

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Beatriz Oliveira Delboni**

**O BRINCAR NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: OBSERVAÇÃO  
DOCENTE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR**

**Sorocaba/SP  
2026**

**Beatriz Oliveira Delboni**

**O BRINCAR NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: OBSERVAÇÃO  
DOCENTE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação em Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

**Sorocaba/SP  
2026**

#### Ficha Catalográfica

Delboni, Beatriz Oliveira  
D381b O brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural : observação  
docente de práticas educativas no ensino superior / Beatriz Oliveira  
Delboni. – 2026.  
109 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2026.

1. Brincar. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. 4.  
Educação – Estudo e ensino. 5. Ensino superior. I. Profeta,  
Guilherme Augusto Caruso, orient. II. Universidade de Sorocaba. III.  
Título.


**Beatriz Oliveira Delboni**

**O BRINCAR NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: OBSERVAÇÃO  
DOCENTE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR**


Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 26/02/2026


**BANCA EXAMINADORA:**

Documento assinado digitalmente  
 **GUILHERME AUGUSTO CARUSO PROFETA**  
Data: 22/04/2026 00:44:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta, orientador  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9914-9301>  
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente  
 **ROGER DOS SANTOS**  
Data: 16/04/2026 10:19:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Roger dos Santos, examinador externo  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3650-7113>  
Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente  
 **VALDITE PEREIRA FUGA**  
Data: 16/04/2026 17:08:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdite Pereira Fuga, examinadora externa  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3013-6254>  
Faculdade de Tecnologia de Mogi das Cruzes

Dedico este trabalho a todas as pessoas  
que, ao longo do meu percurso formativo,  
ensinaram-me que aprender é um  
processo coletivo, tecido nas relações,  
nas experiências e nos encontros.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que, de diferentes modos, participaram da construção desta pesquisa e do percurso formativo que ela representa. Em especial:

À minha família, que acompanhou esse processo com paciência, cuidado e compreensão. Nos inúmeros momentos em que estive diante da tela, escrevendo, apagando e reescrevendo, foi esse apoio cotidiano que tornou possível atravessar os desafios e as exigências desse percurso.

À minha avó, que me apresentou o mundo das letras não como obrigação, mas como experiência viva. Foi com ela que aprendi que a linguagem cria vínculos, imaginação e sentidos compartilhados. Entre histórias, livros e conversas, inaugurou em mim uma relação afetiva com as palavras; relação que, hoje, se desdobra e se materializa nesta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Guilherme Profeta, pelas leituras atentas, pelas provocações teóricas e pela condução cuidadosa do processo, que me ajudaram a deslocar olhares e a aprofundar escolhas teóricas e metodológicas.

Aos professores que integraram as bancas de qualificação e defesa, Prof. Dr. Roger dos Santos, Prof. Dr. Francisco Estefogo e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdite Pereira Fuga, pelas contribuições generosas, que ampliaram o diálogo com o trabalho e fortaleceram suas reflexões.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Vendramini-Zanella, minha orientadora de Iniciação Científica (e amiga), por me apresentar o mundo da pesquisa e confiar em mim desde os primeiros passos. Com você aprendi que só nos tornamos algo sendo; ideia que atravessa esta dissertação e a forma como compreendo a Educação.

Aos colegas do grupo de estudos TEIA, pelas discussões coletivas, pelas trocas teóricas e pelos encontros que ajudaram a delinear e sustentar o percurso desta pesquisa.

Aos meus amigos e, também, colegas professores da escola em que trabalho, que acompanharam esse processo com escuta, incentivo e diálogo, sempre perguntando, apoiando e acreditando.

Aos meus alunos, que são parte constitutiva deste trabalho. É na relação com eles que experimento, cotidianamente, o brincar como atividade mediada, como espaço de imaginação, criação e produção de sentidos, e é também com eles que reafirmo, todos os dias, o sentido de ser professora.

Aos meus professores, que ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica deixaram marcas que permanecem vivas na maneira como penso a educação, o ensino e a formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo fomento às pesquisas de Iniciação Científica que marcaram o início da minha relação com o objeto de estudo e com a produção do conhecimento científico.

A todos os professores formadores que encontrei ao longo da trajetória escolar e acadêmica, cujas práticas e palavras também compõem quem sou hoje.

Ao Teo, meu amigo de quatro patas, que esteve comigo em muitos momentos de escrita desta dissertação e se despediu no final desse percurso, deixando sua presença inscrita também nesta história.

Obrigada.

*“Here,  
In the act of becoming,  
we slip into who we are not,  
and in doing so,  
we discover who we might one day be.”*

**(Carrie Lobman)**

## RESUMO

Esta pesquisa teve como foco o brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural, com ênfase no Ensino Superior, um campo ainda pouco investigado sob esse enfoque. Partiu-se do pressuposto de que, embora frequentemente associado a contextos da infância, o brincar pode assumir, no Ensino Superior, configurações específicas que tensionam práticas educativas tradicionais e produzem deslocamentos na relação ensino-aprendizagem. O objetivo geral consistiu em compreender como docentes do Ensino Superior utilizam o brincar a partir da interpretação de suas práticas à luz do referencial da perspectiva sócio-histórico-cultural. Os objetivos específicos foram: (i) identificar os sentidos atribuídos pelos educadores ao brincar; (ii) analisar de que forma essas percepções influenciam suas práticas educativas; e (iii) comparar como tais conceitualizações se manifestam nas práticas observadas, identificando continuidades e rupturas em relação à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). A fundamentação teórica apoiou-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, com base nos estudos de Vygotsky (1934/2001), Leontiev (1977), Engeström (1999) e em autores neovygotskyanos, como Holzman (2009), que concebem o brincar como uma atividade mediadora da constituição do sujeito. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com quatro docentes de uma universidade comunitária situada no interior do estado de São Paulo, atuantes em diferentes áreas do conhecimento. Os dados foram produzidos por meio de questionário online e de observações não-participantes em sala de aula, com registros em *checklist* adaptado do manual *Peer Observation and Assessment of Teaching* (Roberson, 2006) e notas de campo. A análise foi orientada por eixos teórico-analíticos construídos a partir do referencial adotado. Os resultados indicam que o brincar vygotskyano, no Ensino Superior, manifesta-se, majoritariamente, de forma não nomeada teoricamente. Ainda que os docentes, em sua maioria, não mobilizem uma compreensão aprofundada do brincar como atividade constitutiva do desenvolvimento e da práxis docente, as práticas observadas revelam elementos do brincar vygotskyano, tais como mediação simbólica, assunção de papéis, imaginação e reorganização da atividade pedagógica.

**Palavras-chave:** brincar; perspectiva sócio-histórico-cultural; Ensino Superior; práxis criadora.

## ABSTRACT

This study focuses on play from a socio-historical-cultural perspective, with emphasis on Higher Education, a field that has been little explored under this theoretical approach. The research is grounded in the assumption that, although play is often associated with childhood contexts, it may assume specific configurations in Higher Education that challenge traditional educational practices and produce shifts in teaching–learning relationships. The general objective was to understand how Higher Education teachers use play, based on the interpretation of their practices in light of the socio-historical-cultural perspective. The specific objectives were to: (i) identify the meanings educators attribute to play; (ii) analyze how these perceptions influence their teaching practices; and (iii) compare how such conceptualizations are manifested in practice, identifying continuities and ruptures in relation to Socio-Historical-Cultural Activity Theory. The theoretical framework is grounded in Socio-Historical-Cultural Activity Theory, drawing on the works of Vygotsky (1934/2001), Leontiev (1977), Engeström (1999), and neo-Vygotskian authors such as Holzman (2009), who conceptualize play as a mediating activity in the constitution of the subject. This qualitative study was conducted with four professors from a community-based university located in the interior of the state of São Paulo, working in different fields of knowledge. Data were produced through an online questionnaire and non-participant classroom observations, recorded using a checklist adapted from the Peer Observation and Assessment of Teaching manual (Roberson, 2006), along with field notes. Data analysis was guided by theoretical-analytical axes constructed from the adopted framework. The results indicate that Vygotskian play in Higher Education is predominantly present in ways that are not explicitly theorized by the participating teachers. Although most educators do not articulate a deep theoretical understanding of play as an activity constitutive of human development and teaching praxis, the observed practices reveal elements of Vygotskian play, such as symbolic mediation, role-taking, imagination, and the reorganization of pedagogical activity.

**Keywords:** play; socio-historical-cultural perspective; Higher Education.

## **Impacto potencial da pesquisa**

### **O BRINCAR NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: OBSERVAÇÃO DOCENTE DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR**

Impacto científico: Do ponto de vista científico, esta pesquisa busca contribuir para o campo da Educação ao deslocar o debate sobre o brincar para o Ensino Superior, ainda pouco pesquisado à luz da perspectiva sócio-histórico-cultural. Ao fazê-lo, busca ampliar a compreensão do brincar para além de sua associação recorrente à infância, situando-o como atividade humana constitutiva do desenvolvimento ao longo da vida. Nesse sentido, o estudo articula o brincar e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, ao tomar práticas docentes concretas como objeto de análise. Ao evidenciar que o brincar está presente no Ensino Superior, ainda que frequentemente não nomeado ou teorizado pelos docentes, a pesquisa problematiza concepções reduzidas e instrumentais e indica a necessidade de compreendê-lo como prática mediada, imaginativa e historicamente situada. Além disso, ao analisar as relações entre concepções e práticas, o estudo explicita tensões, continuidades e rupturas em relação ao referencial teórico adotado, o que permite avançar na compreensão do brincar em contextos formativos adultos. Por fim, ao evidenciar limites e possibilidades na mobilização do brincar no Ensino Superior, a pesquisa dialoga com o campo da formação docente, indicando a importância de uma apropriação teórica mais consistente. Desse modo, contribui para a ampliação do debate acadêmico e para o fortalecimento de investigações que articulam ensino, desenvolvimento e práxis docente em contextos universitários.

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>  | <b>12</b>  |
| 1.1      | Estado da Questão  | 15         |
| <b>2</b> | <b>ALÉM DA INFÂNCIA: O BRINCAR COMO ATIVIDADE SOCIAL</b>   | <b>24</b>  |
| 2.2      | Fundamentos da perspectiva sócio-histórico-cultural: Vygotsky e o materialismo histórico-dialético | 27         |
| 2.3      | A tradução de conceitos na teoria vygotskyana: implicações teóricas                                | 31         |
| 2.4      | O brincar como atividade social na perspectiva sócio-histórico-cultural                            | 33         |
| <b>3</b> | <b>A DOCÊNCIA COMO ATO CRIADOR</b>   | <b>41</b>  |
| 3.1      | O papel do educador na perspectiva sócio-histórico-cultural  | 41         |
| 3.2      | O brincar no contexto docente universitário  | 47         |
| <b>4</b> | <b>METODOLOGIA</b>   | <b>51</b>  |
| 4.1      | Delineamento: sobre o universo da pesquisa   | 51         |
| 4.2      | Procedimentos metodológicos  | 52         |
| 4.2.1    | Caracterização dos participantes e do contexto da pesquisa   | 54         |
| 4.3      | Questionário   | 55         |
| 4.4      | Observação docente   | 57         |
| 4.5      | <i>Checklist</i> e diário de bordo   | 58         |
| <b>5</b> | <b>RESULTADOS</b>  | <b>62</b>  |
| 5.1      | <b>Docente A</b>   | <b>62</b>  |
| 5.1.1    | Questionário   | 62         |
| 5.1.2    | Observação e análise   | 64         |
| 5.2      | <b>Docente B</b>   | <b>68</b>  |
| 5.2.1    | Questionário   | 68         |
| 5.2.2    | Observação e análise   | 70         |
| 5.3      | <b>Docente C</b>   | <b>75</b>  |
| 5.3.1    | Questionário   | 75         |
| 5.3.2    | Observação e análise   | 77         |
| 5.4      | <b>Docente D</b>   | <b>81</b>  |
| 5.4.1    | Questionário   | 81         |
| 5.4.2    | Observação e análise   | 82         |
| <b>6</b> | <b>ANÁLISE COMPARADA</b>   | <b>87</b>  |
| <b>7</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>92</b>  |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>95</b>  |
|          | <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELABORADO</b>   | <b>103</b> |
|          | <b>APÊNDICE B – CHECKLIST ADAPTADO</b>   | <b>106</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa fundamenta-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/2001; Engeström, 1999; Leontiev, 1977), a qual compreende o sujeito como um ser histórico, constituído nas relações sociais e moldado pelas interações que estabelece em contextos socialmente situados. A partir dessa concepção, apresenta-se, no início desta introdução, o percurso sócio-histórico que conduziu à realização do estudo articulado à formação acadêmica, experiência docente e interesses investigativos.

A trajetória acadêmica vinculada a esta pesquisa teve início no curso de Licenciatura em Letras (Inglês e Português) pela Universidade de Sorocaba. Durante a graduação, foram desenvolvidos dois projetos de Iniciação Científica, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Aparecida Vendramini-Zanella, ambos centrados no brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural: “O brincar em proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa” e “O ensino-aprendizagem de língua inglesa na perspectiva sócio-histórico-cultural”. O segundo projeto recebeu premiação como melhor pesquisa na modalidade CNPq da instituição.

A experiência nesses trabalhos consolidou meu interesse pelo tema e resultou na publicação de cinco artigos científicos<sup>1</sup> (Delboni e Vendramini-Zanella, 2019; Delboni e Vendramini-Zanella, 2020; Vendramini-Zanella e Delboni, 2020; Vendramini-Zanella e Delboni, 2021; Vendramini-Zanella e Delboni, 2022) que abordaram o brincar sob a perspectiva sócio-histórico-cultural.

A continuidade da formação acadêmica ocorreu com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, o que possibilitou ampliar o debate sobre o brincar para além da infância e direcionar o olhar ao Ensino Superior. Trata-se de um campo ainda pouco explorado empiricamente e teoricamente por essa perspectiva teórica, conforme será discutido no Estado da Questão.

Nesse contexto, propõe-se discutir a problemática do ensino-aprendizagem no Ensino Superior, amplamente debatida na literatura, especialmente no que se refere aos desafios relacionados ao engajamento discente; entendido como uma

---

<sup>1</sup> Os artigos abordam o brincar sob a perspectiva sócio-histórico-cultural principalmente no ensino de Língua Inglesa, evidenciando sua contribuição para a produção de conhecimento, o engajamento discente, o alinhamento à BNCC, o desenvolvimento de agência por meio de *performances* e a formação docente reflexiva.

participação social a partir de um objetivo compartilhado pelos participantes, dentro da perspectiva adotada. Tais desafios, frequentemente associados a metodologias predominantemente expositivas, revelam uma desconexão entre as práticas pedagógicas e as necessidades dos estudantes, o que pode comprometer a motivação e o desempenho acadêmico (Viana e Silva, 2017). Esse cenário articula-se com a proposta deste estudo, que considera o brincar como uma possibilidade de ampliar a construção de sentidos no Ensino Superior.

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky<sup>2</sup> (1934/2001), Leontiev (1977), Engeström (1999) compreende que os sujeitos se constituem historicamente por meio de relações mediadas socialmente. Para Vygotsky (1930/2009), o brincar é uma atividade específica do desenvolvimento humano, vinculada à imaginação, ao faz-de-conta e à encenação. Holzman (2009), por sua vez, amplia essa concepção ao considerar o brincar em suas diversas formas, livre, regado, com script e *performance* livre, como práticas que favorecem a construção de significados, a colaboração e a reflexão crítica. Nessa perspectiva, o brincar possibilita ao sujeito experimentar papéis que vão além da sua realidade, ao criar situações imaginárias em que desejos, sonhos, pensamentos e projetos futuros ganham forma.

Com base nessas concepções, esta pesquisa investiga como o brincar, na perspectiva sócio-histórico-cultural, se manifesta no Ensino Superior. Parte-se do entendimento de que o brincar, quando analisado no interior das relações sociais e das mediações que estruturam a prática pedagógica, pode ser compreendido como uma forma de práxis, atravessada por contradições, limites e possibilidades historicamente produzidas. Nessa direção, o brincar é concebido como práxis criadora (Vázquez, 1977), não como recurso pedagógico em si, mas como prática social que pode tensionar, reproduzir ou deslocar modos de *ensinar-aprender* no Ensino Superior.

Diante desse cenário, coloca-se a seguinte pergunta de pesquisa: Como docentes do Ensino Superior conceituam e utilizam o brincar em suas práticas educativas, e que continuidades e rupturas essas conceitualizações revelam em relação à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural?

---

<sup>2</sup> É possível encontrar diferentes grafias para o nome do autor russo, como Vygotski, Vigotski, Vygotsky, entre outras. Nesta dissertação, será adotada a grafia "Vygotsky", por ser reconhecida em publicações internacionais e também frequente em traduções brasileiras.

O objetivo geral deste estudo é compreender como docentes do Ensino Superior utilizam o brincar a partir da interpretação de suas práticas à luz do referencial da perspectiva sócio-histórico-cultural e de que maneira essas conceitualizações e mediações favorecem ou limitam uma práxis docente criadora. Como objetivos específicos, busca-se: (1) identificar os sentidos atribuídos pelos educadores ao brincar; (2) analisar de que forma essas percepções influenciam suas práticas educativas; e (3) comparar como essas conceitualizações se manifestam nas práticas observadas, identificando continuidades e rupturas em relação à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

Em relação às rupturas e continuidades, trata-se, antes, de uma leitura orientada por indicadores teóricos vinculados à perspectiva sócio-histórico-cultural, tais como: a reorganização do objeto da atividade, a produção coletiva de sentidos, a mobilização da imaginação por meio da assunção de papéis e a articulação da atividade com a vida social concreta (Vygotsky, 1934/2001; Engeström, 1999; Leontiev, 1977). Nessa direção, práticas que mobilizam esses elementos podem indicar movimentos de ampliação das possibilidades, enquanto situações em que tais dimensões aparecem de forma reduzida, como no uso do brincar de modo estritamente instrumental ou a fragmentação de ações, são compreendidas como limites inscritos nas próprias condições em que essas práticas se realizam.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se uma abordagem qualitativa, ancorada em revisão teórica e análise empírica. Os procedimentos metodológicos incluíram a aplicação de questionários aos docentes e a realização de observações não-participantes em sala de aula, conduzidas por meio de um guia de observação e de notas de campo. O questionário foi aplicado previamente às observações e teve como finalidade identificar os sentidos atribuídos ao brincar e analisar suas influências nas práticas educativas, além de investigar aspectos da formação docente e dos conhecimentos relacionados ao tema. A análise dos dados foi orientada por eixos norteadores definidos a partir do referencial teórico adotado.

Por fim, a estrutura desta dissertação foi organizada de modo a refletir o percurso investigativo desenvolvido. Após esta Introdução, a Seção 2 apresenta os fundamentos teóricos do estudo, abordando o processo histórico de constituição do brincar e os aportes da perspectiva sócio-histórico-cultural, com ênfase nos estudos de Vygotsky e de autores neovygotkskyanos. A Seção 3 discute a docência como ato criador. A Seção 4 descreve os procedimentos metodológicos, os instrumentos de

coleta de dados e os critérios de análise. A Seção 5 apresenta os resultados obtidos, enquanto a Seção 6 desenvolve uma análise comparada dos dados e busca compreender de que forma os sentidos atribuídos ao brincar se expressam nas práticas observadas. A Seção 7 reúne as considerações finais do estudo.

## 1.1 Estado da Questão

Com o objetivo de situar esta pesquisa no campo das investigações acadêmicas sobre o brincar, realizou-se um mapeamento de teses e dissertações brasileiras, tomando como base o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A busca ocorreu em janeiro de 2025, a partir dos descritores *brincar* e *Vygotsky*, previamente testados, de modo a delimitar produções que dialogassem com a perspectiva sócio-histórico-cultural adotada neste estudo.

Após a seleção inicial dos materiais, seguiu-se para a leitura flutuante, com a finalidade de realizar uma triagem dos estudos. Essa etapa envolveu a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, para uma primeira aproximação com o conteúdo dos trabalhos e a identificação de produções que, de fato, apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa. Esse processo resultou na constituição de um *corpus* composto por 33 estudos, organizados em uma planilha contendo informações relativas à autoria, ano de publicação, abordagem metodológica e principais resultados.

A análise desse material foi orientada pelos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2004) e buscou uma construção de categorias temáticas que permitiram compreender tendências, recorrências e lacunas no campo.

Diferentemente de um levantamento meramente descritivo, este estado da questão busca analisar como o brincar tem sido conceituado, em quais contextos é investigado e quais sentidos teóricos predominam na produção acadêmica, especialmente à luz da perspectiva sócio-histórico-cultural. As categorias elaboradas buscam organizar analiticamente a produção existente e evidenciar deslocamentos e ausências relevantes para a presente pesquisa.

Quadro 1 - Matriz de categorização de pesquisas sobre o brincar no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

| Categoria                                     | Critérios de inclusão   |
|---|---|
| I. Desenvolvimento infantil                   | Esta categoria inclui pesquisas que abordam o brincar como prática relacionada ao desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e comunicativos da criança. São considerados estudos que investigam o papel do brincar na construção da autonomia, autorreflexão, imaginação, linguagem e agência infantil. A categoria contempla trabalhos que pesquisam o brincar em contextos presenciais e remotos, formais e não formais.  |
| II. Formação docente                          | Esta categoria inclui pesquisas que abordam o brincar como componente dos processos de formação de professores, considerando a articulação entre saberes teóricos e práticos para a atuação docente. Inclui estudos que investigam a organização de tempos e espaços para o brincar, a intencionalidade pedagógica, os saberes culturais e contextuais mobilizados pelos professores e a formação inicial e continuada. Também estão inclusas pesquisas que analisam as percepções docentes, desafios e possibilidades. |
| III. Representações e significados do brincar | Esta categoria inclui pesquisas que abordam como diferentes sujeitos, crianças, adolescentes, professores, famílias e comunidades, percebem, interpretam e atribuem significado ao brincar em seus contextos sociais e culturais. São consideradas pesquisas que analisam as representações sociais, culturais, identitárias, simbólicas ou científicas relacionadas ao brincar.  |
| IV. Inclusão e diversidade                    | Esta categoria inclui pesquisas que analisam práticas, recursos e estratégias que promovem a inclusão.  |
| V. Políticas educacionais                     | Esta categoria inclui pesquisas que analisam documentos oficiais, políticas públicas, propostas curriculares e projetos institucionais relacionados ao brincar.   |

Fonte: Elaboração própria (2025).

A primeira categoria reúne estudos que abordam o brincar prioritariamente como prática vinculada ao desenvolvimento infantil, em suas dimensões física, cognitiva, afetiva, social e comunicativa. Nesses trabalhos, o brincar aparece como atividade central para a constituição da autonomia, da imaginação, da linguagem e da agência da criança.

Brandolise (2018), fundamentando-se nas teorias de Vygotsky e Winnicott, destacou o brincar como uma terceira área em que ocorre a inter-relação eu-outro, com um diálogo entre esses autores e foco na educação infantil e no desenvolvimento humano. A partir desses fundamentos teóricos, Santos (2021a) investigou a aplicação dessas concepções em contextos reais da Educação Infantil, analisando como as

práticas de brincar estruturadas pelos professores contribuem para a construção da autonomia, da autorreflexão e das competências sociais das crianças.

No que se refere ao aspecto criativo do brincar, Alves (2023) aprofundou a discussão sobre a imaginação infantil a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky. A autora argumentou que a brinquedoteca, ao oferecer recursos específicos, pode potencializar processos de memória, fantasia e elaboração simbólica, favorecendo o desenvolvimento infantil.

A dimensão da linguagem também foi explorada nesse conjunto de pesquisas. A tese de Escarião (2019), intitulada *Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil*, analisou o papel do brincar no desenvolvimento da linguagem oral em crianças de 2 a 3 anos. A partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, observou práticas lúdicas no cotidiano escolar e evidenciou que a oralidade, enquanto prática social, é favorecida por meio de brincadeiras e contação de histórias.

Em contextos desafiadores, como o ensino remoto, a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil também foi discutida. Gocks (2021) investigou as práticas de brincar de crianças de 4 a 6 anos durante a pandemia, ressaltando o papel do brincar no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social.

De modo semelhante, Silva (2022) demonstrou que práticas lúdicas e atividades sociais remotas favoreceram a participação e o poder de decisão de crianças da Educação Infantil bilíngue. Fundamentada na TASHC, a pesquisa indicou que tais práticas promoveram a agência infantil mesmo em contextos de ensino a distância.

Ainda nesta categoria, destaca-se o estudo de Monteiro (2023), sobre o Programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo, que investigou como o brincar contribui para o fortalecimento do vínculo afetivo e para o desenvolvimento global de crianças de até seis anos.

A segunda categoria reúne investigações que situam o brincar no âmbito da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Nesses estudos, o brincar aparece associado à organização de tempos e espaços pedagógicos, à definição de intencionalidades didáticas, à mobilização de saberes culturais e à reflexão sobre práticas educativas.

Fernandes (2021) analisou a organização de tempos e espaços para o brincar em uma escola privada de Juiz de Fora, destacando como decisões sobre agenda e *layout* influenciam as práticas mediadas pelos professores. Oliveira (2021) mapeou

saberes docentes em creches, identificando a necessidade de formação que reconheça a intencionalidade pedagógica do brincar. Abreu (2021), por sua vez, investigou programas de formação continuada, apontando lacunas entre diretrizes oficiais e a realidade dos professores.

A pesquisa de Santos (2022) analisou iniciativas em cursos de Pedagogia, mostrando o potencial da brinquedoteca acadêmica para promover reflexões sobre mediações didáticas e repertórios de brinquedos entre futuros educadores. Sarra (2023), a partir de uma perspectiva decolonial, apresentou o “Projeto Brincadas”, que valoriza saberes populares e alternativas culturais como parte da formação docente. Colete (2023) investigou a percepção de professores em formação sobre o brincar, identificando tensões entre teorias e práticas em sala de aula.

Temáticas específicas são abordadas em Silva (2023a), que discutiu o brincar com a natureza sob uma abordagem histórico-cultural, e em Cabezon (2023), que analisou o uso de *lives* como recurso formativo para docentes de Educação Infantil. Medeiros (2023), em sua dissertação, propôs uma formação decolonial voltada ao multiletramento, enquanto Silva (2023b) estudou o teatro de bonecos como estratégia de alfabetização lúdica, articulando brincar e linguagem escrita.

A dissertação de Urbaniak (2022), "Você brincou lá fora hoje? Ambientes externos de uma instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras", investigou a percepção das professoras sobre o uso dos espaços externos. O estudo ressaltou a importância desses ambientes para o desenvolvimento infantil e a necessidade de formação continuada docente e de articulação intersetorial para potencializar a aprendizagem e a interação social nesses espaços.

