

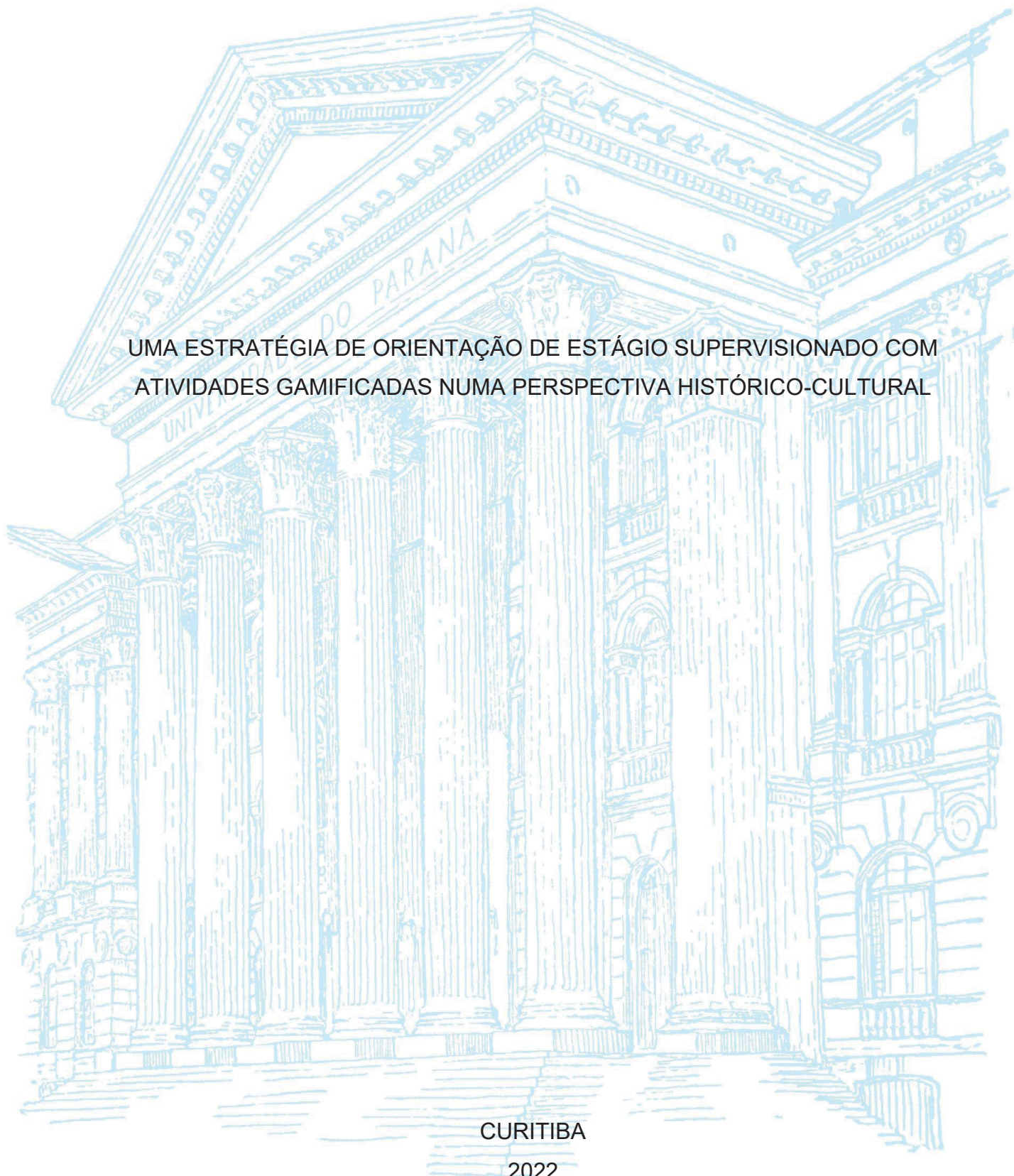
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IVAN CARLOS CICARELLO JUNIOR

UMA ESTRATÉGIA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM  
ATIVIDADES GAMIFICADAS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

CURITIBA

2022



IVAN CARLOS CICARELLO JUNIOR

UMA ESTRATÉGIA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM  
ATIVIDADES GAMIFICADAS NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Camargo

CURITIBA

2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Cicarello Junior, Ivan Carlos.

Uma estratégia de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas numa perspectiva histórico-cultural / Ivan Carlos Cicarello Junior – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Denise de Camargo

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Estágios supervisionados. 3. Psicologia – Estudo e ensino. 4. Psicologia – Metodologia. 5. Jogos. I. Camargo, Denise de. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

## TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **IVAN CARLOS CICARELLO JUNIOR** intitulada: **Uma estratégia de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas numa perspectiva Histórico-cultural**, sob orientação da Profa, Dra, **DENISE DE CAMARGO**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica  
03/10/2022 10:23:44,0  
DENISE DE CAMARGO  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
03/10/2022 10:00:51,0  
MARIA SARA DE LIMA DIAS  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO  
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
14/10/2022 11:11:19,0  
ANA CAROLINA LOPES VENANCIO  
Avaliador Externo (PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA)

Assinatura Eletrônica  
04/10/2022 06:59:05,0  
JANAINA DE OLIVEIRA NUNES RIBEIRO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA)



## **AGRADECIMENTOS**

Muitos foram os dias em que estive desanimado e pensativo sobre a falta de sorte na vida. Hoje, porém, compreendo que não tive sorte no que queria, mas no que precisava. Mais do que isso, não se trata de sorte, mas da construção de relações verdadeiras e duradouras com pessoas que, sensíveis às necessidades umas das outras, adoçaram momentos amargos e contentaram-se reciprocamente com as suas alegrias e conquistas.

Pelos vários momentos repletos de toda sorte de sentimentos que marcaram minha vida e, em especial, pela paciência, compreensão e acolhimento que tiveram comigo nessa caminhada, agradeço...

Aos meus queridos amigos de longa data, Ariane Noirine Pimentel Silva, Carina Maris Gaspar Carvalho, Ellen Caroline Fulber e Taise de Moraes Galassi;

Aos meus avós maternos, Rita e Pedro Pereira Leite, que ensinaram aos meus tios e à minha mãe valores marcantes de honradez e perseverança que, por meio deles, chegaram a mim;

Aos meus pais, especialmente à minha mãe querida e amada, Domingas Pereira Leite, por nunca ter desistido de mim, ter me cuidado e amado e lutado para que eu pudesse chegar até aqui, dando-me forças e não me deixando desistir perante os diversos obstáculos da vida que passamos juntos, e também os que eu precisei passar sozinho. Mãe, entre muitas outras coisas, serei eternamente grato por ter me ensinado a ser forte e persistente!

Às minhas irmãs, Carla Cristina Cicarello e Aline Adriana de Oliveira, que me ensinaram, mesmo que na inocência, a importância de olhar para os outros como iguais, de compartilhar as coisas, e o significado do que é ser e ter um irmão. Aline, irmã, você me incentivou e me ajudou mais do que imagina, com sua delicadeza, dedicação, dicas, com a organização de ideias interessantes, e atuando como um dos meus pares na revisão integrativa de literatura desta tese;

Com muito gosto, ao meu querido companheiro de jornada, Paulo, que já há 10 anos tem me incentivado, estado comigo, dado suporte e estabilidade à minha caminhada nestes movimentos de desconstrução e reconstrução que fazem parte da vida;

A todos os professores pelos quais passei até hoje, que sintetizaram e compartilharam comigo os valiosos conhecimentos acumulados pela humanidade,

que têm servido de estrutura sob a qual assento os conhecimentos que tenho formado. Em especial, à Prof.<sup>a</sup> Sandra Bozza, com quem aprendi, ainda no ensino fundamental, na Escola Caic Cândido Portinari, na periferia de Curitiba, a ampliar o olhar sobre a vida e a buscar caminhos menos fatalistas e de mais empoderamento e autonomia; ao Prof. Marlus Humberto Geronasso, à época no magnífico Colégio Estadual do Paraná, onde cursei o ensino médio, que, logo nos primeiros dias, deu um choque de realidade na turma e nos abriu os olhos para a importância da participação nos espaços coletivos de transformação da realidade;

Às Profas. Neuzi Barbarini e Maria Angélica de Moura Bueno, que, na minha graduação em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mostraram-me o caminho da Psicologia Social, ampliando minha visão crítica de mundo e instigando a continuidade dos estudos;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosânia Campos, minha orientadora do mestrado em Educação, que me apresentou o mundo da pesquisa, dos espaços e eventos científicos, da vida acadêmica, e topou o desafio de me acompanhar numa inusitada reviravolta de pesquisa “aos 15 minutos do segundo tempo” para concluir o mestrado;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aliciene Fusca Machado Cordeiro, com quem aprofundi conhecimentos sobre a teoria vygotskyana e que generosamente contribuiu com indicações de leituras, formações, participando da minha banca de defesa da dissertação do mestrado e que ainda está presente em minha vida, eventualmente me convidando para algo;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Gonçalves Dias Facci, por ter aceitado participar da minha banca de defesa da dissertação de mestrado, mas especialmente porque, por meio das suas obras, pude compreender melhor e tomar ainda mais gosto pela Psicologia Histórico-Cultural e pela importância da cientificidade da ciência psicológica;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Stoltz, com quem aprendi a maior parte do que sei hoje sobre coerência em pesquisa e metodologia do trabalho científico. Eu a admiro profundamente por todo o conhecimento que possui e pelo empenho, respeito e generosidade que demonstra ao compartilhá-lo com os estudantes;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sara de Lima Dias, que conheci quando iniciei um mestrado que não pude concluir, logo depois da graduação, sendo a responsável, mesmo que sem saber, pela minha iniciação nos estudos da Teoria Histórico-Cultural. Professora, obrigado pelos grupos de estudo, eventos e todas as outras oportunidades de geração e compartilhamentos de conhecimentos que tem proporcionado;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaina de Oliveira Nunes Ribeiro, primeiramente porque, depois de ter lido sua tese, tornou-se uma inspiração para a minha, e, secundamente, por ter aceitado fazer parte da banca avaliadora desta tese de doutorado;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Pan, também pelo aceite em compor a banca e pelas generosas e calorosas colocações realizadas na etapa de qualificação do trabalho;

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise de Camargo, minha queridíssima orientadora neste processo de doutoramento. Aceitou me orientar; proporcionou-me a experiência da atuação como orientador de estágio; foi bastante sensível e afetuosa nos meus momentos de desânimo; incentivou-me a prosseguir; respeitou-me como pessoa e deu espaço para a minha criatividade fluir; também me puxou para a realidade quando foi preciso; compartilhou sua experiência e conhecimentos acumulados ao longo da sua respeitável trajetória como professora e pesquisadora na Psicologia e na Educação; segurou minha mão e foi comigo quando propus esta pesquisa — cuja temática eu não dominava nem nível conceitual, nem empírico. Gratidão e muito carinho pela senhora, Professora!

Às minhas colegas do grupo de orientação e de estudos: Paula Maria Ferreira de Faria; Juliana Corrêa Schwarz, com quem compartilhei aulas, ideias e produções acadêmicas; Flávia Diniz Roldão, com quem iniciei o doutorado e com quem finalizo, pelas trocas de ideias, convites e compartilhamentos de experiências; especialmente e com todo carinho e gratidão possíveis, à Dr.<sup>a</sup> Ana Carolina Lopes Venâncio, pelo aceite em participar da minha banca de defesa e, mais do que isso, de “juntar os caquinhos” comigo quando me “quebrei emocionalmente” e me perdi, sentindo que não conseguiria vencer este desafio. Ela me ajudou a “remontá-los”, transformando-os em algo muito melhor, esta tese. Ana, eternamente grato pela generosidade que teve comigo!

Também quero agradecer ao André V. G. Brotto, da Fantástica Fábrica Criativa, com quem aprendi muito sobre gamificação; à professora Carla Biesdorf, pela correção do *abstract* e pelas maravilhosas aulas de inglês; às estagiárias que participaram da intervenção proposta; à Luana Ciríaco e ao Yuri Posselt Araújo por, em etapas diferentes e dentro das suas possibilidades, terem sido pares na minha extensa pesquisa de revisão integrativa de literatura; à Sabrina Barbosa Patricio, pelas belas ilustrações personalizadas que compuseram o roteiro de atividades gamificadas e a apresentação da tese; à Thais Deschamps pelo trabalho de revisão linguística e formatação da tese; à universidade, que concedeu autorização para eu realizar nos

seus espaços a minha pesquisa; aos eficientes colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que tornaram possível a realização dessa jornada formativa, tanto pela produção como pela administração da proposta pedagógica dos cursos do programa; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que viabilizou a minha permanência por quase todo o doutorado ao me conceder a bolsa PROEX.

Como se pode ver, a formação de uma pessoa perpassa por inúmeras outras. Em mim, está um pedacinho de cada um que passou pela minha vida e colaborou para eu chegar até aqui. Por isso, a lista de agradecimentos não poderia ter sido menor; e, também por isso, estendo minha gratidão a todos aqueles que não foram aqui mencionados, mas que também fizeram parte desta jornada. Obrigado!



## RESUMO

Na atualidade, há uma crescente demanda pela utilização de tecnologias educativas mais modernas e coerentes com o perfil dos estudantes de hoje, os nativos ou imigrantes digitais. Uma dessas tecnologias é a gamificação, que se trata da utilização de elementos dos jogos eletrônicos em contexto de não jogo, tal como durante as aulas, visando tornar a dinâmica mais engajadora e imersiva para os participantes. Nessa direção, a pesquisa aqui apresentada busca, embasada em pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolver uma estratégia pedagógica de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas. Assumimos a concepção do estágio supervisionado como uma composição de sistemas de atividades complexas em interação, orientadas para a formação de profissionais qualificados para o mundo do trabalho, e de sua função preparatória para períodos posteriores da vida - também propiciada pelos jogos. A partir dessas assunções, delineamos a pesquisa-intervenção pedagógica, da qual participaram oito estudantes quintanistas do curso de Psicologia, cursistas do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional. Cientes de que as pesquisas-intervenção de base histórico-cultural não acontecem em ambientes controlados, mas in loco e mediante a ação dos pesquisadores e participantes, elaborou-se uma proposta pedagógica dividida em duas partes, respectivas aos dois semestres acompanhados, durante os quais ajustes foram implementados para atender aos objetivos geral e específicos. Como instrumentos de produção de dados, utilizaram-se diário de bordo, entrevistas e registros documentais. A interpretação das informações foi realizada segundo indicações metodológicas dos Núcleos de Significação. Dentre os resultados produzidos, destacam-se: a compreensão da gamificação como sendo, ao mesmo tempo, técnica e forma de linguagem contemporânea, semioticamente constituída por signos, símbolos e artefatos provenientes tanto do plano físico como do virtual, constituindo-se como derivação de uma cultura digital globalmente dominante na contemporaneidade e, portanto, impactando na atividade e na subjetividade dos participantes; que as participantes significaram a intervenção vivenciada especialmente como uma experiência de forte vínculo afetivo entre si e com os professores envolvidos, marcada por momentos de acolhimento e incentivo que potencializaram a apropriação de práticas profissionais previstas pelo projeto pedagógico do curso; e o potencial que a proposta apresenta de ser utilizada em outros cursos, tanto de nível superior como da educação básica.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Pesquisa-intervenção pedagógica. Psicologia Histórico-Cultural. Orientação de estágio. Gamificação.

## ABSTRACT

There is currently a growing interest in the use of more modern educational technologies that are consistent with the profile of the present-day students, the so-called digital natives or immigrants. One of these technologies is gamification, which is the use of elements from electronic games in non-game contexts, such as in class, in order to make classroom dynamics more engaging and immersive for participants. In this sense, based on assumptions of cultural-historical psychology, this study suggests an educational strategy for a supervised internship with gamified activities. We assume that supervised internship is a composition of complex interacting activity systems, directed towards the education of qualified professionals for the labor market, and that it has a preparatory function for later periods of life - also afforded by games. Based on these assumptions, we designed this research-pedagogical intervention, in which eight fifth-year undergraduate Psychology students took part, as part of the supervised internship in Educational and School Psychology. As we are aware that intervention research of a cultural-historical basis does not happen in controlled environments, but in loco and through the actions of researchers and participants, we elaborated an educational proposal in two parts, corresponding to the two semesters that were followed, during which adjustments were implemented to meet our general and specific objectives. As instruments of data production, field notes, interviews, and documentary records were used. Interpretation of these data was carried out according to the methodological principles of the Core of Meaning proposal. The following results can be highlighted: the understanding of gamification as being both a technique and a form of contemporary language, semiotically constituted by signs, symbols, and artifacts from both the physical and virtual spheres; it derives from a digital culture that is globally dominant in contemporaneity and, therefore, has an impact on the activity and subjectivity of the participants. The students' perception of the intervention was of a robust affective bond with each other and with the teachers involved, marked by moments of "acolhimento" and encouragement that enhanced their appropriation of professional practices, as anticipated in the course's pedagogical project. Furthermore, the proposal has the potential to be used in other courses, both in higher and elementary education.

**Keywords:** Supervised internship. Pedagogical research-intervention. Historical-Cultural Psychology. Internship orientation. Gamification.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 1 - RELAÇÕES QUE CONSTITUEM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO...                                                       | 34  |
| FIGURA 2 - MODELO DE MEDIAÇÃO DE VYGOTSKY .....                                                                      | 45  |
| FIGURA 3 - SISTEMA DA ATIVIDADE DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....                                                       | 48  |
| FIGURA 4 - INTERAÇÃO ENTRE DOIS SISTEMAS DA ATIVIDADE DE ESTÁGIO<br>.....                                            | 50  |
| FIGURA 5 - DIAGRAMA DOS PROCESSOS DA REVISÃO INTEGRATIVA .....                                                       | 58  |
| FIGURA 6 - FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DE ESTUDOS .....                                                                    | 65  |
| FIGURA 7 - QUANTIDADE DE ESTUDOS SOBRE ESTÁGIO POR PAÍS DE<br>ORIGEM DA INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO DOS AUTORES .....     | 67  |
| FIGURA 8 - DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS POR ANO .....                                                                     | 68  |
| FIGURA 9 - ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE ESTÁGIO INVESTIGATIVO .....                                                     | 104 |
| FIGURA 10 - ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....                                                                    | 109 |
| FIGURA 11 - OCTALYSIS FRAMEWORK.....                                                                                 | 120 |
| FIGURA 12 - ESQUEMA DE FUNCIONAMENTO DA ZDP NA OBSERVAÇÃO DE<br>UMA ATIVIDADE GAMIFICADA MULTIPLAYER CLASSROOM ..... | 122 |
| FIGURA 13 - DESENHO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....                                                          | 130 |
| FIGURA 14 - TRAJETÓRIA PERCORRIDA NA PRIMEIRA FASE .....                                                             | 166 |
| FIGURA 15 - SITUAÇÃO-PROBLEMA .....                                                                                  | 169 |
| FIGURA 16 - ESCALA DE ZDP .....                                                                                      | 170 |
| FIGURA 17 - PISTA PARA ENCONTRAR O TESOURO PERDIDO .....                                                             | 180 |
| FIGURA 18 - PIRÂMIDE DO SUCESSO CONSTRUÍDA PELAS ESTAGIÁRIAS...                                                      | 182 |
| FIGURA 19 - SCREENSHOT DO DIAGRAMA DE GANTT PRODUZIDO PELAS<br>ESTAGIÁRIAS .....                                     | 193 |
| FIGURA 20 - INTERFERÊNCIA DA INDEFINIÇÃO DE REGRAS NO SISTEMA DE<br>ATIVIDADE DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....        | 202 |
| FIGURA 21 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS TRILHAS DE APRENDIZAGEM<br>DA SEGUNDA FASE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....     | 235 |
| FIGURA 22 - SISTEMA DE FEEDBACK VISUAL .....                                                                         | 239 |
| FIGURA 23 - SITUAÇÃO FINAL DO SISTEMA DE FEEDBACK VISUAL .....                                                       | 242 |
| FIGURA 24 - ATIVIDADE LÚDICA DE CAÇA-PALAVRAS.....                                                                   | 245 |
| FIGURA 25 - PALAVRAS UTILIZADAS PARA DESCREVER A EXPERIÊNCIA<br>VIVIDA .....                                         | 259 |

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 26 - NUVEM DE PALAVRAS QUE QUALIFICAM A EXPERIÊNCIA<br>VIVENCIADA PELAS PARTICIPANTES.....                | 260 |
| FIGURA 27 - REPRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES SOBRE A GAMIFICAÇÃO<br>REALIZADA AO LONGO DA PROPOSTA REALIZADA..... | 261 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 - RELAÇÃO DOS OBJETIVOS, PROCESSOS E PRODUTOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....                   | 25  |
| QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DAS PALAVRAS-CHAVE E DESCRITORES .....                                                    | 59  |
| QUADRO 3 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO DE ESTUDOS.....                                                   | 61  |
| QUADRO 4 - RELAÇÃO ENTRE BASES DE DADOS, FRASE DE BUSCA E QUANTIDADE TOTAL DE ESTUDOS ENCONTRADOS POR BASE ..... | 62  |
| QUADRO 5 - LISTA DOS ESTUDOS SELECIONADOS .....                                                                  | 71  |
| QUADRO 6 - ESTRUTURA DA SUPERVISÃO DE BLANTON (2001) .....                                                       | 77  |
| QUADRO 7 - ESTRUTURA DA SUPERVISÃO DE SILVA E COLABORADORES (2013).....                                          | 81  |
| QUADRO 8 - PROPOSTA DE SUPERVISÃO DE MACHADO (2014).....                                                         | 86  |
| QUADRO 9 - DESENHO DA PESQUISA DE CORADIM.....                                                                   | 89  |
| QUADRO 10 - ESTRATÉGIAS DE CORADIM.....                                                                          | 93  |
| QUADRO 11 - PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO DE SILVA (2015).....                                                          | 95  |
| QUADRO 12 - ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE ROSE (2016).....                                                          | 99  |
| QUADRO 13 - INFORMAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE RABELO E ABIB (2018) .....                                           | 104 |
| QUADRO 14 - ETAPAS PARA CRIAR UMA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL GAMIFICADA.....                                         | 139 |
| QUADRO 15 - CATEGORIAS INTERPRETATIVAS .....                                                                     | 155 |
| QUADRO 16 - TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA .....                                               | 172 |
| QUADRO 17 - COMPOSIÇÃO DO PLANEJAMENTO DE CADA ESTAGIÁRIA ....                                                   | 174 |
| QUADRO 18 - ARTIGOS SELECIONADOS PARA INTRODUÇÃO À TEMÁTICA DO ESTÁGIO .....                                     | 176 |
| QUADRO 19 - FEEDBACKS ESCRITOS NO AVA SOBRE A MISSÃO 1 .....                                                     | 185 |
| QUADRO 20 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA MISSÃO 1 .....                                   | 187 |
| QUADRO 21 - FEEDBACKS ESCRITOS NO AVA SOBRE A MISSÃO 2 .....                                                     | 194 |
| QUADRO 22 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA MISSÃO 2 .....                                   | 196 |
| QUADRO 23 - FEEDBACKS ESCRITOS NO AVA SOBRE A MISSÃO 3 .....                                                     | 206 |

|                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 24 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA MISSÃO 3 .....                                              | 207 |
| QUADRO 25 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA MISSÃO 5 .....                                              | 216 |
| QUADRO 26 - TRECHOS DE DIÁLOGO DAS PARTICIPANTES NA ENTREVISTA DA PRIMEIRA FASE.....                                        | 221 |
| QUADRO 27 - RESPOSTAS À PERGUNTA SOBRE QUAL FOI A PROPOSTA REALIZADA NO INÍCIO DO SEMESTRE .....                            | 222 |
| QUADRO 28 - SÍNTESE DAS RESPOSTAS À PERGUNTA SOBRE APRENDIZAGENS.....                                                       | 224 |
| QUADRO 29 - SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE IMPRESSÕES GERAIS DA PRIMEIRA FASE.....                                             | 226 |
| QUADRO 30 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA ENTREVISTA DE FEEDBACK DA FASE 1 .....                      | 228 |
| QUADRO 31 - RELAÇÃO E CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ESSENCIAIS DA SEGUNDA FASE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ..... | 232 |
| QUADRO 32 - RELAÇÃO E CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES OPCIONAIS DA SEGUNDA FASE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....  | 233 |
| QUADRO 33 - RELAÇÃO DE RESPOSTAS AO ALVO “HOJE APRENDI QUE...” COLOCADAS NO GRUPO VIRTUAL .....                             | 248 |
| QUADRO 34 - INDICADORES DE APRENDIZAGEM .....                                                                               | 252 |
| QUADRO 35 - SÍNTESE DA ENTREVISTA FINAL DE FEEDBACK .....                                                                   | 254 |
| QUADRO 36 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA ENTREVISTA DE FEEDBACK DA FASE 2 .....                      | 263 |
| QUADRO 37 - FASES DO PLANEJAMENTO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO .....                                                        | 270 |



## LISTA DE SIGLAS

|        |   |                                                              |
|--------|---|--------------------------------------------------------------|
| ABNT   | — | Associação Brasileira de Normas Técnicas                     |
| ANPEd  | — | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  |
| APA    | — | American Psychological Association                           |
| AVA    | — | Ambiente Virtual de Aprendizagem                             |
| BDTD   | — | Banco de Teses e Dissertações da Capes                       |
| BVSPsi | — | Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia                     |
| CAPES  | — | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  |
| CEP    | — | Comitê de Ética em Pesquisa                                  |
| CFP    | — | Conselho Federal de Psicologia                               |
| CNE    | — | Conselho Nacional de Educação                                |
| ERIC   | — | Education Resources Information Center                       |
| PBL    | — | Problem Based Learning ou aprendizagem baseada em problemas  |
| PGB    | — | Pesquisa Games Brasil                                        |
| PL     | — | Projeto de Lei                                               |
| PPGE   | — | Programa de Pós-Graduação em Educação                        |
| PROEX  | — | Programa de Excelência Acadêmica                             |
| PROUNI | — | Programa Universidade para Todos                             |
| LILACS | — | Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde |
| MMORPG | — | Massively Multiplayer Online Role-Playing Game               |
| REUNI  | — | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais         |
| RPG    | — | Role-Playing Game                                            |

|        |   |                                            |
|--------|---|--------------------------------------------|
| SciELO | — | Scientific Electronic Library Online       |
| TCLE   | — | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| THC    | — | Teoria Histórico-Cultural                  |
| THCA   | — | Teoria Histórico-Cultural da Atividade     |
| UFPR   | — | Universidade Federal do Paraná             |
| USP    | — | Universidade de São Paulo                  |
| ZDP    | — | Zona de Desenvolvimento Proximal           |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                                 | <b>18</b>  |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                   | <b>21</b>  |
| <b>1    UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE ESTÁGIO<br/>      [ORIENTADO E] SUPERVISIONADO .....</b>                   | <b>29</b>  |
| 1.1   REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO [ORIENTADO<br>E] SUPERVISIONADO .....                                    | 30         |
| 1.2   UMA CONCEPÇÃO DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO<br>SUPERVISIONADO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA<br>ATIVIDADE..... | 43         |
| <b>2    PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA<br/>      REVISÃO DE LITERATURA.....</b>                    | <b>55</b>  |
| 2.1   REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA.....                                                                              | 56         |
| 2.2   DEFINIÇÃO DA ESTRATÉGIA DA PESQUISA .....                                                                           | 58         |
| 2.3   BUSCA NAS BASES DE DADOS .....                                                                                      | 62         |
| 2.4   SELEÇÃO DOS ESTUDOS.....                                                                                            | 64         |
| 2.5   ESTUDOS SELECIONADOS: DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AS<br>FORMAS DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO ENCONTRADAS.....             | 70         |
| <b>3    FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>                                                            | <b>108</b> |
| 3.1   PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, JOGOS E GAMIFICAÇÃO .....                                                            | 110        |
| 3.2   A PESQUISA-INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....                                                                              | 127        |
| 3.2.1   Contexto da Pesquisa.....                                                                                         | 131        |
| 3.2.2   A intervenção planejada .....                                                                                     | 138        |
| 3.2.3   Produção e registro dos dados .....                                                                               | 148        |
| <b>4    O PERCURSO DA INTERVENÇÃO.....</b>                                                                                | <b>157</b> |
| 4.1   AS PROTAGONISTAS DA INTERVENÇÃO .....                                                                               | 158        |
| 4.2   A PRIMEIRA FASE.....                                                                                                | 164        |
| 4.2.1   Atividade diagnóstica: conhecendo a ZDP das participantes .....                                                   | 167        |
| 4.2.2   Missão 1: Pirâmide do sucesso .....                                                                               | 178        |
| 4.2.3   Missão 2: Gestão de Tarefas.....                                                                                  | 190        |
| 4.2.4   Missão 3: Imersão .....                                                                                           | 198        |
| 4.2.5   Missão 5: Plano de Ação .....                                                                                     | 210        |
| 4.2.6   Fechando um ciclo: impressões sobre o processo vivenciado .....                                                   | 218        |

|       |                                                                                    |            |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.3   | A SEGUNDA FASE .....                                                               | 230        |
| 4.3.1 | O sistema de feedback visual como forma de gamificação do processo avaliativo..... | 236        |
| 4.3.2 | Sentidos e significados emergidos na Fase 2.....                                   | 241        |
| 4.3.3 | Sentidos e Significados produzidos na entrevista final de feedback.....            | 253        |
| 5     | <b>UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO.....</b>                    | <b>270</b> |
|       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                  | <b>279</b> |
|       | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                            | <b>285</b> |
|       | <b>APÊNDICE A .....</b>                                                            | <b>303</b> |
|       | <b>APÊNDICE B .....</b>                                                            | <b>331</b> |
|       | <b>ANEXO A .....</b>                                                               | <b>333</b> |
|       | <b>ANEXO B .....</b>                                                               | <b>335</b> |
|       | <b>ANEXO C .....</b>                                                               | <b>336</b> |
|       | <b>ANEXO D .....</b>                                                               | <b>338</b> |

## APRESENTAÇÃO

A formação humana é um desafio complexo e multideterminado, dependente de inúmeras variáveis. Sob a compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano como sendo contínuos e não lineares, direta e indiretamente influenciados pela cultura e história de cada povo, presentemente apresentamos uma estratégia de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas.

