

DOI: 10.70513/infancia-brincar-inclusao.07

Contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança

Regiane dos Santos da Cruz Araújo

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Maria Souza dos Santos

Introdução

Ao longo das últimas décadas, a investigação sobre o desenvolvimento infantil tem revelado um interesse crescente em entender como diferentes experiências influenciam a formação das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças. Entre essas experiências, o ato de brincar tem se destacado como um componente fundamental e estruturante da infância (Rodrigues *et al.*, 2021).

De acordo com a legislação educacional brasileira vigente, sobretudo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o ato de brincar é considerado um direito fundamental no processo de aprendizagem. Não se trata apenas de uma atividade de caráter recreativo, mas sim de uma forma de expressão, um método de aquisição de conhecimentos e um processo de formação da subjetividade. O brincar constitui-se como um fenômeno complexo que envolve a utilização de símbolos, a interação social e a elaboração de significados, sendo, portanto, um componente indispensável para o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, Brazelton e Greenspan (2002) destacam o brincar como experiências adequadas e indispensáveis ao crescimento e à aprendizagem da criança.

Baseando-se nas contribuições de teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, o ato de brincar passou a ser considerado um componente fundamental para o desenvolvimento cognitivo na infância. Estudos mais recentes, incluindo os de Libâneo (2022),

Rocha (2020) e Melo *et al.* (2024), reforçam essa compreensão ao demonstrar que diferentes modalidades de brincadeira, como o faz de conta, jogos com regras e atividades construtivas, promovem o aprimoramento de habilidades cognitivas específicas, tais como linguagem, memória de trabalho, atenção seletiva, pensamento simbólico, planejamento e autorregulação (Bruner, 2010; Kishimoto, 2016). Entretanto, percebe-se uma tendência crescente à escolarização precoce na infância, na qual o tempo dedicado às atividades lúdicas vem sendo progressivamente reduzido tanto nos ambientes escolares quanto no âmbito familiar.

Considerando o contexto apresentado, formula-se o seguinte problema de pesquisa: qual é o papel do brincar no desenvolvimento das funções cognitivas na infância, à luz das principais teorias psicológicas e educacionais?

Para responder a essa questão, este estudo tem como objetivo geral analisar, sob uma perspectiva teórico-reflexiva, como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo infantil, com ênfase nas funções cognitivas específicas. Como objetivos específicos, busca-se: a) apresentar as principais teorias do desenvolvimento cognitivo relacionadas ao brincar; b) discutir a relação entre diferentes tipos de brincadeira e habilidades cognitivas como linguagem, atenção, memória, criatividade e funções executivas; e c) refletir sobre as implicações práticas desses achados para a educação infantil e a orientação parental.

Para atingir os objetivos propostos, adotou-se uma metodologia qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em obras de referência na área da Educação, especialmente as que tratam do brincar e do desenvolvimento infantil, como Piaget (1976; 2014), Vygotsky (1998), Luckesi (2014; 2018) e Kishimoto (2016; 2017). A revisão da literatura possibilita uma análise crítica do estado da arte, oferecendo embasamento teórico para a compreensão das práticas educativas contemporâneas.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de resgatar e valorizar o brincar como componente essencial do desenvolvimento infantil e da prática pedagógica na infância. Em um contexto marcado pela crescente antecipação das exigências acadêmicas desde os primeiros anos escolares, torna-se imprescindível reafirmar que o brincar não representa um obstáculo à aprendizagem, mas sim uma de suas expressões mais significativas e enriquecedoras.

Ademais, a compreensão do ato de brincar enquanto recurso de estímulo cognitivo pode fundamentar intervenções pedagógicas mais integradas, relevantes e alinhadas às demandas do desenvolvimento infantil. Dessa forma, almeja-se que esta pesquisa auxilie no fortalecimento de uma cultura educativa que valorize o brincar como uma prática legítima na construção do saber, da autonomia e da subjetividade das crianças.