Embora essas pesquisas reconheçam o brincar como relevante, observa-se que ele é, em grande parte, tratado como objeto de aprendizagem do professor (algo a ser planejado, organizado e aplicado) e menos como atividade constitutiva da própria formação do docente enquanto sujeito em desenvolvimento.

A terceira categoria reúne pesquisas que investigam as representações e os significados atribuídos ao brincar por diferentes sujeitos (crianças, adolescentes, professores e comunidades) em variados contextos educativos e culturais. Esses estudos evidenciam o brincar como prática social mediadora de sentidos culturais, identitários, científicos e políticos.

Em Caldas (2021), a pesquisadora investigou o diálogo entre brincadeiras e artes visuais a partir da obra de Portinari, evidenciando como crianças e jovens

constroem discursos identitários ao incorporarem elementos do patrimônio cultural em seus jogos e criações artísticas. A análise de registros fotográficos, desenhos e falas dos participantes mostrou que o brincar, ao se articular com a arte, tornou-se um espaço de formação do sujeito em movimento argumentativo.

Pontes (2021) centrou-se no uso de brincadeiras de luz e sombra como recurso didático para o ensino de ciências na Educação Infantil. Sales (2022) deslocou o olhar para a adolescência ao analisar corpos em transe na escola. As brincadeiras de caráter transgressor, que envolvem movimentos intensos, *performances* corporais e rituais de grupo, foram interpretadas como práticas que articulam sentidos de pertencimento, resistência e afirmação de identidades juvenis.

Araújo (2022) refletiu sobre desigualdades de gênero nas interações lúdicas de meninos e meninas na Educação Infantil. Por meio de observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas, o estudo demonstrou como papéis sociais são reforçados ou questionados no cotidiano das brincadeiras, por exemplo, na escolha entre bonecas, carrinhos ou espaços de casa *versus* oficina, e discutiu estratégias para tornar essas práticas mais reflexivas.

Ao analisar brincadeiras articuladas à arte, à ciência, ao corpo e às relações de gênero, essas pesquisas ampliam a compreensão do brincar como espaço de produção simbólica e de negociação de significados. Observa-se, nesse conjunto, maior aproximação com a concepção vygotskyana de brincar como atividade mediada e imaginativa, ainda que, novamente, a maioria das investigações permaneça circunscrita à infância e à adolescência.

A quarta categoria agrupa pesquisas que abordam o brincar como prática promotora de inclusão, acessibilidade e participação, especialmente no trabalho com crianças com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Nesses estudos, o brincar é compreendido como meio de criação de condições mediadas para o desenvolvimento, por meio de adaptações de materiais, organização de ambientes e apoio simbólico.

Mattos (2019) elaborou um caderno de atividades pedagógicas para crianças no espectro autista na Educação Infantil, com exercícios sensoriais, sequências visuais e brincadeiras estruturadas que respeitam a necessidade de previsibilidade, favorecendo o engajamento e o desenvolvimento comunicativo e social. Na mesma direção, Fernandes (2022) focalizou o uso do audiovisual como suporte para contar histórias sociais inclusivas, descrevendo a construção de um recurso multimídia que

antecipa, de forma lúdica e visual, cenários e rotinas para crianças com autismo, auxiliando na redução da ansiedade e na transição entre atividades.

Mathias (2022), em seu estudo “Maomé e as suas possibilidades e potencialidades”, analisou a escolha e adaptação de brinquedos e jogos para o desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com diferentes deficiências, propondo diretrizes para selecionar materiais que estimulem autonomia e autoestima.

Poll (2022) apresentou um jogo adaptado para o Ensino Médio, destinado a alunos com Transtorno do Espectro Autista, que utilizou elementos visuais claros, regras simplificadas e feedback imediato para ensinar conceitos de movimento e energia, partindo da hipótese de que o manuseio concreto facilita a compreensão de conteúdos abstratos.

Por fim, Sampaio (2023) adotou a perspectiva histórico-cultural para refletir sobre o brincar de crianças com autismo, discutindo como mediações simbólicas, como brinquedotecas sensoriais, ambientes controlados e apoio de pares, podem ser organizadas para criar zonas de desenvolvimento proximal, em que cada criança atua como sujeito participante na construção de significados.

A última categoria reúne estudos que analisam documentos oficiais, propostas curriculares e políticas públicas relacionadas ao brincar. Esses trabalhos evidenciam uma contradição recorrente entre o reconhecimento formal do brincar como direito e eixo pedagógico e as condições concretas de sua efetivação nas práticas educativas.

Santos (2022) examinou o currículo de uma escola pública em Imperatriz-MA, confrontando a Proposta Pedagógica Municipal, que replica os “campos de experiência” e direitos de aprendizagem da BNCC, com a organização real do espaço e da rotina escolar. Ancorado na Teoria Histórico-Cultural, o estudo mostrou que, apesar do reconhecimento da importância do brincar pelas professoras, o currículo formal e a forma como os materiais são disponibilizados mantêm as crianças distantes de uma vivência autônoma.

Costa (2022), em estudo de caso sobre o Projeto “Fazer em Cantos” em Araçatuba-SP, recuperou as origens históricas do programa, analisou seu embasamento teórico e registrou depoimentos de professores e gestores. Os resultados indicaram a importância de políticas sustentáveis e comprometidas para manter projetos e fortalecer o brincar como eixo pedagógico.

Arruda (2023) problematizou as políticas de alfabetização precoce ao analisar o livro didático “Brincando e Aprendendo”, adotado pelo Programa de Alfabetização

Cuiabano (ProAC) em Cuiabá-MT. A pesquisa bibliográfica e documental revelou que, embora o material apresente o brincar como via para leitura e escrita, ele tende a restringir o tempo e o espaço para brincadeiras espontâneas, privilegiando atividades mecanizadas e formais.

Esses trabalhos evidenciam os desafios de efetivar políticas e diretrizes curriculares que valorizem o brincar na prática escolar. Destacam a importância da formação docente, da continuidade administrativa e da adequação dos materiais e espaços para evitar que o brincar se transforme em conceito vazio nos documentos oficiais.

Após a apresentação das categorias temáticas, torna-se relevante destacar outros aspectos identificados durante a elaboração deste estado da questão, que serão abordados a seguir. Entre esses aspectos, destaca-se a distribuição dos tipos de publicações encontradas no levantamento, que revelou uma disparidade entre dissertações e teses. Das publicações analisadas, 30 são dissertações, enquanto apenas 3 são teses.

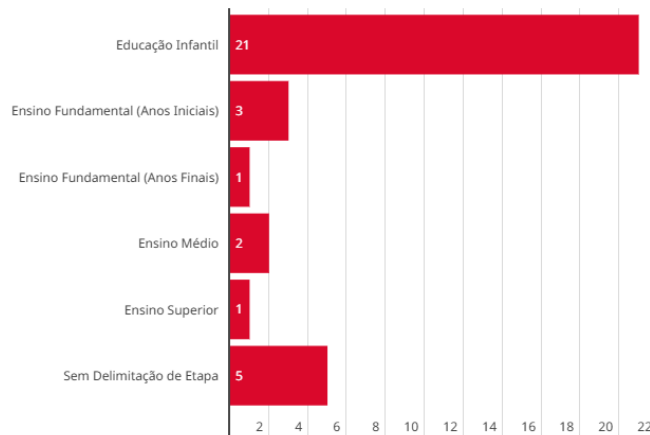
Quadro 2 - Quantidade de tipos de publicação pesquisas sobre o brincar no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

| <b>Tipo de publicação</b> | <b>Quantidade</b> |
|---------------------------|-------------------|
| Dissertação               | 30                |
| Tese                      | 03                |

Fonte: Elaboração própria (2025).

Além da análise das categorias temáticas e dos tipos de publicação, também foi realizada uma classificação quanto ao nível educacional nas pesquisas analisadas. Essa categorização buscou compreender em quais etapas do processo educacional o brincar tem sido mais pesquisado, conforme é apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - O nível educacional abordado em pesquisas de mestrado e doutorado sobre a temática na área da Educação



Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir dos dados apresentados, observa-se uma expressiva concentração de pesquisas voltadas à Educação Infantil, totalizando 21 trabalhos. Em contraste, as demais etapas educacionais que apresentam número inferior de estudos. Essa distribuição assimétrica revela uma lacuna importante na investigação sobre o brincar nas etapas posteriores, sinalizando a necessidade de ampliação dos estudos para além da primeira infância. Por fim, cinco trabalhos não delimitam uma etapa específica, abordando o brincar de forma transversal ou conceitual.

Dessa forma, o levantamento realizado neste estado da questão não se configura como um exercício meramente descritivo, mas como uma etapa para a construção de um olhar crítico e situado sobre a produção acadêmica relacionada ao brincar na Educação. Ao sistematizar essas informações, foi possível identificar tendências, recorrências e lacunas que contribuem diretamente para o aprofundamento teórico-metodológico da pesquisa em desenvolvimento.

Além disso, este estado da questão evidencia que, embora o brincar seja amplamente reconhecido na literatura educacional, sua investigação permanece marcada por recortes etários e abordagens instrumentais. Observa-se que, em grande parte dos estudos analisados, o brincar é concebido sobretudo como recurso didático, frequentemente mobilizado com finalidades específicas, sem que haja um aprofundamento em sua dimensão como atividade constitutiva do desenvolvimento humano. É nesse contexto que a presente dissertação se insere, ao buscar compreender como o brincar é conceituado e mobilizado por docentes do Ensino Superior, analisando continuidades e rupturas em relação à Teoria da Atividade Sócio-

Histórico-Cultural e contribuindo para o aprofundamento do debate sobre o brincar como prática mediada, imaginativa e historicamente situada ao longo da vida.

## **2 ALÉM DA INFÂNCIA: O BRINCAR COMO ATIVIDADE SOCIAL**

Esta seção discute o brincar a partir de sua constituição histórica e de seus fundamentos teórico-metodológicos. O brincar é compreendido como prática social historicamente produzida, inscrita nas relações sociais e nas condições materiais de existência, em oposição às leituras que o naturalizam ou o restringem à infância. Nesse percurso, são explicitados os fundamentos do materialismo histórico-dialético que sustentam a teoria vygotskyana, bem como problematizações relativas à tradução de conceitos centrais dessa tradição. Além de apresentar a compreensão do brincar como atividade humana mediada e dimensão da práxis, situando-o no interior das contradições que atravessam a produção da vida social.

### **2.1 A constituição histórica do brincar**

O brincar constitui-se historicamente como uma prática social que assume diferentes formas e sentidos conforme as condições socioculturais em que se desenvolve. Longe de configurar-se como uma atividade natural, universal ou determinada biologicamente, o brincar expressa modos historicamente situados de relação dos sujeitos com o mundo, produzidos no interior das relações sociais. Reconhecer a historicidade do brincar implica compreendê-lo como uma prática atravessada por valores, significados e usos socialmente construídos, o que exige uma análise ancorada em suas determinações sociais e culturais.

Wajskop (1995) contribui para essa compreensão ao reconstruir os significados historicamente atribuídos à brincadeira. Na Idade Média, o jogo ocupava um lugar importante na vida coletiva, associado à convivência e à integração comunitária. Apenas a partir do Renascimento a brincadeira passa a ser progressivamente incorporada aos discursos pedagógicos e assume uma função educativa mais sistematizada. Nesse contexto, as contribuições de Fröbel (1902) e Montessori (1967) desempenham papel relevante ao inserirem o brincar no interior das práticas escolares, ainda que sob perspectivas distintas.

Ao problematizar o lúdico como categoria cultural, Brougère (1997) desloca a compreensão do brincar de uma leitura naturalizante para uma abordagem que o reconhece como prática social historicamente produzida. Com isso, entende-se que cada sociedade constrói formas próprias de brincar, vinculadas à sua história, aos

seus valores e às suas formas de organização social. O jogo, o brinquedo e a brincadeira não apenas expressam elementos da cultura, mas participam de sua produção, constituindo uma cultura do brincar socialmente compartilhada.

Nesse percurso de ressignificação do brincar, Huizinga (2004) aprofunda esse deslocamento ao afirmar que o jogo antecede a própria cultura. Nessa perspectiva, não é a cultura que produz o jogo; ao contrário, a cultura emerge a partir de formas lúdicas de interação. O brincar, então, não se limita a uma atividade recreativa, mas configura-se como uma forma específica de relação com o mundo, por meio da qual a criança atribui sentidos à realidade e reorganiza sua experiência.

Huizinga afirma que “o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta justamente o lúdico” (2004, p. 4). A partir dessa formulação, o jogo não se configura como um simples passatempo ou atividade secundária, mas como uma dimensão constitutiva da cultura humana. Ao situar o lúdico como elemento estruturante da experiência compreende-se o brincar como parte dos processos de constituição da vida social e da própria civilização.

Essa compreensão do lúdico como dimensão constitutiva da vida social é aprofundada, na teoria vygotskyana, a partir da análise do desenvolvimento humano. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, o brincar configura-se como atividade mediada por meio da qual o sujeito se apropria de formas culturais de ação e pensamento, para a constituição das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998). O jogo expressa a cultura do sujeito ao mesmo tempo em que a reconfigura.

Na perspectiva vygotskyana, o brincar torna-se elemento importante também para o desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1987; 1998), a brincadeira constitui um espaço privilegiado para a emergência de funções psicológicas superiores, na medida em que possibilita o sujeito agir além do agora, ao reorganizar a experiência vivida, construir significados e projetar-se em formas de ação que ultrapassam a realidade imediata, o que confere ao brincar um papel na constituição da consciência. Essa concepção é explicitada quando o autor afirma que:

na brincadeira, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade... o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo

aparece no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (Vygotsky, 1987, p. 117).

Partindo dessa perspectiva, considera-se que o sujeito se constitui nas relações sociais. Consequentemente, a brincadeira torna-se importante na constituição da subjetividade, uma vez que nela se expressam, de forma condensada, significados culturais compartilhados. A criança, ao brincar, não reproduz simplesmente o mundo adulto; mas o reorganiza segundo suas próprias formas de apropriação simbólica.

Nesse contexto da brincadeira, os objetos com os quais a criança interage deixam de ser meros instrumentos e passam a carregar novos significados. Inicialmente, ela os utiliza de acordo com os usos socialmente convencionados, mas, no jogo simbólico, esses usos são reconfigurados. Vygotsky (1998, p. 127) destaca que “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê”, o que evidencia o papel da imaginação na mediação da ação.

Transformar os significados atribuídos aos objetos e às situações não é isolada nem espontânea: ela se realiza nas tramas de interação que a criança estabelece com os outros. Como afirma Cerisara (2002), ao apontar que nesse sentido, o sujeito pode “dar outros sentidos aos objetos e jogos, seja a partir de sua própria ação ou imaginação, seja na trama de relações que estabelece com os amigos com os quais produz novos sentidos e os compartilha”. A construção de significados é, portanto, um processo coletivo, mediado pela linguagem, pela imaginação e pelo social.

Dessa forma, entende-se que o brincar não pode ser reduzido a uma atividade meramente recreativa. Apresenta-se como, então, uma atividade social historicamente constituída, mediada pela linguagem, pela imaginação e pelas relações sociais, que necessita de contextos sociais e culturais, em que, a partir desses fatores, o sujeito recria a sua realidade e pode alterá-la (Wajskop, 1995, p. 28).

A concepção de brincar adotada neste estudo ancora-se nesta perspectiva vygotskyana, o que exige situar o autor em seu contexto histórico e teórico e conduz à próxima subseção, dedicada à explicitação dos fundamentos da perspectiva sócio-histórico-cultural e de suas raízes no materialismo histórico-dialético.

## **2.2 Fundamentos da perspectiva sócio-histórico-cultural: Vygotsky e o materialismo histórico-dialético**

A teoria de Vygotsky insere-se no interior do materialismo histórico-dialético, como fundamento epistemológico de seu projeto de construção de uma psicologia científica. Seu projeto teórico tinha como objetivo estruturar uma psicologia que superasse os limites do empirismo e do idealismo, ao propor uma visão dialética do desenvolvimento humano. Prestes (2010, p. 164) destaca que Vygotsky “se posicionava como marxista e é nas obras de Marx que ele vai fundamentar seus estudos”. Para compreensão de aspectos teóricos da obra de Vygotsky, é importante então apresentar sua vinculação ao materialismo histórico-dialético de Marx; pois, este, constituiu o alicerce de seu projeto.

Partindo dessa premissa, o materialismo histórico-dialético alicerça-se na ideia de que o ser humano é constituído pelas condições concretas de existência e pelas relações sociais que são historicamente determinadas. Por conseguinte, Vygotsky postula que as funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, linguagem e pensamento conceitual, não são inerentes à biologia, mas se estruturam por meio de mediações culturais e sociais (Vygotsky, 1998).

À luz dessa perspectiva, Vygotsky articula teoria e prática a partir de uma noção de práxis, concebida como ação reflexiva voltada à transformação da realidade concreta. Para ele, conhecer não é apenas contemplar o objeto, mas intervir intencionalmente no meio. Nesse sentido, Dafermos (2020, p. 22) enfatiza que a filosofia da prática vygotskyana emergiu como resposta à crise da psicologia de sua época, marcada pela separação entre teoria e situação empírica.

Em articulação com esse aporte teórico, torna-se pertinente considerar a concepção de práxis elaborada por Vázquez (1977), entendida uma atividade livre, universal, criativa e autocriativa, mediante a qual o homem é capaz de criar, fazer, produzir, além de transformar o mundo e a si mesmo. Nesse processo, o homem se constitui enquanto ser social e histórico, pois utiliza os recursos disponíveis em sua realidade material de acordo com as necessidades coletivas de cada época. Na transformação pelo trabalho, humaniza a si mesmo e o que toca, produzindo cultura a partir das suas interações com o mundo (Vázquez, 1977; Severino, 1994).

Cabe destacar também que o sócio construtivismo vygotskyano (2009) fundamenta a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), desenvolvida por

Vygotsky (1934/2001), Leontiev (1977), Engeström (1999). Entende-se que os sujeitos se constituem e se transformam por meio de relações sociais historicamente mediadas, processo que resulta no surgimento e na complexificação das funções psicológicas superiores (Vendramini-Zanella e Liberali, 2011, p. 96).

Em contraste com as abordagens construtivistas-interacionistas de matriz piagetiana, a perspectiva sócio-histórico-cultural concebe então a aprendizagem como fenômeno situado historicamente e distribuído culturalmente entre pessoas, artefatos e práticas coletivas (Liberali, 2009, p. 9). Isso implica reconhecer o contexto social e os instrumentos culturais como elementos constitutivos do desenvolvimento cognitivo.

Sob essa ótica, Vygotsky incorpora explicitamente conceitos marxistas de trabalho e mediação. Dala Santa e Baroni (2014, p. 2-3) destacam que, para Vygotsky, o trabalho humano é atividade fundamental pela qual o homem transforma a natureza e, simultaneamente, a si próprio, utilizando instrumentos e signos historicamente produzidos que podem ser desde ferramentas até a linguagem e o sistema numérico.

A esse respeito, Vygotsky realça a interdependência dialética entre cognição e emoção, ao trazer o conceito de *perezhivanie* para designar a experiência emocional-cognitiva unificada: a maneira como o indivíduo percebe, interpreta e se conecta afetivamente a uma situação e determina o impacto dessa vivência em seu desenvolvimento (Vygotsky, 1998).

Na perspectiva vygotskyana, o brincar possibilita aos sujeitos o contato com a vida concreta, isto é, com a “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p. 26), tal como formulada no materialismo histórico-dialético. Em Marx e Engels (2006), essa noção emerge para a compreensão de que a vida humana não pode partir apenas do plano imaginário, com ideias, representações ou construções filosóficas isoladas, mas de condições materiais e de práticas sociais. Sob essa perspectiva, Vygotsky parece aderir à linha marxista que parte da atividade concreta para chegar à reflexão, conforme é apontado por Marx e Engels,

Em oposição à filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou pensam nem do que são as palavras, no pensamento, na imaginação e na representação do outros, para chegar aos homens de carne e osso; **parte-se dos homens, da sua atividade real**. Com base no seu processo de vida real apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e dos ecos ideológicos desde processo de vida. (...) **são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais mudam**

**sua realidade, mudam também seu pensamento e os produtos do seu pensamento.** Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência (Marx e Engels, 2006, p. 26, grifo nosso).

A “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p. 26), refere-se, assim, ao conjunto de práticas, experiências e relações por meio das quais os sujeitos produzem e reproduzem sua existência. Trata-se de uma concepção que recusa a naturalização da vida social e a compreensão do cotidiano como destino imutável, ao afirmar que a realidade é historicamente produzida e, por isso, passível de transformação coletiva.

A práxis assume centralidade nesse contexto, uma vez que expressa a unidade dialética entre ação e reflexão, pela qual os sujeitos intervêm nas condições concretas de existência ao mesmo tempo em que são por elas constituídos. Vendramini-Zanella e Delboni (2022, p. 41) afirmam que a partir disso é possível a imersão na realidade do aluno e, por meio da resignificação de experiências, favorecer a construção coletiva de conhecimento.

Destaca-se, nesse sentido, que na perspectiva sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo que se realiza na vida que se vive, isto é, no conjunto das relações sociais mediadas por instrumentos, signos e práticas historicamente produzidas. Entende-se a experiência cotidiana como um espaço de produção de sentidos, no qual se abrem possibilidades de resignificação da realidade vivida.

Nesses termos, a vida social é entendida como um campo atravessado por contradições, no qual coexistem processos de reprodução e de transformação. É nesse movimento dialético que a práxis se constitui, permitindo aos sujeitos não apenas vivenciar as condições concretas de existência, mas também intervir criticamente nelas. Conforme destaca Estefogo (2024), “a compreensão da ‘vida-que-se-vive’ é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas revolucionárias que visam superar a alienação e promover a concretude do viver de maneira mais plena, humanizada e expansiva”.

Essa formulação reafirma a “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p. 26), como uma construção histórica e social, permanentemente tensionada por relações de poder, conflitos e possibilidades de transformação coletiva. Assim, a experiência vivida constitui-se como base material a partir da qual se produzem sentidos, se elaboram formas de consciência e se projetam modos outros de ser e agir no mundo.

Por fim, cabe destacar sobre a dimensão político-ideológica da teoria vygotskyana. Conforme observam Cole e Scribner (1988, p. 7), Vygotsky encontrou no materialismo dialético uma resposta aos impasses teóricos da psicologia de seu tempo, ao compreender os fenômenos humanos como processos históricos em permanente movimento. Essa orientação metodológica permitiu articular desenvolvimento psicológico, atividade humana e transformação social em uma mesma perspectiva analítica.

A partir das formulações de Engels sobre trabalho, Vygotsky<sup>3</sup> (1930, p. 3). elaborou a noção de mediação, incorporando não apenas os instrumentos materiais, mas também os signos (como a linguagem, a escrita e os sistemas simbólicos) como produções históricas que reorganizam tanto as relações sociais quanto os processos psicológicos (Veríssimo, 1996). Tal concepção insere o desenvolvimento humano no interior das condições concretas de existência, afirmando a inseparabilidade entre a transformação da realidade social e a transformação do próprio sujeito.

Essa vinculação ao materialismo histórico-dialético não se explica apenas pelo contexto intelectual de sua produção, mas pelo próprio sentido do trabalho teórico de Vygotsky, desenvolvido em meio às transformações sociais e políticas da União Soviética no período pós-revolucionário. Como destaca Veríssimo (1996, p. 133):

Tal identificação de Vygotsky com o método científico de Marx se justifica não só pelo contexto da produção acadêmica do seu tempo, em que vários autores utilizavam-se das abordagens históricas e do desenvolvimento no estudo da natureza humana; há de se considerar também o próprio sentido do trabalho teórico de Vygotsky que, em meio ao contexto sócio-político da União Soviética do período pós-revolução, expressava objetivos sociais evidentes.

A dimensão histórico-política do pensamento vygotskyano evidencia que sua teoria se constitui como um projeto científico orientado por pressupostos marxistas e comprometido com a análise das condições concretas de produção da vida social. O reconhecimento desses fundamentos é indispensável para a compreensão do brincar enquanto prática social mediada e atravessada por contradições históricas. Diante disso, a discussão acerca das traduções e interpretações das obras de Vygotsky

---

<sup>3</sup> A centralidade do trabalho na constituição do ser humano, tal como formulada no materialismo histórico-dialético, aparece de modo explícito nas reflexões de Vygotsky a partir de Marx. Ao discutir os efeitos da divisão social do trabalho, evidencia como a separação entre trabalho intelectual e material, bem como as condições históricas de exploração, produzem formas de desenvolvimento humano marcadas pela unilateralidade e pela alienação.

torna-se um passo necessário, uma vez que tais mediações teóricas incidem diretamente sobre a leitura e a apropriação de seus conceitos, aspecto que será desenvolvido na subseção seguinte.

### 2.3 A tradução de conceitos na teoria vygotskyana: implicações teóricas

A tradução de conceitos teóricos não se configura como um ato neutro, uma vez que envolve escolhas de natureza política e ideológica que visam aprofundar ou distorcer os sentidos originalmente formulados. No caso da obra de Vygotsky, cujas ideias se constituem na intersecção entre psicologia e materialismo histórico-dialético, tais decisões lexicais assumem especial relevância, pois incidem diretamente sobre a interpretação de sua teoria.

Nesse contexto, Prestes e Tunes (2022, p. 9), no artigo Pontes ou muralhas: exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural, distinguem dois perfis de tradutor: o construtor de pontes e o construtor de muralhas. Os primeiros dedicam-se a preservar os fundamentos do autor; em contraposição, os segundos negligenciam esses alicerces, erguendo barreiras que dificultam (ou até impedem) a circulação dos sentidos pretendidos (Prestes e Tunes, 2022, p. 9). As autoras enfatizam que esse segundo perfil também se verifica nas interpretações da teoria vygotskyana, como evidencia o excerto a seguir.

Desde que foi desembarcada na parte mais ocidental do nosso mundo ela vem passando por reconstituições e descaracterizações que, por vezes, a tornam uma pálida lembrança do que foi quando proclamada pela fala de seu criador. Há muitas formas de descaracterizá-la ou de a empalidecer, por exemplo, tecendo comparações entre conceitos dela e de outras teorias, demonstrando ligações onde se encontram abismos intransponíveis. Contudo, a mais poderosa forma de enfraquecê-la, de torná-la igual a todas as outras em importância ou até mesmo irrelevante é por meio da tradução, talvez, por ser também o modo mais fácil e ágil. Toma-se um conceito aqui, outro acolá e, por variadas razões, carimba-se nele uma palavra da nova língua, divulga-se e, pronto. **Eis aí a nova palavra que, na maioria das vezes, na verdade, é outro conceito**, diferente daquele formulado no idioma original (Prestes e Tunes, 2022, p. 10, grifo nosso).

