



A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA INFÂNCIA

The Importance of Play for Cognitive Development in Childhood

Letícia de Paula Santos¹

Ms. Vera Lúcia Luvizutto Okubo²

¹Discente do curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Bauru

²Orientadora e Docente do curso de Psicologia das Faculdades Integradas de Bauru

Resumo

Este estudo examina a relevância do brincar no desenvolvimento cognitivo infantil, enfatizando seu papel essencial na aprendizagem e na formação da criança como sujeito em desenvolvimento. A partir de uma revisão bibliográfica qualitativa, que integra contribuições clássicas de Piaget, Vygotsky, Winnicott e Wallon, bem como estudos contemporâneos, o brincar é compreendido como uma experiência multidimensional que envolve linguagem, imaginação, expressão emocional, funções executivas e interação social. Os achados indicam que, durante o brincar, a criança testa hipóteses, experimenta possibilidades, resolve problemas e elabora simbolicamente conflitos internos. Esses processos fortalecem progressivamente o raciocínio, a autorregulação, a tomada de decisão e a flexibilidade cognitiva. A revisão também evidencia que o brincar é profundamente influenciado pelo contexto sociocultural, pela mediação dos adultos e pelas condições ambientais oferecidas pela família e pela escola, reforçando a importância de práticas educativas e políticas públicas que garantam tempo, espaço e materiais adequados para experiências lúdicas significativas. Além disso, o estudo discute desafios contemporâneos, como o uso excessivo de telas e rotinas infantis excessivamente estruturadas, que podem limitar a criatividade, a autonomia e as oportunidades de interação social. Conclui-se que o brincar não deve ser compreendido como uma atividade secundária ou meramente recreativa, mas como um direito fundamental e um elemento central para o desenvolvimento integral da criança, contribuindo de maneira significativa para seu

crescimento cognitivo, saúde emocional e construção de habilidades essenciais ao longo da vida.

Palavras-chave: Brincar, Desenvolvimento Cognitivo, Infância, Ludicidade, Aprendizagem Infantil, Funções Executivas, Desenvolvimento Emocional.

Abstract

This study examines the relevance of play in children's cognitive development, emphasizing its essential role in learning and in the formation of the child as a developing subject. Through a qualitative literature review that incorporates classical contributions from Piaget, Vygotsky, Winnicott, and Wallon, as well as contemporary studies, play is understood as a multidimensional experience that involves language, imagination, emotional expression, executive functions, and social interaction. The findings indicate that, during play, children test hypotheses, experiment with possibilities, solve problems, and symbolically elaborate internal conflicts. These processes progressively strengthen reasoning, self-regulation, decision-making, and cognitive flexibility. The review also highlights that play is deeply influenced by sociocultural context, adult mediation, and the environmental conditions provided at home and at school, reinforcing the importance of educational practices and public policies that ensure adequate time, space, and materials for meaningful playful experiences. Additionally, the study discusses contemporary challenges, such as excessive screen use and overly structured childhood routines, which may limit creativity, autonomy, and opportunities for social engagement. The research concludes that play should not be regarded as a secondary or merely recreational activity, but as a fundamental right and a central element for the integral development of children. Its presence contributes significantly to cognitive growth, emotional health, and the construction of essential skills that support learning throughout life.

Keywords: Play, Cognitive Development, Childhood, Playfulness, Learning, Executive Functions, Emotional Development.

Introdução

O desenvolvimento infantil é um campo fundamental dentro das ciências humanas, pois envolve o estudo das transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais que as crianças vivenciam desde o nascimento até a adolescência (Souza; Veríssimo, 2015). Compreender o desenvolvimento infantil é essencial para garantir que as crianças recebam o apoio necessário para um crescimento saudável, tanto em ambientes familiares quanto educacionais (Souza; Veríssimo, 2015). O estudo do desenvolvimento infantil, portanto, visa entender as diferentes fases do crescimento e as interações que moldam o comportamento e as capacidades da criança. A importância dessa área está diretamente ligada à promoção de políticas públicas e

práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada etapa do desenvolvimento (Souza; Veríssimo, 2015).

Historicamente, o interesse pelo estudo do desenvolvimento infantil surgiu com o avanço da psicologia e da pedagogia. Nos séculos XIX e XX, houve um crescente reconhecimento de que a infância era uma fase crucial para o desenvolvimento humano, e muitos estudos começaram a ser realizados para investigar como as crianças se desenvolvem e aprendem (Cia et al., 2005). Psicólogos e educadores passaram a observar que as crianças não eram apenas adultos em miniatura, mas seres com capacidades cognitivas, sociais e emocionais únicas, que evoluíam de maneiras complexas ao longo do tempo (Cia et al., 2005). Essa compreensão levou à criação de teorias que ajudaram a fundamentar práticas pedagógicas e intervenções psicológicas específicas para cada fase do desenvolvimento.

Jean Piaget (1896-1980) foi um dos mais influentes psicólogos no estudo do desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo. Piaget formulou uma teoria construtivista que sustenta que as crianças constroem seu conhecimento ativamente, por meio de interações com o ambiente (Piaget, 1972). Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre em estágios distintos, cada um com características específicas, sendo: sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal. Cada estágio é caracterizado por habilidades cognitivas que evoluem gradualmente, com a criança deixando de ser egocêntrica e passando a compreender o mundo de uma maneira mais lógica e racional (Piaget, 1972).

