

PEDOLOGIA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA ADOLESCÊNCIA: VIVÊNCIAS E AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL EM UM JOGO EDUCATIVO¹

PEDODOGY AND EMOTIONAL DEVELOPMENT IN ADOLESCENCE: LIVED EXPERIENCES AND EMOTIONAL SELF-REGULATION IN AN EDUCATIONAL GAME

PEDOLOGÍA Y DESARROLLO EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA: VIVENCIAS Y AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL EN UN JUEGO EDUCATIVO

Joyce Cordeiro Heindyk Garcia², <https://orcid.org/0000-0002-8398-9787>

Tania Stoltz³, <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>

Maria Sara de Lima Dias⁴, <https://orcid.org/0000-0001-7296-6400>

Resumo:

O presente estudo analisa indícios de processos de desenvolvimento emocional e de autorregulação em adolescentes a partir da participação em um jogo educativo voltado ao trabalho com emoções. Fundamentado na teoria histórico-cultural e na perspectiva pedológica do desenvolvimento, trata-se de uma pesquisa qualitativa, recorte de uma investigação de doutorado, realizada com quatro adolescentes brasileiros e cinco adolescentes espanhóis, com idades entre 14 e 16 anos. Como instrumento de produção de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas realizadas após uma experiência com jogo educativo, analisadas por meio do método dos Núcleos de Significação. Da análise, emergiram cinco núcleos relacionados às vivências dos participantes. Os resultados sugerem que o jogo favoreceu processos de reflexão sobre emoções, produção de sentidos e elaboração de possibilidades de ação diante de situações sociais simuladas. Destacam-se o papel da interação social, da linguagem e das vivências na ampliação das possibilidades de reflexão emocional e autorregulação. A conclusão é que o jogo educativo pode ser compreendido como uma atividade promotora de vivências relacionadas aos processos de desenvolvimento em contextos educativos.

Palavras-chave: pedologia; desenvolvimento emocional; adolescência; jogo educativo; autorregulação.

Abstract:

This study analyzes evidence of emotional development and self-regulation processes in adolescents based on participation in an educational game focused on emotions. Grounded in cultural-historical theory and pedological perspective of development, this qualitative study is part of a doctoral research project conducted with four Brazilian and five Spanish adolescents aged between 14 and 16 years. Data were produced through semi-structured interviews carried out after an educational game experience and analyzed using the Meaning Cores Method. Five

¹ Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado da primeira autora.

² Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil; joycechgarcia@gmail.com

³ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil; tania.stoltz795@gmail.com

⁴ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil; mariadias@professores.utfpr.edu.br

analytical cores emerged from the analysis, related to participants lived experiences. Findings suggest that the game favored processes of emotional reflection, meaning making and elaboration of possible actions in simulated social situations. The role of social interaction, language and lived experiences in expanding possibilities for emotional reflection and self-regulation stand out. The conclusion is that the educational game may be understood as an activity that promotes lived experiences related to developmental processes within educational contexts.

Keywords: pedology; emotional development; adolescence; educational game; self-regulation.

Resumen:

El presente estudio analiza indicios de procesos de desarrollo emocional y autorregulación en adolescentes desde la participación en un juego educativo orientado al trabajo con emociones. Fundamentado en la teoría histórico-cultural y en la perspectiva pedológica del desarrollo, se trata de una investigación cualitativa, recorte de un estudio doctoral, realizada con cuatro adolescentes brasileños y cinco adolescentes españoles de entre 14 y 16 años. Como instrumento de producción de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas realizadas después de la experiencia con un juego educativo, analizadas mediante el método de los Núcleos de Significación. Del análisis emergieron cinco núcleos relacionados con las vivencias de los participantes. Los hallazgos sugieren que el juego favoreció procesos de reflexión sobre emociones, producción de sentidos y elaboración de posibilidades de acción frente a situaciones sociales simuladas. Se destaca el papel de la interacción social, del lenguaje y de las vivencias en la ampliación de posibilidades de reflexión emocional y autorregulación. La conclusión es que el juego educativo puede comprenderse como una actividad promotora de vivencias relacionadas con los procesos de desarrollo en contextos educativos.

Palabras clave: pedología; desarrollo emocional; adolescencia; juego educativo; autorregulación.

Introdução

A compreensão do desenvolvimento humano, especialmente na adolescência, tem sido frequentemente marcada por abordagens fragmentadas que dissociam cognição, emoção e contexto social. Em contraposição a tais perspectivas, a teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev S. Vigotski⁵, propõe uma leitura integradora do desenvolvimento, na qual os processos psíquicos são concebidos como historicamente constituídos e socialmente mediados (Vygotsky, 1978; Vygotsky, 2004). Nessa direção, a Pedologia destaca-se como um campo teórico-metodológico que busca apreender o desenvolvimento em sua totalidade, articulando dimensões biológicas, afetivas, sociais e culturais em uma unidade dialética (Vinha; Welcman, 2010; Vygotsky, 2019).

⁵ Diante da diversidade de transliteração do nome de Vigotski na literatura especializada, adotou-se, nas referências, a grafia conforme apresentada em cada publicação. No corpo do texto, padroniza-se o uso de *Vigotski*, em consonância com a convenção em língua portuguesa.

Embora os estudos sobre emoções na adolescência tenham avançado significativamente nas últimas décadas, ainda são frequentes abordagens que analisam os processos emocionais de forma dissociada das condições sociais concretas em que se produzem. Tal tendência dificulta a compreensão da unidade entre emoção, cognição e contexto histórico-social, especialmente em práticas educativas voltadas ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, a Pedologia oferece contribuições relevantes, ao possibilitar a análise integrada dos processos de desenvolvimento, considerando simultaneamente o sujeito, suas vivências e as condições sociais em que elas se constituem. Contudo, ainda são limitados os estudos que investigam, à luz dessa perspectiva, como atividades educativas mediadas podem favorecer processos de reflexão emocional e autorregulação na adolescência.

No interior dessa perspectiva, as emoções assumem papel central na constituição do psiquismo, sendo compreendidas não como processos isolados ou meramente biológicos, mas como fenômenos culturalmente mediados e indissociáveis da atividade humana (González Rey, 2000; Machado; Facci; Barroco, 2011; Toassa, 2011). O conceito de *perezhivanie* (vivência), nesse contexto, permite compreender a unidade entre sujeito e meio, evidenciando como as experiências são significadas de maneira singular pelos indivíduos, ao mesmo tempo em que expressam as condições objetivas de sua existência (Blunden, 2016; Veresov, 2017; Vygotsky, 1994). Tal noção tem se mostrado particularmente fecunda para a análise dos processos de desenvolvimento emocional, ao evidenciar a articulação entre afetividade, cognição e contexto social (Fleer; González Rey; Veresov, 2017; Holodynski, 2013).