Essa problematização torna-se particularmente relevante na análise do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, tradução corrente do termo russo *Zona Blizhaishego Razvítia*. Conforme argumenta Prestes (2012, p. 190), a tradução por proximal não expressa adequadamente o caráter temporal e processual presente na concepção vygotskyana, razão pela qual propõe o uso do termo Zona de

Desenvolvimento Iminente. Tal escolha enfatiza o desenvolvimento como emergência próxima, produzida na ação colaborativa e mediada pela instrução (*obuchenie*), e não como um atributo estático a ser alcançado passivamente.

Segundo Prestes (2012), tanto os termos proximal quanto imediato deixam de evidenciar aquilo que é importante no conceito; a relação indissociável entre desenvolvimento, instrução e ação colaborativa. Nessa perspectiva, Vygotsky concebe a instrução como uma atividade que, ao ser realizada em colaboração, cria possibilidades concretas para que o desenvolvimento ocorra. Essa compreensão é reafirmada pelo próprio autor ao afirmar que “a instrução contém em si mesma os elementos que promovem o desenvolvimento” (Vygotsky, 1987, p. 71).

Tal formulação desloca a compreensão do desenvolvimento de uma lógica linear para uma concepção processual e histórica, na qual o desenvolvimento se produz no interior das relações sociais concretas. Essa compreensão evidencia por que determinadas escolhas tradutórias tendem a obscurecer o núcleo conceitual da formulação vygotskyana, sobretudo no que se refere à relação entre desenvolvimento, instrução e ação colaborativa, conforme problematizado por Prestes, como se apresenta a seguir.

Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (Prestes, 2012, p. 190).

As implicações das escolhas tradutórias não se restringem a esse conceito. Nas edições brasileiras das obras de Vygotsky, identificam-se alterações que comprometem a integridade dos textos originais: em *Psicologia pedagógica*, há capítulos suprimidos; em *Psicologia da arte*, o termo *perezhivanie* foi reduzido a “emoção” ou “sentimento”, apagando sua dimensão integradora de cognição e afeto; e em *Pensamento e linguagem*, traduções realizadas a partir do inglês apresentaram cortes e adaptações que alteraram as formulações do autor (Prestes, 2012).

Outro conceito central para a compreensão da teoria vygotskyana é *obuchenie*, frequentemente traduzido como aprendizagem. Para Prestes (2012, p. 219), trata-se de uma atividade intencional cujo próprio processo contém os elementos catalisadores do desenvolvimento. Nessa acepção, Vygotsky distingue *obuchenie* de uma

concepção restrita de aprendizagem orientada apenas ao resultado, enfatizando seu caráter processual e mediado. Nas palavras da autora

toda atividade é um processo na perspectiva de Vygotsky. Mas quando se fala de aprendizagem, importa o resultado a que se chega. *Obutchenie* é uma atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que a atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento (Prestes, 2012, p. 219).

Diante dessas discussões, optou-se, ao longo desta pesquisa, pela adoção de termos que preservem com maior rigor os sentidos formulados nos textos originais. Assim, utiliza-se a expressão Zona de Desenvolvimento Iminente, por compreender que ela mantém a concepção de desenvolvimento como processo contínuo, mediado e historicamente situado. Nessa direção, as escolhas terminológicas assumidas buscam alinhar-se à coerência teórica da perspectiva sócio-histórico-cultural, reconhecendo que a tradução de conceitos deve construir pontes e não muralhas, entre o pensamento vygotskyano e suas leituras contemporâneas.

#### **2.4 O brincar como atividade social na perspectiva sócio-histórico-cultural**

Como mencionado anteriormente, a compreensão do brincar passou, historicamente, por diferentes interpretações que ora o situaram como atividade inata, ora o reduziram a uma prática recreativa vinculada exclusivamente à infância.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural adotada neste estudo, fundamentada teórico-metodologicamente na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999), o brincar é compreendido como uma atividade humana mediada, que permite analisar a realidade em vias de desenvolvimento. Nessa direção, o brincar integra-se às práticas de ensino-aprendizagem como possibilidade de reflexão crítica, compreensão e problematização da realidade social, com vistas à transformação.

Para Vygotsky (2003), o brincar constitui um espaço simbólico de produção e reelaboração de significados sociais, no interior do qual os sujeitos se apropriam das formas culturais historicamente produzidas. Nessa perspectiva, Liberali (2009, p. 19) observa que “o conceito de brincar está ligado à forma como os sujeitos participam e se apropriam da cultura de um determinado grupo social”. No plano imaginário do brincar, o sujeito atua para além de seu comportamento habitual, constituindo zonas

de possibilidades futuras e antecipando formas mais complexas de pensamento e ação.

Essa compreensão é ampliada nos estudos de Holzman (2018), ao deslocar o brincar de uma prática associada exclusivamente à infância para uma atividade constitutiva do desenvolvimento humano ao longo da vida. Nessa perspectiva, o brincar e a *performance* são compreendidos como processos de produção de si, vinculados à construção da identidade.

Ao tensionar leituras naturalizadas e restritas do brincar, frequentemente associadas ao prazer, ao tempo livre e ao desenvolvimento infantil, Holzman (2009; 2018) propõe sua ampliação para todas as etapas da vida. A autora sustenta que o brincar e a *performance* extrapolam a infância e constituem modos pelos quais os sujeitos se desenvolvem historicamente. Nesse sentido, afirma que

Em suas palavras, “o brincar é uma atividade humana que nos liberta da realidade e nos permite estabelecer as regras para ela”. No artigo “Research-Activism as Tool-and-Result”, Holzman reforça a ideia de que “Brincar” e/ou “Performance” não são destinados apenas às crianças. Pelo contrário, **ela afirma que “performar” é como todos os seres humanos se desenvolvem, pois, ao serem quem não são, criam quem estão se tornando**. A autora esclarece explicando que, quando brincamos, geralmente fazemos coisas das quais não temos certeza de como fazer e, ao fazer isso, expandimos as possibilidades de quem estamos nos tornando (Holzman, Malta e Carrijo, 2024, p. 90, grifo nosso).

Ao desenvolver essa proposição, Holzman, Malta e Carrijo (2024) analisam o brincar e a *performance* como atividades nas quais as regras emergem da própria ação dos sujeitos, e não de imposições externas. No brincar infantil, assim como na *performance* artística, há uma suspensão momentânea da realidade imediata e a criação de estruturas simbólicas específicas, processo que favorece o desenvolvimento ao articular planejamento, imaginação e ação coletiva. Nessa leitura, o brincar e a *performance* compartilham um mesmo princípio formativo, já presente nos estudos vygotskyanos, ao compreender o jogo como atividade para a aprendizagem e para a atividade criadora.

Nessa perspectiva, o brincar assume uma dimensão historicamente transformadora, uma vez que se insere no movimento dialético entre determinação e possibilidade de mudança. Como destacam Holzman, Malta e Carrijo (2024, p. 92), “todo tipo de brincar é revolucionário se considerarmos que o ser humano está orientado para a mudança dialética na realidade: conforme as circunstâncias

determinam o ser humano, ele tem a capacidade de modificá-las”. Para as autoras, tanto Marx quanto Vygotsky foram claros ao afirmar essa promessa marxista fundamental, segundo a qual o desenvolvimento humano não se explica pela natureza ou pela criação isolada, mas pela atividade histórica dos sujeitos.

Cabe apontar que, nesse entendimento, ao colocar-se em situações não reais o sujeito testaria hipóteses sobre si mesmo e o mundo e poderia transformar ambos, no qual o brincar-performar tenderia a possibilitar a conscientização sobre lacunas existentes entre ser e vir a ser, admitindo-se, assim, certa abertura à mudança social.

Holzman (2018) enfatiza a dimensão comunitária do brincar-performar ao retomar a articulação vygotskyana entre aprendizagem e desenvolvimento como processos indissociáveis da interação social. Nessa perspectiva, o brincar em grupo, tanto na infância quanto em contextos adultos de formação, constitui-se como um processo de construção coletiva de sentidos. Essa compreensão é explicitada quando as autoras afirmam que

a maneira como Vygotsky entende e articula a aprendizagem-desenvolvimento com o brincar na interação social também é revolucionária. Ela menciona a importância da comunidade ao defender o brincar como um espaço coletivo para o desenvolvimento não apenas de crianças, mas de todas as pessoas, de diferentes idades, com todos os tipos de ideias, conectadas por um processo infinito de aprendizado-desenvolvimento devido à condição humana: a dialética das circunstâncias de vida, transformando-as, transformando a si mesmo. Com base nessas reflexões, Holzman vincula a atividade revolucionária do brincar a ‘Performance Ativista’ (Holzman, Malta e Carrijo, 2024, p. 92).

A noção de *performance* ativista emerge, assim, como expressão desse movimento dialético, no qual os sujeitos, ao desempenharem papéis diversos, explicitam tensões entre o dado e o possível, entre o presente e o porvir. Nessa perspectiva, a *performance* pode ser compreendida como uma extensão adulta do brincar, operando como mediação simbólica e prática social capaz de repercutir em diferentes campos da vida coletiva.

Essa compreensão da *performance* como desdobramento do brincar permite retomar, de modo mais preciso, o brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural. Sob essa ótica, o brincar configura-se como atividade social mediada, pois pressupõe condições históricas, sociais e culturais que possibilitam aos sujeitos recriar e transformar sua realidade (Wajskop, 1995, p. 28). Assim, ao discutir o brincar, abarca-se um conjunto de práticas que incluem jogos, imaginação, fantasia, faz-de-conta,

encenação e *performance*, em modalidades livres, regradas ou performáticas, com ou sem roteiro, conforme destacam Vendramini-Zanella e Liberali (2011, p. 97).

À luz dessas discussões, torna-se pertinente diferenciar o brincar livre, vinculado ao faz-de-conta e à fantasia característicos da primeira infância (Holzman, 2009, p. 50), o brincar regrado, marcado por jogos organizados por regras explícitas e predominante em contextos adultos (Newman; Holzman, 2002, p. 113; Holzman, 2009). Para além dessas modalidades, a *performance*, abordagem proposta por Holzman (2009) e já discutida anteriormente, emerge como forma de expressão de desejos e projetos ainda restritos ao plano imaginário.

Essa compreensão pode ser exemplificada em Vendramini-Zanella e Liberali (2011), ao analisarem a atividade social “brincar de ir à piscina e nadar” desenvolvida por crianças em um corredor de hospital infantil. Nessa situação, um espaço marcado por restrições momentâneas é ressignificado por meio da imaginação e da atividade coletiva, evidenciando o brincar como prática social mediada e produtora de novos sentidos.

Em diálogo com debates contemporâneos sobre educação crítica e transformação social, emerge também a noção de Brincar Engajado, desenvolvida por Vendramini-Zanella *et al.* (2025), como uma forma específica de atividade intencionalmente orientada à problematização da realidade social. Diferentemente de concepções que restringem o brincar ao plano do entretenimento ou da expressão simbólica desvinculada das condições concretas de existência, o Brincar Engajado configura-se como uma prática mediada, na qual o jogo, a imaginação e a *performance* se articulam à leitura crítica do mundo e à ação coletiva transformadora.

Trata-se de uma práxis criadora que, ao articular brincar, historicidade e engajamento, tensiona formas naturalizadas de ser e estar no mundo, abrindo espaço para processos de descolonização das subjetividades e das práticas educativas (Vendramini-Zanella *et al.*, 2025). Nesse movimento, o brincar deixa de estar apenas no plano da antecipação imaginária e passa a constituir-se como mediação concreta entre a realidade vivida e a realidade possível.

Sob a ótica da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, o Brincar Engajado pode ser compreendido como uma manifestação de atividade expansiva (Engeström, 2001), na qual o objeto da atividade educativa é permanentemente reconstruído a partir das contradições que emergem nas interações sociais. O brincar, nesse

contexto, é instrumento mediador que possibilita análise coletiva e a elaboração de respostas e é entendido, portanto, como uma prática que

questiona normas sociais e, na essência, fomenta reflexões críticas sobre os assuntos abordados, em especial acerca do sofrimento ético-político (Sawaia, 2018). Essas reflexões podem, a título de ilustração, incidir sobre as próprias pautas dos currículos escolares, ao encorajar os participantes a identificarem contradições em seu mundo e a buscarem formas de transformá-lo coletivamente (Vendramini-Zanella *et al.*, 2025, p. 735).

As diferentes modalidades do brincar discutidas ao longo desta seção são sistematizadas no quadro a seguir, com o objetivo de explicitar os critérios teóricos que orientam a análise empírica desta pesquisa.

Quadro 3 – Tipos de brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural

| Tipo de brincar      | Caracterização teórica  |
|----------------------|---|
| Brincar livre        | Modalidade de brincar vinculada principalmente ao faz-de-conta, à fantasia e à imaginação não estruturada por regras explícitas, frequentemente associada à infância.   |
| Brincar regrado      | Forma de brincar estruturada por regras explícitas, metas e limites previamente estabelecidos. Mantém o caráter imaginativo do brincar, mas organiza a ação por meio de normas compartilhadas. O desenvolvimento ocorre pela internalização das regras e pela atuação consciente dentro do coletivo (Newman; Holzman, 2002; Holzman, 2009).   |
| Performance          | Compreendida como extensão do brincar para além da infância, a performance constitui uma atividade de “tornar-se sendo”, na qual os sujeitos performam quem ainda não são, criando novas formas de agir. Trata-se de um processo formativo em que imaginação, ação e desenvolvimento se articulam, permitindo a produção de si no e pelo coletivo (Holzman, 2009; 2018).  |
| Performance ativista | Desdobramento político e comunitário da performance, compreendida como atividade historicamente situada e orientada à transformação social. A performance ativista explicita contradições entre o dado e o possível, articulando brincar, ação coletiva e crítica às condições de vida. Vincula-se à dimensão revolucionária do brincar ao promover conscientização e intervenção simbólica na realidade (Holzman; Malta; Carrijo, 2024). |
| Brincar Engajado     | Brincar intencionalmente orientado à problematização crítica da realidade social. Articula jogo, imaginação e performance à leitura histórica do mundo e à ação coletiva transformadora. Sob a ótica da TASHC, constitui atividade expansiva, na qual o   |

|  |  |
|--|--|
|  | objeto da atividade é permanentemente reconstruído a partir das contradições vividas (Vendramini-Zanella <i>et al.</i> , 2025; Engeström, 2001). |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas referências citadas (2026).

Sob a perspectiva vygotskyana, a imaginação e a fantasia constituem o núcleo da atividade criadora e mantêm relação direta com o brincar. Conforme assinala Vygotsky (2009), tanto a atividade criadora quanto o brincar mobilizam esses processos como condição para a produção do novo. O autor enfatiza que “a imaginação ou fantasia é atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro [...]; tudo o que nos cerca, diferentemente do mundo da natureza, é produto da imaginação e da criação humana” (Vygotsky, 2009, p. 14).

Com base nessa compreensão, Liberali (2009, p. 19) observa que “por meio do brincar, os sujeitos executam, no plano imaginário, a capacidade de planejar, imaginar situações e representar papéis em contextos sociais diversos, criando zonas de possíveis futuros”. Essa formulação reforça a ideia de que, ao brincar, o sujeito antecipa e participa, na perspectiva marxista da “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006, p. 26), de diferentes papéis sociais, estabelecendo uma relação dialética com seu próprio desenvolvimento.

Magalhães (2009, p. 59) complementa essa perspectiva ao destacar que a zona de desenvolvimento iminente envolve participação colaborativa e construção conjunta de significados. Essa dimensão colaborativa do brincar evidencia seu caráter dialético e histórico, uma vez que o desenvolvimento humano não se produz apenas pela ação individual, mas sobretudo na interação social. Nessa direção, Van Oers (2013) ressalta o papel do educador na criação de contextos que ampliem essas zonas de desenvolvimento, ao planejar situações de brincadeira e fantasia que possibilitem aos sujeitos explorar e expandir suas formas de ação e pensamento.

Essa compreensão articula-se aos pressupostos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, segundo a qual o sujeito não pode ser compreendido de forma isolada de suas condições sociais, históricas e culturais (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999). Nesse contexto, para Vygotsky

[...] a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às inspirações e anseios da criança (Vygotsky, 2009, p. 17).

A partir dessa formulação, a brincadeira pode ser compreendida como expressão do contexto sócio-histórico do sujeito, na medida em que as experiências vividas são re combinadas criativamente, impulsionando a atividade criadora e aprofundando a compreensão que o sujeito constrói sobre si mesmo e sobre o mundo em que se insere. Essa dinâmica encontra respaldo na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, ao conceber o desenvolvimento como processo mediado, coletivo e orientado por motivos socialmente produzidos. Nessa perspectiva, o sujeito é reconhecido como participante de uma ou mais comunidades de prática, cujas condições históricas, culturais e materiais incidem diretamente sobre seus modos de agir, significar e se desenvolver.

Nessa linha de pensamento, Malta (2015, p. 56), ao retomar o aporte teórico de Van Oers (2013), aponta que, na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, o brincar deve ser concebido como uma atividade social, que emerge de decisões coletivas, processos historicamente situados e valores culturalmente produzidos. Sob essa perspectiva, o brincar não se reduz a uma manifestação espontânea, mas se configura como um processo intencional de apropriação e recriação das experiências sociais vividas pelos sujeitos nos diferentes contextos de atividade de que participam. Importa salientar, ainda, que tal abordagem recusa a compreensão do brincar como prática puramente recreativa, ao evidenciar que ele reflete e, simultaneamente, refaz práticas sociais, inscrevendo-se no movimento dialético de reprodução e transformação da vida social.

Ao longo desta seção, discutiu-se o brincar para além dos limites da infância, compreendendo-o como uma práxis de desenvolvimento humano historicamente situada e inscrita em contextos sociais específicos. A análise de suas raízes históricas e dos fundamentos vygotskyanos, articulados ao materialismo histórico-dialético, permitiu evidenciar o brincar como atividade social mediada, atravessada por contradições e potencialmente criadora. Ademais, ao problematizar as traduções e recepções teóricas dos conceitos vygotskyanos, ressaltou-se a necessidade de uma leitura crítica que evite interpretações simplificadas ou descoladas de seus pressupostos epistemológicos.

Assim, as diferentes contribuições teóricas mobilizadas orientaram a leitura das práticas observadas. Em especial, destacam-se como categorias operatórias: a imaginação e a produção de situações simbólicas, a partir de Vygotsky; a mediação e a organização intencional da atividade pedagógica, a dimensão coletiva da produção

de sentidos, conforme discutida na tradição sócio-histórico-cultural; a assunção de papéis e a ideia de “tornar-se sendo”, presente em Holzman (2009); e a reorganização do objeto da atividade, conforme proposto por Engeström (1999). Além disso, a noção de Brincar Engajado (Vendramini-Zanella *et al.*, 2025) contribuiu para a identificação de situações em que o brincar se articula à problematização da realidade social e à ação coletiva.

Na análise dos dados, tais conceitos foram utilizados para interpretação e possibilitaram identificar, por exemplo, momentos em que o brincar se configurava como criação de situações imaginárias com deslocamento de papéis, episódios em que havia (ou não) articulação entre mediação docente, conteúdo e experiência dos estudantes, bem como situações em que o brincar permanecia no plano instrumental.

Nesse horizonte teórico, a seção seguinte volta-se à docência compreendida como ato criador e busca analisar de que modo o educador, na perspectiva sócio-histórico-cultural adotada neste estudo, pode constituir práticas educativas criadoras e coletivamente mediadas, entendidas como espaços de formação e de produção de novos sentidos.

### 3 A DOCÊNCIA COMO ATO CRIADOR

Esta seção discute a docência como ato criador a partir dos fundamentos da TASHC (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999), com suas raízes no materialismo histórico-dialético. Parte-se da compreensão de que o trabalho docente constitui uma práxis social historicamente situada, mediada por instrumentos, signos e relações sociais, e orientada pelas condições concretas de produção da vida social. Para sustentar essa concepção, retomam-se conceitos centrais da teoria vygotskyana, como *obuchenie*, mediação, atividade e imaginação. A seção estabelece diálogo com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996) ao compreender a prática docente como ação intencional, ética e politicamente orientada, comprometida com a leitura crítica da realidade e com sua transformação. Nesse horizonte teórico, a imaginação e a atividade criadora integram a práxis docente, vinculando o processo educativo às experiências concretas dos estudantes e à “vida que se vive”<sup>4</sup> (Marx e Engels, 2006, p. 26). Na subseção 3.1, discute-se o papel do educador na perspectiva sócio-histórico-cultural. Na subseção 3.2, apresenta-se o brincar no contexto da docência universitária, compreendendo-o como mediação da práxis docente e como possibilidade de criação de sentidos no Ensino Superior.

#### 3.1 O papel do educador na perspectiva sócio-histórico-cultural

Novamente, ressalta-se a importância de Vygotsky escolher fundamentar a educação no materialismo histórico-dialético, após a Revolução Russa, algo que não foi casual. Tratava-se de formar sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a sociedade. O projeto soviético de educação estava voltado à criação de uma nova consciência, de um novo homem, alinhado aos valores do socialismo. Nessa perspectiva, o professor era visto como agente de transformação e não como mero reprodutor de conteúdo.

---

<sup>4</sup> A expressão “vida que se vive” fundamenta-se na perspectiva materialista histórica elaborada por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (2006, p. 26). Nessa obra, os autores defendem que a vida social concreta, isto é, as condições materiais de existência e as práticas sociais historicamente produzidas, constitui o ponto de partida para a compreensão da realidade, ao afirmarem que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Trata-se, portanto, de uma ruptura com perspectivas idealistas, ao situar a produção de sentidos, conhecimentos e formas de agir nas relações sociais concretas. Ao mobilizar essa noção, enfatiza-se que os processos educativos se constituem no interior dessas práticas e não podem ser compreendidos de forma abstrata ou dissociada das condições históricas e sociais dos sujeitos.

À luz desse projeto educacional, Vygotsky contribui ao mostrar que o desenvolvimento humano é, acima de tudo, um processo de construção coletiva; ao qual o brincar, a linguagem, a arte e a imaginação desempenham papéis importantes. Ao articular pedagogia, psicologia e filosofia marxista, o autor rompeu com concepções individualistas do desenvolvimento e reafirmou a educação como prática historicamente situada.

Conforme apontam Conceição, Siqueira e Zucolotto (2019), para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo não pode ser compreendido de forma isolada ou desvinculada das condições sociais, históricas e culturais nas quais o sujeito se constitui. Nessa perspectiva, o contexto sociocultural faz parte da dimensão constitutiva do próprio sujeito, o que torna indissociável desenvolvimento, aprendizagem e vida social. Assim, compreender a dinâmica do desenvolvimento humano na abordagem vygotskyana implica reconhecer a interação contínua e dialética entre indivíduo e meio, na qual ambos se transformam mutuamente.

Rego (2002, p. 95) aponta que, na perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento humano ocorre por meio de “trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro”. Essa visão ressalta a inseparabilidade do sujeito em relação ao meio e indica que o desenvolvimento é uma relação dialógica em que ambos se influenciam mutuamente ao longo do tempo. Além disso, a autora destaca que o sujeito, nessa perspectiva, participa da reconstrução de seu próprio mundo por meio das relações sociais.

Tal compreensão implica reconhecer que a educação não pode ser concebida como atividade isolada ou dissociada da vida social e da prática cotidiana. Ao contrário, como argumentam Prestes, Tunes e Silva (2024, p. 170), a docência, na tradição vygotskyana, deve ser compreendida como um ato criador, inserido no movimento histórico de produção da vida social. Vygotsky explicita essa concepção ao afirmar que:

**Só quem assume um papel criativo na vida pode aspirar à criação na pedagogia.** Por isso, futuramente, o professor também será um participante ativo na vida. Tanto no âmbito da ciência teórica, do trabalho ou da atividade prática social, sempre relacionará a escola com a vida através do ensino. Dessa maneira, o trabalho pedagógico estará inevitavelmente unido ao vasto trabalho social do cientista ou do político, do economista ou do artista (Vygotsky, 2003, p. 301, grifo nosso).

Para que a docência se configure como ato criador, torna-se necessário que o professor se envolva com a realidade social, histórica e cultural dos alunos. Assim, o professor não se reduz a um reprodutor de conteúdos previamente estabelecidos, mas se constitui como participante da produção do conhecimento, ao organizar práticas pedagógicas que promovam reflexão, ação consciente e intervenção no contexto social. A docência, desse modo, deixa de ser concebida como repetição do saber acumulado e afirma-se como prática criadora, orientada pela articulação entre ensino, vida social e desenvolvimento humano. Essa concepção é explicitada por Vygotsky ao afirmar que:

Só a vida educa e, quanto mais a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo. O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca. A educação é tão inconcebível à margem da vida, como a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar sempre vinculado a seu trabalho social, criativo e relacionado à vida (Vygotsky, 2003, p. 300-301).

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser concebida como instituição isolada ou neutra e passa a integrar um projeto social mais amplo, no qual as práticas educativas se constituem como mediações entre teoria, prática e vida social. As instituições educacionais, assim, configuram-se como espaços de interação social e produção de sentidos, nos quais o conhecimento se constrói em diálogo com as condições históricas e culturais dos sujeitos.

Essa compreensão encontra respaldo no próprio percurso intelectual de Vygotsky. Conforme aponta Rego (2013), sua atuação no Instituto de Treinamento de Professores teve papel decisivo na delimitação de seu objeto de estudo, ao colocá-lo em contato direto com os processos mentais em suas dimensões sociais. Esse contexto contribuiu para o direcionamento de seu interesse à psicologia pedagógica, campo no qual passou a investigar de modo sistemático as relações entre aprendizagem, desenvolvimento e ensino. A partir dessa aproximação, a pedagogia se constitui como eixo articulador em sua elaboração teórica e prática, evidenciando a articulação indissociável entre psicologia e educação no pensamento vygotskyano.

No contexto brasileiro, a teoria sócio-histórico-cultural foi ressignificada em diálogo com a pedagogia crítica de Paulo Freire, assumindo contornos próprios vinculados às lutas sociais e educacionais da América Latina. Conforme argumenta Dafermos (2020), a recepção sul-americana de Vygotsky caracteriza-se por uma ênfase na transformação social, na emancipação dos sujeitos e na democratização

da educação. Nesse horizonte, Freire e Vygotsky compartilham uma concepção de sujeito como produtor de cultura e de educação como prática social orientada à liberdade.

