

**O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA
PERSPECTIVA DE VYGOTSKY**

**PLAY AS AN INSTRUMENT FOR COGNITIVE DEVELOPMENT FROM VYGOTSKY'S
PERSPECTIVE**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-034>

Flávia Nayara Rodrigues da Silva Barbosa

Especialista em Educação Física
UNIFAMETRO

E-mail: profissionalflaviarodrigues@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5865688861598276>

Deise Dayanne Rocha Aires

Graduada Pedagogia

Universidade Luterana/Ulbra

E-mail: deiseaires@outlook.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1301320667083875>

Elton Junior da Silva Cardoso

Graduado em Licenciatura em História

Universidade Federal do Pará

E-mail: juniorjrcardoso2000@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9359673753058350>

José Heber de Souza Aguiar

Mestre em Teologia

Faculdades EST

E-mail: jose.aguiar@uemasul.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3151220359090239>

Silvana Andrade Fontes

Mestranda em Educação Inclusiva

Universidade Federal de Sergipe

E-mail: silfontes03@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7865838281570732>

Boaventura da Silva Leite Filho

Mestrando em Ciências da Educação

Universidad Del Sol (UNADES)

E-mail: boaventuraprof@yahoo.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6265097111700070>

Giovane Aparecido Binello

Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão

Faculdade Sul Brasil/Fasul

E-mail: giovaneapb@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5738464901293649>

Sebastião Sales Rodrigues Macedo

Especialista em Tecnologias para a sala de aula

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail: salesmacedoeducacional@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5135180590966365>

Sidney Barbosa de Sena

Dra. em Gestão Democrática, Estácio de Sá

E-mail: sidneybarbosa36@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5963269400733085>

Patrícia Bárbara Candida dos Santos

Especialista em Gestão e Docência na Educação a Distância, 2024

Faculdade Focus

E-mail: patriciabarbara.contato@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7784134014670653>

Anderson Barros da Silva

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática

Universidade Cruzeiro do Sul

E-mail: psicologo.andersonbarros@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0216402976395965>

Resumo

O brincar constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, especialmente quando compreendido sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky. Este estudo teve como objetivo analisar como o brincar atua como instrumento de desenvolvimento cognitivo na infância, considerando a influência da interação social, da linguagem, da imaginação, da mediação cultural e da autorregulação. Realizou-se uma revisão integrativa da literatura, com buscas nas bases Education Resources Information Center (ERIC), Miguilim, Diadorim, Portal de Periódicos Livres e repositórios vinculados ao Open Journal Systems (OJS), contemplando publicações entre 2021 e 2026, nos idiomas português e inglês. Os resultados evidenciaram que o brincar simbólico favorece a construção de significados, a representação mental, o pensamento abstrato e a organização da conduta. Também foram identificadas relações entre experiências lúdicas, funções executivas, resolução de problemas, linguagem e competência social. A mediação de adultos e pares mostrou-se relevante para ampliar a complexidade das experiências lúdicas e favorecer processos de autorregulação. Conclui-se que o brincar constitui uma prática cultural e educativa capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo infantil.

Palavras-chave: Autorregulação; Brincar; Desenvolvimento cognitivo; Infância; Vygotsky.

Abstract

Play constitutes a fundamental activity for child development, particularly when understood from Lev Vygotsky's cultural-historical perspective. This study aimed to analyze how play functions as an instrument for cognitive development in childhood, considering the influence of social interaction, language, imagination, cultural mediation, and self-regulation. An integrative literature review was conducted using the Education Resources Information Center (ERIC), Miguilim, Diadorim, Open Journals portal, and repositories associated with Open Journal Systems (OJS), including publications from 2021 to 2026 in Portuguese and English. The findings indicated that symbolic play promotes the construction of meanings, mental representation, abstract thinking, and behavioral organization. Relationships were also identified between play experiences, executive functions, problem-solving, language development, and social competence. The mediation provided by adults and peers was relevant to increasing the complexity of play experiences and supporting self-regulation processes. It is concluded that play constitutes a cultural and educational practice capable of significantly contributing to children's cognitive development by integrating symbolic, social, linguistic, and emotional dimensions. Therefore, recognizing play as an essential component of educational practices can strengthen learning and promote comprehensive child development.

Keywords: Child development; Childhood; Cognitive development; Play; Self-regulation.

1 INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, especialmente por possibilitar à criança experimentar situações imaginárias, assumir papéis sociais, estabelecer regras e construir significados a partir das interações com o meio. Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1978) compreende o desenvolvimento cognitivo como um processo construído socialmente, no qual as interações, a linguagem, a cultura e a mediação exercem papel determinante na formação das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, o brincar não se limita ao entretenimento, mas constitui uma atividade capaz de favorecer processos de aprendizagem, autorregulação, imaginação e desenvolvimento do pensamento.