Uma das justificativas para a realização do estudo pauta-se no fato de que as formações profissionais permanecem, apesar da imersão tecnológica atual, ainda estruturadas no ensino tradicional, em que há um orientador que ensina e um aprendiz que absorve seus ensinamentos, mas de forma unilateral, sem grandes interferências do aprendiz no movimento de sua própria formação. Essa forma de ensino desconsidera as fundamentais trocas entre pessoas, que enriquecem discussões e promovem a reelaboração de saberes e práticas, num processo em que *experts* e novatos mutuamente se informam e se formam, transformando maneiras de ser, estar, sentir, pensar e agir no mundo.

Por outro lado, desde um ponto de vista histórico-cultural, defendemos a premissa de que há urgência em se superar formações que dicotomizam teoria e prática e, além dessa dicotomização, promovem a automatização de ações, conforme ideários mecanicistas que não primam pela inovação e criatividade humanas. Em contraposição a isso, o objetivo da proposta pedagógica interventiva apresentada aqui é promover uma formação profissional de caráter inovador e criativo, de acordo com o pressuposto de que a colaboração, a criatividade e a imaginação são essenciais para a resolução dos desafios do dia a dia, principalmente se tratando das áreas da Educação e da Psicologia, em que o permitir-se imaginar possibilidades abre oportunidade de superação de problemáticas e de aprimoramento de ações/emoções vivenciadas, contribuindo para agregar saberes e aprimorar práticas em curso.

Nessa direção, concebemos a gamificação como uma estratégia de interação inovadora, que diz respeito à utilização de elementos dos jogos eletrônicos em contexto de não jogo, com foco interativo, reflexivo. Dessa forma, o objetivo geral da presente pesquisa foi desenvolver uma estratégia pedagógica de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas, visando a promoção da interatividade colaborativa entre as estagiárias que participaram, tendo em vista o

engajamento mútuo da equipe para troca de saberes e melhoria do repertório de ação, enfatizando-se uma formação com sentidos pessoais e significados partilhados no e pelo grupo.

Para alcançar o objetivo, delineamos e utilizamos como método a pesquisa-intervenção pedagógica. Essa forma de investigação foi aplicada junto a uma turma de estagiárias, a terceira acompanhada pelo autor durante seu estágio de prática docente do doutorado, como requisito por ter sido contemplado pela bolsa PROEX/CAPES. Assim, o desenvolvimento da proposta ocorreu concomitante ao amadurecimento do pesquisador no decorrer do doutoramento, conciliando experiências, vivências e aprendizagens decorrentes dos estágios com as turmas anteriores, das discussões com colegas de formação e professores, e da possibilidade de ocupar a função de orientador das ações empreendidas na pesquisa, participando ativamente da dinâmica da pesquisa, desde a sua elaboração à implementação e interpretação dos resultados.

Mas o que é a gamificação? Como olhar para esse fenômeno a partir de uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural? O que se pode gamificar numa orientação de estágio? Como a intervenção planejada foi construída e aplicada? Quais atividades fizeram parte da estratégia interventiva? Que sentidos foram construídos pelas participantes? Essas foram algumas das questões sobre as quais refletimos ao longo deste texto.

Para além dos componentes do padrão exigido para a apresentação de uma tese, foram acrescentados elementos para vivência de uma experiência de gamificação não somente no estágio, mas também no roteiro das atividades encontradas no [Apêndice A](#): a adoção de uma breve *storytelling*<sup>1</sup> com ilustrações e hyperlinks.

Do aprofundamento do interesse pela gamificação, foi elaborada uma proposta que alia pressupostos e conceitos da Psicologia Histórico-Cultural a técnicas de gamificação. Pretendemos, muito além de estimular a cognição, provocar emoções, aqui compreendidas como fator-chave de certos jogos serem tão imersivos, atraentes e interessantes, em especial os eletrônicos, culturalmente inseridos na vida hodierna. Considerando que há jogos para todos os tipos de público e que eles

---

<sup>1</sup> *Sorytelling* é uma técnica de contação de histórias, bastante utilizada pelas áreas de marketing, educacional e de entretenimento, inclusive muito presente em alguns jogos, especialmente nos eletrônicos (VALENÇA; TOSTES, 2019).

mobilizam as pessoas a passarem várias horas de seus dias jogando, o que aconteceria se aplicássemos a lógica desses jogos eletrônicos nas orientações de estágio supervisionado?



## INTRODUÇÃO

A aventura está começando. A narrativa desta história mostrará o percurso de uma jornada protagonizada pelos participantes de uma pesquisa-intervenção pedagógica com atividades gamificadas na orientação de estágio supervisionado — uma proposta inovadora no campo educacional. É essa visão, de abertura ao novo, de novas possibilidades de relações e de aprendizagem, de um caminho a ser desbravado e protagonizado, que presentemente busco aprimorar ao olhar para os resultados produzidos pela interação entre as pessoas e as novas tecnologias.

Já no século XIX, Engels (1999) chamava atenção para as transformações fisiológicas e psicológicas ocorridas no homem pela utilização de ferramentas para realizar seu trabalho. Segundo ele, por meio do trabalho, com o auxílio de tecnologias historicamente produzidas e culturalmente compartilhadas, o homem se tornou capaz de transformar o meio onde vive. E, ao fazer isso, foi transformando a si próprio. Na atualidade, poderosas tecnologias são utilizadas para modificar o mundo em que vivemos e a nós próprios: as chamadas tecnologias digitais. Elas medeiam a nossa relação com a realidade e produzem efeitos sobre o nosso psiquismo, promovendo novas formas de sentir, de pensar e de se relacionar. Além disso, estão presentes na maioria das atividades cotidianas, desde que acordamos ao som do despertador do *smartphone* até o uso dos diversos aparelhos e *softwares* que utilizamos para trabalhar ou para embalar nosso sono (CICARELLO JR.; CAMARGO, 2021).

Dentro dessa realidade, Prensky (2001) aponta que, desde que nasceram, os “nativos digitais” — jovens nascidos em meio às novas tecnologias da informação — estão cercados por aparelhos digitais com os quais interagem constantemente. Como um dos resultados dessa interação, eles processam informações e se comunicam de modo fundamentalmente diferente de como faziam as gerações anteriores. Nessa direção, o cerne da questão é que, para estarem conectados com o mundo atual, nativos ou imigrantes digitais se apropriam da linguagem digital, o que tem como consequências, por exemplo, o apreço por informações rápidas e pelas gratificações instantâneas e frequentes (SCHWARZ et al., 2020).

No campo da Educação, para tentar alcançar as demandas das pessoas de hoje, que já não se interessam mais pelas formas tradicionais e passivas de transmissão de conteúdos, a exemplo das aulas expositivas, muitos educadores têm buscado nas metodologias ativas alternativas para tornar suas aulas mais

interessantes e interativas (FARDO, 2013a,b; FALCÃO; FALCÃO; HAZIN, 2016; FANAYA, 2018). Filatro e Cavalcanti (2018, p. 26) definem metodologias ativas como “estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projetos e/ou atividades práticas”. Uma importante característica dessas abordagens, portanto, é que elas colocam o estudante na posição de agente, de sujeito ativo, capaz de atuar com intensidade e como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; GIL, 2020).

Várias são as possibilidades para trabalhar com os métodos ativos: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, método de caso, sala de aula invertida, movimento *maker*, instrução por pares, simulações, realidade virtual, aprendizagem baseada em jogos, gamificação, entre outras (FILATRO; CAVALCANTI, 2018; GIL, 2020; MATTAR, 2017). Dentre esses formatos, pode-se observar que alguns deles já foram por nós experimentados em algum momento da vida escolar. Não são novas formas. Entretanto, a inovação está na nova roupagem que essas estratégias e técnicas ganharam a partir das tecnologias digitais, que materializam novas formas pelas quais os estudantes aprendem e se desenvolvem.

Essas metodologias podem propiciar, nas novas formas de se relacionar não apenas com o conteúdo, mas com as pessoas que compartilham o momento de aprendizagem (colegas e professores), trocas colaborativas que podem vir a incentivar o aprimoramento das memórias construídas de forma compartilhada e interativa, promovendo o engajamento mútuo e a fundamental motivação para busca de soluções quando nos deparamos com situações desafiadoras. Como psicólogo, tenho buscado manter o olhar atento para as transformações que as diferentes tecnologias produzem na subjetividade e nas formas de ser e estar no mundo de hoje. E, como professor do ensino superior, me preocupo com a qualidade da formação educacional e profissional dos estudantes, com o interesse deles para a atividade de estudo e com a necessidade de utilizar recursos culturais que sejam atuais e que façam sentido para o processo de aprendizagem, motivando-os a construir repertórios próprios e inovadores frente aos desafios e à imprevisibilidade do cotidiano.

Mas, se nas disciplinas teóricas a utilização das metodologias ativas e das tecnologias digitais tem sido bastante explorada, como trazê-las para o contexto do

estágio supervisionado, que já tem uma proposta de prática na qual o estudante ocupa um papel ativo?

Compreende-se que o estágio supervisionado é um momento privilegiado na formação dos estudantes por propiciar a integração entre a teoria estudada durante todo o curso e as práticas próprias da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; PIMENTA; LIMA, 2012). Nesse tipo de estágio, existe o momento da prática, que não precisa de metodologias ativas porque já é um momento de contato ativo com a realidade da profissão; e, também, o momento da instrução, que ocorre quando os estagiários vão para os encontros de orientação e de supervisão. É o momento da orientação que ocupa, neste trabalho, o foco de atenção.

Então, que metodologias ou práticas têm sido utilizadas pelos orientadores nos momentos de orientação de estágio supervisionado? A revisão integrativa de literatura realizada para esta tese, com auxílio de pares, revela que poucas são as produções acadêmico-científicas dedicadas a esse momento formativo (BLANTON, 2001; CORADIM, 2015; CYRINO; NETO, 2013; ROSE et al., 2016; MACHADO, 2014; SILVA, 2015; SOUZA; MIRANDA, 2018; RABELO; ABIB, 2018; SILVA et al., 2013). E mais: apesar de tais produções terem inovado de alguma forma, com a proposição de formatos diferentes, mais interativos, a baixa quantidade de publicações encontradas com essa finalidade indica pouca variabilidade nas formas de orientação, revelando, ao mesmo tempo, uma lacuna na produção científica sobre o assunto e a importância de produzir conhecimento sobre esse importante momento formativo que é a orientação de estágio supervisionado.

Considerando o interesse particular (meu, autor da tese) pelos *games*, bem como o potencial educativo que eles possuem, optamos pela gamificação como forma de inovar a prática do estágio supervisionado. A gamificação é uma estratégia, dentro do rol das metodologias ativas e imersivas, contemporânea e atrativa para boa parte da população que se comunica pela linguagem digital; por isso, tem sido cada vez mais integrada às redes sociais, aos treinamentos organizacionais e às estratégias de ensino e aprendizagem na Educação.

Gamificação, conforme inicialmente referendado, é a utilização de elementos dos jogos eletrônicos em contexto de não jogo. Basicamente, esse conceito supõe que sejam selecionados, dos jogos eletrônicos, elementos como narrativa, sistema de *feedback*, sistema de recompensas, conflitos, competição, cooperação, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, interatividade, entre outros; e que, depois, eles

sejam incorporados em estratégias, técnicas ou recursos de resolução de problemas aplicados às situações da vida real, com o intuito de torná-las mais interessantes, imersivas, desafiadoras ou divertidas (ALVES, 2014; BOLER; KAPP, 2018; ALVES; COUTINHO, 2020; FARDO, 2013a, 2013b; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; GIL, 2020; MATTAR, 2017; MCGONIGAL, 2012).

Partindo da escolha da gamificação como estratégia pedagógica para auxiliar nas práticas de orientação de estágio, foi formulada a seguinte questão de pesquisa: **de que forma uma proposta de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas contribui para a formação profissional de estagiários?** A busca de uma resposta para essa questão motivou a realização de uma “pesquisa-intervenção pedagógica” (DAMIANI, 2012) com uma equipe de estagiárias de Psicologia Escolar e Educacional, quintanistas do curso de Psicologia de uma universidade particular da cidade de Curitiba, com o objetivo geral de **desenvolver uma estratégia pedagógica de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas.**

Tomando o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural como os óculos através dos quais enxergo e reflito tanto sobre o fenômeno da gamificação como do estágio, outras questões também se fazem importantes: que sentidos as participantes construíram sobre a intervenção vivenciada? As atividades realizadas produziram transformações na consciência das participantes, em termos de promoção de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo-afetivo?

Com base nessas questões e pensando na organização de ideias, argumentos e evidências para sustentar a tese, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar uma revisão de literatura sobre as práticas de orientação de estágio supervisionado no Brasil e no exterior;
- Elaborar uma concepção de orientação de estágio supervisionado;
- Refletir sobre o fenômeno da gamificação à luz da Psicologia Histórico-Cultural;
- Interpretar os núcleos de significação a partir dos sentidos atribuídos pelas participantes ao processo educativo vivenciado.

O Quadro 1 ilustra a relação entre cada objetivo proposto, as atividades que o permearam e a síntese (produto) dos processos realizados a partir dele.

QUADRO 1 - RELAÇÃO DOS OBJETIVOS, PROCESSOS E PRODUTOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

|                    | OBJETIVOS                                                                                                                     | ATIVIDADES                                                                                                                                                           | PRODUTOS                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>GERAL</b>       | Desenvolver uma estratégia pedagógica de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas.                     | Estudos sobre Psicologia Histórico-Cultural, estágio e gamificação.<br>Aplicação da pesquisa-intervenção pedagógica em campo.<br>Interpretação dos dados produzidos. | Formação para os participantes.<br>Escrita da tese como um todo.<br>Um roteiro de organização das atividades gamificadas (Apêndice A).<br>Uma proposta pedagógica de orientação de estágio (Capítulo 5). |
| <b>ESPECÍFICOS</b> | Elaborar uma concepção de orientação de estágio supervisionado.                                                               | Análise da legislação específica.<br>Interpretação à luz da Teoria Histórico-Cultural da Atividade.                                                                  | Capítulo 1, conceituando o campo da pesquisa.                                                                                                                                                            |
|                    | Realizar revisão de literatura sobre as práticas de orientação de estágio supervisionado no Brasil e no exterior.             | Revisão integrativa de literatura.<br>Síntese dos dados produzidos.                                                                                                  | Capítulo 2, apresentando as produções científicas selecionadas, com reflexões acerca das suas contribuições para a pesquisa.                                                                             |
|                    | Refletir sobre o fenômeno da gamificação à luz da Psicologia Histórico-Cultural.                                              | Interpretação da gamificação do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural.                                                                                     | Capítulo 3, materializando a interpretação realizada.                                                                                                                                                    |
|                    | Interpretar os núcleos de significação a partir dos sentidos atribuídos pelas participantes ao processo educativo vivenciado. | Descrição da estratégia.<br>Compreender os sentidos produzidos pelas participantes.<br>Interpretar os núcleos de significação das atividades.                        | Capítulo 4, tecendo relações entre as atividades gamificadas e os sentidos construídos pelas participantes.                                                                                              |

FONTE: O autor (2022).

Para responder às questões e aos objetivos propostos, a tese foi organizada em quatro capítulos, que respondem aos objetivos apresentados, mais um quinto capítulo bônus e as considerações finais.

No capítulo 1, “Uma concepção histórico-cultural sobre estágio [orientado e] supervisionado”, em atendimento ao primeiro objetivo específico, apresentamos os principais elementos que ajudaram a elaborar uma concepção de orientação de estágio supervisionado a partir do ponto de vista histórico-cultural da atividade. O capítulo reflete o esforço de tentar reproduzir o movimento feito na realidade, em que a experiência empírica somada à reflexão teórica colaboraram para a construção de

uma concepção de estágio supervisionado como campo de estudo, dentro do qual foi possível situar o momento de orientação de estágio, pensar a função do orientador de estágio e, a partir disso, planejar as ações da pesquisa.

Do ponto de vista da gamificação, pensamos esse capítulo como momento típico de *Role Playing Game* (RPG) em que, antes do início do jogo, uma narrativa é apresentada para situar o jogador sobre o contexto da aventura; geralmente, em seguida há um tutorial para ensinar quais ações são possíveis de serem realizadas a partir da situação atual. Sem conhecer o contexto e as regras que delimitam o espaço e as possibilidades de ação, dificilmente se conseguiria progredir no game. De forma análoga — mas, talvez, não tão divertida como nos games —, não se poderia trabalhar com o estágio supervisionado sem conhecer as regras que regulamentam o funcionamento dessa atividade e que contribuem para a formação de um conceito sobre ela.

O capítulo 2, “Práticas de orientação de Estágio Supervisionado: uma revisão de literatura”, objetiva responder ao segundo objetivo específico. Nele, os resultados da revisão integrativa de literatura realizada são apresentados. Também buscamos refletir criticamente sobre os dados produzidos, averiguando possíveis contribuições para o delineamento da pesquisa empreendida. A construção desse capítulo nos remeteu aos *puzzle* games, minigames desafiadores empregados em jogos de RPG e de estratégia. Não se trata de apenas montar um quebra-cabeça, igual fazemos com as peças dos quebra-cabeças físicos tradicionais, mas, sim, promover momentos semelhantes aos jogos virtuais em que o jogador precisa explorar o mapa para procurar e garimpar as peças que precisam ser reunidas para a decodificação de uma mensagem importante para a progressão. A pesquisa de revisão integrativa de literatura exigiu que se visitassem diferentes bases e se vasculhassem teses, dissertações e artigos em busca de informações relevantes, de peças que completassem o quebra-cabeça que se intentava montar com a pesquisa. Nesse processo, foi possível ampliar o conhecimento sobre o assunto e, até mesmo, aprimorar habilidades como professor orientador.

No capítulo 3, “Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa”, abordamos os caminhos teóricos e metodológicos percorridos na pesquisa. Inicialmente, apresentamos o fenômeno da gamificação desde um ponto de vista histórico-cultural e o modelo de pesquisa-intervenção pedagógica assumido. Em seguida, descrevemos a metodologia elaborada: o contexto da pesquisa, o perfil geral das

participantes que protagonizaram a jornada interventiva, os procedimentos utilizados para produzir, registrar e analisar os dados e os contornos que definiram a estratégia da pesquisa.

A intenção desse capítulo foi atender ao terceiro objetivo específico. Além disso, ele remete à lembrança dos momentos de treinamento das habilidades adquiridas nos RPGs, diferentes do tutorial, que tem a função de instruir como funcionam as ações. Aqui, a ideia é ganhar familiaridade com a técnica e melhorar a perícia pelo treinamento, pela combinação e recombinação de conhecimentos e habilidades, até ser possível elaborar um plano de ação. Esse processo é parecido, em certos pontos, com o que realizamos quando nos apropriamos de conceitos teóricos e os recombina para gerar as novas formações no pensamento que possibilitaram a concepção da pesquisa.

O capítulo 4, “O percurso da intervenção”, apresenta as atividades que compuseram a estratégia delineada, que foram inicialmente planejadas para o contexto presencial, mas que, devido à pandemia do Covid-19, necessitaram ser repentinamente adaptadas para o contexto on-line, por conta do isolamento social. No capítulo, são analisados os feedbacks fornecidos pelas participantes durante as atividades, a fim de compreender os sentidos e significados construídos por elas no processo educativo vivido e reuni-los na forma de núcleos de significação. É possível fazer uma analogia com a jornada do herói que acontece nos *games*, quando, depois de ter aprendido as técnicas básicas e reunido as informações que o direcionam para um objetivo, ele está em campo, em ação, vivendo a aventura. Foi como vivenciamos o estágio: eu, como orientador, e as participantes da pesquisa, em cada reunião de orientação, em cada atividade realizada, rumo aos objetivos traçados. A aventura é o percurso formativo do ser.

Já o capítulo 5, “Uma proposta de estratégia de orientação de estágio”, foi pensado como um bônus, elaborado após apreciação crítica da pesquisa realizada, a partir de meu amadurecimento como pesquisador e professor orientador. Com base na experiência vivida, no capítulo é proposta uma forma de organização de atividades com vistas a auxiliar orientadores iniciantes, ou outros já experientes, mas que estejam buscando ideias para gamificar momentos da orientação de estágio. O capítulo remete à finalização do *game*, quando são desbloqueados recursos adicionais: uma fase, uma habilidade, uma história, um conhecimento, elementos que



trazem um incremento para que se possa viver de novo a aventura, mas de modo diferente.

E o que defendo a partir de tudo isso? **Defendo a tese de que a estratégia pedagógica de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas promove situações de aprendizagem com potencial de mobilizar recursos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que: a) valorizam atitudes colaborativas; b) têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento de problemas; e c) podem ser significadas pelos participantes como experiências significativas de formação pessoal e profissional.**

Creio que a relevância científica da pesquisa está na revisão integrativa de literatura realizada, que apresenta informações refinadas sobre metodologias de orientação de estágio supervisionado; na ampliação da discussão teórica à luz da Psicologia Histórico-Cultural; e na possibilidade de testar uma proposta original e inédita, teórica e metodologicamente embasada, que amplia o conhecimento disponível sobre práticas de gamificação no ensino superior. A relevância social, por sua vez, reside na possibilidade de este trabalho contribuir para a formação de docentes e orientadores de estágio no ensino superior ou em outros níveis do ensino; na disponibilização de uma nova estratégia de mediação pedagógica para enriquecer o arcabouço de práticas docentes; e na ampliação das experiências formativas dos estudantes.



## **1 UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE ESTÁGIO [ORIENTADO E] SUPERVISIONADO**

Estágio orientado e supervisionado é a atividade e o campo, dentro da área da Educação, que escolhi para desenvolver a pesquisa-intervenção pedagógica realizada. O fato de esse campo ser parte constituinte do meio (ambiente) em que a atividade de estágio acontece é o principal motivo pelo qual decidi iniciar por ele como o primeiro capítulo. Entendo que, se estamos trabalhando com uma perspectiva baseada no materialismo histórico-dialético como modo de apreensão da realidade, então é preciso considerar que há uma realidade a priori, com a qual nos relacionamos; que essa realidade é abstraída pela nossa mente — e que dessa relação, que não é linear, mas dialética, a ascensão ao concreto pensado, mediada pelos conceitos teóricos, é condição para a ampliação da consciência, capaz de levar à ação transformadora da realidade (DAVÍDOV, 1988; ENGELS, 1999; LEONTIEV, 1978; MARX, 1985). O movimento ocorre, então, do empírico ao abstrato e do abstrato ao concreto pensado. Esse foi o movimento realizado durante a produção da pesquisa.

A partir de um convite para adentrar no campo do estágio orientado e supervisionado como coorientador, contando apenas com uma ideia das atribuições de um orientador do ponto de vista de quem já foi estagiário, pude observar a prática da professora orientadora regente que me convidou e, com isso, compartilhar informações com os estagiários que ela orientava. Essa experiência, constituída por dois semestres de observação participante na posição de coorientador e mais dois semestres como orientador-pesquisador, realizada com cursistas concluintes do curso de Psicologia, no estágio de Psicologia Escolar e Educacional de uma universidade privada da cidade de Curitiba, foi desenvolvendo em mim, paulatinamente, a compreensão da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem que envolve orientadores e estagiários.

Quanto mais imerso no papel e no campo, melhores foram as minhas condições para colaborar mais ativamente nas reuniões de orientação com a equipe de estagiários, até que, do entrelaçamento de experiências, conhecimentos, compartilhamentos, reflexões, demandas e problemas identificados naquela dinâmica relacional vivenciada, uma nova perspectiva sobre a importância das orientações de estágio tomou forma. Essa vivência fundamentou a decisão de iniciar pela concepção

de estágio supervisionado, sob o entendimento de que ela direciona o movimento interno da pesquisa: reflexões, proposições, decisões tomadas e até mesmo a pesquisa de revisão integrativa de literatura se delinearam a partir da concepção proposta neste capítulo.

Fazendo uma analogia com os jogos de papéis, se tomarmos o estágio supervisionado como cenário e os estagiários, orientadores e supervisores como as personagens que interagem com o universo deste jogo chamado estágio, algumas questões se fazem importantes: o que é o estágio supervisionado? Quais são as regras e condições para jogar nesse cenário? Que papéis estão em jogo? E, finalmente, podemos pensar no estágio supervisionado como uma atividade capaz de guiar os participantes para um novo período do seu processo de desenvolvimento?

Para responder a essas perguntas, neste capítulo buscamos auxílio de ideias de autores como Engeström (1987, 2001), González Rey e Martínez (2017), Leontiev (1978, 2017b) e Vigotski<sup>2</sup> (2007, 2009, 2012) para **apresentar uma concepção de orientação de estágio supervisionado a partir de uma abordagem histórico-cultural**. A forma pela qual buscamos construir a concepção de estágio supervisionado se dá pelo processo de leitura e interpretação de aspectos legais do estágio à luz de reflexões teóricas e das próprias experiências subjetivas do autor. Assim, não pretendemos apresentar um raciocínio linear de construção de argumentos, mas, sim, o movimento subjetivo que se foi construindo para a formação do conceito.

