

BRINCADEIRAS NO PÁTIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E PROTAGONISMO INFANTIL

PLAY IN THE SCHOOL PLAYGROUND AS A SPACE FOR LEARNING AND
CHILD PROTAGONISM

Ciências Humanas • 29/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777415997](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777415997)

Ana Alice de Rezende Fonseca Theobald¹

Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO

O estudo aborda as brincadeiras em espaços externos da escola como experiências formativas na educação infantil, considerando a necessidade de compreender como essas vivências contribuem para a aprendizagem e para a participação ativa das crianças. O objetivo consistiu em analisar essa relação à luz de fundamentos que articulam desenvolvimento infantil, ludicidade e organização dos ambientes educativos. A metodologia adotada correspondeu a uma revisão integrativa da literatura, com seleção de produções científicas em bases reconhecidas, orientada por critérios de pertinência temática e consistência teórica. Os resultados evidenciam que o brincar favorece a construção de conhecimentos, amplia interações sociais e sustenta a ação da criança como sujeito participante. Conclui-se que a valorização desses contextos, aliada à mediação pedagógica, contribui para uma educação mais significativa e integrada às experiências da infância.

Palavras-chave: educação infantil; ludicidade; aprendizagem; protagonismo infantil; espaços educativos.

ABSTRACT

This study addresses play in outdoor school environments as formative experiences in early childhood education, considering the need to understand how these experiences contribute to learning and to children's active participation. The objective was to analyze this relationship based on theoretical foundations that articulate child development, playfulness, and the organization of educational environments. The methodology consisted of an integrative literature review, with the selection of scientific studies from recognized databases, guided by criteria of thematic relevance and theoretical consistency. The findings indicate that play supports knowledge construction, expands social interactions, and sustains

the child's role as an active participant. It is concluded that valuing these contexts, combined with pedagogical mediation, contributes to a more meaningful education aligned with children's lived experiences.

Keywords: early childhood education; playfulness; learning; child protagonism; educational environments.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil tem sido progressivamente reconhecida como etapa fundamental na constituição do desenvolvimento humano, não apenas por introduzir a criança no universo escolar, mas por organizar experiências que articulam cuidado, interação e aprendizagem.

Nesse contexto, o cotidiano educativo passa a ser compreendido como espaço de produção de sentidos, no qual as crianças constroem conhecimentos por meio de suas ações, relações e vivências. Essa compreensão desloca o foco de práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos para abordagens que valorizam a experiência, o corpo e a interação como elementos constitutivos do aprender.

Ao considerar essa perspectiva, o brincar assume centralidade no processo educativo, sendo entendido como linguagem própria da infância e como forma privilegiada de relação com o mundo. Durante as brincadeiras, a criança mobiliza aspectos cognitivos, sociais e afetivos, construindo significados a partir de situações vividas e imaginadas.

Esse movimento não ocorre de maneira isolada, mas em interação com outras crianças e com o ambiente, o que amplia as

possibilidades de aprendizagem (Piaget, 2010; Vygotsky, 2007). Assim, o brincar deixa de ser compreendido como atividade acessória e passa a integrar a organização pedagógica da educação infantil.

Nesse cenário, os espaços escolares ganham relevância, pois influenciam diretamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças. Tradicionalmente, a sala de aula tem ocupado posição central nas práticas educativas, enquanto outros ambientes, como o pátio, são frequentemente associados a momentos de pausa ou recreação.

No entanto, essa distinção tende a limitar o potencial formativo dos espaços externos, desconsiderando sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Ao ampliar o olhar sobre o ambiente educativo, torna-se possível reconhecer o pátio como espaço que favorece movimento, interação e experimentação, elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

Essa compreensão dialoga com abordagens que atribuem intencionalidade pedagógica à organização dos espaços, entendendo que o ambiente participa do processo educativo ao provocar ações, curiosidade e descobertas (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Dessa forma, o pátio pode ser concebido como ambiente que potencializa aprendizagens ao permitir que as crianças explorem, testem hipóteses e estabeleçam relações com o meio físico e social. Essa perspectiva contribui para superar a ideia de que a aprendizagem ocorre apenas em situações formais e estruturadas.