Durante as brincadeiras simbólicas e de faz-de-conta, a criança pode representar situações sociais, utilizar objetos de maneira imaginativa, assumir diferentes papéis e agir conforme regras construídas no próprio contexto da atividade. Para Smirnova (2017), o brincar, na perspectiva histórico-cultural, relaciona-

se ao desenvolvimento mental e pessoal da criança por meio das relações estabelecidas com objetos, adultos e outras crianças. Hakkarainen, Bredikyte e Safarov (2017) também destacam que o brincar de faz-de-conta favorece processos relacionados à imaginação, às regras sociais e à autorregulação, evidenciando que a atividade lúdica pode constituir um espaço de desenvolvimento de capacidades que ultrapassam a dimensão recreativa.

A perspectiva vygotskiana atribui especial importância à dimensão simbólica do brincar. Ao participar de situações imaginárias, a criança passa a operar com significados que não estão necessariamente vinculados às características imediatas dos objetos e das situações concretas. Segundo Smolucha e Smolucha (2021), a brincadeira de faz-de-conta pode favorecer o desenvolvimento do pensamento abstrato e da autorregulação por meio da substituição simbólica de objetos e das diferentes formas de linguagem desenvolvidas durante a atividade. Esse processo evidencia a relação entre brincadeira, linguagem, pensamento e formação das funções psicológicas superiores.

A atividade lúdica também possibilita a apropriação de regras e formas de comportamento social. Ríos e Reyes-Rojas (2021), a partir da teoria sociocultural de Vygotsky, destacam que os jogos orientados por regras podem contribuir para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Veraksa et al. (2023) compreendem o brincar infantil como uma atividade cultural na qual a criança aprende a orientar suas ações diante de situações imaginárias e normas sociais. Dessa maneira, brincar envolve não apenas espontaneidade, mas também a construção progressiva de formas de organização do comportamento e de compreensão das relações sociais.

A relação entre brincar e desenvolvimento cognitivo também é sustentada por evidências da literatura contemporânea. Cankaya *et al.* (2023), em revisão da literatura, identificaram relações entre experiências de brincar com materiais não estruturados e processos como autorregulação cognitiva, raciocínio, resolução de problemas e funções executivas. Doebel e Lillard (2023), por sua vez, discutem o potencial do brincar para o desenvolvimento das funções executivas, destacando a influência das características das atividades e dos contextos culturais nos processos de desenvolvimento.

Outro aspecto relevante refere-se à mediação social durante as experiências lúdicas. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento não ocorre de maneira isolada, mas é constituído nas relações estabelecidas pela criança com outras pessoas e com os instrumentos e signos produzidos culturalmente. Veresov *et al.* (2021), ao investigarem a brincadeira sociodramática, evidenciaram a importância do suporte adulto para determinados aspectos das funções executivas. Colliver e Veraksa (2021) também destacam a contribuição da perspectiva vygotskiana para compreender o desenvolvimento infantil a partir das experiências sociais e emocionais vivenciadas durante o brincar.

Além dos aspectos cognitivos, o brincar apresenta relação com processos sociais e educacionais. Nilsson, Ferholt e Lecusay (2018) defendem uma compreensão na qual brincar e explorar constituem

processos articulados à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação infantil. Smits-van der Nat et al. (2024), em uma meta-análise, identificaram associação positiva entre o brincar de faz-de-conta e a competência social na primeira infância. Esses achados reforçam a compreensão de que as experiências lúdicas envolvem diferentes dimensões do desenvolvimento e podem contribuir para a construção de competências cognitivas, sociais e comportamentais.

Diante desse contexto, delimita-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como o brincar atua como instrumento de desenvolvimento cognitivo na perspectiva de Vygotsky? A problemática parte da necessidade de compreender de que maneira as experiências lúdicas contribuem para a construção de processos cognitivos e psicológicos durante a infância, considerando o papel da interação social, da linguagem, da imaginação, da mediação cultural e da autorregulação no desenvolvimento infantil.

O objetivo geral deste estudo é analisar como o brincar atua como instrumento de desenvolvimento cognitivo na perspectiva de Vygotsky. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais pressupostos da teoria histórico-cultural relacionados ao brincar e ao desenvolvimento infantil; compreender a relação entre brincadeira simbólica, imaginação, linguagem e desenvolvimento cognitivo; analisar a contribuição do brincar para a autorregulação e o desenvolvimento das funções executivas; e discutir a importância da mediação social e das interações durante as experiências lúdicas na infância.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar a compreensão científica acerca do brincar como elemento constitutivo do desenvolvimento infantil, superando uma concepção que o reduz a uma atividade exclusivamente recreativa. A análise da temática sob a perspectiva de Vygotsky permite compreender como as experiências lúdicas podem favorecer a construção de significados, o desenvolvimento da linguagem, a internalização de regras, a autorregulação e a formação das funções psicológicas superiores. Além disso, a discussão apresenta relevância educacional ao contribuir para uma compreensão mais qualificada do papel do brincar nas práticas pedagógicas da educação infantil, fortalecendo sua utilização como recurso relacionado aos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, desenvolvida com o propósito de reunir, analisar e sintetizar produções científicas acerca do brincar como instrumento de desenvolvimento cognitivo na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. A revisão integrativa foi escolhida por possibilitar a incorporação de diferentes tipos de estudos e perspectivas teóricas, favorecendo uma compreensão ampla e sistematizada do fenômeno investigado. O percurso metodológico foi organizado em etapas sucessivas: delimitação da questão norteadora, definição dos

descritores, estabelecimento dos critérios de elegibilidade, busca nas fontes de informação, seleção das publicações, leitura e análise dos estudos e síntese dos achados.