Essa aproximação teórica desdobrou-se em práticas educativas centradas na participação, no diálogo e na formação crítica. A aprendizagem é compreendida como um processo coletivo, no qual o conhecimento é produzido socialmente e atravessado por dimensões éticas e políticas. Como assinala Liberali (2009), os sujeitos constituem-se simultaneamente como mediadores da cultura e agentes de sua transformação. As instituições escolares, nesse sentido, configuram-se como espaços de produção de novos modos de existência, nos quais se tensionam e se recriam as relações sociais historicamente estabelecidas.

Nessa direção, Freire (1996) criticou os direcionamentos assumidos pela formação de professores orientados por uma lógica ética subordinada a interesses mercadológicos, os quais tendem a limitar a constituição do docente como sujeito histórico e agente de transformação social. Tal racionalidade reduz a autonomia do professor e o afasta de práticas educativas críticas, comprometidas com a problematização da realidade e com a mobilização coletiva. Como consequência, a função social da docência, entendida como atividade formadora de sujeitos e promotora de relações dialógicas no campo educacional, corre o risco de ser esvaziada em contextos marcados pela predominância de racionalidades técnico-instrumentais.

Conforme discutido na seção anterior, o conceito de *obuchenie* expressa o caráter dialético do processo educativo ao integrar, de forma indissociável, o professor, o aluno e o contexto social em que a educação se realiza. Como destacam Teixeira e Barca (2019), esse conceito evidencia a centralidade da intencionalidade pedagógica e compreende ensino e aprendizagem como momentos inseparáveis de uma mesma dinâmica formativa. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano não decorre de uma aprendizagem isolada, mas se produz quando o professor organiza, de modo consciente e intencional, situações de *obuchenie* que promovem o diálogo e a interação social, desencadeando processos de desenvolvimento e favorecendo a formação social da personalidade humana consciente. É nesse sentido que a docência pode ser compreendida como um ato criador, no qual o educador exerce papel fundamental na mediação desses processos, articulando saberes, relações sociais e contextos históricos.

Cabe destacar, também, crítica que Vygotsky faz à separação entre a escola e a vida social. Para ele, "o maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca" (Vygotsky, 2003, p. 300). Nesse sentido, a educação deve ser entendida como um processo contínuo e dialógico, relacionado à realidade, com a vida social e com as experiências culturais dos estudantes.

Um outro aspecto fundamental, para Vygotsky, é a imaginação no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (2009), a imaginação não é apenas uma capacidade subjetiva, mas também um meio pelo qual o indivíduo pode transcender os limites de sua experiência pessoal e ampliar sua visão de mundo. Ele afirma que

a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (Vygotsky, 2009, p. 25).

A imaginação permite ao educando ir além da sua experiência imediata, permitindo-lhe se conectar com outras realidades, com as experiências de outros indivíduos e com o saber acumulado pela humanidade. Dessa forma, a imaginação não é apenas uma capacidade de fantasiar, mas uma forma de conhecer o mundo e de se relacionar com ele de maneira criativa e crítica; ao estimular a imaginação dos alunos, o educador pode ajudá-los a desenvolver uma compreensão mais profunda das questões sociais, culturais e históricas que os cercam.

A docência como ato criador é, dessa forma, uma educação que se empenha em formar indivíduos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade, e que vê a escola como um espaço de integração entre o saber acadêmico e as necessidades reais (Marx e Engels, 2006).

Cabe destacar, nessa perspectiva, que o papel do professor se constitui na e pela relação com o outro, sendo a coletividade um elemento estruturante tanto de sua prática quanto de sua formação. Ao retomar os pressupostos vygotksyanos, Prezotto, Ferreira e Aragão (2015) argumentam que a docência e a formação continuada não podem ser compreendidas de modo desvinculado da dimensão coletiva. Segundo as autoras, "estar em relação com o outro é inerente à condição humana, e a dimensão coletiva do trabalho docente constitui o profissional em exercício". Desse modo, o exercício da docência envolve relações sociais que contribuem continuamente para a construção e reconstrução do conhecimento e das práticas educativas.

Ademais, Vygotsky (1926/2004) enfatiza que o papel do professor está diretamente relacionado ao uso intencional de instrumentos culturais. Nessa perspectiva, o docente é compreendido como sujeito que organiza situações sociais nas quais processos de desenvolvimento podem emergir. À medida que ocorrem transformações históricas e sociais, a atividade docente assume novas configurações, de modo que a organização do ambiente social passa a constituir parte indissociável da prática pedagógica.

Do mesmo modo, na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem se relaciona com a vivência de experiências que possibilitam aos sujeitos atribuir sentidos a esses conceitos por meio das mediações sociais e afetivas que estabelecem (Vygotsky, 1998). Nessa direção, Teixeira e Barca (2019) compreendem a teoria de Vygotsky como uma abordagem voltada à explicação dialética da gênese social do psiquismo humano em sua totalidade.

Partindo dessa perspectiva, compreende-se que o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se, sobretudo, como o de um sujeito que trabalha na mediação dialética entre o indivíduo e seu contexto social. Essa mediação, realizada por meio de signos, palavras e símbolos culturalmente produzidos, fornece os instrumentos necessários para que o educador possa agir de forma criativa no processo de ensino-aprendizagem. É por meio dessas mediações que se tornam possíveis a criação e a organização de situações educativas conectadas à vida social dos alunos.

Nesse sentido, Teixeira e Barca (2019) destacam que Vygotsky desenvolveu sua teoria a partir de duas razões fundamentais. A primeira decorre da compreensão de que, sem processos educativos em sentido amplo, e sem a educação como tarefa específica da escola, não seria possível a formação da personalidade humana consciente. A segunda relaciona-se ao fato de que seu sistema teórico se projeta como uma “ciência do novo homem” (Vygotsky, 1926/1997, p. 406), o que implica reconhecer que uma educação orientada ao desenvolvimento social da consciência não pode prescindir da psicologia.

Por conseguinte, ao rejeitar concepções que compreendem o desenvolvimento psíquico como relativamente independente da educação, Vygotsky afirma que não há desenvolvimento social da personalidade humana consciente à margem do processo educativo. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser concebida como mera instrução para assumir o caráter de processo formativo, orientado ao desenvolvimento

pleno dos sujeitos enquanto participantes da construção de sua própria história e da história social da humanidade. Essa compreensão da docência como mediação criadora orienta esta pesquisa e sustenta a análise, desenvolvida na subseção seguinte, sobre o brincar como prática educativa intencional no contexto do Ensino Superior.

### **3.2 O brincar no contexto docente universitário**

Esta subseção propõe refletir, a partir de contribuições teóricas, sobre como docentes do Ensino Superior têm concebido e, em alguns casos, incorporado o brincar em suas práticas educativas. A discussão ancora-se na perspectiva sócio-histórico-cultural, compreendendo o brincar como atividade de ensino-aprendizagem que possibilita ao estudante planejar, imaginar situações e representar papéis para além de si mesmo (Holzman, 2009), inclusive no contexto universitário. Tal reflexão dialoga diretamente com a presente pesquisa, que envolve a observação de práticas docentes e busca compreender como o brincar se manifesta nesses espaços formativos.

Lira e Neves (2023) revelam, ao examinar planos de ensino de Pedagogia, “insuficiência de discussões teóricas e práticas sobre o brincar”, de modo que, quando abordado, o tema se concentra em unidades voltadas exclusivamente à formação para a infância. Consequentemente, perpetua-se a ideia de que “o lúdico cabe apenas à Educação Infantil” e restringe o escopo da formação docente universitária ao reforçar a separação entre brincar e ensino em níveis mais avançados de escolarização.

Essa ausência, quando identificada, pode estar relacionada a certas concepções de conhecimento que valorizam práticas mais formalizadas e conteudistas. Anastasiou (2003, p. 79) define a aula expositiva como “exposição de conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado”; contudo, Nascimento, Sedrim e Aguiar (2016) apontam que, mesmo após mudanças sociais substanciais, essa técnica permanece centrada na fala do professor e na apresentação sequencial de temas, sem articular cognição, emoção e autoria. Dessa forma, surge a necessidade de revisar propostas educativas que podem incorporar o brincar enquanto atividade social e ampliar as possibilidades formativas no Ensino Superior ao considerar as múltiplas experiências e necessidades dos estudantes.

Ademais, Liberali (2012) enfatiza que o “brincar de ser” constitui espaço de criação de sentidos, autoria e transformação. Nesse prisma, um exemplo de prática que mobiliza aspectos relacionados ao brincar, à autoria e à formação crítica no Ensino Superior pode ser encontrado no trabalho de Larré (2016), que descreve uma disciplina de Língua Inglesa no contexto universitário em que os estudantes foram convidados a elaborar um documentário em inglês. Conforme a autora,

tenho a intenção de oportunizar o aprimoramento do aprendizado da própria língua juntamente com a expansão/transformação do indivíduo que participa de tal atividade e que a cria de modo que tenha possibilidades de enxergar o mundo através do olhar do outro e de se expressar de modo cidadão (Larré, 2016, p. 110).

Nessa proposta, o documentário assume a dupla função de instrumento-e-resultado, um “objeto de criação e lugar de transformação” (Holzman, 2009). Ao elaborar o documentário, os estudantes brincam de ser jornalistas, constroem sentidos, tomam decisões e ocupam um lugar de autoria, elementos que, juntos, conferem potência formativa à experiência. Ainda que o brincar no Ensino Superior não seja amplamente tematizado nos currículos, propostas como a analisada por Larré (2016) demonstram que, quando planejado e mediado de forma intencional, ele pode se constituir como prática pedagógica crítica e criativa, tanto para os estudantes quanto para o docente.

A atividade proposta por Larré (2016) também se ancora na TASHC, que compreende as ações humanas como práticas realizadas em interação com outros sujeitos, em contextos historicamente situados e culturalmente determinados. Como afirma a autora:

Quando menciono atividade social, remeto à Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC) [...]. Nessas atividades, chamadas de atividades sociais, podem-se ver sujeitos que ‘compõem o que são, tornam-se novos projetos de si mesmos com outros presenciais, distantes ou virtuais’ (Liberali, 2012, p. 21), pois estes agem no mundo, de fato, agindo, criando, fazendo história, transformando e produzindo sua própria identidade. [...] **Na realidade da sala de aula, a produção de conhecimento, portanto, ocorre na relação e na interação entre as ações do cotidiano e o conhecimento científico;** interação que pode acontecer ‘por meio de situações desafiadoras e mediante a descoberta de novos conceitos (Larré, 2016, p. 116, grifo nosso).

Outra proposta que cabe destacar é a de “brincar de apresentar pôster científico em um evento internacional” (Larré, 2018). Nela, reforça a concepção de atividade

social como prática situada para a formação cidadã no Ensino Superior. No desenho de um curso de curta duração em um ambiente virtual, a autora propôs que as atividades didáticas fossem colaborativas e orientadas por um objeto da “vida que se vive” (Marx e Engels, 2006): a apresentação de pôsteres científicos em um evento internacional.

Trata-se de uma experiência em que o brincar, compreendido como a criação de uma atividade social que simula e, ao mesmo tempo, se entrelaça com a realidade vivida, assume centralidade na formação universitária. A construção coletiva dos pôsteres não apenas visa desenvolver competências linguísticas, mas ampliou o sentimento de pertencimento dos estudantes ao meio acadêmico.

Ainda sobre propostas educativas no contexto universitário, destaca-se a experiência relatada por Vendramini-Zanella e Delboni (2021), que exemplifica uma proposta pedagógica no Ensino Superior que mobiliza o brincar como *performance* criadora em um contexto específico: o ensino remoto emergencial durante a pandemia. Ancoradas na perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/2001) e no conceito de Atividade Social (Liberali, 2009), as autoras descrevem a construção de uma proposta didática no curso de Comércio Exterior, em que o foco da atividade foi o brincar (descrito como *performance*) de uma entrevista de emprego, articulando teoria, prática e realidade social dos estudantes.

A proposta teve como base a Atividade Social, alinhada às exigências do campo profissional e às vivências dos estudantes, e foi permeada por elementos emocionais, restrições e desafios trazidos pelo contexto pandêmico. Essa compreensão da realidade dos alunos possibilitou a elaboração de uma prática pedagógica voltada à transformação e à reflexão crítica. Conforme descrito no artigo, o ensino-aprendizagem foi organizado de forma a integrar experiências reais com a práxis criadora:

Essa criação e recriação das práticas docentes com transposição didática relaciona-se com a práxis criadora, compreendida como uma produção que inclui a dialética – entre as categorias gerais da cultura – e as experiências materiais e emocionais com as quais os sujeitos interagem quando trazem algo novo ao significado por meio dos sentidos (Vendramini-Zanella e Delboni, 2021, p. 250).

Nesse sentido, o brincar de entrevistas pode ser considerado como experiência de construção de sentido e de autoria, em que os estudantes “brincam de ser” candidatos a uma vaga, mas nesse processo constroem identidades discursivas e

desenvolvem competências comunicativas importantes ao seu campo profissional. O brincar, nesse caso, é entendido como base para pensar a realidade em vias de desenvolvimento, conduzindo novas formas de ensinar e aprender, mesmo diante de restrições.

Nos exemplos analisados (produção de documentários, elaboração de pôsteres e simulações de entrevistas) o brincar emerge como prática educativa mediada por docentes que articulam linguagem, cultura, emoção e autoria. Portanto, as experiências citadas indicam que, quando intencionalmente planejado e mediado, o brincar no Ensino Superior deixa de ser atividade exclusiva da infância e passa a constituir-se como possibilidade concreta de formação crítica, criativa e socialmente situada.

## **4 METODOLOGIA**

A pesquisa, conforme Gil (2007, p. 17), constitui-se como um procedimento sistemático voltado à produção de respostas a problemas de investigação, por meio de etapas que abrangem desde a formulação do problema até a análise e discussão dos resultados. Nesse sentido, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: como docentes do Ensino Superior conceituam e utilizam o brincar em suas práticas educativas, e que continuidades e rupturas essas conceitualizações revelam em relação à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural? A presente seção descreve o delineamento metodológico adotado, explicitando a abordagem da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os instrumentos utilizados para a investigação do problema proposto.

### **4.1 Delineamento: sobre o universo da pesquisa**

O desenho metodológico adotado neste estudo foi delineado com base nos pressupostos da abordagem qualitativa, uma vez que se preocupa com a compreensão de aspectos da realidade social e das relações que a constituem. Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, nos termos da classificação proposta por Gil (2007), uma vez que busca descrever características de uma população ou de um fenômeno específico. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, pois, além do levantamento bibliográfico, envolve a coleta de dados diretamente com sujeitos, em seus contextos reais de atuação (Fonseca, 2002). O universo da pesquisa é composto por docentes do Ensino Superior de uma universidade comunitária situada no interior do estado de São Paulo, aspecto detalhado na seção subsequente.

Para a realização do objetivo geral desta pesquisa, compreender como docentes do Ensino Superior utilizam o brincar a partir da interpretação de suas práticas à luz do referencial da perspectiva sócio-histórico-cultural e de que maneira essas conceitualizações e mediações favorecem (ou limitam) uma práxis docente

criadora, adotou-se a triangulação<sup>5</sup> de dados entre sentidos atribuídos pelos docentes, as práticas que foram observadas em sala de aula e os registros de diário de bordo. Para tanto, foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados: o questionário (como mostrado no Apêndice A) e a observação não-participante, acompanhada de diário de bordo<sup>6</sup> e da utilização de um *checklist* adaptado (chegar Apêndice B).

A observação, compreendida como técnica de pesquisa, não se restringe à descrição de fenômenos visíveis, mas exige preparo teórico e reflexividade ao longo do processo investigativo. Ao possibilitar o contato direto com as práticas educativas em seus contextos concretos, essa técnica favorece a apreensão de nuances relacionadas ao brincar que dificilmente seriam captadas apenas por meio do questionário.

A opção pela combinação entre questionário e observação decorre de uma reflexão acerca da coerência dessas técnicas com os pressupostos da perspectiva sócio-histórico-cultural que fundamenta esta dissertação. Tal referencial enfatiza a compreensão do sujeito em sua inserção histórica e social, aspecto que se reflete na estratégia metodológica adotada, voltada à análise das práticas educativas em sua complexidade e materialidade.

A análise dos dados foi realizada em três etapas complementares: i) pré-análise, envolvendo a organização do material empírico e a leitura flutuante; ii) exploração do material, com foco na identificação de sentidos, recorrências e indícios relevantes; e iii) interpretação dos dados, de natureza qualitativa e interpretativa, articulando os achados empíricos aos conceitos e categorias do referencial teórico que orienta o estudo.

As etapas da pesquisa são detalhadas nas seções subsequentes.

## **4.2 Procedimentos metodológicos**

Nesta seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos que orientaram a seleção dos participantes de pesquisa, bem como as etapas de coleta e a análise dos dados.

---

<sup>5</sup> Essa triangulação buscou compreender os sentidos atribuídos ao brincar, ao articular diferentes fontes de evidência: os discursos dos docentes nos questionários, suas práticas observadas em contexto real de ensino e as interpretações da pesquisadora registradas no diário de campo.

<sup>6</sup> Conforme apontado por Falkembach (1997), as notas de campo são importantes para transformar a observação em dados interpretáveis, permitindo ao pesquisador capturar não apenas os eventos observados, mas também reflexões e hipóteses geradas durante o processo.

A seleção dos participantes ocorreu por meio de convite a todos os docentes que ministravam aulas em cursos de graduação de uma universidade comunitária situada no interior de São Paulo. O convite teve como objetivo identificar professores que estivessem dispostos a compartilhar práticas educativas relacionadas ao brincar no contexto do Ensino Superior. Foram convidados docentes que já utilizassem, em suas aulas, propostas vinculadas à temática e que aceitassem participar da pesquisa por meio da observação não participante de uma de suas aulas.

A seleção final considerou dois critérios principais: i) pertinência temática, relacionada ao uso ou à reflexão sobre o brincar em práticas educativas; e ii) disponibilidade para participação nas etapas da pesquisa. O conceito de brincar adotado neste estudo foi previamente apresentado aos docentes, de modo a garantir um entendimento comum sobre a perspectiva teórica que orienta a investigação. Após o aceite formal, as aulas foram agendadas para serem observadas conforme a disponibilidade dos docentes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados baseou-se em duas técnicas principais. Inicialmente, aplicou-se um questionário com o objetivo de conhecer o perfil formativo dos docentes e levantar suas concepções acerca do brincar no Ensino Superior. Esse instrumento contribuiu para a identificação dos significados atribuídos ao brincar, em consonância com um dos objetivos específicos da dissertação. Em seguida, realizou-se a observação não participante das aulas e utilizou-se um *checklist* adaptado do manual *Peer Observation and Assessment of Teaching* (Roberson, 2006), complementado por registros em diário de campo.

Os procedimentos da observação seguiram etapas claras: formalização do convite e assinatura do TCLE; agendamento das aulas; e realização das observações não-participantes, com foco nas práticas docentes relacionadas ao brincar. Os estudantes presentes não participaram da pesquisa e suas interações foram mencionadas apenas para contextualização das práticas observadas, preservando-se o anonimato.

Antes da realização das observações, os docentes preencheram o questionário, o que possibilitou à pesquisadora obter informações iniciais sobre os contextos e as práticas desenvolvidas. Durante as sessões de observação não participante, a pesquisadora esteve presencialmente em sala de aula e acompanhou o desenvolvimento das atividades propostas pelos docentes e registrou, em tempo

real, as interações e decisões relacionadas ao brincar. As observações foram realizadas *in loco*, sem intervenção nas dinâmicas da aula, conforme os pressupostos da observação não-participante.

Durante esse processo, foram realizadas anotações de campo e utilizado um instrumento próprio de observação, adaptado de Roberson (2006), cujo foco recaiu sobre a ação docente e as escolhas pedagógicas realizadas em aula. Os registros buscaram captar, além dos aspectos visíveis da prática, suas implicações latentes, isto é, os pressupostos que orientam a aula e que nem sempre se apresentam de forma explícita (Marcondes, 2010).

Após a etapa de coleta, os dados foram organizados para análise, realizada em três momentos complementares: i) pré-análise, com organização do material empírico e leitura flutuante; ii) exploração do material, voltada à identificação de sentidos atribuídos pelos participantes às práticas observadas; e iii) interpretação dos dados, realizada em diálogo com os conceitos e categorias do referencial teórico que fundamenta o estudo.

Concluída a etapa de observação, foram encaminhadas perguntas pós-observação a todos os(a) docentes observados, com o intuito de aprofundar a compreensão acerca das escolhas realizadas em aula e dos sentidos atribuídos ao brincar em suas práticas. As respostas fornecidas pelos participantes, articuladas aos registros do diário de campo, passaram a compor o corpus empírico da pesquisa.

Por fim, cabe destacar que todos os procedimentos adotados nesta pesquisa foram guiados pelos princípios éticos da Universidade e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba, conforme Parecer: 7.078.077 (Reunião do Colegiado CEP - Uniso do dia 12 de setembro de 2024).

#### 4.2.1 Caracterização dos participantes e do contexto da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de quatro docentes do Ensino Superior, vinculados a uma universidade comunitária localizada no interior do estado de São Paulo, que aceitaram fazer parte do estudo após convite institucional realizado pela pesquisadora. A adesão ocorreu de forma voluntária, a partir do interesse dos docentes em compartilhar práticas educativas e reflexões relacionadas ao brincar no contexto universitário.

O grupo de participantes é composto por docentes vinculados a distintas áreas do conhecimento, compreendendo campos associados às Ciências Agrárias e Biológicas, às Linguagens e à Comunicação, às Ciências Exatas e da Saúde, bem como às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; essa diversidade de áreas constitui um elemento relevante do contexto investigado.

No que se refere à trajetória profissional, os docentes apresentam percursos distintos, tanto em relação ao tempo de atuação na docência universitária quanto à formação acadêmica. O grupo é composto por participantes com experiência que varia de menos de cinco anos a mais de vinte anos no Ensino Superior, com titulação predominante de doutorado, além de um(a) docente com titulação de mestrado. Embora nem todos possuam formação inicial na área da Educação, todos(as) relataram experiências formativas e reflexivas relacionadas à docência.

Dessa forma, a caracterização dos participantes e do contexto da pesquisa delinea um cenário marcado pela heterogeneidade de áreas, trajetórias e práticas docentes.

### **4.3 Questionário**

No âmbito dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, utilizou-se um questionário estruturado *online*<sup>7</sup> com o objetivo de levantar informações iniciais sobre as percepções e práticas docentes relacionadas ao brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural no contexto do Ensino Superior. Esse instrumento foi aplicado antes da etapa de observação e destinado aos professores que concordaram em participar da pesquisa, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As perguntas foram formuladas para obter informações sobre a formação acadêmica dos docentes participantes, identificar práticas relacionadas ao brincar no ensino, conhecer suas percepções sobre essa abordagem e apontar os possíveis desafios. O questionário incluiu perguntas objetivas, discursivas e o uso de escala Likert.

---

<sup>7</sup> Cabe destacar, nesse quesito, que o questionário foi inicialmente concebido para ser aplicado a todo o corpo docente da universidade, com o objetivo de mapear percepções sobre o brincar no Ensino Superior. Entretanto, em virtude do baixo número de respostas, entendeu-se que não seria mais um instrumento de alcance geral. Optou-se, então, por considerar apenas as respostas dos(as) docentes que participaram também da coleta de dados a partir das observações em sala de aula.

No início do questionário, foi apresentado o conceito de brincar adotado na pesquisa, fundamentado em autores como Vygotsky (1987, 2009) e Holzman (2009). Essa introdução foi apresentada para que os participantes compartilhassem uma base comum de compreensão ao responderem.

O instrumento foi composto por dezessete questões, distribuídas em quatro seções principais, descritas no quadro a seguir.

Quadro 4 - Seções do questionário da coleta de dados da dissertação

| <b>Seção</b>                                  | <b>Descrição</b>   |
|---|--|
| Dados acadêmicos                              | Esta seção objetivou caracterizar o perfil dos docentes participantes, contemplando aspectos como faixa etária, tempo de atuação no Ensino Superior, titulação acadêmica, áreas de formação e experiência com o brincar como prática educativa.  |
| Práticas pedagógicas e o brincar              | Buscou-se identificar se os docentes já utilizaram atividades relacionadas ao brincar em suas aulas, como jogos, encenações, atividades de faz-de-conta, simulações ou propostas criativas que envolvam imaginação, resolução de problemas e ludicidade. Também foi solicitado que os participantes descrevessem suas experiências e a frequência com que tais práticas são aplicadas. |
| Percepções sobre o brincar no Ensino Superior | Essa seção utilizou uma escala de Likert, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), para avaliar o grau de concordância dos docentes frente a afirmações que tratavam da relevância, compatibilidade e potencial do brincar no Ensino Superior.   |
| Desafios e possibilidades                     | Essa seção buscou levantar os principais obstáculos percebidos pelos docentes em relação à implementação de práticas educativas que envolvam o brincar, bem como suas sugestões e percepções sobre os potenciais no contexto acadêmico.  |

Fonte: Elaboração própria (2025).

A aplicação do questionário possibilitou reunir informações iniciais sobre as concepções e práticas docentes relativas ao brincar, as quais orientaram a etapa subsequente de observação. Esses dados iniciais permitiram delinear focos de atenção durante as observações, para favorecer uma leitura mais situada das práticas educativas em seus contextos concretos. As respostas discursivas e os comentários às questões fechadas foram analisados qualitativamente, em diálogo com os dados observacionais e com o referencial teórico da pesquisa.

#### 4.4 Observação docente

O presente estudo adotou a perspectiva antropológica para a observação em sala de aula, conforme proposto por Marcondes (2010), com o objetivo de situar a participação do pesquisador na realidade cultural do ambiente educativo. Essa abordagem possibilita a compreensão de significados latentes que nem sempre se manifestam de forma explícita. Dessa maneira, a pesquisadora não se limitou à descrição de aspectos observáveis como fatos supostamente objetivos; buscou compreender e reconstruir as implicações e os pressupostos não revelados de imediato (Marcondes, 2010, p. 29).

Nesse sentido, ressalta-se que a observação docente consiste em um procedimento sistemático de investigação, que permite o acesso aos fenômenos estudados em seu contexto real. Conforme afirma Severino (2013, p. 97), “observação é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados”. No delineamento metodológico desta pesquisa, a técnica empregada foi a observação não-participante, na qual a pesquisadora esteve presencialmente em sala de aula e acompanhou o desenvolvimento das atividades, mas sem intervir nas dinâmicas; esteve presente como observadora espectador consciente, dirigida e ordenada para um fim determinado.

