

O LAZER COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, MEDIAÇÃO CULTURAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

LEISURE AS A SPACE FOR LEARNING, CULTURAL MEDIATION, AND HUMAN DEVELOPMENT: CONTRIBUTIONS OF LEV VYGOTSKY'S CULTURAL-HISTORICAL THEORY

EL OCIO COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE, MEDIACIÓN CULTURAL Y DESARROLLO HUMANO: CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV VYGOTSKY

Luan Pereira Lima¹

Carolline Gimenez Graça²

Anice de Souza Moura³

Ilda Neta Silva de Almeida⁴

Aurielly Queiroz Paikon⁵

Luiza Sousa Campelo⁶

Jocyleia Santana dos Santos⁷

Frederico Oliveira Vila Real⁸

Ruhena Kelber Abrão⁹

RESUMO: Este artigo teve como objetivo compreender de que maneira a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky contribui para interpretar o lazer como espaço de aprendizagem, mediação cultural e desenvolvimento humano. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas dos estudos do lazer e da Psicologia Histórico-Cultural. A discussão foi organizada a partir das categorias mediação cultural, interação social, imaginação, criação e Zona de Desenvolvimento Proximal, estabelecendo um diálogo entre as contribuições de Vygotsky e autores do campo do lazer. Os resultados evidenciam que o potencial educativo do lazer não decorre simplesmente da existência de tempo livre ou da realização de determinadas atividades, mas das mediações sociais e culturais presentes nas experiências vividas pelos sujeitos. Jogos, brincadeiras, esportes, manifestações artísticas e demais práticas de lazer constituem espaços privilegiados para a apropriação da cultura, produção de conhecimentos, cooperação e desenvolvimento humano. Conclui-se que a Teoria Histórico-Cultural amplia a compreensão do lazer ao fornecer fundamentos teóricos capazes de explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento presentes nessas experiências, fortalecendo sua compreensão como dimensão educativa, cultural e formativa da vida social.

Palavras-chave: Lazer. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento humano.

¹Mestre em Ensino em Ciências e Saúde (UFT). Universidade Federal do Tocantins.

²Especialista em Fisiologia do Exercício (UVA/RJ). Universidade Federal do Tocantins.

³Mestranda em Educação (UFT). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁴Doutoranda em Educação (UFT). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁵Doutoranda em Educação (UFT). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁶Pós-graduada em Educação física escolar (UNITOP). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁷Doutora em História (UFPE). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁸Pós-graduado em Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional (GRAN). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁹Doutor em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (Ufsm - Furg). Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ABSTRACT: This article aimed to understand how Lev Vygotsky's Cultural-Historical Theory contributes to interpreting leisure as a space for learning, cultural mediation, and human development. This is a qualitative bibliographic study based on the analysis of classical and contemporary works in leisure studies and Cultural-Historical Psychology. The discussion was organized around the categories of cultural mediation, social interaction, imagination, creativity, and the Zone of Proximal Development, establishing a dialogue between Vygotsky's theoretical contributions and the field of leisure studies. The findings indicate that the educational potential of leisure does not result merely from the existence of free time or participation in specific activities, but from the social and cultural mediations embedded in lived experiences. Games, play, sports, artistic expressions, and other leisure practices constitute privileged contexts for cultural appropriation, knowledge construction, cooperation, and human development. It is concluded that Cultural-Historical Theory broadens the understanding of leisure by providing theoretical foundations capable of explaining the learning and developmental processes present in these experiences, reinforcing leisure as an educational, cultural, and formative dimension of social life.

Keywords: Leisure. Cultural-Historical Theory. Human development.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo comprender de qué manera la Teoría Histórico-Cultural de Lev Vygotsky contribuye a interpretar el ocio como un espacio de aprendizaje, mediación cultural y desarrollo humano. Se trata de una investigación bibliográfica de carácter cualitativo, fundamentada en el análisis de obras clásicas y contemporáneas de los estudios del ocio y de la Psicología Histórico-Cultural. La discusión se organizó a partir de las categorías de mediación cultural, interacción social, imaginación, creación y Zona de Desarrollo Próximo, estableciendo un diálogo entre los aportes de Vygotsky y los autores del campo del ocio. Los resultados muestran que el potencial educativo del ocio no deriva únicamente de la existencia de tiempo libre o de la realización de determinadas actividades, sino de las mediaciones sociales y culturales presentes en las experiencias vividas por los sujetos. Los juegos, las actividades lúdicas, los deportes, las manifestaciones artísticas y otras prácticas de ocio constituyen contextos privilegiados para la apropiación de la cultura, la construcción de conocimientos, la cooperación y el desarrollo humano. Se concluye que la Teoría Histórico-Cultural amplía la comprensión del ocio al ofrecer fundamentos teóricos capaces de explicar los procesos de aprendizaje y desarrollo presentes en estas experiencias, reforzando su carácter educativo, cultural y formativo.

Palabras clave: Ocio. Teoría Histórico-Cultural. Desarrollo humano.

INTRODUÇÃO

O lazer constitui uma dimensão fundamental da vida humana e um fenômeno sociocultural atravessado por relações históricas, econômicas, educativas e simbólicas. Embora tenha sido frequentemente associado ao descanso, ao divertimento ou à compensação das obrigações laborais, essa compreensão mostra-se insuficiente para explicar a diversidade de experiências, aprendizagens e relações produzidas em suas práticas. O lazer não representa apenas um intervalo entre os períodos de trabalho, mas um campo de vivências culturais no

qual os sujeitos entram em contato com conhecimentos, valores, linguagens, formas de sociabilidade e diferentes maneiras de interpretar a realidade. Nessa seara, pode constituir um espaço de formação humana, participação social e apropriação cultural, especialmente quando suas experiências favorecem a autonomia, a criatividade e a ampliação do repertório dos sujeitos (DUMAZEDIER J, 2014; MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; SANTANA MDO e ABRÃO RK, 2022; TAVARES AL; LIMA LP; ABRÃO RK, 2023).

Compreender o lazer como prática cultural significa reconhecer que suas manifestações não são neutras, naturais ou desvinculadas das condições sociais em que são produzidas. Jogos, brincadeiras, práticas esportivas, festas, manifestações artísticas, atividades recreativas e experiências de convivência carregam conhecimentos, normas, símbolos, identidades e modos de participação construídos historicamente. Ao vivenciar essas práticas, os sujeitos não apenas ocupam o tempo disponível, mas apropriam-se de elementos da cultura, produzem sentidos coletivos e reelaboram suas experiências. Desse modo, defende-se que o potencial educativo do lazer não decorre simplesmente da existência de um tempo livre, mas das relações sociais, das mediações culturais e das possibilidades de participação que caracterizam cada experiência (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; MELO VA e ALVES JUNIOR ED, 2012).

Essa concepção aproxima o campo dos estudos do lazer das teorias educacionais que compreendem a aprendizagem e o desenvolvimento como processos socialmente constituídos. Entre elas, destaca-se a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nas contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky, para quem o desenvolvimento humano não pode ser explicado exclusivamente por fatores biológicos, individuais ou maturacionais. As funções psicológicas superiores desenvolvem-se nas relações estabelecidas entre os sujeitos e são constituídas mediante a apropriação dos instrumentos, signos, conhecimentos e formas de comportamento produzidos historicamente pela humanidade. Antes de se constituir no plano individual, o desenvolvimento manifesta-se no plano social, sendo progressivamente internalizado e reorganizado pelo sujeito (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

A mediação ocupa posição central nessa perspectiva. A relação do sujeito com o mundo não ocorre de maneira direta, mas por intermédio de instrumentos materiais e simbólicos, entre os quais se destaca a linguagem. Por meio da interação com outras pessoas, o indivíduo entra em contato com conhecimentos e formas culturais que ampliam suas possibilidades de pensamento, comunicação, ação e participação social. A aprendizagem, portanto, não é concebida como simples recepção de informações, mas como um processo ativo de apropriação,

reconstrução e produção de significados realizado nas relações sociais (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

A partir desse pressuposto, sustenta-se, neste artigo, que o lazer pode ser compreendido como um espaço de mediação cultural e aprendizagem, porquanto suas experiências colocam os sujeitos em relação com outras pessoas, linguagens, símbolos, regras, conhecimentos e manifestações culturais. Em uma brincadeira coletiva, em uma prática esportiva, em uma experiência artística, em uma festa popular ou em outra vivência de lazer, os participantes aprendem formas de comunicação, negociação, cooperação, criação, interpretação e convivência. Tais aprendizagens podem não estar organizadas segundo a estrutura formal das instituições escolares, mas participam da constituição das funções psicológicas superiores e da formação cultural dos sujeitos (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2009; MARCELLINO NC, 2012).