A questão norteadora que orientou o desenvolvimento da pesquisa foi: Como o brincar atua como instrumento de desenvolvimento cognitivo na infância, considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky? A formulação dessa questão permitiu direcionar a busca para estudos que abordassem especificamente as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento cognitivo, imaginação, linguagem, autorregulação, funções psicológicas superiores, interação social e mediação no contexto infantil.

A busca bibliográfica foi realizada nas seguintes fontes de informação: Education Resources Information Center (ERIC), base especializada em literatura científica e educacional; Miguilim – Diretório das Revistas Científicas Eletrônicas Brasileiras, voltado à identificação de periódicos científicos brasileiros de acesso eletrônico; Diadorim – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras, utilizado para localização e caracterização de periódicos e suas políticas editoriais; Portal de Periódicos Livres, destinado à recuperação de produções científicas disponibilizadas em acesso aberto; e repositórios vinculados ao Open Journal Systems (OJS), sistema utilizado por diferentes periódicos científicos para publicação e disseminação de artigos acadêmicos. A utilização dessas fontes buscou ampliar a abrangência da pesquisa e contemplar produções nacionais e internacionais relacionadas à educação, psicologia do desenvolvimento e teoria histórico-cultural.

Para a construção da estratégia de busca, foram utilizados descritores e termos correlatos em português e inglês, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, de acordo com as características de cada base consultada. português e seus respectivos correspondentes em inglês: brincar, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento infantil e teoria histórico-cultural; em inglês, *play*, *cognitive development*, *child development* e *cultural-historical theory*, combinação dos termos foi adaptada às especificidades de indexação e pesquisa de cada fonte, procurando maximizar a recuperação de estudos diretamente relacionados ao objeto investigado.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: estudos publicados entre 2017 e 2026; artigos científicos disponíveis em texto completo; publicações nos idiomas português ou inglês; estudos relacionados ao desenvolvimento infantil e à atividade lúdica; pesquisas que apresentassem discussão teórica ou evidências empíricas sobre a relação entre brincar e desenvolvimento cognitivo; e trabalhos que dialogassem com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, especialmente aqueles associados às contribuições de Vygotsky. Também foram consideradas publicações que discutissem dimensões diretamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, como imaginação, linguagem, autorregulação, funções executivas, interação social e mediação durante as atividades lúdicas.

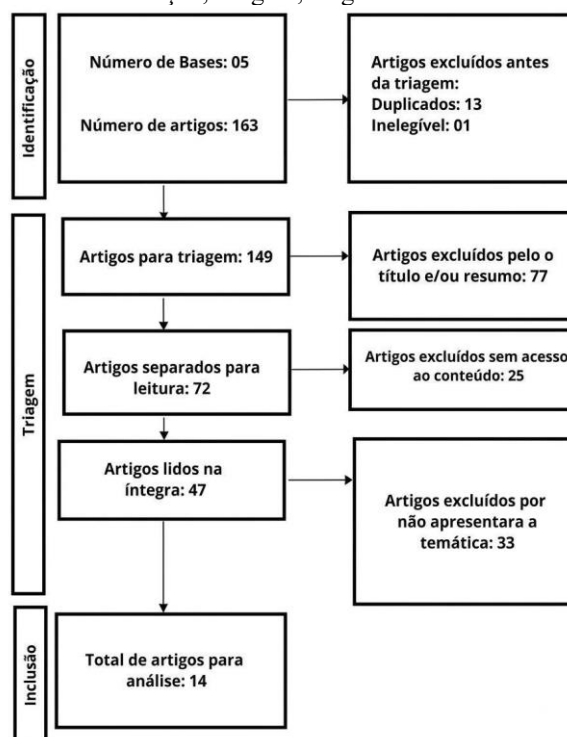
Como critérios de exclusão, foram retirados estudos publicados antes de 2017; trabalhos que não apresentassem relação direta com o tema investigado; publicações em idiomas diferentes do português e do

inglês; documentos sem acesso ao texto completo; duplicatas identificadas entre as fontes consultadas; trabalhos exclusivamente voltados ao brincar em animais ou em populações não infantis; estudos centrados exclusivamente em aspectos físicos, motores ou recreativos do brincar sem relação com processos cognitivos; além de resumos, editoriais, cartas ao editor, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, anais de eventos e documentos institucionais que não apresentassem características de artigo científico compatíveis com os objetivos da revisão.