## 1.1 REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO [ORIENTADO E] SUPERVISIONADO

Vamos começar pelas “regras do jogo”, responsáveis por delimitar o “círculo mágico” onde o jogo acontece. Do ponto de vista legalista atual, a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), também chamada de Lei do Estágio, se estende por 22 artigos, que estabelecem a definição, a classificação dos tipos de estágio, as possíveis relações entre as partes envolvidas, o papel de cada parte e a

---

<sup>2</sup> Existem várias grafias diferentes para a tradução em português do nome do autor: Vigotski, Vigotskii, Vigotsky, Vygotski, Vigotsky entre outras possíveis. Quando for necessário citar várias obras com grafias diferentes num mesmo momento, utilizarei Vygotsky como padrão, identificando devidamente os anos das obras correspondentes. Ademais, buscarei manter a grafia da referência citada.

forma de fiscalização legal. O documento apresenta a seguinte definição sobre o estágio:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

Essa definição é relativamente recente e contém vários conceitos que poderiam ser estudados e aprofundados para ampliar sua compreensão; ato educativo, ambiente de trabalho, preparação e trabalho produtivo são alguns deles. No entanto, queremos começar nos atendo ao fato de que, se hoje a definição destaca o caráter educativo e supervisionado do estágio como essencial para o desenvolvimento profissional do estudante, antes dela a noção de estágio podia ser entendida de outras formas — sendo a mais comum como uma oportunidade de mão-de-obra barata para as empresas, na qual o jovem, submetido às condições propostas pelo empregador, encontrava a possibilidade de ter uma iniciação profissional que, com sorte, poderia ser supervisionada e, portanto, educativa (CALLEFI; MELLO NETO, 2019).

Num apanhado histórico, Colombo e Ballão (2014) reuniram as principais tentativas de regulamentação do estágio no Brasil, abarcando leis promulgadas desde a década de 1940 até a mais recente, de 2008, para analisar como ela se deu e quais foram as alterações mais significativas ocorridas na legislação ao longo do tempo, que culminaram na inserção do estágio como componente curricular educativo. As regulamentações investigadas por eles foram: o Decreto-Lei nº 4.073/42; a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho; o Decreto nº 66.546/70; o Decreto nº. 75.778/75; a Lei nº. 6.494/77; o Decreto nº. 87.497/82; a Lei nº. 11.788/2008; além dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretando a aplicação das respectivas normas. Analisando esse material de pesquisa, os autores apontam que, em relação às regulamentações anteriores, a nova Lei do Estágio propõe que o estagiário deve ter um tratamento diferenciado dentro da empresa em relação aos demais empregados, cabendo à instituição educacional acompanhar e vincular formalmente o estágio ao processo didático-pedagógico vivenciado pelo estudante na escola. Colombo e Ballão (2014) concluem que, se inicialmente a legislação enfocou o

interesse das empresas, tendo como um dos efeitos a precarização do trabalho do estagiário, atualmente a nova regulamentação visa enfatizar o caráter educativo desse momento formativo, inserindo-o como componente curricular obrigatório em vários cursos, muitos dos quais de nível superior.

É inegável que os avanços históricos e conceituais que podemos perceber nesse movimento histórico evidenciado pela legislação, certamente fruto da luta de muitas pessoas, contribuíram para a promoção de mudanças nas representações sociais do estágio ao privilegiar sua finalidade educativa. Com essas mudanças, também se desenvolveram novas formas de práticas de estágio, de modo que, a nosso ver, a definição genérica oferecida pela atual regulamentação não parece mais suficiente para dar conta das especificidades das modalidades e propostas de estágio que existem na atualidade: o estágio obrigatório e o não obrigatório. Este se refere a uma atividade que deve estar prevista no projeto pedagógico do curso, mas que é de caráter voluntário por parte do estudante (IEL, 2013); ou seja, ele não é obrigado a realizar essa atividade. Caso decida fazê-lo, o estudante terá a atividade acrescida à sua carga horária regular e obrigatória. Também vale acrescentar que esse tipo de estágio pode ou não ser remunerado, a depender do tipo de contrato estabelecido entre as partes envolvidas (estagiário e instituições de ensino e concedente). Em relação ao estágio obrigatório, “é aquele que assim está definido no projeto pedagógico do curso, cuja carga horária constitui requisito para aprovação e obtenção do diploma” (IEL, 2013, p. 24).

Há variadas propostas. Em alguns cursos superiores, como Psicologia, existe a oferta de diferentes formatos de estágio em períodos distintos do curso e com finalidades igualmente distintas. Há estágios de observação, que visam promover habilidades de reconhecimento de campo para compreensão, reflexão e realização de diagnósticos; há estágios de intervenção, em que, a partir de uma demanda ou diagnóstico, os estagiários elaboram breves planos de ação para praticar determinadas habilidades definidas pelo currículo para aquele período; e há estágios profissionalizantes, que acontecem ao final do curso e que implicam em o estudante praticar a postura profissional, o exercício ético da profissão e realizar todo o ciclo de pelo menos uma atividade profissional — por exemplo: fazendo reconhecimento campo, identificando demandas, elaborando e executando um plano de ação, escrevendo e apresentando relatórios, ou avaliando e aprimorando sua prática por meio de auto reflexões e de feedbacks com colegas, orientador e supervisor.

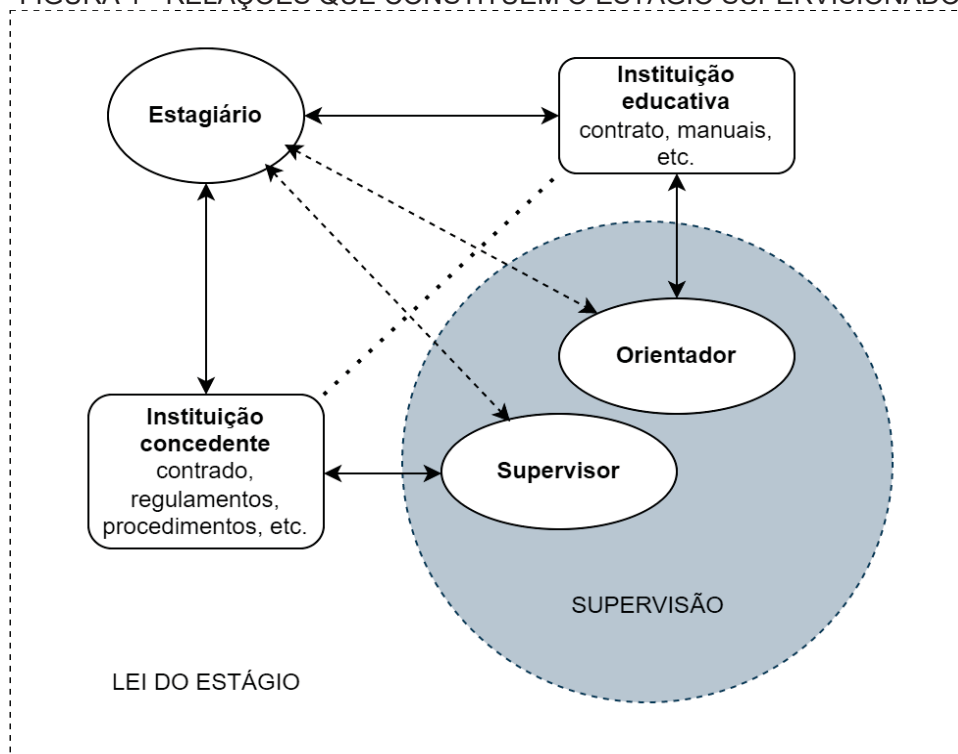
Essa definição de diferentes formatos não está na Lei do Estágio, mas pode ser encontrada, com diferentes nomenclaturas ou finalidades, na proposta pedagógica dos cursos. Aqui, a diferenciação dessas definições orienta o foco da minha atenção para um tipo específico de estágio: um estágio curricular obrigatório, profissionalizante, orientado e supervisionado, de conclusão de curso superior. Em outras palavras, tratamos de um estágio que se enquadra como obrigatório; além disso, que acontece no momento final do curso, com finalidade profissionalizante; que é orientado pedagogicamente por um professor; e cujas atividades práticas são supervisionadas por um profissional experiente (papel que pode ou não ser desenvolvido pelo próprio orientador, conforme a proposta do curso).

Feita essa consideração, refletiremos, agora, sobre as condições legais de constituição de um estágio supervisionado. A Lei nº. 11.788/2008, ao apontar o estágio como ato educativo escolar supervisionado, estabelece algumas condições para que esse ato se concretize (IEL, 2013). É preciso:

- Que o estagiário esteja vinculado a uma instituição de ensino formal;
- Que receba um tipo de instrução/orientação, ou “supervisão” (como diz a lei), de um professor;
- Que esse professor tenha sido designado pela instituição educativa e pertença ao quadro de professores do curso realizado pelo estudante;
- Que a prática do estágio, por sua vez, aconteça no ambiente de trabalho;
- E que seja supervisionada por profissional competente, que pode ser um profissional liberal ou um empregado qualificado designado pela instituição concedente.

Em relação aos papéis dos agentes do estágio, identificamos que existe a figura: do estagiário, que é um estudante vinculado a uma instituição de ensino formal; do orientador de estágio, que é um professor designado pela instituição de ensino a qual o estagiário está vinculado; e do supervisor de estágio, que é um profissional qualificado designado pela parte concedente, podendo ser um profissional liberal ou uma empresa. Essas são as personagens que protagonizam, em diferentes momentos, o estágio supervisionado — e, por isso, as chamamos de “agentes do estágio”.

FIGURA 1 - RELAÇÕES QUE CONSTITUEM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO



FONTE: O autor (2022).

A Figura 1 ilustra como compreendemos as relações humanas que, de certa forma, aparecem na Lei do Estágio. Ela foi pensada a partir da ideia de mediação de Vigotsky (2009), segundo o qual as relações humanas (setas pontilhadas) não são diretas, mas mediadas (setas contínuas) por instrumentos e artefatos culturais (regulamentações produzidas pelas instituições educativa e de ensino), que auxiliam o homem na transformação da realidade e na sua própria transformação. Já com base em Leontiev (1978), entendemos que esse processo de transformação do meio e de si (setas de duas pontas), com o auxílio de instrumentos e artefatos (linguagem, conhecimentos, ferramentas de trabalho), se concretiza na realização de uma atividade (trabalho físico ou teleológico feito no local de estágio ou na reunião de orientação), motivada para a satisfação de uma necessidade do indivíduo que, como homem cultural, é também necessidade social (a formação profissional, por exemplo).

É possível perceber, com base na Figura 1, que há um momento do estágio instanciado na relação entre o estagiário e o orientador de estágio, mediada pela instituição educativa, que regulamenta o papel de cada um e elabora um contrato de estágio, obedecendo à legislação e ao projeto pedagógico do curso. Há também outro momento configurado pela relação entre o estagiário e o supervisor, mediada pela instituição concedente, que pode também ser o próprio supervisor, em casos de

profissionais liberais que contratam estagiários, por exemplo. A mediação da instituição concedente se dá por meio da obediência às regras previstas na legislação, materializadas no contrato firmado com a instituição de ensino (linha pontilhada) e com o estagiário, em que são estabelecidos os papéis e obrigações de cada parte, bem como pelas regras institucionais às quais o estagiário estará submetido e às tarefas que lhe serão atribuídas.

Além disso, outro aspecto importante mostrado na Figura 1, por meio das setas de duas pontas, é que as relações entre os agentes de estágio são recíprocas. O estagiário não é sujeito do estágio, é participante ativo, bem como o orientador e o supervisor. Mesmo se considerarmos as diferenças hierárquicas ou correlações de forças, cada um deles, ainda assim, tem o poder de agir sobre a situação na qual se encontra. Cada um deles pode decidir manter, romper e — o que quero destacar — aprender um com o outro, direta ou indiretamente.

Em relação ao **papel do estagiário**, a lei informa sobre a jornada máxima que pode ser cumprida por ele em termos de tempo máximo de estágio e de carga horária semanal, conforme a situação educacional (educação especial, educação de jovens e adultos, ensino médio e superior); também informa quais são os direitos do estagiário e em quais condições esses direitos podem ser usufruídos em caso de estágio remunerado, como remuneração, vale-transporte, folgas etc. Porém, observo que não há uma descrição de quais atividades específicas devem ser realizadas por ele no local de estágio. Essa definição fica nas entrelinhas da lei, mas é concretizada nos contratos de estágio, firmados entre as partes interessadas e com base no projeto pedagógico.

Em síntese, entendemos que a função do estagiário é desenvolver conhecimentos, habilidades e práticas da profissão estudada, integrando fundamentos teóricos do curso às atividades que ele realiza no seu ambiente de trabalho, com vistas a se tornar legalmente apto para exercer a profissão escolhida.

E quem são os responsáveis por mediar o processo educativo que potencialmente levará ao desenvolvimento do estagiário? A Lei do Estágio incumbe, no Art. 7º, inciso III, a instituição educativa de designar um “professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (BRASIL, 2008, grifo nosso); e no Art. 9º, inciso III, a instituição concedente de designar um



[...] funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Essas definições nos permitem ponderar que a lei não apenas indica as instituições responsáveis por regular as atribuições do estagiário (a instituição de ensino e a empresa concedente), mas personifica regulações nas mediações feitas pela figura de pessoas mais experientes que o estagiário na área. Então, uma conclusão que podemos tirar é que não é lícito ser a supervisão realizada por um par, um colega de mesmo nível hierárquico. Por outro lado, é claro que a supervisão deve ser realizada por um professor designado pela instituição de ensino e por um supervisor designado pela empresa concedente.

Outra conclusão é que, como podemos atestar tanto na própria legislação como também na interpretação exibida na Figura 1, a lei não diferencia as atividades de orientação e de supervisão. Embora mencione a necessidade de um professor designado pela instituição educativa e de um supervisor pela instituição concedente, classifica a função de ambos como “supervisão”. Nesse sentido, a própria designação “estágio supervisionado” fortalece ou o argumento da não distinção das funções, ou a ideia de que uma delas se sobrepõe à outra — no caso, a mercadológica à educativa. Caso houvesse o entendimento legal de que se tratam de atividades diferentes, tanto haveria a discriminação das atividades no corpo da lei, como provavelmente na própria nomeação da atividade, que poderia ser “estágio orientado e supervisionado”.

Vigotsky (2009, p. 486) afirma:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Com isso, o autor nos adverte sobre o potencial que a palavra, com seus significados internalizados, tem de agir sobre a autorregulação da conduta humana. Quando formulamos uma frase, estamos externalizando parte daquilo que foi constituído na consciência e que queremos compartilhar com outrem — parte porque o conteúdo da consciência pode ser mais complexo do que o vocabulário que possuímos para representar uma ideia com todas as suas nuances. Ainda assim,



existe uma intencionalidade na escolha de palavras que, pelos seus significados socialmente compartilhados, permite que nos comuniquemos uns com os outros. Ora, se entre tantas outras possibilidades, depois de escrita e relida tantas vezes até ser aprovada a lei, decidiu-se deliberadamente nomear a atividade de “estágio supervisionado”, então ali houve um ato consciente.

Isso nos leva a pensar que não diferenciar as atividades de orientação e supervisão pode indicar um resquício histórico contraditório: defende-se a finalidade educativa do estágio e o combate ao estágio como forma de mão-de-obra barata (COLOMBO; BALLÃO, 2014) mas, ao colocar “supervisão” e “orientação” sob a mesma alçada, reduzindo a segunda à primeira, pode-se estar, intencionalmente ou não, colocando em segundo plano o aspecto educativo, enquanto se valoriza o aspecto laboral mercadológico. Afinal, a palavra “supervisionar” remete à ação dos gestores das empresas sob as atividades dos trabalhadores operacionais, visando à eficiência do processo, em prol de alcançar os objetivos do empregador. Diante disso, vamos tomar “orientação” e “supervisão” como atividades diferentes, realizadas com propósitos diferentes por diferentes agentes educativos. A necessidade dessa distinção ficará mais evidente conforme formos tecendo as interpretações sobre os papéis do supervisor e do orientador de estágio.

Quanto ao papel do **supervisor de estágio**, a lei estipula que ele seja realizado por um empregado da instituição concedente com formação ou experiência na área do curso do estagiário. Dessa condição, depreendo que a instituição concedente tem a liberdade para escolher qualquer profissional do seu quadro que preencha um dos dois requisitos legais (formação ou experiência). Além disso, a lei deixa claro que a supervisão de estágio deve ocorrer no ambiente de trabalho; daí, pode-se inferir que os critérios de avaliação incidirão sobre a *performance* do estagiário no cumprimento das atividades acordadas, segundo o padrão do empregador.

Mas o profissional designado para ser supervisor de estágio é preparado, de alguma forma, para realizar essa atividade com finalidade educativa? A supervisão do estagiário realmente incide sobre uma avaliação da sua *performance*? E essa *performance* é específica para as atividades realizadas pelo estagiário ou é a mesma utilizada para todos os empregados, sejam eles aprendizes ou já experientes, indiscriminadamente? Quem define tudo isso?

A lei não responde a essas questões, embora informe, no inciso VII do Art. 9º, que cabe ao supervisor enviar à instituição de ensino um relatório das atividades realizadas pelo estagiário, com periodicidade mínima de seis meses, sem informar que tipos de elementos devem aparecer no relatório. Se a lei é genérica sobre as atividades do supervisor, geralmente nas reuniões bilaterais de estabelecimento de convênio de estágio, nos projetos pedagógicos do curso ou nos contratos de estágio há indicações sobre isso. Apesar disso, seria interessante que supervisores tivessem uma formação para exercer a tarefa pedagógica de supervisionar um estagiário. Pelas nossas observações, parece comum que, não intencionalmente, a supervisão de estagiários ocupe um segundo plano entre as atividades dos supervisores; e que, quando realizada, tende a ser feita de modo mais intuitivo, com base em referências de experiências anteriores, do que intencionalmente planejada e sistematizada. Ainda assim, essa supervisão mais intuitiva não deixa de ser valiosa, e tem sido a principal responsável pelo compartilhamento de práticas profissionais com as gerações mais jovens de profissionais.

E quanto ao papel do **orientador de estágio**? Orientação é a atividade que cabe ao professor: a lei estabelece que ele deve ser indicado pela instituição de ensino com a qual o estagiário está vinculado. Ela não menciona quais são os elementos que devem ser considerados e abordados na atividade de orientação, até porque não há nela distinção entre orientação e supervisão; todavia, é de praxe que esses elementos estejam no projeto pedagógico do curso e nos manuais de estágio construídos pelo corpo pedagógico e compartilhados com os estagiários.

Em relação ao local de realização do estágio, a lei também não faz essa designação. Geralmente, as orientações acontecem em um ambiente apropriado dentro da própria instituição de ensino, podendo ser feitas, por exemplo, em salas de aula ou nas clínicas-escola. Inclusive, estar nesses locais amplia o poder de regulação da instituição sobre a relação orientador-estagiário, por meio das normas e convenções presentes nesses espaços.

Mudando o foco da interpretação legal para um ponto de vista pedagógico, Saviani (2003) esclarece que cabe à educação a tarefa tanto de identificar elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos a fim de que se tornem humanos, como de descobrir as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Isso é justamente o que faz o professor. Com isso, o estagiário inscrito na educação formal e devidamente orientado por um professor tem a possibilidade de assimilar

conteúdos intencionalmente selecionados e didaticamente sistematizados sobre tudo o que de mais relevante foi produzido pela cultura humana no campo em que está se formando. Por outro lado, segundo um viés psicológico, Martins (2015) complementa que, para que a educação escolar seja efetiva no processo de desenvolvimento humano, é necessário identificar as condições sob as quais acontece a aprendizagem, reforçando a importância do planejamento intencional da forma e do conteúdo que se pretendem trabalhar. Portanto, a escola é espaço privilegiado para o desenvolvimento dos níveis mais elevados do pensamento dos estudantes; por meio do compartilhamento de conceitos científicos, ela pode promover um modo mais sofisticado de analisar os elementos da realidade, gerando desenvolvimento psicológico.

Ora, se considerarmos que o bom ensino é aquele que precede o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2009), a qualidade do trabalho pedagógico — especialmente do orientador de estágio, enquanto responsável pela mediação teórico-pedagógica — está associada à sua capacidade de promover avanços no percurso de desenvolvimento do estagiário. Vigotski (2007) também esclarece que aprendizagem e desenvolvimento não são a mesma coisa, nem se confundem, mas são processos distintos que se entrelaçam em determinado momento da vida de um indivíduo; quando isso acontece, a aprendizagem fornece ao indivíduo subsídios para o desenvolvimento do seu psiquismo. O autor também adverte que não é qualquer tipo de aprendizagem que provoca desenvolvimento, mas aquela intencionalmente dirigida e planejada, que socialmente aparece muito atrelada à função da educação escolar, desempenhada pelo professor (VIGOTSKY, 2009).

No caso dos estágios curriculares obrigatórios, orientados e supervisionados de conclusão de cursos do ensino superior, o ato educativo promotor de desenvolvimento se concretiza na orientação de estágio realizada pelo professor orientador. É nesse momento formativo que o professor tem a oportunidade de compartilhar saberes capazes de mobilizar a formação de conceitos científicos na cognição dos estagiários, possibilitando que eles realizem uma leitura e uma atuação mais crítica no mundo. Cabe ao professor orientador promover reflexões teóricas e metodológicas que se integrem à prática das atividades realizadas no local de estágio; incentivar o estagiário a analisar criticamente a realidade vivenciada, à luz dos conceitos científicos produzidos e compartilhados pelos membros da comunidade ligada àquela profissão; orientar o estagiário na elaboração de um plano de trabalho,

com as ações e operações que deverão ser realizadas tanto no ambiente de trabalho como nas reuniões de orientação que se sucederão ao longo do programa de estágio; verificar a coerência entre a proposta curricular e as atividades atribuídas ao estagiário pelo empregador; zelar para que o estagiário exerça eticamente a profissão; entre outras funções pedagógicas (PIMENTA, 2012).

Além disso, é preciso considerar que, em alguns casos — aqueles em que o estágio é realizado na própria instituição de ensino —, a figura do orientador se confunde com a do supervisor, já que o professor responsável por acompanhar o estagiário acaba exercendo as duas funções. Então, uma regra subjacente é que todo orientador de estágio supervisionado em curso superior pode ser também supervisor, mas nem todo supervisor pode ser orientador. Isso reforça a importância da função mediadora do professor orientador, que requer tanto conhecimentos teóricos como conhecimentos reguladores da prática profissional, assim como experiência empírica, para poder orientar com maestria os estudantes que acompanha.

Para concluir a reflexão sobre os papéis de orientadores e supervisores de estágio, acrescentamos que a experiência da prática tem nos mostrado que nem sempre os profissionais designados, tanto para orientar como para supervisionar, estão preparados para essas atividades. Uma pessoa pode ser muito experiente na sua área profissional ou acadêmica e não ter paciência ou didática suficientes para instruir outrem. Acreditamos que deveria haver uma formação para os profissionais que exercem essas atividades. Por outro lado, mesmo que não haja um treinamento específico para supervisionar estagiários, por vezes as próprias instituições de ensino oferecem sugestões aos supervisores em relação ao tipo de coisas que eles devem observar no desempenho das atividades do estagiário. Essas sugestões podem ocorrer, por exemplo, pelo encaminhamento de uma ficha de avaliação que deve ser preenchida pelo supervisor de estágio e devolvida à instituição de ensino; ainda, às vezes podem ocorrer em reuniões entre as partes — o que julgo ser mais apropriado, dadas as possibilidades de maior alinhamento teórico-prático que podem frutificar de uma reunião com esse propósito.

Outra pergunta lançada na introdução do capítulo referiu-se à possibilidade de encarar o estágio supervisionado como uma atividade capaz de guiar os estagiários para um novo período do seu processo de desenvolvimento. Primeiramente, é preciso esclarecer que uma atividade-guia, ou dominante, não é aquela que necessariamente ocupa a maior parte da vida de um indivíduo num

determinado momento, mas é aquela que, pelo potencial gerador de neoformações no psiquismo, ocupa posição de destaque num determinado período da vida de um indivíduo (MARTINS, 2015). No caso dos estagiários de final de curso superior, é comum que muitos deles estejam passando pela transição entre os períodos descritos por Elkonin (1987) como “comunicação íntima pessoal” e “atividade de estudo e profissional”. Ou seja, é um momento marcado pelo esgotamento da comunicação com os pares como atividade-guia, na adolescência, e por sua substituição pela necessidade de um projeto de vida, com sentido pessoal, que na sociedade atual tende a culminar numa aspiração profissional (ELKONIN, 1987; FACCI, 2004; MARTINS, 2015; TOLSTIJ, 1989).

O estágio supervisionado oferece, para muitos jovens ou outras pessoas que cursam o ensino superior e estão em transição de carreira (ou desejam fazer essa mudança), uma primeira oportunidade, sistemática e tutorada, de contato com a realidade da profissão escolhida. Sobre isso, a Lei do Estágio esclarece:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008)

Com base nessas disposições, fica claro que uma condição imprescindível para configurar a situação de estágio é que ele esteja previsto no projeto pedagógico de um curso. Um projeto pedagógico, ao informar as intenções, formas e conteúdo que poderão ser trabalhados num curso, é um instrumento de mediação da atividade docente, com função educativa intencionalmente planejada sobre a relação professor-estudante, com vistas ao atingimento do objetivo educativo — a formação educacional do estudante para o trabalho produtivo e para o exercício da cidadania. Mais do que isso, pelas informações do parágrafo segundo, entendo que a proposta do estágio deve ser capaz de oferecer ao estagiário situações de aprendizagem significativas, nas quais ele possa desenvolver habilidades para o aprimoramento pessoal, social e profissional relacionadas à área do curso. Para mediar essas situações de aprendizagem e integração teórico-prática é que são necessárias as orientações e supervisões de estágio.

O conjunto de situações de aprendizagem, conceitos teóricos, orientações realizadas pelo professor, reflexões realizadas pelo e com o estudante, entre outros

elementos que constituem o momento formativo da orientação de estágio supervisionado e que visam alcançar a zona de desenvolvimento proximal do estudante, configuram uma situação social de desenvolvimento. Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um poderoso conceito elaborado por Vigotski (2007) para explicar a dinâmica do processo de amadurecimento mental de uma criança. Segundo ele, ZDP é

*[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VIGOTSKI, 2007, p. 97-98, grifos do autor).*

Esse conceito chama a atenção para a importância da mediação de alguém mais experiente na relação que a criança estabelece com o mundo. Trazendo o conceito para a atividade de estágio, o supervisor e o orientador, ao compartilharem conhecimentos, técnicas e experiências com o estagiário — não de qualquer tipo, mas aqueles que para o estudante são inéditos —, fornecem subsídios para que ele avance do nível real para o potencial no seu processo de desenvolvimento psicológico.

“Situação social de desenvolvimento” é outro conceito vygotskiano, que designa a relação única entre um indivíduo e o meio que o rodeia. É uma situação peculiar, específica, única e irrepetível numa dada idade, apresentando condições sociais tais que a configuram como o ponto de partida das mudanças dinâmicas da personalidade que são produzidas durante um período do amadurecimento (VYGOTSKI, 2012).

Um exemplo de situação social de desenvolvimento poderia ser o momento peculiar de uma orientação de estágio em que um estudante tem um *insight* sobre algo que o orientador ou que os colegas falaram. Como um conhecedor da atividade que está orientando, o orientador se prepara para agir sobre a ZDP do orientando ao compartilhar com ele, de forma sistematizada, dentro de uma lógica didática, aqueles conhecimentos empíricos e teóricos que podem ajudá-lo a progredir na sua jornada de formação profissional. Esse mix de elementos — o conteúdo compartilhado com o estudante, mais aqueles que já estão internalizados, a sua história de vida, os acontecimentos do presente, suas experiências acumuladas, os pensamentos e

sentimentos que emergem do contato com aquele novo conteúdo — é um exemplo do que configura uma situação social de desenvolvimento. Um efeito dessa configuração subjetiva é que uma informação ou uma ideia passa a ter um novo sentido para o estudante, quer seja ampliando os sentidos de uma ideia que ele já tinha sobre algo, ou contribuindo para a formação de sentidos totalmente novos sobre aquele algo.