Para corroborar as ideias de Piaget, outros autores clássicos também contribuíram para o entendimento do desenvolvimento cognitivo das crianças. Lev Vygotsky (1896-1934), por exemplo, enfatizou a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky argumentou que o aprendizado é um processo social, mediado por outras pessoas e pela cultura. Em sua teoria histórico-cultural, ele propôs que as crianças não desenvolvem suas habilidades cognitivas isoladamente, mas sim com a ajuda de adultos e pares mais capazes, através de processos como a linguagem e as ferramentas culturais. Assim, Vygotsky introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que é a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda. Esse conceito foi fundamental para a educação, pois sugeriu que as intervenções pedagógicas deveriam se concentrar em

ajudar as crianças a avançar além do seu nível atual de capacidade cognitiva, com a orientação de um adulto ou colega mais experiente (Vygotsky, 1987).

Outro autor clássico importante para a compreensão do desenvolvimento infantil foi Donald Winnicott (1896-1971), um psicanalista britânico que trouxe contribuições significativas para a psicologia do desenvolvimento, especialmente no que diz respeito ao papel da relação mãe-filho e à importância do ambiente para o desenvolvimento emocional. Winnicott enfatizou a relevância do "espaço potencial" entre o mundo da criança e o dos adultos, sugerindo que o brincar seria o principal meio de expressão dessa relação. Para Winnicott, a criança desenvolve sua identidade por meio de suas experiências com o "objeto transicional" (como um brinquedo ou cobertor), que representa um elo entre o mundo interno da criança e a realidade externa. Ele argumentou que o brincar, em um ambiente seguro e acolhedor, permite à criança explorar suas emoções e desenvolver sua capacidade de lidar com as frustrações e conflitos internos (Winnicott, 1971).

De acordo com Winnicott, o brincar é uma expressão fundamental da criança, pois oferece um espaço seguro para que ela projete suas fantasias e desejos, ao mesmo tempo em que aprende a lidar com as limitações do mundo real. Winnicott acreditava que as crianças que têm oportunidades adequadas de brincar em um ambiente seguro são mais capazes de desenvolver sua criatividade, autonomia e habilidades sociais. O brincar, nesse sentido, não é apenas uma atividade prazerosa, mas também um processo profundo de autodescoberta e desenvolvimento emocional (Winnicott, 1971). Da mesma forma, Piaget também reconheceu a importância do brincar, especialmente no desenvolvimento das estruturas cognitivas. Para Piaget, o brincar, particularmente as brincadeiras de faz-de-conta, ajudam a criança a explorar conceitos complexos, como o espaço, o tempo e as relações causais, de uma maneira lúdica que favorece a aprendizagem (Piaget, 1972).

A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo é amplamente reconhecida. Diversos estudos apontam que o brincar estimula o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas, como a memória, a atenção, a resolução de problemas e o pensamento abstrato (Vygotsky, 1987). Através do brincar, as crianças não apenas aprendem a manipular objetos e explorar seu ambiente, mas também desenvolvem suas habilidades sociais e emocionais (Vygotsky, 1987). A interação com outros, seja em jogos cooperativos ou em atividades individuais, proporciona um espaço para a criança aprender sobre regras sociais, negociação, empatia e a importância de

compartilhar (Vygotsky, 1987). Além disso, o brincar livre e criativo ajuda as crianças a desenvolverem a imaginação, essencial para a construção de novos conceitos e a solução de problemas de forma inovadora (Vygotsky, 1987).

Conforme apresentando anteriormente, a importância do brincar no desenvolvimento infantil é clara: ao reconhecer o papel fundamental que o brincar desempenha no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, podemos melhorar as práticas educacionais e promover ambientes mais enriquecedores para o crescimento das crianças. Em adição, ao integrar mais oportunidades de brincadeiras no ambiente educacional e familiar, podemos facilitar o aprendizado e ajudar as crianças a desenvolverem as habilidades necessárias para enfrentar os desafios da vida.

Assim, diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é analisar a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo das crianças, explorando como o brincar contribui para o aprendizado, a construção da identidade e a resolução de problemas. Além disso, buscamos compreender as contribuições teóricas de autores como Piaget, Vygotsky e Winnicott para a compreensão do brincar, e investigar suas implicações práticas no contexto educacional.

Métodos

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi analisar a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo na infância, com base em contribuições teóricas de autores clássicos e em estudos científicos sobre o tema.

A busca por materiais foi realizada entre março e abril de 2025, por meio de pesquisa em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como SciELO, Google Scholar, PePSIC e o Portal de Periódicos da CAPES. Também foram utilizados livros teóricos fundamentais da área da Psicologia do Desenvolvimento, em especial as obras de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Donald Winnicott, devido à relevância histórica e conceitual de seus trabalhos para a compreensão do brincar na infância.

Os critérios de inclusão adotados foram: publicações disponíveis na íntegra, em português, publicadas em periódicos científicos revisados por pares, que abordassem diretamente a relação entre o brincar e o desenvolvimento cognitivo infantil. Embora tenham sido priorizados artigos publicados entre os anos de 2014 e 2025, foram também incluídas obras e publicações com mais de 10 anos de

publicação, considerando sua importância teórica e sua contribuição indispensável para os fundamentos do tema abordado.