Paralelamente, a valorização da infância como categoria social implica reconhecer a criança como sujeito ativo na construção de suas experiências. Essa compreensão, fundamentada na sociologia da infância, destaca que as crianças produzem culturas próprias e participam da organização de suas práticas sociais, inclusive no contexto escolar (Corsaro, 2015). Nesse sentido, o protagonismo infantil refere-se à possibilidade de a criança agir, escolher e interagir de forma significativa nos espaços que ocupa.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, essa perspectiva é reafirmada ao enfatizar a importância de garantir práticas que promovam a participação, a escuta e o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2018).

Tal orientação reforça a necessidade de organizar tempos e espaços que favoreçam experiências diversificadas, nas quais o brincar e a interação ocupem lugar central. Assim, o pátio escolar se apresenta como ambiente estratégico para o desenvolvimento dessas práticas, especialmente por permitir maior liberdade de ação e interação entre as crianças.

Entretanto, embora haja reconhecimento teórico da importância do brincar e dos espaços externos, observa-se que, no cotidiano escolar, o pátio ainda é frequentemente tratado como espaço secundário, pouco integrado às propostas pedagógicas.

Essa situação evidencia a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o papel desse ambiente na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à sua relação com o protagonismo das crianças.

Nesse ponto, identifica-se uma questão relevante: de que maneira as brincadeiras no pátio podem ser compreendidas como experiências de aprendizagem e expressão da ação infantil?

A relevância deste estudo decorre, portanto, da necessidade de ampliar a compreensão sobre o potencial pedagógico do pátio escolar, articulando-o às práticas de brincar e às possibilidades de participação das crianças.

Ao explorar essa temática, busca-se contribuir para a valorização de experiências que integram movimento, interação e construção de conhecimento, considerando o contexto da educação infantil como espaço de formação integral.

Além disso, o estudo dialoga com discussões que enfatizam a organização intencional do cotidiano escolar e a importância da mediação pedagógica na ampliação das experiências infantis (Oliveira, 2019; Barbosa, 2006).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar de que maneira as brincadeiras no pátio podem ser compreendidas como espaço de aprendizagem e de protagonismo infantil, considerando fundamentos teóricos que articulam desenvolvimento, ludicidade e organização dos espaços educativos.

Para orientar essa análise, estabelece-se como questão de pesquisa: como as experiências de brincar no pátio escolar contribuem para a aprendizagem e para a participação ativa das crianças no contexto da educação infantil?

Ao propor essa discussão, o estudo busca contribuir para a compreensão do pátio como espaço pedagógico, integrando-o às

práticas educativas de forma coerente com as necessidades e características da infância.

Dessa maneira, pretende-se evidenciar que as experiências vividas fora da sala de aula não apenas complementam o processo educativo, mas constituem parte essencial na construção de aprendizagens significativas e na afirmação da criança como sujeito de sua própria experiência.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Infância Como Construção Social e Sujeito de Direitos

Compreender o pátio escolar como espaço de aprendizagem exige, inicialmente, reconhecer a infância para além de uma fase biológica, situando-a como construção social atravessada por relações culturais, históricas e institucionais. Nessa direção, a criança deixa de ser percebida como sujeito passivo e passa a ser entendida como participante ativa na produção de significados em seus contextos de vida.

Essa perspectiva encontra respaldo na sociologia da infância, ao evidenciar que as crianças produzem culturas próprias, estabelecendo interações que não apenas reproduzem o mundo adulto, mas o reinterpretam de forma criativa (Corsaro, 2015). Ao considerar essas dinâmicas, o espaço escolar, incluindo o pátio, assume relevância como território onde essas produções culturais emergem e se manifestam de maneira mais espontânea.

Em articulação a esse entendimento, as diretrizes educacionais brasileiras reforçam a centralidade da criança como sujeito de direitos, destacando a importância de garantir experiências que

integrem cuidado, interação e brincadeira (Brasil, 2018). Assim, o reconhecimento da infância como categoria social implica reorganizar os espaços educativos, de modo que favoreçam a participação, a escuta e a ação infantil.

Desse modo, o pátio escolar deixa de ser concebido como espaço residual da rotina e passa a ser compreendido como ambiente pedagógico, no qual as crianças exercem sua agência, constroem relações e atribuem sentidos às suas experiências cotidianas.