Segundo Marconi e Lakatos (1999, p. 92), a observação não participante caracteriza-se por uma postura metodológica em que o pesquisador acompanha os acontecimentos sem intervir diretamente nas interações, ao trabalhar como um observador atento e sistemático. Nessa modalidade, o pesquisador:

[...] presencia o fato mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador [...] [porém] consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. No entanto, evitar uma aproximação com o grupo estudado não elimina a condição de envolver-se com o objeto da investigação, haja vista que a escolha do que é/será investigado por si só já implica em tomada de posição pelo investigador (Marconi e Lakatos, 1999, p. 92).

Essa compreensão permite afirmar que a observação docente, especialmente quando orientada por uma perspectiva qualitativa, não se limita à descrição de eventos isolado, pois envolve um esforço interpretativo voltado à compreensão das dinâmicas que estruturam as práticas observadas.

Nessa direção, Marcondes (2010, p. 30) ressalta que esse procedimento:

vai além da mera descrição de fatos, envolve tentativas de articulação entre os fatos, a busca de pistas para o entendimento da lógica de sua organização. Tudo isso exige que a atividade fundamental do observador/pesquisador seja a interpretação e reinterpretação dos acontecimentos.

Nessa perspectiva, torna-se necessário considerar simultaneamente a realidade do pesquisador, isto é, seus conhecimentos, valores e referenciais teóricos, e a realidade cultural observada. O processo observacional envolve, assim, a descrição minuciosa das práticas, seguida de análise e interpretação, orientadas por um movimento de reconstrução de significados. Tal procedimento permite evidenciar os elementos estruturantes da cultura escolar e universitária, bem como as relações e dinâmicas que atravessam as práticas docentes, possibilitando a compreensão dos sentidos atribuídos ao brincar nos contextos observados.

#### 4.5 *Checklist* e diário de bordo

Como base para a elaboração do instrumento, foi utilizado o *checklist* da *University of Texas at El Paso*, elaborado por Roberson (2006) e posteriormente adaptado por Profeta (2022). Destaca-se que a estrutura geral do instrumento foi mantida; contudo, seus itens e eixos foram alterados de modo a contemplar as especificidades da presente pesquisa. Essa adaptação foi realizada para alinhar os critérios observacionais aos pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural, de modo a contemplar os modos pelos quais o brincar pode ser inserido de forma intencional.

Cabe destacar que *checklists* estruturados do tipo sim/não, como o adotado neste estudo, são instrumentos de formato fechado, utilizados para registrar a presença ou ausência de comportamentos específicos. Conforme argumenta Roberson (2006), tais comportamentos são selecionados com base em estudos que os associam a determinados efeitos no processo de ensino-aprendizagem, como o uso de recursos visuais, a formulação de perguntas abertas, a escuta e o estímulo à participação dos estudantes. No entanto, como o próprio autor ressalta, “a forma como o(a) professor(a) se conecta (ou não) com seus alunos não pode ser plenamente explicada por um conjunto de comportamentos observáveis”, o que evidencia as limitações desse tipo de instrumento” (Roberson, 2006, p. 46, tradução nossa<sup>8</sup>).

---

<sup>8</sup> Do original: “Sometimes, the way a teacher connects (or does not) with students cannot be fully explained by a set of teaching behaviors. Hence, the limitation of the checklist.”

Assim, o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como uma atividade social mediada, na qual a produção de sentidos compartilhados e as relações estabelecidas não podem ser integralmente captadas por listas objetivas. Por essa razão, o *checklist* foi utilizado como recurso inicial para orientar a observação, mas não constituiu o único instrumento de coleta.

A prática docente foi registrada também por meio de notas de campo, que permitiram descrever as práticas observadas, os significados atribuídos ao brincar em cada contexto e os elementos qualitativos que escapam às categorias fixas do *checklist*. Segundo Marcondes (2010, p. 30):

Como o próprio pesquisador irá selecionar e interpretar o conjunto de fenômenos que presenciou em sua atividade de campo, ele deverá fazer um registro detalhado do que observa para sua análise posterior. Essas anotações detalhadas vão constituir o diário de campo ou diário de observação. Além da descrição minuciosa do que se observa, as próprias indagações e questionamentos do pesquisador devem fazer parte desse diário.

Além disso, a ficha de observação individual permitiu registrar critérios específicos relacionados à presença e ao uso do brincar em contextos educativos. A estrutura dos eixos da proposta original foi preservada, mas o número e o conteúdo das questões foram ajustados à realidade da etapa educacional investigada. Com isso, o instrumento passou a incorporar elementos que dialogam com a proposta teórico-metodológica da pesquisa.

Dessa forma, a utilização combinada do *checklist* e dos registros descritivos possibilitou superar os limites de uma observação estritamente técnica, ao conjugar registros sistemáticos com a análise contextualizada das práticas docentes como atividade social mediada.

A versão do instrumento de observação<sup>9</sup> foi organizada em cinco eixos norteadores, sendo eles: i) conhecimento do assunto, ii) organização e clareza da apresentação, iii) estratégias de ensino, iv) respondendo e fazendo perguntas e v) elementos do brincar. Em cada eixo, os itens eram acompanhados de campos para marcação (sim, não, não se aplica) e espaço destinado a anotações qualitativas.

No eixo conhecimento do assunto, identificou-se se o docente demonstrava domínio conceitual sobre o brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural. O foco

---

<sup>9</sup> Vale ressaltar que o instrumento foi submetido a uma análise preliminar com docentes da mesma instituição, o que possibilitou ajustes na redação e estrutura dos eixos e itens.

estava na coerência entre explicações e fundamentação teórica, na adequação da proposta ao contexto da disciplina e no uso de conceitos teóricos para embasar a prática. Observou-se, ainda, se os objetivos da atividade foram explicitados aos estudantes e se houve articulação entre o brincar e as experiências vividas por eles naquela aula.

Quanto à organização e clareza da apresentação, analisou-se se as atividades foram comunicadas de forma compreensível e se houve uma lógica na estrutura da aula, incluindo a clareza das instruções, a articulação entre as atividades e os conteúdos abordados, além do uso de recursos visuais que poderiam apoiar a compreensão dos estudantes.

No eixo estratégias de ensino, identificou-se o uso intencional do brincar. Os itens dessa seção estavam relacionados à adequação dos métodos utilizados aos objetivos propostos, a presença de práticas alinhadas à perspectiva sócio-histórico-cultural, a observação de possíveis interações sociais e a articulação entre teoria e prática. Foram observados, ainda, aspectos como o estímulo à imaginação, ao fazer-de-conta, à encenação e à experimentação de papéis sociais, bem como o potencial da proposta para ampliar a percepção dos estudantes sobre formas de atuação no mundo.

A dimensão respondendo e fazendo perguntas concentrou-se nas formas de interação estabelecidas pelo docente com os estudantes durante a aula. Os itens analisaram a presença de escuta atenta, o acolhimento e a clareza nas respostas às perguntas dos alunos, bem como a criação de oportunidades para o diálogo e a reflexão coletiva. Observou-se, ainda, se o docente formulou perguntas que tivessem como proposta a análise crítica e a construção coletiva de significados, além da existência de espaços para que os estudantes expressassem suas percepções sobre a experiência do brincar.

Por fim, o eixo elementos do brincar, de caráter transversal às anteriores, teve como objetivo entender se haviam indicadores que verificaram a presença de características próprias da temática. Foram considerados aspectos como a exploração da imaginação, a atividade criadora, a presença de regras e a construção de narrativas e *performances*, com o intuito de identificar se o brincar estava presente como prática educativa.

A aplicação do instrumento ocorreu por meio de observação não-participativa, realizada em aulas previamente agendadas. Os registros foram feitos em tempo real

e as marcações foram complementadas por anotações no campo de observações, com descrições mais detalhadas das práticas observadas. Esses dados forneceram elementos para a análise das práticas docentes à luz do referencial teórico adotado.

## 5 RESULTADOS

Neste capítulo de resultados, são apresentados e analisados os dados produzidos a partir da participação dos(as) quatro docentes que integraram a pesquisa. A organização do capítulo segue uma lógica individualizada, de modo que os dados de cada docente são apresentados separadamente. Inicialmente, expõem-se as respostas ao questionário, que permitem compreender as concepções, sentidos e significações atribuídos ao brincar no contexto do Ensino Superior. Em seguida, são descritas e analisadas as práticas observadas em sala de aula.

### 5.1 Docente A

#### 5.1.1 Questionário

O(a) docente A<sup>10</sup>, participante desta pesquisa, situa-se na faixa etária entre 26 e 30 anos experiência recente no Ensino Superior, com menos de cinco anos de docência. Possui titulação de mestrado e, embora não tenha formação específica na área da Educação, declarou ter participado de formações ou capacitações sobre o uso do brincar como prática educativa. Sua trajetória docente inclui disciplinas nos cursos de Medicina Veterinária, Engenharia Agrônoma e Gestão de Equinocultura de uma universidade comunitária, inseridos em campos tradicionalmente associados às ciências agrárias e biológicas.

No que se refere às práticas educativas, o(a) docente afirmou utilizar com frequência propostas que envolvem o brincar em suas aulas. Entre as estratégias mencionadas, destacam-se jogos, encenações, simulações e *performances*, bem como atividades criativas relacionadas à imaginação e à resolução de problemas. Ao detalhar essas práticas, o(a) docente explicou que utiliza:

as atividades envolvem a gamificação<sup>11</sup> para revisão de conceitos, a criação de materiais e produtos para que os alunos possam colocar em prática o conteúdo teórico aprendido em sala de aula e a simulação de casos clínicos

---

<sup>10</sup> Optou-se pelo uso da forma 'o(a) docente' como recurso de anonimização, de modo a não indicar o gênero dos(as) participantes observados(as) nesta pesquisa.

<sup>11</sup> Neste trabalho, compreende-se *gamificação* como a incorporação de elementos característicos dos jogos (como regras explícitas, desafios, *feedback* imediato e sistemas de pontuação), para engajamento e a participação dos sujeitos (Kapp, 2012).

para que os alunos possam utilizar os conhecimentos recebidos em sala de aula para resolução de problemas (Docente A, 2025).

Ao avaliar, por meio de uma escala *Likert* de cinco pontos, uma série de afirmações relacionadas ao tema, atribuiu nota máxima (5) às proposições de que o brincar é uma prática relevante para o Ensino Superior, de que pode ser adaptado a qualquer disciplina, de que contribui para o desenvolvimento da imaginação e para novas formas de compreender a realidade, e de que favorece a aprendizagem. A afirmação relacionada à compatibilidade do brincar com o perfil dos estudantes do Ensino Superior recebeu uma pontuação ligeiramente inferior (4). Quanto ao incentivo institucional, a docente marcou a opção “3”. Os mesmos dados são apresentados a seguir em formato de quadro.

Quadro 5 - Nível de concordância do(a) Docente A

| <b>Afirmações</b>   | <b>Nível de concordância (1 a 5)</b> |
|---|--------------------------------------|
| O brincar é uma prática relevante para o Ensino Superior                  | 5                                    |
| Atividades envolvendo o brincar são compatíveis com o perfil dos alunos   | 4                                    |
| O brincar pode ser adaptado para qualquer disciplina                      | 5                                    |
| O brincar estimula a imaginação e novas formas de compreender a realidade | 5                                    |
| O brincar pode contribuir para a aprendizagem                             | 5                                    |
| A universidade incentiva o brincar como prática educativa                 | 3                                    |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do(a) docente A (2025).

Em relação aos desafios enfrentados para a inserção do brincar nas práticas docentes no Ensino Superior, o(a) participante destacou a dificuldade de adaptação das atividades ao perfil dos alunos universitários, a resistência dos próprios alunos, a falta de formação específica sobre o uso do brincar em contextos acadêmicos e a escassez de tempo ou de recursos para planejamento. Tais limitações, segundo (o)a docente, são particularmente evidentes quando há resistência inicial por parte dos estudantes, o que exige um esforço adicional de mediação e convencimento por parte do professor.

Apesar dos obstáculos selecionados, (o)a docente enfatizou que:

Recebo muito feedback positivo ao aplicar atividades em sala de aula relacionadas ao brincar. Apesar da resistência inicial que muitos apresentam, após as atividades vejo que eles conseguem assimilar mais o conteúdo e entender como aplicá-lo no seu futuro profissional (Docente A).

As respostas ao questionário, portanto, evidenciam uma concepção de brincar associada à aprendizagem, à mediação docente e à formação profissional, ao mesmo tempo em que revelam tensões entre práticas educativas que rompem com modelos tradicionais. Esses elementos orientaram a etapa subsequente de observação, permitindo analisar de que modo tais concepções se materializam, ou se reconfiguram, na prática docente.

### 5.1.2 Observação e análise

A observação ocorreu em uma aula da disciplina de Genética, no curso de Medicina Veterinária, iniciada às 7h50. Os estudantes encontravam-se organizados em carteiras dispostas de forma tradicional, voltadas para a frente da sala. O(a) docente iniciou a aula com a projeção uma apresentação de *slides* intitulada "O Enigma de Mendel – Reflita, discuta e resolva" e anunciou que aquela seria uma dinâmica<sup>12</sup> criada por ele(a) com o objetivo de revisar conteúdos previamente abordados, em preparação para a avaliação formal prevista para a semana seguinte.

Ao apresentar a atividade, o(a) docente explicitou que os problemas da prova teriam estrutura semelhante aos desafios propostos, situando a dinâmica como uma simulação de situações profissionais: "Na hora da prova, o enunciado vai ter um problema ou característica do animal e vocês terão que entender o que está acontecendo, como se fossem veterinários que lidam com melhoramento genético" (Docente A, 2025). Esse enquadramento inicial indica uma concepção de brincar descrita por Vygotsky (1934/2001) e aprofundada por Holzman (2007), na qual há a possibilidade de criação de uma zona de desenvolvimento ao permitir que sujeitos atuem como outros, num contexto simulado, mas situado socialmente.

A proposta foi organizada em sete desafios, resolvidos em grupos, com tempo previamente delimitado para discussão e entrega das respostas. Após a explicitação das regras, os estudantes reorganizaram o espaço da sala, formando quatro círculos. A estrutura da atividade evidencia um brincar regrado, orientado por metas e normas explícitas, característica destacada por Newman e Holzman (2002).

Durante a aula, o(a) docente afirmou: "Quero competitividade! O grupo que vencer irá ganhar um prêmio" (Docente A, 2025). Entende-se que a presença do

---

<sup>12</sup> O uso do termo dinâmica neste contexto refere-se à forma como o(a) docente apresentou a atividade aos estudantes, utilizando essa nomenclatura para marcar seu caráter participativo.

elemento competitivo<sup>13</sup> é mais comum em estratégias de gamificação, mas, durante o decorrer da aula, notou-se que o(a) docente não reduziu a atividade a uma lógica de acerto e erro. Ao contrário, ao longo das interações observadas, emergiram negociações, justificativas e debates entre os estudantes. Esses movimentos indicam que o brincar como atividade mediada, na qual os participantes mobilizaram signos, conceitos científicos e processos de tomada de decisão de forma situada, conforme a compreensão vygotskyana da atividade humana como essencialmente mediada por instrumentos e signos (Vygotsky, 1998).

O primeiro desafio abordou o caso de gatos machos tricolores, para a inferência de uma condição genética. O tempo foi controlado e após a coleta das respostas, o(a) docente retomou o fenômeno genético, articulando-o aos conteúdos da disciplina e oferecendo *feedback* aos grupos. Essa sequência, leitura do enunciado, discussão coletiva, controle temporal, explicação conceitual e retorno avaliativo, repetiu-se ao longo dos desafios, com apoio da lousa para esquemas visuais, especialmente em situações que exigiam maior abstração conceitual.

Sob o ponto de vista teórico, a aula pode ser compreendida como uma forma de brincar regado e situado profissionalmente, uma vez que os desafios colocavam os estudantes diante de problemas que demandavam interpretação, formulação de hipóteses e escolhas argumentadas, em uma lógica próxima àquela que encontrarão em contextos profissionais. Holzman (2009) destaca que o brincar, quando entendido como *performance*, possibilita aos sujeitos experimentar posições sociais ainda não ocupadas, aspecto observável nas discussões em que os estudantes assumiam modos de pensar próprios do campo da Medicina Veterinária.

Após a aula, ao refletir sobre os objetivos educacionais da atividade, o(a) docente ressaltou a intenção de articular aprendizagem conceitual, debate ético e diálogo:

O principal objetivo foi fazer com que os alunos compreendessem os conceitos de genética. Mas, mais do que isso, eu queria que eles refletissem sobre os dilemas e desafios éticos envolvidos nessas tecnologias. Nas

---

<sup>13</sup> Nesta pesquisa, adotou-se a distinção proposta por Santos (2021b) entre competição e competitividade, segundo a qual a competição é compreendida como uma prática orientada por princípios éticos e pedagógicos. Para tal concepção, o desafio ao outro ocorre em condições de equidade, favorecendo a aprendizagem mútua e a cooperação. Já a competitividade refere-se a uma lógica individualista e excludente, que pode conduzir à exclusão e à fragilização de valores como o de coletividade.

minhas atividades de brincar, busco estimular o debate e o respeito às diferentes opiniões (Docente A, 2025).

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva vygotskyana que concebe a linguagem como constitutiva do pensamento e das relações sociais (Vygotsky, 1934/2001). Conforme aponta Smolka (2010), o diálogo não se restringe à troca de informações, mas desempenha papel constitutivo na produção de sentidos e na formação da subjetividade. Na aula observada, o brincar funcionou como dispositivo para a construção coletiva de significados, ao convocar os estudantes a argumentar, justificar e negociar interpretações.

O(a) docente também reconheceu que a proposição de atividades dessa natureza responde às condições contemporâneas de ensino, marcadas por dificuldades de engajamento em aulas exclusivamente expositivas: “Essa nova geração tende a ter mais dificuldade em se manter atenta apenas com aulas expositivas. Por isso, sinto necessidade de criar atividades em que o aluno seja participante ativo” (Docente A, 2025). Essa afirmação dialoga com a compreensão vygotskyana que as transformações na práxis podem emergir da própria atividade e das necessidades reais dos sujeitos e o(a) docente, ao transformar suas práticas, responde não apenas a demandas cognitivas, mas também sociais (Vygotsky, 1998).

Embora a atividade tenha sido planejada, observaram-se momentos em que a participação dos alunos redesenhava a atividade, conforme relatado por ele(a):

Durante a própria atividade, as contribuições dos alunos ajudaram a direcionar o rumo da discussão e até a forma como ela se desenvolveu. **Muitas vezes, as perguntas e reflexões que eles trazem me fazem repensar como conduzir certos momentos, dando mais espaço para o imprevisto e para o protagonismo deles.** Percebo que, quando acolho essas participações, a aula ganha uma dinâmica mais viva e os alunos se sentem mais engajados e valorizados. Inclusive, algumas sugestões que surgiram nessas interações já me inspiraram a ajustar futuras atividades, por exemplo, deixar mais tempo para o debate ou incluir novas etapas que aprofundem a reflexão ética. Então, posso dizer que essas trocas acabam moldando continuamente minhas práticas e me ajudam a construir aulas mais significativas e conectadas com os estudantes (Docente A, 2025, grifo nosso).

A aula, embora planejada, abriu espaço para a criação conjunta, na qual tanto os alunos quanto a professora alteraram suas formas de participar. O(a) docente também afirmou que essas práticas produzem novidade:

Nessas atividades mais lúdicas e participativas, percebo claramente a criação de algo novo — tanto nos alunos quanto em mim. Vejo estudantes tímidos se

desafiando a sair da zona de conforto e se expressarem em público, outros descobrindo prazer em argumentar e defender ideias, e muitos desenvolvendo habilidades que vão além do conteúdo da disciplina, como comunicação, escuta ativa e empatia. Para mim, como professora, essas vivências renovam meu olhar sobre o ensino e fortalecem o vínculo com a turma. Acredito que essas práticas não apenas rompem com formas tradicionais de ensinar e aprender, mas também constroem um espaço de trocas genuínas, em que todos, inclusive eu, crescemos juntos (Docente A, 2025).

Ao refletir sobre os efeitos dessas propostas, o(a) docente destacou que tais experiências produzem novidade tanto para os estudantes quanto para quem ensina e favorecem o desenvolvimento de habilidades que extrapolam o domínio conceitual. Esse relato pode ser compreendido à luz do conceito de *perezhivanie* (Vygotsky, 1998), ao indicar que o brincar mobiliza dimensões cognitivas e afetivas de forma integrada, reconfigurando a relação dos sujeitos com o conhecimento e consigo mesmos. Ao mesmo tempo, o reconhecimento das dificuldades de adaptação de alguns estudantes evidencia tensões entre práticas inovadoras e formas escolarizadas tradicionais ainda fortemente presentes no Ensino Superior.

Por fim, o(a) docente comentou sobre o que achou do desenvolvimento da atividade:

Essa foi a primeira vez que apliquei essa atividade e fiquei muito impressionada com o resultado. Os alunos se envolveram bastante e demonstraram entusiasmo. Recebi muitos feedbacks positivos; disseram ter compreendido o conteúdo de forma mais leve e significativa (Docente A, 2025).

A avaliação final do(a) docente destacou o envolvimento dos estudantes. Esse dado reforça o potencial do brincar como prática de mediação cultural no contexto universitário. Conforme apontam Holzman, Malta e Carrijo (2024), o brincar permite tensionar modos cristalizados de ensinar e aprender e pode abrir espaço para novas relações pedagógicas.

De modo geral, a prática observada articulou conteúdos científicos, problematizações éticas e papéis profissionais, criando condições para a construção coletiva do conhecimento. Ainda que o controle do tempo e das regras possa ter limitado momentos de criação menos estruturada, a experiência analisada evidencia que o brincar pode ocupar lugar no Ensino Superior quando compreendido como atividade mediada, dialógica e culturalmente situada.

Nesse sentido, as aproximações com a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural tornam-se mais evidentes quando se observam, nos dados, elementos como a mediação intencional da docente e a organização de situações que mobilizam a participação dos estudantes. A dinâmica proposta não se restringiu à resolução de exercícios, configurando-se como uma situação social de aprendizagem, na qual o diálogo, a argumentação e a negociação de significados assumiram papel central. A simulação de contextos profissionais favoreceu, ainda, a assunção de papéis socialmente situados, possibilitando que os estudantes atuassem para além de seu desempenho habitual, em aproximação à compreensão vygotskyana do brincar.

## 5.2 Docente B

### 5.2.1 Questionário

O(a) docente B, segundo(a) participante desta pesquisa, possui uma trajetória acadêmica consolidada no Ensino Superior. Situado(a) na faixa etária entre 51 e 55 anos e há mais de 21 anos na docência universitária, tem título de doutorado/doutora e formação específica na área da Educação. Seu percurso acadêmico inclui disciplinas vinculadas aos cursos de Letras e Jornalismo, campos tradicionalmente ligados às Linguagens, à Cultura e à Comunicação.

No que se refere às práticas educativas, o(a) docente afirmou utilizar com frequência propostas que mobilizam o brincar no Ensino Superior. Entre as estratégias mencionadas, destacam-se jogos, atividades de faz-de-conta, encenações, simulações, *performances* e propostas criativas que envolvem imaginação, argumentação e resolução de problemas. Ao descrever essas propostas, o(a) docente indicou que elas são planejadas de modo a possibilitar que os estudantes assumam posições sociais e profissionais ainda não plenamente disponíveis em suas trajetórias formativas, ao “assumir papel decisório na área profissional, elaborar, ensinar e colocar-se argumentativamente como um profissional da área” (Docente B, 2025).

Entre os exemplos citados, o(a) docente destacou a simulação de entrevistas de emprego no curso de Jornalismo e atividades em que estudantes de licenciaturas assumem a função de elaboradores de materiais didáticos. Tais propostas evidenciam uma compreensão do brincar como práxis intencional, orientada à construção de

autoria e à antecipação de papéis profissionais, aproximando-se da concepção de brincar como *performance*, na qual o sujeito pode “tornar-se sendo” (Holzman, 2009).

No que concerne às percepções sobre o brincar no Ensino Superior, o(a) docente atribuiu pontuação máxima (5) à todas as afirmações avaliadas na escala Likert, indicando plena concordância quanto à relevância do brincar nesse nível de ensino, à sua compatibilidade com o perfil discente, à possibilidade de adaptação a diferentes disciplinas, bem como à sua contribuição para o desenvolvimento da imaginação e para a aprendizagem. A afirmação relativa ao incentivo institucional ao uso do brincar recebeu pontuação 4. Os dados são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 - Nível de concordância do(a) Docente B

| <b>Afirmações</b>   | <b>Nível de concordância (1 a 5)</b> |
|---|--------------------------------------|
| O brincar é uma prática relevante para o Ensino Superior                  | 5                                    |
| Atividades envolvendo o brincar são compatíveis com o perfil dos alunos   | 5                                    |
| O brincar pode ser adaptado para qualquer disciplina                      | 5                                    |
| O brincar estimula a imaginação e novas formas de compreender a realidade | 5                                    |
| O brincar pode contribuir para a aprendizagem                             | 5                                    |
| A universidade incentiva o brincar como prática educativa                 | 4                                    |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do(a) docente B (2025).

No que se refere aos desafios para a inserção do brincar no contexto universitário, o(a) docente afirmou não enfrentar resistências por parte dos estudantes. Reconheceu a ausência de formações específicas sobre o uso do brincar no Ensino Superior como uma limitação mais ampla, mas não a percebeu como um obstáculo direto em sua prática, uma vez que, conforme declarou, “o brincar é meu método/procedimento metodológico” (Docente B, 2025), o que contribui para que os estudantes compreendam sua intencionalidade e não manifestem resistência.

Ainda assim, o(a) docente apontou que o acúmulo de demandas institucionais pode restringir o tempo disponível para o planejamento das atividades, ao destacar que “às vezes falta tempo para planejar, devido ao excesso de demandas” (Docente B, 2025). Essa observação indica que, mesmo quando há clareza teórico-metodológica quanto ao uso do brincar, condições institucionais e organizacionais podem incidir sobre a regularidade dessas propostas.

Por fim, ao refletir sobre os potenciais do brincar no Ensino Superior, o(a) docente ressaltou a possibilidade de os estudantes experimentarem, de forma antecipada, papéis sociais e profissionais que ainda não integram plenamente suas experiências acadêmicas ou de vida. Para o(a) docente, o brincar permite que os estudantes “prevejam, planejem, experienciem e vivenciem esses papéis formativos” (Docente B, 2025), configurando-se como uma prática que articula imaginação, autoria e desenvolvimento profissional. Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva sócio-histórico-cultural, ao conceber o desenvolvimento como processo contínuo, mediado socialmente, no qual o sujeito se transforma à medida que participa de atividades culturalmente organizadas (Vygotsky, 1934/2001; Holzman, 2009).