A brincadeira apresenta particular relevância nessa aproximação. Na Teoria Histórico-Cultural, ela não é considerada simples atividade espontânea, passatempo ou descarga de energia, mas uma prática capaz de produzir importantes transformações no desenvolvimento. Ao brincar, o sujeito atua em situações imaginárias, atribui novos significados aos objetos, compreende e recria regras sociais, regula o próprio comportamento e experimenta papéis que ultrapassam suas ações cotidianas imediatas. A imaginação, por sua vez, não constitui uma atividade desligada da realidade, pois se forma mediante a combinação e a reelaboração dos elementos culturais apropriados nas experiências sociais anteriores (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2009).

Essa compreensão permite afirmar que as experiências lúdicas e culturais presentes no lazer podem ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos. Ao participar de práticas compartilhadas, o indivíduo não apenas reproduz comportamentos existentes, mas interpreta, modifica e recria os elementos culturais aos quais tem acesso. O lazer pode favorecer, portanto, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da linguagem, da cooperação e da capacidade de atribuir significados à realidade. Seu potencial educativo encontra-se justamente na possibilidade de articular apropriação cultural e criação, permitindo que os participantes sejam simultaneamente herdeiros e produtores da cultura (VIGOTSKI LS, 2009; MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; SANTANA MDO; ABRÃO, RK, 2021).

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) também oferece elementos importantes para essa interpretação. Esse conceito evidencia que as possibilidades de desenvolvimento de um indivíduo não se limitam ao que ele já consegue realizar de maneira independente, mas incluem aquilo que pode aprender e desenvolver com a colaboração de outros sujeitos mais experientes. Nas experiências coletivas de lazer, os participantes observam, imitam, orientam, corrigem, apoiam e aprendem uns com os outros. Assim, conhecimentos, habilidades, regras e modos de participação inicialmente vivenciados no plano coletivo podem ser progressivamente apropriados pelos sujeitos, produzindo novas capacidades e formas de atuação (VYGOTSKY LS, 2007).

Contudo, reconhecer o potencial educativo do lazer não significa atribuir automaticamente um caráter emancipatório a todas as suas manifestações. Como fenômeno social e historicamente situado, o lazer também pode reproduzir desigualdades, preconceitos, formas de exclusão, interesses mercadológicos e padrões culturais dominantes. A qualidade formativa de suas experiências depende das condições concretas de acesso, das mediações realizadas, dos conteúdos vivenciados e das possibilidades efetivas de participação dos sujeitos. Por essa razão, compreender o lazer como espaço educativo exige considerar tanto suas potencialidades de desenvolvimento quanto às contradições sociais que condicionam sua produção e apropriação (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; MELO VA e ALVES JUNIOR ED, 2012).

5

O estudo tem como objetivo analisar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do lazer como espaço educativo, evidenciando as aproximações entre os conceitos de mediação, interação social, internalização, imaginação, brincadeira e Zona de Desenvolvimento Proximal e as experiências culturais vivenciadas nas práticas de lazer. Parte-se do entendimento de que esses conceitos fornecem bases teóricas para explicar como as relações produzidas no lazer podem favorecer a apropriação de conhecimentos, a construção de significados, o desenvolvimento de capacidades humanas e a participação dos sujeitos na cultura.

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Lazer, Esporte e Saúde (CEPELS), vinculado à Universidade Federal do Tocantins (UFT). As reflexões aqui apresentadas integram as discussões desenvolvidas pelo grupo de pesquisa acerca das interfaces entre lazer, educação, cultura e desenvolvimento humano. Nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas no âmbito do CEPELS têm contribuído

para a compreensão do lazer como fenômeno educativo, cultural e promotor do desenvolvimento humano, especialmente nas relações entre escola, universidade, políticas públicas e práticas corporais (SILVA BC; ABRÃO RK, 2023; ABRÃO MDO; ALCÂNTARA CVF, 2025; TAVARES; LIMA; ABRÃO, 2023).

Assim, o artigo pretende contribuir para o fortalecimento das relações entre educação e lazer, demonstrando que as práticas de lazer podem constituir contextos relevantes de aprendizagem e desenvolvimento quando compreendidas como experiências sociais e culturalmente mediadas. Mais do que reconhecer genericamente seu caráter educativo, busca-se explicar os processos pelos quais os sujeitos se apropriam da cultura, constroem conhecimentos, desenvolvem capacidades e produzem novas formas de participação durante essas experiências. O diálogo com a Teoria Histórico-Cultural permite, portanto, sustentar que o lazer não ocupa posição periférica na formação humana, mas integra o conjunto de práticas sociais por meio das quais os indivíduos se constituem, relacionam-se com os outros e transformam sua própria realidade.

MÉTODOS

Natureza da pesquisa

6

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica de orientação teórico-interpretativa (GIL AC, 2008; MINAYO MCS, 2014; SEVERINO AJ, 2017). A escolha desse delineamento metodológico fundamenta-se na natureza do problema investigado, que busca compreender as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky para a interpretação do lazer como espaço de aprendizagem, mediação cultural e desenvolvimento humano.

A pesquisa de natureza básica tem como finalidade ampliar o conhecimento científico acerca de determinado fenômeno, contribuindo para o desenvolvimento de referenciais teóricos sem a pretensão imediata de aplicação prática. Segundo Gil A (2008), esse tipo de investigação dedica-se à produção de conhecimentos capazes de aprofundar a compreensão de problemas científicos e subsidiar estudos posteriores.

A abordagem qualitativa mostra-se adequada ao objetivo proposto por privilegiar a compreensão dos significados, das relações e das interpretações construídas em torno do objeto investigado. Conforme Minayo MCS (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo

dos sentidos, das representações e das experiências humanas, permitindo interpretar fenômenos complexos que não podem ser reduzidos à mensuração de variáveis ou ao tratamento estatístico dos dados.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, uma vez que procura ampliar a compreensão sobre um problema ainda pouco discutido sob determinada perspectiva teórica. De acordo com Gil A (2008), pesquisas exploratórias possibilitam maior familiaridade com o objeto de investigação, favorecendo a construção de novas interpretações e perspectivas analíticas. No presente estudo, essa característica manifesta-se na busca por estabelecer aproximações entre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e os estudos do lazer, propondo uma interpretação integrada capaz de evidenciar o potencial educativo das experiências de lazer.

Abordagem da pesquisa

O delineamento metodológico adotado consiste em uma pesquisa bibliográfica de orientação teórico-interpretativa. Esse tipo de investigação fundamenta-se na análise crítica da produção científica já existente, permitindo ao pesquisador compreender determinado fenômeno a partir do diálogo entre diferentes referenciais conceituais e da construção de novas interpretações sobre o objeto de estudo (GIL A, 2008).

7

Diferentemente das revisões sistemáticas, cujo objetivo é identificar, selecionar e sintetizar exaustivamente as evidências disponíveis mediante protocolos previamente definidos, a pesquisa bibliográfica de caráter teórico-interpretativo busca aprofundar a compreensão de determinado problema por meio da articulação crítica entre autores, conceitos e perspectivas teóricas. Assim, mais do que reunir informações já produzidas, esse tipo de investigação procura estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento, produzindo uma síntese analítica capaz de ampliar a compreensão do fenômeno investigado (MINAYO MCS, 2014; SEVERINO AJ, 2017).

No presente estudo, esse delineamento mostrou-se adequado porque o objetivo não consiste em mapear quantitativamente a produção científica sobre lazer ou sobre a Teoria Histórico-Cultural, mas em analisar as aproximações conceituais entre esses dois campos. Considerando que Lev Vygotsky não desenvolveu uma teoria específica acerca do lazer, tornou-se necessário estabelecer um diálogo interpretativo entre seus pressupostos teóricos e as contribuições produzidas pelos estudos do lazer, buscando compreender de que maneira

conceitos como mediação, interação social, internalização, imaginação, brincadeira e Zona de Desenvolvimento Proximal contribuem para interpretar o lazer como espaço de aprendizagem, mediação cultural e desenvolvimento humano.