2.2. O Brincar Como Eixo Estruturante da Aprendizagem

A centralidade do brincar na educação infantil não se restringe ao seu caráter recreativo, mas se insere como dimensão constitutiva do desenvolvimento e da aprendizagem. Ao brincar, a criança articula imaginação, linguagem, corpo e interação social, produzindo conhecimentos que emergem da experiência vivida.

Nessa direção, o brincar é compreendido como atividade simbólica que possibilita a representação do mundo, permitindo à criança reelaborar situações e construir novas formas de compreensão da realidade (Piaget, 2010). Ao mesmo tempo, a dimensão social do brincar evidencia que essas construções se dão na relação com o outro, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a mediação social assume papel relevante, uma vez que as interações estabelecidas durante as brincadeiras potencializam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007). Assim, o brincar não apenas expressa o desenvolvimento, mas o impulsiona, sobretudo quando ocorre em contextos ricos em interação.

Em diálogo com essas abordagens, a ludicidade se configura como elemento estruturante das práticas pedagógicas na educação infantil, sendo reconhecida como estratégia que favorece o desenvolvimento integral da criança (Kishimoto, 2011; Silva; Menezes, 2024). Nesse contexto, o pátio escolar amplia as possibilidades do brincar ao oferecer diversidade de estímulos, movimentos e interações.

Portanto, compreender o brincar como eixo estruturante implica reconhecer que os espaços externos da escola não são complementares, mas constitutivos do processo educativo.

2.3. O Pátio Escolar Como Espaço Pedagógico e Terceiro Educador

A reflexão sobre os espaços educativos tem avançado no sentido de reconhecer que a organização física da escola influencia diretamente as experiências de aprendizagem. Nesse contexto, o pátio escolar emerge como espaço que pode potencializar interações, investigações e descobertas.

A abordagem de Reggio Emilia contribui significativamente para essa compreensão ao conceber o ambiente como um dos elementos que participam do processo educativo, atuando na construção das experiências infantis (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Nessa perspectiva, o espaço deixa de ser neutro e passa a ser pensado intencionalmente para provocar curiosidade, movimento e exploração.

Essa concepção dialoga com a necessidade de superar a organização tradicional dos espaços escolares, frequentemente marcados pela rigidez e pela centralidade da sala de aula. Ao

contrário, ambientes externos como o pátio oferecem condições para experiências mais abertas, nas quais a criança pode experimentar, testar hipóteses e construir relações com o meio.

Além disso, a valorização do pátio como espaço pedagógico está diretamente associada à ampliação das oportunidades de aprendizagem, especialmente aquelas relacionadas ao corpo, à natureza e à interação coletiva. Nesse sentido, o ambiente contribui para a construção de experiências que não se limitam ao conteúdo formal, mas envolvem dimensões sensoriais, sociais e cognitivas.

Assim, pensar o pátio como espaço educativo implica reconhecer sua potência formativa e sua contribuição para uma educação mais integrada e significativa.

2.4. Protagonismo Infantil e Práticas de Participação no Cotidiano Escolar

A valorização do protagonismo infantil está diretamente relacionada à forma como as práticas pedagógicas reconhecem e incorporam a participação das crianças nos processos educativos. Nesse sentido, o protagonismo não se reduz à autonomia individual, mas envolve a possibilidade de agir, escolher e intervir nos contextos em que a criança está inserida.

Ao considerar a criança como sujeito ativo, torna-se necessário criar condições para que suas vozes sejam ouvidas e suas ações tenham impacto no cotidiano escolar. Essa perspectiva se fortalece quando os espaços educativos favorecem a liberdade de movimento, a interação e a experimentação.

Nesse cenário, o pátio escolar se apresenta como ambiente privilegiado para o exercício do protagonismo, uma vez que permite maior flexibilidade nas ações e nas relações estabelecidas entre as crianças. As brincadeiras, nesse contexto, tornam-se meios pelos quais as crianças organizam suas próprias dinâmicas, negociam regras e constroem coletivamente suas experiências.

