
**BRINCADEIRA, MEDIAÇÃO
DOCENTE E
DESENVOLVIMENTO
INFANTIL NO PARQUE
ESCOLAR DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**PLAY, TEACHER MEDIATION, AND CHILD DEVELOPMENT IN THE EARLY
CHILDHOOD EDUCATION SCHOOL PLAYGROUND**

Ciências Humanas • 23/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/779468706](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/779468706)

Marlize Lagos¹

Sidneia Aparecida Ferreira de Araújo²

Juracy Machado Pacífico³

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições do parque escolar para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil, considerando o papel da mediação docente nas experiências lúdicas realizadas nesse espaço educativo. Fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, o estudo compreende o brincar como atividade central do desenvolvimento infantil e como prática social mediada pelas interações culturais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, desenvolvida por meio da pesquisa-ação em uma escola municipal de Educação Infantil no município de Porto Velho-RO. Os resultados evidenciam que o parque escolar constitui ambiente potencializador das interações, da imaginação, da socialização e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, especialmente quando as experiências lúdicas são organizadas intencionalmente pelos professores. Conclui-se que a mediação pedagógica qualifica o uso do parque escolar, transformando-o em espaço educativo significativo para o desenvolvimento integral infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; brincar; parque escolar; mediação docente; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of the school playground to child development in Early Childhood Education, considering the role of teacher mediation in the playful experiences carried out in this educational space. Based on Historical-Cultural Theory, especially the contributions of Vygotsky, Leontiev, and Elkonin, the study understands play as a central activity in child development and as a social practice mediated by cultural interactions. Methodologically, this is a qualitative, applied research, developed

through action research in a municipal Early Childhood Education school in the city of Porto Velho-RO. The results show that the school playground constitutes an environment that enhances interactions, imagination, socialization, and the development of higher psychological functions in children, especially when playful experiences are intentionally organized by teachers. It is concluded that pedagogical mediation qualifies the use of the school playground, transforming it into a significant educational space for integral child development.

Keywords: Early Childhood Education; play; school playground; teacher mediation; child development.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e culturais, conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os documentos curriculares brasileiros. Nesse contexto, o brincar assume centralidade nas práticas pedagógicas, sendo reconhecido como linguagem própria da infância e como atividade fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirmam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, compreendendo a criança como sujeito histórico, social e de direitos (Brasil, 2009; Brasil, 2017).

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil ocorre nas relações sociais mediadas pela cultura, pela linguagem e pelas experiências compartilhadas. Nessa

compreensão, o brincar ultrapassa a dimensão recreativa e passa a ser concebido como atividade promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, favorecendo a imaginação, a autonomia, a socialização e a construção de significados sobre o mundo. Vigotski (2007, p. 122) afirma que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”, passando a agir para além de seu comportamento habitual, o que evidencia o potencial formativo das experiências lúdicas no contexto educativo.

Entre os diferentes espaços presentes na Educação Infantil, o parque escolar destaca-se como ambiente privilegiado para a realização de brincadeiras, interações e experiências corporais. Entretanto, em muitas instituições, esse espaço ainda é compreendido predominantemente como local destinado ao recreio ou ao extravasamento de energia, desconsiderando suas potencialidades pedagógicas. Quando organizado e mediado intencionalmente pelos professores, o parque pode transformar-se em um espaço educativo significativo, capaz de integrar aprendizagem, ludicidade e desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, a mediação docente assume papel essencial na organização das experiências vivenciadas pelas crianças no parque escolar. A atuação do professor não se restringe à supervisão das brincadeiras, mas envolve observação, escuta, intervenção pedagógica e criação de situações que favoreçam a interação, a imaginação e a construção coletiva de conhecimentos. Conforme Kishimoto (2011, p. 36), os ambientes destinados ao brincar oferecem condições para que as crianças desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais, especialmente quando o educador organiza o espaço e potencializa as interações infantis.