Espera-se que os achados desta pesquisa evidenciem de maneira clara e fundamentada que o ato de brincar transcende o mero entretenimento. A previsão é que o estudo destaque a importância fundamental das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento linguístico, na habilidade de resolver problemas, na criatividade, na memória e, de modo geral, na formação da estrutura do pensamento abstrato e das funções executivas infantis.

Teorias do desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico pelo qual o indivíduo adquire, organiza e utiliza o conhecimento ao longo da vida. Esta área é central na psicologia do desenvolvimento e na educação, pois fornece subsídios teóricos para compreender como os sujeitos aprendem e constroem sentidos sobre o mundo. Entre os principais estudiosos do desenvolvimento cognitivo estão Jean Piaget e Lev Vygotsky, cujas teorias influenciam amplamente a prática pedagógica e o planejamento educacional (Rodrigues *et al.*, 2021).

Jean Piaget, biólogo e psicólogo proveniente da Suíça, desenvolveu uma teoria construtivista que entende o processo de desenvolvimento como consequência da interação entre o indivíduo e o ambiente. De acordo com suas proposições, o conhecimento não é obtido de modo passivo, mas sim construído ativamente pela criança através de experiências e da reorganização de seus esquemas mentais (Piaget, 1976). Para Piaget, a aprendizagem resulta do crescimento cognitivo, não sendo a sua origem.

A teoria piagetiana propõe quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor, o pré-operacional, o das operações concretas e o das operações formais. Esses estágios ocorrem de maneira sequencial e universal, refletindo mudanças qualitativas na estrutura do pensamento da criança (Piaget, 1976). Cada estágio é caracterizado por modos distintos de compreender e interagir com o mundo.

Durante a fase sensório-motora, que abrange dos zero aos dois anos de idade, o processo de aquisição do conhecimento ocorre por meio da interação física e da manipulação do meio ambiente. Nesse estágio, a criança passa a compreender a permanência do objeto e inicia a elaboração de representações mentais fundamentadas na ação concreta (Piaget, 1954). Conforme salientado por Libâneo (2022), esse período representa uma etapa essencial para o início do aprendizado escolar, tendo como marco o surgimento da intencionalidade cognitiva. “Nessa fase, rápida, embora importante, Piaget situa a origem de um comportamento inteligente” (Goulart, 1997, p. 27).

O estágio pré-operacional, que compreende aproximadamente dos 2 aos 7 anos de idade, caracteriza-se pelo desenvolvimento do pensamento simbólico e por uma visão ainda egocêntrica do mundo. Nessa etapa, a criança passa a utilizar a linguagem e os símbolos para representar objetos e situações, embora demonstre limitações na compreensão de operações lógicas e na capacidade de considerar o ponto de vista do outro (Piaget, 1976). De acordo com Saviani (2008), o papel do educador torna-se essencial nesse processo, atuando como mediador na construção de significados e incentivando o diálogo como forma de ampliação das experiências cognitivas e sociais.

O terceiro estágio, denominado operações concretas, ocorre entre os sete e onze

anos de idade e é marcado pela habilidade de executar operações mentais reversíveis relacionadas a objetos concretos. Nesse período, as crianças adquirem conceitos de conservação, classificação e ordenação, que são essenciais para o processo de aprendizagem formal. Conforme Patto (2022), essa etapa constitui o começo da autonomia cognitiva, sendo essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

No estágio das operações formais, que começa por volta dos 12 anos, o raciocínio adquire características abstratas e hipotético-dedutivas. Nesse período, o adolescente consegue gerar hipóteses, considerar diferentes possibilidades e realizar reflexões lógicas sobre conceitos complexos, mesmo na ausência de referências concretas (Piaget, 1976). Este estágio é fundamental para o desenvolvimento de julgamentos éticos e científicos, elementos essenciais para a formação de uma educação crítica (Libâneo, 2022).

Embora a teoria de Piaget tenha exercido grande influência nos estudos sobre o desenvolvimento humano, ela apresenta limitações ao não considerar de forma adequada os fatores sociais, culturais e históricos que intervêm nesse processo. É justamente nesse ponto que a teoria sociocultural de Lev Vygotsky oferece uma perspectiva alternativa, enfatizando o papel das interações sociais e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2007).