A partir da perspectiva pedológica, conceitos como *perezhivanie*, situação social de desenvolvimento e atividade assumem papel fundamental para a compreensão das transformações psicológicas ao longo da vida. Esses conceitos permitem analisar, além das características individuais dos sujeitos, também as relações que estabelecem com o meio social e cultural em diferentes momentos do desenvolvimento. Dessa forma, a Pedologia oferece um referencial particularmente importante para investigar processos educativos que envolvem emoções, interação social e produção de significados.

A adolescência, por sua vez, configura-se como um período de intensas transformações, no qual as emoções assumem papel estruturante na constituição da subjetividade e na regulação das relações sociais (Bock, 2007; Souza; Silva, 2018). Em contextos marcados por desigualdades sociais e desafios contemporâneos relacionados à saúde mental e à escolarização, torna-se

fundamental compreender como os processos de desenvolvimento emocional se constituem nas práticas sociais e educativas (Camargo, 2004; Burkitt, 2021).

Nesse cenário, o jogo emerge como uma atividade social privilegiada para a análise do desenvolvimento, uma vez que articula, em uma mesma situação, dimensões simbólicas, afetivas e relacionais (Elkonin, 2009; Huizinga, 2019). Na perspectiva histórico-cultural, o jogo não se restringe ao entretenimento, mas constitui um espaço de produção de significados e de reorganização das funções psicológicas, favorecendo o desenvolvimento da autorregulação e da consciência (Bodrova; Germeroth; Leong, 2013; Hedegaard, 2016). Ao engajar os sujeitos em situações imaginárias e coletivas, o jogo possibilita a emergência de novas formas de agir, sentir e pensar, constituindo um contexto privilegiado para a produção de vivências e para a reorganização das relações entre o adolescente e o meio social. Nessa direção, o jogo pode constituir um contexto mediador no qual se expressam e se reorganizam processos relacionados à situação social de desenvolvimento, ao criar condições para que os participantes atribuam novos sentidos às próprias experiências e ampliem suas possibilidades de ação (Leontiev, 1983; Vigotski, 1998).

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar indícios de processos de desenvolvimento emocional e de autorregulação em adolescentes a partir da participação em um jogo educativo, compreendido como uma atividade social mediada potencialmente promotora de novas formas de relação entre os sujeitos e seu contexto social. Fundamentado na teoria histórico-cultural e na perspectiva pedológica do desenvolvimento, o estudo mobiliza conceitos de *perezhivanie*, situação social de desenvolvimento e zona de desenvolvimento iminente⁶ para interpretar as transformações observadas nas interações entre os participantes. Para tanto, articula-se a análise das dinâmicas do jogo com dados provenientes de entrevistas, de modo a compreender, para além de manifestações observáveis, os processos de significação elaborados pelos próprios adolescentes acerca de suas vivências (Aguiar; Ozella, 2006, 2013).

Ao situar o jogo como uma atividade social mediada que integra dimensões afetivas, cognitivas e sociais, o estudo busca contribuir para a atualização da Pedologia como perspectiva teórico-metodológica capaz de iluminar processos de desenvolvimento humano na contemporaneidade, oferecendo subsídios para a construção de práticas educativas mais integradoras, inclusivas e socialmente comprometidas.

⁶ Reconhece-se a variação de tradução, para o Português brasileiro, para Zona de Desenvolvimento Proximal, mas para este estudo, foi escolhida a opção *Zona de Desenvolvimento Iminente*.

Pedologia, emoções e jogo na Teoria Histórico-Cultural: a unidade dialética entre vivência, desenvolvimento e atividade lúdica

A compreensão do desenvolvimento humano, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, exige a superação de abordagens fragmentadas que isolam cognição, emoção e contexto social. Nesse sentido, a retomada da pedologia em Vigotski revela-se fundamental, na medida em que propõe uma análise integrada do desenvolvimento, considerando a criança (ou o adolescente) como totalidade concreta em relação dinâmica com o meio social. Tal perspectiva permite compreender emoções, pensamento e atividade, entre elas, o jogo, como dimensões indissociáveis de um mesmo processo.

A pedologia, enquanto ciência do desenvolvimento proposta por Vigotski, não se restringe à descrição de estágios ou características isoladas, mas busca apreender as leis do desenvolvimento a partir da unidade entre indivíduo e meio. Nessa direção, o conceito de situação social de desenvolvimento constitui o ponto de partida analítico, ao definir o modo singular e irrepetível pelo qual o sujeito se relaciona com o contexto social em cada período da vida. Como afirma (Vygotski, 2012b, p. 264), é essa relação específica que determina as transformações qualitativas do desenvolvimento, pois “a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento”.

Entretanto, essa relação não pode ser compreendida de forma direta ou mecânica. É por meio do conceito de *perezhivanie* que Vigotski introduz uma unidade de análise capaz de apreender simultaneamente os aspectos objetivos da situação e a forma singular como o sujeito a vivencia. A *perezhivanie* expressa a unidade entre emoção e cognição, constituindo-se como o *prisma* através do qual o indivíduo interpreta, sente e significa as experiências vividas (Mok, 2017; Veresov, 2017). Nessa perspectiva, Vygotsky (1994) afirma que não são os fatores ambientais em si que determinam o desenvolvimento, mas esses mesmos fatores refratados pela criança, ou seja, mediados pela sua *perezhivanie*. Desse modo, o desenvolvimento não decorre diretamente dos acontecimentos objetivos, mas da forma como são vivenciados, interpretados e apropriados pelo sujeito em sua relação dinâmica com o meio social, em unidade com sua situação social de desenvolvimento (Burkitt, 2021; Fleer; González Rey; Veresov, 2017).

Essa compreensão permite avançar na análise das emoções, em afastamento de perspectivas que as tratam como fenômenos isolados ou puramente biológicos. Em consonância

com Vigotski, autores como Toassa (2011) e Camargo (2004) evidenciam que emoções, sentimentos e afetos não se distinguem de forma rígida, mas compõem um sistema integrado de funcionamento psíquico. As emoções são, nesse sentido, constitutivas da cognição, articulando-se com funções como memória, linguagem, atenção e imaginação em sistemas funcionais dinâmicos.

Além disso, as emoções assumem caráter essencialmente social e cultural. Conforme Fleer, González Rey e Veresov (2017), elas se desenvolvem nas interações sociais, sendo constantemente interpretadas, significadas e reguladas no coletivo. A linguagem desempenha papel central nesse processo, ao mediar a transformação das experiências emocionais em formas conscientes de regulação. Desse modo, o desenvolvimento emocional não pode ser compreendido fora das mediações simbólicas e das relações sociais que o constituem.

No período da adolescência, essas relações adquirem particular relevância, uma vez que o sujeito passa por profundas transformações em sua posição social, em suas formas de participação coletiva e nos processos de construção da consciência de si. Na perspectiva pedológica, tais transformações não decorrem exclusivamente de mudanças biológicas, mas da reorganização das relações entre o adolescente e seu meio social, configurando novas situações sociais de desenvolvimento. Nesse contexto, as emoções são elementos centrais na produção de sentidos sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo, tornando-se uma dimensão privilegiada para a compreensão do desenvolvimento psicológico.