Objetivos da pesquisa

A constituição do referencial teórico ocorreu por meio da consulta a livros clássicos, capítulos de livros e artigos científicos relacionados à Teoria Histórico-Cultural e aos estudos do lazer. As buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e Google Scholar, por serem amplamente utilizadas na área da Educação e possibilitarem acesso à produção científica nacional e internacional.

Para a identificação das publicações, utilizaram-se os descritores "lazer", "Teoria Histórico-Cultural", "Vygotsky", "aprendizagem", "mediação cultural", "desenvolvimento humano" e "Zona de Desenvolvimento Proximal", bem como diferentes combinações entre esses termos, em língua portuguesa e inglesa, de acordo com as especificidades de cada base de dados.

Como critérios de inclusão, foram selecionadas obras clássicas de referência na Teoria Histórico-Cultural, especialmente aquelas de autoria de Lev Vygotsky e estudiosos de sua obra, bem como publicações reconhecidas no campo dos estudos do lazer que apresentassem contribuições para a compreensão das dimensões educativas, culturais e sociais das práticas de lazer. Também foram incluídos artigos científicos publicados em periódicos indexados que estabelecessem interlocução com os objetivos da pesquisa.

Foram excluídas publicações que abordavam o lazer apenas sob perspectivas estritamente biológicas, fisiológicas ou voltadas ao rendimento esportivo, bem como estudos que não apresentavam relação direta com os conceitos centrais investigados ou que não contribuíam para a articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e o campo do lazer.

A seleção final das obras fundamentou-se em critérios de pertinência temática, relevância científica e potencial de contribuição para a construção do quadro teórico-analítico da pesquisa, privilegiando produções reconhecidas pela comunidade acadêmica e diretamente relacionadas ao problema de investigação.

Procedimentos de análise

A análise do referencial teórico foi desenvolvida de forma sistemática, interpretativa e crítico-reflexiva, buscando identificar convergências entre os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky e os fundamentos teóricos dos estudos do lazer. Inicialmente, realizou-se a leitura integral das obras selecionadas, com o objetivo de compreender os conceitos centrais apresentados pelos diferentes autores e suas contribuições para o problema de pesquisa. Em seguida, procedeu-se à leitura comparativa e ao estabelecimento de relações entre os referenciais, permitindo identificar aproximações teóricas e pontos de diálogo entre a teoria vygotskiana e as produções do campo do lazer (GIL, 2008; SEVERINO, 2017).

A interpretação do material fundamentou-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, compreendendo que a análise bibliográfica ultrapassa a simples descrição dos conteúdos e pressupõe a construção de interpretações capazes de estabelecer relações entre os referenciais teóricos, produzindo novos significados para o fenômeno investigado (MINAYO, 2014). Nesse sentido, buscou-se compreender de que maneira categorias como mediação cultural, interação social, linguagem, imaginação, brincadeira, internalização, Zona de Desenvolvimento Proximal e desenvolvimento humano contribuem para interpretar as experiências de lazer como espaços de aprendizagem, produção de significados e desenvolvimento humano.

A organização da discussão ocorreu a partir dessas categorias analíticas, definidas com base na recorrência dos conceitos identificados na literatura e na sua pertinência em relação aos objetivos do estudo. Embora apresentadas separadamente para fins de sistematização, tais categorias foram compreendidas como dimensões interdependentes do desenvolvimento humano, possibilitando interpretar o lazer como uma prática social e cultural mediada, capaz de favorecer processos educativos, a construção de significados e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2007; GOMES, 2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediação cultural: categoria central para compreender o potencial educativo do lazer

O potencial educativo do lazer não decorre simplesmente da existência de um tempo disponível para atividades livres, recreativas ou prazerosas, mas das mediações sociais e

culturais produzidas nessas experiências. Nesse sentido, o lazer deixa de ser compreendido apenas como espaço de descanso, divertimento ou compensação das obrigações cotidianas e passa a ser interpretado como um contexto no qual os sujeitos entram em contato com conhecimentos, valores, linguagens, símbolos e formas de participação historicamente construídas. É nesse movimento de apropriação e reelaboração da cultura que se encontra sua dimensão formativa (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012;).

Essa interpretação aproxima os estudos do lazer dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. Para esse referencial, a relação entre o sujeito e o mundo não ocorre de maneira direta, mas é mediada por instrumentos materiais e simbólicos elaborados historicamente pela humanidade. A linguagem, os signos, os conhecimentos e as formas culturais de comportamento constituem elementos mediadores que transformam a relação dos indivíduos com a realidade e participam da formação das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

A mediação, nesse sentido, não deve ser entendida como simples intermediação entre dois elementos previamente constituídos. Ela representa um processo por meio do qual o sujeito se apropria dos conhecimentos, significados e modos de ação produzidos coletivamente, reorganizando-os em sua própria atividade. O desenvolvimento humano, portanto, não resulta apenas de capacidades biológicas ou de experiências individuais, mas da participação em práticas sociais nas quais circulam instrumentos, signos e sentidos culturais (VIGOTSKI LS, 2001; VYGOTSKY LS, 2007).

Quando essa concepção é articulada ao campo do lazer, observa-se que suas diferentes manifestações constituem espaços de circulação, transmissão e reconstrução da cultura. Jogos, brincadeiras, esportes, danças, festas, atividades artísticas, experiências recreativas e práticas de convivência não representam somente formas de ocupação do tempo disponível. Cada uma dessas manifestações carrega regras, técnicas, linguagens, valores, memórias, identidades e modos de participação que foram produzidos historicamente e que são apropriados pelos sujeitos durante sua vivência (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012).

Ao participar de uma prática de lazer, o indivíduo entra em contato com formas culturalmente elaboradas de agir, comunicar-se, interpretar situações e relacionar-se com outras pessoas. Em uma brincadeira coletiva, por exemplo, os participantes aprendem regras,

negociam sentidos, assumem papéis e regulam seus comportamentos. Em uma prática esportiva, apropriam-se de técnicas, estratégias e códigos compartilhados. Em experiências artísticas e festivas, entram em contato com linguagens, tradições e formas de expressão que ampliam seu repertório cultural. Essas aprendizagens não dependem necessariamente de uma estrutura escolar formal, mas são constituídas nas relações sociais e nas mediações presentes em cada experiência (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2009; MARCELLINO NC, 2012).

Essa compreensão é corroborada por experiências desenvolvidas no âmbito do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Lazer, Esporte e Saúde (CEPELS/UFT), nas quais práticas educativas articuladas à educação ambiental evidenciam que vivências de lazer, quando intencionalmente mediadas, favorecem processos de sensibilização, interação, participação coletiva e construção compartilhada de conhecimentos (ABRÃO RK; ALCÂNTARA CVF, 2025).

Dumazedier contribuiu para a consolidação dos estudos do lazer ao defini-lo como um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode dedicar-se voluntariamente após libertar-se de determinadas obrigações profissionais, familiares e sociais. Nessas ocupações, estariam presentes as funções de descanso, divertimento, recreação e desenvolvimento da personalidade (DUMAZEDIER J, 2014). Embora essa formulação ainda mantenha forte relação com o tempo liberado das obrigações, ela apresenta uma contribuição relevante ao reconhecer que o lazer pode participar do desenvolvimento dos sujeitos.

A afirmação de que o lazer favorece o desenvolvimento humano não esclarece, isoladamente, os processos responsáveis por essa formação. É nesse ponto que a Teoria Histórico-Cultural amplia a análise. Enquanto Dumazedier identifica a função de desenvolvimento presente no lazer, os conceitos vygotskianos de mediação, interação social, internalização e apropriação cultural ajudam a compreender como essa transformação pode ocorrer. A aprendizagem deixa de ser vista como consequência espontânea da participação em uma atividade agradável e passa a ser analisada como resultado das relações estabelecidas entre sujeitos, conhecimentos, signos e manifestações culturais (DUMAZEDIER J, 2014; VIGOTSKI LS, 2001; VYGOTSKY LS, 2007).