Diante dessas considerações, o presente artigo parte da seguinte problemática: como a mediação docente nas experiências lúdicas realizadas no parque escolar contribui para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil? A partir desse questionamento, definiu-se como objetivo geral analisar as contribuições da mediação docente nas experiências lúdicas desenvolvidas no parque escolar para o desenvolvimento infantil na Educação Infantil.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, desenvolvida a partir da análise de produções científicas, documentos normativos e referenciais teóricos relacionados ao brincar, à mediação docente e ao parque escolar na Educação Infantil.

A escolha dessa abordagem metodológica fundamenta-se na necessidade de compreender, discutir e sistematizar conhecimentos já produzidos acerca da temática investigada, buscando aprofundar as reflexões sobre o papel pedagógico do parque escolar no desenvolvimento infantil.

A abordagem qualitativa mostra-se adequada ao estudo por possibilitar a interpretação de fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os significados, concepções e contribuições teóricas presentes nas produções analisadas. Conforme afirma Minayo (2014, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, favorecendo análises interpretativas sobre os processos educativos e sociais.

Além disso, a pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade, as interações sociais e a mediação docente como elementos constitutivos do processo educativo na infância.

2. O BRINCAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O brincar constitui uma das principais formas de expressão da infância e ocupa posição central no desenvolvimento humano durante os primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, as experiências lúdicas assumem importante função pedagógica, uma vez que possibilitam às crianças explorar o ambiente, interagir socialmente, construir significados e desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e motoras.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Lev Vigotski, o desenvolvimento infantil ocorre nas relações sociais mediadas pela cultura, sendo o brincar compreendido como atividade fundamental para a formação das funções psicológicas superiores.

Ao discutir a brincadeira no contexto do desenvolvimento infantil, Vigotski (2021, p. 209-210) afirma que “do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominantemente de atividade, mas, em certo sentido, é a linha guia do desenvolvimento na idade pré-escolar”. Essa compreensão rompe com concepções que reduzem o brincar a mero entretenimento ou passatempo infantil, reconhecendo-o como atividade socialmente construída e promotora de aprendizagens significativas.

Na teoria vigotskiana, o brincar permite que a criança ultrapasse os limites de seu comportamento cotidiano, projetando-se para além das ações que conseguiria realizar de maneira autônoma. Ao assumir papéis sociais e participar de situações imaginárias, a criança desenvolve processos relacionados à imaginação, à memória, à linguagem e ao pensamento simbólico. Conforme destaca Vigotski (2007, p. 98), a Zona de Desenvolvimento Proximal corresponde à distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de sujeitos mais experientes, evidenciando o papel das interações sociais e da mediação pedagógica no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o brincar constitui espaço privilegiado para a criação de situações imaginárias nas quais a criança aprende a agir segundo regras sociais, exercitando formas de autocontrole e organização do comportamento. Ao brincar de casinha, médico, professora ou supermercado, por exemplo, a criança reproduz e ressignifica elementos do mundo social, internalizando normas, valores e modos de agir culturalmente construídos. Conforme afirma Vigotski (2007, p. 122), “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”, sendo justamente essa capacidade simbólica que impulsiona o desenvolvimento psicológico na infância.

As contribuições de Leontiev também ampliam a compreensão acerca do papel do brincar no desenvolvimento infantil. Segundo o autor, cada etapa da vida humana é marcada por uma atividade principal responsável por reorganizar qualitativamente as funções psicológicas do sujeito.

Na idade pré-escolar, a brincadeira assume essa centralidade, configurando-se como atividade-guia do desenvolvimento. Leontiev

(2019, p. 122) afirma que “o brincar é a atividade principal”, sendo por meio dele que a criança reorganiza suas relações com o mundo social e amplia suas formas de participação cultural.

Ao brincar, a criança não apenas reproduz comportamentos observados, mas interpreta e recria a realidade social a partir de suas experiências e de sua imaginação. Nesse movimento, a brincadeira favorece a internalização de conhecimentos culturalmente produzidos, promovendo avanços qualitativos no desenvolvimento infantil. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Elkonin (2009, p. 40), para quem o jogo de faz-de-conta possibilita à criança “desenvolver sua imaginação e pensamento ao representar situações da vida social”. Assim, as brincadeiras simbólicas tornam-se fundamentais para a constituição do pensamento abstrato e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Além das contribuições cognitivas, o brincar também favorece o desenvolvimento emocional e social das crianças. Durante as brincadeiras coletivas, as crianças aprendem a compartilhar objetos, negociar regras, esperar sua vez e resolver conflitos, desenvolvendo competências relacionadas à convivência social. Kishimoto (2010, p. 1) destaca que o brincar “relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. Dessa forma, as experiências lúdicas contribuem para o fortalecimento de vínculos afetivos e para a construção de atitudes relacionadas ao respeito, à cooperação e à empatia.