Longe de ser apenas uma atividade recreativa, o jogo configura-se como uma forma social de atividade que integra imaginação, regras, emoções e interação, mobilizando funções psicológicas superiores e processos de significação (Elkonin, 2009; Vygotski, 2012b). Desde as contribuições clássicas de Huizinga (2019), que reconhece o jogo como elemento constitutivo da cultura, até a abordagem histórico-cultural de Elkonin (2009), o jogo é compreendido como uma prática social que expressa e produz significados.

Na perspectiva vigotskiana, o jogo assume importância fundamental na constituição das funções psicológicas superiores, já que se configura como atividade social mediada, na qual se articulam imaginação, regras e relações sociais (Elkonin, 2009; Vygotski, 2012b). Ao envolver papéis sociais e situações imaginárias, o jogo cria condições para que o sujeito atue além de seu nível de desenvolvimento atual, projetando-se para além de suas capacidades imediatas e configurando uma Zona de Desenvolvimento Iminente (Vygotski, 2012b). Nesse processo, o jogo

funciona como ferramenta de mediação simbólica, possibilitando a internalização de signos, a regulação voluntária do comportamento e a reorganização das funções psíquicas em sistemas funcionais mais complexos (Elkonin, 2009; Vygotski, 2012a).

Além disso, o jogo constitui espaço privilegiado de produção de *perezhivaniya*, quando mobiliza, de forma integrada, emoções, significações e relações sociais no interior da atividade (Fleer; González Rey; Veresov, 2017; Mok, 2017). As situações vivenciadas no jogo, especialmente aquelas que envolvem conflitos, cooperação e tomada de decisão, criam condições para que os participantes experimentem, interpretem e ressignifiquem suas emoções em um contexto social mediado, uma vez que a *perezhivanie* expressa a unidade entre os aspectos afetivos e cognitivos da experiência e constitui a forma pela qual o sujeito refrata e atribui sentido às situações vividas (Burkitt, 2021; Veresov, 2017).

Nessa perspectiva, conforme Vygotsky (1994), não são os eventos em si que determinam o desenvolvimento, mas a maneira como são vivenciados. Assim, o jogo expressa aspectos do desenvolvimento emocional dos participantes, e ainda cria condições para a reflexão, a ressignificação das vivências e a elaboração de novas formas de compreender e lidar com as próprias emoções no interior das relações sociais e das atividades coletivas (Elkonin, 2009).

Sob a perspectiva da Pedologia, o jogo pode ser compreendido como uma atividade social mediada que permite observar, em movimento, a relação entre o sujeito e seu meio social. Ao integrar imaginação, linguagem, emoção, regras e interação, o jogo favorece a emergência de processos característicos da situação social de desenvolvimento, possibilitando analisar como os adolescentes significam suas experiências e constroem novas formas de participação social. Nesse sentido, o jogo constitui uma unidade privilegiada para a investigação pedológica do desenvolvimento, uma vez que permite apreender a dinâmica entre atividade, vivência (*perezhivanie*) e transformação psicológica em sua totalidade concreta.

Dessa forma, ao articular Pedologia, emoções e jogo, torna-se possível compreender o desenvolvimento humano como um processo dialético, historicamente constituído e socialmente mediado, no qual as vivências (*perezhivaniya*) ocupam papel central na relação entre sujeito e meio. O jogo, enquanto atividade socialmente organizada, emerge como unidade privilegiada de análise para os estudos pedológicos, pois integra, em uma mesma dinâmica, emoção, cognição, cultura e interação social, possibilitando apreender o desenvolvimento em sua complexidade e em seu movimento de transformação.

Procedimentos metodológicos

Este estudo qualitativo constitui um recorte de uma pesquisa de doutorado (Garcia, 2025), desenvolvida em um colégio estadual localizado na periferia de Curitiba, Paraná. Participaram quatro adolescentes brasileiros, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 14 e 16 anos. Os quatro adolescentes entrevistados correspondem ao grupo que participou da construção do jogo educativo e que integrou a etapa qualitativa analisada neste artigo. O contexto sociocultural dos participantes é marcado por condições socioeconômicas vinculadas à classe trabalhadora, aspecto considerado na análise dos dados à luz da teoria histórico-cultural.

A pesquisa de doutorado da qual este artigo deriva caracterizou-se como pesquisa-intervenção, desenvolvida em colaboração com adolescentes participantes do estudo. Nessa perspectiva, os estudantes não atuaram apenas como sujeitos da investigação, eles participaram ativamente do processo de construção do jogo educativo utilizado na intervenção. A elaboração do jogo ocorreu ao longo de onze encontros coletivos realizados no contexto escolar, nos quais os adolescentes contribuíram com a definição das situações-problema, das regras, da narrativa e das dinâmicas relacionadas às emoções. O presente artigo, entretanto, concentra-se especificamente na análise das entrevistas realizadas após a experiência com o jogo, privilegiando a compreensão dos sentidos produzidos pelos participantes acerca de suas vivências emocionais.

Embora a pesquisa de doutorado possua delineamento misto, envolvendo também instrumentos quantitativos aplicados em momentos pré e pós-intervenção, este artigo focaliza exclusivamente os dados qualitativos produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas, por serem aqueles que possibilitam compreender os processos de significação atribuídos pelos adolescentes à experiência vivida.

A investigação ainda contou com uma etapa internacional, realizada em uma instituição pública de ensino em Madrid, Espanha, envolvendo cinco adolescentes com faixa etária equivalente (14 a 16 anos). Essa etapa teve caráter exploratório e não comparativo, sendo incorporada ao estudo com o objetivo de ampliar a compreensão das vivências emocionais em um contexto sociocultural distinto e explorar a potencialidade analítica do jogo em diferentes cenários educativos, sem intenção de generalização ou comparação intercultural sistemática.

Embora a etapa internacional tenha sido incorporada com finalidade exploratória, os dados produzidos foram analisados conjuntamente aos do contexto brasileiro, uma vez que todos os participantes vivenciaram a mesma proposta de atividade, responderam aos mesmos instrumentos e foram interpretados a partir dos mesmos referenciais teóricos e procedimentos analíticos. O interesse da análise concentrou-se nos processos de significação produzidos pelos adolescentes diante da experiência do jogo, e não em comparações interculturais entre os contextos investigados.

No contexto brasileiro, a seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, sendo composta por estudantes que participaram da construção do jogo educativo. Já no contexto espanhol, a participação foi voluntária, incluindo adolescentes que aceitaram participar da atividade no momento da aplicação. Como instrumento de produção de dados, utilizou-se entrevista semiestruturada, complementada por registros de observação durante a realização da atividade. O estudo teve como contexto de experiência um jogo educativo voltado ao trabalho com emoções.

O jogo educativo, elaborado em parceria com adolescentes brasileiros, consiste em um jogo de tabuleiro composto por diferentes casas, entre as quais se destacam as casas cinzentas. Ao cair nessas casas, o mediador apresenta situações-problema baseadas em experiências reais vivenciadas por adolescentes, acompanhadas de alternativas que expressam diferentes formas de lidar com as emoções. Conforme as escolhas realizadas, o participante pode avançar, permanecer na mesma posição ou retroceder no tabuleiro.