Essa aproximação também permite superar uma compreensão segundo a qual determinadas atividades seriam educativas por natureza. Uma prática de lazer não produz aprendizagem apenas porque envolve jogos, esportes, artes ou brincadeiras. Seu caráter

formativo depende dos conteúdos culturais mobilizados, das relações estabelecidas, das condições de participação e das possibilidades de apropriação e criação oferecidas aos sujeitos. A atividade constitui a materialidade da experiência, mas são as mediações construídas em seu interior que determinam suas possibilidades educativas (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; VYGOTSKY LS, 2007).

No campo brasileiro, Marcellino compreende o lazer como uma dimensão da cultura vivenciada no tempo disponível, marcada tanto pela atitude dos sujeitos quanto pelos conteúdos culturais presentes nas experiências. Essa concepção impede que o fenômeno seja reduzido ao simples consumo de atividades recreativas, pois destaca as possibilidades de participação, criação, criticidade e ampliação do repertório cultural. O lazer apresenta, assim, uma dimensão educativa relacionada não apenas à aprendizagem de conteúdos específicos, mas à formação de sujeitos capazes de compreender, usufruir e produzir cultura (MARCELLINO NC, 2012).

A perspectiva de Marcellino aproxima-se da Teoria Histórico-Cultural porque ambas atribuem centralidade à cultura na constituição humana. Para Vygotsky, o indivíduo não desenvolve suas capacidades superiores de forma isolada, pois se constitui mediante a apropriação das formas culturais de pensamento, linguagem e ação. Do mesmo modo, compreender o lazer como dimensão da cultura significa reconhecer que suas experiências podem ampliar as formas pelas quais os sujeitos interpretam o mundo, comunicam-se e participam da vida social (VIGOTSKI LS, 2001; VYGOTSKY LS, 2007; MARCELLINO NC, 2012).

Gomes, por sua vez, compreende o lazer como uma necessidade humana e uma dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo e no espaço social. Essa formulação amplia a compreensão do fenômeno ao não o limitar ao tempo residual ou posterior ao trabalho, destacando seu caráter relacional, histórico e cultural. O lazer é produzido nas relações sociais e assume sentidos distintos de acordo com os sujeitos, os contextos e as condições concretas de sua realização (GOMES CL, 2014).

Ao enfatizar que o lazer é constituído socialmente, Gomes aproxima sua análise do princípio vygotskiano segundo o qual o desenvolvimento ocorre inicialmente no plano das relações entre os indivíduos. As formas de pensar, agir e atribuir significado à realidade são produzidas socialmente antes de serem apropriadas e reorganizadas pelo sujeito. Dessa maneira, as práticas de lazer podem ser compreendidas como contextos nos quais os

significados culturais são compartilhados, negociados e reelaborados por meio da interação entre os participantes (VYGOTSKY LS, 2007; GOMES CL, 2014).

Melo e Alves Junior também destacam que o lazer não constitui uma realidade neutra ou universal, pois suas manifestações são atravessadas por condições históricas, econômicas, políticas e culturais. Os conteúdos vivenciados, os espaços utilizados e as possibilidades de participação encontram-se relacionados às condições concretas de vida dos diferentes grupos sociais. Essa compreensão evidencia que as mediações culturais presentes no lazer também são marcadas por disputas, desigualdades e formas distintas de acesso aos bens culturais (MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012).

Sob a ótica histórico-cultural, essas condições não representam aspectos externos ou secundários ao processo de desenvolvimento. As possibilidades de aprendizagem e apropriação da cultura dependem das experiências a que os sujeitos têm acesso, das relações que conseguem estabelecer e dos instrumentos culturais disponibilizados em seus contextos sociais. Assim, as experiências de lazer podem ampliar repertórios e formas de participação, mas também podem reproduzir exclusões, preconceitos e desigualdades quando o acesso aos bens, espaços e manifestações culturais ocorre de maneira restrita ou assimétrica (VIGOTSKI LS, 2001; MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012).

13

Essa consideração impede que o lazer seja apresentado de maneira automaticamente positiva ou emancipatória. O fato de uma experiência ocorrer no tempo de lazer não garante, por si só, que ela produzirá autonomia, criatividade ou desenvolvimento. As práticas podem tanto favorecer a ampliação das capacidades humanas quanto reforçar padrões de consumo, relações de dominação e formas de exclusão. Seu potencial educativo depende da qualidade das mediações, dos conteúdos culturais compartilhados e das possibilidades efetivas de participação, expressão e criação oferecidas aos sujeitos (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012).

A linguagem ocupa papel particularmente relevante nesse processo. Na Teoria Histórico-Cultural, ela não funciona somente como instrumento de comunicação, mas como sistema simbólico por meio do qual os sujeitos organizam o pensamento, atribuem significados às experiências e se apropriam da cultura. Nas práticas de lazer, a linguagem manifesta-se nas orientações, narrativas, gestos, regras, símbolos, músicas, imagens e códigos compartilhados pelos participantes. Por meio dela, os sujeitos explicam, aprendem, negociam, contestam e

recriam as formas culturais presentes nas atividades vivenciadas (VIGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

Em uma prática esportiva, por exemplo, os sujeitos precisam apropriar-se de regras, gestos técnicos e formas de comunicação próprias daquele universo. Em uma manifestação artística, aprendem códigos estéticos, linguagens expressivas e formas de interpretação. Em uma festa popular, entram em contato com narrativas, memórias e símbolos que expressam identidades coletivas. Já nos jogos e brincadeiras, aprendem a compreender regras, assumir papéis, formular estratégias e ajustar suas ações às dos demais participantes. Em todos esses casos, a aprendizagem resulta da participação em práticas culturalmente organizadas e mediadas pela linguagem e pela interação social (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2009; GOMES CL, 2014).

O diálogo entre os estudos do lazer e a Teoria Histórico-Cultural permite, portanto, sustentar que a mediação cultural constitui uma categoria central para explicar o potencial educativo dessas experiências. Mais do que oferecer momentos de descanso ou entretenimento, as práticas de lazer colocam os sujeitos em relação com conhecimentos, linguagens, símbolos, valores e formas de participação construídas historicamente. Ao apropriarem-se desses elementos, os indivíduos não apenas os reproduzem, mas podem reinterpretá-los e transformá-los de acordo com suas experiências e condições sociais (VIGOTSKI LS, 2001; VIGOTSKI LS, 2009; MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014).

14

Desse modo, o que torna o lazer potencialmente educativo não é a atividade considerada isoladamente, mas o conjunto de mediações sociais, simbólicas e culturais mobilizadas em sua realização. É por meio dessas mediações que os sujeitos constroem significados, ampliam repertórios, aprendem formas de comunicação e participação e desenvolvem novas possibilidades de relação com a cultura. O lazer pode, assim, ser compreendido como contexto de aprendizagem socialmente mediada, no qual os indivíduos se apropriam dos conhecimentos produzidos coletivamente e, simultaneamente, participam de sua recriação (VYGOTSKY LS, 2007; MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014).

Essa dinâmica evidencia que a mediação cultural não se realiza abstratamente, mas nas relações concretas estabelecidas entre os participantes das experiências de lazer. Os significados, conhecimentos e formas de ação circulam por meio da observação, da comunicação, da cooperação, da orientação e da negociação entre os sujeitos. Por essa razão,

compreender o lazer como espaço de mediação cultural exige aprofundar o papel da interação social na produção das aprendizagens, questão que será discutida na seção seguinte.

A interação social como fundamento das aprendizagens no lazer

A mediação cultural constitui a categoria central para compreender o potencial educativo do lazer, sua efetivação depende das relações estabelecidas entre os sujeitos. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano não ocorre por meio da simples exposição do indivíduo aos objetos da cultura, mas pela participação em práticas sociais nas quais conhecimentos, valores, linguagens e modos de agir são compartilhados. Assim, a interação social não representa um elemento acessório das experiências de lazer, mas o fundamento que torna possível a aprendizagem e a apropriação da cultura (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

Esse pressuposto encontra respaldo em uma das proposições centrais de Vygotsky: toda função psicológica superior aparece inicialmente no plano das relações entre as pessoas para, posteriormente, constituir-se no plano individual. O desenvolvimento possui, portanto, origem social. Antes de aprender a agir de forma autônoma, o sujeito participa de atividades coletivas, observa outros indivíduos, recebe orientações, compartilha significados e internaliza formas culturalmente produzidas de pensamento e ação (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

Essa compreensão permite interpretar o lazer como um ambiente privilegiado de aprendizagem coletiva. Jogos, brincadeiras, esportes, festas populares, manifestações artísticas e demais práticas culturais são vivenciados em espaços em que os participantes comunicam-se, cooperam, negociam regras, solucionam conflitos e constroem significados compartilhados. A aprendizagem não decorre exclusivamente da realização da atividade, mas das relações estabelecidas durante sua execução, nas quais os sujeitos aprendem com os outros e por meio dos outros (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014).