A nosso ver, uma situação social de desenvolvimento é capaz de mobilizar no indivíduo (nesse caso, o estagiário) uma nova configuração subjetiva, ou a reconfiguração do que já está nele amadurecido. González Rey desenvolveu uma categoria chamada “configuração subjetiva” para explicar a ideia de que existe uma integração entre múltiplos elementos dinâmicos em torno de um sentido psicológico específico. Configuração refere-se, nesse sentido, não aos elementos em si presentes numa situação, mas ao modo como cada indivíduo organiza os sentidos subjetivos decorrentes de uma vivência (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017). Desse modo, as configurações — ou, a nosso ver, reconfigurações — subjetivas, permeadas por aspectos afetivos e cognitivos, individuais e sociais, refletem o movimento dialético de desenvolvimento iniciado pelos estagiários na situação social de desenvolvimento que se efetiva na atividade do estágio supervisionado, em que existe uma proposta pedagógica intencionalmente planejada que visa agir sobre a ZDP do estagiário para promover o novo. Isso ajuda a explicar o potencial do estágio como atividade-guia para novas formações psicológicas, ou seja, preparadora para um novo período do desenvolvimento humano.

## 1.2 UMA CONCEPÇÃO DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE

De um ponto de vista embasado na Teoria Histórico-Cultural da Atividade (THCA), avaliamos o momento da orientação de estágio supervisionado como uma atividade complexa e expansiva, uma constelação de sistemas de atividade em interação com potencial tanto de conduzir o estagiário e o orientador para o desenvolvimento de saberes e práticas inerentes ao papel de profissionais hodiernos, provocando mudanças internas na sua consciência e conduta, como de fomentar o desenvolvimento de outros conhecimentos, habilidades e práticas que os qualifiquem a fazer uma leitura mais crítica de mundo e da sua própria ação.



A Teoria Histórico-Cultural da Atividade (THCA) teve início com os estudos de Vygotsky e Leontiev nos anos de 1920 e 1930. Como uma teoria viva, continuou sendo explorada e ampliada historicamente por estudiosos filiados à corrente histórico-cultural no mundo, tais como Yrjö Engeström, na Finlândia; Michael Cole, nos Estados Unidos; Viktor Zaretsky, na Ucrânia; entre outros que, de diferentes contextos e a partir de diferentes pontos de vista, contribuíram para a construção de uma teoria viva, que se atualiza.

Existem divergências sobre quem iniciou a THCA. Para alguns, foi Vygotsky; para outros, foi Leontiev; e para outros, ainda, ambos formam a primeira geração (CENSI; DAMIANI, 2018; ENGESTRÖM, 2001; PICCOLO, 2012). Aqui consideramos, por conveniência, que podemos compreendê-la em três gerações evolutivas: Vygotsky como o fundador, com a ideia de atividade mediada (por signos e artefatos); Leontiev como a segunda geração, trazendo a noção da atividade como de origem coletiva e princípio explicativo da consciência humana; e Engeström como representante da terceira geração, elaborando a ideia da atividade como um sistema complexo de atividades em transformação (CENSI; DAMIANI, 2018). Essa sucessão de autores, com suas respectivas contribuições, ajuda a expormos didaticamente os diferentes momentos constituintes da concepção de estágio supervisionado que desejamos compartilhar.

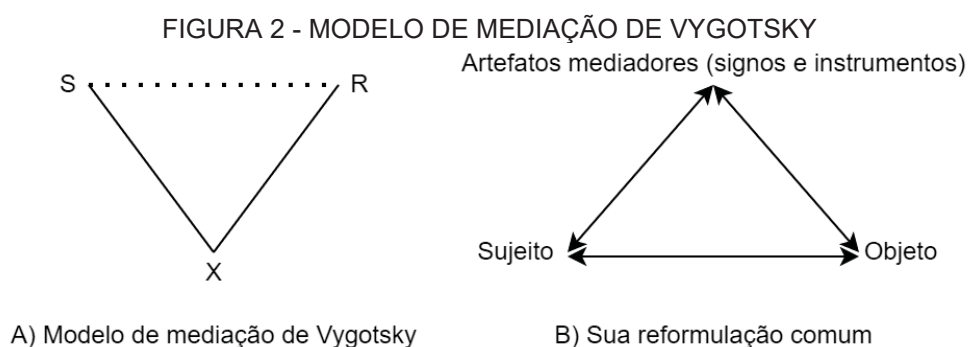
Defendendo a tese de que a mente é socialmente formada, Vigotsky (2007) argumenta que há diferença entre as funções psicológicas elementares, aquelas que estão presentes também nos animais e que são totalmente determinadas pela estimulação ambiental, e as funções psicológicas superiores, que são tipicamente humanas e cuja estimulação é autogerada e reguladora do comportamento.

Nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (FACCI, 2004, p. 65-66).

Facci (2004) esclarece que, na teoria vygotskyana, o processo de desenvolvimento humano não se dá apenas por meio do amadurecimento orgânico e espontâneo do organismo, mas pelo contato com a cultura, que no homem cultural



acontece desde o seu nascimento, num mundo já repleto de signos e artefatos culturais que foram produzidos pela humanidade ao longo de sua história. Isso significa que a relação que um indivíduo estabelece com o seu entorno não é direta, mas mediada pelos signos e artefatos já apropriados por ele (como a linguagem e certos conceitos internalizados) ou por aqueles que estão disponíveis para serem apropriados no momento da relação, mas ainda se encontram em estado embrionário (uma nova palavra, um novo significado, uma nova ferramenta etc.). A Figura 2 ilustra essa ideia.



FONTE: Engeström (2001).

Com esse modelo, Vigotsky (2007, p. 34) quis mostrar que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”. Oliveira (2002) esclarece o conceito vygotskyano de mediação dizendo que ele se refere a um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio e passa a ser mediada por tal elemento intermediário (signos ou instrumentos). Para Engeström (2001), o modelo de mediação de Vygotsky evidencia a relação de interdependência e interconstituição entre o indivíduo e a sociedade, de modo que o indivíduo não pode ser compreendido sem seus artefatos culturais, nem a sociedade sem a agência de indivíduos que usam e produzem artefatos. Nas palavras do autor:

Isso significava que os objetos deixaram de ser apenas matéria-prima para a formação de operações lógicas no sujeito, como eram para Piaget. Os objetos se tornaram entidades culturais, e a orientação dos objetos para a ação se

tornou a chave para a compreensão da psique humana. (ENGESTRÖM, 2001, p. 134, tradução nossa).<sup>3</sup>

Desse modo, entendemos que o uso espontâneo que um indivíduo socialmente já inserido pode fazer de um novo estímulo tenderá a ser intuitivo, podendo ou não culminar na sua utilização correta (de forma não-consciente). Com a instrução de alguém que já conheça o estímulo, porém, o indivíduo poderá apreender formas culturalmente mais elaboradas de utilizá-lo, de forma intencional e consciente, gerando o novo no psiquismo. Empregando o modelo de Vygotsky na atividade de estágio, o que é esse novo gerado no contato do estagiário com o orientador ou supervisor? São as novas formas de olhar para o mundo, de pensar e de agir sobre ele; são os conceitos que o orientador apresenta ao estagiário e que produzem neoformações cognitivas e afetivas no sentido de regular sua conduta, aproximando-a daquelas típicas da profissão em curso. É uma nova linguagem.

Cada profissão desenvolve, no seu curso de desenvolvimento cultural, não apenas as próprias formas de práticas e de ferramentas para mediá-las, mas também um vocabulário próprio, com signos, símbolos e conceitos elaborados, aprimorados e compartilhados pela comunidade pertencente àquela profissão, cujos significados são entendíveis por seus membros, permitindo que eles se comuniquem e coordenem suas atividades. Então, quando o orientador compartilha os conceitos da profissão e orienta os estudantes a utilizá-los na sua comunicação, seja pela via oral ou escrita, ele os está convidando a adentrar nessa comunidade profissional. Nesse ponto, ponderamos que a comunicação estabelecida entre o professor e o estudante é uma atividade mediada pela linguagem; e, também, que o processo de internalização, que caracteriza a assimilação de um conteúdo externo pelo indivíduo, é um processo ativo — uma atividade interna em que o sujeito não apenas reproduz na mente o que observou fora dela, mas atribui sentidos a esse conteúdo, transformando-o em algo diferente de um mero reflexo.

Considerando que a relação que um indivíduo socialmente inserido estabelece com o mundo é mediada por signos e artefatos culturais e que se relacionar implica uma atividade, encontramos em Leontiev (2004) argumentos para

---

<sup>3</sup> Escrita original: *This meant that objects ceased to be just raw material for the formation of logical operations in the subject as they were for Piaget. Objects became cultural entities and the object-orientedness of action became the key to understanding human psyche.*

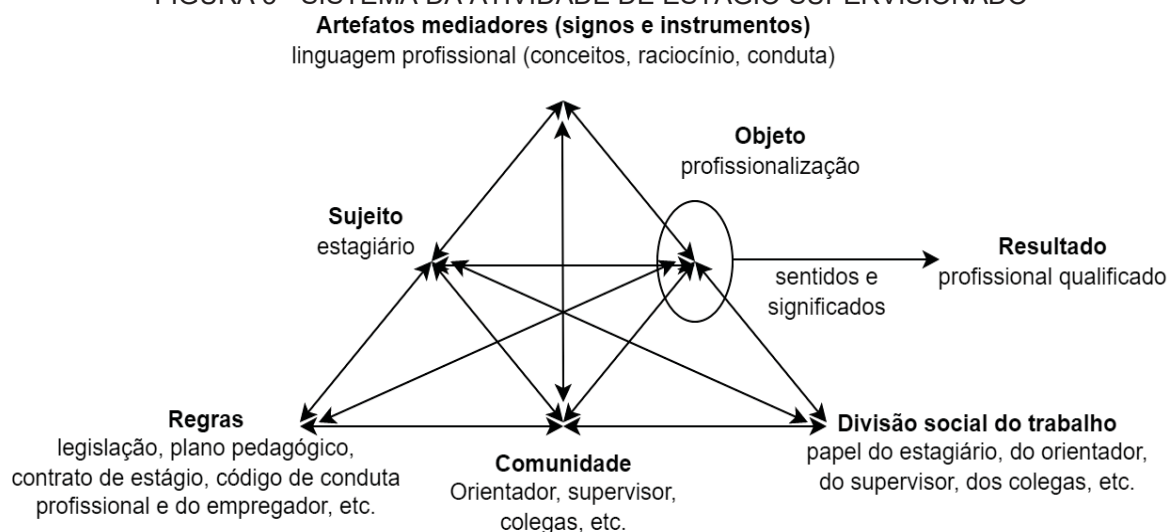
pensar a ideia — já levantada, mas não aperfeiçoada, por Vygotsky — da atividade como princípio explicativo da consciência humana.

O conceito de atividade foi definido por Leontiev (1978) como um sistema relativamente estável de ações orientadas para objetivos, que são separadas pela divisão social do trabalho e por ela combinadas para servir a um objeto coletivo, que dá à atividade identidade e direção.

Para ele, a atividade tem tanta influência no processo de desenvolvimento humano que “as modificações anatômicas e fisiológicas devidas ao trabalho acarretaram necessariamente uma transformação global do organismo” (LEONTIEV, 2004, p. 79). O trabalho ao qual ele se refere é “o processo de ação do homem sobre a natureza” (LEONTIEV, 2004, p. 80), caracterizado pela fabricação e uso de instrumentos em condições de atividade comum coletiva, por meio da qual os indivíduos coordenam as ações e operações necessárias para satisfazerem suas necessidades. Conclui ele: “o trabalho é, portanto, desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 80). Nessa direção, a atividade, composta de ações e operações — ou seja, o trabalho humano —, é orientada e definida pela ligação entre o indivíduo e o objeto.

Engeström (2001) materializou a ideia de Leontiev em um modelo integrado ao de mediação de Vygotsky. A Figura 3 mostra tanto o modelo de Engeström (com as palavras em negrito) como a interpretação que fazemos dele considerando a atividade de estágio supervisionado, tomando por base a perspectiva de um estudante.

FIGURA 3 - SISTEMA DA ATIVIDADE DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO



FONTE: Adaptado de ENGESTRÖM (2001).

A representação gráfica ilustrada na Figura 3 constitui um sistema de atividade. Engeström e Sannino (2020, p. 2, tradução nossa<sup>4</sup>), citando Michael Cole, explicam que

Um sistema de atividade é mais do que uma soma mecânica dos seus componentes. Uma atividade tece junto [unifica] seu próprio contexto dinâmico, “na teoria da atividade [...] contextos são sistemas de atividade. O subsistema associado à relação sujeito-mediador-objeto só existe como tal apenas em relação aos outros elementos do sistema. Esta é uma visão completamente relacional do contexto” (Cole, 1996, p. 141).

Com base nessa concepção, entendemos que um sistema de atividade é uma composição dinâmica de elementos também dinâmicos que, quando reunidos, produzem as condições que configuram uma atividade complexa. Engeström e Sannino (2020, p. 5, tradução nossa<sup>5</sup>) explicam o modelo da seguinte forma:

No modelo, sujeito refere-se ao indivíduo ou grupo, cuja posição e ponto de vista são tomados como perspectiva de análise. Objeto refere-se à matéria-

<sup>4</sup> No original: *An activity system is more than a mechanical sum of its components. An activity weaves together its own dynamic context, “in activity theory [...] contexts are activity systems. The subsystem associated with the subject-mediator-object relationship exists as such only in relationship to the other elements of the system. This is a thoroughly relational view of context” (Cole, 1996, p. 141).*

<sup>5</sup> Versão original: *In the model, the subject refers to the individual or subgroup whose position and point of view are chosen as the perspective of the analysis. Object refers to the raw material or problem space at which the activity is directed. The object is turned into outcomes with the help of instruments, that is, tools and signs. The community comprises the individuals and subgroups who share the same general object. Division of labour refers to horizontal division of tasks and vertical division of power and status. Rules refer to the explicit and implicit regulations, norms, conventions and standards that constrain actions within the activity system.*

prima ou problemática para a qual a atividade está dirigida. O objeto é transformado em resultado com a ajuda dos instrumentos, que são ferramentas e signos. A comunidade compreende os indivíduos e subgrupos que compartilham o mesmo objeto. A divisão do trabalho refere-se à divisão horizontal de tarefas e a divisão vertical de poder e status. As regras referem-se aos regulamentos, normas, convenções e padrões explícitos e implícitos que restringem as ações dentro do sistema de atividade.

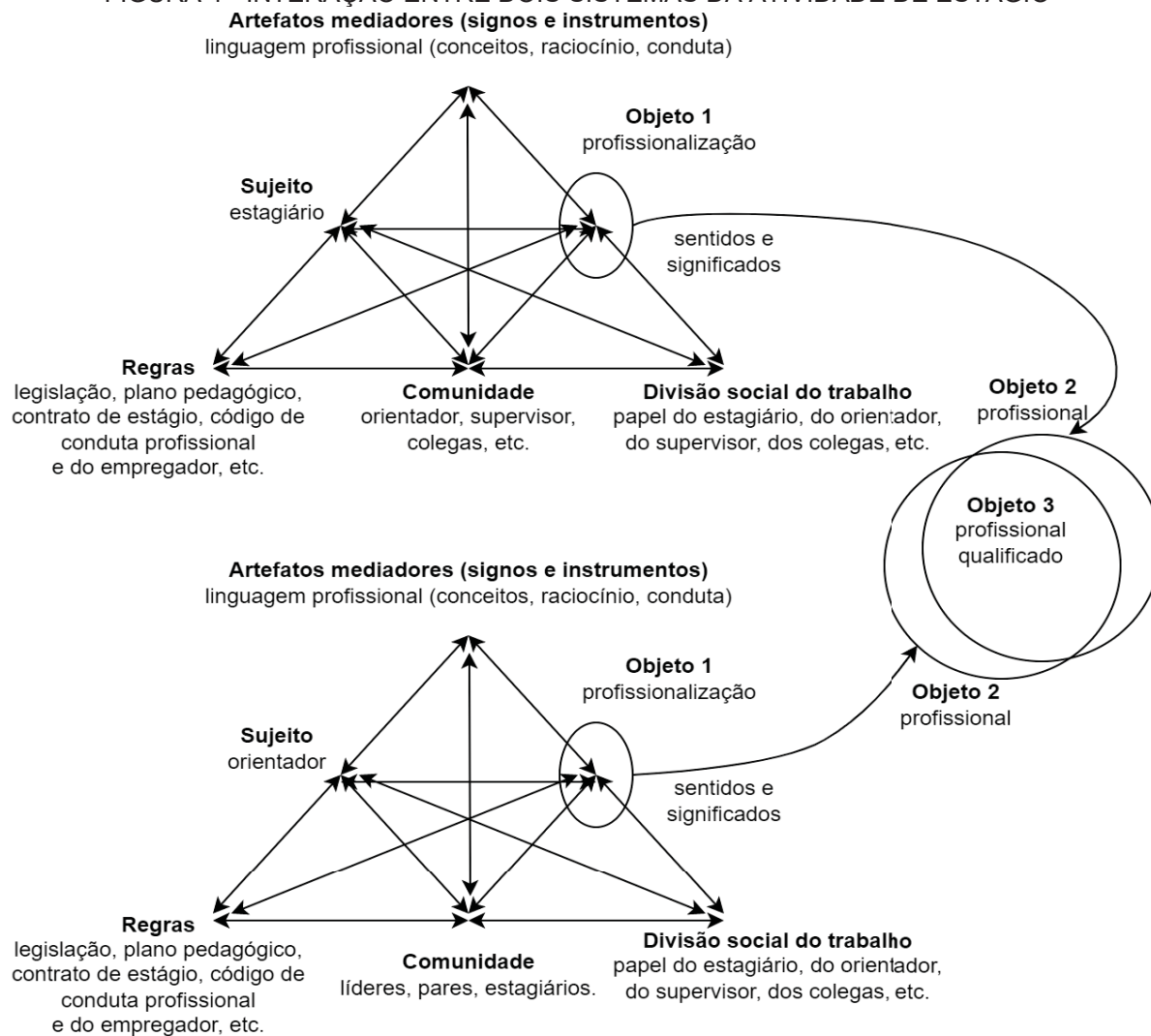
Considerando que, para Leontiev (1978), a atividade é sempre orientada para a transformação do objeto, a adaptação que fizemos do modelo de Engeström (Figura 3) mostra que, na atividade Estágio Supervisionado, o estagiário (sujeito) está motivado a realizar o estágio com o propósito de se profissionalizar (objeto), ou seja, modificar suas atitudes e comportamentos atuais praticando atividades próprias da profissão em estudo. No entanto, essa forma de prática profissional é regulada por normas (regras) específicas, tais como a legislação do estágio, os códigos de conduta da profissão, o contrato de estágio, o plano pedagógico do curso em estudo, as normas do lugar onde ele vai trabalhar e, também, os costumes locais. Essas regras são formuladas e validadas pela comunidade em que ele está inserido, cujos membros também visam, com suas próprias intenções, a profissionalização. Para ser alcançada, a profissionalização exige que o estagiário se comporte e execute ações que, juntamente a outras (divisão social do trabalho), caracterizam a prática do estágio e, ao mesmo tempo, o exercício da profissão.

Nesse processo de profissionalização, que é educativo e formativo, o estagiário utiliza recursos da linguagem profissional internalizada (artefatos mediadores), especialmente na relação mais frequente e diretiva que estabelece com o orientador e o supervisor de estágio. Esses recursos são os conhecimentos, vocabulário, conceitos, formas de se comportar e ferramentas que fazem parte da profissão estudada pelo estagiário. Com o auxílio desses recursos, o estagiário age sobre a sua formação profissional, paulatinamente tomando consciência do seu papel na sua própria formação como pessoa e como profissional, construindo sentidos para os significados das ações realizadas e, com isso, se tornando um profissional qualificado (resultado), cujo reconhecimento social se materializa no diploma.

Desse modo, podemos concluir que a atividade Estágio Supervisionado é constituída por ações coletivas dirigidas a um propósito em comum: a transformação do estudante em um profissional qualificado para o exercício de atividades profissionais que contribuem para a satisfação de necessidades coletivas no seio da sociedade.

Ao assumir essa perspectiva da atividade como socialmente constituída e orientada, entendemos o estágio supervisionado não apenas como um sistema de atividade, mas como sistemas em interação (Figura 4).

FIGURA 4 - INTERAÇÃO ENTRE DOIS SISTEMAS DA ATIVIDADE DE ESTÁGIO



FONTE: Modificado de ENGSTRÖM (2001).

Engeström e Sannino (2020) apontam que, como os sistemas de atividades estão cada vez mais sendo compreendidos de forma mais interconectada e interdependente, a interação entre pelo menos dois sistemas de atividade conectados por um objeto parcialmente compartilhado tem sido vista como a principal unidade de análise para a terceira geração da Teoria da Atividade. Para eles, “tais sistemas de atividades interconectadas podem formar uma relação produtor-cliente, uma parceria,

uma rede, uma aliança ou algum outro padrão de colaboração multiatividade” (ENGESTRÖM; SANNINO, 2020, p. 2, tradução nossa<sup>6</sup>).

A representação mostrada na Figura 4 se refere ao encontro do estagiário com o orientador, que configura o momento de orientação do estágio, uma atividade sob o guarda-chuva do que chamamos “estágio supervisionado”. Esta é a que nos interessa. Mas para representar os outros momentos, tais como o da supervisão, caracterizado pela relação entre o estagiário e o supervisor, ou o da realização de tarefas, configurado pela relação do estagiário com seus pares e colegas no ambiente de trabalho, outras ramificações se fariam necessárias na representação gráfica, mostrando os sistemas de atividade de cada uma das personagens que possuem em comum com o estagiário o objeto 1, cujas ligações se efetuam na interconexão entre o objeto 2 e o 3.

Adaptando o modelo de Engeström (2001), mostrado na Figura 4, para interpretar a atividade de orientação de estágio supervisionado como uma constelação de dois sistemas de atividade em interação, podemos entender que o sistema de atividade em que o estagiário é o sujeito está orientado para sua própria formação profissional (objeto 1), implicando na utilização da linguagem profissional (artefatos mediadores), internalizada nas diversas situações de estágio, tais como no trabalho, na supervisão e na orientação. De outro lado, o sistema de atividade em que o orientador é o sujeito, apesar de constituído por algumas relações distintas das do estagiário, também está orientado para a formação deste. Todavia, a (trans)formação do estudante em um profissional (objeto 2), ainda que um objeto em comum entre eles, apresenta sentidos diferentes, dadas as peculiaridades do papel que exercem, da sua história de vida e da sua subjetividade. Quando os dois se encontram, as tensões, conflitos, contradições, trocas, compartilhamentos de informações e tudo mais que pode acontecer nas orientações de estágio têm o potencial de expandir a aprendizagem de ambos, produzindo novos sentidos e significados, com os quais podem trabalhar colaborativamente para chegar a um novo objeto em comum (objeto 3) — no caso, o perfil de um profissional qualificado.

Pensamos nas reuniões de orientação como momentos de efetivação da relação dialética entre os agentes do estágio (orientador e estagiário). Nessa

---

<sup>6</sup> No original: *Such interconnected activity systems may form a producer–client relationship, a partnership, a network, an alliance, or some other pattern of multi-activity collaboration.*



perspectiva, não só o estagiário, mas também o orientador aprende e se reconfigura subjetivamente — por exemplo: quando é surpreendido por situações ou por ações praticadas ou comunicadas pelo estagiário nos momentos de orientação, diante das quais precisa refletir antes de responder. Dizendo isso de outra forma, a relação estabelecida entre eles não é unidirecional, de transferência de conhecimentos do professor ao aluno: é de interconexão e interdependência — e, por isso, possibilita a troca de experiências, a reorganização de informações, o compartilhamento de aprendizagens, a mobilização de afetos, a ampliação da consciência; enfim, elementos que contribuem para a autorregulação da conduta de ambos (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2017; VYGOTSKI, 2012).

É claro que, em meio a essa relação, uma possível dificuldade enfrentada pelo professor orientador é a compreensão da ZDP do estagiário, necessária para que o professor possa orientar atividades potencialmente geradoras de desenvolvimento para o estudante. Nesse momento, podem aparecer contradições entre as relações do seu sistema de atividade. Por exemplo: o orientador pode ter muito conhecimento e não ter didática suficiente para compartilhá-lo com o estagiário (contradição entre artefatos mediadores e objeto); pode dominar a linguagem da profissão, mas acabar usando conceitos que estão muito além da compreensão do estagiário naquele momento (contradição entre a divisão do trabalho, os artefatos mediadores e o objeto); ou mesmo ter a vontade de orientar e não ter os recursos materiais e imateriais que precisa para fazê-lo (contradição entre o sujeito, as regras, a divisão do trabalho, os artefatos mediadores e o objeto); entre outras possibilidades. Por outro lado, o estagiário também passará por contradições que marcarão o seu processo (trans)formativo: ele precisará ser flexível o suficiente para aceitar transformar o seu jeito atual de pensar e de se comportar a fim de poder internalizar novos conhecimentos compartilhados pelo orientador e pelo supervisor, a partir dos quais poderá autorregular-se para o exercício da profissão.

Diante do que foi exposto, desde a interpretação que fizemos com base nos modelos de Vygotsky e de Leontiev até a interpretação do modelo de Engeström, esclarecemos que concebemos **estágio supervisionado como sistemas de atividades complexas em interação, orientadas para a formação profissional do estagiário com a intenção de formar profissionais qualificados para o trabalho. Essa interação não é direta, mas mediada pelos afetos, pela comunicação e pelos artefatos profissionais compartilhados entre orientador e orientando; ela**



**produz transformações na autorregulação da conduta de ambos, estagiário e orientador; é regulada por uma legislação específica, um plano pedagógico de curso e um contrato de estágio; é coletiva e constituída na lógica da divisão social do trabalho; e tem o potencial de expandir a consciência dos participantes nos âmbitos pessoal, social e profissional.**

Abrimos um parêntese para explicar que a Teoria da Atividade se centra na compreensão da atividade como princípio explicativo da consciência, não na subjetividade do sujeito. Em outras palavras, ela não nos possibilita conhecer diretamente as transformações que acontecem na mente dos indivíduos, mas nos ajuda a compreender por que elas acontecem e quais determinantes estão envolvidos nesse processo transformativo que acontece no interior deles. A Teoria da Atividade, ao se ancorar no conceito vygotskyano de internalização, postula que tal processo não é uma forma passiva de reprodução do conteúdo do mundo externo no mundo interno; mais do que isso, é um processo ativo no qual o indivíduo, enquanto assimila os significados do conteúdo externo, também atribui sentidos específicos a esse conteúdo, impulsionado pelas suas motivações, estreitamente ligadas às emoções e sentimentos (LEONTIEV, 1978).

Nessa direção, não partilhamos da cisão existente na Psicologia Histórico-Cultural que impõe a decisão de seguir pelo caminho da Teoria da Atividade ou da Subjetividade. Antes disso, pensamos que o enfoque dado por cada uma contribui para a compreensão da complexidade do processo formativo humano. Se por um lado Vygotsky, Leontiev, Engeström e outros representantes da Teoria da Atividade contribuem para que possamos compreender as condições contextuais em que se encontra um indivíduo por meio da análise da sua atividade, também Vygotsky, González Rey e colaboradores nos advertem que o indivíduo não é uma tábula rasa, pelo contrário: nos mobilizam a reconhecer que, na sua trajetória, ele veio acumulando ativamente conhecimentos, experiências, desenvolvendo e aprimorando conceitos e afetos, significados e sentidos, que são continuamente transformados e reconfigurados subjetivamente. Nesse sentido, do movimento do conteúdo interno é que emerge a ideia de “expansão de aprendizagem” de Engeström (1987), em que o indivíduo se transforma pelas coisas que internaliza, além de contribuir para a transformação dos outros e do meio quando externaliza (age, cria) o conteúdo gerado subjetivamente, no seu interior.