Vygotsky argumenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre primeiramente em nível social, para depois ser internalizado pelo indivíduo. Essa concepção destaca que o conhecimento é co-construído em contextos interativos, principalmente por meio da linguagem e da participação em práticas culturais (Vygotsky, 2007). Como reforça Rego (2002), o desenvolvimento é inseparável do contexto histórico e social em que ocorre.

Um dos principais conceitos da teoria de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que representa a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue realizar com ajuda de um adulto ou de um par mais experiente (Vygotsky, 2007). Esse conceito é central para práticas pedagógicas que respeitam o potencial de aprendizagem do aluno.

A ZDP implica a necessidade de intervenções educativas planejadas que proporcionem suporte temporário ao aluno, processo conhecido como andaimagem ou scaffolding. Bruner (2010), influenciado por Vygotsky, propôs que esse apoio deve ser retirado gradualmente à medida que o aprendiz se torna mais competente. Rego (2002) enfatiza que essa mediação deve considerar a singularidade do sujeito e o contexto cultural.

A linguagem, para Vygotsky, é o principal instrumento de mediação do desenvolvimento cognitivo. Ela não apenas expressa pensamentos, mas os organiza, regula e transforma. A partir do uso da linguagem social, a criança desenvolve a linguagem interna, essencial para o pensamento abstrato e autorregulado (Vygotsky, 2007).

Em contraponto a Piaget, que via o desenvolvimento como resultado da maturação

biológica, Vygotsky concebeu o aprendizado como motor do desenvolvimento. Dessa forma, a aprendizagem bem orientada pode antecipar e potencializar o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2007). Essa perspectiva é particularmente valorizada na pedagogia histórico-crítica brasileira (Saviani, 2008; Libâneo, 2022).

Apesar de divergirem em aspectos importantes, Piaget e Vygotsky compartilham a visão de que o sujeito é ativo em seu processo de desenvolvimento. Enquanto Piaget enfatiza a ação sobre o meio físico, Vygotsky destaca a mediação simbólica e cultural. Como aponta Wallon (2010), outro importante teórico do desenvolvimento, o sujeito se constitui pela articulação entre o biológico, o social e o afetivo.

Assim, compreender as teorias de Piaget e Vygotsky, juntamente com os aportes de pensadores como Wallon, Bruner e autores brasileiros contemporâneos, é essencial para uma prática educativa crítica e eficaz. O diálogo entre essas abordagens permite uma compreensão mais ampla e contextualizada do desenvolvimento cognitivo, contribuindo para práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o pleno desenvolvimento humano.

A relação entre brincar e funções cognitivas específicas

O brincar é uma atividade central na infância, cuja importância transcende o mero entretenimento. Nas últimas décadas, estudos do desenvolvimento cognitivo vêm demonstrando que o ato de brincar tem papel fundamental na construção das funções mentais superiores, como a linguagem, a memória, a atenção, a criatividade e o controle executivo. Autores como Vygotsky (2007), Piaget (1962), Wallon (2010), bem como estudiosos brasileiros como Oliveira e Veras (2019), Rego (2002) e Kishimoto (2016-2017), destacam que o brincar é um espaço simbólico e cultural privilegiado para o desenvolvimento humano, especialmente na infância, ao permitir que a criança elabore, represente e ressignifique sua experiência de mundo.

No campo da linguagem e da comunicação, sobressai-se a importância do brincar simbólico e do faz de conta. Nesse tipo de brincadeira, a criança assume papéis imaginários, cria narrativas fictícias, utiliza objetos com significados simbólicos e, nesse processo, amplia seu vocabulário, organiza o discurso e aprimora as habilidades pragmáticas da linguagem. Vygotsky (2007) enfatiza que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (p. 109) e ressalta ainda que “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança” (p. 112). Conforme Oliveira e Veras (2019), o faz de conta constitui um contexto interativo fértil, no qual a linguagem é usada tanto para a comunicação quanto para a regulação do comportamento, favorecendo a transição da

fala social para a linguagem interior. Rego (2002) acrescenta que a brincadeira simbólica contribui para a internalização da linguagem e para o desenvolvimento da função simbólica, fundamento essencial dos processos de pensamento abstrato.