A brincadeira também constitui importante forma de produção cultural infantil. Brougère (1998, p. 33) afirma que “a brincadeira é uma atividade cultural que se aprende e se transforma nas relações sociais”, sendo influenciada pelos contextos históricos e culturais nos

quais as crianças estão inseridas. Assim, as culturas infantis são continuamente produzidas e recriadas nas interações estabelecidas entre as crianças, os adultos e os diferentes ambientes educativos.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se fundamental para potencializar as experiências lúdicas no cotidiano da Educação Infantil. A mediação docente possibilita ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças por meio da organização intencional dos espaços, dos materiais e das situações de brincadeira. O educador, ao observar, escutar e intervir pedagogicamente nas atividades lúdicas, favorece experiências mais complexas de interação, imaginação e construção de conhecimentos.

A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa compreensão ao reconhecer o brincar como direito de aprendizagem da criança. O documento estabelece que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem assegurar experiências relacionadas ao conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017). Dessa forma, o brincar não ocupa posição secundária no currículo, mas constitui elemento estruturante das práticas educativas desenvolvidas nessa etapa da educação básica.

Nessa direção, os diferentes espaços escolares destinados às brincadeiras, especialmente o parque infantil, assumem importante função pedagógica no processo de desenvolvimento infantil. Quando utilizados de maneira intencional e mediados pedagogicamente, esses ambientes tornam-se espaços de produção cultural, aprendizagem e desenvolvimento integral.

Assim, compreender o brincar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural implica reconhecer que a aprendizagem infantil ocorre nas

interações sociais e nas experiências mediadas pela cultura, reafirmando o papel da escola e dos professores na promoção de práticas educativas que valorizem a infância e suas múltiplas formas de expressão.

3. O PARQUE ESCOLAR COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os espaços educativos na Educação Infantil desempenham papel fundamental na organização das experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Entre esses ambientes, o parque escolar destaca-se como espaço privilegiado para a realização de brincadeiras, interações sociais e experiências corporais, constituindo-se como importante território pedagógico no cotidiano escolar.

Entretanto, apesar de sua relevância para o desenvolvimento infantil, o parque ainda é frequentemente compreendido apenas como espaço recreativo ou destinado ao descanso das atividades realizadas em sala de aula, desconsiderando suas potencialidades educativas.

Na contemporaneidade, as discussões acerca da organização dos espaços escolares na Educação Infantil têm enfatizado a necessidade de compreender o ambiente como elemento integrante do currículo e do processo pedagógico. Horn (2004, p. 15) destaca que os espaços educativos “não são neutros”, pois expressam concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento humano. Dessa forma, a maneira como o parque é organizado e utilizado no cotidiano escolar revela concepções

pedagógicas relacionadas à criança, ao brincar e às práticas educativas.

O parque escolar apresenta características que favorecem experiências relacionadas ao movimento, à imaginação, à exploração do ambiente e à convivência social. Ao utilizar balanços, escorregadores, gangorras, estruturas de escalada e áreas livres para correr e brincar, as crianças ampliam suas possibilidades de interação com o espaço, com os objetos e com os colegas. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social, integrando diferentes dimensões da formação humana.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, os espaços escolares assumem função mediadora no desenvolvimento infantil, uma vez que as aprendizagens se produzem nas relações sociais estabelecidas nos contextos culturais. Nesse sentido, o parque constitui ambiente no qual as crianças podem experimentar situações imaginárias, construir regras coletivas, elaborar significados e desenvolver formas de participação social. Vigotski (2007, p. 122) afirma que “no brincar a criança cria uma situação imaginária”, possibilitando o desenvolvimento de capacidades que ultrapassam o comportamento imediato.