Por fim, expor o processo de construção de uma concepção é uma tarefa deveras difícil, pois implica um exercício constante de trazer à consciência elementos importantes para a argumentação, refletir sobre eles, muitas vezes revogá-los ou retificá-los até que se tornem mais conscientes para nós próprios por algum tempo. Desse modo, a concepção que apresentamos não é estática, nem acabada — está em movimento, em transformação, uma vez que se assenta numa teoria viva. Engeström (1987) e colaboradores têm desenvolvido a Teoria Histórico-Cultural da Atividade (THCA) não somente para tornar conscientes os processos envolvidos na realização de uma atividade de trabalho, mas para, ao fazê-lo, tornar evidentes as contradições entre os elementos componentes de tal atividade, possibilitando a promoção de processos de mudança por meio da análise, reflexão e colaboração entre os envolvidos, bem como de pesquisas de intervenção formativa. Censi e Damiani (2018, p. 941) apontam que o pesquisador envolvido com esse tipo de intervenção deve “organizar estímulos auxiliares que podem ampliar a percepção dos sujeitos acerca da atividade em questão e seu posterior engajamento em novas ações”. Assim, desenvolver a concepção de orientação de estágio supervisionado que apresentamos nos ajudou, ao longo do trabalho, a:

- Tornar mais consciente a configuração subjetiva que torna importante e singular a atividade de orientação de estágio supervisionado, permitindo-nos expandir o modo como a vemos e, a partir disso, promover modificações no formato tradicional de orientação para outro mais dinâmico e colaborativo;
- Ter mais clareza na definição dos critérios de seleção e de exclusão necessários para selecionar os trabalhos científicos que compuseram a revisão de literatura;
- Compreender o fenômeno da gamificação como uma nova linguagem, um recurso cultural com potencial mediador da atividade pedagógica, desde um ponto de vista histórico-cultural;
- Promover um alinhamento teórico-metodológico e reflexivo que tornasse possível a criação de possibilidades de aplicação da gamificação nas orientações de estágio supervisionado.

## 2 PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

A orientação de estágio supervisionado é um momento educativo privilegiado de formação no ensino superior. Nela, tanto o estagiário como o professor orientador têm a oportunidade de integrar teoria e prática, compartilhar informações sobre o campo de atuação, refletir sobre as possibilidades e desafios da profissão e, nesse processo, reinventar-se.

Mas nem sempre as condições contextuais contribuem para que esse momento ocorra plenamente. Muitas turmas do ensino superior são formadas por estudantes que trabalham em período integral; que têm outras preocupações e responsabilidades nas suas vidas pessoais, além do estudo; que estão imersos no mundo da tecnologia digital, acostumados com informações e recompensas imediatas e constantes; e que chegam para a reunião de orientação de estágio já cansados, ainda que esperançosos de aprender algo significativo para sua formação. Esses estudantes trabalhadores têm um perfil específico e necessitam de um acolhimento personalizado, pois em sua maioria acreditam que o estágio lhes propiciará subsídios para exercer a futura profissão com maior segurança. Isso só será possível desde que o período de estágio tenha uma organização que privilegie, de fato, a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes; para isso, é preciso extrapolar a ideia do estágio como um momento de observação e reprodução, para passar a compreendê-lo como atividade prática e reflexiva, voltada à criação de um repertório de ação.

Nesse contexto, temos nos questionado sobre como nos reinventar e construir novas práticas capazes de tornar os momentos de orientação mais interessantes, mas sem, com isso, perder qualidade formativa. Assim, buscamos neste capítulo responder ao objetivo específico de **realizar revisão de literatura sobre as práticas de orientação de estágio supervisionado no Brasil e no exterior**, apresentando os dados da revisão integrativa de literatura realizada entre abril de 2019 e maio de 2020, nos moldes elaborados por Mendes, Silveira e Galvão (2008) e por Botelho, Cunha e Macedo (2011). Também apresentamos os estudos selecionados na etapa final da revisão e refletimos, simultaneamente e numa perspectiva histórico-cultural, sobre como eles contribuíram na ampliação do nosso conhecimento acerca de diferentes formas de orientação de estágio supervisionado e sobre suas potenciais contribuições no delineamento da pesquisa-intervenção pedagógica que empreendemos.

## 2.1 REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

A revisão de literatura usualmente se constitui como um primeiro passo para a construção de conhecimento científico sobre um determinado assunto. Nesse processo de pesquisa, busca-se conhecer, organizar e sintetizar produções de outros autores sobre um tema específico, possibilitando saber o que já foi produzido até o momento; identificar tendências de pesquisas em determinadas áreas; e, no processo de síntese do conhecimento, reconhecer as lacunas e oportunidades para o surgimento de novas pesquisas e teorias (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Com o aumento exponencial na quantidade de pesquisas realizadas e publicadas, novas formas mais sistemáticas e rigorosas de realizar a revisão de literatura foram gradativamente elaboradas, variando desde o modelo tradicional (também conhecido por revisão narrativa) até as revisões sistemáticas que, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), dividem-se em quatro subtipos: meta-análise; revisão sistemática; revisão qualitativa; e revisão integrativa.

Rother (2007) explica que as revisões sistemáticas, diferentemente das revisões narrativas, concentram-se em responder uma questão específica sobre um assunto determinado, utilizando métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente a bibliografia encontrada. Dentre os subtipos de revisão sistemática, a que nos chama atenção para o propósito de conhecer a diversidade de práticas de orientação de estágio supervisionado é a revisão integrativa. Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127) explicam que “o termo ‘integrativa’ tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”. Desse modo, a palavra parece muito apropriada para evidenciar o potencial construtivo científico da proposta que, ao apresentar o estado da arte sobre um tema, pode contribuir para a confirmação das teorias já existentes ou para o desenvolvimento de novas teorias. Para Whittemore e Knafl, a revisão integrativa é

[...] o tipo mais amplo de métodos de pesquisa de revisão, que permite a inclusão simultânea de pesquisa experimental e não experimental a fim de melhor compreender um fenômeno de seu interesse. Revisões integrativas também podem combinar dados tanto da literatura teórica como da empírica. Além disso, as revisões integrativas incorporam uma ampla gama de propósitos: definir conceitos, revisar teorias, revisar evidências e analisar

questões metodológicas de um determinado tópico (Broome, 1993). (WHITTEMORE; KNAFL; 2005, p. 547, tradução nossa<sup>7</sup>).

Whittemore e Knafl (2005) trouxeram para a revisão integrativa a estrutura de revisões sistemáticas proposta por Cooper (1998), que continha cinco estágios: formulação do problema, busca de literatura, avaliação de dados, análise de dados e apresentação dos resultados. Elas o fizeram porque julgaram que o modelo de Cooper estava mais propenso às revisões sistemáticas, como a meta-análise, por exemplo. Como enfermeiras, elas se preocuparam em propor um modelo centrado em realçar o rigor do método de revisão integrativa, fornecendo subsídios para melhorar o mapeamento e a compreensão da análise de dados e das sínteses produzidas, permitindo que profissionais pudessem encontrar uma diversidade de metodologias para serem utilizadas na prática clínica e na prática de iniciativas baseadas em evidências.

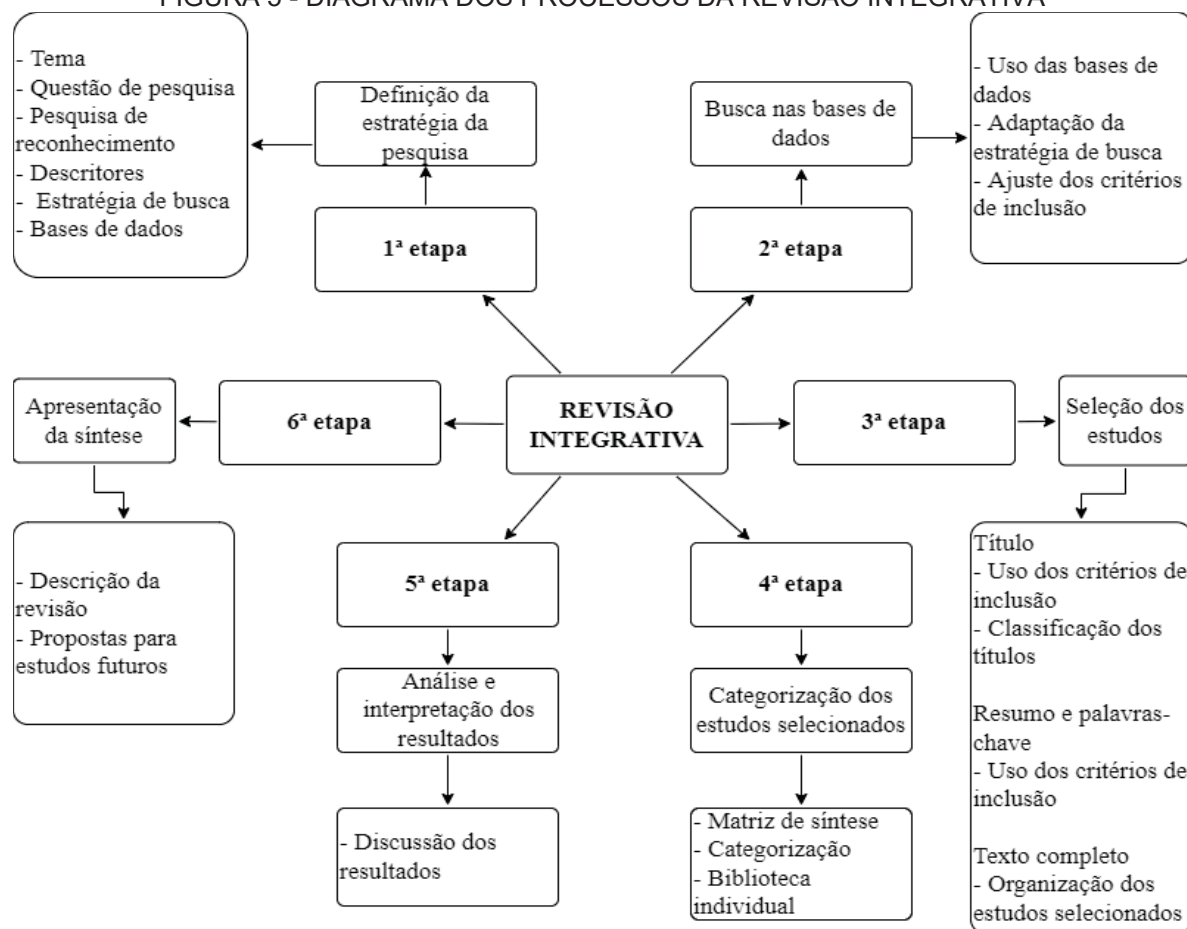
O modelo de Whittemore e Knafl (2005) é composto por 5 estágios: identificação do problema (claro e conciso); busca de literatura (descrevendo percurso de busca e abarcando resultados que demonstrem o estado da arte do tema); avaliação dos dados (utilização dos critérios de inclusão e exclusão, na prática); análise dos dados (organização, codificação e categorização dos dados); e apresentação (conclusão da discussão dos dados em relação ao problema de pesquisa em investigação, com demonstração das evidências encontradas).

Com o objetivo de “apresentar os conceitos gerais e as etapas para a elaboração da revisão integrativa, bem como aspectos relevantes sobre a aplicabilidade deste método para a pesquisa na saúde e enfermagem”, Mendes, Silveira e Galvão (2008, p. 759) organizaram um modelo gráfico a partir dos estágios indicados por Whittemore e Knafl (2005); esse modelo foi, posteriormente, adaptado por Botelho, Cunha e Macedo (2011) para os estudos organizacionais. Nós também fizemos uma adaptação do modelo para o nosso propósito:

---

<sup>7</sup> No original: *Integrative reviews are the broadest type of research review methods allowing for the simultaneous inclusion of experimental and non-experimental research in order to more fully understand a phenomenon of concern. Integrative reviews may also combine data from the theoretical as well as empirical literature. In addition, integrative reviews incorporate a wide range of purposes: to define concepts, to review theories, to review evidence, and to analyse methodological issues of a particular topic (Broome, 1993).*

FIGURA 5 - DIAGRAMA DOS PROCESSOS DA REVISÃO INTEGRATIVA



FONTE: O autor (2022).

A Figura 5 mostra a adaptação que fizemos sobre o molde de Mendes, Silveira e Galvão (2008), com organização das etapas descritas por elas.

## 2.2 DEFINIÇÃO DA ESTRATÉGIA DA PESQUISA

O primeiro desafio foi a definição do escopo da revisão de literatura. Percebendo que desde a minha graduação, no início de 2012, até a efetivação desta pesquisa, em 2020, o formato das reuniões de orientação de estágio, em geral, parece ter permanecido o mesmo, e somando a isso a demanda social por novas estratégias pedagógicas no campo educacional, mais ativas e atrativas para os estudantes de hoje, formulo a seguinte questão para responder com a revisão de literatura: que metodologias ou práticas têm sido utilizadas por orientadores nos momentos de orientação de estágio supervisionado no contexto nacional e internacional?

Partindo dessa questão, buscamos por literatura sobre as metodologias ativas e inovadoras na educação com o intuito de reconhecer o campo e descobrir palavras-

chave recorrentes e significativas para a pesquisa de revisão integrativa que queríamos iniciar. Já durante essas leituras preliminares a gamificação nos chamou a atenção pelo seu potencial imersivo e porque conseguimos visualizá-la, mentalmente, como estratégia pedagógica em atividades de orientação de estágio. Mesmo assim, optamos por proceder com a questão de pesquisa anteriormente levantada, pois os achados de uma pesquisa abrangente, que considerasse a diversidade de práticas, nos daria informações sobre a relevância e caráter inédito da estratégia ou sobre a necessidade de considerar outras formas de orientar estagiários.

As palavras-chave que encontramos nas leituras preliminares e que nos chamaram atenção foram anotadas e pesquisadas em *thesaurus* das bases de dados virtuais. Várias delas foram substituídas por descritores indicados pelas bases, cujas descrições foram lidas para conferirmos se atendiam ao nosso propósito; quando negativo, mantiveram-se como palavras-chave pela particularidade do seu significado. Além disso, para garantir maior abrangência, separamos as palavras-chave e descritores, tanto em português como em inglês, em três variáveis: os termos que designavam as metodologias e práticas de estágio foram agrupados na variável “objeto”; os relacionados ao estágio enquanto recorte do estudo foram agrupados na variável “contexto de atuação”; e a terceira (in)variável referiu-se ao ensino superior, delimitando o “campo” da pesquisa. O Quadro 2 apresenta a organização das palavras-chave e descritores selecionados.

QUADRO 2 - ORGANIZAÇÃO DAS PALAVRAS-CHAVE E DESCRITORES

|        | <b>DESCRIPTOR<br/>PALAVRA-CHAVE</b> | <b>BASE</b>                       | <b>OBS.</b>                                                                                                                                                                                                                             |
|--------|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| OBJETO | <i>active learning</i>              | <i>Thesaurus</i> ERIC             | Aparece como descritor e é definida pela base.                                                                                                                                                                                          |
|        | metodologias ativas                 | Portal de Periódicos Capes        | O Portal de Periódicos da CAPES trouxe 899 resultados para a busca pelo termo.                                                                                                                                                          |
|        | <i>methodologies</i>                | <i>Thesaurus</i> ERIC/INEP/BVSPsi | Sem resultados encontrados para essa palavra.                                                                                                                                                                                           |
|        | <i>methodology</i>                  | <i>Thesaurus</i> ERIC/BVSPsi      | O <i>Thesaurus</i> BVSPsi mostra metodologia como sinônimo de técnicas de pesquisa, não de ensino. O <i>Thesaurus</i> ERIC sugere " <i>Teaching Methods</i> " e " <i>Instruction</i> ". Ambos foram adicionados à lista de descritores. |
|        | <i>teaching methods</i>             | <i>Thesaurus</i> ERIC             | Aparece como descritor. Incluído após consulta por " <i>methodology</i> " no <i>Thesaurus</i> ERIC.                                                                                                                                     |



|                     |                              |                                   |                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------|------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                     | <i>instruction</i>           | <i>Thesaurus</i> ERIC             | Incluído após consulta por " <i>method</i> " e " <i>teaching methods</i> " no <i>Thesaurus</i> ERIC, por sugestão da base.                                                                                                        |
|                     | <i>method</i>                | <i>Thesaurus</i> ERIC             | <i>Thesaurus</i> ERIC sugeriu " <i>instruction</i> ".                                                                                                                                                                             |
|                     | Metodologia inovadora        | <i>Thesaurus</i> INEP             | A base localiza o termo em várias áreas do conhecimento, dentre as quais, a da Educação.                                                                                                                                          |
|                     | metodologias inovativas      | <i>Thesaurus</i> ERIC/INEP/BVSPsi | Não encontrada nas bases. Proveniente da literatura (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).                                                                                                                                                  |
| CONTEXTO DE ATUAÇÃO | <i>internship programs</i>   | <i>Thesaurus</i> ERIC             | Aparece como descritor e é definida pela base.                                                                                                                                                                                    |
|                     | <i>supervised internship</i> | Portal de Periódicos Capes        | Portal de Periódicos da CAPES trouxe 391 resultados para a busca pelo termo.                                                                                                                                                      |
|                     | <i>internship guidance</i>   |                                   | <i>Thesaurus</i> ERIC: sem resultados para " <i>internship guidance</i> ". Buscando " <i>internship</i> ", aparece " <i>internship programs</i> ". Sugere como termo correlato " <i>practicums</i> ", que foi adicionado à lista. |
|                     | <i>practicums</i>            | <i>Thesaurus</i> ERIC             | Selecionado após busca por <i>internship guidance</i> no <i>Thesaurus</i> ERIC.                                                                                                                                                   |
|                     | estágio supervisionado       | <i>Thesaurus</i> INEP             | Localiza o termo em várias áreas, relacionadas ao contexto da Educação.                                                                                                                                                           |
|                     | orientação de estágio        | BDTD Capes                        | Não definida. Portal de Periódicos da CAPES trouxe 14 resultados para a busca pelo termo.                                                                                                                                         |
| CAMPO               | <i>higher education</i>      | <i>Thesaurus</i> ERIC             | Definição encontrada na base.                                                                                                                                                                                                     |
|                     | ensino superior              | <i>Thesaurus</i> BVSPsi           | Definição encontrada na base.                                                                                                                                                                                                     |

FONTE: O autor (2022).

Uma observação importante, nesse momento, é que a experiência da prática nos mostrou que nem sempre é possível encontrar um descritor que defina adequadamente a especificidade do fenômeno que desejamos pesquisar. Isso acontece, por exemplo, porque pode não haver alguma publicação que se propôs a abordar determinada especificidade do fenômeno, de modo que as bases indexadoras não puderam registrá-lo como descritor; ou, também, porque o fenômeno pode ter sido abarcado por um descritor já existente, por similaridade ou proximidade ao tema, e o autor da pesquisa pode não o ter reconhecido, ou tê-lo identificado como tendo

uma descrição insatisfatória ao propósito. Quando essa situação ocorreu, justificamos essa decisão na coluna de observação, exibida no Quadro 2.

Escolhidos os termos de busca, prosseguimos com a composição da estratégia de busca, definindo os critérios de seleção e de exclusão, elaborando a frase-busca e definindo as bases de dados virtuais a serem consultadas. O Quadro 3 mostra a composição dos critérios de inclusão e de exclusão elaborados.

QUADRO 3 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO DE ESTUDOS

| INCLUSÃO                                                                                                                                 | EXCLUSÃO                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (A) Artigos, teses ou dissertações.                                                                                                      | (A1) Trabalhos que não sejam artigos científicos, dissertações ou teses.                                             |
| (B) Tratam de propostas, estratégias ou metodologias de orientação de estágio supervisionado desenvolvidas no âmbito do ensino superior. | (B1) Trabalhos que não tenham como tema propostas de <b>orientação</b> de estágio supervisionado no ensino superior. |

FONTE: O autor (2022).

Com base no Quadro 3, vê-se que definimos como primeiro critério de inclusão, o identificado pela codificação “(A)”, que o material de pesquisa fosse composto exclusivamente de artigos, teses ou dissertações. Esse critério foi definido para garantir a qualidade dos trabalhos selecionados, uma vez que esses tipos de trabalhos são avaliados por pesquisadores experientes e são publicados somente se aprovados. Já o critério “(B)” delimita o assunto dos estudos abarcados, determinando que somente fazem parte do escopo aqueles que tratam de estratégias ou metodologias de orientação de estágio supervisionado no ensino superior.

Quanto aos critérios de exclusão, optamos por retirar pesquisas que não fossem artigos, teses ou dissertações e aqueles que não tivessem como tema a orientação de estágio supervisionado no ensino superior. Este último implica, por exemplo, não considerar estudos sobre relatos de prática dos estagiários no local de trabalho ou relatos de professores sobre os aprendizados dos estudantes durante o estágio. O nosso interesse se concentrou na prática de orientação de estágio e nas atividades desenvolvidas no período mediadas pelos orientadores de estágio, especificamente, dentro da abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, ou seja, com foco na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Com as palavras-chave, descritores e critérios de inclusão e exclusão definidos, a estratégia de busca se desdobrou na seguinte frase de busca:

("active learning" OR "metodologias ativas" OR methodologies OR methodology OR "teaching methods" OR instruction OR method OR "metodologia inovadora" OR "metodologias inovativas") AND ("internship programs" OR "supervised internship" OR "internship guidance" OR practicums OR "estágio supervisionado" OR "orientação de estágio") AND ("higher education" OR "ensino superior")

Na sentença, os parênteses foram utilizados para demarcar as variáveis; o operador booleano 'OR', para permitir a inserção de sinônimos ou variantes que queríamos abarcar; e o operador booleano AND, para sinalizar a relação entre as variáveis. Essa composição foi testada nas bases de dados pesquisadas e, quando necessário, decomposta ou reorganizada conforme a orientação de cada base.

## 2.3 BUSCA NAS BASES DE DADOS

As bases escolhidas foram o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD); a Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a base de abrangência internacional *Education Resources Information Center* (ERIC); a base *online* do IV Colóquio Internacional de Ensino Desenvolvimento; o banco Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS-BVS); o Portal de Periódicos CAPES; as bases PsycINFO e PsycARTICLES da *American Psychological Association* (APA); a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e a revista *Training and Education in Professional Psychology Journal*. O IV Colóquio Internacional de Ensino Desenvolvimento inicialmente não estava nos planos, mas foi inserido por sugestão da orientadora do pesquisador pela sua importância e abrangência internacional em trabalhos da abordagem Histórico-Cultural, a qual assumimos. A revista *Training and Education in Professional Psychology Journal* também foi inserida posteriormente, por ser uma revista internacional dedicada à formação de psicólogos, categoria profissional a qual pertencemos e na qual lecionamos e orientamos estágios. O Quadro 4 mostra a relação de cada base consultada, a frase de busca utilizada e a quantidade de estudos encontrados em cada uma.

QUADRO 4 - RELAÇÃO ENTRE BASES DE DADOS, FRASE DE BUSCA E QUANTIDADE TOTAL DE ESTUDOS ENCONTRADOS POR BASE

| BASE | FRASE DE BUSCA | OBS. | QTDE. |
|------|----------------|------|-------|
|------|----------------|------|-------|

|                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| (1) BDTD                                             | ("active learning" OR "metodologias ativas" OR methodologies OR methodology OR "teaching methods" OR instruction OR method OR "metodologia inovadora" OR "metodologias inovativas") AND ("internship programs" OR "supervised internship" OR "internship guidance" OR practicums OR "estágio supervisionado" OR "orientação de estágio") AND ("higher education" OR "ensino superior") | N/A                                                                                                                                                                                                                                                                    | 46  |
| (2) Biblioteca Virtual da ANPED                      | estágio                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Por se tratar de um banco nacional e que traz somente resumos e artigos publicados em anais de eventos, a utilização de mais de um descritor trazia menos de 20 resultados. Portanto, optou-se por ampliá-la utilizando somente o descritor "estágio".                 | 22  |
| (3) ERIC                                             | ("active learning" OR "metodologias ativas" OR methodologies OR methodology OR "teaching methods" OR instruction OR method OR "metodologia inovadora" OR "metodologias inovativas") AND ("internship programs" OR "supervised internship" OR "internship guidance" OR practicums OR "estágio supervisionado" OR "orientação de estágio") AND ("higher education" OR "ensino superior") | Após a busca inicial, com 1.399 resultados, foram utilizadas estratégias de refinamento fornecidas pelo próprio banco de dados: Refinamento: <i>Education level</i> ; Item de refinamento: <i>higher education</i> . Após refinamento, n=224.                          | 224 |
| (4) IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimento | N/A                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Como não se trata de um banco, e sim de um arquivo em PDF contendo os anais do evento, realizou-se a transcrição dos títulos de todos os trabalhos para posterior análise, uma vez que o mecanismo de busca "ctrl+L" traria termos aleatórios dentro de cada trabalho. | 70  |
| (5) LILACS/BVS                                       | ("active learning" OR "metodologias ativas" OR methodologies OR methodology OR "teaching methods" OR instruction OR method OR "metodologia inovadora" OR "metodologias inovativas") AND ("internship programs" OR "supervised internship" OR "internship guidance" OR practicums OR "estágio supervisionado" OR "orientação de estágio") AND ("higher education" OR "ensino superior") | N/A                                                                                                                                                                                                                                                                    | 17  |

|                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                  |       |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| (6) Portal de Periódicos Capes                                 | ("active learning" OR "metodologias ativas" OR methodologies OR methodology OR "teaching methods" OR instruction OR method OR "metodologia inovadora" OR "metodologias inovativas") AND ("internship programs" OR "supervised internship" OR "internship guidance" OR practicums OR "estágio supervisionado" OR "orientação de estágio") AND ("higher education" OR "ensino superior") | Resultado inicial, n=1.494 estudos. Após aplicação de estratégias de refinamento da plataforma, n=1.254.<br><br>Refinamento utilizado: "Tipo de recurso"; Item de refinamento: "Incluir: artigos".               | 1.254 |
| (7) PsycARTICLES e (8) PsycINFO                                | ("active learning" OR "metodologias ativas" OR methodologies OR methodology OR "teaching methods" OR instruction OR method OR "metodologia inovadora" OR "metodologias inovativas") AND ("internship programs" OR "supervised internship" OR "internship guidance" OR practicums OR "estágio supervisionado" OR "orientação de estágio") AND ("higher education" OR "ensino superior") | Apesar de terem sido buscados inicialmente de maneira separada, PsycARTICLES e PsycINFO estavam no mesmo banco, da PsycNET APA. Portanto, trouxeram resultados duplicados. Total: n=44; sem os duplicados, n=22. | 22    |
| (9) SciELO                                                     | "internship" [All indexes] or "supervised internship" [All indexes] or "estágio supervisionado" [All indexes]                                                                                                                                                                                                                                                                          | SciELO traz mecanismos próprios de busca em três espaços e propõe os operadores booleanos relacionando cada um deles. Estratégia adaptada.                                                                       | 524   |
| (10) Training and Education in Professional Psychology Journal | ("internship programs" OR "supervised internship" OR "internship guidance" OR practicums) AND ("higher education")                                                                                                                                                                                                                                                                     | O banco apresentou limitação de caracteres para busca, além do baixo número de trabalhos de acordo com os critérios. Estratégia adaptada.                                                                        | 9     |
| Resultado                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                  | 2.188 |

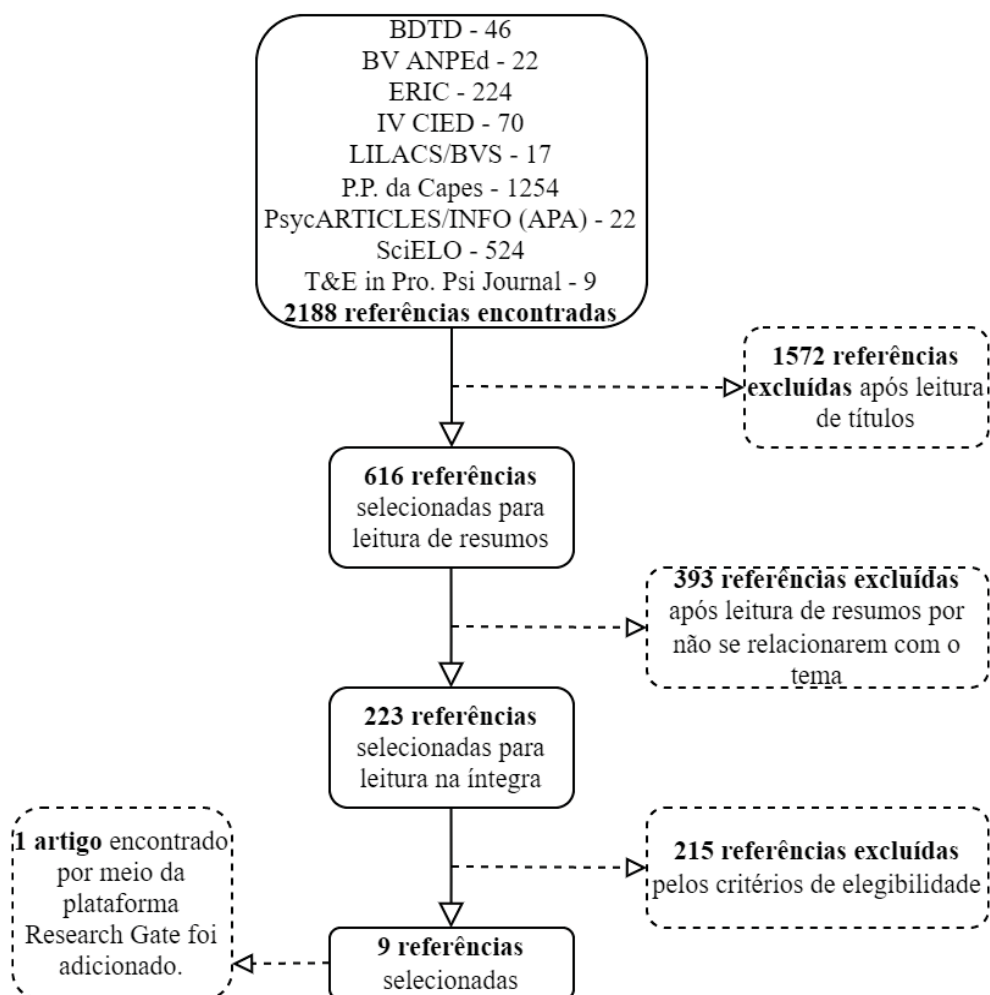
FONTE: O autor (2022).