Foram excluídos artigos de opinião, materiais sem revisão por pares, dissertações ou teses não publicadas, documentos sem respaldo científico e publicações que não abordassem diretamente o brincar sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo.

Após a leitura exploratória dos títulos e resumos, os estudos mais relevantes foram selecionados para leitura integral e análise crítica. As informações extraídas foram organizadas em categorias temáticas, visando subsidiar a discussão sobre os impactos do brincar na construção do pensamento, da aprendizagem e da resolução de problemas na infância.

Resultados e discussão

De acordo com Matos (2009), o desenvolvimento infantil pode ser entendido como um processo contínuo, complexo e interdependente, no qual a criança vai construindo, pouco a pouco, modos próprios de sentir, pensar e agir no mundo. O autor ressalta que esse percurso envolve a integração de dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais, que não se separam na experiência real da criança, mas se entrelaçam nas situações do dia a dia, como nas brincadeiras, nas interações com a família e na participação em contextos educativos formais e informais.

Quando se olha com cuidado para a infância, percebe-se que o desenvolvimento não é apenas uma sucessão de etapas fixas, mas um movimento marcado pela singularidade de cada criança, por sua história, cultura e condições de vida. Nessa perspectiva, colocar a criança no centro significa considerar suas necessidades, interesses e modos próprios de se expressar, reconhecendo que ela é sujeito ativo do seu processo de aprender e se desenvolver, e não apenas alguém que recebe estímulos prontos do adulto (CARDOSO et al., 2024).

O desenvolvimento cognitivo, por sua vez, refere-se às transformações das habilidades de atenção, memória, linguagem, raciocínio, solução de problemas e tomada de decisões que vão se refinando ao longo da infância (Souza; Veríssimo, 2015).

Essas capacidades não surgem prontas, mas são construídas na interação com o ambiente, nas situações de exploração, curiosidade e desafio que a criança vivencia,

especialmente por meio do brincar, da interação com outras pessoas e da participação em experiências significativas em contextos educativos (JÚNIOR et al., 2024).

Conforme Júnior et al. (2025), o pensamento infantil passa por reorganizações importantes, que vão de formas mais concretas e ligadas à ação para maneiras mais abstratas e complexas de compreender a realidade. Entender essas mudanças ajuda a planejar práticas pedagógicas que respeitem o modo de raciocinar da criança em cada momento, evitando exigir dela aquilo que ainda não é possível e, ao mesmo tempo, oferecendo desafios que estimulem a curiosidade, a busca de explicações, a formulação de hipóteses e a construção de novos conhecimentos.

As produções gráficas, como o desenho, as construções com blocos e outros tipos de representação são caminhos importantes para observar o desenvolvimento cognitivo na infância. De acordo com Galvão (2021), à medida que a criança amplia sua experiência com o mundo e com diferentes materiais, seus desenhos evoluem de rabiscos sem forma para representações mais organizadas, nas quais aparecem personagens, cenários, enredos e detalhes que revelam avanços na percepção do espaço, na coordenação motora fina, na imaginação e na capacidade de narrar situações vividas ou imaginadas.

No contexto contemporâneo, o contato intenso com tecnologias digitais se tornou parte do cotidiano de muitas crianças, e isso também interfere nas oportunidades de desenvolvimento. De acordo com Costa et al. (2022), o uso de dispositivos como celulares, tablets e computadores pode ampliar possibilidades de aprendizagem, mas também gerar riscos quando acontece de forma excessiva, sem limites claros ou sem mediação de adultos. Por isso, discutir desenvolvimento cognitivo hoje implica pensar em como equilibrar experiências digitais com vivências concretas, afetivas e lúdicas no espaço familiar e escolar.

Situações de instabilidade social, como o isolamento vivenciado durante a pandemia de Covid 19, evidenciam ainda mais a importância de ambientes seguros e ricos em interações para o desenvolvimento. Santos e Da Silva (2021) mostram que mudanças bruscas nas rotinas, na escolarização presencial e nas possibilidades de brincar com outras crianças podem impactar aspectos cognitivos e comportamentais, exigindo da família e da escola uma atenção especial para apoiar a reorganização emocional, a retomada de vínculos e a reconstrução de experiências de aprendizagem que favoreçam a confiança e a curiosidade infantil.

Pensar o desenvolvimento cognitivo na infância implica reconhecer que a criança não aprende sozinha, mas em relação com outras pessoas que a ajudam a avançar além do que consegue fazer de forma independente. De acordo com Rodrigues, Da Silva e Silva (2021), quando o adulto oferece apoio, orienta, faz perguntas, propõe desafios possíveis e, aos poucos, retira essa ajuda, cria-se um espaço de crescimento no qual a criança pode experimentar, errar, tentar de novo e, assim, consolidar novas formas de pensar. Esse movimento reforça a importância de interações de qualidade, planejadas com intencionalidade, tanto na família quanto na escola, para favorecer um desenvolvimento infantil integral e saudável.