Além da linguagem, o brincar está intimamente ligado à resolução de problemas e à criatividade. Atividades lúdicas como montar blocos, construir cenários com peças, resolver quebra-cabeças ou participar de jogos de estratégia requerem que a criança planeje ações, teste hipóteses e adapte suas ideias conforme os desafios apresentados.

Para Piaget (1976), essas brincadeiras favorecem o raciocínio lógico e a autonomia cognitiva, ao permitirem que a criança explore possibilidades e lide com os erros de forma construtiva. Kishimoto (2017) salienta que o ambiente lúdico promove o pensamento divergente, ao oferecer múltiplas soluções possíveis para um mesmo problema, o que estimula a criatividade e a imaginação. Brougère (1998), por sua vez, enfatiza que o brincar é uma forma de investigação espontânea do mundo, essencial para a aprendizagem ativa.

Rego (2002) destaca que no âmbito da memória e da atenção, o brincar também desempenha um papel decisivo. Jogos que envolvem memorização de regras, repetição de sequências e controle atencional, como “jogo da memória”, “telefone sem fio” ou “siga o mestre”, exigem da criança o uso da memória operacional e da atenção voluntária. Soares, Santos e Soares (2021) argumentam que esses jogos contribuem significativamente para o fortalecimento das funções cognitivas relacionadas à aprendizagem escolar, como a capacidade de manter o foco, reter informações e inibir distrações.

Wallon (2010) já apontava que o jogo, por sua natureza envolvente, mobiliza a atenção da criança de maneira espontânea. Patto (2022) destaca que a motivação intrínseca do brincar facilita a concentração, tornando-se um recurso potente para a estimulação cognitiva.

Outro conjunto importante de capacidades cognitivas que se desenvolvem por meio do brincar são as chamadas funções executivas, que incluem o planejamento, o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva. Jogos com regras, jogos de tabuleiro, dinâmicas em grupo e brincadeiras que exigem alternância de turnos desafiam a criança a organizar pensamentos, antecipar ações e ajustar estratégias conforme os objetivos estabelecidos (Rocha, 2020). Pereira (2015) já reconhecia que essas atividades estimulam o córtex pré-frontal, responsável pela regulação do comportamento.

Rego (2010) acrescenta que, ao respeitar regras e coordenar ações com os pares, a criança aprende a autorregular-se e a desenvolver comportamentos compatíveis com a vida em sociedade, integrando habilidades emocionais e cognitivas.

Ainda no campo das funções simbólicas, o brincar de faz de conta promove uma transição essencial do pensamento concreto para o pensamento representativo. Conforme Piaget (1976), o ato de representar objetos ausentes ou atribuir novos significados a objetos presentes, como transformar uma vassoura em cavalo ou uma caixa em carro, marca a emergência do pensamento simbólico, que é a base para o desenvolvimento da linguagem, da matemática e da imaginação.

Vygotsky (2007) afirma que a brincadeira simbólica permite à criança separar o significado da aparência do objeto, habilidade fundamental para o pensamento abstrato. Kishimoto (2011) reforça que esse tipo de brincadeira contribui para o desenvolvimento da representação mental e da imaginação criadora, desenvolvendo condições para a criança lidar com situações hipotéticas e a criar novas realidades.

Assim, é possível afirmar que o brincar constitui-se como uma prática integradora de múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Ele não apenas favorece o crescimento cognitivo, mas também possibilita a construção de subjetividades, a internalização de normas sociais e a formação de competências emocionais.

Ao brincar, a criança organiza sua experiência de mundo, elabora conflitos, representa afetos e constrói conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, destaca a brincadeira como elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas, enfatizando a importância de “resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto” e de “respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras” (Brasil, 2018, p. 46).