Essa compreensão é reforçada ao reconhecer que os espaços educativos das infâncias devem possibilitar a atuação ativa das crianças na construção de suas aprendizagens, valorizando suas iniciativas e formas de expressão (Salva; Heck, 2024). Assim, o protagonismo se concretiza quando há abertura para que as crianças participem efetivamente do processo educativo.

Dessa forma, o pátio não apenas acolhe o brincar, mas se configura como espaço onde o protagonismo infantil se manifesta de maneira mais evidente, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

2.5. Mediação Pedagógica e Intencionalidade no Brincar no Pátio

Embora o pátio favoreça experiências espontâneas, sua potência educativa não se realiza de forma automática, dependendo da intencionalidade pedagógica que orienta as práticas desenvolvidas nesse espaço. Nesse sentido, a mediação do professor assume papel central na ampliação das possibilidades de aprendizagem.

A mediação pedagógica, quando articulada à ludicidade, contribui para transformar as experiências de brincar em oportunidades de construção de conhecimento, sem descaracterizar a natureza livre dessas atividades (Sousa, 2026). Trata-se de um equilíbrio entre

permitir a autonomia da criança e intervir de forma sensível, ampliando suas experiências.

Essa perspectiva se articula à compreensão de que o trabalho pedagógico na educação infantil envolve a organização de contextos que favoreçam interações significativas, respeitando o tempo, o interesse e as iniciativas das crianças (Oliveira, 2019). Assim, o professor atua como mediador que observa, escuta e propõe intervenções que potencializam o aprendizado.

Além disso, a organização do cotidiano escolar, incluindo tempos e espaços, influencia diretamente a qualidade das experiências vividas pelas crianças (Barbosa, 2006). Nesse sentido, o pátio precisa ser incorporado de forma planejada à rotina, evitando que seja tratado apenas como momento de pausa.

Dessa forma, a mediação pedagógica no pátio não se configura como controle das brincadeiras, mas como ação intencional que amplia possibilidades, sustenta interações e fortalece o protagonismo infantil.

3. METODOLOGIA

A investigação foi conduzida por meio de uma revisão integrativa da literatura, escolhida por permitir a articulação entre diferentes abordagens teóricas e metodológicas, favorecendo a compreensão ampliada do fenômeno estudado.

Esse tipo de revisão possibilita reunir, analisar e sintetizar produções científicas relevantes, contribuindo para a identificação de tendências e para a organização do conhecimento disponível sobre determinado tema, conforme discutido por autores que tratam da

sistematização de estudos teóricos e empíricos no campo das ciências humanas e da educação. A escolha dessa abordagem mostra-se coerente com o objetivo proposto, uma vez que o estudo busca compreender como as brincadeiras no pátio se configuram como espaço de aprendizagem e de protagonismo infantil, sem recorrer à produção de dados primários.

A coleta das produções científicas foi realizada em bases reconhecidas pela relevância e abrangência no campo educacional, incluindo Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar. A seleção dessas fontes considerou a necessidade de acesso a estudos nacionais e internacionais, assegurando diversidade de perspectivas e consistência teórica.

A busca foi orientada por descritores amplos, definidos a partir do objeto da pesquisa, contemplando termos como “educação infantil”, “brincar”, “ludicidade”, “pátio escolar”, “espaços educativos” e “protagonismo infantil”, além de suas correspondências em língua inglesa, como “early childhood education”, “play”, “play-based learning”, “school playground” e “child agency”.

Esses termos foram combinados por operadores booleanos, resultando em expressões como “play” AND “school playground” AND “child agency” e “educação infantil” AND “brincar” AND “espaço escolar”, de modo a ampliar o alcance dos resultados e contemplar diferentes abordagens do tema.

Os critérios de inclusão foram definidos com base na pertinência temática e na consistência teórica dos estudos, considerando produções publicadas entre 2000 e 2026, período que abrange tanto contribuições clássicas quanto investigações recentes.

Foram incluídos artigos científicos, livros e capítulos de livros que abordassem diretamente a relação entre brincar, aprendizagem, organização dos espaços educativos e protagonismo infantil. Por outro lado, foram excluídos estudos que não apresentavam acesso ao texto completo, que não dialogavam diretamente com o objeto da pesquisa ou que não demonstravam rigor teórico compatível com a proposta do estudo.