O processo de seleção ocorreu inicialmente mediante a identificação das publicações potencialmente relevantes nas bases e fontes selecionadas. Em seguida, procedeu-se à remoção dos registros duplicados e à análise dos títulos e resumos, buscando verificar a correspondência entre cada publicação e os critérios de elegibilidade previamente estabelecidos. Os estudos potencialmente pertinentes foram posteriormente submetidos à leitura do texto completo, etapa na qual foram excluídas as produções que não atendiam integralmente aos critérios definidos. Por fim, os artigos considerados elegíveis foram incluídos na síntese qualitativa da revisão.

A Figura 1 deverá apresentar o fluxograma das etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos selecionados.

Figura 1 – Fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos na revisão integrativa



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Após a seleção, os estudos incluídos foram submetidos à leitura analítica e interpretativa, considerando informações relacionadas à autoria, ano de publicação, objetivo, abordagem metodológica, população ou contexto investigado, principais conceitos relacionados ao brincar e principais resultados ou contribuições para a compreensão do desenvolvimento cognitivo infantil. A organização dessas informações permitiu comparar os diferentes estudos e identificar aproximações, complementaridades e possíveis divergências entre os autores. A análise priorizou a articulação entre os pressupostos vygotskianos e as evidências contemporâneas acerca do brincar, considerando especialmente os processos de mediação, interação social, linguagem, imaginação, internalização de regras, autorregulação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A síntese dos resultados foi realizada de maneira qualitativa e descritiva, sem aplicação de procedimentos estatísticos de metanálise. Os achados foram agrupados por núcleos temáticos, permitindo discutir como diferentes formas de brincar se relacionam com os processos de desenvolvimento cognitivo e como a participação de adultos, pares, objetos culturais e contextos educativos pode modificar ou potencializar essas experiências. A interpretação dos resultados foi conduzida de maneira articulada ao referencial histórico-cultural, evitando reduzir o brincar a uma atividade meramente recreativa e considerando-o como prática social e cultural potencialmente relacionada à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

Para garantir maior rigor metodológico, foram observados princípios de transparência na identificação das publicações, aplicação uniforme dos critérios de elegibilidade e registro das etapas de seleção. As publicações incluídas foram analisadas considerando sua pertinência ao problema e aos objetivos da pesquisa, bem como a consistência das informações apresentadas. A estratégia adotada buscou reduzir vieses decorrentes da seleção arbitrária de estudos e possibilitar uma síntese coerente da produção científica recente sobre o tema.

Por se tratar de uma revisão integrativa da literatura, desenvolvida exclusivamente a partir de dados secundários provenientes de publicações científicas de acesso público, não houve envolvimento direto de seres humanos nem coleta de dados primários, não sendo necessária a submissão do estudo a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme as disposições éticas aplicáveis às pesquisas dessa natureza. Ainda assim, foram observados os princípios de integridade científica, transparência metodológica, fidelidade às fontes consultadas e adequada atribuição de autoria mediante citação das produções utilizadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca e a seleção dos estudos nas fontes de informação definidas possibilitaram identificar produções científicas relacionadas ao brincar e ao desenvolvimento cognitivo infantil na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, os estudos elegíveis

foram analisados quanto ao ano de publicação, autoria, objetivo, abordagem e principais contribuições para a compreensão das relações entre atividade lúdica, desenvolvimento cognitivo, imaginação, linguagem, autorregulação, funções executivas e interação social.

A sistematização das principais características das publicações selecionadas encontra-se apresentada na Tabela 1, permitindo visualizar de forma organizada as evidências que fundamentaram a síntese dos resultados.

Tabela 1 – Caracterização dos estudos selecionados sobre o brincar e o desenvolvimento cognitivo infantil.