O brincar ocupa um lugar privilegiado na vida das crianças e não pode ser visto apenas como passatempo ou momento de descanso entre atividades consideradas “sérias”. Segundo Piaget (1978), é na ação sobre o mundo, mediada pelo jogo e pela exploração, que a criança constrói esquemas cognitivos, experimenta hipóteses e reorganiza seu pensamento. Cada brincadeira, por mais simples que pareça aos olhos do adulto, envolve escolhas, decisões, resolução de problemas e elaboração de significados, o que coloca o brincar como eixo estruturante do desenvolvimento cognitivo.

Quando se observa uma criança brincando, é possível perceber que ela não está apenas repetindo gestos, mas criando novas combinações, testando possibilidades, imaginando outras formas de usar objetos e inventando regras. Vygotsky (1991) destaca que, no faz de conta, a criança entra em uma situação imaginária em que precisa controlar impulsos, seguir papéis e coordenar pensamentos e ações. Nesse movimento, o brincar amplia a capacidade de atenção voluntária, de memória, de imaginação e de linguagem, permitindo que a criança vá além do que conseguiria fazer em situações puramente práticas e imediatas.

O brincar também é espaço de transição entre a realidade interna e externa. De acordo com Winnicott (1975), o jogo acontece em uma área intermediária de experiência em que o sujeito pode experimentar, criar e simbolizar sem ser excessivamente invadido pelas exigências do mundo real. Essa zona de brincadeira funciona como um campo de experimentação afetiva e cognitiva, onde a criança reorganiza vivências, expressa medos, elabora conflitos e encontra formas criativas de lidar com o que vive, fortalecendo sua capacidade de pensar sobre si mesma e sobre o outro (WINNICOTT, 1975).

Para Wallon (1975), o desenvolvimento infantil integra emoção, movimento e cognição de maneira inseparável, e o brincar é uma das formas mais completas de expressão dessa unidade. Nas brincadeiras corporais, de imitação e de dramatização, a criança explora gestos, posturas, expressões faciais e entonações de voz que articulam afetos e significados, construindo uma compreensão cada vez mais refinada do corpo, do espaço e das relações sociais que a cercam (WALLON, 1975). Assim, o brincar não apenas acompanha o desenvolvimento cognitivo, mas participa ativamente da sua construção.

No contexto brasileiro, o debate sobre a centralidade do brincar na educação infantil tem sido aprofundado por diferentes autoras e autores. Kishimoto (1994) afirma que o jogo, o brinquedo e a brincadeira são linguagens por meio das quais a criança se relaciona com o mundo, reelabora elementos da cultura e produz conhecimentos. Ao manipular objetos, inventar enredos e negociar regras, ela mobiliza processos de classificação, seriação, comparação e generalização, que são bases importantes para aprendizagens posteriores, inclusive aquelas ligadas à leitura, à escrita e ao pensamento matemático (KISHIMOTO, 2011).

Friedmann (1996) enfatiza que o brincar é uma necessidade humana fundamental e, na infância, torna-se um direito que precisa ser garantido pela família, pela escola e pela sociedade. Na visão da autora, quando o tempo e o espaço da brincadeira são reduzidos ou controlados em excesso, empobrece-se o ambiente de desenvolvimento, limitando as oportunidades de a criança criar, imaginar e experimentar. Isso significa que assegurar momentos de jogo livre e de brincadeiras dirigidas, bem planejadas, é também assegurar condições para que o pensamento infantil se desenvolva de forma mais rica e potente (FRIEDMANN, 1996).

Além de favorecer a construção de conceitos, o brincar contribui para o desenvolvimento das chamadas funções executivas, como controle inibitório, flexibilidade cognitiva e planejamento. Em jogos de regras, por exemplo, a criança precisa aguardar sua vez, lembrar combinações, adaptar estratégias e lidar com frustrações. Santos (2008) destaca que essas experiências lúdicas ajudam a organizar o raciocínio, fortalecem a capacidade de antecipar consequências e promovem o exercício da tomada de decisão, competências essenciais para a vida escolar e social ao longo de toda a trajetória formativa (SANTOS, 2008).

O faz-de-conta merece atenção especial quando se fala em desenvolvimento cognitivo. Ao “brincar de casinha”, “escola” ou “super-herói”, a criança cria narrativas,

define personagens, negocia papéis com os colegas e estabelece relações de causa e efeito entre as ações que imagina. Brougère (1997) ressalta que esse tipo de jogo simbólico é um espaço privilegiado de elaboração de significados, no qual a criança articula passado, presente e futuro, combina elementos da realidade com fantasia e exercita a capacidade de se colocar no lugar do outro, o que está diretamente ligado à construção de formas mais complexas de pensamento (BROUGÈRE, 1997).

Na escola, o brincar também se torna contexto de aprendizagem quando o professor organiza situações que integram o jogo aos objetivos pedagógicos, sem transformá-lo em atividade mecânica. De acordo com Moyles (2002), o desafio não é “usar o jogo para ensinar conteúdos”, mas reconhecer que o próprio processo de brincar já envolve aprender, e que a intervenção docente precisa respeitar a lógica do jogo, preservando a iniciativa da criança, ao mesmo tempo em que amplia repertórios e propõe desafios. Isso exige planejamento sensível, observação atenta e disponibilidade para entrar no universo lúdico infantil sem o controlar completamente (MOYLES, 2002).