## 2.4 SELEÇÃO DOS ESTUDOS

Os 2.188 estudos encontrados nas bases foram submetidos aos critérios de inclusão e de exclusão mostrados anteriormente (Quadro 3), em três etapas, com grau crescente de aprofundamento de leitura: 1º) leitura dos títulos para identificar aqueles

que aparentavam tratar de metodologias de orientação de estágio supervisionado no ensino superior; 2º) leitura dos resumos; 3º) leitura dos textos na íntegra.

FIGURA 6 - FLUXOGRAMA DE SELEÇÃO DE ESTUDOS



FONTE: O autor (2022).

A Figura 6 mostra o processo de seleção realizado com os 2.188 estudos abarcados pela estratégia de busca. Com base nela, pode-se perceber que:

- A base de dados com o maior número de estudos localizados pelos termos utilizados foi o Portal de Periódicos CAPES (n=1.254), seguido pela base SciELO (n=524), possivelmente porque essas bases são muito populares no Brasil e concentram um grande número de indexadores;
- Mais de 70% dos estudos (n=1.572) foram excluídos por título pelo critério “(B1) - Trabalhos que não tenham como tema propostas de orientação de estágio supervisionado no ensino superior”. Esse número considerou trabalhos que

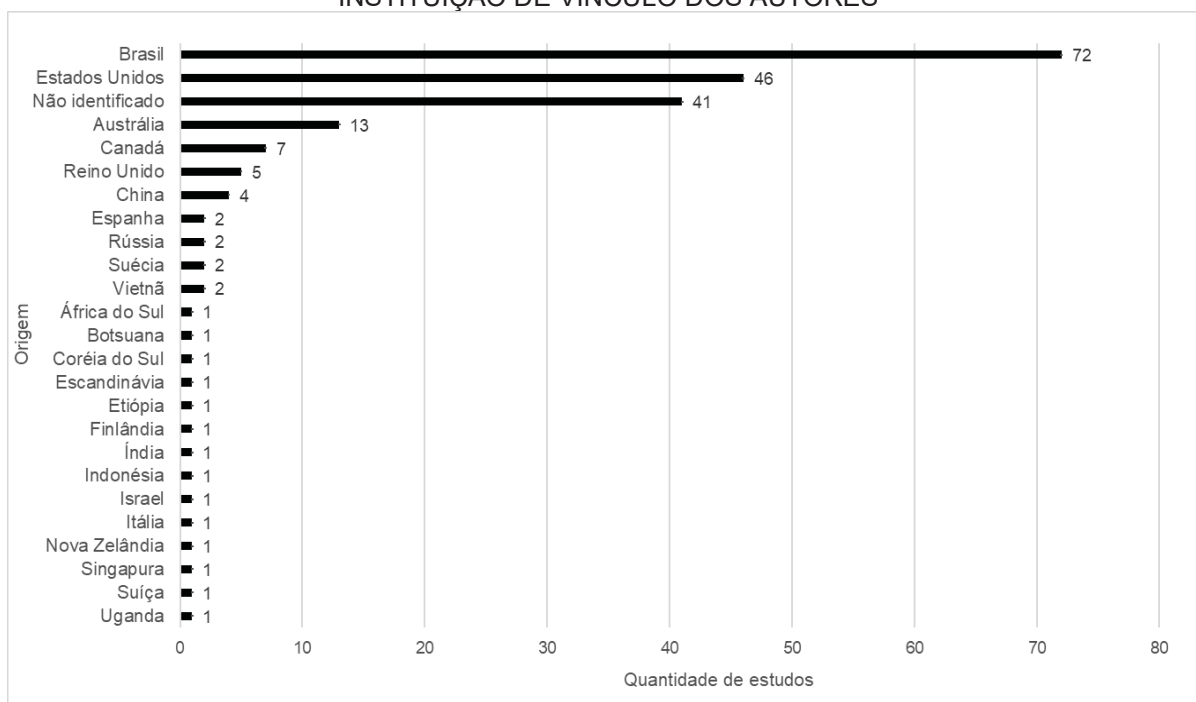
tratavam de relatos de experiência de estágio ou de preceptoria, além de outros temas não relacionados ao interesse da pesquisa.

- Dos 616 estudos que tiveram seus resumos lidos, cerca de 64% (n=393) foram excluídos por não tratarem de orientações de estágio, restando 223 estudos selecionados para a etapa final de leitura completa;
- Dos 223 lidos na íntegra, 11 foram prontamente excluídos por não dizerem respeito a estágios e sim a outros tipos de práticas pedagógicas realizadas em cursos de ensino superior. Dos restantes, apenas oito foram selecionados, por entendermos que se tratavam de estudos que trouxeram relatos e propostas de práticas realizadas em momentos de orientação de estágio supervisionado. Em paralelo, foi encontrado em outra base de dados *online*, a Research Gate, um estudo que mereceu ser adicionado, totalizando nove trabalhos pertinentes ao tema ao final do processo de seleção.

É válido mencionar que, na fase das leituras dos 223 estudos analisados integralmente, tabulamos todos os trabalhos por: autor(es); título; tipo de estudos (artigos, teses ou dissertações); editor(es) (revistas ou universidades); objetivo do trabalho; metodologia; e país de origem (por filiação das instituições). Em relação ao último item mencionado, a Figura 7 apresenta um gráfico com a quantidade de estudos encontrados por país.



FIGURA 7 - QUANTIDADE DE ESTUDOS SOBRE ESTÁGIO POR PAÍS DE ORIGEM DA INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO DOS AUTORES



FONTE: O autor (2022).

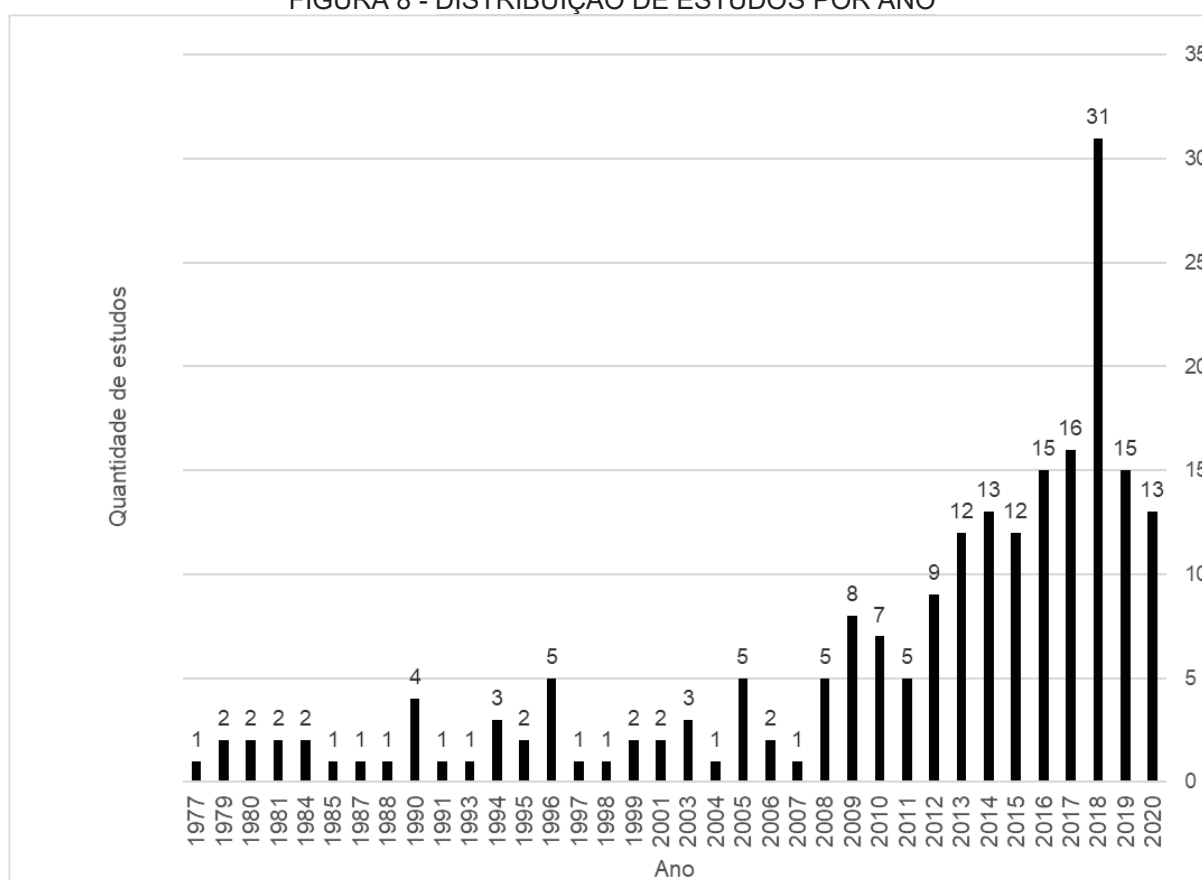
Em relação à Figura 7, observa-se que a maior quantidade de estudos publicados nas bases pesquisadas e encontrados pela nossa estratégia de busca, em que trabalhos em português e inglês foram inclusos, concentra-se no Brasil ( $n=72$ ), seguido pelos Estados Unidos da América ( $n=46$ ) e pela categoria “Não identificado”, que se refere aos estudos em que não foi possível identificar a instituição de vinculação do autor. Ainda sobre os resultados, percebemos que a grande maioria deles se tratava ou de relatos de experiência de estágio realizados por professores ou estudantes, ou de propostas de formatos e programas de estágio que descreviam as etapas das atividades a serem realizadas pelos estagiários. Nesse ponto, reiteramos que o nosso objetivo foi nos concentrarmos não nas práticas dos estagiários, mas nas dos orientadores, nos momentos de orientação de estágio supervisionado.

Quando estávamos codificando os estudos e separando-os por pastas virtuais de acordo com a base de origem, também percebemos que, apesar de ter ficado em segundo lugar em número de publicações, os estudos dos Estados Unidos compuseram, sob a lógica do pragmatismo, a maioria das proposições de práticas de estágio, com vários modelos desenvolvidos e adotados pelas suas instituições de ensino superior para prover maior experiência prática e de mercado para os estudantes dos seus cursos. Em outra direção, a maior parte dos estudos brasileiros

concentrou-se em relatos de experiência de campo feitos por estagiários ou por professores, especialmente na área da saúde (a maioria relativa à residência médica, seguida pela Enfermagem e, em menor número, pela Odontologia) e da educação (estágios de prática docente em cursos de licenciatura e Pedagogia).

Outro dado interessante é que, como propositadamente não definimos um recorte temporal, aproveitamos para organizar os 223 estudos pela sua distribuição no tempo. Assim, as informações da Figura 7 adquirem novos significados se conectadas com o que mostra a Figura 8:

FIGURA 8 - DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS POR ANO



FONTE: O autor (2022).

A Figura 8 demonstra que o estudo mais antigo que conseguimos registrar foi produzido em 1977. Ele foi publicado numa revista estadunidense chamada *Alternative Higher Education*, escrito por Lenore Borzak e Barbara A. Hursh (1977)<sup>8</sup> para contar a experiência de análise de um processo de integração do curso de Artes Liberais ao que chamavam de “pré-profissionalismo” pela experiência de campo.

<sup>8</sup> Disponível no acervo pago da base PsychARTICLES, da APA.

Nota-se forte viés mercadológico de desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho, vistas pela população alvo como positivas no sentido de ajudar os estudantes a se posicionarem no mercado.

Já o primeiro estudo brasileiro encontrado foi produzido em 1985, escrito por Ruiz e colaboradores (1985); ele teve como objetivo analisar relatórios de estágio produzidos por estudantes da graduação em Nutrição da Universidade Federal de Viçosa. Esses estudantes vivenciaram uma proposta chamada “internato rural”, com atividades realizadas numa comunidade rural para que pudessem conhecer a realidade das pessoas que vivem nesse meio, bem como estimular tais pessoas a reconhecerem seus problemas e se organizarem para solucioná-los. Os autores relatam que a experiência dos estagiários foi enriquecedora, embora os objetivos não tenham sido alcançados devido a dificuldades como a resistência da comunidade em reconhecer seus problemas, a falta de recursos para manter os estagiários em campo e a descontinuidade do programa.

As leituras de todos os estudos que organizamos — especialmente os estadunidenses e brasileiros, que apareceram em maior quantidade — nos levam a ponderar sobre o enfoque adaptativo e pragmático das publicações norte-americanas, no sentido de buscarem formas e recursos para munir os sujeitos de habilidades para integrá-los a um sistema ou à sociedade; enquanto, nos estudos brasileiros, notamos a existência de objetivos voltados para a análise crítica e transformação da realidade local e social. Nesse sentido, devemos considerar que os estudos brasileiros proliferaram nos anos finais da ditadura civil-militar e foram ganhando força com a redemocratização, a liberdade de expressão e a necessidade de (re)construção de uma sociedade democrática e de direitos.

Também podemos observar, na Figura 8, que a maior concentração de estudos sobre estágio se deu no recorte temporal de 2009 a 2020, atingindo o pico em 2018, com 31 publicações — o dobro do alcançado nos demais anos. Dessa distribuição, a maior quantidade por ano foi de estudos brasileiros: 4 em 2010, 2 em 2011, 4 em 2012, 6 em 2013, 3 em 2014, 6 em 2015, 9 em 2016, 6 em 2017, 14 em 2018, 5 em 2019 e 7 em 2020. Acreditamos que, proporcionalmente, esses números refletem resultados das políticas de acesso e permanência de estudantes das classes economicamente menos favorecidas no ensino superior, de modo que, quanto mais estudantes, maior a tendência de publicações sobre os diversos campos de estudo — inclusive o estágio supervisionado, obrigatório a muitos cursos. Outro fator que

também pensamos ter influenciado esse aumento de publicações é o fato de os instrumentos da cultura digital tornarem mais acessíveis as informações sobre como produzir trabalhos científicos, contando, inclusive, com vários modelos de documentos, dicas e vídeos tutoriais feitos por pesquisadores qualificados para ensinar “como se faz”.

Dos 223 estudos lidos e categorizados, passamos agora à apresentação dos 9 selecionados.

## 2.5 ESTUDOS SELECIONADOS: DESCRIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE AS FORMAS DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO ENCONTRADAS

Como mostrou o fluxograma do processo de seleção mostrado anteriormente na Figura 6, foram nove os estudos selecionados ao final da revisão integrativa de literatura, por apresentarem, explicitamente ou implicitamente<sup>9</sup>, formas de orientação de estágio supervisionado. Esses estudos serão apresentados a seguir, priorizando informar: o tema; o objetivo; o que foi feito; onde, por quem e como foi feito, a fim de identificar, sempre que possível, as condições de produção e realização das práticas.

Mais do que apenas apresentar as diferentes formas de prática realizadas pelos autores, aproveitamos para apontar as contribuições que eles nos proporcionaram em termos de reflexões e ideias surgidas no decorrer do processo de releitura e escrita deste texto. Nesses momentos, buscamos na literatura vygotskyana elementos para nos ajudar a processar as informações trazidas pelos estudos em questão e a transformá-las em potenciais contribuições para o nosso modo de conceber e de planejar uma orientação de estágio supervisionado.

Estando as apresentações e as reflexões que fizemos emaranhadas em alguns momentos, para distinguir o que é dos autores estudados e o que é cognição nossa sobre o seu trabalho, usamos como recurso a sinalização de quatro asteriscos para demarcar o início e o final de cada reflexão nossa (exemplo: \*\*\*\* É assim que o recurso vai aparecer: quatro asteriscos no começo e outros quatro no final. \*\*\*\*).

No Quadro 5, pode-se conferir quais foram os estudos selecionados, por ordem cronológica, do mais antigo para o mais recente. Para distinguir os momentos

---

<sup>9</sup> “Explicitamente” refere-se a quando pudemos claramente identificar que um estudo relatou uma prática de orientação de estágio; “implicitamente” refere-se a quando um artigo não tratou da prática de orientação em si, mas foi possível deduzi-la com base nos fatos relatados.

de início e término da discussão de cada um, alocamos três asteriscos centralizados na página (\*\*\*), com um parágrafo antes e outro depois. Ainda, destacamos os títulos, no corpo do texto, usando negrito.

QUADRO 5 - LISTA DOS ESTUDOS SELECIONADOS

| REFERÊNCIA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | PAÍS   | BASE                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------------------------------------------------------------------|
| BARTON, Edward J.; DUERFELDT, Pryse H. Undergraduate Psychology Practica Pragmatism. <b>Teaching of Psychology</b> , Northern Michigan University, v.7, n.3, p.146-149, 1980. Disponível em: < <a href="https://doi.org/10.1207%2Fs15328023top0703_4">https://doi.org/10.1207%2Fs15328023top0703_4</a> >.                                                                                                                                                                                                                        | EUA    | Teaching of Psychology                                                    |
| BLANTON, P. Gregg. A Model for Supervising Undergraduate Internship. <b>Teaching of Psychology</b> , v. 28, n. 3, p. 217-219, 2001. Disponível em: < <a href="https://www.researchgate.net/publication/234741952_A_Model_for_Supervising_Undergraduate_Internships">https://www.researchgate.net/publication/234741952_A_Model_for_Supervising_Undergraduate_Internships</a> >.                                                                                                                                                  | EUA    | ResearchGate                                                              |
| CYRINO, Marina; NETO, Samuel de Souza. <b>Interventoria</b> : uma proposta para o acompanhamento de estagiários. In: Anais 36º Reunião Nacional da Anped, Goiânia, 2013. Disponível em: < <a href="http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3293_texto.pdf">http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3293_texto.pdf</a> >.                                                                                                                         | Brasil | ANPEd                                                                     |
| SILVA, Sílvia Maria Cintra da et al. Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do psicólogo. <b>Psicologia: Ciência e Profissão [online]</b> , v. 33, n. 4, 2013. Disponível em: < <a href="https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400018">https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400018</a> >.                                                                                                                                                                                                    | Brasil | SciELO                                                                    |
| MACHADO, Adriana Marcondes. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. <b>Psicologia: Ciência e Profissão [online]</b> , v. 34, n. 03, p. 761-773, 2014. Disponível em: < <a href="https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013">https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013</a> >.                                                                                                                                                                                                                      | Brasil | SciELO                                                                    |
| CORADIM, Josimayre Novelli. <b>Ciclos reflexivos alternativos</b> . 349 f. Tese de doutoramento (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, 2015. Disponível em: < <a href="https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/Uel_900806f2cf09fb4ec22c1402847a4b08">https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/Uel_900806f2cf09fb4ec22c1402847a4b08</a> >.                                                                                                                                                | Brasil | BDTD                                                                      |
| SILVA, Arlete Vieira da. Estágio: Pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência. In: <b>Anais da 37º Reunião ANPED, Florianópolis</b> , 2015. Disponível em: < <a href="https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estagio-pesquisa-formacao-e-escrita-de-si-como-pratica-de-iniciacao-docencia">https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estagio-pesquisa-formacao-e-escrita-de-si-como-pratica-de-iniciacao-docencia</a> >.                                                                             | Brasil | ANPEd                                                                     |
| ROSE, Tânia Maria Santana de et al. Práticas educativas inovadoras na formação do psicólogo escolar: uma experiência com aprendizagem cooperativa. <b>Psicologia: Ciência e Profissão [online]</b> , v. 36, n. 2, p. 304-316, 2016. Disponível em: < <a href="https://doi.org/10.1590/1982-3703000212014">https://doi.org/10.1590/1982-3703000212014</a> >.                                                                                                                                                                      | Brasil | SciELO                                                                    |
| RABELO, Leandro de Oliveira; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. <b>Atividade de estágio investigativo</b> : uma proposta de estágio supervisionado em uma perspectiva histórico-cultural. In: Anais do IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimento: Sistema Elkonin-Davidov [recurso eletrônico]: trabalhos completos, 12 e 13 de junho 2018 em Uberlândia MG. Disponível em: < <a href="https://coloquio2018.wixsite.com/ivcoloquio/local">https://coloquio2018.wixsite.com/ivcoloquio/local</a> ISBN: 978-85-53168-14->. | Brasil | IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimento: Sistema Elkonin-Davidov |

FONTE: O autor (2022).

\*\*\*

O artigo mais antigo da lista, e que contribui para a formação de uma visão histórica sobre as formas de orientação de estágio, é o intitulado “***Undergraduate Psychology Practica Pragmatism***”, de Barton e Duerfeldt (1980), da *Northern Michigan University* (NMU), nos Estados Unidos. Convenientemente para nós, eles comentam, entre outras coisas, sobre os principais desafios enfrentados por professores orientadores de estágio na implementação de estágios supervisionados em Psicologia — com os quais ainda lidamos hoje:

- Quando o estagiário falha em ajudar o cliente, e o cliente piora em vez de melhorar;
- Quando algumas práticas realizadas pelos estagiários são antiéticas ou ilegais; por exemplo, quando falham em manter a confidencialidade do caso segundo os parâmetros estipulados pelos órgãos regulamentadores, ou quando não se planejam para começar usando as formas mais simples e menos intrusivas antes das menos benignas;
- Quando os estagiários criam ou não sabem lidar com problemas políticos — esses, eles apontam como os mais difíceis —, pois pode acontecer de o estagiário insultar sem saber a experiência dos agentes da instituição concedente do estágio. Eles podem até mesmo acabar aumentando a carga de trabalho da instituição;
- O modo pelo qual orientador de estágio estabelece um local de estágio e supera a resistência inicial das instituições concedentes, pois alguns locais podem temer ficar expostos ao escrutínio de um psicólogo influente (como tende a ser um professor universitário), ou podem ter memórias negativas de uma colocação anterior de estagiários.

\*\*\*\* Os desafios identificados pelos autores mostram que a prática do estágio supervisionado tem o potencial de gerar problemas tanto para professores quanto para estudantes, instituições concedentes e seus clientes \*\*\*\*. A partir disso, interessante, eles prosseguem o artigo sugerindo “estratégias para escapar das

armadilhas” (BARTON; DUERFELDT, 1980, p. 147, tradução nossa<sup>10</sup>), reproduzidas abaixo, as quais desenvolveram e aplicaram na NMU.

- Considerando que, nas grandes universidades, existem serviços disponíveis para colocar os estagiários, mas nem sempre isso é possível ou viável para o propósito do estágio; e que, nas menores, muitas vezes não há esses serviços, o orientador precisa estabelecer uma relação cordial com as instituições locais. Para isso, deve se programar para investir tempo em reuniões particulares com representantes dessas instituições. Nessas reuniões, para aliviar as preocupações das instituições quanto a receber estagiários, o orientador deve usar as boas práticas de entrevista, demonstrando sutileza na comunicação e explicando claramente: os objetivos a serem atingidos com o estágio; o que os estudantes farão na instituição; como eles serão monitorados; e quais potenciais benefícios o estágio pode gerar para a instituição;
- Investir em parcerias com instituições locais, próximas da instituição educativa onde acontece o curso, é mais viável e gera menos problemas por desistência ou infrequência de estagiários. Quanto mais longe a instituição concedente estiver, maior o custo operacional da orientação, porque ela vai exigir do professor gasto extra com deslocamento para reuniões no local, ou com ligações telefônicas, implicando maior dispêndio de tempo e menos tempo remunerado. Para o estudante, também implica maior dispêndio de tempo e recursos;
- Um delineamento claro dos papéis da instituição concedente, do supervisor e do estagiário deve ser feito. Os autores sugerem que seja combinado que o supervisor assumirá inicialmente as principais tarefas, que serão delegadas para o estagiário conforme se perceber que ele pode realizá-las sozinho. Caso a instituição não esteja de acordo com essa cláusula, é melhor não continuar. Por outro lado, se a instituição quiser dar mais autonomia para o estagiário desde o início, precisará fornecer “bastante feedback e reforço positivo”

---

<sup>10</sup> No original: *Strategies for Avoiding Pitfalls*.



(BARTON; DUERFELDT, 1980, p. 147, tradução nossa<sup>11</sup>); aqui, percebe-se claramente a influência behaviorista de modelagem e modelação de comportamentos;

- Deve-se combinar com a instituição concedente e com o supervisor que todos os problemas relacionados ou criados pelo estagiário sejam informados ao orientador imediatamente, por menores que forem, a fim de que possam ser tratados com rapidez e se evite animosidade, problemas políticos, éticos e legais entre as partes;
- É aconselhável que o orientador demonstre real interesse pelo estágio, realizando visitas semanais para acompanhar o estagiário, tomando cuidado para não atrapalhar o funcionamento e as atividades da instituição de ensino — quando apropriado, interagindo positivamente com os trabalhadores locais (por exemplo, elogiando a forma como uma atividade foi realizada por um colaborador);
- Outra sugestão para manter uma boa relação com a instituição concedente é fornecer a ela uma cópia de relatórios escritos pelos estagiários, para que possa avaliar as experiências de estágio realizadas no local, bem como identificar os casos e resultados produzidos pelo estagiário durante o estágio;
- “Provavelmente, a parte mais difícil de conduzir um estágio é determinar o que e quanto trabalho esperar dos estagiários e como supervisioná-los e orientá-los” (BARTON; DUERFELDT, 1980, p. 147, tradução nossa<sup>12</sup>). Sobre isso, eles comentam que, em algumas instituições é comum que os estudantes de pós-graduação supervisionem os estagiários de graduação, que permanecem por longo período no estágio e não precisam assistir às aulas regulares; em outras, onde os estagiários devem assistir às aulas regulares, a carga horária do estágio é baixa, podendo ser de apenas uma vez na semana. Considerando que, na NMU, eles não contavam com a assistência de pós-graduandos,

---

<sup>11</sup> Contexto original: *On the other hand, if the instructor is willing to allow the agency to have the major responsibility from the start, then the agents must be provided with plenty of feedback and positive reinforcement for their supervision in order to assure quality control.*

<sup>12</sup> No original: *Probably the most difficult part of conducting a practicum is the determination of what and how much work to expect of the students and how to supervise and provide guidance for them.*

formataram um programa em que os estagiários deveriam: cumprir uma hora de trabalho diário na instituição concedente, cinco dias por semana, em um ou dois casos; assistir às aulas três dias por semana; e se reunir com o orientador pelo menos três vezes por semestre. Os estagiários receberiam, no início do período letivo, um calendário em que já constariam as datas das reuniões, os tópicos que seriam abordados nelas e as entregas que deveriam ser realizadas;

- Para aumentar a probabilidade de sucesso do estagiário no estágio e para saber se algum deles apresenta insuficiência no seu “repertório comportamental” (BARTON; DUERFELDT, 1980, p. 147, tradução nossa<sup>13</sup>), antes de iniciar o estágio os estudantes recebiam instruções para revisar todo o conteúdo do curso necessário para responder a questionários de demonstração de domínio de habilidades de observação e gravação de comportamentos, questões metodológicas e éticas e de responsabilidade. Depois do questionário, o estudante recebia uma lista de objetivos comportamentais a serem alcançados como preparação para o estágio, que deveriam ser desenvolvidos ao longo do semestre anterior ao da prática de estágio. Se, ainda assim, o estudante tivesse dificuldade, o orientador poderia ajudá-lo com técnicas de simulação em classe, estudos de caso, discussões e orientações individuais antes do início do estágio.