### 5.2.2 Observação e análise

A aula observada consistiu em uma simulação da Organização das Nações Unidas (ONU), desenvolvida no âmbito da disciplina de Língua Inglesa com ênfase na oralidade. Desde o início, o(a) docente explicitou que a proposta emergiu a partir de uma provocação da própria turma acerca, “a partir de uma provocação dos próprios estudantes sobre como tornar o aprendizado de inglês mais interessante” (Docente B, 2025). Essa afirmação, retomada na conversa pós-observação, evidenciou um pressuposto da TASHC (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev 1977; Engeström, 1999): a atividade não se constitui de forma isolada, mas emerge das relações sociais concretas que configuram a situação educativa (Vygotsky, 1934/2001).

A temática escolhida para a simulação foi inspirada no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4a, da Organização das Nações Unidas, que trata da promoção de ambientes educacionais inclusivos. Tal escolha revela que a proposta não se restringiu ao uso instrumental da Língua Inglesa, mas articulou linguagem, problematização social e posicionamento ético. Ao mobilizar um tema socialmente situado e reconhecido institucionalmente, o brincar assumiu contornos que se aproximam do que Vendramini-Zanella *et al.* (2025) conceituam como Brincar Engajado. A própria formulação do(a) docente explicita essa compreensão ao afirmar que:

O Simulado da ONU, realizado na aula de Língua Inglesa: Oralidade, teve como objetivo promover o uso da língua inglesa em práticas discursivas autênticas, por meio do brincar/ performance de “fazer diplomacia”. Inspirada

em Vygotsky, a atividade foi estruturada como brincar regrado, em que os alunos performaram papéis de delegados e negociadores internacionais. O tema — Goal 4a dos Sustainable Development Goals, sobre ambientes educacionais inclusivos e seguros, articulou a língua à ação social, permitindo que os alunos usassem o inglês para argumentar, propor e dialogar criticamente. Ao brincar de ser diplomatas, os estudantes desenvolveram competências de oralidade, escuta e agência discursiva, vivenciando a língua como prática de imaginação ética e política. A atividade concretizou o brincar vygotskiano como mediação entre imaginação e ação, transformando a oralidade em experiência de autoria e cidadania linguística (Docente B, 2025).

Nesse sentido, o brincar configurou-se como prática educativa que articulou imaginação, criticidade e responsabilidade coletiva. Ao performarem papéis de delegados e negociadores internacionais, os estudantes foram convocados a posicionar-se discursivamente diante de um problema real, assumindo compromissos argumentativos e éticos. Trata-se, portanto, de um Brincar Engajado (Vendramini-Zanella *et al.*, 2025), no qual a imaginação não se dissocia da realidade, mas opera como meio de intervenção simbólica e social, permitindo que os sujeitos pensem, ajam e se expressem para além de suas experiências imediatas. Na simulação observada, o brincar estruturou-se a partir de papéis definidos, normas de participação e instrumentos simbólicos, como bandeiras para solicitação da palavra, martelo de mediação e discursos preparados, que funcionaram como ferramentas mediadoras da ação discursiva (Vygotsky, 1934/2001).

A reorganização do espaço físico integrou a própria mediação pedagógica. As cadeiras foram dispostas em círculo e a aula ocorreu em uma sala alternativa, ampliando as possibilidades de interação visual, circulação da palavra e construção coletiva de sentidos. Na perspectiva histórico-cultural, o espaço também organiza formas de relação e significação, não se limitando a um elemento neutro do cenário educativo (Vygotsky, 1934/2001). O(a) docente destacou que o uso da sala *Insight* favoreceu a interação multimodal entre os participantes (Docente B, 2025).

Cabe destacar, também, os instrumentos simbólicos usados pelos estudantes, como as bandeiras para solicitar a palavra, o martelo de mediação e os *tablets* contendo discursos previamente elaborados. Esses artefatos funcionaram como ferramentas mediadoras da ação discursiva, orientando modos de participação e organização do diálogo, conforme o conceito de mediação proposto por Vygotsky (1934/2001).

A simulação envolveu sete delegações de países de Língua Inglesa, cujos estudantes já haviam realizado, em aulas anteriores, pesquisas sobre variações

dialetais, contextos históricos e políticas educacionais. Tal preparação prévia favoreceu maior imersão na atividade e permitiu que a *performance* se apoiasse em repertórios culturais e discursivos previamente construídos. Observou-se, assim, uma articulação entre planejamento antecipado e improvisação situada, dimensão constitutiva do brincar entendido como *performance* (Holzman, 2009).

O primeiro momento da atividade foi marcado por falas roteirizadas, previamente elaboradas pelos grupos. Em seguida, instaurou-se um debate aberto, no qual os estudantes precisaram mobilizar argumentos, vocabulário e estruturas discursivas em língua inglesa sem o apoio de textos escritos. Esse deslocamento do suporte externo para a produção discursiva autônoma indicou um processo de internalização mediada e a constituição de uma zona de desenvolvimento iminente (Vygotsky, 2009).

Ao improvisarem argumentos durante o debate, os estudantes produziram discursos mais complexos do que aqueles inicialmente preparados, negociando sentidos em tempo real. O(a) docente reconheceu esse movimento ao afirmar que:

Sim. Nessas práticas há sempre criação de algo novo, porque o brincar transforma o uso da língua inglesa em ação discursiva viva. No Simulado da ONU, por exemplo, cada fala e negociação gerou sentidos inéditos, um aprendizado coletivo em que professora e alunos se tornaram coautores do processo (Docente B, 2025).

Esse movimento pode ser compreendido como expressão de uma práxis criadora (Vázquez, 1977; Vendramini-Zanella e Delboni, 2021, p. 250), uma vez que a atividade não se limitou à execução de um procedimento previamente definido, mas se constituiu no próprio movimento da ação. A proposta inicial foi continuamente reconfigurada pelas intervenções dos estudantes, pelas negociações emergentes e pelas decisões tomadas no decorrer da *performance*. Nesse sentido, a práxis não se restringiu ao plano técnico, mas materializou-se como produção; de novos sentidos, novas formas de participação e novas relações com a Língua Inglesa, em consonância com a compreensão histórico-cultural de práxis como unidade entre ação, reflexão e transformação.

Outro ponto a se discutir é que o primeiro bloco da atividade consistiu em falas roteirizadas, preparadas com antecedência mediante pesquisa sobre dialetos, culturas e políticas educacionais dos países representados. Já o segundo momento configurou-se como debate aberto, no qual os estudantes não dispunham de textos

prontos. Observou-se, nesse ponto, uma transição da dependência do suporte externo para a improvisação linguística, indicando processo de internalização mediada. O(a) docente afirmou que os alunos “trouxeram repertórios culturais, referências dos ODS e expressões próprias da diplomacia” (Docente B, 2025) e reforçou que a improvisação não foi desestruturada, mas embasada em significados construídos coletivamente.

Durante esse debate aberto, os alunos podiam levantar suas bandeiras para pedir a palavra e discutir as propostas entre si. Os temas abordados foram relacionados aos objetivos, como colonização, questões indígenas, políticas de inclusão e diversidade, e até o papel de mudanças de governo em países como os Estados Unidos. A performance foi além da leitura de *scripts*: enquanto as falas iniciais foram previamente preparadas, o debate promoveu interações reais em inglês, com base em argumentos discutidos em grupo. Holzman, Malta e Carrijo (2024) argumentam que “situações desafiadoras” desse tipo favorecem a construção de novos significados, o que se confirmou no momento em que delegações passaram a debater realidades distintas (colonização, inclusão, diversidade); entende-se, aqui, um brincar revolucionário conforme proposto pelas autoras.

A simulação tornou-se, assim, uma vivência afetivamente carregada, em que os alunos experimentaram a Língua Inglesa como práxis situada e não como mera execução mecânica. O(a) docente destacou que a atividade: “O Simulado da ONU exigiu criar novas formas de ensinar e de me relacionar com os estudantes, transformando a oralidade em atividade criadora” (Docente B, 2025).

Essa afirmação se articula com a ideia de que o docente, no paradigma histórico-cultural, não transmite conhecimento, mas organiza atividades compartilhadas que possibilitam que os estudantes se tornem sujeitos na produção de significados (Vygotsky, 2003). O(a) docente menciona ainda que as contribuições dos alunos foram decisivas para a coautoria da aula:

As contribuições dos alunos foram decisivas: eles trouxeram repertórios culturais, referências dos ODS e expressões próprias da diplomacia, o que reconfigurou a dinâmica do Simulado. Suas falas e iniciativas transformaram o planejamento em um processo dialógico e coautorial, em que o uso da língua inglesa se tornou interativo, situado e socialmente significativo (Docente B, 2025).

Essa reconfiguração da relação pedagógica é coerente com o papel do professor como mediador e co-participante da atividade, conforme defendido na TASHC (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev 1977; Engeström, 1999)

O segundo momento da aula teve início às 21h00. Cada grupo voltou a se reunir para discutir seu parecer final sobre o objetivo da ONU proposto. Em seguida, foi realizada uma votação: cada país escolheu uma proposta (exceto a própria) que julgava mais consistente com a missão da ONU e com os princípios discutidos. A proposta da África do Sul foi a mais votada. O relatório final da simulação foi então lido pelos alunos mediadores, encerrando oficialmente a atividade.

Ao final da simulação, o(a) docente retomou o propósito da aula, reforçando que o foco estava na prática da oralidade em contextos reais e socialmente relevantes. A atividade foi avaliada como uma das experiências pedagógicas mais potentes já realizadas, destacando-se o envolvimento, a autoria discursiva e a dimensão afetiva mobilizada no chamado “brincar diplomático” (Docente B, 2025). O(a) docente avaliou a simulação como uma das melhores atividades já realizadas, ao afirmar:

Foi uma das melhores atividades que já propus. O Simulado da ONU reuniu envolvimento, autoria e domínio discursivo em língua inglesa como nunca antes. Os alunos se engajaram plenamente no “brincar diplomático”, demonstrando autonomia, criticidade e emoção. A experiência revelou o potencial do brincar vygotkiano como caminho potente para o uso real e significativo da língua inglesa. Sem contar que nos divertimos muito! (Docente B, 2025).

A análise indica que a confiança epistemológica do(a) docente, expressa ao afirmar que o brincar constitui seu método, contribuiu para a adesão dos estudantes e para a legitimação da proposta no contexto universitário.

Ressalta-se, ainda, que o(a) docente relatou que “às vezes falta tempo para planejar, devido ao excesso de demandas. No contexto observado, a simulação exigiu preparação prévia (pesquisa de ODS, roteiros, definição de regras), o que, embora não tenha impedido a realização, demandou várias horas de planejamento. Esse dado corrobora que, mesmo docentes experientes, como (o)a Docente B, podem enfrentar limitações de tempo que podem restringir a frequência do brincar no contexto da pesquisa.

A análise também indicou que o(a) docente que declarou usar o brincar como “método metodológico” traduziu essa convicção em uma prática de “brincar performático” alinhada ao referencial teórico (Liberali, 2009; Holzman, 2009). A

escolha de temas reais (ODS 4a), a organização colaborativa do espaço e o envolvimento emocional dos alunos confirmam a proposta de tornar o ensino situado e contextualmente inserido, conforme defendido na TASHC (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999).

Nesse sentido, a atividade observada tem aproximações do Brincar Engajado (Vendramini-Zanella *et al.*, 2025). Entre eles, destacam-se a organização da aula em torno de um problema socialmente situado, a assunção de papéis socialmente definidos por meio da simulação diplomática, a mobilização da linguagem como forma de ação no mundo e a produção coletiva de sentidos, que tem evidência nos momentos de debate, argumentação e improvisação discursiva. Tais elementos indicam que o brincar foi usado como atividade socialmente mediada, na qual os estudantes negociaram significados, posicionam-se eticamente e constroem respostas em interação (Vygotsky, 1934/2001).

Ao mesmo tempo, a análise permite delimitar os contornos dessa aproximação. Embora a temática da atividade mobilize questões relevantes, como colonização, inclusão e diversidade, o objeto da atividade permanece orientado, em última instância, ao desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa. Nessa direção, a questão social constitui um contexto significativo para a aprendizagem, mas não se configurou como objeto de transformação da própria atividade, conforme a noção de atividade expansiva proposta por Engeström (2001). Assim, a atividade apresenta forte densidade performática, dialógica e ética, aproximando-se do Brincar Engajado (Vendramini-Zanella *et al.*, 2025), sem, contudo, evidenciar reconfigurações mais amplas no objeto da atividade ou tensionamentos estruturais mais profundos.

### **5.3 Docente C**

#### **5.3.1 Questionário**

O(a) docente C, participante desta pesquisa, vincula-se à área da Química e apresenta trajetória consolidada no Ensino Superior. Situa-se na faixa etária entre 41 e 45 anos e exerce a docência universitária há mais de 11 anos e há menos de 20, possuindo título de doutorado. Embora sua formação inicial não esteja diretamente vinculada à área da Educação, desenvolve atividades docentes predominantemente

em cursos que exigem forte articulação entre teoria e prática, como Química Licenciatura, Química Industrial, Engenharias e cursos da área da Saúde.

Ao descrever suas práticas educativas, o(a) docente afirmou utilizar com frequência propostas que envolvem o brincar, compreendendo-o como recurso pedagógico relevante para a mediação de conceitos científicos abstratos. Entre as estratégias mencionadas, destacam-se jogos, encenações, simulações e atividades criativas, frequentemente associadas ao uso de materiais concretos e linguagens simbólicas. O(a) docente exemplificou essas práticas ao mencionar a utilização de cartas para esquematizar o funcionamento da produção de proteínas pelas células, a realização de encenações teatrais para representar diferentes tipos de reações químicas e o uso de massa de modelar para a representação de mecanismos de transporte pelas membranas celulares e da estrutura de organelas.

Na avaliação do potencial do brincar no Ensino Superior, o(a) docente C atribuiu nota máxima (5) a todas as proposições da escala Likert, demonstrando concordância total quanto à relevância do brincar nesse nível de ensino, à sua compatibilidade com o perfil dos estudantes universitários, à possibilidade de adaptação a diferentes disciplinas e à sua contribuição tanto para a imaginação quanto para a aprendizagem. Do mesmo modo, atribuiu nota 5 ao item que avalia o incentivo institucional ao uso do brincar.

Por fim, ao refletir sobre os benefícios do brincar no contexto universitário, o(a) docente destacou que essas atividades “superam a mera repetição de conteúdo” e “criam uma memória forte e uma fixação do que foi lecionado”, atribuindo ao brincar uma dupla função no processo pedagógico. Conforme explicitado pelo(a) participante, trata-se também de “uma ferramenta de avaliação diagnóstica em tempo real, para que eu possa avaliar como os alunos assimilaram o que foi dito na teoria” e, simultaneamente, de “um instrumento de aprendizagem significativa para os estudantes” (Docente C, 2025).

O sentido atribuído ao brincar pelo(a) docente C aproxima-se, portanto, de uma compreensão instrumental e mediadora, voltada à concretização de conceitos científicos e ao acompanhamento do processo de aprendizagem, mais do que à problematização crítica da realidade social.

### 5.3.2 Observação e análise

A aula observada ocorreu no componente curricular Química Industrial, no período noturno, contando com a presença de nove estudantes. A situação observacional deu continuidade a uma sequência didática previamente iniciada, na qual haviam sido trabalhados conteúdos teóricos relacionados à estrutura do DNA, à genética, aos ribossomos e ao processo de tradução, compondo um encadeamento conceitual próprio da Biologia Molecular.

O encontro teve início com a retomada desses conteúdos por meio da projeção de um *slide* intitulado Código genético. A explicação foi conduzida com apoio do quadro e da apresentação digital, em um momento predominantemente expositivo-dialogado, no qual os estudantes intervieram pontualmente com perguntas. O conteúdo abordado foi o Dogma Central da Biologia Molecular, compreendido como o fluxo da informação genética do DNA para o RNA e, posteriormente, para a proteína. Segundo o(a) docente, os objetivos de aprendizagem dessa sequência estavam relacionados à compreensão do Dogma Central, ao domínio das regras de pareamento de bases, ao entendimento da organização e da aplicação do código genético e à diferenciação das funções dos principais tipos de RNA envolvidos na síntese proteica.

Após essa retomada teórica, foi apresentada aos estudantes a proposta da atividade lúdica. O(a) docente explicitou que, durante a atividade, os estudantes assumiriam simbolicamente o papel de ribossomos, responsáveis pela síntese proteica, convertendo um processo molecular abstrato em uma experiência concreta e manipulável. Essa intencionalidade foi reafirmada na resposta ao questionário pós-observação, ao indicar que a atividade buscou “transformar um processo molecular abstrato e de difícil compreensão (a síntese proteica) em uma experiência concreta e participativa, por meio da gamificação” (Docente C, 2025).

A transição entre a explicação teórica e a atividade ocorreu com a exibição de uma animação sobre os processos de transcrição e tradução, narrada pelo(a) docente. Em seguida, iniciou-se a simulação propriamente dita. A partir de uma fita molde de DNA, os estudantes foram desafiados a construir o RNA mensageiro correspondente. O início da atividade foi marcado por um comando verbal associado à lógica do jogo (“valendo”), para sinalizar a mudança na dinâmica da aula e a entrada em um outro regime de participação.

Nesse primeiro momento da simulação, o(a) docente circulou pelo espaço, observou as produções e dialogou com os estudantes, além de retomar conceitos como erro e mutação genética e destacar que processos biológicos não se desenvolvem de forma linear ou isenta de falhas. Após alguns minutos, a resposta foi projetada, e as produções dos estudantes foram discutidas coletivamente, retomando-se os fundamentos teóricos a partir dos resultados obtidos na atividade.

Na etapa seguinte, foram distribuídos cartões representando RNAs transportadores, cada qual contendo um códon e um anticódon. A proposta foi novamente explicada, com apoio da lousa, e os estudantes foram convidados a organizar coletivamente os cartões como um quebra-cabeça, simulando o encaixe entre códons e anticódons para a construção da sequência correta de aminoácidos. A tarefa exigiu cooperação, negociação de decisões e validação coletiva das hipóteses construídas, culminando no registro compartilhado da sequência final na lousa.

Sob a perspectiva da TASHC (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999), a atividade observada pode se configurar como uma situação de aprendizagem mediada por instrumentos culturais, na qual o conhecimento se constrói na relação entre sujeitos, signos e objetos. O brincar, nesse contexto, não se apresentou como recurso acessório ou motivacional, mas como instrumento mediador que possibilitou a reorganização do pensamento dos estudantes diante de um conteúdo de elevada abstração conceitual.

O(a) docente reconheceu que, embora a estrutura da atividade se apoiasse em regras estáveis, o processo de ensino-aprendizagem não se deu por repetição mecânica. Conforme explicitado no questionário, “cada sequência de DNA gera uma nova proteína e uma nova combinação de desafios e erros, garantindo que o aprendizado não seja a repetição, mas a aplicação da regra a um problema inédito” (Docente C, 2025). Tal característica aproxima a atividade da concepção de aprendizagem como produção de novos sentidos, conforme proposta por Leontiev (1978), uma vez que os estudantes precisaram mobilizar regras conhecidas para resolver situações sempre singulares.

Durante a observação, notou-se também que a proposta incorporou elementos como regras claras, desafios progressivos, resolução de problemas e *feedback* imediato, que podem ser características do ponto de vista da gamificação (Dicheva *et al.*, 2015) Contudo, diferentemente de abordagens centradas na competição ou na

pontuação, a atividade observada privilegiou a colaboração em tempo real. O(a) docente reconheceu esse aspecto ao afirmar que “o que é novo é o significado que o aluno atribui ao conteúdo, o diagnóstico pedagógico que eu obtenho em tempo real e a dinâmica entre professor e aluno” (Docente C, 2025).

Com isso, entende-se que as contribuições dos estudantes ao longo da atividade influenciaram diretamente o desenvolvimento da aula. As perguntas realizadas durante a simulação permitiram identificar lacunas conceituais e demandaram ajustes no planejamento inicial. Segundo a(o) docente, “o planejamento inicial é um ponto de partida, mas o ‘caminhar’ da atividade e a forma final vão sendo aprimoradas continuamente em diálogo com os estudantes” (Docente C, 2025). Esse movimento evidencia uma concepção de ensino como processo aberto, em consonância com a ideia de mediação pedagógica dialógica (Vygotsky, 2007; Freire, 1996).

Ao final da atividade, o(a) docente retomou a relevância do conteúdo, articulando-o a iniciativas científicas contemporâneas, como o Projeto Genoma no Brasil, e informou que a experiência integraria o processo avaliativo subsequente. Esse fechamento reforçou a compreensão de que o brincar, nessa proposta, não se dissociou da avaliação ou do currículo, mas integrou o percurso formativo.

Dessa forma, a observação da aula de Química Industrial permitiu compreender que o brincar, tal como mobilizado pelo(a) docente C, dialogou de maneira consistente com o conceito de brincar regrado, conforme formulado por Newman e Holzman (2002). Na atividade observada, os estudantes atuaram dentro de um conjunto claro de regras (pareamento correto de bases, correspondência entre códons e anticódons, sequenciamento adequado de aminoácidos) que orientaram suas ações e decisões ao longo da simulação.

Ao organizarem conjuntamente os cartões de RNA transportador e negociarem a sequência correta de aminoácidos, os estudantes foram convidados a reconstruírem o sentido das regras do código genético por meio da ação compartilhada.

A centralidade da cooperação, da discussão coletiva e da mediação docente desloca a atividade para além de um jogo instrucional, aproximando-a de uma atividade mediada, nos termos da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/2001). O brincar foi, assim, como instrumento organizador da atividade, e não como recurso acessório ou motivacional.

Assim, o brincar regrado observado manifesta-se como uma forma de mediação em contextos universitários marcados pela abstração conceitual. Ao permitir que os estudantes operem conscientemente com regras científicas em uma situação simbólica compartilhada, a atividade favorece a produção de sentidos e a reorganização do pensamento, ainda que permaneça circunscrita aos limites curriculares e avaliativos do componente. Trata-se, portanto, de um brincar que não rompe com a estrutura acadêmica, mas a reinscreve em uma experiência formativa mediada, situada e coletivamente construída.

Embora a atividade observada revele intencionalidade pedagógica, mediação simbólica e reorganização do pensamento dos estudantes, os dados indicam que a prática permanece circunscrita a uma lógica predominantemente didático-curricular. Nesse sentido, ainda que se identifiquem elementos do brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural, entende-se que, em relação à práxis docente criadora, a atividade não se orienta para a problematização das condições sociais mais amplas, mas principalmente no nível da compreensão conceitual e da organização didática do conteúdo.

Em consonância com os critérios analíticos fundamentados na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, considerou-se, na questão da mediação, que é compreendida como organização intencional da atividade por meio de instrumentos e signos (Vygotsky, 1934/2001), aspecto evidenciado na prática observada pela mobilização de recursos simbólicos e materiais que favoreceram a compreensão de conceitos abstratos. Em segundo lugar, analisou-se o objeto da atividade (Leontiev, 1977), identificando que, embora tenha havido reorganização das formas de acesso ao conteúdo e produção de sentidos pelos estudantes, este permaneceu centrado na assimilação conceitual do conhecimento científico. Em terceiro lugar, observou-se o grau de transformação da atividade (Engeström, 1999): ainda que a participação dos estudantes tenha contribuído para ajustes no percurso da aula, não se evidenciou reconfiguração do objeto, das regras ou das finalidades em direção a um movimento expansivo. Por fim, considerou-se a articulação com a realidade social mais ampla, uma vez que a atividade se manteve predominantemente voltada à internalização e aplicação de conceitos, sem tensionar contradições sociais ou produzir deslocamentos para além do âmbito disciplinar.

À luz desses critérios, compreende-se que a prática analisada expressa uma mediação histórico-cultural consistente, ao promover a aprendizagem como processo

socialmente mediado, mas não se configura como práxis docente criadora, na medida em que não mobiliza a transformação do objeto da atividade nem a problematização das condições sociais que a sustentam, conforme a concepção de práxis em Vázquez (1977) e seus desdobramentos na Teoria da Atividade.

## 5.4 Docente D

### 5.4.1 Questionário

O(a) docente D, participante desta pesquisa, é da área do Direito e possui trajetória consolidada no Ensino Superior. Situa-se na faixa etária entre 41 e 45 anos e exerce a docência universitária entre 11 e 20 anos, com título de doutorado. Embora não possua formação específica na área da Educação, sua experiência docente no curso de Direito revela um investimento em práticas pedagógicas que buscam aproximar os conteúdos jurídicos da realidade concreta e profissional dos estudantes.

Ao relatar suas práticas educativas, afirmou utilizar atividades que envolvem o brincar frequentemente, destacando especialmente o uso de simulações e *performances*, com ênfase em simulações de audiência e sustentação oral. Essas práticas evidenciam a incorporação de elementos do faz-de-conta e da encenação como estratégias pedagógicas intencionais, nas quais os estudantes são convidados a assumir papéis profissionais próprios do campo jurídico, como advogados, promotores e magistrados.

Essas experiências dialogam diretamente com a concepção de brincar adotada nesta pesquisa, entendida como atividade social e culturalmente situada, que possibilita a recriação da realidade por meio da imaginação e da *performance* (Holzman, 2009). Ao propor simulações de audiências, o(a) docente cria condições para que os estudantes articulem conhecimentos teóricos, linguagem jurídica e argumentação oral, mobilizando processos de imaginação criadora que, conforme Vygotsky (1930/2009), são importantes para a produção de novos sentidos e formas de agir no mundo.

No que se refere à avaliação do potencial do brincar no Ensino Superior, o(a) docente D atribuiu nota máxima (5) a todas as afirmações da escala Likert, indicando concordância total quanto à relevância do brincar nesse nível de ensino, à sua compatibilidade com o perfil dos estudantes universitários, à possibilidade de

adaptação a qualquer disciplina, bem como à sua contribuição para o desenvolvimento da imaginação e para a aprendizagem. Também atribuiu nota 5 à afirmação de que a universidade incentiva o brincar como prática educativa.

No campo dos desafios, não assinalou dificuldades como resistência dos alunos, resistência institucional, falta de formação específica ou escassez de tempo para planejamento.

Por fim, ao refletir sobre os benefícios da integração do brincar no Ensino Superior, o(a) docente sintetizou sua concepção ao afirmar que essas práticas possibilitam “trazer concretude para conceitos complexos”. Tal afirmação evidencia a compreensão do brincar como mediador entre abstração e realidade, permitindo que conceitos jurídicos, muitas vezes apresentados de forma mais teórica, sejam experienciados de outro modo. Essa perspectiva reforça a ideia de que o brincar, ao assumir a forma de simulações e *performances* profissionais, contribui para processos de ensino-aprendizagem que articulam conhecimento, imaginação e prática social, alinhando-se à noção de desenvolvimento como processo contínuo de transformação, conforme proposto por Holzman (2009).