Além disso, o jogo é estruturado a partir de três desafios obrigatórios: a *Ponte dos Sentimentos*, o *Desafio do Dragão* e o *Olho do Conhecimento*. Na *Ponte dos Sentimentos*, os participantes expressam emoções por meio de mímicas, posteriormente identificadas pelos demais jogadores; no *Desafio do Dragão*, realizam uma atividade física; e no *Olho do Conhecimento*, respondem a perguntas de conhecimento geral. Essas dinâmicas articulam dimensões emocionais, cognitivas e corporais, mobilizando os adolescentes em situações simuladas de interação social e favorecendo a reflexão sobre modos de agir e de regular emoções.

A aplicação do jogo ocorreu em ambiente escolar e foi realizada coletivamente, em grupos que variaram entre cinco e onze participantes. No contexto brasileiro, as partidas foram organizadas em formato de campeonato, com formação inicial das chaves por ordem alfabética

e progressão para etapas subsequentes entre os vencedores de cada grupo. No contexto espanhol, a organização ocorreu de forma mais espontânea, sendo definida pelos próprios adolescentes, que decidiram a ordem de participação ao longo da atividade.

Foram realizadas 22 partidas com os adolescentes brasileiros e quatro partidas com os adolescentes espanhóis, com duração entre 12 e 32 minutos cada. Todas as partidas foram gravadas, totalizando 10h51min de registros audiovisuais. Embora os registros observacionais tenham contribuído para uma compreensão mais ampla da experiência, a análise apresentada neste artigo fundamenta-se exclusivamente nas entrevistas semiestruturadas. Os registros audiovisuais e observacionais integram o conjunto ampliado da pesquisa de doutorado e subsidiam análises complementares que não compõem o escopo deste recorte (Garcia, 2025). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas após a conclusão do conjunto das partidas e tiveram duração média de oito minutos. A opção por realizar as entrevistas ao final da experiência buscou favorecer que os participantes retomassem reflexivamente as situações vividas ao longo do jogo e elaborassem sentidos acerca das emoções, interações e estratégias mobilizadas durante a atividade. Essa escolha metodológica privilegiou processos de significação produzidos a partir da experiência acumulada do jogo, e não apenas reações imediatas a situações isoladas.

A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 6.245.266 (CAAE: 70602523.4.0000.0214), respeitando os princípios éticos para estudos com seres humanos. Todos os participantes e seus responsáveis legais assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e os Termos de Assentimento. A análise dos dados foi orientada pelo método dos Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2013), fundamentado na perspectiva da teoria histórico-cultural. As entrevistas foram transcritas integralmente, incluindo hesitações, risos, pausas e intervenções do entrevistador, preservando a riqueza expressiva dos enunciados.

O procedimento analítico seguiu as etapas propostas pelos autores: a) levantamento de pré-indicadores; b) aglutinação em indicadores, por critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição; e c) construção dos núcleos de significação, por meio da articulação dos indicadores e sua organização em unidades de sentido, nomeadas de acordo com a essência dos conteúdos expressos pelos participantes.

A partir desse processo, foram identificados pré-indicadores e indicadores a partir do conjunto das entrevistas. Ao final da sistematização, consolidaram-se 15 indicadores, dos quais emergiram cinco núcleos de significação: (1) Diversão e bem-estar; (2) Desenvolvimento emocional e reflexão; (3) Interação social e expressão; (4) Desafios e criatividade; e (5) Avaliação e sugestões para o jogo.

A escolha desse procedimento analítico mostrou-se coerente com a perspectiva pedológica adotada no estudo, pois possibilita apreender os sentidos produzidos pelos sujeitos em sua relação com as condições concretas de vida e com as vivências produzidas em sua situação social de desenvolvimento. Dessa forma, buscou-se compreender os processos de desenvolvimento não como características individuais isoladas, mas como expressões das relações entre os adolescentes e sua situação social de desenvolvimento. A seguir, apresentam-se os núcleos de significação construídos a partir da análise dos dados.

Diversão e bem: o envolvimento afetivo como condição para o desenvolvimento

O núcleo *Diversão e bem-estar* expressa a forma como os adolescentes significaram a experiência do jogo como uma atividade prazerosa, acolhedora e socialmente compartilhada. Mais do que um aspecto secundário da intervenção, a diversão apareceu como elemento central da vivência dos participantes, favorecendo o engajamento na atividade, a interação entre os pares e a expressão de conteúdos emocionais.

As falas dos adolescentes evidenciam que o jogo foi vivenciado como uma experiência positiva e prazerosa:

Desfrutei da experiência de jogar, foi muito divertido, já que passei bons momentos com meus amigos e ganhei (Entrevista 1 - Espanha).

Sim, estava muito divertido (Entrevista 2 - Espanha).

É divertido para conhecer seus sentimentos (Entrevista 4 - Espanha).

Trazer a diversão para nós (Entrevista 1 - Brasil).

Gostei bastante de jogar ele, achei bem interessante (Entrevista 4 - Brasil).

Embora as falas façam referência direta à diversão, a análise dos dados revela que o significado atribuído pelos adolescentes ultrapassa a simples ideia de entretenimento. O prazer experimentado durante o jogo esteve associado à convivência com os colegas, à possibilidade de

compartilhar experiências e à oportunidade de refletir sobre os próprios sentimentos em um contexto coletivo. Nesse sentido, a diversão pode ser interpretada como expressão de uma forma específica de vivência (*perezhivanie*), por meio da qual os participantes se relacionaram com a atividade e produziram sentidos sobre si mesmos e sobre suas relações sociais.

Na perspectiva histórico-cultural, as emoções não são compreendidas como fenômenos exclusivamente individuais, mas como processos constituídos nas relações sociais e culturalmente mediados (Vigotski, 1999). Assim, o bem-estar manifestado pelos adolescentes pode ser interpretado como expressão da qualidade das relações estabelecidas durante o jogo e do modo como a atividade foi subjetivamente vivenciada. A experiência lúdica parece ter criado condições favoráveis para maior envolvimento dos participantes na atividade, ampliando oportunidades de expressão emocional e interação entre os pares.

Os relatos também sugerem que o caráter prazeroso do jogo favoreceu a aproximação dos adolescentes de conteúdos afetivos que, em outros contextos, poderiam ser evitados ou silenciados. A afirmação de que o jogo era *divertido para conhecer seus sentimentos* evidencia que a reflexão sobre as emoções não ocorreu de forma impositiva, mas mediada por uma atividade que despertava interesse e envolvimento. Tal aspecto é particularmente relevante na adolescência, período marcado por intensas transformações psicológicas e pela ampliação das relações sociais.