O espaço lúdico, portanto, configura-se como um ambiente privilegiado de aprendizagem, no qual são exercitadas habilidades essenciais para a convivência escolar e social. Nesse sentido, cabe à escola, à família e aos formuladores de políticas públicas reconhecer e promover o brincar como um direito fundamental da infância e como um instrumento decisivo para o desenvolvimento integral da criança.

O papel do brincar na aprendizagem infantil

A atividade lúdica na formação infantil desempenha uma função primordial enquanto recurso pedagógico, apto a promover a integração entre emoções, processos cognitivos e interação social no âmbito do processo educativo. Conforme argumentam Santos e Pereira (2019), a prática da ludicidade influencia positivamente o rendimento escolar, estimulando a criatividade e consolidando habilidades socioemocionais, contribuindo para um contexto escolar mais acolhedor e relevante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um direito fundamental de aprendizagem. De acordo com o documento, essa prática deve ocupar um lugar central no currículo da Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento de competências essenciais, como a curiosidade, a imaginação, a cooperação e a autorregulação emocional (Brasil, 2018).

Lima, Cortinaz e Nunes (2025) consolidam a ideia de que o brincar, quando planejado, ultrapassa o simples aspecto da diversão.

Trata-se de um dispositivo epistemológico que favorece aprendizagens concretas e duráveis. As atividades lúdicas, como contação de histórias, dramatizações, jogos simbólicos e musicais, promovem não apenas a aquisição de conteúdos matemáticos ou linguísticos, mas uma postura ativa e engajada frente ao conhecimento (Lima; Cortinaz; Nunes, 2025, p. 32).

Em termos de desenvolvimento cognitivo, a ludicidade estimula raciocínio lógico, criatividade, atenção e memória; socialmente, incentiva habilidades comunicativas, cooperação, empatia e respeito às regras de convivência. Na dimensão motora, atividades de movimento e manipulação desenvolvem coordenação grossa e fina, essenciais para aprendizagens posteriores como a escrita (Kishimoto, 2016).

Segundo Santos e Pereira (2019), jogos educativos criam um ambiente estimulante que diminui a resistência à aprendizagem formal, incentivando a motivação intrínseca e o engajamento das crianças. Pesquisas voltadas à inclusão evidenciam que ambientes adaptáveis funcionam como instrumentos de equidade, ao favorecerem a participação de crianças com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Além disso, Rocha (2020) ressalta a relevância do envolvimento familiar, destacando que, quando o brincar é valorizado no contexto doméstico, fortalece-se a cultura lúdica e ampliam-se as práticas escolares centradas na criança.

A mediação educativa é fundamental nesse processo. A BNCC destaca que o professor deve planejar espaços e experiências que respeitem os interesses, ritmos e contextos das crianças, promovendo ambientes ricos em estímulos, com materiais sensoriais, afetivos e simbólicos que favoreçam o brincar significativo (Brasil, 2018). Inspirando-se em Freire, compreende-se que ensinar é um ato de amor, escuta e construção de sentido, e que o brincar deve ultrapassar o mero entretenimento para se afirmar como uma prática crítica e libertadora (Freire, 2014).

A fundamentação teórica do brincar remonta a Vygotsky (2007, p. 102), que argumenta que o brincar estabelece a “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo saltos cognitivos quando crianças interagem com adultos ou pares mais experientes. Já Piaget (2014), salienta que o jogo desenvolve dimensões física, cognitiva e moral e não deve ser visto apenas como entretenimento, mas como atividade que promove a assimilação e acomodação de mundos simbólicos. Kishimoto (2017) complementa, explicando que por meio do faz-de-conta e das interações simbólicas a criança constrói representações mentais, transitando do inativo ao simbólico.

Embora amplamente reconhecida como prática pedagógica eficaz, a aplicação do brincar ainda enfrenta obstáculos significativos. Conforme Luckesi (2018) identifica-se problemas na formação docente, na carência de materiais e na falta de infraestrutura, além de percepções que compreendem o brincar como algo “não sério” ou relevante no

processo de aprendizagem das crianças. Essa visão limita o potencial transformador do brincar, reduzindo-o à recreação sem intencionalidade educativa.