Além disso, o parque favorece experiências relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente da atenção voluntária, da linguagem, da memória e do pensamento simbólico. Durante as brincadeiras, as crianças negociam regras, resolvem conflitos, compartilham objetos e organizam coletivamente suas ações, exercitando formas de autorregulação e convivência social. Essas interações tornam-se

fundamentais para a construção da autonomia e da identidade infantil.

A importância pedagógica do parque escolar também encontra respaldo nos documentos normativos da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que as práticas pedagógicas devem garantir experiências relacionadas às interações e às brincadeiras, reconhecendo a criança como sujeito histórico e de direitos (Brasil, 2009). Já a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a necessidade de assegurar tempos, espaços e materiais que favoreçam o brincar, a exploração e a participação das crianças nos diferentes contextos educativos (Brasil, 2017).

Nesse contexto, o parque escolar deve ser compreendido como espaço curricular, integrado às práticas pedagógicas da Educação Infantil. Sua utilização não pode restringir-se a momentos livres ou desarticulados do planejamento docente, mas precisa estar vinculada a objetivos educativos que promovam experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme Kishimoto (2011, p. 36), os ambientes destinados ao brincar oferecem “condições para que as crianças desenvolvam habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais”, especialmente quando o professor organiza o espaço e estimula interações entre os pares.

As experiências realizadas no parque possibilitam que as crianças desenvolvam diferentes formas de expressão corporal e cultural. As brincadeiras de movimento, os jogos simbólicos, as rodas cantadas, as corridas e as brincadeiras coletivas permitem que as crianças experimentem situações que articulam imaginação, linguagem e socialização. Ao brincar coletivamente, aprendem a respeitar limites,

negociar regras e reconhecer a presença do outro, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das relações sociais.

Além das experiências corporais, o parque também favorece o desenvolvimento da criatividade e da imaginação infantil. Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças atribuem novos significados aos objetos e ao ambiente, transformando o espaço em cenário para diferentes narrativas imaginárias. Elkonin (2009, p. 45) destaca que o jogo simbólico permite à criança “representar situações da vida social”, contribuindo para a construção do pensamento abstrato e para a ampliação de suas capacidades cognitivas.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre parque escolar e cultura infantil. As brincadeiras desenvolvidas nesse ambiente expressam modos próprios de organização das culturas da infância, produzidas e compartilhadas pelas crianças nas interações cotidianas. Sarmiento (2004, p. 17) afirma que as culturas infantis são construídas “nas relações entre as crianças e nos contextos sociais em que vivem”, sendo os espaços de brincar ambientes privilegiados para a produção dessas experiências culturais.

Entretanto, para que o parque escolar se constitua efetivamente como espaço pedagógico, torna-se indispensável a atuação intencional do professor. A mediação docente possibilita transformar as experiências lúdicas em situações de aprendizagem significativa, favorecendo a ampliação das possibilidades de interação, exploração e construção de conhecimentos pelas crianças. O professor, ao observar as brincadeiras, propor desafios, incentivar novas formas de brincar e organizar os materiais disponíveis, contribui para potencializar o desenvolvimento infantil nesse ambiente.

Dessa forma, compreender o parque escolar como espaço pedagógico implica reconhecer que o brincar constitui elemento central do processo educativo na Educação Infantil. Mais do que ambiente destinado ao lazer, o parque configura-se como território de aprendizagem, interação social, produção cultural e desenvolvimento humano, reafirmando a importância da ludicidade e das experiências corporais na formação integral das crianças.

4. MEDIAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO PARQUE ESCOLAR

A mediação docente constitui elemento fundamental para a transformação do parque escolar em um espaço efetivamente pedagógico na Educação Infantil. Embora o brincar seja atividade própria da infância e ocorra espontaneamente nas interações entre as crianças, a atuação intencional do professor amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas experiências lúdicas.