Nesse contexto, a linguagem ocupa papel estruturante. Para Vygotsky, ela constitui o principal sistema simbólico responsável pela mediação das relações humanas e pela organização do pensamento. Por meio da linguagem, os indivíduos explicam regras, transmitem conhecimentos, orientam ações, negociam sentidos e atribuem significados às experiências vividas. Nas práticas de lazer, a linguagem manifesta-se não apenas pela comunicação verbal,

mas também pelos gestos, expressões corporais, músicas, símbolos, narrativas e demais códigos culturais compartilhados pelos participantes (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

Em uma partida esportiva, por exemplo, os sujeitos aprendem a interpretar sinais, coordenar ações coletivas e compreender regras construídas socialmente. Em brincadeiras tradicionais, as crianças negociam papéis, estabelecem acordos e reorganizam continuamente o desenvolvimento da atividade. Nas manifestações artísticas, os participantes compartilham formas de expressão, repertórios culturais e modos de interpretação da realidade. Em todos esses casos, a aprendizagem emerge das relações estabelecidas entre os indivíduos e da circulação de conhecimentos produzidos historicamente (VIGOTSKI LS, 2009; GOMES CL, 2014; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012).

A cooperação também assume papel relevante nesse processo. Diferentemente de uma compreensão individualista da aprendizagem, a Teoria Histórico-Cultural demonstra que o desenvolvimento é favorecido quando os sujeitos participam de atividades coletivas nas quais recebem apoio, observam estratégias utilizadas por outros participantes, compartilham experiências e constroem soluções de forma conjunta. As práticas de lazer frequentemente criam esse ambiente cooperativo, permitindo que indivíduos com diferentes níveis de conhecimento interajam continuamente e ampliem suas possibilidades de atuação (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

16

Essa característica pode ser observada em diversas manifestações culturais. Nas festas populares, por exemplo, conhecimentos relacionados à música, dança, culinária, religiosidade e tradições locais são compartilhados entre diferentes gerações. Os participantes aprendem modos de organização coletiva, narrativas históricas e formas de pertencimento cultural que dificilmente seriam apropriadas apenas pela leitura ou pela observação distante. A aprendizagem ocorre na própria participação, mediante a convivência e o intercâmbio permanente entre os sujeitos (GOMES CL, 2014; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012).

Nos esportes coletivos, essa dinâmica também se evidencia. A apropriação de fundamentos técnicos, estratégias táticas e valores relacionados ao trabalho em equipe não depende exclusivamente da instrução formal do treinador. Os próprios companheiros orientam, corrigem, incentivam e demonstram formas de execução que contribuem para a aprendizagem. O ambiente esportivo constitui, assim, um espaço de intensa circulação de conhecimentos, no qual ensinar e aprender tornam-se processos compartilhados (VYGOTSKY LS, 2007; MARCELLINO NC, 2012).

Os jogos e as brincadeiras apresentam características semelhantes. Durante sua realização, os participantes observam comportamentos, imitam estratégias, experimentam soluções, ajustam suas ações às dos demais e constroem coletivamente novos significados para a atividade. Mais do que cumprir regras previamente estabelecidas, aprendem a negociar, cooperar, argumentar e resolver conflitos, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e afetivas que extrapolam o contexto imediato da brincadeira (VIGOTSKI LS, 2009; VYGOTSKY LS, 2007).

Porém, reconhecer a centralidade da interação social não significa atribuir automaticamente caráter educativo a toda experiência coletiva de lazer. As relações estabelecidas nesses contextos também podem reproduzir desigualdades, exclusões, preconceitos e formas de violência simbólica. A competição excessiva, a discriminação e a restrição das oportunidades de participação podem limitar o potencial formativo dessas práticas. Assim, a qualidade das interações sociais constitui elemento decisivo para que o lazer favoreça processos efetivos de aprendizagem e desenvolvimento humano (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012).

Ainda nessa seara, o potencial educativo do lazer não reside simplesmente na convivência entre indivíduos, mas na qualidade das relações construídas durante as experiências compartilhadas. Quando organizadas de forma participativa, cooperativa e culturalmente significativa, essas práticas possibilitam a circulação de conhecimentos, a construção coletiva de significados e a ampliação das formas de participação social. A interação deixa, portanto, de ser apenas um aspecto presente no lazer para constituir o próprio fundamento por meio do qual as mediações culturais se realizam e as aprendizagens se tornam possíveis (VYGOTSKY LS, 2007; GOMES CL, 2014; MARCELLINO NC, 2012).

Essa compreensão conduz naturalmente ao próximo elemento da Teoria Histórico-Cultural. Se as aprendizagens produzidas no lazer dependem das interações sociais e das mediações culturais, é necessário compreender como essas relações favorecem a produção da imaginação, da brincadeira e da criação, processos que ampliam as possibilidades de desenvolvimento humano e que serão discutidos na seção seguinte.

Imaginação, brincadeira e criação nas experiências de lazer

Entre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do potencial educativo do lazer, destaca-se a relação estabelecida por Vygotsky entre brincadeira,

imaginação, criação e desenvolvimento humano. Longe de compreender o brincar como simples passatempo ou atividade espontânea destituída de intencionalidade, o autor o interpreta como uma atividade socialmente produzida, capaz de impulsionar importantes transformações cognitivas, afetivas e culturais. Sob essa perspectiva, a brincadeira constitui um espaço privilegiado de produção de significados, no qual o sujeito reorganiza experiências, experimenta papéis sociais e amplia suas possibilidades de agir sobre a realidade (VIGOTSKI LS, 2009; VYGOTSKY LS, 2007).

Na perspectiva histórico-cultural, a brincadeira não representa uma fuga da realidade, mas uma forma particular de relacionar-se com ela. Ao brincar, o indivíduo recria situações vividas, atribui novos significados aos objetos, assume diferentes papéis sociais e atua segundo regras que, muitas vezes, não estão presentes em suas ações cotidianas. O desenvolvimento não decorre apenas da execução da atividade lúdica, mas da necessidade de organizar comportamentos, controlar impulsos, interpretar situações e agir conforme significados construídos coletivamente (VIGOTSKI LS, 2009).

É justamente nesse contexto que a imaginação assume papel central. Para Vygotsky, a imaginação não corresponde a uma capacidade desvinculada da experiência concreta nem a uma faculdade exclusivamente inata. Ao contrário, toda atividade imaginativa resulta da combinação, reorganização e transformação de elementos anteriormente apropriados pelo sujeito em suas relações sociais. Quanto mais amplo o repertório cultural de um indivíduo, maiores tendem a ser suas possibilidades de criação, uma vez que a imaginação opera sobre experiências previamente vividas e significadas (VIGOTSKI LS, 2009; VYGOTSKY LS, 2007).

Essa compreensão amplia significativamente a interpretação do lazer. As práticas de lazer não oferecem apenas momentos de descontração ou entretenimento, mas criam condições para que os sujeitos experimentem novas formas de pensar, sentir e agir. Ao participar de jogos, brincadeiras, atividades artísticas ou manifestações culturais, os indivíduos mobilizam conhecimentos já apropriados, estabelecem novas relações entre eles e produzem respostas criativas diante das situações vivenciadas. O lazer constitui, portanto, um ambiente fértil para o desenvolvimento da imaginação precisamente porque amplia o contato dos sujeitos com diferentes experiências culturais (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014).