É importante lembrar que o brincar não acontece da mesma forma em todos os contextos. Fatores como espaço físico, quantidade e qualidade dos brinquedos, tempo destinado às atividades lúdicas e concepções dos adultos sobre infância e educação influenciam diretamente o modo como as crianças podem ou não brincar. Marcelino (1990) aponta que, em contextos marcados por pobreza de recursos e excesso de controle, o jogo tende a ser restringido, o que pode limitar as possibilidades de experimentação e de desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, ambientes que valorizam a cultura lúdica infantil, mesmo com poucos recursos materiais, podem se tornar muito ricos em invenção e criatividade (MARCELINO, 1990).

A relação entre brincar e desenvolvimento cognitivo também se manifesta na linguagem. Em muitas brincadeiras, as crianças criam diálogos, inventam palavras, narram histórias e conversam sobre as regras do jogo. Para Vygotsky (1991), essa dimensão social da linguagem é um dos motores do desenvolvimento do pensamento, pois, ao falar sobre o que fazem, as crianças organizam ideias, justificam escolhas e negociam significados. Assim, o brincar funciona como um laboratório vivo de experimentação linguística, favorecendo a passagem da fala externa para formas mais internas e elaboradas de raciocínio.

Na perspectiva da educação infantil, reconhecer o brincar como elemento central no desenvolvimento cognitivo implica repensar a organização dos tempos e

espaços da rotina. Segundo Kishimoto (2011), não basta “permitir” que as crianças brinquem em momentos específicos, é preciso que o projeto pedagógico da instituição valorize o lúdico como eixo do trabalho, articulando brincadeiras livres, jogos de regras e experiências dirigidas a partir dos interesses das crianças. Essa concepção exige da equipe docente a disposição de estudar, observar e registrar as situações de brincadeira, para que possam ser compreendidas como situações de aprendizagem e não como simples intervalo entre atividades (KISHIMOTO, 2011).

Por fim, o brincar também dialoga com a dimensão ética e relacional do desenvolvimento. Em jogos e brincadeiras coletivas, as crianças precisam negociar, compartilhar, lidar com divergências e construir acordos. Friedmann (1996) assinala que essas experiências favorecem a construção de valores como respeito, cooperação e solidariedade, que não se separam do desenvolvimento cognitivo, mas o acompanham e o qualificam. Um ambiente em que o brincar é reconhecido, respeitado e incentivado tende a ser também um ambiente mais acolhedor, em que a criança se sente segura para arriscar, tentar de novo e, assim, aprender de forma mais autônoma e significativa.

Dessa maneira, compreender o brincar como elemento central no desenvolvimento cognitivo da criança implica superar a visão de que a aprendizagem acontece apenas em atividades formais e dirigidas. Piaget (1978), Vygotsky (1991), Winnicott (1975), Wallon (1975) e autoras contemporâneas que pesquisam o jogo e a educação infantil, como Kishimoto (2011) e Rosa e Truccolo (2024), mostram que, ao brincar, a criança reelabora o mundo, constrói conceitos, organiza emoções e amplia sua capacidade de pensar. Garantir tempo, espaço, materiais e, sobretudo, uma postura pedagógica que valorize o lúdico é garantir condições concretas para que ela se desenvolva em sua plenitude, integrando razão, imaginação, corpo e afeto.

No ato de brincar, linguagem, imaginação, emoções e socialização se entrelaçam o tempo todo, formando um campo muito rico para o desenvolvimento infantil. Nas brincadeiras, a criança conversa, explica regras, negocia sentidos, inventa histórias e expressa o que sente, o que faz do jogo um espaço privilegiado de aprendizagem integral, e não apenas de diversão. Ao analisar essas dimensões, o brincar deixa de ser visto como algo acessório para ser reconhecido como uma condição central para que a criança elabore experiências e construa conhecimentos de forma ativa e significativa (SOUZA et al., 2025).

A linguagem assume um papel fundamental durante as brincadeiras, seja em forma de fala, canto, narrativas, combinados ou até silêncios cheios de significado. Segundo Almeida et al. (2024), quando a criança brinca com pares e adultos, ela amplia seu vocabulário, experimenta diferentes formas de se comunicar e aprende a organizar ideias em sequência. Ao explicar as regras de um jogo, pedir a vez, argumentar sobre quem ganhou ou perdeu, a criança exercita a construção de frases, a coesão do discurso e a escuta do outro, elementos essenciais para o desenvolvimento cognitivo e para a participação em contextos escolares.

Nas atividades lúdicas propostas na educação infantil, a linguagem também se articula com a construção de conceitos e com a aprendizagem de conteúdos escolares de maneira contextualizada. De acordo com Queiroz et al. (2025), as atividades lúdicas permitem que a criança nomeie objetos, classifique elementos, descreva situações e elabore hipóteses sobre o que acontece na brincadeira, ativando processos de raciocínio importantes para a alfabetização e para o pensamento lógico. Quando a escola organiza situações em que jogo e conversa caminham juntos, cria condições para que as crianças aprendam com sentido, vinculando palavras, emoções e ações em um mesmo movimento (QUEIROZ et al., 2025).