O processo de seleção seguiu etapas inspiradas no modelo de organização sistemática de revisões, garantindo transparência e possibilidade de reprodutibilidade. Na etapa de identificação, foram localizados 57 estudos nas bases consultadas. Em seguida, procedeu-se à triagem, na qual títulos e resumos foram analisados, resultando na permanência de 34 produções alinhadas ao tema. Na fase de elegibilidade, realizou-se a leitura integral desses textos, considerando sua profundidade teórica e aderência ao objetivo da pesquisa, o que levou à seleção de 18 estudos.

Por fim, na etapa de inclusão, foram definidos 11 trabalhos como base para a análise, por apresentarem contribuição consistente para a compreensão do fenômeno investigado.

A análise dos dados foi orientada por uma leitura interpretativa, buscando identificar relações entre os conceitos de brincar, espaço educativo e protagonismo infantil. Nesse movimento, foram priorizados autores que contribuíram para a compreensão do desenvolvimento infantil, da ludicidade e da organização dos contextos educativos, estabelecendo um diálogo entre produções clássicas e investigações mais recentes.

A interpretação dos achados ocorreu de forma articulada, considerando não apenas os conteúdos apresentados nos estudos, mas também suas aproximações e complementaridades, de modo a construir uma compreensão integrada do tema.

A escolha por esse percurso metodológico permitiu estruturar uma análise fundamentada em produções consolidadas, assegurando coerência entre o objetivo da pesquisa e os procedimentos adotados.

Dessa forma, a revisão integrativa contribui para evidenciar como o pátio escolar pode ser compreendido como espaço pedagógico, no qual o brincar se articula ao desenvolvimento e à participação ativa das crianças, oferecendo subsídios teóricos para a reflexão sobre práticas educativas na educação infantil.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras selecionadas permitiu compreender que as brincadeiras realizadas em ambientes externos da escola não se restringem a momentos de descontração, mas participam de forma direta da constituição de aprendizagens, da ampliação das interações e da expressão da ação infantil no cotidiano da educação infantil.

O conjunto dos estudos examinados mostra que o brincar, quando observado à luz do desenvolvimento, da organização dos espaços e da participação das crianças, adquire densidade pedagógica e passa a integrar o núcleo das experiências formativas.

Um primeiro resultado diz respeito ao reconhecimento da criança como sujeito ativo. Esse entendimento aparece de modo

consistente nas produções que discutem infância, participação e culturas infantis, indicando que as crianças não apenas ocupam os espaços escolares, mas os significam, reorganizam e transformam por meio de suas ações e relações (Corsaro, 2015; Salva; Heck, 2024). Nessa direção, as brincadeiras deixam de ser vistas como prática periférica e passam a ser entendidas como forma de presença, expressão e construção de sentidos.

Outro aspecto identificado refere-se ao brincar como linguagem própria da infância e como via de aprendizagem. Os estudos de Piaget (2010), Vygotsky (2007) e Kishimoto (2011) mostram, por diferentes ângulos, que as experiências lúdicas favorecem representação, imaginação, interação social, elaboração simbólica e desenvolvimento de funções mentais mais elaboradas. Esse resultado se amplia quando articulado às contribuições mais recentes de Silva e Menezes (2024) e Sousa (2026), que destacam a ludicidade como mediação pedagógica capaz de sustentar processos educativos mais significativos.

Além disso, as obras analisadas indicam que a organização do ambiente interfere diretamente na qualidade das experiências infantis. Nessa linha, Edwards, Gandini e Forman (2016) mostram que o espaço não é elemento neutro, pois participa da aprendizagem ao provocar investigação, curiosidade e encontros.

Barbosa (2006) e Oliveira (2019), por sua vez, reforçam que a estruturação dos tempos e dos contextos educativos influencia o modo como as crianças vivem a rotina escolar, o que inclui os ambientes externos. Tal constatação permite compreender que áreas abertas da instituição podem se constituir como lugar de

descoberta, criação de regras, negociação entre pares e ampliação da autonomia.

Com base nessas aproximações, foi elaborada a síntese analítica apresentada na Tabela 1, organizada a partir dos principais resultados extraídos das obras que compõem o corpus do estudo.