Embora a literatura frequentemente associe a brincadeira à infância, essa relação não deve restringir a compreensão de seus processos educativos. Na Teoria Histórico-Cultural, os

mecanismos psicológicos envolvidos na imaginação e na criação permanecem presentes ao longo de toda a vida, ainda que assumam formas distintas conforme o desenvolvimento dos sujeitos. A atividade criadora continua sendo mobilizada sempre que o indivíduo reorganiza experiências anteriores para responder a novas situações, produzir conhecimentos ou construir diferentes possibilidades de atuação (VIGOTSKI LS, 2009).

Sob essa ótica, diversas experiências de lazer vivenciadas por adolescentes, jovens e adultos também podem ser compreendidas como espaços de imaginação e criação. No teatro, por exemplo, os participantes interpretam personagens, constroem narrativas, exploram emoções e experimentam diferentes formas de compreender a realidade. A atuação teatral exige constante elaboração imaginativa, pois o sujeito precisa atribuir sentido a situações que ultrapassam sua experiência imediata, mobilizando conhecimentos culturais, linguagem e expressão corporal (VIGOTSKI LS, 2009; GOMES CL, 2014).

Nas práticas musicais, a criação também se manifesta de maneira evidente. Seja na composição, na improvisação ou na interpretação de obras já existentes, os participantes reorganizam repertórios culturais, articulam conhecimentos técnicos e produzem novas formas de expressão. A música constitui uma linguagem cultural que possibilita não apenas a reprodução de conteúdos previamente estabelecidos, mas também sua transformação mediante processos criativos compartilhados entre diferentes sujeitos (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014).

Os jogos de interpretação de papéis (Role-Playing Games – RPG) representam outro exemplo particularmente relevante. Nessas experiências, os participantes constroem personagens, elaboram narrativas coletivas, solucionam problemas fictícios e negociam continuamente os rumos da história. O desenvolvimento da atividade depende da imaginação compartilhada, da cooperação e da capacidade de atribuir novos significados às situações propostas. Assim como na brincadeira infantil descrita por Vygotsky, o RPG permite que os sujeitos atuem para além das condições imediatas da realidade, explorando possibilidades simbólicas e ampliando seus repertórios de ação (VIGOTSKI LS, 2009; VYGOTSKY LS, 2007).

Situação semelhante ocorre nas práticas de dança. Ao aprender e recriar movimentos, os participantes não apenas reproduzem técnicas corporais, mas atribuem significados culturais aos gestos, expressam emoções e reinterpretam tradições coletivas. Cada apresentação ou processo de criação coreográfica envolve escolhas, adaptações e formas particulares de

expressão, evidenciando que o desenvolvimento artístico também depende da articulação entre imaginação, cultura e interação social (GOMES CL, 2014; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012).

As manifestações culturais populares reforçam ainda mais essa interpretação. Festas tradicionais, folguedos, encenações religiosas, cortejos, danças regionais e outras expressões culturais articulam memória, identidade e criação coletiva. Embora preservem elementos historicamente construídos, essas manifestações são continuamente reinterpretadas pelos participantes, que introduzem novos sentidos, linguagens e formas de participação. A tradição, portanto, não corresponde à repetição mecânica do passado, mas a um processo permanente de recriação cultural (MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012; GOMES CL, 2014).

Mesmo as brincadeiras de faz de conta, frequentemente associadas apenas ao universo infantil, permitem compreender processos presentes em inúmeras práticas de lazer desenvolvidas ao longo da vida. Ao assumir personagens, simular situações ou construir universos fictícios, os sujeitos aprendem a agir orientados por significados simbólicos e não apenas pelas condições concretas do momento. Esse deslocamento favorece o desenvolvimento do pensamento abstrato, da criatividade, da autorregulação e da capacidade de interpretar diferentes perspectivas sociais (VIGOTSKI LS, 2009; VYGOTSKY LS, 2007).

20

Nesse sentido, imaginação e criação não constituem fenômenos secundários ou acessórios das experiências de lazer. Elas representam mecanismos centrais por meio dos quais os sujeitos reinterpretam a cultura, ampliam seus repertórios simbólicos e constroem novas possibilidades de participação social. Ao mobilizar conhecimentos anteriormente apropriados e reorganizá-los em situações inéditas, os indivíduos deixam de atuar apenas como consumidores de bens culturais e assumem o papel de produtores de cultura, condição indispensável para o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI LS, 2009; MARCELLINO NC, 2012).

Essa análise permite avançar em relação à compreensão tradicional do lazer como simples espaço de descanso ou entretenimento. Quando interpretadas à luz da Teoria Histórico-Cultural, as experiências lúdicas revelam-se contextos privilegiados para a produção da imaginação, da criação e da atividade simbólica, favorecendo a constituição de sujeitos capazes de interpretar, transformar e recriar a realidade em que vivem. O potencial educativo do lazer reside justamente nessa possibilidade de articular apropriação cultural e produção cultural, permitindo que os participantes sejam simultaneamente herdeiros e criadores da

cultura (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2009; GOMES CL, 2014; MARCELLINO NC, 2012).

Todavia, permanece uma questão fundamental: de que maneira essas aprendizagens produzidas nas interações sociais, nas brincadeiras e nas atividades criativas convertem-se efetivamente em desenvolvimento? A Teoria Histórico-Cultural responde a essa questão por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que explica como a colaboração entre sujeitos possibilita a realização de aprendizagens que ultrapassam as capacidades já consolidadas do indivíduo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal nas práticas de lazer

A compreensão do lazer como espaço de mediação cultural, interação social e produção da imaginação conduz ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos fundamentos centrais da Teoria Histórico-Cultural para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky, o desenvolvimento humano não se restringe às capacidades que o indivíduo já domina de forma autônoma, mas inclui aquelas que podem ser alcançadas mediante a colaboração com outros sujeitos mais experientes. A aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, ampliando continuamente as possibilidades de atuação do indivíduo (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

21

Segundo esse referencial, a Zona de Desenvolvimento Proximal corresponde à distância entre aquilo que o sujeito já consegue realizar sozinho e aquilo que é capaz de realizar com auxílio, orientação ou cooperação de outras pessoas. Essa concepção rompe com interpretações que compreendem o desenvolvimento apenas como resultado da maturação biológica ou da aquisição individual de conhecimentos. Na perspectiva histórico-cultural, aprender significa participar de práticas sociais nas quais diferentes sujeitos compartilham conhecimentos, demonstram procedimentos, oferecem apoio e constroem soluções coletivamente, possibilitando que novas capacidades sejam progressivamente internalizadas (VYGOTSKY LS, 2007).

As práticas de lazer constituem contextos particularmente favoráveis à manifestação desse processo. Em jogos, brincadeiras, esportes, atividades artísticas, danças e demais experiências culturais, os participantes raramente aprendem de maneira isolada. Ao contrário, observam comportamentos, recebem orientações, imitam estratégias, compartilham experiências e ajustam continuamente suas ações às dos demais integrantes do grupo. A

aprendizagem ocorre, portanto, em um ambiente socialmente compartilhado, no qual a cooperação favorece a ampliação das capacidades individuais (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014).

Nos esportes coletivos, essa dinâmica manifesta-se de forma evidente. Atletas iniciantes frequentemente desenvolvem novas habilidades ao treinarem com jogadores mais experientes, que demonstram fundamentos técnicos, corrigem movimentos, orientam posicionamentos táticos e oferecem feedback durante a prática. O conhecimento circula continuamente entre os participantes, permitindo que capacidades inicialmente dependentes do auxílio externo sejam gradativamente apropriadas e executadas de maneira autônoma. A aprendizagem esportiva ultrapassa, assim, a simples repetição de movimentos, constituindo-se como processo de construção coletiva do conhecimento (VYGOTSKY LS, 2007; MARCELLINO NC, 2012).

Situação semelhante ocorre nas brincadeiras infantis. Ao participar de atividades coletivas, as crianças observam o comportamento dos colegas, aprendem regras, negociam mudanças, recebem explicações e ajustam suas ações às exigências do grupo. Mesmo quando não há um adulto conduzindo diretamente a atividade, crianças com maior experiência frequentemente assumem funções de orientação, demonstrando procedimentos, esclarecendo dúvidas e auxiliando os demais participantes. A Zona de Desenvolvimento Proximal manifesta-se, portanto, nas próprias relações estabelecidas entre os sujeitos durante a brincadeira (VIGOTSKI LS, 2009; VYGOTSKY LS, 2007).