Essa compreensão encontra respaldo em Vygotski (2017), quando o autor defende que o desenvolvimento humano ocorre nas atividades socialmente organizadas e mediadas culturalmente. O jogo, nessa perspectiva, não apenas produz prazer, ele também mobiliza processos relacionados à atenção, à imaginação, à reflexão e à regulação emocional, favorecendo situações de participação social e elaboração de significados compartilhados. Ao envolver-se espontaneamente na atividade, o adolescente passa a atuar em situações que exigem cooperação, tomada de perspectiva e elaboração de significados compartilhados.

Os resultados também dialogam com Huizinga (2019), para quem o jogo constitui uma atividade livre e dotada de sentido próprio, capaz de mobilizar integralmente seus participantes. De forma semelhante, Elkonin (2009) destaca que o prazer e o envolvimento são características constitutivas da atividade lúdica. No presente estudo, entretanto, a diversão não se configurou apenas como um fim em si mesma, mas como condição que possibilitou a construção de vínculos, a participação ativa e a elaboração de experiências emocionais.

Dessa forma, o núcleo evidencia que o bem-estar associado à atividade lúdica assumiu papel relevante na experiência emocional relatada pelos adolescentes. Ao criar um ambiente marcado pela confiança, pela interação e pelo interesse compartilhado, o jogo parece ter favorecido a produção de novas significações sobre emoções e relações sociais. Nessa perspectiva, a atividade pode ser compreendida como um contexto mediador de vivências relacionadas aos processos de desenvolvimento e às formas pelas quais os adolescentes se posicionam diante de si mesmos e dos outros, indicando possibilidades de ampliação da reflexão emocional e da autorregulação.

Desenvolvimento emocional e reflexão: a tomada de consciência das emoções como processo de desenvolvimento

O núcleo *Desenvolvimento emocional e reflexão* reúne indicadores que evidenciam movimentos de tomada de consciência sobre as próprias emoções, sobre as emoções dos outros e sobre possíveis formas de agir diante de situações sociais complexas. Os relatos dos adolescentes sugerem que a participação no jogo não se restringiu à vivência de emoções, mas favoreceu processos reflexivos relacionados à compreensão, à expressão e à regulação dos sentimentos. As falas dos participantes revelam diferentes manifestações desse movimento:

Pude saber como expressar meus sentimentos na hora de representar a felicidade (Entrevista 1 - Espanha).

Para dar-se conta de que o que havia escolhido não era a melhor opção (Entrevista 2 - Espanha).

Como dizer, como você reagiria às situações e ver o que poderia fazer (Entrevista 3 - Espanha).

Creio que te faz pensar um pouco nas suas emoções, o que farias em tais situações (Entrevista 4 - Espanha).

Porque nos expressamos e dissemos como nos sentimos em diferentes ocasiões [...] eram com coisas que haviam passado os adolescentes de verdade, então me senti no lugar deles (Entrevista 5 - Espanha).

[...] também fala muito dos sentimentos, das emoções (Entrevista 1 - Brasil).

[...] tem as emoções, você tem que tentar adivinhar, eu gostei muito (Entrevista 2 - Brasil).

Consideradas em conjunto, essas falas sugerem que o jogo favoreceu mais do que a identificação de emoções. Os adolescentes relataram movimentos de reflexão sobre suas formas de agir, avaliar escolhas realizadas, imaginar alternativas possíveis e considerar perspectivas

diferentes das suas. Esse movimento aparece especialmente nos relatos que mencionam pensar sobre o que fariam em determinadas situações ou reconhecer que uma decisão tomada não representava a melhor alternativa possível.

A análise dos dados sugere que as situações-problema presentes no jogo funcionaram como mediadoras de processos de reflexão sobre experiências emocionais concretas. Ao discutir conflitos inspirados em vivências reais de adolescentes, os participantes foram convidados a analisar circunstâncias, consequências e possibilidades de ação. Assim, as emoções deixaram de ser apenas reações imediatas para se tornarem objeto de pensamento, interpretação e elaboração.

Outro aspecto relevante refere-se à capacidade de se colocar no lugar do outro, evidenciada no relato da adolescente que afirma ter se sentido na posição de outros jovens, ao reconhecer situações semelhantes às vividas por eles. Essa identificação revela um movimento de ampliação da compreensão das experiências humanas, permitindo que os participantes atribuam novos significados às relações interpessoais e às próprias vivências emocionais. Nessa perspectiva, a reflexão não ocorre de forma isolada, mas nas relações sociais e nos processos de compartilhamento de sentidos produzidos durante o jogo.

Os resultados dialogam com a concepção vigotskiana de que o desenvolvimento psicológico ocorre por meio da mediação social e da apropriação de significados culturalmente construídos (Vigotsky, 2009). Ao refletirem sobre sentimentos, decisões e consequências, os adolescentes mobilizaram formas de pensamento que ultrapassam a experiência imediata, articulando emoção e cognição em um mesmo processo de desenvolvimento. A possibilidade de nomear emoções, analisar situações e considerar alternativas de ação pode ser interpretada como indicativa de movimentos de maior elaboração da experiência emocional e de ampliação da consciência sobre as próprias ações.

Esse movimento pode ser compreendido à luz do conceito de *perezhivanie*, entendido como a unidade que integra as características da situação vivida e a maneira singular como o sujeito a experiencia e significa (Vygotsky, 1994). Os dados indicam que as situações apresentadas no jogo não produziram efeitos homogêneos nos participantes. Ao contrário, cada adolescente se apropriou das experiências propostas a partir de sua história, de seus significados e de suas necessidades. Foi justamente essa relação ativa com a atividade que possibilitou processos de reflexão e elaboração emocional.

As falas também sugerem indícios de desenvolvimento da autorregulação emocional. Quando os adolescentes analisam suas escolhas, avaliam consequências ou refletem sobre como poderiam agir em situações futuras, observa-se um deslocamento da reação imediata para formas mais conscientes de orientação da conduta. Embora não seja possível afirmar mudanças consolidadas a partir desses relatos, os dados apontam para a emergência de processos de regulação voluntária das emoções, aspecto fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Outro elemento importante refere-se ao caráter prospectivo das reflexões produzidas durante o jogo. Os participantes não se limitaram a revisitar experiências passadas, eles também imaginaram possibilidades futuras de ação. Ao antecipar situações, considerar consequências e planejar respostas, os adolescentes ampliaram seu repertório de enfrentamento diante de conflitos e desafios emocionais. Tal movimento evidencia que o desenvolvimento não se restringe à compreensão do já vivido, mas ainda envolve a construção de novas possibilidades de atuação no mundo social.

Dessa forma, o núcleo demonstra que o jogo constituiu um contexto favorável para a articulação entre emoção, pensamento e produção de significados. Ao transformar experiências emocionais em objeto de reflexão coletiva, a atividade parece ter favorecido processos de tomada de consciência, elaboração de sentidos e ampliação das possibilidades de relação dos adolescentes com suas próprias emoções. Nessa perspectiva, o jogo pode ser compreendido como uma atividade promotora de vivências relacionadas aos processos de desenvolvimento, indicando possibilidades de reflexão emocional e de construção de formas mais conscientes de orientação da conduta.