Autor/ano	Objetivo do estudo	Principais achados
Bodrova e Leong (2017)	Analisar a influência dos adultos sobre as experiências de brincar infantil a partir da abordagem histórico-cultural de Vygotsky.	Evidenciou-se que a mediação adulta pode ampliar a qualidade e a complexidade das brincadeiras, favorecendo a internalização de regras, o desenvolvimento da autorregulação, a formação de significados e a ampliação das capacidades psicológicas superiores.
Bodrova e Leong (2017)	Discutir a relação entre o brincar e o desenvolvimento inicial da alfabetização sob uma perspectiva vygotskiana.	O brincar simbólico mostrou-se relevante para a construção de competências precursoras da alfabetização, especialmente por favorecer o desenvolvimento da linguagem, da representação simbólica, da imaginação e da capacidade de atribuir significados às experiências.
Cankaya et al. (2023)	Revisar a literatura sobre a relação entre o brincar com materiais não estruturados (<i>loose parts play</i>) e o desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar.	A literatura analisada apontou associações entre experiências com materiais não estruturados e processos cognitivos, incluindo funções executivas, autorregulação cognitiva, resolução de problemas, criatividade e raciocínio, embora os autores ressaltem a necessidade de ampliar as evidências empíricas.
Colliver e Veraksa (2021)	Examinar as contribuições da teoria de Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento emocional durante as experiências de brincar na primeira infância.	O brincar foi compreendido como contexto social e cultural no qual a criança vivencia, expressa e regula emoções, destacando-se a importância das interações sociais e da mediação para o desenvolvimento emocional e psicológico.
Doebel e Lillard (2023)	Analisar de que maneira o brincar pode favorecer o desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva centrada nas funções executivas.	Os autores discutem que determinadas características das experiências lúdicas podem mobilizar processos de controle cognitivo, flexibilidade, memória de trabalho e autorregulação. Entretanto, ressaltam que os efeitos dependem das características específicas da brincadeira e do contexto em que ela ocorre.
Farrugia (2021)	Interpretar, a partir da perspectiva vygotskiana, a relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, considerando a fala de uma criança pequena.	O estudo evidenciou a relevância da linguagem e da interação social na transformação e ampliação dos conceitos infantis, reforçando a compreensão vygotskiana de que o desenvolvimento conceitual ocorre mediante processos de mediação e apropriação cultural.

Hakkarainen, Bredikyte e Safarov (2017)	Discutir o papel do brincar de faz-de-conta no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva histórico-cultural.	O faz-de-conta foi associado ao desenvolvimento da imaginação, da capacidade simbólica, da compreensão de papéis sociais e da orientação da conduta por regras, constituindo importante contexto para a formação de novas capacidades psicológicas.
Nilsson, Ferholt e Lecusay (2018)	Reconceitualizar a relação entre brincar, exploração, aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil.	Os autores propõem compreender brincar e explorar como processos inter-relacionados, nos quais a criança participa ativamente da construção de conhecimentos e significados, aproximando experiências lúdicas e processos educativos.
Ríos e Reyes-Rojas (2021)	Analisar o brincar orientado por regras e sua relação com o desenvolvimento infantil a partir da teoria sociocultural de Vygotsky.	Os jogos com regras foram relacionados ao desenvolvimento de formas progressivamente mais complexas de autorregulação e organização da conduta, uma vez que exigem da criança atenção às normas, controle das ações e compreensão das relações sociais.
Smirnova (2017)	Apresentar os fundamentos da teoria histórico-cultural do brincar e discutir sua importância para o desenvolvimento infantil.	O brincar foi caracterizado como uma atividade culturalmente situada, construída nas relações da criança com adultos, pares, objetos e significados sociais, contribuindo para o desenvolvimento mental, pessoal e das funções psicológicas superiores.
Smits-van der Nat et al. (2024)	Investigar, por meio de meta-análise, a relação entre o brincar de faz-de-conta e a competência social na primeira infância.	Os resultados indicaram associação positiva entre o brincar de faz-de-conta e a competência social, reforçando que experiências simbólicas podem contribuir para habilidades relacionadas à interação, comunicação e participação social durante a primeira infância.
Smolucha e Smolucha (2021)	Discutir as contribuições da teoria de Vygotsky para a compreensão do brincar na educação infantil e de seus processos psicológicos subjacentes.	O brincar simbólico foi relacionado ao desenvolvimento do pensamento abstrato, da linguagem e da autorregulação, especialmente por meio da substituição simbólica de objetos e da construção de significados durante as interações lúdicas.
Veraksa et al. (2023)	Investigar as ações culturais presentes nas brincadeiras de crianças em idade pré-escolar.	Os achados indicaram que as brincadeiras infantis envolvem ações culturalmente mediadas, permitindo à criança reproduzir, transformar e compreender práticas e significados sociais, bem como orientar sua conduta em situações imaginárias.
Veresov et al. (2021)	Investigar experimentalmente a necessidade de suporte adulto durante o brincar sociodramático para o desenvolvimento das funções executivas.	Os resultados evidenciaram a relevância do suporte adulto em determinados aspectos do brincar sociodramático, indicando que a mediação pode potencializar oportunidades de desenvolvimento de processos relacionados às funções executivas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

3.1 O BRINCAR SIMBÓLICO E A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS COGNITIVOS

Inicialmente, a compreensão do brincar como atividade de desenvolvimento exige ultrapassar uma concepção centrada exclusivamente na espontaneidade infantil. Smirnova (2017) sustenta que, na teoria histórico-cultural, a brincadeira constitui uma atividade culturalmente organizada, por meio da qual a

criança se relaciona com objetos, pessoas e significados socialmente produzidos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento cognitivo não decorre simplesmente da manipulação de materiais ou da diversão proporcionada pelo jogo, mas da transformação qualitativa da atividade infantil, na medida em que a criança passa a operar com significados que reorganizam sua relação com a realidade.