A imaginação, por sua vez, é profundamente mobilizada no brincar, especialmente na idade pré-escolar, em que o faz de conta ocupa grande parte do cotidiano infantil. Lima (2023) destaca que, ao brincar de casinha, escola, supermercado ou super-heróis, a criança cria cenários, personagens e enredos, experimentando diferentes papéis sociais e modos de ser. Esse exercício imaginativo não é apenas fantasia, mas um potente recurso para ampliar o pensamento, pois permite combinar elementos da realidade com o inventado, reorganizar experiências e construir novas formas de compreender o mundo ao seu redor.

A imaginação também se conecta intimamente com as emoções, já que a criança costuma levar para o jogo aquilo que a mobiliza afetivamente. Em espaços brincantes que acolhem a diversidade, é possível observar como as crianças expressam medos, alegrias, frustrações e desejos por meio de enredos simbólicos, inclusive aquelas com condições específicas de desenvolvimento. Ribas (2021) mostra que, em contextos coletivos de brincadeira, a criança com autismo pode criar e recriar cenas, articulando imaginação e emoção em uma prática criadora que contribui tanto para a organização interna quanto para a aproximação com o outro.

As emoções emergem com força durante as brincadeiras, seja na celebração de uma vitória, na frustração de perder, na alegria de inventar algo novo ou na tensão de um conflito com o colega. Amorim (2024) aponta que, ao brincar, a criança mobiliza corpo, cognição e afetos, e que esse envolvimento integral contribui para o desenvolvimento neuropsicomotor. É na vivência de situações de alegria, surpresa, medo e desafio, em um ambiente seguro, que a criança aprende a reconhecer o que sente, a nomear emoções e a buscar estratégias para lidar com elas, fortalecendo tanto o equilíbrio emocional quanto o raciocínio e a tomada de decisão.

A socialização é outra dimensão central presente no ato de brincar, pois grande parte das brincadeiras ocorre em grupo, exigindo cooperação, negociação e respeito mútuo. Segundo Rosa e Truccolo (2024), o brincar heurístico, que envolve a exploração livre de objetos variados, favorece interações em que as crianças observam umas às outras, imitam gestos, compartilham descobertas e constroem modos coletivos de uso dos materiais. Nesses espaços, a socialização não é apenas convivência física, mas um processo ativo de construção de vínculos e de regras, como já apontava Vygotsky (1991) ao afirmar que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação social, na qual as crianças aprendem umas com as outras e internalizam regras, papéis sociais e significados.

A relação entre brincar e socialização também se reflete diretamente na forma como as crianças aprendem a conviver com diferenças, a escutar opiniões diversas e a resolver conflitos. Sousa et al. (2025) ressaltam que, nas brincadeiras, surgem oportunidades de negociação de papéis, redefinição de regras, pedidos de desculpas e combinações sobre como continuar o jogo, experiências que contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. Quando a escola reconhece esse potencial e oferece tempo e espaço para o brincar coletivo, fortalece a construção de uma cultura de respeito e participação desde a infância.

Na educação infantil, o brincar precisa ser reconhecido como um campo legítimo de observação e intervenção pedagógica, e não apenas como intervalo entre atividades “conteudistas”. Almeida et al. (2024) enfatizam que professores que escutam o que as crianças dizem e fazem durante o jogo conseguem identificar avanços na linguagem, na imaginação, nas emoções e na socialização, utilizando essas pistas para planejar propostas mais desafiadoras e significativas. Assim, o ato de brincar torna-se também um instrumento para o docente compreender melhor seus alunos e acompanhar o desenvolvimento cognitivo em sua complexidade.

Por fim, integrar linguagem, imaginação, emoções e socialização no olhar sobre o brincar significa reconhecer que a criança se desenvolve de forma inteira e não fragmentada. Queiroz et al. (2025) lembram que as atividades lúdicas não trabalham apenas um “aspecto” da criança, mas colocam em movimento, ao mesmo tempo, pensar, sentir, agir e conviver. Garantir o direito de brincar na escola e na família é, portanto, garantir condições concretas para que a criança amplie seu repertório verbal, exercite a criatividade, elabore emoções e se constitua como sujeito de relações, fortalecendo de maneira profunda o seu desenvolvimento cognitivo.

A promoção do brincar na infância depende, de maneira muito direta, da forma como escola e família compreendem o lugar da ludicidade na vida das crianças. Quando esses dois contextos reconhecem o brincar como direito, linguagem e forma privilegiada de aprendizagem, abrem espaço para que a criança se desenvolva de maneira integral, articulando cognição, afetos, corpo e relações sociais (QUEIROZ et al., 2025).

Na família, o brincar começa, muitas vezes, nos pequenos gestos cotidianos: o jogo de olhar com o bebê, as canções de ninar, as brincadeiras de esconder o rosto, os jogos de imitação. De acordo com Almeida et al. (2024), a presença de adultos disponíveis, que se colocam como parceiros de brincadeira, conversa e cuidado, favorece a construção de vínculos seguros e, ao mesmo tempo, cria oportunidades ricas de exploração e curiosidade. Assim, o lar torna-se o primeiro espaço simbólico onde a criança experimenta papéis, testa hipóteses e aprende a nomear o mundo.