Interação social e expressão: a constituição coletiva da vivência emocional

O núcleo *Interação social e expressão* mostra que a experiência do jogo foi significativamente marcada pelas relações entre pares, constituindo um espaço privilegiado de convivência, compartilhamento de experiências e expressão emocional no contexto coletivo. As falas dos adolescentes indicam que a dimensão social da atividade não se restringiu à cooperação para o jogo, constituindo elemento central da vivência emocional dos participantes. Os relatos destacam a importância do estar com o outro como parte fundamental da experiência:

Passei bons momentos com meus amigos (Entrevista 1 - Espanha).
Os desafios e como interagir com seus companheiros, que você passa bem o momento (Entrevista 4 - Espanha).
Porque nos expressamos e dissemos como nos sentimos em diferentes ocasiões, e isso me encantou (Entrevista 5 - Espanha).
Eu achei a disputa legal também, e entre amigos foi bem bom [...] (Entrevista 3 - Brasil).

Em conjunto, essas falas indicam que a interação entre pares foi mais que um contexto de realização da atividade, sendo também um elemento constitutivo da própria experiência emocional dos adolescentes. O jogo aparece como um espaço em que o vínculo com os colegas, o compartilhamento de momentos e a vivência coletiva assumem centralidade na produção de sentidos sobre a atividade.

A análise dos dados sugere que a expressão emocional ocorreu de forma estreitamente articulada à interação social. Os adolescentes relataram sentimentos, compartilharam-nos e significaram no interior de um contexto coletivo que parece ter favorecido a troca de experiências e a circulação de sentidos. Nesse contexto, a interação com os pares configurou-se como elemento relevante para a expressão e elaboração das vivências emocionais.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre necessariamente nas relações sociais, sendo o plano interpsicológico a base a partir da qual se constituem os processos intrapsicológicos (Vygotski, 2012b). As emoções, nesse contexto, não são compreendidas como fenômenos estritamente individuais, mas como processos constituídos historicamente nas relações sociais, atravessados por significados culturalmente produzidos (Machado; Facci; Barroco, 2011; Vygotski, 2017).

Os dados analisados indicam que o jogo favoreceu um tipo de interação em que a comunicação emocional foi intensificada. Ao compartilhar situações, sentimentos e reações, os adolescentes ampliaram possibilidades de expressão e de reconhecimento mútuo. Esse movimento pode ser compreendido como relevante para processos de desenvolvimento mediados pela linguagem e pela interação social, já que que a linguagem, ao mesmo tempo em que comunica, também participa da organização da experiência e da produção de sentidos sobre as vivências emocionais (Vygotski, 2009; Vygotski, 2012a).

Além disso, a interação social evidenciada nos relatos aponta para a constituição de vínculos e sentimentos de pertencimento ao grupo. As referências recorrentes aos *amigos* e aos

bons momentos juntos indicam que o jogo produziu situações de cooperação, além de experiências de afiliação e reconhecimento social. Esse aspecto é relevante, pois o pertencimento ao grupo de pares também se constitui como elemento central na organização das vivências emocionais na adolescência.

Nesse processo, a expressão emocional deixa de ser compreendida como uma manifestação individual isolada e passa a ser entendida como fenômeno socialmente mediado. Conforme aponta Holodynski (2013), as formas de expressão emocional são aprendidas e reorganizadas nas interações sociais, sendo progressivamente internalizadas pelos sujeitos. Assim, ao expressarem emoções no contexto do jogo, os adolescentes comunicam estados internos e ainda se apropriam de formas socialmente compartilhadas de significar e expressar sentimentos.

Dessa forma, o núcleo demonstra que a interação social mediada pelo jogo assumiu papel relevante na expressão emocional, na construção de vínculos e na produção de sentidos compartilhados. A experiência coletiva contextualizou a atividade, também parecendo ter favorecido formas de participação e elaboração das vivências emocionais dos adolescentes. Nessa perspectiva, o jogo pode ser compreendido como um contexto mediador de experiências relacionadas aos processos de desenvolvimento, ampliando possibilidades de relação consigo mesmos e com o outro.

Desafios e criatividade: a mobilização da imaginação e da antecipação na resolução de situações-problema

O núcleo *Desafios e criatividade* demonstra que a experiência do jogo foi significada pelos adolescentes como uma atividade que exigia reflexão, tomada de decisão e elaboração de respostas diante de situações-problema. As falas indicam que os desafios propostos não foram percebidos apenas como obstáculos a serem superados, mas como oportunidades de participação ativa, imaginação e simulação de diferentes formas de ação.

Os participantes destacam elementos diretamente relacionados à dinâmica de enfrentamento das situações propostas:

[...] eu colocaria mais desafios (Entrevista 1 - Espanha).

[...] cada vez que cai numa casa tem que responder uma pergunta para fazer o desafio, gostei (Entrevista 2 - Espanha).

[...] como você reagiria às situações e ver o que poderia fazer (Entrevista 3 - Espanha).

[...] me sentia no lugar deles (Entrevista 5 - Espanha).

[...] conta com uma parte criativa da produção que nós jogamos (Entrevista 1 - Brasil).

[...] tipo da pessoa igual às perguntas, tipo faz de conta [...] (Entrevista 2 - Brasil).

Em conjunto, essas falas indicam que o jogo mobilizou processos que ultrapassam a simples resolução de tarefas. Os adolescentes foram levados a imaginar possibilidades de ação, simular respostas e se colocar em diferentes posições sociais, especialmente quando relatam *como reagiriam às situações*, ou quando afirmam se colocar *no lugar deles*. Esse movimento revela a presença de uma atividade imaginativa articulada à resolução de problemas, na qual o sujeito precisa antecipar, escolher e justificar formas de agir.

Um aspecto relevante é o fato de os próprios adolescentes solicitarem *mais desafios*, indicando que a atividade não apenas foi executada, mas gerou engajamento ativo e interesse pela ampliação da complexidade das situações propostas. Esse dado sugere que os desafios foram percebidos como elementos estimulantes da participação e da reflexão, e não apenas como obstáculos a serem superados.

A análise dos dados indica, ainda, a presença de processos de ensaio de papéis sociais. Ao *se colocar no lugar do outro* ou ao participar de situações de *faz de conta*, os adolescentes exercitam formas de descentração e ampliação do repertório de ações possíveis. Esse movimento é fundamental para a constituição de formas mais complexas de pensamento, pois permite ao sujeito operar com situações hipotéticas, e não apenas com experiências imediatas.

Na perspectiva histórico-cultural, o jogo pode ser compreendido como uma atividade social mediada que mobiliza processos relacionados à imaginação, ao planejamento e à elaboração de possibilidades de ação. Nesse contexto, os desafios deixam de funcionar apenas como tarefas externas e passam a constituir oportunidades para que os adolescentes antecipem situações, explorem alternativas e produzam sentidos sobre diferentes formas de agir.

Os dados também sugerem articulações entre imaginação e ação, na medida em que os participantes foram convidados a pensar em *como reagiriam às situações* e *o que poderiam fazer*. Esse tipo de elaboração parece indicar movimentos de antecipação e consideração de cenários possíveis, permitindo que a experiência imediata seja reelaborada simbolicamente.