#### 5.4.2 Observação e análise

A observação ocorreu em uma turma noturna do curso de Direito, composta por 75 estudantes. A aula foi realizada em um laboratório de informática, com organização espacial tradicional, e teve como proposta a utilização da plataforma *Kahoot*<sup>14</sup> como instrumento para o estudo do Controle de Constitucionalidade.

O(a) docente observado(a), com mais de duas décadas de experiência no ensino de Direito Constitucional, reconheceu que a adoção desse tipo de prática implicou um deslocamento em sua compreensão sobre o que constitui uma aula universitária e sobre as formas de relação com os estudantes. Conforme relatou:

Eu precisei incorporar mais leveza ao desenvolvimento da aula e, com isso, isso exigiu de mim uma mudança importante na forma de compreender o que é, de fato, a sala de aula. Minhas aulas sempre foram mais sérias e formais, como é bastante comum no Direito. Mas, com o passar dos anos, fui percebendo o quanto a proximidade com os alunos e a construção de exercícios que vão além da simulação jurídica tradicional fazem diferença. Não apenas simular uma audiência ou uma sustentação oral, práticas que

---

<sup>14</sup> *Kahoot* é uma plataforma digital interativa que permite a criação de *quizzes* para serem respondidos em tempo real.

são valiosas e muito utilizadas, mas também criar situações de aprendizagem mais dinâmicas, como as “gincanas” que eu proponho, usando o Kahoot e outras plataformas (Docente D, 2025).

Esse movimento de revisão da prática pode ser compreendido à luz da perspectiva histórico-cultural, ao considerar que as práticas educativas são historicamente situadas e se transformam em função das mudanças culturais (Vygotsky, 2009) e, podem, também, atravessar o contexto universitário. No caso observado, a introdução do *Kahoot* não se deu como substituição das práticas jurídicas tradicionais, mas como tentativa de reorganização das condições de acesso e compreensão de um conteúdo reconhecidamente complexo pelo(a) Docente.

A escolha pelo uso recorrente da plataforma emergiu, segundo o(a) docente, da percepção de mudanças no perfil discente, especialmente no que se refere às dificuldades de leitura e à relação com textos teóricos densos. Ao relatar sua experiência, destacou:

O componente Controle de Direito Constitucional, o Controle de Constitucionalidade, é oferecido normalmente no segundo semestre da faculdade de Direito. O componente indispensável para o aluno é um conteúdo muito importante, porque trata da estrutura da legislação brasileira, trata da hierarquia das normas, como controlar a hierarquia e organização das leis no Direito brasileiro. Então, é algo que o aluno precisa ter domínio desde o início da graduação, mas que traz conceitos complexos para este momento do curso. É um dilema constante para todos os professores de Direito Constitucional. Eu ministro este componente já há quase duas décadas, entre o tempo da Uniso e outra universidade, **e eu tenho percebido o quanto a diminuição da leitura, do hábito de leitura nos alunos, tem gerado dificuldade para a compreensão desse assunto que é significativamente complexo.** Então, eu optei por fracionar a análise da compreensão desses conceitos e relacionar ao dia a dia, mostrando o quanto o controle de constitucionalidade faz parte do nosso dia a dia, mesmo que a grande maioria das pessoas não se dêem conta, por meio de exercícios relacionando casos da vida prática com o que nós estudamos naquela aula (Docente D, 2025, grifo nosso).

Tal reorganização pode ser interpretada à luz de Leontiev (1978), ao considerar que a atividade de aprendizagem se estrutura a partir de motivos e objetivos concretos. Ao modificar as condições da atividade, o(a) docente buscou criar novas formas de se relacionar com o conteúdo e ajustou a mediação às possibilidades reais dos estudantes naquele momento da formação.

Durante o semestre, o *Kahoot* foi utilizado de forma sistemática, articulando conceitos teóricos a notícias e situações do cotidiano. Segundo o(a) docente, essa estratégia permitiu maior aproximação entre o conteúdo jurídico e a realidade social:

Ele foi significativamente importante para provocar os alunos a relacionar manchetes, fatos do dia a dia com aqueles conceitos mais complexos do controle de constitucionalidade. Então, todos os dias, todas as aulas, nós tínhamos ali alguns minutinhos que fazíamos a relação entre uma notícia e o tipo de controle de constitucionalidade que estava ocorrendo no caso concreto. Assim, nós utilizamos o Kahoot ao longo do semestre. Na aula que você acompanhou, nós tivemos uma finalidade diferente, que foi aprofundar os conteúdos conceituais. Conforme a classe ia votando, eu pude perceber a evolução, nós pudemos pontuar a evolução deles no domínio dos conceitos (Docente D, 2025).

À luz do quadro teórico adotado nesta pesquisa, entende-se que o brincar observado na prática da Docente D se aproxima predominantemente da configuração de brincar regrado, mas ainda sim articulado a estratégias de gamificação (Dicheva *et al.*, 2015). A atividade esteve estruturada por regras explícitas, tempo delimitado, metas previamente estabelecidas e critérios objetivos de acerto e desempenho, elementos característicos dessa forma de brincar (Newman; Holzman, 2002; Holzman, 2009).

O(a) docente também explicitou, em comunicação prévia, que o uso do *Kahoot* foi planejado de forma sistemática ao longo do semestre, articulado à exposição teórica e diretamente vinculado à avaliação formal. A participação e o desempenho nas atividades foram associados a bônus na nota e à possibilidade de exclusão de questões da prova, reforçando o caráter regrado, instrumental e avaliativo da proposta.

O jogo possibilitou, ainda, identificar níveis de compreensão, mapear dificuldades e ajustar intervenções, para a reorganização da prática docente. No entanto, observou-se que a imaginação, a performance de papéis e a construção coletiva de sentidos, elementos do brincar vygotskyano (Vygotsky, 2009), apareceram de forma limitada, uma vez que a atividade não se constituiu como espaço de criação de novos significados compartilhados, mas como estratégia de consolidação e verificação do conteúdo.

A observação também evidenciou limites na constituição do brincar como prática coletiva e performativa. A atividade organizou-se predominantemente de forma individualizada, com poucos momentos de negociação coletiva de sentidos. Ainda que alguns estudantes tenham trabalhado em duplas, especialmente diante de dificuldades técnicas, o foco permaneceu na resposta correta e no desempenho individual. Desse modo, o brincar, nessa aula, aproximou-se mais de uma estratégia

de gamificação conceitual do que de práticas de Brincar Engajado (Vendramini-Zanella *et al.*, 2025) ou de *performance*.

Nesse sentido, trata-se de uma experiência que revela continuidades parciais com a perspectiva sócio-histórico-cultural, ao reconhecer o valor da mediação, da atividade e da reorganização do ensino, mas que também explicita rupturas, ao restringir o brincar a uma lógica predominantemente regulada, individual e orientada ao desempenho. Essa delimitação não invalida a prática observada, mas permite compreendê-la teoricamente, aspecto que constitui objetivo desta pesquisa de analisar como as conceitualizações docentes favorecem ou limitam a constituição de uma práxis docente criadora no Ensino Superior.

Outro elemento relevante refere-se às resistências manifestadas por parte de alguns estudantes, especialmente aqueles com trajetórias formativas mais tradicionais. O(a) docente relatou que “os alunos mais velhos não gostaram da metodologia” (Docente D, 2025) e apontou dificuldades com o uso da tecnologia e preferência por aulas expositivas.

Por fim, destaca-se que a atividade também produziu efeitos sobre a prática docente, promovendo um movimento reflexivo e de reorganização. O(a) docente afirmou que “eu consegui identificar e mapear as principais dúvidas da turma como um todo” (Docente D, 2025) e utilizou essas informações para revisar conteúdos e ajustar a avaliação. Esse aspecto reforça a ideia de que o brincar, mesmo quando mediado por estratégias de gamificação, pode alterar a organização do ensino.

Ainda assim, é possível afirmar que o brincar, mesmo em uma lógica mais regulada e individualizada, produziu deslocamentos na organização do ensino ao tensionar práticas tradicionalmente expositivas e ao ampliar o acesso dos estudantes a conceitos abstratos do Direito Constitucional. Trata-se, portanto, de uma experiência que evidencia os limites e possibilidades do brincar no Ensino Superior, quando este é mobilizado sem uma apropriação teórica mais aprofundada de sua dimensão histórico-cultural e criadora.

Essa configuração permitiu compreender a tensão entre a concepção de brincar expressa pela docente e sua materialização na prática observada. Embora, no plano discursivo, o brincar seja associado à *performance* profissional e à atuação em papéis socialmente situados, na aula analisada ele se concretizou predominantemente como atividade regrada, estruturada por metas, tempo delimitado e foco no desempenho individual, especialmente vinculada à avaliação formal. Tal

deslocamento evidencia que, ainda que haja uma intencionalidade voltada à aproximação com práticas profissionais, o objeto da atividade permanece centrado na consolidação e verificação de conteúdos, sem reconfiguração mais ampla.

Além disso, a organização da atividade limita a produção coletiva de sentidos, uma vez que a participação dos estudantes se orienta prioritariamente pela resposta correta, com pouca ênfase na negociação de significados ou na construção compartilhada. Nesse sentido, a prática analisada revela continuidades parciais com a perspectiva sócio-histórico-cultural, ao mobilizar a mediação e reorganizar o acesso ao conhecimento, mas também explicita rupturas, ao restringir o brincar a uma lógica predominantemente individual, regulada e orientada ao desempenho. Assim, compreende-se que, embora produza deslocamentos na organização do ensino, a atividade não se configura como expressão de uma práxis docente criadora, pois não promove transformações no objeto da atividade nem tensiona, de forma mais ampla, as formas instituídas de ensinar e aprender.

## 6 ANÁLISE COMPARADA

O objetivo desta pesquisa consistiu em compreender como docentes do Ensino Superior conceituam e utilizam o brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural e de que maneira essas conceitualizações e mediações favorecem ou limitam a constituição de uma práxis docente criadora. A análise comparada dos dados, produzidos por meio de questionários e observações de práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento, permitiu entender como o brincar é significado pelos próprios docentes e quais continuidades e rupturas essas práticas revelam em relação à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999).

A análise comparada dos dados produzidos a partir dos questionários e das observações realizadas com os(as) quatro docentes participantes desta pesquisa possibilitou identificar convergências e especificidades na forma como o brincar foi compreendido, significado e materializado no contexto do Ensino Superior. Ao articular as práticas observadas às concepções expressas pelos(as) docentes, foi possível aprofundar a compreensão de como o brincar se manifesta em diferentes áreas do conhecimento e de qual modo dialoga com os pressupostos da perspectiva sócio-histórico-cultural.

De modo geral, elementos do brincar vygotskyano estiveram presente nas quatro experiências analisadas, ainda que não mobilizado, na maioria dos casos, a partir de uma compreensão teórica aprofundada ancorada na perspectiva sócio-histórico-cultural.

Entre os eixos observados em comum, notou-se que, em grande parte das práticas observadas, o brincar foi associado a estratégias metodológicas, recursos didáticos e simulações profissionais, sendo compreendido como meio para tornar conteúdos abstratos mais acessíveis ou para promover engajamento discente. Com isso, entende-se que o brincar no Ensino Superior aparece, predominantemente, dissociado de uma reflexão teórica sistematizada sobre seu papel no desenvolvimento humano e na constituição da práxis docente.

Ainda assim, ao observar as práticas, foi possível identificar que o brincar foi forma de mediação em todas as áreas investigadas (Ciências Biológicas, Linguagens, Química e Direito), ao permitir a reorganização do pensamento dos estudantes frente a conteúdos densos e conceitualmente complexos. Nas aulas de Genética, Química

Industrial e Direito Constitucional, o brincar foi utilizado com a finalidade explícita de materializar processos teóricos, por meio de simulações e jogos estruturados. Já na aula de Língua Inglesa, essa mediação ocorreu de modo mais associado à performance de papéis sociais, possibilitando que os estudantes vivenciassem o uso da língua em situações discursivas socialmente situadas. Sob a ótica da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, essas práticas evidenciam o uso de instrumentos e signos culturais como mediadores da aprendizagem, ainda que nem sempre reconhecidos como tal pelos docentes (Vygotsky, 2007).

Um segundo eixo que foi possível notar diz respeito à recorrente associação entre o brincar e a assunção de papéis profissionais. Nas quatro práticas observadas, o brincar esteve articulado a situações em que os estudantes foram convidados a “agir como se fossem” profissionais da área: veterinários, diplomatas, ribossomos, químicos ou profissionais de Direito.

Essa característica foi particularmente evidente nas simulações observadas com os(as) docentes A e B nas quais o brincar assumiu forma performática e regrada, com papéis sociais claramente definidos. Conforme Holzman (2009), esse tipo de brincar possibilita que o sujeito “torne-se sendo”, ao experimentar posições sociais ainda não plenamente disponíveis em sua trajetória formativa.

Do ponto de vista da análise comparada, observou-se que, quanto maior a centralidade da *performance* e da interação entre pares, maior foi a proximidade dessas práticas com o conceito de brincar defendido pela perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999). A simulação da ONU, por exemplo, evidenciou forte articulação entre imaginação, linguagem, emoção e ação social, aproximando-se da concepção vygotskyana.

No entanto, a análise comparada revelou que, na maioria dos casos, a incorporação de papéis esteve orientada por objetivos de treino, revisão ou avaliação de desempenho, aproximando-se mais de uma lógica instrumental do que de uma práxis criadora (Vázquez, 1977). Com exceção da prática observada com o(a) docente B, em que o brincar se articulou a uma problematização social ampla e à produção coletiva de sentidos, as demais experiências mostraram menor abertura à imprevisibilidade, ao improviso e à coautoria discente. Ainda assim, mesmo nesses contextos mais estruturados, o brincar produziu deslocamentos importantes, ao permitir que os estudantes se engajassem em formas de ação, linguagem e pensamento distintas daquelas tradicionalmente associadas ao Ensino Superior.

Do ponto de vista da práxis criadora, o que se mostra ausente, na maioria das experiências, não é o brincar em si, mas a explicitação do conflito, da contradição e da produção coletiva de novos sentidos sobre a realidade, elementos centrais para que a atividade ultrapasse o plano da aplicação regulada e se constitua como prática transformadora.

A relação entre brincar e gamificação constituiu outro eixo relevante da análise. Elementos típicos da gamificação, como regras claras, desafios, tempo limitado, pontuação e feedback imediato, estiveram presentes de maneira mais explícita nas práticas dos(as) docentes C e D. Em alguns casos, especialmente quando a atividade se organizou prioritariamente em torno da lógica do acerto e do desempenho individual, observou-se menor espaço para a construção coletiva de sentidos e para a imaginação criadora, elementos centrais do brincar na perspectiva vygotskyana (Vygotsky, 2009). Nessas situações, o brincar aproximou-se mais de uma estratégia de engajamento do que de uma atividade de desenvolvimento.

Por outro lado, quando a gamificação foi articulada a atividades colaborativas e abertas à negociação, como na aula de Química Industrial, foi possível identificar maior proximidade com a concepção de atividade mediada defendida por Vygotsky (2007). Nessas experiências, o brincar não se restringiu ao cumprimento de tarefas, mas favoreceu processos de reflexão e reorganização da prática docente, ainda que de forma parcial e situada.

Cabe destacar, ainda, que esta pesquisa não se orienta pela hierarquização de estratégias pedagógicas, mas pela análise das mediações que as constituem. Nesse sentido, a gamificação, quando não articulada a dimensões coletivas, imaginativas e críticas, tende a permanecer no plano da regulação do desempenho.

A análise comparada também permitiu discutir o papel do(a) docente como mediador(a) do brincar. Em nenhuma das práticas observadas o brincar emergiu de forma espontânea; ao contrário, esteve sempre associado a planejamento, estruturação e intencionalidade pedagógica. Entretanto, observaram-se diferenças quanto ao grau de abertura ao imprevisto e às contribuições dos estudantes. Nas práticas em que o(a) docente demonstrou maior flexibilidade para reorganizar a atividade a partir das interações, o brincar assumiu contornos mais dialógicos e coautorais, aproximando-se da noção de práxis criadora, entendida como unidade entre ação, reflexão e transformação (Liberali, 2009).

As resistências ao brincar configuram outro eixo de análise, especialmente por parte de alguns estudantes. Embora a maioria dos(as) docentes tenha relatado boa adesão dos alunos, emergiram tensões relacionadas ao perfil discente, à idade, às experiências escolares anteriores e às expectativas sobre o que “deve ser” uma aula universitária. Essas resistências foram mais evidentes nas práticas em que o brincar rompeu de forma mais explícita com modelos tradicionais, como no uso de plataformas digitais em cursos historicamente associados à formalidade, como o Direito.

Por fim, a análise comparada indica que o brincar no Ensino Superior nas observações realizadas nesta pesquisa se apresentaram em configurações diversas, atravessadas por discursos da gamificação, das metodologias ativas e da formação profissional, o que produz tanto continuidades quanto rupturas em relação à TASHC.

Ainda que os docentes, em sua maioria, não mobilizem uma compreensão teórica aprofundada do brincar, as práticas observadas revelam potencial para a criação de espaços de imaginação, mediação e produção de sentidos. Ao identificar e tensionar essas configurações, esta pesquisa contribui para o debate sobre a formação docente no Ensino Superior e para que o brincar possa ser compreendido prática capaz de favorecer a constituição de uma práxis docente criadora.

Finalmente, é importante destacar as contribuições específicas que este estudo oferece ao debate sobre a atuação docente no Ensino Superior. Ao comparar práticas de professores(as) em áreas distintas, foi possível analisar como o brincar é utilizado em contextos com demandas formativas diferenciadas. Essa aproximação entre campos disciplinares diversos permitiu identificar variações nas práticas educativas e nos sentidos atribuídos ao brincar pelos próprios docentes.

Portanto, os dados analisados indicam que o brincar, quando concebido e mediado de forma intencional, pode articular teoria e prática e aspectos afetivo-cognitivos e até mesmo ético-políticos da formação no Ensino Superior. No entanto, sua inserção nas práticas educativas parece depender de fatores como a natureza das disciplinas, os percursos formativos dos docentes e as condições institucionais que viabilizam ou limitam determinadas abordagens. As observações realizadas sugerem que os(as) docentes envolvidas mobilizaram, em certa medida, intencionalidade na criação de contextos que favorecem a criatividade e a reflexão crítica. Com base nesses elementos, considera-se que esta pesquisa contribui para a

compreensão de como o brincar pode se manifestar em diferentes áreas do Ensino Superior e para reflexões futuras no campo da formação docente.

Do ponto de vista teórico, é importante lembrar, por fim, que na abordagem sócio-histórico-cultural, o brincar é compreendido como uma atividade socialmente construída, mediada por instrumentos e signos, que possibilita a apropriação de conceitos, a reorganização do pensamento e a produção de sentidos (Vygotsky, 2007; Leontiev, 1978). No contexto do Ensino Superior, entretanto, o brincar não se apresenta de forma espontânea ou imaginativa, como na infância, mas assume contornos específicos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retoma-se, inicialmente, o objetivo geral desta investigação, que consistiu em compreender como docentes do Ensino Superior utilizam o brincar a partir da interpretação de suas práticas à luz do referencial da perspectiva sócio-histórico-cultural e de que maneira essas conceitualizações e mediações favorecem ou limitam a constituição de uma práxis docente criadora. Para tanto, foram acompanhados quatro docentes de diferentes áreas do conhecimento, cujas concepções sobre o brincar e práticas educativas foram analisadas a partir de questionários e observações em sala de aula.

A análise dos dados indica que o brincar está presente no Ensino Superior de forma intencional e mediada, embora, na maioria dos casos, não sustentado por uma compreensão teórica aprofundada ancorada na perspectiva sócio-histórico-cultural. Esse achado constitui um dos principais resultados da pesquisa: o brincar aparece nas práticas docentes, mas nem sempre é reconhecido, nomeado ou concebido como atividade constitutiva do desenvolvimento humano e da práxis docente.

No que se refere ao primeiro objetivo específico (identificar os sentidos que os educadores atribuem ao brincar), os dados evidenciam que todos os docentes reconhecem o brincar como prática pertinente ao Ensino Superior. No entanto, os sentidos atribuídos a ele concentram-se, majoritariamente, em sua dimensão metodológica.

Em relação ao segundo objetivo específico (analisar de que forma essas percepções influenciam as práticas educativas), observou-se que os sentidos atribuídos ao brincar impactam diretamente a maneira como ele é mobilizado em sala de aula. Quando concebido como recurso instrumental, o brincar tende a assumir formatos mais estruturados, regrados e orientados à revisão, ao treino ou à avaliação de desempenho. Ainda assim, mesmo nessas configurações, o brincar foi mediação pedagógica relevante, ao permitir a reorganização do pensamento dos estudantes frente a conteúdos conceitualmente complexos, em consonância com a compreensão vygotskyana de aprendizagem mediada por instrumentos e signos (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1978).

Por outro lado, nas práticas em que o brincar foi articulado à performance, à assunção de papéis sociais e à interação entre pares, observou-se maior abertura à improvisação, à autoria discente e à construção coletiva de sentidos.

No que concerne ao terceiro objetivo específico (comparar como essas conceitualizações se manifestam nas práticas observadas e identificar continuidades e rupturas com a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural), observou-se configurações distintas do brincar no Ensino Superior. Em todas as áreas investigadas, identificaram-se continuidades com a TASHC, especialmente no reconhecimento do papel da mediação, da atividade e da intencionalidade pedagógica. No entanto, também emergiram rupturas importantes, sobretudo quando o brincar permaneceu restrito a uma lógica de regulação do desempenho, com pouca abertura à imaginação criadora, à coletividade e à problematização crítica da realidade.

Os resultados indicaram que os(as) docentes atribuem sentidos variados ao brincar. Jogos, simulações profissionais, performances e estratégias de gamificação foram mobilizados em todas as áreas investigadas (Ciências Biológicas, Linguagens, Química e Direito) permitindo que os estudantes operassem sobre conceitos científicos, linguísticos e jurídicos em situações concretas e socialmente situadas.

A análise comparada das observações evidenciou que, embora todos os(as) docentes atribuíssem relevância ao brincar no Ensino Superior, as formas de mediação variaram. Em algumas práticas, como nas simulações profissionais e atividades performáticas, o brincar aproximou-se da noção de performance defendida por Holzman (2009) ao permitir que os estudantes assumissem papéis sociais distintos. Nessas situações, observou-se maior abertura à improvisação, à autoria discente e à construção coletiva de sentidos, aspectos que favoreceram a ampliação de zonas de desenvolvimento iminentes (Vygotsky, 2009).

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do docente como mediador. Os resultados sugerem que a segurança epistemológica em relação ao brincar e a clareza teórico-metodológica podem influenciar a forma como a atividade é legitimada no contexto universitário. Docentes que compreendem o brincar como princípio organizador da prática, e não apenas como recurso pontual, tendem a enfrentar menor resistência discente e a criar espaços mais consistentes para a participação ativa. Esse dado dialoga com a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/2001; Leontiev, 1977; Engeström, 1999), ao evidenciar que a transformação das práticas pedagógicas está relacionada às motivações, aos objetivos e aos sentidos atribuídos à atividade de ensino.

Apesar das contribuições, esta pesquisa apresenta limitações que precisam ser consideradas. Do ponto de vista metodológico, a investigação concentrou-se em um único contexto institucional e contou com um número restrito de participantes, o que não permite generalizações dos resultados. Além disso, as observações ocorreram em momentos específicos do semestre, não acompanhando de forma longitudinal o desenvolvimento das práticas ao longo do tempo.

Do ponto de vista teórico-analítico, reconhece-se também que o recorte empírico privilegiou práticas pontuais e situações observáveis em curto prazo. Nesse sentido, a análise incide sobretudo sobre modos de mediação e organização do ensino, não sendo possível discorrer sobre o brincar na constituição de trajetórias formativas mais amplas.

Diante dessas limitações, apontam-se algumas possibilidades para pesquisas futuras. Recomenda-se a ampliação do número de participantes e de instituições investigadas, bem como a inclusão de áreas ainda não contempladas, como Artes e Tecnologias. Sugere-se, ainda, aprofundar a análise a partir da perspectiva dos estudantes e investigar como eles atribuem sentidos às práticas que envolvem o brincar no Ensino Superior. Estudos de caráter longitudinal também poderiam contribuir para compreender como essas práticas se transformam ao longo do tempo e como se consolidam (ou não) no cotidiano acadêmico.

Em síntese, esta pesquisa indica que o brincar, na perspectiva sócio-histórico-cultural, está presente no Ensino Superior, ainda que frequentemente sem nomeação teórica explícita. Predomina, entre os(as) docentes, uma compreensão que não o reconhece plenamente como atividade constitutiva do desenvolvimento e da práxis docente; ainda assim, os dados analisados revelam a abertura de espaços de imaginação, mediação e produção de sentidos. Ao explicitar tensões, continuidades e rupturas em relação à Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, o estudo contribui para o debate sobre a formação docente e reafirma o brincar como uma prática pedagógica possível e potente.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Tereza Cristina Diniz de. **O brincar na formação continuada de professores de Educação Infantil**: um olhar para as políticas públicas. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Passate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.
- ARAÚJO, Aline Borges de. **Desigualdades de gênero e educação**: uma reflexão sobre a construção dos papéis sociais de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais, São Paulo, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRANDOLISE, Fernanda Marcelo. **Desenvolvimento humano, brincadeira, educação infantil e as contribuições de Vigotski e Winnicott**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CABEZON, Luciana Barbosa Pereira. **As lives como atividade formativa de professores da Educação Infantil**: o real, o possível e o sugerido. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- CALDAS, Ana Caroline Del Bem. **Discurso e sujeito em movimento argumentativo**: brincadeiras e arte em Portinari. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021.
- CERISARA, Ana Beatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 123–138.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- COLETE, Fernanda Cândido Figueiredo Monteiro. **O brincar na educação infantil: teoria e prática na formação e visão dos professores**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.
- CONCEIÇÃO, Elizete de Fátima Veiga da; SIQUEIRA, Liz Behr; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotkyana. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. 1–14, 18 maio 2019. Disponível em:  
<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198030/html/>. DOI:  
<https://doi.org/10.33448/rsd-v8i7.1139>. Acesso em: 14 junho 2025.

COSTA, Héloise Graciele de Freitas Fernandes. **O brincar e o projeto “Fazer em Cantos” na educação infantil do município de Araçatuba-SP**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 31, p. 46–63, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1301>. Acesso em: 2 maio 2025.