À medida que cresce, a criança passa a precisar não apenas de brinquedos, mas de tempo de qualidade e atenção dos adultos. E cabe à família organizar a rotina de forma a contemplar momentos de ócio criativo, de jogo compartilhado e de convivência, compreendendo que, ao brincar, a criança não “perde tempo”, mas constrói modos de pensar e sentir o mundo (SILVA et al. 2022).

A escola, por sua vez, tem uma responsabilidade específica na garantia do direito de brincar, especialmente na educação infantil. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o brincar é eixo estruturante das práticas pedagógicas, devendo estar presente em toda a organização dos tempos, espaços e materiais educativos (BRASIL, 2017). Isso significa que a ludicidade não pode ser entendida apenas como recreio ou atividade acessória, mas como forma legítima de viver o currículo, por meio de situações planejadas que respeitem os interesses e as experiências das crianças (QUEIROZ et al., 2025).

Kishimoto (2011) reforça que a escola que valoriza o brincar cria ambientes que convidam à exploração: salas com cantos diversificados, materiais acessíveis, brinquedos simbólicos, jogos de regras, espaços externos que favorecem o movimento e a imaginação. Nesses contextos, o professor assume o papel de mediador sensível, que observa as brincadeiras, participa quando necessário, escuta as falas infantis e transforma essas pistas em elementos para o planejamento pedagógico. Assim, o jogo é reconhecido como situação de aprendizagem e não apenas como pausa na rotina.

A parceria entre família e escola é fundamental para que a promoção do brincar seja coerente e contínua. Friedmann (1996) aponta que, quando a escola convida as famílias para conversar sobre a importância da ludicidade, compartilha registros de brincadeiras e orienta sobre formas simples de brincar em casa, contribui para que os responsáveis ressignifiquem suas concepções de infância. Ao mesmo tempo, quando as famílias trazem suas culturas, brincadeiras tradicionais, cantigas e histórias, enriquecem o repertório lúdico da escola, valorizando saberes comunitários.

Também é papel da escola acolher as diferentes realidades concretas das famílias, compreendendo que nem todas dispõem dos mesmos recursos materiais e de tempo. De acordo com Sales (2025) os materiais não estruturados como caixas, panos, sucatas e elementos da natureza ampliam significativamente as possibilidades do brincar. Tornando-se o brincar mais democrático e acessível, reforçando sua função social e educativa.

Por fim, tanto família quanto escola precisam assumir uma postura de defesa ativa do direito de brincar. Em contextos marcados por pressões por desempenho precoce, antecipação de conteúdos e uso intenso de tecnologias, lembrar que a criança é, antes de tudo, criança, torna-se um posicionamento ético e pedagógico. Como lembram Queiroz et al. (2025), garantir o brincar é garantir espaço para a expressão da infância, para a construção de vínculos afetivos e para o desenvolvimento cognitivo em sua forma mais viva e potente. Quando escola e família caminham juntas nesse propósito, criam um tecido de cuidado e aprendizagem em que o lúdico deixa de ser concessão e passa a ser compromisso compartilhado.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como propósito compreender a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo na infância, evidenciando como a ludicidade atravessa a

linguagem, a imaginação, as emoções e as relações sociais das crianças, além de analisar o papel da escola e da família na promoção dessas experiências. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível confirmar que o brincar não é um adorno da infância, mas um eixo estruturante para que a criança pense, sinta, crie, elabore significados e se constitua como sujeito ativo no mundo.

No percurso teórico, ao discutir os conceitos de desenvolvimento infantil e desenvolvimento cognitivo, ficou evidente que a infância é um tempo de intensas reorganizações internas, em que a criança constrói modos de perceber, lembrar, raciocinar e resolver problemas em constante interação com o ambiente. As produções analisadas destacam que essas capacidades não emergem de forma isolada ou puramente biológica, mas são profundamente influenciadas pela qualidade das experiências cotidianas, entre as quais o brincar ocupa lugar central.

Ao tratar do brincar como elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo, a pesquisa evidenciou que, nas brincadeiras, as crianças formulam hipóteses, testam possibilidades, constroem conceitos, exercitam funções executivas e ampliam a capacidade de atenção, imaginação e tomada de decisão. Jogos simbólicos, brincadeiras de faz de conta, jogos de regras e explorações livres com objetos e materiais diversos se mostraram contextos privilegiados de aprendizagem, nos quais a criança articula ação, pensamento e emoção de modo integrado, construindo conhecimentos de forma significativa.

O estudo também permitiu compreender com maior profundidade como linguagem, imaginação, emoções e socialização se entrelaçam no ato de brincar. Nas interações lúdicas, as crianças conversam, narram, negociam regras, criam enredos, expressam medos e desejos, reorganizam experiências difíceis e constroem vínculos com o outro. Assim, o brincar se revela como um espaço em que o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado ao desenvolvimento afetivo e social, reforçando a ideia de que não há uma separação rígida entre essas dimensões no cotidiano infantil.

A análise dos estudos também aponta desafios contemporâneos, como o uso excessivo de tecnologias digitais, a pressão por desempenho precoce, rotinas infantis sobrecarregadas e a redução de tempos de ócio criativo. Esses elementos podem empobrecer as experiências lúdicas e limitar o protagonismo das crianças. Nesse sentido, a pesquisa reforça a necessidade de que famílias, escolas e políticas públicas reafirmem o brincar como direito da infância, garantindo condições concretas para sua

realização, com espaços seguros, tempos adequados e uma visão de educação que reconheça a criança em sua inteireza.