Apesar disso, a literatura ressalta que a ludicidade, quando alinhada a planejamento pedagógico estruturado e políticas públicas de suporte, pode transformar positivamente o cotidiano escolar. Segundo Santos e Pereira (2020), é essencial investir em formação docente, recursos brincantes adequados e maior participação da comunidade escolar na construção de uma pedagogia da infância que valorize o brincar como prática legítima e educativa. O documento: Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica” (Brasil, 2012), garante que

[...] o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância (Brasil, 2012, p. 5).

Deste modo, o papel do brincar na aprendizagem infantil está profundamente associado à formação de sujeitos autônomos, criativos, sociais e emocionalmente equilibrados. Não se trata apenas de inserir jogos ou práticas recreativas, mas de reconhecer o brincar como linguagem simbólica, direito infantojuvenil e metodologia de ensino integral.

Nesse sentido, incorporar o brincar ao currículo exige ressignificar práticas pedagógicas, apoiar a formação de educadores e construir espaços escolares afetivos, inclusivos e estimulantes, um compromisso com a infância como tempo de potência e não apenas preparação para o futuro.

Análise crítica dos resultados

A análise das teorias do desenvolvimento cognitivo e sua articulação com as práticas de brincadeira revelou uma convergência entre diferentes abordagens quanto à importância do brincar no processo de constituição das funções mentais superiores. Os estudos de Piaget (1976), Vygotsky (2007), Wallon (2010), Patto (2022), Kishimoto (2016-2017) e Rego (2002) sustentam a tese de que o brincar é um mediador privilegiado da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Em comum, tais autores reconhecem o brincar como uma atividade estruturante do pensamento, que contribui para o avanço de competências cognitivas como a linguagem, a memória, a atenção, a autorregulação e a criatividade.

Sob a perspectiva de Piaget, o ato de brincar constitui um reflexo do estágio de desenvolvimento infantil, representando uma forma de assimilar a realidade por meio da incorporação de estruturas cognitivas previamente adquiridas (Piaget, 1976). Em contraste,

Vygotsky (2007) argumenta que o brincar não se limita a espelhar o desenvolvimento, mas também atua como um catalisador deste, principalmente ao envolver a criança em situações desafiadoras dentro de sua zona de desenvolvimento proximal. Por outro lado, Wallon (2010) acrescenta uma dimensão afetiva à discussão, ressaltando que o brincar funciona também como um espaço para expressão emocional e social, desempenhando papel fundamental na formação da personalidade.

A avaliação conjunta dessas visões revela que o ato de brincar funciona tanto como uma manifestação quanto como um processo de desenvolvimento nas esferas da cognição, linguagem, emoções e interações sociais. Conforme destacado por Wallon (1995, p. 8), “o jogo é um espaço privilegiado de expressão emocional, onde a criança experimenta sentimentos e emoções de maneira controlada”. Por meio do brincar, a criança consegue manifestar seus medos, desejos e frustrações, contribuindo assim para o seu aprimoramento emocional e sua aptidão para estabelecer vínculos com outros indivíduos.

Ao considerar os diferentes tipos de brincadeira, como o faz de conta, os jogos simbólicos, os jogos de regras e as atividades construtivas, constata-se que cada forma de brincar está associada a um conjunto específico de funções cognitivas. Por exemplo, o faz de conta contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico (Vygotsky, 2007; Kishimoto, 2017), enquanto os jogos com regras favorecem o autocontrole, o raciocínio lógico e a flexibilidade cognitiva (Lacerda, 2017). Por sua vez, atividades envolvendo blocos e construções estão associadas ao pensamento espacial, ao planejamento e à resolução de problemas (Piaget, 1976; Luckesi, 2018). Essa variedade evidencia a complexidade do brincar como um campo dedicado à experimentação e ao crescimento intelectual.

