais, baseadas na dosagem e na sequenciação do saber escolar, em consonância com os modos as crianças aprendem.

Sob o enfoque do desenvolvimento cognitivo, constatou-se que o declínio progressivo do jogo simbólico e a emergência do jogo de regras não significam a superação do lúdico, mas sua reorganização. Aqui esse conceito deve permanecer como mediador fundamental da aprendizagem, onde possibilite à criança *pensar, agir, experimentar, representar e atribuir sentidos* às experiências escolares. As práticas pedagógicas analisadas evidenciaram que, quando o jogo é assumido como princípio organizador do trabalho pedagógico, favorece-se não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos afetivos e sociais, como a autonomia, a autoestima, a participação e o engajamento das crianças.

Assim, conclui-se que a transição para o Ensino Fundamental deve ser concebida como um processo pedagógico intencional, que articula o saber escolar às necessidades do desenvolvimento infantil. Ao assumir o jogo como parte do processo de aprendizagem, as práticas escolares passam a se aproximar das maneiras pelas quais a criança pensa, age e constrói conhecimentos. Assim, o jogo afirma-se como um recurso pedagógico potente e necessário para a construção de experiências educativas mais significativas nesse momento crucial da escolarização.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2026.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1990.

MARQUES, Edite Colares Oliveira. **O QUE PODE O BRINCAR PARA FAVORECER A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA DE CRIANÇAS?** Fortaleza: UECE, 2025. 93 p.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro, Zahar. 2ª edição. 1975. 370 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 44–58, maio/ago. 2016.