DAFERMOS, Manolis. Reconstructing the fundamental ideas of Vygotsky’s theory in the contemporary social and scientific context. In: TANZI NETO, Adolfo; LIBERALI, Fernanda; DAFERMOS, Manolis. Org. **Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice**. New York: Peter Lang, 2020. p. 13–30.

DAFERMOS, Manolis; ESTEFOGO, Francisco. Mudanças sociais: o desenvolvimento humano revolucionário vygotskiano. In: **Diálogos Vygotskianos**. Campinas: Pontes Editores, 2024.

DELBONI, Beatriz Oliveira; VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida. O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, o brincar e as relações com a Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, v. 21, p. 119-136, 2020.

DELBONI, Beatriz Oliveira; VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida. O brincar e atividade criadora em relato de experiência na formação docente. **Revista X**, v. 14, p. 255-271, 2019.

DICHEVA, Darina; DICHEV, Christo, AGRE, Gennady & ANGELOVA, Galia. Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. **Educational Technology & Society**. 18. p. 75-88. 2015.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1999.

ESCARIO, Andreia Dutra. **Oralidade em práticas lúdicas na educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

ESTEFOGO, Francisco. LINGUAGENS DA “VIDA-QUE-SE-VIVE”:: INSUMOS PEDAGÓGICOS DECOLONIAIS. **Caminhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 30, n. 5, p. 52–67, 2024. DOI: 10.69609/2176-8625.2024.v30.n5.a3945. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3945>. Acesso em: 2 jan. 2026.

FERNANDES JUNIOR, Neilson da Silva. **Uso do jogo de tabuleiro FISGRAN para complementação do estudo das grandezas físicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021.

FERNANDES, Lucimar Romeu. **O audiovisual como suporte para a história social: a antecipação do Parque ALPAPATO/CaVG para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias na

Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2022.

FERNANDES, Paula Raquel da Costa. **A organização de tempos e espaços para o brincar na Educação Infantil numa escola privada da cidade de Juiz de Fora.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 5 nov. 2021.

FERREIRA, Célia Márcia do Nazareth. **Representações sociais de “polícia”:** vivências de crianças da educação infantil no Complexo de São Carlos (Rio de Janeiro). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza, CE: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FRÖBEL, F. **Education by development: the second part of the pedagogics of the kindergarten.** Translated by Josephine Jarvis. New York and London: D. Appleton, 1902. Disponível em:

<https://ia802804.us.archive.org/18/items/friedrichfroebel01fr/friedrichfroebel01fr.pdf>

Acesso em: 20 de janeiro de 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

GOCKS, Cíntia. **Vicissitudes do brincar e do aprender em uma escola rural do 4º distrito de Pelotas/RS – Brasil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

HOLZMAN, Louis. **Research-Activism as Tool-and-Result.** In: SYMPOSIUM “Being/Becoming an Activist Scholar”, American Educational Research Association Annual Meeting, 2018, New York, NY. Anais [...]. New York, NY: AERA, 2018.

HOLZMAN, Louis. **Schools for growth: radical alternatives to current education models.** United Kingdom: Lawrence Erlbaum, 1997.

HOLZMAN, Louis. **Vygotsky at work and play.** London and New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009.

HOLZMAN, Louis; MALTA, Samanta; CARRIJO, Viviane. Brincar e performar para ativismo. In: **Diálogos Vygotskianos.** Campinas: Pontes Editores, 2024.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5e. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** San Francisco: Pfeiffer, 2012.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.
- LARRÉ, Julia. Atividade social acadêmica no ensino de língua inglesa *on-line*: o que os aprendizes nos dizem sobre isso? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 3, p. 531–560, jul. 2018.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2009.
- LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NEVES, Fernanda Inocência Diniz. Onde está o brincar no curso de pedagogia? Existências e ausências na formação docente. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 2, p. 1–15, out. 2023. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10587/4224>. Acesso em: 2 maio 2025.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al. (orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.
- MALTA, Samanta. **Aprender brincando em língua estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na educação infantil**. 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In: MARCONDES, Maria Inês et al. Org. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém, PA: EDUEPA, 2010. p. 25–35.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Centauro, 2006. (Original de 1845-46).
- MATHIAS, Olívia Biss. **O brincar, os brinquedos e jogos: Maomé e as suas possibilidades e potencialidades**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- MATTOS, Michele Morgane de Melo. **Construindo um caderno de atividades pedagógicas sobre o brincar das crianças com o transtorno do espectro autista na educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- MEDEIROS, Bianca Sgai Franco. **Formação decolonial de educadores: o multiletramento engajado em um projeto de extensão**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

MONTEIRO, Érica. **O programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo: sua contribuição nas oportunidades de interação entre crianças na primeira infância e seus adultos referência nas vivências.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MONTESSORI, Maria. **A Mente Absorvente**, New York: Sell, (edição 1967)

NASCIMENTO, Elisama Maciel Celestino do; SEDRIM, Andréia Lima do Nascimento; AGUIAR, Christiano Roberto Lima de. O fazer docente no ensino superior: analisando práticas pedagógicas tradicionais ao ensino atual. In: **FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (FIPEDE)**, 8., 2016, [S. l.]. Anais [...]. [S. l.]: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25495>. Acesso em: 2 maio 2025.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. .

OLIVEIRA, Ana Paula Gomes de Araujo de. **A prática do brincar na creche: uma análise crítico-propositiva.** 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

POLL, Lerika do Amaral. **Na trilha do saber: jogo adaptado como alternativa para o ensino de Física a alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

POTES, Isis Marques. **“Brincando com luz e sombra”:** Ciências na Educação Infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Rio Grande, 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 12 dez. 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Pontes ou muralhas: exame crítico de traduções de conceitos da teoria histórico-cultural. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1-19, 2022. DOI: 10.18224/educ.v25i1.12439. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12439>. Acesso em: out. 2024.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Para uma nova sociedade, uma nova escola: Vigotski, desenvolvimento humano e formação docente. **Revista de Educação Pública**, v. 33, p. 161–172, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/17020>. Acesso em: 28 maio 2025.

PREZOTTO, Marissol; HADDAD FERREIRA, Luciana; FALCÃO DE ARAGÃO, Ana Maria. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. **Laplace em Revista**, v. 1, n. 3, p. 20–33, set./dez. 2015. Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756337004>. Acesso em: 10 fevereiro 2025.

PROFETA, Guilherme. Práticas educativas voltadas ao letramento científico: mapeamento da utilização do jornalismo de CT&I como material didático numa universidade comunitária de São Paulo. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, v. 24, p. 1–24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4916>. Acesso em: 9 nov. 2024.

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

ROBERSON, William. **Peer observation and assessment of teaching: a resource book for university faculty, administrators, and students who teach**. El Paso, TX: UTEP Center for Effective Teaching and Learning; Instructional Support Services, 2006. Disponível em: [https://www.utep.edu/faculty-development/Files/docs/utep\\_peer\\_observation\\_booklet.pdf](https://www.utep.edu/faculty-development/Files/docs/utep_peer_observation_booklet.pdf). Acesso em: 7 fev. 2024.

SALES, Rosimar Moura Americano. **Corpos em transe na escola: sentidos e significados do brincar na adolescência**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, Divinópolis, 2022.

SAMPAIO, Juarez Oliveira. **O autismo e o brincar: uma perspectiva histórico-cultural**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis – Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, Passo Fundo, v. 6, n. 12, 18 mar. 2015.

SANTOS, Aline Ramalho dos. **Onde e quando a brincadeira (des) aparece em meio à pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia: uma abordagem sobre o (des)recreio e o lúdico na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Juazeiro-Bahia**. 2022b. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2022b.

SANTOS, Ana Paula Oliveira dos. **O brincar no currículo da educação infantil em uma escola pública de Imperatriz-MA: uma análise na perspectiva da teoria histórico-cultural**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. **Crianças, brincadeiras, brinquedos e brinquedoteca: possibilidades de (trans?)formação com estudantes de pedagogia**. 2022a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022a.

SANTOS, Vanessa dos Reis. **A importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus, 2021a.

SANTOS, R. **Educação superior, gamificação e emulação: a dimensão estética do jogo e da aprendizagem** / Roger dos Santos. – 2021. 135 f. Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2021b.

SARRA, Luciana Kool Modesto. **Projeto Brincadas: ações possíveis para criação do inédito viável e para uma práxis decolonial**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Monika Pretti Garcia Amorim Campos da. **O desenvolvimento de agências na educação infantil bilíngue durante as aulas remotas na Pandemia da COVID-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SILVA, Patrícia Vasconcellos da. **O brincar com a natureza na educação infantil: abordagem histórico-cultural**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 107, p. 73–86, jan. 2019.

URBANIACK, Camila Cândida Schnorr. **Você brincou lá fora hoje? Ambientes externos de uma instituição de educação infantil: o olhar das professoras**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

VAN OERS, Bert. *Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective*. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 21, n. 2, p. 185-198, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida; DELBONI, Beatriz Oliveira. Atividade criadora em momento de pandemia: relato de experiência das aulas de língua inglesa. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 248-261, 6 jan. 2021.

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida; DELBONI, Beatriz Oliveira. O brincar no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: produção de conhecimento em perspectiva da Linguística Aplicada. **Letras Escreve**, v. 12, p. 38-53, 2022.

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida; DELBONI, Beatriz Oliveira. O desenvolvimento de agência no ensino-aprendizagem de inglês na atividade social:

participar de uma entrevista de emprego. **Letra Magna (Online)**, v. 16, p. 1949-1968, 2020.

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida; LIBERALI, Fernanda Coelho. Brincar no hospital: uma produção criativa na formação de alunos-educadores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2011.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia Alves Marques. O materialismo histórico nas abordagens de Vigotski e Wallon acerca do pensamento e da linguagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 19, p. 129–143, 1996. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v10n19a1996-972. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/972>. Acesso em: 2 maio 2025.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula na educação superior: desafios e perspectivas na atualidade. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1, n. 1, p. 67–80, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/23121>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A transformação socialista do homem**, 1930.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na Infância**. Ana Luiza Smolka comenta. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ELABORADO

26/11/2024, 17:51 Questionário para mapeamento de práticas educativas envolvendo o brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural na Univer...

### Questionário para mapeamento de práticas educativas envolvendo o brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural na Universidade de Sorocaba (Uniso)

TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Solicita-se que leia atentamente este termo. Caso tenha dúvidas, fique à vontade para entrar em contato com o pesquisador responsável, que estará disponível para esclarecimentos sobre o projeto e sua participação.

Após o preenchimento deste formulário eletrônico – e conforme o item 4, destaque 2, do Comunicado SEI/MS - 0015188696, de 5 de junho de 2020 –, todos os participantes receberão uma cópia do TCLE no e-mail indicado, já que a coleta de dados será realizada em ambiente virtual.

**TÍTULO DA PESQUISA:** "O brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural: Observação docente de práticas educativas no ensino superior"

#### PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:

Beatriz Oliveira Delboni (beatriz.delboni@hotmail.com)  
Prof. Dr. Guilherme Profeta (orientador) (guilherme.profeta@prof.uniso.br)

**TELEFONE PARA CONTATO:** +55 (15) 91813-420

**OBJETIVOS:** Compreender como o brincar, na perspectiva sócio-histórico-cultural, apresenta-se no ensino superior, a partir da observação de práticas educativas. Além de identificar os sentidos atribuídos pelos educadores ao brincar e analisar de que forma essas percepções influenciam suas práticas pedagógicas no ensino superior.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** Este estudo será conduzido com base em uma abordagem qualitativa, utilizando duas técnicas de coleta de dados: um questionário online e a observação não participante de aulas.

**RISCOS:** Sabe-se, conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que todo projeto de pesquisa com seres humanos envolve riscos, que incluem danos às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual desses seres humanos. Para este projeto específico, será empregada coleta de dados por meio de questionário online, um procedimento considerado seguro, e, mesmo

<https://docs.google.com/forms/d/1rQPuY1GMeGYtGnsiOVMZ3R0dZgR6DzYAMICMPPFQJed1>

111

26/11/2024, 17:51 Questionário para mapeamento de práticas educativas envolvendo o brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural na Univer... assim, tal processo poderá desencadear consequências psicológicas (ou outros possíveis riscos).

Para evitar ou reduzir tais riscos, alguns critérios foram cuidadosamente observados:

1. Para serem considerados respondentes válidos, todos os participantes devem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
2. As questões foram elaboradas devidamente e revisadas por especialistas de diferentes áreas no processo de validação;
3. Os participantes da pesquisa têm a garantia de poder retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer tipo de penalidade;
4. Não há imposição de tempos mínimos ou máximos para o preenchimento do questionário online pelo participante;
5. Os participantes da pesquisa têm o direito à assistência integral, em conformidade ao preconizado na Resolução CNS N° 466/2012;
6. Caso ocorra alguma situação de desconforto, qualquer participante da pesquisa poderá buscar atendimento gratuito na Clínica de Psicologia da Universidade de Sorocaba.

**BENEFÍCIOS:** As publicações decorrentes desta pesquisa serão relevantes para o campo da Educação, incluindo os docentes participantes, ao abordar a questão do brincar no contexto do Ensino Superior. Os dados obtidos, devidamente organizados, poderão auxiliar os profissionais da área a aprimorarem suas práticas pedagógicas. A relevância do tema está diretamente ligada ao brincar, uma questão que ainda recebe pouca visibilidade no âmbito do Ensino Superior, mas que apresenta grande potencial de contribuição para o processo de ensino. Nesse sentido, a pesquisa busca estimular educadores a repensarem suas abordagens pedagógicas, oferecendo novas perspectivas sobre práticas educativas.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Não há custos previstos para os participantes desta pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** É garantido o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as etapas do estudo. Os dados serão coletados via Google Forms, armazenados em planilhas protegidas por senha e mantidos em locais seguros (nuvem e disco rígido). Apenas o pesquisador responsável terá acesso a essas informações.

**CONTATO:** Em caso de dúvidas, entre em contato com a pesquisadora responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Sorocaba, pelo telefone (15) 2101-7085 ou pelo e-mail cep@uniso.br. O comitê está localizado na Rodovia Raposo Tavares, km 92,5, Sorocaba-SP, CEP 18023-000, com atendimento nas seguintes datas e horários:

- Segunda-feira: das 9h às 12h30
- Quarta-feira: das 13h30 às 16h
- Sexta-feira: das 9h às 12h30

**APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA:** Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Sorocaba, sob parecer XXXXXX, na Reunião do Colegiado

<https://docs.google.com/forms/d/1rQPuY1GMeGYtGnsiOVMZ3R0dZgR6DzYAMICMPPFQJed1>

211

26/11/2024, 17:51 Questionário para mapeamento de práticas educativas envolvendo o brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural na Univer...  
CEP - Uniso, realizada em XX/XX/XXXX.

Muito obrigada pela sua participação nesta pesquisa!

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

\_\_\_\_\_

2. Eu declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (acima) do projeto intitulado "O brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural: Observação docente de práticas educativas no ensino superior", que tem como pesquisadores responsáveis Beatriz Oliveira Delboni e Prof. Dr. Guilherme Profeta (orientador), que fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, dos riscos e dos desconfortos envolvidos, dos benefícios, do custo/reembolso aos participantes, da confidencialidade da pesquisa; e que concordo em participar. Foi garantido aos participantes desta pesquisa: (1) que todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo serão analisadas em conjunto com as de outros participantes, não sendo divulgada a sua identificação ou a de outros participantes em nenhum momento; (2) a possibilidade de retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade; (3) a possibilidade de ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito, a qualquer momento, se for de seu interesse; (4) que, quando o estudo for finalizado, os participantes serão informados sobre os principais resultados e conclusões obtidos, bem como sobre a possibilidade de publicação desses dados em revista, ou sobre apresentações em encontros científicos. Com essas informações, eu:

Marcar apenas uma oval.

- CONCORDO em participar desta pesquisa.  
 NÃO CONCORDO em participar desta pesquisa.

<https://docs.google.com/forms/d/1rQPuY1GMeGYtGnsiOVMZ3R0dZgR6DzYAMICMPPFQJed1>

311

26/11/2024, 17:51 Questionário para mapeamento de práticas educativas envolvendo o brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural na Univer...

#### Conceito do brincar.

Para responder a este questionário, é importante compreender como esta pesquisa concebe o brincar.

O brincar, neste perspectiva adotada, é tido como uma atividade social, pois ocorre em contextos sociais e culturais que permitem ao sujeito recriar e transformar a sua realidade. Essa concepção abrange elementos como jogos, imaginação, fantasia, faz-de-conta, encenação, prazer e divertimento, incluindo tanto o brincar livre quanto o regrado e a performance, seja ela espontânea ou com script (Holzman, 2009).

Nesse contexto, o conceito de atividade criadora, conforme Vygotsky (1930/2009, p. 11), está intimamente relacionado ao brincar, já que este desperta a imaginação e a fantasia, permitindo a criação de algo novo. Para Vygotsky (1987, p. 35), o brincar é uma atividade criadora em que imaginação, fantasia e realidade interagem, possibilitando a produção de novas formas de interpretar, expressar e agir no mundo.

#### Referências

- HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.  
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.  
VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Ana Luiza Smolka comenta. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 1930/2009.

#### Dados acadêmicos

Esta seção busca coletar informações gerais sobre o perfil acadêmico e profissional dos respondentes.

3. 1) Qual é o seu nome? \*

\_\_\_\_\_

<https://docs.google.com/forms/d/1rQPuY1GMeGYtGnsiOVMZ3R0dZgR6DzYAMICMPPFQJed1>

411

4. 2) Qual é a sua faixa etária? \*

Marcar apenas uma oval.

- Inferior a 25 anos
- Entre 26 e 30 anos
- Entre 31 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- Entre 41 e 45 anos
- Entre 46 e 50 anos
- Entre 51 e 55 anos
- Entre 56 e 60 anos
- Entre 61 e 65 anos
- Entre 66 e 70 anos
- Entre 71 e 75 anos
- Acima de 76 anos

5. 3) Há quanto tempo você atua como docente no ensino Superior? \*

Marcar apenas uma oval.

- Até 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 20 anos
- Entre 21 e 30 anos
- Mais de 31 anos

6. 4) Qual é a sua titulação máxima? \*

Marcar apenas uma oval.

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

**Práticas pedagógicas e o brincar**

Esta seção busca entender a relação entre as práticas educativas no ensino superior e o ato de brincar, que é entendido, nesta pesquisa, como uma atividade cultural e socialmente construída.

11. 9) Você já utilizou, em suas aulas, atividades que envolvam o brincar (lembrando que, nele, estão inseridos os jogos, a imaginação, a fantasia, o faz-de-conta, a encenação, o prazer e também o divertimento)? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. 10) Se sua resposta anterior foi "Sim", quais tipos de atividades que envolvem o brincar você já utilizou ou utiliza no ensino superior?

Marque todas que se aplicam.

- Jogos
- Atividades de faz-de-conta
- Encenações/simulações/performance
- Atividades criativas que envolvam imaginação e resolução de problemas
- Outro: \_\_\_\_\_

13. 11) Se você marcou a opção "outro(s)", indique quais outras práticas envolvendo o brincar você costuma utilizar.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7. 5) Você tem alguma formação específica na área da Educação? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

8. 6) Se você marcou a opção "sim" na pergunta anterior, que tipo de formação específica você tem na área da Educação? Você pode marcar mais de uma opção.

Marque todas que se aplicam.

- Graduação
- Pós-graduação lato sensu
- Mestrado
- Doutorado

9. 7) Você já participou de formações ou capacitações sobre o uso do brincar enquanto possível prática educativa? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. 8) Em quais cursos de graduação você leciona ou já lecionou na Universidade de Sorocaba? \*

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

14. 12) Caso tenha respondido "Sim", com que frequência utiliza essas práticas?

Marcar apenas uma oval.

- Raramente
- As vezes
- Frequentemente
- Sempre

15. 13) Caso tenha respondido "Sim" na questão 9, utilize esse espaço para narrar/descrever suas principais práticas educativas que envolvem o brincar, destacando como são aplicadas.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

14) Em que medida você concorda com as seguintes afirmações?

A seguir, você encontrará afirmações relacionadas ao tema do questionário. Para cada uma delas, selecione o número que melhor reflète o seu grau de concordância, utilizando a escala abaixo:

- 1 = Discordo totalmente
- 2 = Discordo parcialmente
- 3 = Nem concordo nem discordo
- 4 = Concordo parcialmente
- 5 = Concordo totalmente

16. O brincar é uma prática relevante para o ensino superior. \*

Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4 5  
 Disc.      Concordo totalmente

17. Atividades envolvendo o brincar são compatíveis com o perfil de alunos do ensino superior. \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5  
Disc      Concordo totalmente

18. O brincar pode ser adaptado para qualquer disciplina, independentemente da área de conhecimento. \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5  
Disc      Concordo totalmente

19. O brincar, ao estimular a imaginação, pode contribuir para que o aluno crie novas formas de compreender a realidade. \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5  
Disc      Concordo totalmente

20. O brincar pode contribuir para a aprendizagem. \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5  
Disc      Concordo totalmente

21. A universidade incentiva o brincar como prática educativa. \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5  
Disc      Concordo totalmente

Desafios e possibilidades

Esta seção procura identificar os desafios enfrentados pelos professores, além de explorar ideias e sugestões. As respostas fornecidas contribuirão para identificar os fatores institucionais, culturais e estruturais que podem influenciar positiva ou negativamente a adoção dessas práticas no âmbito do ensino superior.

22. 15) Quais desafios você enxerga para a incluir práticas relacionadas ao brincar em atividades no ensino superior? \*

Marque todas que se aplicam.

- Dificuldade em adaptar atividades ao perfil dos alunos universitários
- Resistência dos alunos
- Resistência institucional
- Falta de formação específica sobre o uso do brincar em contextos acadêmicos
- Falta de tempo ou recursos para planejar
- Outro: \_\_\_\_\_

23. 16) Se você marcou a opção "outro(s)", indique quais outros desafios que você enxerga para a inclusão dessas práticas no ensino superior.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. 17) Quais são, na sua opinião, os potenciais benefícios associados à integração do ato de brincar no ensino superior? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – CHECKLIST ADAPTADO



### INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO (ROTEIRO)

**Docente sob observação:**

**Disciplina:**

**Observador:**

**Data:**

**Duração da observação:**

**Número de estudantes presentes:**

**Número de estudantes matriculados:**

**Localização da sala no câmpus:**

|   | SIM | NÃO | N. A. | OBS |
|---|-----|-----|-------|-----|
| <b>CONHECIMENTO DO ASSUNTO (<i>Knowledge of subject matter</i>)</b>   |     |     |       |     |
| 1. O professor demonstra conhecimento e domínio do conceito de brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural? |     |     |       |     |
| 2. As explicações do professor sobre o brincar estão alinhadas com a perspectiva sócio-histórico-cultural?      |     |     |       |     |
| 3. A proposta parece ser adequado à disciplina e aos estudantes?  |     |     |       |     |
| 4. O professor utiliza conceitos teóricos relacionados ao brincar para embasar suas práticas?                   |     |     |       |     |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
| 5. Há clareza na explicação sobre o propósito da atividade para os estudantes?           |  |  |  |  |
| 5. A proposta/o conteúdo parece ser considerado importante dentro da disciplina?         |  |  |  |  |
| 6. O professor relaciona o brincar com exemplos práticos ou experiências dos estudantes? |  |  |  |  |

**ORGANIZAÇÃO E CLAREZA DA APRESENTAÇÃO (*Organization and clarity of presentation*)**

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| 7. As instruções para as atividades são comunicadas de forma clara e objetiva?                                |  |  |  |  |
| 8. O professor estabelece a relevância das atividades relacionadas ao brincar dentro do conteúdo apresentado? |  |  |  |  |
| 9. As atividades são organizadas de maneira lógica, facilitando sua execução e compreensão?                   |  |  |  |  |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| 10. O professor faz o uso de recursos visuais?   |  |  |  |  |
| <b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO (<i>Teaching strategies</i>)</b>                                  |  |  |  |  |
| 11. Os métodos de ensino são adequados aos objetivos da aula?                              |  |  |  |  |
| 12. O professor parece utilizar o brincar como estratégia de ensino de forma intencional?  |  |  |  |  |
| 13. As práticas de ensino demonstram coerência com a perspectiva sócio-histórico-cultural? |  |  |  |  |
| 14. A proposta envolve a colaboração de uns com os outros?                                 |  |  |  |  |
| 15. O professor promove interações sociais durante as atividades?                          |  |  |  |  |
| 16. O professor conecta a atividade com fundamentos teóricos da disciplina?                |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| <p><b>17.</b> Há evidências de que o professor valoriza a importância do processo do brincar, e não apenas o resultado final?</p>   |  |  |  |  |
| <p><b>18.</b> A proposta envolve a colaboração de uns com os outros?</p>  |  |  |  |  |
| <p><b>19.</b> As práticas docentes observadas incentivam explorar o plano imaginário, promovendo a capacidade de planejar, imaginar situações e representar papéis em contextos sociais?</p>                              |  |  |  |  |
| <p><b>20.</b> As práticas observadas incluem elementos do brincar, como jogos, imaginação, fantasia, faz-de-conta, encenação, abrangendo tanto o brincar livre quanto o regado e a performance (livre ou com script)?</p> |  |  |  |  |
| <p><b>21.</b> A atividade proporciona experiências além das possibilidades imediatas e contribui para que os alunos percebam outras formas de atuar no mundo?</p>   |  |  |  |  |

| <b>RESPONDENDO E FAZENDO PERGUNTAS (<i>Answering and asking questions</i>)</b>            |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| <b>22.</b> As perguntas dos estudantes são bem-vindas e respondidas de forma eficaz?      |  |  |  |  |
| <b>23.</b> Os estudantes parecem à vontade para fazer perguntas?                          |  |  |  |  |
| <b>24.</b> O professor repete as perguntas dos estudantes para que todos possam ouvir?    |  |  |  |  |
| <b>25.</b> O professor faz perguntas periodicamente?                                      |  |  |  |  |
| <b>26.</b> As perguntas requerem pensamento analítico?                                    |  |  |  |  |
| <b>27.</b> O professor pergunta sobre as percepções dos estudantes acerca das atividades? |  |  |  |  |
| <b>28.</b> O instrutor oferece “tempo de espera” suficiente para permitir respostas?      |  |  |  |  |
| <b>29.</b> Há momentos de reflexão crítica sobre as experiências durante o brincar?       |  |  |  |  |
| <b>30.</b> As perguntas do professor favorecem a construção de significados coletivos?    |  |  |  |  |