Particularmente, o brincar de faz-de-conta apresenta condições privilegiadas para essa transformação porque introduz uma ruptura entre a ação imediata e o significado atribuído à situação. Hakkarainen, Bredikyte e Safarov (2017) compreendem o jogo imaginativo como contexto no qual a criança experimenta papéis, situações e relações que não precisam estar limitados às circunstâncias concretas presentes. Esse deslocamento possibilita ampliar a capacidade de representação e favorecer formas mais complexas de organização da experiência, estabelecendo condições para que a criança opere cognitivamente para além daquilo que está diretamente disponível no ambiente.

Nesse sentido, a contribuição de Smolucha e Smolucha (2021) aprofunda a compreensão de que o brincar simbólico pode participar da construção do pensamento abstrato. A substituição de objetos, a atribuição de propriedades imaginárias e a utilização de signos durante a brincadeira exigem que a criança mantenha determinado significado independentemente das características físicas imediatas do objeto. Tal processo representa uma mudança qualitativa na atividade mental, pois a ação passa progressivamente a ser orientada por significações compartilhadas e não apenas pelas propriedades perceptíveis da realidade.

Paralelamente, Bodrova e Leong (2017a) ressaltam que o desenvolvimento decorrente do brincar não se encontra desvinculado das condições sociais em que a atividade acontece. A qualidade da experiência lúdica depende, entre outros fatores, da possibilidade de a criança sustentar enredos, desempenhar papéis e organizar ações segundo significados relativamente estáveis. Assim, a brincadeira simbólica pode constituir um espaço de elaboração de estruturas cognitivas mais complexas, sobretudo quando permite que a criança permaneça envolvida em uma situação imaginária suficientemente organizada.

Adicionalmente, a relação entre atividade lúdica e formação conceitual pode ser compreendida pela centralidade da linguagem. Farrugia (2021) demonstra, sob uma interpretação vygotskiana, que a passagem entre conceitos cotidianos e formas mais sistematizadas de pensamento está relacionada às experiências discursivas e às interações que permitem à criança reorganizar significados. Embora seu estudo não se restrinja ao brincar, suas contribuições são pertinentes ao evidenciar que a atividade infantil mediada pela linguagem pode favorecer a elaboração progressiva de relações conceituais, aspecto particularmente relevante em situações lúdicas nas quais a criança narra, explica, negocia e atribui sentidos às próprias ações.

3.2 MEDIAÇÃO, AUTORREGULAÇÃO E FUNÇÕES EXECUTIVAS NO BRINCAR

Sobretudo, a mediação adulta constitui elemento decisivo para compreender por que experiências aparentemente semelhantes de brincar podem produzir diferentes oportunidades de desenvolvimento. Bodrova e Leong (2017b) defendem que o adulto não deve ser compreendido apenas como observador da atividade infantil, mas como participante capaz de criar condições para o aprofundamento da brincadeira. A intervenção pedagogicamente orientada pode auxiliar a criança a ampliar enredos, sustentar papéis, compreender regras e utilizar recursos simbólicos, contribuindo para que a atividade alcance níveis progressivamente mais complexos de organização.

Consequentemente, essa mediação encontra relação direta com a autorregulação, uma vez que a criança precisa controlar impulsos imediatos para permanecer coerente com o papel assumido e com as regras estabelecidas na situação imaginária. Ríos e Reyes-Rojas (2021) destacam que os jogos orientados por regras constituem situações particularmente relevantes para o desenvolvimento da capacidade de administrar a própria conduta. A necessidade de esperar, seguir combinações, respeitar turnos e ajustar comportamentos às exigências do jogo cria condições para o exercício de mecanismos voluntários de controle, aproximando a atividade lúdica da formação de formas mais elaboradas de autorregulação.

Experimentalmente, Veresov et al. (2021) acrescentam evidências sobre a importância do suporte adulto durante o brincar sociodramático, demonstrando que determinadas condições de mediação podem favorecer componentes associados às funções executivas. A contribuição desse estudo é especialmente relevante porque desloca a discussão de uma associação genérica entre brincar e desenvolvimento para a análise das condições sob as quais a atividade pode produzir oportunidades cognitivamente significativas. Dessa maneira, a presença do adulto assume caráter qualitativo: sua contribuição está menos em dirigir integralmente a brincadeira e mais em oferecer suporte compatível com as necessidades de organização da atividade.

Enquanto a mediação contribui para a estruturação da experiência, Doebel e Lillard (2023) propõem uma leitura das relações entre brincar e funções executivas que evita atribuir automaticamente efeitos cognitivos a qualquer atividade lúdica. Para os autores, características específicas da brincadeira podem mobilizar processos de controle cognitivo, mas a natureza dessa relação depende do tipo de atividade, das demandas impostas à criança e do contexto em que o brincar ocorre. Essa interpretação converge com a perspectiva histórico-cultural ao indicar que não é simplesmente o ato de brincar que produz desenvolvimento, mas a qualidade das ações e operações psicológicas mobilizadas pela atividade.