Tabela 1. Síntese dos principais achados das obras selecionadas sobre brincadeiras em ambientes externos, aprendizagem e protagonismo infantil

Autor(es)	Foco da obra	Principais achados para o estudo
Barbosa (2006)	Rotinas na educação infantil	A organização dos tempos e ambientes interfere na qualidade das experiências.
Brasil (2018)	Diretrizes curriculares	Interações e brincadeiras estruturam o trabalho pedagógico.
Corsaro (2015)	Sociologia da infância	Crianças produzem culturas próprias e participam ativamente.
Edwards et al. (2016)	Reggio Emilia	O ambiente atua como elemento formativo.
Kishimoto (2011)	Teorias do brincar	O brincar constitui forma de aprender.
Oliveira (2019)	Fundamentos da educação infantil	A mediação organiza experiências significativas.
Piaget (2010)	Desenvolvimento cognitivo	O jogo simbólico contribui para o conhecimento.
Salva e Heck (2024)	Protagonismo infantil	A criança atua como sujeito ativo.
Silva e Menezes	Ludicidade	Favorece o desenvolvimento integral.

(2024)		
Sousa (2026)	Mediação pedagógica	Qualifica o brincar sem retirar espontaneidade.
Vygotsky (2007)	Interação social	O brincar impulsiona o desenvolvimento.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir das obras analisadas.

A Tabela 1 permite observar que os resultados se distribuem em quatro núcleos articulados. O primeiro reúne as obras que tratam da criança como sujeito participante, evidenciando que a infância precisa ser compreendida a partir da ação social e da produção de sentidos.

O segundo concentra os estudos que definem o brincar como forma de aprendizagem, mostrando que a experiência lúdica mobiliza corpo, pensamento, imaginação e relação com o outro.

O terceiro núcleo destaca a relevância do ambiente como componente pedagógico, o que amplia o entendimento sobre os espaços externos da instituição.

O quarto reúne as contribuições voltadas à mediação e à organização do cotidiano, apontando que a potência educativa dessas experiências depende também de planejamento, observação e sensibilidade docente.

A partir dessa síntese, torna-se possível afirmar que o espaço externo da escola ganha estatuto pedagógico quando é compreendido como lugar de experiência e não apenas como intervalo entre atividades consideradas formais.

Essa mudança de entendimento é relevante porque desloca o olhar da lógica do controle para a lógica da observação, da escuta e da construção de oportunidades educativas inscritas na própria ação infantil. Quando a criança corre, inventa regras, negocia papéis, explora materiais e cria percursos, ela não está fora do processo de aprender. Ao contrário, está vivenciando modos de conhecer que articulam linguagem, imaginação, convivência e corporeidade.

Nessa direção, os achados mostram que a aprendizagem produzida nessas experiências não se limita a conteúdos escolares tomados em sentido estrito. O que emerge, com força, é uma aprendizagem relacional e processual, vinculada à resolução de conflitos, à criação coletiva, à percepção do outro, ao uso do corpo e à elaboração simbólica de situações vividas.

Piaget (2010) contribui para esse entendimento ao mostrar que o jogo favorece a assimilação do real e a construção simbólica. Vygotsky (2007), por sua vez, permite avançar ao demonstrar que a interação social transforma o brincar em campo fecundo para o desenvolvimento. Assim, o que se aprende nesses contextos não pode ser reduzido a desempenho imediato, pois envolve modos de pensar, agir e conviver.

Ao mesmo tempo, os estudos voltados ao protagonismo infantil ajudam a perceber que a ação da criança não deve ser tratada como simples resposta ao que o adulto organiza. Corsaro (2015) e Salva e Heck (2024) mostram que as crianças interpretam, reelaboram e ressignificam os contextos que habitam. Isso significa que os ambientes escolares precisam ser pensados de modo a acolher iniciativa, escolha e participação efetiva.

Quando isso não ocorre, a experiência tende a ser reduzida a deslocamentos previamente definidos, com pouca abertura para invenção e autonomia. Por essa razão, o debate sobre brincadeiras em áreas abertas da escola também é um debate sobre o lugar dado à infância nas práticas pedagógicas.

Esse ponto se articula à compreensão do ambiente como elemento que educa. Em diálogo com a abordagem de Reggio Emilia, Edwards, Gandini e Forman (2016) mostram que os espaços influenciam comportamentos, despertam curiosidade e comunicam concepções de infância e educação.