Como encaminhamento, sugere-se que novos estudos explorem, por exemplo, como as escolas organizam tempos e espaços para o brincar em diferentes realidades, de que forma as famílias percebem e vivenciam a ludicidade em seus cotidianos e quais estratégias formativas podem apoiar professores e responsáveis na construção de uma cultura que valorize o brincar não apenas no discurso, mas na prática diária. Investigações que incluam crianças com deficiência, em contextos de vulnerabilidade social ou em ambientes altamente tecnologizados também podem oferecer contribuições relevantes.

Referências

- ALMEIDA, Danyelle Cristina Caixeta Lopes; PAULA, Samara Cristina Candido de. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 10, n. 54, p. e364, 2024. DOI: 10.36238/2359-5787.2024.V10N54.364. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/364>. Acesso em: 21 set. 2025.
- AMORIM, J. G. M. O brincar como forma de desenvolvimento neuropsicomotor da criança. **Cuadernos de Educación y Desarrollo - QUALIS A4**, [S. l.], v. 16, n. 13, p. e6771, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n13-028. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6771>. Acesso em: 20 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 1 out. 2025.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CARDOSO, A. da R. G. et al. Desenvolvimento cognitivo infantil: posicionando a criança no centro do cuidado. **Brazilian Journal of Health Review**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 7447–7456, 2024. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/67651>. Acesso em: 19 set. 2025.
- CIA, F. et al. Influências paternas no desenvolvimento infantil: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, p. 225–233, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200005>.
- COSTA, Thaís; BADARÓ, Auxiliatrice. Impacto do uso de tecnologia no desenvolvimento infantil: uma revisão de literatura. **Cadernos de Psicologia**, v. 3, n. 5, 2022. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/3146/2146>. Acesso em: 18 set. 2025.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**. São Paulo: Moderna, 1996.

GALVÃO, Alinéia Ribeiro Moreira Lima. Os estágios do desenvolvimento infantil e suas relações com a criação do desenho. 2021. **Monografia (Graduação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2206/1/Monografia%20Alineia%202.pdf>. Acesso em: 22 set. 2025.

TORQUATO JÚNIOR, Emiliano et al. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget e suas Implicações para o Ensino. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 10, p. 43–59, 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/308>. Acesso em: 22 set. 2025.

JÚNIOR, Kleber R. M.; et al. O desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil. **Conhecimento em Destaque**, v. 1, n. 1, p. 35–43, 2024. Disponível em: <https://faculadabrasileiracrista.edu.br/revista/index.php/CED/article/view/15/15>. Acesso em: 23 set. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

LIMA, Aline Patrícia Campos Tolentino de. “**Criança tem que brincar mesmo! Depois cresce, vira adulto e não brinca mais**”: estudo do desenvolvimento da imaginação na idade pré-escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-06102023-090046/publico/AlinePatriciaCamposTolentinodeLima_corrigida.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1990.

Perturbações do desenvolvimento infantil - Conceitos gerais. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, [S. l.], v. 25, n. 6, p. 669–76, 2009. DOI: 10.32385/rpmgf.v25i6.10693. Disponível em: <https://rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10693>. Acesso em: 20 set. 2025.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972.

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

QUEIROZ, Ângela et al. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 21, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15540444. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-importancia-das-atividades-ludicas-na-educacao-infantil>. Acesso em: 20 set. 2025.

RIBAS, Luana de Melo. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação, emoção e o coletivo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41681/1/2021_LuanadeMeloRibas.pdf.

Acesso em: 19 set. 2025.

RODRIGUES, R. G.; SILVA, J. L. T. da; SILVA, M. A. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 2–15, 2021. DOI:

10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1. Disponível em:

<https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123>. Acesso em: 20 set. 2025.

ROSA, Alice Serrão da; TRUCCOLO, Adriana Barni. O brincar heurístico como recurso para o desenvolvimento da socialização infantil. **Open Science Research XV**, v. 15, ano 2024. DOI: 10.37885/240516594. Disponível em:

<https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/240516594.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

SALES, Jenniffer Ribeiro. **Brincar com materiais não estruturados: usos na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025. Disponível em: <https://dspace5.ufes.br/handle/10/19134>.

Acesso em: 22 set. 2025.

SANTOS, Aline Diniz; SILVA, Júlia Kamers da. O impacto do isolamento social no desenvolvimento cognitivo e comportamental infantil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e36110918218, 2021. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/rsd/article/download/18218/16238/227306>. Acesso em: 24 set. 2025.

SOUSA, Byatriz Fernanda et al. O papel do brincar na aprendizagem infantil. **RFL**, v. 1, n. 2, p. 144–155, 2025. Disponível em: <https://facliber.edu.br/wp-content/uploads/2025/05/11-.pdf>. Acesso em: 21 set. 2025.

SOUZA, Juliana Martins de; VERÍSSIMO, Maria de La Ó Ramallo. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [S. l.], v. 23, n. 6, p. 1097–1104, 2015. DOI: 10.1590/0104-1169.0462.2654. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rlae/article/view/108021>.

Acesso em: 1 out. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1975.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.