Paralelamente, a revisão apresentada por Cankaya et al. (2023) aponta relações entre o brincar com materiais não estruturados e diferentes dimensões do desenvolvimento cognitivo, incluindo raciocínio, resolução de problemas, autorregulação e funções executivas. A utilização de objetos que não possuem uma única finalidade predeterminada pode ampliar as possibilidades de exploração, combinação e

transformação, exigindo que a criança formule hipóteses e atribua funções aos materiais. Sob esse prisma, a ausência de uma estrutura rígida não significa ausência de organização cognitiva; ao contrário, pode ampliar o espaço para decisões, planejamento e elaboração de soluções.

Em complemento, Veraksa et al. (2023) compreendem a brincadeira infantil como espaço de realização de ações culturalmente constituídas. A criança não apenas reproduz comportamentos observados, mas reorganiza elementos da experiência social dentro de situações imaginárias, selecionando e combinando ações conforme os significados atribuídos aos papéis desempenhados. Essa perspectiva permite compreender a autorregulação como processo vinculado à apropriação cultural, pois controlar a própria ação durante a brincadeira implica compreender expectativas, normas e relações que ultrapassam a resposta imediata aos estímulos do ambiente.

Ainda, a contribuição de Colliver e Veraksa (2021) amplia esse entendimento ao relacionar a perspectiva vygotskiana às dimensões emocionais presentes no brincar. O desenvolvimento das capacidades de regulação não ocorre isoladamente dos processos afetivos, uma vez que a criança precisa lidar com desejos, frustrações, expectativas e relações interpessoais durante a atividade. O brincar, portanto, pode constituir um contexto no qual dimensões cognitivas e emocionais se articulam, permitindo compreender o desenvolvimento infantil como processo integrado e socialmente mediado.

3.3 BRINCAR, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Outrossim, a relação entre brincar e aprendizagem pode ser analisada a partir da necessidade de superar a oposição entre atividade lúdica e atividade educativa. Nilsson, Ferholt e Lecusay (2018) propõem compreender brincar e explorar como processos articulados, nos quais a criança produz significados enquanto interage ativamente com pessoas, objetos e situações. Essa concepção possui implicações pedagógicas importantes, pois permite reconhecer que determinadas aprendizagens podem emergir de atividades que não assumem inicialmente uma configuração formal de ensino, desde que sejam preservadas as possibilidades de investigação, participação e construção compartilhada de significados.

Socialmente, o brincar também cria condições para o exercício de competências necessárias à participação em grupos. A meta-análise de Smits-van der Nat et al. (2024) encontrou uma relação positiva entre brincar de faz-de-conta e competência social na primeira infância, indicando que a qualidade da experiência lúdica apresenta relevância para essa associação. Os autores ressaltam, contudo, que a maioria dos estudos analisados possui delineamento transversal, o que impede estabelecer conclusões causais definitivas.

Consequentemente, a competência social favorecida pelo brincar não deve ser interpretada como resultado automático da quantidade de tempo dedicado à atividade. Smits-van der Nat et al. (2024)

verificaram que estudos que avaliaram a qualidade do brincar encontraram associações mais expressivas com competência social do que aqueles centrados apenas na quantidade de brincadeira. Esse achado é coerente com a perspectiva histórico-cultural, pois desloca a atenção do simples tempo de exposição para as características da atividade, suas interações, seus significados e o grau de envolvimento da criança na construção da situação lúdica.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu compreender o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo infantil, especialmente quando analisado à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. A revisão integrativa evidenciou que a atividade lúdica ultrapassa a função recreativa, constituindo um espaço no qual a criança reorganiza experiências, produz significados e desenvolve formas progressivamente mais complexas de ação e pensamento. Nesse sentido, os achados sustentam a relevância do brincar como componente constitutivo dos processos de desenvolvimento durante a infância.

Em resposta à pergunta norteadora, conclui-se que sua atuação ocorre principalmente por meio da atividade simbólica, da linguagem, da imaginação, da interação social, da apropriação de regras e da mediação cultural. Ao participar de situações lúdicas, a criança é colocada diante de demandas que favorecem a organização da conduta e a elaboração de significados, possibilitando a construção de capacidades que não se restringem às características imediatas da situação vivenciada.

Quanto ao objetivo geral, a análise permitiu demonstrar que o brincar pode funcionar como instrumento de desenvolvimento cognitivo quando estruturado em contextos que favoreçam participação ativa, interação significativa e construção compartilhada de conhecimentos. Os objetivos específicos também foram contemplados ao serem identificados os principais pressupostos histórico-culturais relacionados à atividade lúdica, bem como as relações entre brincadeira simbólica, imaginação, linguagem, autorregulação e funções executivas. Evidenciou-se, portanto, uma articulação entre diferentes dimensões psicológicas que contribuem para a formação das funções psicológicas superiores.