Essa lógica também pode ser observada nas práticas artísticas e culturais. Em grupos de teatro, música ou dança, participantes mais experientes orientam iniciantes quanto às técnicas, aos movimentos, às formas de interpretação e aos aspectos expressivos da atividade. A aprendizagem ocorre simultaneamente à participação, permitindo que os sujeitos desenvolvam competências que dificilmente seriam alcançadas por meio do estudo individual. A colaboração transforma-se, assim, em condição essencial para o desenvolvimento artístico e cultural (GOMES CL, 2014; MARCELLINO NC, 2012).

As manifestações culturais populares igualmente evidenciam a presença da Zona de Desenvolvimento Proximal. Em festas tradicionais, grupos folclóricos, celebrações religiosas e outras práticas comunitárias, conhecimentos relacionados à música, à dança, às narrativas, aos rituais e aos modos de organização coletiva são transmitidos entre diferentes gerações. Os participantes mais experientes ensinam os mais jovens por meio da convivência, da

demonstração e da participação conjunta, favorecendo a continuidade e a renovação das tradições culturais. A aprendizagem não ocorre separadamente da prática social, mas durante sua própria realização (MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012; GOMES CL, 2014).

Essa característica evidencia que o lazer produz múltiplas oportunidades de aprendizagem colaborativa. Diferentemente dos modelos que compreendem o conhecimento como transmissão unilateral entre quem ensina e quem aprende, as práticas de lazer favorecem relações mais horizontais, nas quais todos os participantes podem alternar os papéis de aprendizes e mediadores. Um jogador experiente auxilia um iniciante; uma criança ensina uma nova brincadeira aos colegas; um músico compartilha técnicas com outro integrante do grupo; um dançarino orienta um parceiro durante os ensaios. Em diferentes momentos, ensinar e aprender tornam-se processos inseparáveis, fortalecendo a circulação coletiva do conhecimento (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

No entanto, a colaboração não deve ser compreendida apenas como ajuda técnica. Na perspectiva histórico-cultural, ela envolve também a construção compartilhada de significados, valores e formas de participação social. Ao interagir com sujeitos mais experientes, o indivíduo não aprende apenas procedimentos específicos, mas apropria-se de maneiras culturalmente produzidas de interpretar situações, resolver problemas, comunicar-se e atuar no mundo. É nesse processo que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

Essa interpretação amplia significativamente a compreensão do potencial educativo do lazer. O que favorece o desenvolvimento não é simplesmente a prática de um esporte, de um jogo ou de uma atividade artística, mas a qualidade das interações estabelecidas durante essas experiências. Quanto maiores as oportunidades de cooperação, diálogo, orientação mútua e participação ativa, maiores tendem a ser as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que o lazer constitui um ambiente privilegiado para a constituição dessas relações, justamente porque favorece encontros, trocas e experiências compartilhadas entre sujeitos com diferentes histórias, conhecimentos e níveis de experiência (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014).

Todavia, esse potencial não se realiza automaticamente. Experiências marcadas pela exclusão, pela competitividade exacerbada, pela limitação da participação ou pela ausência de mediações qualificadas podem restringir as oportunidades de aprendizagem colaborativa. Assim, a efetividade educativa do lazer depende das condições concretas em que as interações

são produzidas, dos espaços de participação oferecidos aos sujeitos e das possibilidades de construção coletiva do conhecimento (MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012; GOMES CL, 2014).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal permite, portanto, compreender que o lazer não constitui apenas um cenário onde aprendizagens eventualmente acontecem. As práticas de lazer configuram ambientes sociais nos quais a cooperação, a orientação mútua e o compartilhamento de experiências ampliam continuamente as capacidades humanas. Ao participar dessas relações, os sujeitos desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, afetivas e culturais que extrapolam os limites da própria atividade, evidenciando que o desenvolvimento humano resulta da interação permanente entre indivíduo, cultura e coletividade (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001; MARCELLINO NC, 2012).

Essa compreensão conduz à síntese da discussão desenvolvida neste artigo. Se o lazer promove mediações culturais, organiza-se por meio da interação social, mobiliza imaginação e criação e favorece aprendizagens colaborativas na Zona de Desenvolvimento Proximal, torna-se possível compreendê-lo como um contexto privilegiado de desenvolvimento humano (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2009; MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; SANTANA MDO, ABRÃO RK, 2022).

O lazer como contexto de desenvolvimento humano

A análise desenvolvida, ao longo deste estudo, permite compreender que a principal contribuição da Teoria Histórico-Cultural para os estudos do lazer não consiste apenas em reafirmar seu potencial educativo, mas em oferecer uma explicação consistente acerca dos processos pelos quais esse potencial se concretiza. Enquanto parte da literatura reconhece que o lazer favorece a socialização, a formação cultural e o desenvolvimento humano (DUMAZEDIER J, 2014; MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014), o referencial vygotskiano possibilita compreender que tais resultados decorrem das mediações sociais e culturais estabelecidas durante as experiências vividas pelos sujeitos (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

Com base nisso, o lazer deixa de ser compreendido apenas como tempo disponível ou conjunto de atividades realizadas voluntariamente e passa a ser interpretado como um contexto social de aprendizagem. Em suas diferentes manifestações, os sujeitos entram em contato com conhecimentos, linguagens, valores, regras, símbolos e práticas culturais historicamente

produzidas, apropriando-se desses elementos por meio das interações estabelecidas com outros participantes. O caráter educativo do lazer não reside, portanto, na atividade considerada isoladamente, mas nas mediações culturais que organizam essas experiências (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; VYGOTSKY LS, 2007).

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Santana MDO e Abrão RK (2022), ao evidenciarem que as experiências de lazer extrapolam a dimensão recreativa e influenciam diretamente processos de saúde, formação e ensinagem. Os autores argumentam que a ausência de oportunidades de lazer pode comprometer não apenas o bem-estar, mas também processos educativos, reforçando a necessidade de compreender o lazer como fenômeno cultural capaz de produzir aprendizagens e desenvolvimento.

Ao longo da discussão foi possível observar que essas mediações se realizam por meio da interação social, categoria central da Teoria Histórico-Cultural. Jogos, brincadeiras, esportes, práticas artísticas, manifestações culturais e demais experiências de lazer constituem espaços nos quais os sujeitos comunicam-se, cooperam, negociam significados, compartilham conhecimentos e constroem coletivamente novas formas de compreender a realidade (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001; MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; SANTANA MDO, ABRÃO RK, 2022).

A dimensão relacional do lazer também é destacada por Santana MDO e Abrão RK (2022), que demonstram que os conhecimentos produzidos nas experiências de lazer são construídos socialmente e compartilhados entre os participantes, reforçando que essas práticas constituem importantes espaços de circulação de saberes, saúde e formação humana. Essa perspectiva converge com a compreensão vygotskiana de que a aprendizagem possui origem nas relações sociais. A aprendizagem emerge justamente dessas relações, reafirmando o princípio vygotskiano de que o desenvolvimento humano possui origem nas práticas sociais antes de se consolidar no plano individual (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

Também se evidenciou que a imaginação, a brincadeira e a criação não representam elementos periféricos das experiências de lazer, mas processos constitutivos do desenvolvimento humano. Quando se compreende o lazer como produção cultural, as experiências criativas deixam de ser interpretadas apenas como entretenimento e passam a representar oportunidades de expressão, autoria e construção de sentidos. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões desenvolvidas por Abrão RK e Silva BC (2023), em diferentes investigações sobre educação, lazer e produção de materiais educativos, nas quais a participação

ativa dos sujeitos constitui elemento central da formação humana. Ao reinterpretarem situações, assumirem papéis sociais, criarem narrativas e produzirem novas formas de expressão, os sujeitos reorganizam conhecimentos anteriormente apropriados e ampliam suas possibilidades de participação cultural. A atividade criadora, nesse sentido, revela-se como importante mecanismo de produção de novos significados e de transformação das experiências vividas (VIGOTSKI LS, 2009; MARCELLINO NC, 2012).