Quando o ambiente é planejado para favorecer exploração, encontro e descoberta, ele amplia as experiências e torna visíveis outras formas de aprender. Não se trata, portanto, de valorizar apenas a existência física de uma área externa, mas de compreender como ela é organizada, apropriada e integrada ao projeto pedagógico.

Nessa mesma direção, Barbosa (2006) e Oliveira (2019) mostram que o cotidiano da educação infantil não é composto por momentos isolados, mas por uma trama de tempos, ritmos e experiências. Isso significa que a potência educativa das brincadeiras depende também da forma como a rotina é construída.

Quando esses momentos são tratados como mera pausa, sua força formativa tende a ser minimizada. Quando são reconhecidos como parte da experiência escolar, passam a sustentar aprendizagens que dialogam com o desenvolvimento integral da criança.

Os resultados também indicam que a mediação docente precisa ser compreendida com equilíbrio. Sousa (2026) e Silva e Menezes (2024) ajudam a perceber que a ludicidade não se fortalece por ausência

de intencionalidade, mas por uma presença pedagógica capaz de observar, interpretar e ampliar experiências sem esvaziar sua espontaneidade. Esse ponto é importante porque evita duas reduções recorrentes.

A primeira entende que o brincar dispensa qualquer acompanhamento. A segunda transforma a experiência lúdica em atividade excessivamente dirigida. Entre esses extremos, o que se mostra mais fecundo é uma mediação atenta, que reconhece a iniciativa infantil e, ao mesmo tempo, cria condições para que ela se desdobre em aprendizagens mais amplas.

Desse modo, a discussão evidencia que brincadeiras em espaços externos da escola constituem um campo privilegiado de articulação entre desenvolvimento, participação e organização pedagógica. O que os estudos mostram, em conjunto, é que a aprendizagem ali produzida está ligada à experiência vivida, à relação com os pares, à liberdade orientada e à possibilidade de a criança ocupar um lugar ativo no cotidiano educativo.

Não se trata de deslocar a centralidade da sala de aula para outro ambiente de forma mecânica, mas de reconhecer que o processo formativo da infância se realiza em múltiplos contextos e que esses contextos precisam ser pedagogicamente compreendidos.

Em síntese, os resultados permitiram afirmar que as brincadeiras em áreas abertas da instituição favorecem aprendizagem e protagonismo quando três condições se articulam. A primeira é o reconhecimento da criança como sujeito social e participante. A segunda é a compreensão do brincar como linguagem de construção de conhecimento. A terceira é a organização intencional

dos ambientes e da rotina, de modo que tais experiências não sejam periféricas, mas constitutivas do trabalho pedagógico.

Essa articulação oferece uma base consistente para sustentar que o espaço externo, longe de representar apenas um momento de passagem, integra o próprio núcleo formativo da educação infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo deste estudo, que consistiu em analisar de que maneira as brincadeiras em espaços externos da escola podem ser compreendidas como experiência de aprendizagem e expressão do protagonismo infantil, torna-se possível afirmar que tais vivências ocupam lugar estruturante no processo educativo da infância.

A análise das obras selecionadas evidenciou que o brincar, quando reconhecido em sua complexidade, articula dimensões cognitivas, sociais, afetivas e corporais, configurando-se como forma legítima de produção de conhecimento. Nesse sentido, não se trata de ampliar atividades já existentes, mas de reorganizar o olhar pedagógico sobre aquilo que as crianças já fazem, reconhecendo nessas ações uma potência formativa consistente.

Ao longo do estudo, observou-se que a aprendizagem construída nessas experiências não se limita a conteúdos formais, mas se expressa na capacidade de interagir, criar, negociar sentidos e atribuir significado ao mundo. Piaget (2010) e Vygotsky (2007) permitem compreender que o desenvolvimento ocorre na articulação entre ação, representação e interação, enquanto Kishimoto (2011) evidencia que o brincar sustenta processos de aprendizagem que emergem da experiência. Ao integrar essas perspectivas, torna-se possível compreender que as vivências

lúdicas não são paralelas ao processo educativo, mas parte constitutiva dele.