Entretanto, a análise crítica das abordagens revela algumas tensões e lacunas. Embora Piaget (1976) reconheça a importância do brincar, sua teoria tende a subestimar a influência do contexto social e cultural. Em contraste, Vygotsky (2007) traz a mediação social como eixo central, mas sua teoria foi interrompida precocemente, o que deixou algumas lacunas metodológicas. Autores contemporâneos, como Rego (2002) e Oliveira e Veras (2019), têm contribuído para ampliar e adaptar essas teorias às realidades escolares brasileiras, mas ainda há escassez de estudos empíricos que investiguem, com rigor metodológico, os efeitos específicos do brincar em diferentes funções cognitivas ao longo do tempo.

Outro ponto crítico refere-se à crescente escolarização precoce da infância, que muitas vezes reduz o espaço do brincar nos currículos pedagógicos. Como alertam Libâneo (2022) e Patto (2022), a pressão por resultados acadêmicos imediatos compromete a vivência plena da infância, ao transformar a aprendizagem em processo meramente conteudista. Nesse contexto, é fundamental resgatar o valor do brincar como direito, conforme reconhecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(Brasil, 2009), e como estratégia de aprendizagem significativa.

Em termos de implicações práticas, os achados desta análise reforçam a necessidade de valorização do brincar nos contextos educativos e familiares. Na educação infantil, o planejamento pedagógico deve incorporar intencionalmente momentos de brincadeira livre e orientada, reconhecendo-a como ferramenta de desenvolvimento integral.

Os docentes têm a possibilidade de empregar o ato de brincar como ferramenta tanto diagnóstica quanto pedagógica, monitorando a maneira pela qual as crianças formulam hipóteses, interagem com seus pares e manifestam emoções (Kishimoto, 2016; Rego, 2002). Atividades lúdicas que envolvem regras, jogos cooperativos e dramatizações podem ser integradas de forma estratégica à rotina escolar, estimulando o desenvolvimento das funções executivas e das habilidades linguísticas.

Além do ambiente escolar, é fundamental que os pais e responsáveis recebam orientações acerca da relevância do ato de brincar. Frequentemente, devido à falta de conhecimento, a atividade lúdica é considerada uma perda de tempo ou uma atividade secundária. Contudo, conforme ressaltam Vygotsky (2007) e Wallon (2010), é por meio do brincar que a criança vivencia papéis sociais, controla seus impulsos, processa emoções e aprofunda suas habilidades cognitivas. Dessa forma, promover o brincar no ambiente doméstico, utilizando materiais acessíveis e dedicando tempo de qualidade, exerce um papel fundamental no desenvolvimento emocional e intelectual das crianças.

Além disso, as políticas públicas precisam assegurar o direito ao brincar como elemento fundamental na promoção do bem-estar infantil. A criação de espaços urbanos destinados ao lazer, a formação dos professores para atuar com jogos e brincadeiras, bem como campanhas de conscientização voltadas às famílias, representam ações indispensáveis para estabelecer a ludicidade como um valor social consolidado. Conforme esclarece Kishimoto (2017), brincar constitui uma necessidade vital da criança e, por isso, deve ser garantido como prática pedagógica, cultural e humana.

Dessa forma, o presente estudo demonstra que a atividade lúdica encontra-se intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento de funções cognitivas complexas e essenciais para o processo de aprendizagem e interação social. A diversidade de contribuições teóricas, embora apresentem algumas divergências, convergem na ênfase do valor do brincar como elemento central na formação da infância. Ademais, evidencia-se a necessidade de realização de investigações empíricas adicionais, especialmente no âmbito brasileiro, que possam aprofundar a compreensão dos mecanismos e efeitos do brincar no desenvolvimento cognitivo. Reconhecer e incorporar o ato de brincar como uma prática educativa e social constitui um compromisso ético com o direito da criança ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações finais

Este trabalho buscou investigar a importância do ato de brincar no desenvolvimento cognitivo das crianças, considerando as principais abordagens teóricas relacionadas ao desenvolvimento e às funções cognitivas específicas. A reflexão teórica evidenciou que o brincar transcende uma simples atividade de lazer, configurando-se como uma prática fundamental para o aprimoramento de habilidades complexas, tais como linguagem, memória, atenção, criatividade e funções executivas. Os estudiosos ressaltam que a ludicidade atua como um mediador crucial nos processos de aprendizagem, socialização e na formação do pensamento.