Dessa forma, a criatividade observada no núcleo não se restringe à produção de respostas originais, mas se expressa na capacidade de reorganizar simbolicamente situações sociais, experimentar diferentes papéis e projetar alternativas de ação. O jogo, nesse sentido, configura-se como espaço de experimentação simbólica em que os adolescentes ampliam suas possibilidades de pensamento e ação diante de situações desafiadoras.

Assim, o núcleo mostra que os desafios propostos pelo jogo assumiram papel relevante na mobilização de processos de imaginação, antecipação e elaboração de respostas diante de situações sociais simuladas. Portanto, demonstra ter sido mais do que uma atividade recreativa, parecendo ter favorecido experiências de experimentação simbólica e ampliação das possibilidades de ação e reflexão dos adolescentes. Nessa perspectiva, pode ser compreendido como atividade promotora de vivências relacionadas aos processos de desenvolvimento, sem que isso implique afirmar transformações consolidadas na conduta dos participantes.

Avaliação e sugestões para o jogo: a emergência da agência e da posição crítica na experiência lúdica

O núcleo *Avaliação e sugestões para o jogo* mostra que os adolescentes participaram da atividade e analisaram-na criticamente, expressando opiniões, julgamentos e propostas de modificação sobre sua estrutura, dinâmica e regras. As falas indicam que a experiência lúdica foi acompanhada por um movimento de reflexão sobre a própria organização do jogo, revelando uma postura ativa diante da atividade proposta.

Os participantes expressam tanto avaliações positivas quanto sugestões de transformação:

Eu mudaria as posições, tinha uma posição que não era necessária, assim, que passava o oponente para a final (Entrevista 1 - Brasil).

Indicaria para as outras escolas, as outras turmas também, pois não foi todo mundo que conseguiu participar (Entrevista 1 - Brasil).

Acho que não mudaria nada não, acho que o jogo ficou bom (Entrevista 2 - Brasil).

[...] eu acho que fica muito curto o jogo. É, mais casas e também mais desafios diferentes (Entrevista 3 - Brasil).

[...] para ter mais desafios, ser maior [...] (Entrevista 4 - Brasil).

[...] na verdade, eu gostei muito, mas eu colocaria mais desafios (Entrevista 1 - Espanha).

Não mudaria nada, pois está muito bom (Entrevista 3 - Espanha).
Colocaria uns desafios mais complicados e que sejam um pouco mais dinâmicos, porque na verdade, as perguntas duram muito (Entrevista 4 - Espanha).

Em conjunto, essas falas indicam que os adolescentes assumiram uma posição de análise em relação ao jogo, mobilizando critérios próprios para avaliar sua dinâmica. Esse movimento ultrapassa a simples participação na atividade, revelando um processo de apropriação da experiência, em que os sujeitos passam a considerar o que o jogo proporciona e como ele poderia ser reorganizado.

Um aspecto relevante desse núcleo é a presença de diferentes formas de posicionamento diante da atividade: enquanto alguns participantes sugerem mudanças estruturais, outros afirmam não modificar o jogo, e outros ainda destacam aspectos específicos que poderiam ser aprimorados. Essa diversidade de respostas indica que a experiência não foi vivenciada de forma homogênea, mas interpretada a partir de diferentes modos de significação.

As sugestões relacionadas ao aumento da complexidade e à ampliação dos desafios indicam que o jogo foi percebido como uma atividade com potencial de expansão, o que sugere engajamento e interesse na continuidade da experiência. Já as avaliações positivas, como *não mudaria nada*, também expressam uma forma de apropriação significativa da atividade, indicando satisfação com sua organização e dinâmica.

Na perspectiva histórico-cultural, essa capacidade de avaliar, julgar e propor transformações pode ser compreendida como indicativa de movimentos de reflexão sobre a própria experiência e de elaboração mais consciente da atividade vivenciada (Vygotski, 2012b). Ao se posicionarem diante do jogo, além de descrever suas vivências, os adolescentes também produziram interpretações e critérios próprios para avaliar sua organização e suas possibilidades.

Esse movimento de análise e proposição também pode ser interpretado como expressão de agência no contexto da atividade. Os adolescentes deixaram de ocupar exclusivamente o papel de participantes e passaram a se posicionar como sujeitos que interpretam, avaliam e intervêm simbolicamente na estrutura do jogo. Tal postura indica um deslocamento importante na relação com a atividade, aproximando-se de uma posição de coautoria do processo educativo.

Embora tenham surgido sugestões específicas relacionadas à duração das situações-problema e ao formato de determinados desafios, essas observações foram consideradas no

processo de reflexão sobre a própria intervenção, destacando o potencial do jogo como instrumento de aprendizagem e de análise de sua própria organização.

Dessa forma, o núcleo demonstra que a avaliação do jogo pelos adolescentes constitui importante indicador de apropriação da experiência lúdica, revelando posicionamentos ativos, produção de critérios próprios e elaboração de sentidos sobre a atividade educativa. Nesse sentido, o jogo parece ter favorecido oportunidades para que os participantes vivenciassem as situações propostas e ainda refletissem sobre elas e produzissem interpretações que ultrapassam sua execução imediata.

Cabe destacar que os resultados apresentados devem ser compreendidos como indícios de processos relacionados ao desenvolvimento emocional e à autorregulação, produzidos a partir das significações elaboradas pelos participantes acerca da experiência vivida. Não se pretende afirmar transformações consolidadas ou generalizáveis para outros contextos, mas compreender possibilidades de desenvolvimento emergentes no interior da atividade analisada.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar indícios de processos de desenvolvimento emocional e de autorregulação em adolescentes a partir da participação em um jogo educativo, compreendido como uma atividade social mediada, potencialmente promotora de novas formas de relação entre os sujeitos e seu contexto social. Fundamentado na teoria histórico-cultural e na perspectiva pedológica do desenvolvimento, o estudo interpretou vivências relatadas pelos participantes por meio do método dos Núcleos de Significação, buscando compreender os sentidos produzidos pelos adolescentes acerca de suas experiências emocionais.

Os resultados evidenciam que o jogo se constituiu como atividade social mediada que integrou, de forma indissociável, dimensões afetivas, cognitivas e relacionais. Ao longo da análise dos diferentes núcleos de significação, observou-se que aspectos como engajamento, interação social, reflexão, criatividade e avaliação da experiência não se apresentam como elementos isolados, mas como expressões articuladas de um mesmo processo de vivência e produção de sentidos. Nesse contexto, a dimensão afetiva assume papel estruturante da participação dos adolescentes, indicando que o modo como a atividade é vivida constitui elemento central para compreender processos de significação produzidos pelos adolescentes.

Os dados também indicam que as situações-problema propostas no jogo favoreceram processos de tomada de consciência, identificação com experiências e elaboração de possíveis formas de ação diante de conflitos. Esses movimentos sugerem a emergência de processos relacionados à autorregulação emocional, na medida em que os adolescentes passaram a refletir sobre suas próprias reações, a considerar alternativas de comportamento e a projetar ações futuras em contextos sociais diversos.