Além disso, a discussão evidenciou que a organização dos ambientes escolares influencia diretamente a qualidade das experiências infantis. As contribuições de Edwards, Gandini e Forman (2016) indicam que o espaço participa da aprendizagem ao provocar curiosidade e investigação, enquanto Barbosa (2006) e Oliveira (2019) demonstram que a estruturação do cotidiano interfere na forma como as crianças vivenciam a escola.

Nesse contexto, áreas externas da instituição assumem relevância não apenas por ampliarem possibilidades de movimento, mas por favorecerem relações mais abertas, nas quais a criança pode experimentar, explorar e construir conhecimentos a partir de suas próprias iniciativas.

Outro aspecto que se destacou refere-se ao protagonismo infantil, compreendido como possibilidade de participação ativa na construção das experiências educativas. A partir das contribuições de Corsaro (2015) e Salva e Heck (2024), foi possível identificar que as crianças não apenas respondem às propostas pedagógicas, mas produzem sentidos, reorganizam contextos e constroem formas próprias de interação.

Dessa maneira, reconhecer o protagonismo implica criar condições para que as crianças atuem, escolham e participem de forma significativa, o que demanda uma reorganização das práticas pedagógicas e dos espaços educativos.

Nesse percurso, a mediação docente mostrou-se elemento essencial para a qualificação dessas experiências. Sousa (2026) e Silva e

Menezes (2024) indicam que a presença do professor, quando orientada pela escuta e pela observação, amplia as possibilidades de aprendizagem sem comprometer a espontaneidade do brincar.

Assim, a mediação não se configura como controle, mas como ação intencional que sustenta, amplia e dá sentido às experiências vividas pelas crianças.

Como implicação prática, o estudo aponta para a necessidade de integrar de forma mais consistente os espaços externos ao planejamento pedagógico da educação infantil, reconhecendo-os como ambientes de aprendizagem e não como intervalos entre atividades consideradas centrais. Essa integração envolve não apenas reorganizar a rotina, mas também repensar concepções de infância, ensino e aprendizagem, de modo a valorizar experiências que emergem da ação, da interação e da exploração.

Cabe destacar, contudo, que este estudo se baseia em revisão de literatura, o que delimita suas conclusões ao campo teórico. Nesse sentido, investigações empíricas futuras podem aprofundar a compreensão sobre como essas experiências se concretizam em diferentes contextos escolares, considerando variáveis como organização institucional, formação docente e condições materiais dos espaços educativos.

Por fim, ao refletir sobre as experiências analisadas, torna-se evidente que a infância não se realiza apenas nos momentos previamente organizados pelo adulto, mas se revela, com intensidade, nas ações que as próprias crianças constroem quando encontram espaço para agir.

Há, nesses momentos, um movimento silencioso e potente de aprendizagem, que não se mede apenas por resultados visíveis, mas pela forma como a criança experimenta o mundo, cria relações e atribui sentido ao que vive.

É nesse entrelaçamento de corpo, imaginação e encontro com o outro que a educação se torna mais próxima da vida, permitindo que o aprender deixe de ser apenas uma tarefa e se transforme em experiência vivida, construída passo a passo, no ritmo próprio da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2026.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SALVA, Sueli; HECK, M. F. **O protagonismo infantil e os espaços de educação das infâncias.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 62, n. 72, p. 1-24, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/37616>.

Acesso em: 23 abr. 2026.

SILVA, R. L.; MENEZES, A. C. **Ludicidade na educação infantil: importância, práticas e impactos no desenvolvimento integral da criança.** Cadernos da Fucamp, v. 35, p. 19-34, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3582>.

Acesso em: 23 abr. 2026.

SOUSA, Francilino Paulo de. **A ludicidade na mediação didática: perspectivas pedagógicas para a educação básica em escolas públicas.** Educação & Inovação, v. 2, n. 7, 2026. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v2i7.349>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/349>.

Acesso em: 22 abr. 2026.

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

¹ Doutoranda em Ciências da Educação, Christian Business School (CBS), Paris, França. E-mail: anaalicetheobald@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9104-5726>

² Doutora em Ciências da Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Alagoas, Brasil. E-mail:

rozineide.pereira1975@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6863-7874>