\*\*\*\* Esse estudo, embora traga ideias de outra abordagem psicológica, com orientações diferentes e, por vezes, até antagônicas à assumida por nós (Psicologia Histórico-Cultural), contribuiu para que pudéssemos perceber que as práticas de modelagem e modelação dos anos 1980 ainda estão muito presentes na forma como os estágios são organizados hoje, haja visto que podemos verificar, nos nossos manuais e contratos de estágio, a preocupação com várias cláusulas indicadas pelos autores, e nas formas de orientação dos professores orientadores, uma forte tendência em instruir e avaliar os estudantes segundo comportamentos pré-estabelecidos considerados desejáveis. Além disso, também pudemos perceber a preocupação deles com a preparação para o trabalho e o sucesso acadêmico e profissional do estudante, evidente na programação de preparação para o estágio,

---

<sup>13</sup> No contexto original: [...] *students sometimes enter the practicum with serious deficiencies in their behavioral repertoire. Therefore, to increase the probability that the students will be successful in the practicum, [...].*

que contava com uma avaliação diagnóstica do estudante — para verificar se ele já havia desenvolvido o repertório comportamental necessário para o trabalho em campo — e com outras providências, caso ele ainda não tivesse alcançado o que era preciso.

Outra contribuição do estudo é que, por fazer uma boa e clara descrição da estratégia utilizada, ele pode facilmente ser assimilado por orientadores iniciantes, servindo quase como um guia para tratar de aspectos aos quais eles devem ficar atentos, em prol de se conseguirem boas experiências para todos os envolvidos no estágio. Nesse sentido, o estudo também contribuiu para que repensássemos nossas práticas de orientação e verificássemos a pertinência ou não de adotar algumas de suas dicas, tais como a de avaliar o que os estudantes já dominam e o que ainda é preciso que dominem antes de iniciarem as atividades práticas do estágio, e a preocupação em refletir com eles sobre a postura ética no ambiente de trabalho. O estudo também nos levou a pensar: como seria uma proposta histórico-cultural de estágio, que englobasse não apenas o desenvolvimento de comportamentos esperados, mas a capacidade do estagiário de fazer uma leitura mais crítica de mundo, da função social do seu trabalho, da sua atuação profissional — enfim, que ampliasse a sua consciência? \*\*\*\*

\*\*\*

A segunda publicação mais antiga é de Blanton (2001), intitulada “***A Model for Supervising Undergraduate Internship***”. Trata-se de uma publicação curta de uma edição temática chamada “*Faculty Forum*” da revista *Teaching of Psychology*. Nesse breve texto de duas páginas, o autor argumenta que, embora os programas de estágio sejam um componente essencial dos cursos de Psicologia, estudos que detalhem a natureza e eficácia de sua supervisão são incipientes. Diante disso, o autor se propôs a desenvolver um modelo de supervisão de estágio para ser usado com estudantes de graduação (em Psicologia). O autor, baseado na teoria do desenvolvimento do estudante colegial de Chickering e Reisser, argumenta que as principais tarefas para o desenvolvimento do estudante de graduação são: aumentar a autoconsciência; gerenciar as emoções; aumentar a integridade; e desenvolver um propósito; e que, como professor orientador de estágio, ele deveria contribuir para o desenvolvimento dessas características nos estudantes.

O método que o professor utilizou para desenvolver o seu modelo de supervisão consistiu, inicialmente, no estabelecimento de cinco requisitos que deveriam ser cumpridos pelos seus estagiários:

- Com auxílio do professor, organizar o local de estágio, em termos tanto de sua apresentação aos responsáveis pelo lugar como de arrumação do espaço para a realização das atividades e de preparação (conhecimento, habilidade, postura) para estar lá;
- Registrar suas atividades e horas cumpridas num relatório, a ser entregue na conclusão da experiência de estágio;
- Reunir-se com um supervisor local, regularmente, para discutir seu desempenho;
- Manter relatórios de autorreflexão, a serem entregues no final do curso, respondendo diariamente a um questionário estruturado (entregue no início do estágio) para reflexão das suas práticas. As perguntas eram do tipo: “que sentimentos estou tendo e como estou os expressando?”; “Eu consigo expressar meus valores sem tentar me impor sobre os outros?”; “Essa experiência é interessante para mim?”;
- Encontrar-se com o professor supervisor para uma supervisão em grupo.

Enquanto os três primeiros critérios referem-se à organização do estagiário no local de realização do estágio, os dois finais referem-se à organização do estudante para as orientações/supervisões de estágio. Os encontros de supervisão apresentavam a estrutura mostrada no Quadro 6.

QUADRO 6 - ESTRUTURA DA SUPERVISÃO DE BLANTON (2001)

| ASPECTO                               | DESCRIÇÃO                                                                                                             |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| N.º de estagiários                    | Até seis estagiários por vez.                                                                                         |
| Quantidade de supervisões             | Quatro encontros ao longo do estágio, com intervalos de duas semanas.                                                 |
| Duração de cada encontro              | 90 minutos por encontro.                                                                                              |
| Atividades realizadas nas supervisões | Ler os relatórios de autorreflexão; depois, compartilhar com o grupo o que tinham aprendido com a experiência vivida. |
| Objetivo do modelo                    | Um dos objetivos era estimular a postura colaborativa e cooperativa entre os membros do grupo.                        |

|                    |                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Forma de avaliação | Uma pessoa “neutra” e comprometida com o sigilo das informações administrava, em cada encontro de supervisão, um questionário sobre o grau de satisfação dos estagiários com o modelo de supervisão. |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

FONTE: O autor.

Explicando melhor a forma de avaliação, exposta no Quadro 6, para avaliar a experiência do estágio, o professor convidou um estudante que não era membro do grupo avaliado, comprometido com o sigilo das informações, para administrar uma ferramenta chamada “questionário de supervisão” em cada um dos quatro encontros realizados. Esse questionário continha oito perguntas relacionadas ao grau de satisfação dos estagiários com as supervisões, baseado numa escala de 4 pontos, sendo 1 “insatisfeito”, e 4, “muito satisfeito”. O resultado obtido foi uma média de 3,3 pontos, indicando ter sido uma experiência positivamente avaliada pelos estagiários.

\*\*\*\* A proposta de Blanton (2001) é relevante, pois o autor, mesmo sucintamente, conseguiu mostrar como sistematizou um modelo de estágio supervisionado que poderia servir não apenas para o treinamento de psicólogos, mas com poder de generalização para outros contextos educativos, já que o foco era no desenvolvimento da postura profissional dos estagiários. Tendo sido publicado em 2001, é possível que essa estratégia tivesse sido inovadora na época; entretanto, nos dias de hoje e no nosso contexto (brasileiro), as orientações já ocorrem de modo semelhante, ou seja: os encontros têm duração aproximada de 90 minutos; geralmente são feitos com turmas menores; e os relatórios das atividades realizadas durante um certo período (geralmente semanal) costumam ser produzidos e compartilhados, a fim de refletir sobre a prática realizada. Contudo, uma diferença é que, atualmente, parece haver menos foco nas emoções dos estagiários em comparação com o modelo de Blanton (2001). Por outro lado, maior é o foco na proficiência das atividades realizadas pelos estagiários — que, na realidade do autor, já deveriam ser dominadas pelos estagiários antes de chegarem ao estágio.

Nesse sentido, o artigo nos lembrou justamente de algo que, na abordagem histórico-cultural, tem bastante relevância: considerar que a afetividade dos estagiários é dinamogênica de sua motivação para a ação (CAMARGO; BULGACOV, 2016; VIGOTSKI, 2004b; 2009) — ação esta que, mediatizada não apenas pelo uso da linguagem e dos instrumentos da profissão, mas pela orientação do professor, com foco na autorreflexão, oportuniza a expansão da aprendizagem e a autorregulação da

conduta dele próprio e dos estagiários (ENGELS, 1999; ENGESTRÖM, 1987; LEONTIEV, 1978; SCHWARZ, 2020).

Essa leitura também nos fez pensar que talvez poucos artigos do exterior tenham sido selecionados por nós porque, além do fato de terem nomenclaturas diferentes, aparentemente as práticas de orientação de estágio são menos frequentes no exterior em comparação com a realidade brasileira (onde geralmente acontecem semanalmente), dificultando o reconhecimento, pelos nossos olhos, dos modelos estrangeiros de orientação. \*\*\*\*

\*\*\*

O terceiro estudo selecionado, por ordem cronológica, é o de Cyrino e Neto (2013), intitulado **“Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários”**, apresentado na 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). No texto, os autores fazem uma reflexão sobre os diferentes termos usados para designar a atividade pedagógica manifestada nos momentos de reunião entre o professor e o estagiário (tutoria, mentoria e supervisão). Essa reflexão aponta como os termos têm raízes em diferentes formas de prática pedagógica, que variam conforme a área onde são aplicados, assumindo significados distintos.

Para os autores, atualmente a palavra “supervisão” não é a que melhor designa o que eles defendem que aconteça no estágio, haja vista a variabilidade de significados que a palavra possui — alguns dos quais ainda remetem à ideia de controle do professor sobre os estudantes. Eles apontam a existência de uma concepção que compreende a atividade de supervisão de maneira análoga ao que conhecemos como “orientação pedagógica”, ou seja, um processo de ensino reflexivo assistido por um professor, que acompanha, orienta e avalia as práticas dos estudantes estagiários com certa regularidade.

Nessa direção, Cyrino e Neto (2013) propõem a denominação “interventoria” como uma forma de incorporação de procedimentos semelhantes aos de uma supervisão reflexiva, mas que privilegia no processo a interação entre os diferentes atores (orientador, estagiário, supervisor) envolvidos no processo formativo do estágio. Pensado para o contexto dos estágios de formação inicial de professores, na interventoria há o pressuposto, consciente por parte de todos os envolvidos, da

interferência e da intenção do interagente (orientador), da escola e do professor-parceiro (supervisor) sobre a formação do estagiário, que deve ser orientado para o desenvolvimento consciente do seu papel a partir de uma perspectiva reflexiva.

A interventoria, enquanto proposta de acompanhamento do processo formativo do estagiário, pode agregar elementos como

[...] observação das aulas dos estagiários por um período determinado (um ou dois dias); intervenção no momento destas aulas quando necessário; retorno de como e do que ocorreu na aula; auxílio do estagiário na reflexão de sua prática; avaliação do processo realizada por cada envolvido (professor-parceiro, interagente e estagiário). (CYRINO; NETO, 2013, p. 10).

Para os autores, um aspecto que distingue a interventoria da supervisão é o reconhecimento, por parte de todos os agentes do estágio, de si próprios como formadores. Nessa perspectiva (assumidamente freiriana), apesar do foco dos agentes estar no desenvolvimento do estagiário, eles estão conscientes do papel uns dos outros no seu percurso formativo. Ainda, os autores propõem que a interventoria deve ser vista como um trabalho de vínculo entre a escola e a universidade, valorizando tanto os aspectos teóricos e reflexivos como os da experiência e da realidade profissional.

\*\*\*\* Percebemos que os autores não construíram uma proposta acabada sobre a interventoria, com estratégias claras e bem definidas, mas levantaram aspectos importantes para pensar uma prática de orientação que seja mais relacional, horizontal e integradora dos papéis assumidos pelos agentes do estágio, numa perspectiva de reciprocidade e interconstituição dos saberes e práticas da profissão estudada no estágio. Outro aspecto interessante do estudo é sua percepção sobre a carência de atenção à formação do supervisor, que, como também nós notamos e apontamos no capítulo anterior, muitas vezes não tem condições, nem formação voltada, para receber e lidar com os estagiários. \*\*\*\*

\*\*\*

O quarto estudo da lista, **“Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do psicólogo”**, é um relato de experiência de Silva *et al.* (2013). Apesar de termos excluído outros relatos de experiência de estágio, esse



foi mantido porque aborda a organização dos encontros de orientação — que os autores chamam de “supervisão” — com a professora.

O artigo relata uma proposta de estágio supervisionado em “Psicologia Escolar e Arte” em que uma professora, a partir da abordagem histórico-cultural, orientou e supervisionou quatro estagiários por meio de encontros semanais realizados por eles com os estudantes calouros, numa disciplina introdutória do primeiro período do curso de Psicologia. A proposta foi pensada considerando tanto a necessidade de retenção e satisfação dos estudantes ingressantes no curso, tornando-o mais dinâmico e atrativo desde o início, como para oferecer aos estagiários a oportunidade de ampliar suas experiências em Psicologia Escolar a partir da Arte como instrumento de intervenção e sensibilização do homem. O Quadro 7 sintetiza as informações que extraímos e interpretamos acerca da dinâmica das supervisões/orientações de estágio.

QUADRO 7 - ESTRUTURA DA SUPERVISÃO DE SILVA E COLABORADORES (2013)

| ASPECTO                               | DESCRIÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nº de estagiários                     | Até quatro estagiários.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Frequência das supervisões            | Uma reunião por semana durante um semestre letivo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Duração de cada encontro              | Cerca de 180 minutos por encontro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Atividades realizadas nas supervisões | Leitura e discussão de artigos científicos da Psicologia;<br>Apreciação crítica de diversas linguagens artísticas não massificadas (poesias, poemas, contos, músicas, filmes e reproduções de obras de arte);<br>Organização das intervenções a serem realizadas pelos estagiários;<br>Momentos de reflexão sobre a prática, com o compartilhamento de impressões, críticas, opiniões, sugestões, sentimentos e emoções. |
| Objetivos do modelo                   | Contribuir para o posicionamento crítico-reflexivo dos estagiários por meio de formação teórico-metodológica sobre ciência e arte;<br>Auxiliar os estagiários na organização da programação de suas atividades interventivas.                                                                                                                                                                                            |
| Forma de avaliação                    | Os estagiários foram avaliados continuamente, por meio dos relatos e práticas realizadas durante o estágio, sendo incumbidos de, além das intervenções, organizar dois seminários (um sobre Psicologia e outro sobre Arte) e produzir portfólios dos participantes.                                                                                                                                                      |

FONTE: O autor.

O estágio foi pensado para durar um semestre letivo. Nesse tempo, as supervisões (orientações) ocorreram uma vez por semana, com duração média de 3h por encontro, nos quais estavam presentes a orientadora e os quatro estagiários. O objetivo das reuniões de orientação foi organizar a programação dos encontros que os estagiários iriam realizar com os calouros, bem como ajudá-los na apropriação das diversas linguagens artísticas; na reflexão crítica sobre o papel da Psicologia; e no

ensaio de uma nova forma de olhar para o outro, visando um olhar e uma prática mais ativos, implicados e criativos. Nas reuniões, havia espaço para o compartilhamento de reflexões, críticas, impressões, sentimentos e emoções a respeito dos encontros que os estagiários compartilhavam com os calouros. Esses momentos eram mediatizados pela apreciação de contos, poemas, músicas, filmes e reproduções de obras de arte, privilegiando as não pertencentes à grande mídia comercial, com o intuito de provocar nos estagiários novas organizações do pensamento para uma leitura diferente da convencional e massificada sobre a realidade.

A partir das organizações construídas nas reuniões de orientação, os estagiários conduziram, supervisionados pela orientadora, encontros semanais com duração de 1h40 cada na disciplina de “Psicologia: Ciência e Profissão”. Algumas vezes, os encontros foram conduzidos pelos 4 estagiários junto aos 40 estudantes da disciplina; em outras, quando era necessário proporcionar maior tempo para a exposição de opiniões e participação da turma, esta foi dividida e cada parte foi atendida por uma dupla de estagiários. Algumas das atividades realizadas pelos estagiários na disciplina foram:

- Um contrato firmado, já no primeiro encontro, por meio de uma dinâmica de grupo, em que todos (estagiários, orientadora e a turma de calouros) puderam sugerir ações, discuti-las, esclarecer dúvidas e decidir quais pontos iriam direcionar as atividades do semestre;
- Apresentação de todos os envolvidos e participantes, com a citação e caracterização de obras de arte preferidas por cada um;
- Reunião com os pais dos calouros, para acolhê-los nesse momento de entrada dos filhos na universidade, apresentando a eles o universo acadêmico do qual iriam, mesmo que indiretamente, fazer parte;
- Indicação aos calouros de leituras de textos acadêmicos, contos e poemas como forma de preparação para os encontros;
- Organização de apresentações e debates sobre o Guia Acadêmico, a serem realizados pelos calouros;

- Organização de palestras sobre temas pertinentes à disciplina com profissionais especialistas e com estagiários de diferentes áreas de atuação em Psicologia;
- Visitas ao museu da universidade, para reflexão sobre temas da Psicologia;
- Apresentação de filmes, com posterior reflexão;
- Mediação de leituras de textos, contos e poemas;
- Um encontro chamado de “overdose de arte”, na sala de aula, sem mesas e cadeiras, em que foram preparados vários cantos temáticos (música, varal de literatura, cinema, pintura) que podiam ser percorridos e fruídos livremente pelos participantes.

Silva et al. (2013) explicam que, para garantir o cumprimento das exigências curriculares e, ao mesmo tempo, respeitar o caráter inovador da proposta, realizaram dois seminários em grupo: um abordando artigos científicos da Psicologia, e outro sobre Arte, com ênfase em alguma linguagem ou movimento artístico. Além disso, outra medida avaliativa foi a proposição da confecção, por parte dos calouros, de portfólios com as suas reflexões e comentários sobre os encontros realizados na disciplina. Vale ressaltar que a proposta foi positivamente avaliada pelos calouros, que a qualificaram como acolhedora, criativa, reflexiva, entre outros adjetivos. Já os estagiários conheceram a organização e a dedicação necessárias para o desenvolvimento de uma disciplina e puderam experimentar o papel de docentes e coordenadores de grupos, viver e refletir sobre experiências fundamentais para a sua formação.

No final do artigo, os autores concluíram, entre outras coisas, que

As supervisões delinearão-se como espaço profícuo para a troca de ideias, partilha da Arte, de conhecimentos e discussões de textos importantes que se tornaram referências profissionais para o trabalho. As preparações dos encontros provocaram inúmeras ideias que circulavam entre estagiários e supervisora e que se articulavam em um processo de construção coletiva do estágio, com a participação de cada um dos envolvidos. A partir da reverberação dos encontros com os calouros, foi consolidando-se a proposta de formação pessoal e profissional em uma perspectiva crítica, ética e socialmente comprometida. (SILVA *et al.*, 2013, p. 1024).

\*\*\*\* O artigo de Silva et al. (2013), ao mencionar as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, nos lembrou da importância de consultar os documentos oficiais que regulamentam o funcionamento dos estágios supervisionados próprios de cada curso antes e durante a proposta de estágio. Mas, muito além disso, os autores nos ajudaram a refletir:

- Que, considerando o papel diretivo da instrução intencionalmente planejada e sistematizada no percurso do desenvolvimento humano (VIGOTSKY, 2007; 2010), a mediação do orientador e/ou supervisor de estágio é crucial para potencializar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estagiários, especialmente na medida em que, enquanto parceiro mais experiente na profissão em formação, o professor orientador pode atuar na ZDP dos estudantes estagiários, ajudando-os a caminhar prospectivamente na busca por novas formas de pensar, agir e sentir;
- Que, numa perspectiva histórico-cultural, preocupada com o desenvolvimento da autonomia e da visão crítica nos indivíduos (DAMIANI, 2012), é importante abrir espaço para que os estagiários participem ativamente dos vários momentos que constituem o seu projeto de estágio, desde a concepção até a avaliação;
- Que é possível trabalhar com uma proposta de formação ou intervenção que considere as potencialidades das múltiplas formas de relações presentes num determinado contexto, pois,

Com a complexidade sempre crescente da vida, o homem entra em relações sociais cada vez mais complexas e diversificadas, [...], e por isso toda a variedade de relações sociais do homem moderno não pode esgotar-se em algumas habilidades ou capacidades antecipadamente preparadas. Perante a educação coloca-se antes o objetivo de elaborar não um determinado volume de habilidades mas certas faculdades criadoras para uma orientação social rápida e habilidosa. (VIGOTSKI, 2010, p. 123)

No artigo de Silva et al. (2013), há a proposta de trabalhar com dois níveis relacionais: supervisor/orientador e estagiários, e estagiários e estudantes. A relação entre orientador e estagiários pode ser vista como uma relação vertical, horizontal ou mista — a depender da forma como acontece —, bem como a relação dos estagiários com os estudantes que participam das intervenções

realizadas. Essa configuração complexa, de interconstituição e reciprocidade entre os participantes, pode ser aproveitada para propiciar a elaboração de novos modos de se relacionar e de compartilhar saberes e práticas com o outro;

- Que a atividade criativa envolve a reelaboração ou combinação de elementos das experiências anteriores em novos elementos, situações, pensamentos ou comportamentos (VIGOTSKI, 2014). Com isso em mente, não precisamos usar apenas obras acadêmicas, mas podemos aproveitar outros artefatos culturais para mediatizar as orientações, possibilitando, ao mesmo tempo, a apropriação de conceitos científicos pelos estagiários e a constituição de diferentes e criativas formas de ação, a partir das quais eles podem incrementar e reinventar seu próprio repertório de técnicas e práticas profissionais. \*\*\*\*

\*\*\*

O artigo de Machado (2014), em ordem cronológica, é o quinto estudo de práticas de orientação de estágio selecionado, intitulado “**Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar**”. Oportunamente, assim como o de Silva et al. (2013), esse também se trata de um relato de prática de estágio em Psicologia Escolar que apresenta considerações interessantes da orientadora/supervisora sobre o processo de orientação de estagiários do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

O estágio em Psicologia Escolar da instituição, segundo a autora, é uma das três disciplinas que compõem as discussões sobre o campo da Psicologia Escolar no curso. As outras duas disciplinas são teóricas e obrigatórias, ministradas nos quinto e sexto períodos. Já o estágio é optativo e oferecido sequencialmente, no sétimo período do curso, tendo a duração de quatro meses, nos quais estão previstas supervisões semanais com uma docente e três psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar da universidade, com cerca de 15 permanências dos estagiários no campo, que geralmente são escolas municipais de educação infantil ou ensino fundamental.

O Quadro 8 apresenta informações sobre a estrutura dessa proposta de supervisão de estágio.

QUADRO 8 - PROPOSTA DE SUPERVISÃO DE MACHADO (2014)

| ASPECTO                   | DESCRIÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nº de Estagiários         | São formados grupos de seis a oito estagiários, que trabalharão em duplas.                                                                                                                                                                                                          |
| Supervisores              | A docente e mais três psicólogas do Serviço de Psicologia Escolar da universidade, incumbidas também de visitar e manter a relação com as instituições parceiras.                                                                                                                   |
| Quantidade de supervisões | Uma supervisão por semana, durante um semestre letivo.                                                                                                                                                                                                                              |
| Carga horária             | Cada grupo cumpre:<br>2h semanais de supervisão;<br>2h semanais de permanência da instituição concedente;<br>2h semanais de aula teórica;<br>Tempo (não informado) para produção de relatórios semanais descritivos e analíticos.                                                   |
| Atividades de supervisão  | Compartilhamento de impressões, opiniões e sugestões acerca das situações relatadas nos relatórios semanais;<br>Produção de cartas-relatório, que são lidas pelas supervisoras e pelos colegas e entregues, no final do estágio, aos agentes pedagógicos da instituição concedente. |
| Objetivo do modelo        | Um dos objetivos identificados foi ajudar os estagiários a refinar o seu olhar para os elementos constitutivos dos espaços frequentados, percebendo-se como participantes da realidade onde estão inseridos, de modo que afetam e são afetados por ela.                             |
| Forma de avaliação        | A avaliação é feita por meio das discussões levantadas em supervisão e dos relatórios produzidos ao longo do estágio.                                                                                                                                                               |

FONTE: O autor.

A autora inicia problematizando a postura dos estagiários, que chegam a esse período com certa propriedade, em termos de conhecimento, sobre a “relação entre o funcionamento do sistema capitalista e a produção do fracasso escolar e da desigualdade em nosso país” (MACHADO, 2014, p. 763). Esse conhecimento os ajuda a identificar como não devem olhar para os estudantes (discriminação, rotulação, redução a números, generalizações etc.). Porém, a orientadora observa que, comumente, a mesma conduta não se aplica ao corpo pedagógico. Ou seja, logo nos primeiros contatos os estagiários tendem a ser críticos em relação às práticas dos professores e pedagogos, reproduzindo, sem perceber, justamente aquilo que criticam. Diante disso, a autora propõe como objetivo do artigo

[...] apresentar um percurso de trabalho enfatizando a busca de estratégias para dar conta de um dos desafios que se apresentam nos grupos de supervisão: intervir nesse momento no qual os estagiários consideram o funcionamento da escola como algo exterior a eles. (MACHADO, 2014, p. 763, grifo nosso).

Baseada numa abordagem que identificamos como fenomenológica (pela citação de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari) e

intencionando que o estágio possa ajudar os estagiários a perceberem que eles também afetam e são afetados pela realidade em que estão inseridos — e, portanto, precisam reavaliar a forma como julgam o exterior —, a autora apresenta uma proposta de estágio em cinco momentos constituintes:

- Primeira visita: depois da primeira supervisão, os estagiários são encaminhados às escolas para conhecer os agentes locais, suas expectativas e preocupações, a fim de readequar o plano de estágio;
- Definição de um território disparador: cada dupla permanece nos territórios acordados (por exemplo, uma sala de aula) por cerca de três ou quatro semanas, formando alianças com os agentes locais e identificando temas e demandas;
- Cartas-relatórios: inicialmente eram produzidos relatórios de estágio para serem entregues semanalmente às supervisoras. Esses relatórios foram substituídos por cartas-relatórios, que passaram a ser compartilhadas com o grupo de supervisão e armazenadas para serem sintetizadas e apresentadas, ao final do estágio, aos professores acompanhados. Essas cartas foram a grande aposta do formato de estágio proposto, configurando-se num exercício autorreflexão para os estagiários sobre o seu papel e sobre a importância de modular a forma de se relacionar com o outro, evitando generalizações e julgamentos;
- Ampliação do campo de análise: a partir dos encontros de supervisão e das cartas-relatórios, no terceiro mês de estágio os estagiários já costumam perceber melhor o campo das relações que habitam e os efeitos mutuamente provocados por elas em todos. Eles se tornam mais autônomos para circular, interagir e investigar fenômenos; paulatinamente se dão conta da sua capacidade de afetar e de serem afetados pelos acontecimentos e percebem estratégias que potencializam transformações;
- Tempos de fechamento: as cartas-relatório finais são sintetizadas em cerca de quatro páginas e, posteriormente, conforme a situação, lidas junto aos professores, pais ou estudantes acompanhados. As sugestões dos participantes ajudam os estagiários a aprimorar sua forma de escrever.