Nesse processo, a interação social e a linguagem assumiram papel relevante na produção de sentidos. O jogo possibilitou espaços de diálogo, compartilhamento e confronto de perspectivas, nos quais os adolescentes puderam significar suas experiências de forma coletiva. Esse movimento dialoga com a compreensão histórico-cultural de que os processos de desenvolvimento são constituídos nas relações sociais e mediados culturalmente, sendo posteriormente apropriados pelos sujeitos em suas formas singulares de vivência.

À luz do conceito de *perezhivanie*, compreende-se que os sentidos produzidos no contexto do jogo não decorrem diretamente das situações propostas, mas da forma singular como essas situações foram vivenciadas pelos adolescentes em sua situação social de desenvolvimento. Assim, o jogo não atua como elemento externo que produz efeitos lineares, mas como uma mediação que pode favorecer processos de reflexão e ressignificação de experiências emocionais, ao articular imaginação, regras, interação e produção de sentidos em uma mesma atividade.

Sob a perspectiva pedológica, os resultados reforçam a importância de analisar o desenvolvimento em sua totalidade concreta, considerando a unidade entre sujeito, emoção, cognição e meio social. A experiência investigada demonstra que as vivências produzidas no interior de atividades coletivas constituem uma dimensão privilegiada para a compreensão dos processos de desenvolvimento na adolescência.

O estudo evidencia que o jogo pode ser compreendido como uma unidade de análise importante para o estudo do desenvolvimento emocional na adolescência, na medida em que cria condições para a emergência de novas formas de pensar, sentir e agir. Mais do que revelar emoções previamente existentes, a atividade lúdica mostrou-se capaz de mobilizar processos de reorganização da experiência emocional, contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação.

Como contribuição, a pesquisa reforça a relevância de práticas pedagógicas que integrem interação, linguagem, ludicidade e mediação simbólica, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. Além disso, aponta a necessidade de abordagens que superem a separação entre cognição e emoção, compreendendo o desenvolvimento humano como um processo integrado e historicamente constituído.

Por fim, reconhecem-se os limites do estudo, relacionados ao recorte específico do contexto investigado e ao caráter exploratório da etapa internacional da pesquisa. Sugere-se que investigações futuras ampliem os contextos de análise e explorem possíveis efeitos longitudinais da participação em jogos educativos no desenvolvimento emocional de adolescentes, aprofundando a compreensão dos processos aqui identificados.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumentos para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Estudos RBEP*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BLUNDEN, Andy. Translating Perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, v. 23, n. 04, p. 274-283, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2016.1186193>. Acesso em: 15 ago. 2026.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. II, n. I, p. 63-76, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/LJkJzRzQ5YgbmhcnkKzVq3x/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2026.

BODROVA, Elena; GERMEROTH, Carrie; LEONG, Deborah J. Play and self-regulation. *American Journal of Play*, v.06, n. 01, p. 11-123, 2013.

BURKITT, Ian. The emotions in cultural-historical activity theory: personality, emotion and motivation in social relations and activity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, v. 55, n. 01, p. 797-820, 2021.

CAMARGO, Denise de. *As emoções & a escola*. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

ELKONIN, Daniel Borisovich. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017.

GARCIA, Joyce Cordeiro Heindyk. *Kingdom of emotions: da construção à vivência de um jogo entre adolescentes em uma abordagem histórico-cultural*. 288f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2025.

GONZÁLEZ REY, Fernando. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educación & Sociedad*, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.

HEDEGAARD, Mariane. Imagination and emotion in childrens' play: a cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, v. 07, n. 02, p. 59- 74, 2016.

HOLODYSKI, Manfred. The Internalization Theory of Emotions: a cultural historical approach to the development of emotions. *Mind, Culture and Activity*, v. 20, p. 4-38, 2013.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikolayevich. *Actividad, consciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski, *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 04, p. 647-657, out./des. 2011.

MOK, Nelson. On the concept of perezhivanie: a quest for a critical review. In: FLEER, Marilyn; REY, Fernando González; VERESOV, Nikolai *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017, p. 19-46.

SOUZA, Candida; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 23, e35751, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/jKmy5CvDmf7p987ycXnVHPx/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2026.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papirus, 2011.

VERESOV, Nikolai. The Concept of perezhivanie: a quest for a critical review. In: FLEER, Marilyn; REY, Fernando González; VERESOV, Nikolai. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017, p. 47-70.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, v. 21, n. 04, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas: herencia científica*. Tomo VI. Madrid: Pedagógica, 2017.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The problem of the environment. In: J. Valsiner & R. Van der Veer (Eds.). *The Vygotsky reader*. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell, 1994, p. 347–348.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. L. S. *Vygotsky's pedological works*. Volume 1. Foundations of Pedology. Tradução de David Kellogg e Nikolai Veresov. Singapore: Springer, 2019.

SOBRE AS AUTORAS

Joyce Cordeiro Heindyk Garcia. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pedagoga da Rede Estadual do Paraná e da Rede Municipal de Curitiba. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tecnologia, Atividade, Subjetividade e Saúde (TASS/UTFPR) e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Contribuição de autoria: Conceituação; Metodologia; Investigação; Curadoria de dados; Análise formal; Redação – rascunho original; Redação – revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6305236486419522>

Tania Stoltz. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutora pelos Archives Jean Piaget, em Genebra, Suíça (2007), pós-doutora pela Alanus Hochschule, Alemanha (2011-2012), e pós-doutora pela Universität Witten-Herdecke, Alemanha (2023-2024).

Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista produtividade do CNPq.

Contribuição de autoria: Conceituação; Supervisão; Validação; Redação – revisão e edição.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6838853493819560>

Maria Sara de Lima Dias. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Bolsista Produtividade – Fundação Araucária. Pós-Doutora em Psicologia pela Universidad Autónoma de Barcelona (2016). Professora do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Líder do Grupo de Pesquisa Tecnologia, Atividade, Subjetividade e Saúde (TASS/UTFPR).

Contribuição de autoria: Conceituação; Supervisão; Validação; Administração do projeto; Redação – revisão e edição.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4807954398668607>

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

As autoras declaram que a pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos, respeitando os princípios da autonomia, beneficência, não maleficência, justiça, confidencialidade e integridade científica. A investigação integrou um projeto submetido ao Comitê de Ética sob parecer nº 6.245.266, (CAAE: 70602523.4.0000.0214).

As autoras também declaram que foi utilizada ferramenta de inteligência artificial (ChatGPT/OpenAI) como apoio à revisão linguística, organização textual, tradução e aprimoramento da redação acadêmica. Todas as decisões relativas à estrutura do artigo, fundamentação teórica, metodologia, análise dos dados e conclusões foram realizadas pelas autoras, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo apresentado.

Submetido: 30.04.2026

Aprovado: 24.06.2026

Publicado: 14.09.2026