Entre os principais achados, destacou-se a importância do brincar simbólico para a ampliação da capacidade representacional e para a possibilidade de a criança agir orientada por significados que ultrapassam as propriedades concretas dos objetos. A literatura analisada também apontou relações entre determinadas experiências lúdicas e processos associados à autorregulação, ao controle cognitivo, à resolução de problemas e às funções executivas. Esses resultados reforçam a compreensão de que a potência desenvolvimental do brincar está relacionada à qualidade e às características da atividade, e não simplesmente à sua ocorrência ou duração.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel da mediação social e cultural. A participação de adultos e pares pode ampliar as possibilidades de organização da brincadeira, oferecendo suporte para a

elaboração de enredos, compreensão de regras, negociação de significados e manutenção da atividade compartilhada. Desse modo, a mediação não deve ser compreendida como controle excessivo da experiência infantil, mas como possibilidade de criação de condições para que a criança avance na complexidade de suas ações e desenvolva maior autonomia na condução da atividade lúdica.

No campo educacional, os resultados indicam a necessidade de reconhecer o brincar como elemento integrado aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, evitando sua utilização apenas como intervalo entre atividades consideradas pedagogicamente relevantes. A perspectiva vygotskiana possibilita compreender que experiências lúdicas intencionalmente organizadas podem favorecer processos cognitivos, sociais, linguísticos e emocionais, desde que preservem espaços de participação, imaginação e construção ativa pela criança. Assim, práticas pedagógicas que valorizem o brincar podem contribuir para uma educação infantil mais coerente com as especificidades do desenvolvimento e com a natureza social da aprendizagem.

Como perspectiva para futuras investigações, sugere-se a realização de estudos empíricos longitudinais que acompanhem crianças em contextos de educação infantil e analisem, ao longo do tempo, os efeitos de diferentes modalidades de brincadeira sobre autorregulação, funções executivas, linguagem, imaginação e competência social. Pesquisas dessa natureza poderão contribuir para esclarecer relações temporais e mecanismos envolvidos no desenvolvimento associado às experiências lúdicas, além de comparar diferentes formas de mediação adulta e distintos contextos socioculturais. Dessa forma, ampliar-se-á a base empírica necessária para fortalecer a compreensão do brincar como atividade cultural e instrumento efetivo de desenvolvimento cognitivo na infância.

REFERÊNCIAS

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Adult influences on play: the Vygotskian approach. In: **Play from birth to twelve and beyond**. [S. l.]: Routledge, 2017.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. **Play and early literacy**: a Vygotskian approach. [S. l.]: Routledge, 2017.

BRUNER, J. S. Nature and uses of immaturity. **American Psychologist**, Washington, DC, v. 27, n. 8, p. 687-708, 1972.

CAILLOIS, R. **Man, play and games**. Urbana: University of Illinois Press, 1961.

CANKAYA, O. et al. Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: a review of the literature. **Journal of Intelligence**, [S. l.], v. 11, n. 8, p. 151, 2023.

COLLIVER, Y.; VERAKSA, N. Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. **Early Child Development and Care**, [S. l.], 2021.

DOEBEL, S.; LILLARD, A. S. How does play foster development? A new executive function perspective. **Developmental Review**, [S. l.], v. 67, 101064, 2023.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARRUGIA, M. From everyday to scientific (mathematical) concepts: a Vygotskian interpretation of a young child's speech. **AIEM**, [S. l.], n. 19, 2021.

HAKKARAINEN, P. et al. **Pretend play and child development**. [S. l.]: Routledge, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: a study of the play-element in culture**. Boston: Beacon Press, 1955.

NILSSON, M.; FERHOLT, B.; LECUSAY, R. The playing-exploring child: reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. **Contemporary Issues in Early Childhood**, [S. l.], 2018.

PARTEN, M. B. Social participation among pre-school children. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 243-269, 1932.

PIAGET, J. **Play, dreams and imitation in childhood**. New York: W. W. Norton, 1962.

RÍOS, H.; REYES-ROJAS, M. **Game playing and rules management: a view at children's development from Vygotsky's sociocultural theory**. [S. l.]: Springer, 2021.

SMIRNOVA, E. **Cultural-historical play theory**. [S. l.]: Routledge, 2017.

SMITS-VAN DER NAT, M. et al. The value of pretend play for social competence in early childhood: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, [S. l.], v. 36, art. 46, p. 1-26, 2024.

SMOLUCHA, L.; SMOLUCHA, F. Vygotsky's theory in-play: early childhood education. **Early Child Development and Care**, [S. l.], v. 191, n. 7-8, p. 1041-1055, 2021.

VERAKSA, N. et al. Cultural actions in the play of preschool children. **Cultural-Historical Psychology**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2023.

VERESOV, N. et al. Do children need adult support during sociodramatic play to develop executive functions? Experimental evidence. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WINNICOTT, D. W. **Playing and reality**. London: Tavistock Publications, 1971.