Nesse contexto, o educador deixa de ocupar apenas uma função de supervisão para assumir papel ativo na organização dos espaços, na observação das brincadeiras e na promoção de situações que favoreçam a imaginação, a socialização e a construção de conhecimentos.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações sociais mediadas culturalmente. Assim, as experiências vividas pelas crianças no parque escolar adquirem maior potencial formativo quando organizadas e acompanhadas por adultos capazes de promover intervenções pedagógicas significativas. Vigotski (2007, p. 57) afirma

que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual”, evidenciando que a aprendizagem se constitui inicialmente nas interações sociais.

Durante a realização da pesquisa, observou-se que as experiências desenvolvidas no parque escolar possibilitavam às crianças ampliar suas formas de interação, comunicação e exploração do ambiente. As brincadeiras realizadas nesse espaço envolviam atividades de movimento, jogos simbólicos, brincadeiras coletivas e experiências de imaginação que favoreciam diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Entretanto, verificou-se que a qualidade dessas experiências estava diretamente relacionada à presença e à intencionalidade da mediação docente.

Nas situações em que as professoras participavam ativamente das brincadeiras, propondo desafios, incentivando interações e organizando os materiais disponíveis, observou-se maior envolvimento das crianças nas atividades. As intervenções pedagógicas favoreciam o diálogo entre os pares, a resolução de conflitos e a ampliação das brincadeiras simbólicas, contribuindo para o fortalecimento das relações sociais e para o desenvolvimento da autonomia infantil.

As brincadeiras de faz-de-conta apresentaram destaque entre as experiências observadas no parque escolar. As crianças utilizavam os brinquedos e os diferentes elementos do ambiente para representar situações do cotidiano, assumindo papéis sociais relacionados à família, à escola, ao trabalho e às relações sociais. Nessas situações, a mediação docente mostrava-se essencial para ampliar o repertório

imaginativo das crianças, incentivando novas narrativas e possibilitando a construção coletiva das brincadeiras.

Conforme afirma Elkonin (2009, p. 40), o jogo simbólico permite à criança “representar situações da vida social”, favorecendo o desenvolvimento da imaginação e do pensamento abstrato. Durante as observações realizadas, identificou-se que as crianças frequentemente transformavam os equipamentos do parque em elementos simbólicos de suas narrativas lúdicas. O escorregador, por exemplo, era representado como castelo, navio ou ponte, demonstrando a capacidade infantil de atribuir novos significados aos objetos e aos espaços.

Além das brincadeiras simbólicas, as atividades de movimento também revelaram importante potencial para o desenvolvimento infantil. Corridas, brincadeiras de pega-pega, circuitos e jogos coletivos favoreceram o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio corporal e da percepção espacial. Essas experiências também contribuíram para o fortalecimento das relações sociais entre as crianças, uma vez que exigiam cooperação, negociação de regras e participação coletiva.

Nessas atividades, a atuação docente mostrou-se fundamental para estimular a participação das crianças e garantir situações de inclusão e interação social. As professoras incentivavam aquelas crianças que apresentavam maior timidez ou dificuldade de participação, promovendo experiências mais acolhedoras e cooperativas. Observou-se que a mediação pedagógica contribuía para ampliar a confiança das crianças em suas próprias capacidades, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da autoestima.

As experiências observadas também evidenciaram que o parque escolar favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente da linguagem, da atenção voluntária, da memória e da imaginação. Durante as brincadeiras, as crianças dialogavam constantemente entre si, organizavam regras coletivas, narravam situações imaginárias e construía estratégias para resolver problemas surgidos nas atividades. Essas experiências confirmam as reflexões de Vigotski (2021, p. 215), ao afirmar que a brincadeira cria situações nas quais a criança atua além de suas capacidades habituais.

Outro aspecto identificado durante a pesquisa refere-se à importância do parque escolar para a produção das culturas infantis. As crianças compartilhavam brincadeiras, músicas, gestos e narrativas próprias da infância, construindo formas particulares de organização social no contexto do brincar. Conforme Sarmiento (2004, p. 17), as culturas infantis são produzidas “nas interações entre as crianças”, sendo os espaços de brincadeira ambientes privilegiados para a construção dessas experiências coletivas.