De igual modo, a Zona de Desenvolvimento Proximal permite compreender que a aprendizagem produzida no lazer dificilmente ocorre de maneira solitária. Em diferentes práticas, sujeitos com distintos níveis de experiência colaboram entre si, compartilham conhecimentos, oferecem orientações e constroem soluções coletivas para os desafios encontrados. A aprendizagem colaborativa presente nas práticas de lazer também pode ser observada em pesquisas recentes desenvolvidas com professores da educação básica, nas quais Araújo BC, et al. (2022) demonstram que a construção coletiva de experiências e materiais educativos favorece processos de reflexão, troca de conhecimentos e fortalecimento das práticas de lazer. Embora fundamentadas em outra perspectiva teórica, essas evidências empíricas dialogam diretamente com a noção vygotskiana de aprendizagem mediada pela interação social. Esse processo amplia continuamente as capacidades individuais e evidencia que ensinar e aprender constituem movimentos simultâneos presentes nas práticas culturais de lazer (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001).

26

Esses elementos permitem defender que o lazer não deve ser entendido como dimensão secundária da vida social nem como simples complemento às atividades produtivas. Ao contrário, configura-se como um espaço privilegiado de circulação da cultura, no qual os indivíduos aprendem, ensinam, criam, reinterpretam significados e desenvolvem capacidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais. Sua relevância educativa decorre exatamente da possibilidade de articular participação, mediação cultural e produção coletiva de conhecimentos (GOMES CL, 2014; MARCELLINO NC, 2012; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012; ELERES FB; ABRÃO RK, 2025).

Todavia, essa compreensão não implica atribuir automaticamente caráter emancipatório a todas as experiências de lazer. Como fenômeno socialmente produzido, o lazer também pode reproduzir desigualdades, exclusões e formas de dominação cultural, dependendo das condições concretas de acesso, das mediações estabelecidas e das oportunidades efetivas de participação oferecidas aos sujeitos. Assim, seu potencial educativo não constitui uma

propriedade inerente às atividades, mas resulta da qualidade das relações sociais e das experiências culturais que nelas se desenvolvem (MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014; MELO VA, ALVES JUNIOR ED, 2012).

Essa compreensão também converge com a produção recente dos estudos do lazer desenvolvidos por Santana MDO e Abrão RK (2022) que têm defendido o lazer como direito social, dispositivo de promoção da saúde e espaço de formação humana, ultrapassando interpretações restritas ao descanso ou ao entretenimento. A aproximação entre essas contribuições e a Teoria Histórico-Cultural amplia as possibilidades analíticas do campo ao oferecer fundamentos psicológicos para compreender como as experiências de lazer favorecem aprendizagem, desenvolvimento e produção cultural.

Sendo assim, o diálogo estabelecido entre os estudos do lazer e a Teoria Histórico-Cultural permite responder ao problema de pesquisa proposto neste artigo. As contribuições de Vygotsky demonstram que o potencial educativo do lazer não decorre simplesmente da existência de tempo livre, mas da presença de processos de mediação cultural que mobilizam interação social, linguagem, imaginação, internalização, cooperação e criação. Nesse contexto, o lazer configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento humano, capaz de favorecer a apropriação crítica da cultura e a constituição histórica e social dos sujeitos (VYGOTSKY LS, 2007; VIGOTSKI LS, 2001; MARCELLINO NC, 2012; GOMES CL, 2014).

27

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender de que maneira a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky contribui para interpretar o lazer como espaço de aprendizagem, mediação cultural e desenvolvimento humano. A análise realizada permitiu constatar que esse referencial oferece uma base teórica consistente para explicar os mecanismos psicológicos e sociais que fundamentam o potencial educativo das experiências de lazer, ampliando interpretações tradicionalmente centradas apenas em sua função recreativa, compensatória ou de ocupação do tempo livre.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que o potencial formativo do lazer não decorre simplesmente da existência de tempo disponível ou da participação em determinadas atividades. Sua dimensão educativa está relacionada aos processos de mediação cultural que organizam as práticas sociais, possibilitando que os sujeitos se apropriem de conhecimentos,

linguagens, valores e formas historicamente construídas de compreender e transformar a realidade. Jogos, brincadeiras, esportes, manifestações artísticas, práticas corporais e experiências culturais constituem ambientes nos quais interação social, imaginação, cooperação, linguagem e criação atuam de maneira integrada, favorecendo a aprendizagem e impulsionando o desenvolvimento humano.

O diálogo entre os estudos do lazer e a Teoria Histórico-Cultural também permite superar interpretações que restringem a aprendizagem aos espaços escolares ou aos processos formais de ensino. As experiências de lazer configuram importantes contextos de educação não formal, nos quais diferentes sujeitos ensinam, aprendem, compartilham conhecimentos e produzem cultura de maneira contínua. A compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que essas aprendizagens emergem da colaboração, da participação coletiva e das relações estabelecidas entre indivíduos com diferentes repertórios culturais, reforçando o caráter eminentemente social do desenvolvimento humano.

Como toda pesquisa bibliográfica de natureza teórica, este estudo apresenta limitações. As reflexões desenvolvidas fundamentam-se na interpretação da literatura especializada, não envolvendo investigação empírica que permitisse analisar diretamente as experiências de lazer em contextos específicos. Dessa forma, os argumentos aqui apresentados devem ser compreendidos como uma proposta de aproximação teórica entre dois campos do conhecimento, passível de aprofundamento por meio de pesquisas qualitativas, estudos de caso, investigações etnográficas e análises de diferentes práticas culturais e corporais desenvolvidas em distintos contextos sociais.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para fortalecer o diálogo entre os estudos do lazer e a Psicologia Histórico-Cultural, evidenciando que as experiências de lazer constituem espaços privilegiados de produção da cultura, aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao aproximar categorias como mediação cultural, interação social, imaginação, criação e Zona de Desenvolvimento Proximal das práticas de lazer, o estudo amplia as possibilidades de interpretação desse fenômeno e oferece subsídios para futuras pesquisas e intervenções pedagógicas, culturais e sociais comprometidas com uma concepção de lazer que ultrapasse o entretenimento e afirme seu papel na formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, RK; ALCÂNTARA, CVF. Do saber pensar ao saber sentir: experiências formativas em Educação Ambiental e lazer no escopo do CEPELS. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 30, n. 3, p. 1-18, 2025.
- ABRÃO RK, SILVA BC. Reflexões teóricas sobre lazer e promoção da saúde no contexto da gestão de políticas públicas. **Humanidades & Inovação**. 2023;9(9):337-351.
- ARAÚJO BC, QUIXABEIRA APS, ABRÃO RK. Construindo caminhos para práticas de lazer dos professores da rede pública de ensino. **Humanidades & Inovação**. 2022;9(11):297-307.
- DUMAZEDIER J. **Lazer e cultura popular**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva; 2014.
- ELERES, FB; ABRÃO, RK. Trabalho e lazer na história: reflexões do CEPELS sobre a exclusão antiga e a disputa atual pelo tempo livre. **Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 12, n. 4, p. 1-15, 2025.
- GIL AC. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas; 2008.
- GOMES CL. **Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2014.
- MARCELLINO NC. **Estudos do lazer: uma introdução**. 5. ed. Campinas: Autores Associados; 2012.
- MELO VA, ALVES JUNIOR ED. **Introdução ao lazer**. 2. ed. Barueri: Manole; 2012.
- MINAYO MCS. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec; 2014.
- SANTANA MDO, ABRÃO RK. O lazer e saúde como elemento influenciador do processo de ensinagem de docentes: uma revisão sistemática. **Humanidades & Inovação**. 2022;9(2):332-340.
- SANTANA MDO, ABRÃO RK. O lazer e saúde como elemento influenciador do processo de ensinagem de docentes: uma revisão sistemática. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 42, p. 127-136, 2021.
- SEVERINO AJ. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez; 2017.
- SILVA, BC; ABRÃO, KR. Reflexões teóricas sobre lazer e promoção da saúde no contexto da gestão de políticas públicas. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 10, n. 17, p. 208-219, 2023.
- TAVARES, A. L.; LIMA, Luan Pereira; ABRÃO, Ruhena Kelber. Lazer no âmbito escolar: o que dizem os documentos referenciais do Estado do Tocantins. **Humanidades & Inovação**, v. 10, p. 250-259, 2023.
- VIGOTSKI LS. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

VIGOTSKI LS. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática; 2009.

VYGOTSKY LS. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes; 2007.