A pesquisa demonstrou que o brincar simbólico, os jogos com regras, as atividades de imaginação e os desafios recreativos representam estratégias que facilitam a passagem do pensamento concreto ao abstrato, promovem o desenvolvimento da autorregulação emocional e cognitiva, além de consolidar a autonomia intelectual infantil. Além disso, ficou patente que a prática lúdica colabora para a formação de estruturas mentais essenciais ao êxito acadêmico, bem como à saúde emocional e à convivência social.

Observou-se, no entanto, uma tendência alarmante de diminuição do brincar nos ambientes educativos, frequentemente substituído por abordagens pedagógicas excessivamente centradas no conteúdo. Essa situação evidencia a necessidade premente de promover a (re) valorização do brincar tanto como direito fundamental da criança quanto como elemento central nas práticas pedagógicas na educação infantil. Os resultados desta pesquisa destacam a relevância de políticas públicas, formações docentes e orientações às famílias que promovam e aprimorem o tempo e o espaço destinados ao brincar na infância.

Por último, ressalta-se que a brincadeira constitui uma forma de comunicação própria da criança, sendo uma expressão legítima para explorar e compreender o mundo, a si mesma e as demais pessoas. Dedicar atenção ao ato de brincar representa um investimento no desenvolvimento integral da infância, garantindo seu pleno crescimento cognitivo, emocional e social. Assim sendo, pretende-se que esta pesquisa contribua para aumentar a valorização do brincar como prática pedagógica essencial e motive novas investigações que aprofundem a relação entre ludicidade e processos cognitivos em variados contextos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

BRAZELTON, T. Berry e GREENSPAN, Satanley I. **As necessidades essenciais das crianças:** o que toda criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles.** Barcelona: Gedisa, 2010.

MELO, Evânia Moreira De Almeida; *et al.* Aprendizagem através da brincadeira: as contribuições do lúdico na Educação Infantil. **IOS Journals**, RJ. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue12/Ser-5/E2612052732.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2017.

LACERDA, Mikaela de Paula; et al. Representações sociais da ludicidade elaborada por professores. **Cadernos de Estudos Sociais**, n. 32, v. 2, jul.-dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1696/pdf_1. Acesso em: 03 nov. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Brincadeiras, jogos e ludicidade. *In*: D'ÁVILA, Cristina M.; FORTUNA, Teresa R. (Org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores.** Curitiba: CRV, 2018. p. 135–142.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. Acesso em: 21 ago. 2025.

OLIVEIRA, N. L. O.; VERAS, F. S. S. A ludicidade na educação infantil: os jogos e as brincadeiras como instrumentos de aprendizagem. **Anais do CONEDU**, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID14654_03102019215942.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587596334>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932. Acesso em: 21 ago. 2025.

PEREIRA, Reginaldo Santos. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 170–190, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641935. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641935>. Acesso em: 28 out. 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, Laís Barbosa da. Brinquedos e brincadeiras populares: a importância da ludicidade na educação infantil. In: Educação como (re) existência, mudanças, conscientização e conhecimento. **VII Conedu: Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68133>. Acesso em: 28 out. 2025.

RODRIGUES, Renat. Guimarães; SILVA, José Luís Teixeira da; SILVA, Marcos Antonio. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (zdp) de Vygotsky. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 6, n. 1, p. 2–15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1>. Acesso em: 10 out. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112 p. (Coleção Educação Contemporânea).

SOARES, T. B. R.; SANTOS, P. B.; SOARES, B. R. As facetas da ludicidade na educação infantil: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e178101522871, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/dorlivete,+e178101522871.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação**. São Paulo: Editora Pedagógica, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner. Revisão técnica de Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.