Entretanto, a pesquisa também revelou desafios relacionados à utilização pedagógica do parque escolar. Em alguns momentos, observou-se que esse espaço ainda era compreendido predominantemente como ambiente destinado apenas ao recreio ou à pausa das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nessas situações, a ausência de mediação docente reduzia as possibilidades educativas das experiências lúdicas, limitando o potencial pedagógico do parque.

Tal realidade evidencia a necessidade de fortalecimento das práticas pedagógicas relacionadas ao brincar na Educação Infantil,

especialmente no que se refere à formação docente e à organização intencional dos espaços educativos. Kishimoto (2011, p. 40) destaca que os ambientes destinados ao brincar tornam-se mais significativos quando os professores compreendem o brincar como prática pedagógica e organizam experiências capazes de favorecer o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, a mediação docente no parque escolar não deve ocorrer de forma diretiva ou controladora, mas como ação pedagógica baseada na observação, na escuta e na criação de possibilidades para que as crianças ampliem suas experiências de aprendizagem. O professor atua como sujeito mediador que potencializa as interações, incentiva a criatividade e favorece a participação ativa das crianças nas brincadeiras.

Dessa forma, o parque escolar configura-se como ambiente educativo de grande relevância para a Educação Infantil, especialmente quando articulado a práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, na interação social e na mediação docente. As experiências observadas demonstram que o brincar, quando reconhecido como atividade central da infância e mediado pedagogicamente, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, reafirmando a importância dos espaços lúdicos no contexto da educação infantil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que o brincar constitui elemento central no desenvolvimento infantil e que o parque escolar pode assumir importante função pedagógica no contexto da Educação Infantil. A partir das discussões fundamentadas na Teoria

Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, evidenciou-se que as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da imaginação, da linguagem, da socialização e da construção de conhecimentos pelas crianças.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que o parque escolar não deve ser compreendido apenas como espaço destinado ao recreio ou ao extravasamento de energia, mas como ambiente educativo capaz de promover experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento. Quando organizado pedagogicamente e articulado às práticas curriculares da Educação Infantil, esse espaço amplia as possibilidades de interação, exploração, movimento e produção cultural infantil.

As reflexões desenvolvidas também evidenciaram que a mediação docente desempenha papel fundamental na qualificação das experiências lúdicas realizadas no parque escolar. A atuação intencional do professor, baseada na observação, na escuta e na organização de situações de aprendizagem, favorece o protagonismo infantil e potencializa as experiências de brincar. Dessa forma, o educador deixa de ocupar apenas a função de vigilância para assumir papel de mediador do desenvolvimento e das interações sociais das crianças.

Além disso, o estudo permitiu reconhecer que as brincadeiras realizadas no parque escolar favorecem não apenas o desenvolvimento motor, mas também processos relacionados à autonomia, à cooperação, à criatividade e à resolução de conflitos. As atividades lúdicas desenvolvidas nesses espaços contribuem para que as crianças construam formas de participação social,

compartilhem experiências e elaborem significados sobre o mundo em que vivem.

Os documentos normativos da Educação Infantil, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular, reforçam a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a valorização do parque escolar como espaço educativo encontra respaldo nas políticas curriculares brasileiras, que reconhecem o brincar como direito de aprendizagem da criança e como dimensão fundamental da formação humana na infância.

Diante disso, torna-se necessário ampliar as discussões sobre a organização dos espaços educativos na Educação Infantil e fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a ludicidade como elemento constitutivo do processo educativo. Também se evidencia a importância da formação docente voltada à compreensão do brincar e da mediação pedagógica nos diferentes ambientes escolares, especialmente nos espaços externos destinados às brincadeiras infantis.

Por fim, conclui-se que o parque escolar constitui ambiente potencializador do desenvolvimento integral das crianças quando utilizado de forma intencional e articulado às práticas pedagógicas da Educação Infantil. Assim, valorizar o brincar e reconhecer os espaços lúdicos como territórios educativos representa compromisso com uma educação que respeita as especificidades da infância e promove experiências significativas de aprendizagem, interação e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7641-2699>.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7715847300428288>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8593-4546>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6069508084056357> - E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação Escolar – PPGEEProf da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho (RO). Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-0486-874X>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3051710228899281>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)