\*\*\*\* Pela forma como descreve a sua proposta e pelo referencial utilizado, parece-nos que Machado (2014) utilizou uma abordagem de orientação mais sutil e reflexiva do que objetiva e diretiva com os estagiários, que logo foram para campo, ainda com pouca orientação (no nosso julgamento). Nessa proposta, entendemos que houve a diferenciação entre orientação e supervisão, de modo que as orientações foram feitas pela docente e focalizaram o campo teórico, enquanto as supervisões foram feitas pelas psicólogas e direcionadas às práticas em campo. Ainda assim, aparentemente, orientadora e supervisoras trabalharam com a empiria, ou seja, com mediações a partir das percepções dos estudantes sobre as experiências vividas, instigando-os a refletirem sobre o seu próprio posicionamento na relação com os agentes educativos do lugar frequentado.

A postura crítico-reflexiva assumida pela orientadora — embora pensada a partir de outro referencial teórico, diferente do nosso — e instigada por ela nos estagiários, além de corroborar com a importância da mediação docente no desenvolvimento de conceitos científicos, também nos convida a lembrar que a ciência deve caminhar para além da aparência dos fenômenos investigados. Orientar os estudantes a buscarem compreender os fenômenos em sua essência parece ter sido o caminho tomado pela orientadora ao perceber que os estudantes muito rapidamente estavam julgando as atitudes dos professores que acompanhavam. Por isso, muito assertivamente, ela utilizou como instrumento de mediação para promover a transformação da postura julgadora dos estudantes a remodelação da escrita, que passou dos relatórios de estágio entregues a ela e às supervisoras a cartas-relatório, destinadas às professoras que os estudantes criticavam.

Segundo Vigotsky (2009), a linguagem escrita suscita os níveis mais altos de abstração que podem ser alcançados pelo pensamento humano, uma vez que é necessário o exercício constante e o reposicionamento psicológico do indivíduo para que este se faça inteligível aos leitores. Nesse processo, o indivíduo tem a oportunidade de mudar psicologicamente de perspectiva e, a partir disso, ressignificar suas ideias e transformar sua conduta. Isso nos leva a pensar: além da escrita, que outras tecnologias podemos utilizar para mediatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estagiários? Acreditamos que a gamificação, advinda da interação das pessoas com a tecnologia digital e com as diferentes formas de linguagem que a compõe (textual, imagética, verbal), também pode provocar a

ressignificação de conceitos e a autorregulação do comportamento dos estagiários com quem trabalhamos. \*\*\*\*

\*\*\*

O sexto estudo, “**Ciclos Reflexivos Alternativos**”, é de Coradim (2015). Ela realizou sua tese de doutoramento<sup>14</sup> em Estudos da Linguagem com uma pesquisa-ação delineada segundo os pressupostos de Kurt Lewin. A pesquisa se tratou de uma proposta de orientação de estágio para a disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Letras Português/Inglês da qual participaram duas estagiárias, selecionadas tanto por terem sido encaminhadas pela coordenação do curso para a orientação da pesquisadora — que é professora orientadora de estágio na instituição —, como pela disponibilidade delas em participar da pesquisa-ação.

QUADRO 9 - DESENHO DA PESQUISA DE CORADIM

| PERGUNTAS DE PESQUISA                                                                                                              | MODO PEDAGÓGICO | MOMENTO                                                 | FORMA DE REGISTRO DE DADOS           | UNIDADE DE ANÁLISE |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------|
| 1. Que fases do ciclo pentafásico de ação-reflexão, se alguma, estão presentes nos percursos relativos à prática de ensino das AP? | Orientação      | Prévio à elaboração e implementação dos planos de aulas | Oral (gravação em áudio, transcrita) | Cognição           |
|                                                                                                                                    |                 | Pós-implementação dos planos de aulas                   |                                      |                    |
| 2. Que focos estão presentes ao longo desses percursos?                                                                            |                 | Prévio à elaboração e implementação dos planos de aulas |                                      |                    |
|                                                                                                                                    |                 | Pós-implementação dos planos de aulas                   |                                      |                    |

FONTE: CORADIM (2015, p. 135).

O Quadro 9 mostra o desenho da pesquisa, elaborado por Coradim (2015), a partir do qual ela propôs uma forma de orientação de estágio com cinco estratégias diferentes e complementares em termos de potencial gerador de conhecimento para as estagiárias participantes:

<sup>14</sup> Por se tratar de uma tese, com considerável extensão, esse estudo contribuiu com algumas reflexões que preferimos trazer ao longo da apreciação do trabalho, conforme nos surgiam e nos pareceu oportuno, ao invés de apenas no seu final.

- Orientação pré-aula;
- Orientação pós-aula;
- Aulas;
- Observação-participante pela pesquisadora — sobre a prática das estudantes;
- Diários Reflexivos.

A geração de dados foi centrada nas duas primeiras estratégias (orientação pré e pós-aula), que possibilitaram conhecer o “antes e depois” da intervenção realizada, em termos das mudanças na cognição das estagiárias no seu percurso de (trans)formação em professoras de língua inglesa.

O modelo de orientação de Coradim (2015) foi denominado por ela de “Ciclos Reflexivos Alternativos”, em referência ao modelo cíclico pentafásico de Fred Korthagen, que possui cinco fases: primeira fase, “ação” (inicia com uma ação concreta); segunda fase, o “olhar retrospectivo à ação” (em que se examinam possíveis problemas ou ações não planejadas que ocorrem durante a execução da ação, oportunizando ao professor verificar seu planejamento e se posicionar frente às suas escolhas e limitações); terceira fase, a “consciência dos aspectos essenciais” (em que o professor avalia as ações praticadas para tomar consciência dos seus atos e poder rever seus planos); quarta fase, a “criação de métodos alternativos de ação” (que envolve a criação de novas formas de ensinar, exigindo profundo conhecimento teórico-prático do professor); e, finalmente, a quinta fase, a “tentativa” (que implica em colocar em prática a ação fruto do processo reflexivo, reiniciando o ciclo).

Com esse modelo em mente, a autora iniciou a pesquisa com a estratégia da “orientação pré-aula”, feita presencialmente, que constituiu o primeiro encontro dela com as estagiárias. Esse encontro foi gravado em áudio para geração de dados e teve como objetivo esclarecer dúvidas das estagiárias sobre a organização e os procedimentos do estágio, bem como dar suporte às escolhas teórico-metodológicas delas, que tiveram liberdade para escolher temas, elaborar seus planos de aulas e atividades didáticas.

\*\*\*\* Percebemos, pela leitura da narrativa, que a autora aproveitou esse momento como uma atividade diagnóstica, gerando dados que oportunizaram o conhecimento dos saberes e práticas sobre que as estagiárias apresentavam domínio,

além das percepções e preocupações delas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Isso nos lembra do conceito vygotskyano de “nível de desenvolvimento atual” ou “real”, que indica aquilo que os indivíduos já conseguem fazer por si mesmos, em decorrência de funções mentais que já amadureceram (VIGOTSKY, 2007). Essa “autonomia”, por assim dizer, pode ser observada por meio de certos tipos de testes organizados por níveis crescentes de dificuldade, ou também pelas formas como um indivíduo realiza determinadas tarefas, como feito pela orientadora ao observar as escolhas das participantes diante dos “pontos norteadores” definidos para discussão no encontro: \*\*\*\*

[...] dificuldades e ou desafios; dúvidas; assunto/conteúdo das aulas; contexto de ensino (escola, alunos); material didático; objetivo geral; objetivos específicos; recursos didáticos e humanos; metodologia de ensino; postura do professor; competência linguística; domínio de conteúdo/sala; resultados (reflexão inicial sobre o processo de ensino e aprendizagem; ser professor). (CORADIM, 2015, p. 129).

Depois desse encontro, outra atividade de orientação realizada pela pesquisadora foi dar assistência às estagiárias, por e-mail, até elas concluírem os planos de aulas que seriam utilizados por elas durante o estágio de docência.

Concluída a etapa de planejamento, como assim entendemos, a pesquisadora prosseguiu com as atividades de “orientação pós-aula”, que contabilizaram 11 encontros, um após cada aula ministrada pelas estagiárias. Essas orientações também foram gravadas em áudio e transcritas para gerar dados. O objetivo dessas atividades era promover a reflexão das estagiárias sobre suas práticas a partir dos seguintes “pontos norteadores”:

[...] adequação dos planos de aula; metodologia adotada versus contexto de ensino; dificuldades e ou desafios; realização do plano de aula; reflexão sobre a prática – o que funcionou e o que não funcionou; motivos; (novo) plano. Também fiz essas perguntas: Quais os pontos convergentes entre o plano de aula elaborado e a aula realizada? Quais os pontos divergentes? (Se algum). Houve ajustes? Quais os ajustes necessários para que os objetivos fossem atingidos? Quais os resultados? O que você mudaria no seu plano de aula e/ou na aula realizada? (CORADIM, 2015, p. 130-131).

\*\*\*\* Vários desses “pontos norteadores” foram também aproveitados por nós em nossa pesquisa-intervenção pedagógica com estagiários de Psicologia Escolar e Educacional. Também instruímos as estagiárias na construção de um plano de estágio interventivo e buscamos, se não em todos os momentos de troca, na maior parte dos

encontros de orientação, instigá-las a pensar sobre a adequação da metodologia ao contexto da prática; o que poderia dar certo ou não; os motivos pelos quais estavam propondo certas intervenções e não outras; as expectativas *versus* a realidade; e sobre necessidades de ajustes. \*\*\*\*

A autora também utilizou, como recurso para auxiliar nas reflexões de pós-aula, algumas perguntas norteadoras propostas por Korthagen, dentro da sua visão de pesquisa-ação: “Qual é o contexto?”; “O que você queria?”; “O que você fez?”; “O que você estava pensando?”; “Como você se sentiu?”; “O que queriam os alunos?”; “O que os alunos fizeram?”; “Em que os alunos estavam pensando?”; e “Como os alunos se sentiram?” \*\*\*\* Essas questões nos permitem identificar a influência da abordagem cognitiva assumida pela autora, inclusive pela ordenação das perguntas, que remetem a um esquema em que a cognição influencia os sentimentos, os sentimentos influenciam as ações, e as ações são interpretadas pela cognição, formando, assim, um modelo interpretativo sobre como o indivíduo percebe e significa as coisas e o mundo. Para nós, de um ponto de vista histórico-cultural, os eventos mencionados não são linearmente de causa e efeito; eles são vistos mais como configurações subjetivas criadas com o auxílio dos signos e artefatos culturais, em que se fundem e se interinfluenciam os pensamentos e os sentimentos gerados na atividade realizada num determinado contexto histórico, social e cultural (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017). \*\*\*\*

A terceira estratégia da proposta de orientação de estágio de Coradim (2015) foram as “aulas”. Foram 11 aulas, gravadas em vídeo para que as estagiárias as assistissem posteriormente com foco na reconstrução mental das suas ações e cognições para, a partir disso, analisar as suas práticas (o que fizeram, o que os alunos aprenderam, os recursos que utilizaram e outras informações). Essa estratégia não foi transcrita, nem teve a pretensão de gerar dados de pesquisa para a análise da pesquisadora. \*\*\*\* Isso nos lembrou uma estratégia usada pelo anteriormente referenciado estudo de Barton e Duerfeldt (1980), autores que também tinham em seu programa propostas de gravação para modelagem de comportamentos; mas, aqui, o uso dessa tecnologia nos pareceu mais voltado à reflexão do que à modelagem. \*\*\*\*

Na quarta estratégia, “Observação-participante pela Pesquisadora”, a orientadora realizou anotações não para analisar na pesquisa, mas para auxiliar nos direcionamentos dos encontros de orientação. Ela acompanhou presencialmente as cinco aulas de número par, uma estratégia de alternância de ausência e presença que

intuiu dar espaço para as estagiárias praticarem seu ofício docente sem a pressão da presença da orientadora.

\*\*\*\* O cuidado com a pressão também foi considerado por nós ao longo das nossas orientações de estágio. Buscamos nos fazer presentes nos momentos de orientação, acompanhando as preparações pré-intervenção, investigando o que as estagiárias vivenciaram na prática, propondo simulações, discutindo sobre possibilidades e alternativas para as situações planejadas e compartilhando experiências de casos com os quais já lidamos. Mas não as acompanhamos *in loco*, justamente porque queríamos mostrar nossa confiança nelas, bem como queríamos que elas experimentassem a liberdade e a responsabilidade que vem junto com a autonomia necessária para o exercício da profissão escolhida. \*\*\*\*

A última estratégia de orientação de Coradim foi a produção de “Diários Reflexivos” por parte das estagiárias. Neles, ao final de cada aula ministrada, elas registravam aspectos que consideravam positivos ou negativos, tais como dúvidas, dificuldades, emoções, entre outros, bem como pontos convergentes e divergentes em relação ao que tinham planejado e ao alcance dos objetivos propostos. O Quadro 10 sintetiza as estratégias utilizadas pela pesquisadora.

QUADRO 10 - ESTRATÉGIAS DE CORADIM

| ATIVIDADE               | PARTICIPANTES              | MOMENTO        | FORMA DE REGISTRO DE DADOS                                                                                                     | UNIDADE DE ANÁLISE | FOCO                                                                                            |
|-------------------------|----------------------------|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Orientação              | Estagiárias e pesquisadora | Pré e pós-aula | Oral (gravação em áudio, transcrita) e (planos de aula)                                                                        | Cognição           | Conhecimentos das estagiárias                                                                   |
| Aulas                   | Estagiárias                | Durante a aula | Oral (gravação em vídeo)                                                                                                       |                    | Ato de ensinar; conhecimentos mobilizados; articulação entre planos de aula e ações pedagógicas |
| Observação-participante | Pesquisadora               | Durante a aula | Escrita (anotações em planilha disponibilizada pela instituição) e Pontos norteadores de observação da professora-pesquisadora |                    | Ato de ensinar; conhecimentos mobilizados; articulação entre planos de aula e ações pedagógicas |

|                    |             |          |         |  |                                      |
|--------------------|-------------|----------|---------|--|--------------------------------------|
| Diários Reflexivos | Estagiárias | Pós-aula | Escrita |  | Reflexões sobre as aulas ministradas |
|--------------------|-------------|----------|---------|--|--------------------------------------|

FONTE: Adaptado de CORADIM (2015, p. 134).

A autora utilizou a cognição como perspectiva teórica e unidade de análise; construiu os dados pela *Grounded Theory*, segundo descrita por Strauss e Corbin; e os analisou pela Análise Paradigmática e Sintagmática, desenvolvida por Simone Reis para estudos da linguagem, com a intenção de elaborar teoria sobre a caracterização dos processos reflexivos vivenciados pelas participantes durante sua prática de ensino enquanto professoras em formação. As etapas de análise envolveram leitura do material produzido, codificação, categorização e teorização dos dados, assemelhando-se a diversas técnicas de análise de conteúdo, \*\*\*\* inclusive a que escolhemos para nossa pesquisa, a análise dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013, que iremos expor no capítulo 3.3). Esta apresenta uma diferença essencial: diferentemente do que acontece na *Grounded Theory*, além das categorias produzidas pelo tratamento dos dados, assume-se que o pesquisador já vai a campo com algumas categorias pré-estabelecidas, que orientam o seu olhar. \*\*\*\*

Sobre os resultados da pesquisa, diferentemente do que estava previsto pela literatura e por ela ao utilizar os moldes do ciclo reflexivo pentafásico de Korthagen, Coradim (2015) observou que, ao fazerem prospecções e retrospectões sobre as atividades que realizaram, as estagiárias experienciaram ciclos reflexivos alternativos e não lineares, que culminaram em sequências de reflexões maduras sobre suas ações, de autoavaliações e de aprendizagens a nível pessoal, contextual e de conteúdo.

\*\*\*\* Durante esse estudo de revisão integrativa de literatura, demo-nos conta, ao identificar similaridades entre os estudos escolhidos — resguardadas suas proporções —, que uma proposta de orientação de estágio supervisionado eficiente, em termos de geração de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, deve:

- Considerar a importância de conhecer o nível real e potencial dos estagiários antes destes entrarem em campo, para que, a partir disso, o orientador possa, consciente e intencionalmente, elaborar estratégias pedagógicas direcionadas ao alcance dos objetivos do estágio;



- Promover atividades reflexivas durante todo o estágio, assumindo que a profissionalização do estagiário é um processo educativo que implica mudanças cognitivas e afetivas, às quais o docente deve estar sensível para exercer uma atividade realmente orientadora e potencialmente geradora de aprendizagem e desenvolvimento;
- Considerar os interesses, necessidades e afetos dos estagiários, haja vista o fato de que os nossos sentimentos e emoções tendem a estar em sintonia com as nossas necessidades, interesses, expectativas e motivos que nos levam a decidir ou não realizar mudanças externas e/ou internas. \*\*\*\*

\*\*\*

O sétimo estudo que apresentamos é o de Silva (2015). Intitulado “**Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência**”, o artigo fundamentou-se no referencial teórico das narrativas autobiográficas para a proposição de um ateliê autobiográfico, embasado na obra de Christine Delory-Momberger, como recurso metodológico para a condução de orientações semanais de estágio supervisionado para estudantes de formação inicial docente.

Em síntese, entendemos que a ideia principal da autora consistiu em apresentar uma alternativa ao modelo tradicional de orientação de estágio (aquele em que o estagiário vai a campo, coleta dados e os traz para a orientação) por meio da criação de um ateliê autobiográfico onde, em seis encontros distribuídos ao longo do semestre letivo, os estagiários foram orientados para a produção de escritas narrativas autobiográficas de memoriais de formação. O Quadro 11 apresenta informações sobre a organização dos encontros (ou momentos formativos), que entendemos terem sido simultaneamente de orientação, supervisão e prática.

QUADRO 11 - PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO DE SILVA (2015)

| MOMENTO        | DESCRIÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 - Informação | Oficina com o tema “Memória, narrativas e formação: o memorial de formação”, para apresentar a abordagem experiencial da pesquisa autobiográfica e a perspectiva das escritas narrativas como fontes e instrumentos para coleta de dados. Foram discutidos, especialmente, o objetivo e os procedimentos da escrita do memorial.<br>Foram definidos como eixos temáticos das escritas: “Trajetórias de vida pessoal e familiar”, “Imagem e perfil da docência”, “O estágio como campo |

|                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                               | de conhecimento e de pesquisa da docência”, e “Tornar-se professor: o educador e a docência”.                                                                                                                                                                     |
| 2 - Elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico      | Informações sobre a pesquisa e coleta dos aceites em participar dela.                                                                                                                                                                                             |
| 3 - Produção da primeira narrativa autobiográfica                             | Produção da primeira narrativa autobiográfica dos estagiários, com descrição do seu processo de formação;<br>Socialização oral da produção;<br>Narrativa individual, respondendo questões sobre a trajetória de vida pessoal e familiar.                          |
| 4 - (não denominou)                                                           | Leitura prévia do livro “Meu professor inesquecível”, de Fanny Abramovich; “Reflexão biográfica sobre a trajetória de escolaridade e também sobre o perfil e imagem da docência construída na história de vida de cada estudante-estagiário” (SILVA, 2015, p. 9). |
| 5 - Socialização da narrativa autobiográfica                                  | Socialização dos projetos de si com perguntas dos participantes;<br>Reflexão sobre o percurso formativo do estágio.                                                                                                                                               |
| 6 - Síntese para um balanço da incidência da formação no projeto profissional | Apreciação do filme “Sociedade dos poetas mortos”;<br>Reflexão sobre o eixo IV: “tornar-se professor”.                                                                                                                                                            |

FONTE: O autor (2022).

A orientação de Silva (2015) foi significada pelos estagiários participantes como sendo um espaço apropriado para o seu desenvolvimento pessoal, tanto na perspectiva atual, de discentes, como na sua constituição como futuros docentes. A autora explica que a dimensão maiêutica da escrita biográfica, ao provocar reflexões sobre as experiências vividas e narradas, possibilitou ressignificações e mudanças nas escolhas pessoais e profissionais dos estagiários participantes.

\*\*\*\* Para Vygotsky (1999), o ato artístico é um processo concluído de reação a um fenômeno, capaz de ampliar a personalidade e enriquecê-la com novas possibilidades e de educar o nosso comportamento. Acreditamos que a proposta de Silva (2015), ao utilizar os momentos de orientação para proporcionar experiências subjetivas por meio da escrita e do contato com a arte, não pretende ensinar o ato criador em si — impossível de ser ensinado, segundo Vygotsky (1999) —, mas, sim, proporcionar aos estagiários momentos educativos que incorporem “forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc.” (VYGOTSKY, 1999, p. 325), utilizados para o autoconhecimento e o aprimoramento de si como pessoas e profissionais.

Outro ponto percebido por nós é que essa proposta se assemelha, em alguns aspectos, às propostas de Silva et al. (2013), pesquisadores que trabalharam com diversas linguagens artísticas como recursos mediatizadores da aprendizagem e da experiência dos estagiários, e de Machado (2014), que trabalhou com a escrita das

cartas-relatório, possibilitando uma reorientação cognitiva e afetiva dos estagiários em relação ao seu objeto de estudo (professores). Uma diferença entre tais propostas e esta é que nesta o formato utilizado pareceu englobar, em um mesmo momento, tempo e espaço, a orientação, a supervisão e a vivência dos estagiários, nos mostrando mais uma forma de orientação possível de ser utilizada.\*\*\*\*

\*\*\*

**“Práticas educativas inovadoras na formação do psicólogo escolar: uma experiência com aprendizagem cooperativa”**, de Rose et al. (2016), é o oitavo estudo selecionado. Ele trata de um relato de experiências vividas por uma docente e os diversos estagiários que ela acompanhou ao longo de quatro anos orientando-os num projeto. \*\*\*\* Apesar de trazer poucas informações sobre os processos realizados nas orientações em si, decidimos mantê-lo pela pertinência com o campo do nosso interesse, a Psicologia Escolar, e pelo fato de ele apresentar uma interessante estratégia a ser compartilhada com os estagiários para que eles também possam utilizá-la na sua prática: uma forma de aprendizagem cooperativa. \*\*\*\*

Os autores esclarecem que, no artigo

[...] apresentam-se os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa; descrevem-se a dinâmica do estágio, as percepções dos estagiários relativas aos desafios enfrentados na experiência de estimular a cooperação e discute-se que a aprendizagem cooperativa requer a adoção de um papel com ênfase na mediação e observação do funcionamento do grupo de alunos. (ROSE et al., 2016, p. 304, grifos nossos).

Eles iniciam problematizando a função do psicólogo escolar, cujas expectativas sociais e tradição da prática ainda carregam fortes influências do modelo clínico de atendimento individual aos estudantes, com foco no seu ajustamento e desconsiderando as condições (e contradições) estruturais que compõem o universo escolar e acadêmico. Em oposição a essa visão, os autores fundamentam-se em estudos de pesquisadores nacionais de perspectivas críticas sobre a atuação dos psicólogos escolares e educacionais, tais como Claisy Maria Marinho-Araújo, Raquel S. L. Guzzo e Albertina Mitjáns Martínez, para destacar a necessidade de elaborar e compartilhar diferentes técnicas, estratégias e formatos de estágio mais conectados com a realidade atual e, ao mesmo tempo, capazes de contribuir com uma formação

para a atuação crítica dos estagiários sobre tal realidade. A partir disso, o objetivo do artigo foi relatar “uma experiência de estágio em Psicologia Escolar que visou possibilitar uma vivência de implementação de uma estratégia de aprendizagem cooperativa junto a estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental” (ROSE et al., 2016, p. 307).

A aprendizagem cooperativa adotada na pesquisa baseia-se em pressupostos teóricos de John Dewey, entusiasta de metodologias pedagógicas ativas na preparação dos estudantes para o exercício da cidadania responsável, consciente e democrática; Kurt Lewin, com o estudo de grupos e de formas de tornar os relacionamentos interpessoais mais eficazes no interior deles; Herbert Thelen, que, a partir das ideias de Dewey e Lewin, elaborou um método de aprendizagem baseado na formação de pequenos grupos orientados para solução coletiva de problemas; e Morton Deutsch, aluno de Lewin, estudioso dos efeitos da cooperação e do conflito e propositor do conceito de que estimular a interdependência positiva em um grupo pode gerar aprendizagem mútua. A partir desses pressupostos, os estudos sobre aprendizagem cooperativa destacaram cinco elementos cruciais para a ocorrência da cooperação entre os estudantes:

- Interdependência positiva: estimular a percepção de que cada membro do grupo só será bem-sucedido se todos os outros também forem;
- Responsabilidade social individual e de grupo: cada um é responsável por realizar a sua parte do trabalho, definida pelo grupo;
- Interação estimuladora: cada um deve se preocupar com o sucesso dos outros, ajudando-se e motivando-se mutuamente para alcançar o objetivo em comum;
- Competências sociais: para que consigam cooperar, é preciso estimular a liderança, a escuta ativa, a comunicação e a resolução de conflitos;
- Avaliação do grupo: os membros devem analisar o seu desempenho individual e coletivo no cumprimento dos objetivos de uma tarefa, determinando pontos fracos e fortes no funcionamento do grupo.

Os autores apresentam (e citam) diversas investigações que têm demonstrado a eficácia da aprendizagem cooperativa na melhoria do sucesso acadêmico dos participantes; na transferência de aprendizagem; na motivação

intrínseca; no desenvolvimento social e cognitivo; nas condutas de apoio social e de afetividade; no bem-estar psicológico; na autoestima; nas competências sociais; na internalização de valores; e, até mesmo, na redução de estereótipos e preconceitos, com a utilização do modelo para prevenir e remediar problemas sociais como racismos, sexismos, abusos de drogas e violências.

Com isso em mente, os autores organizaram uma proposta de estágio intitulada “Aprendizagem Cooperativa: Ampliando a Formação de Alunos do Ensino Fundamental e de Estagiários e Psicologia”, cuja realização se deu numa escola estadual de porte médio, com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, provenientes de famílias de baixa renda da periferia da cidade, que permaneciam na escola em tempo integral. Para esse contexto, a supervisora (orientadora) do estágio elaborou uma proposta cujas características principais organizamos no Quadro 12.

QUADRO 12 - ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE ROSE (2016)

| ASPECTO                                          | DESCRIÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Proposta                                         | Aprendizagem Cooperativa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Atividades da supervisora                        | Reunião com o corpo pedagógico da escola para apresentar a proposta e firmar parceria;<br>Organização das atividades componentes da proposta;<br>Orientação e supervisão semanal dos estagiários;<br>Avaliação do estágio e dos estagiários.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Organização anual das atividades dos estagiários | 2h semanais de supervisão na faculdade;<br>2h semanais de estudo e preparação das atividades práticas, na faculdade;<br>1h semanal de trabalho com os estudantes, na escola.<br>2 meses iniciais de planejamento e formação teórica e prática sobre o método escolhido;<br>A partir do 3º mês, atividades práticas em campo. Estagiários dividem-se em duplas e acompanham subgrupos de quatro a cinco estudantes da turma, em que propõem atividades lúdicas sobre formas assertivas de interação, gincana de habilidades e definição de regras de convívio; o segundo semestre, implementação da estratégia cooperativa “Quebra-Cabeça”: cada membro do subgrupo fica responsável por se “especializar” num tema; depois, reúne-se com os outros especialistas do mesmo tema para estudo; e, então, volta para o grupo de origem para compartilhar o conhecimento. São feitas perguntas temáticas individuais valendo pontos para a equipe. |
| Formato da prática do estágio                    | Oficinas semanais de aprendizagem cooperativa realizadas por equipes de até nove estagiários de Psicologia Escolar, por ano, com turmas também anuais do E.F.;<br>As turmas acompanhadas tinham, em média, 35 estudantes e eram selecionadas pela coordenadora pedagógica da escola com base na heterogeneidade do ponto de vista do desempenho acadêmico, mas com predomínio de estudantes com baixo rendimento escolar, baixo nível de engajamento e de motivação para as atividades escolares e dificuldades de adaptação ao contexto escolar;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Tempo de acompanhamento do projeto               | A supervisora conduziu o projeto por quatro anos consecutivos, com turmas anuais de até nove estagiários.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| N.º total de atendidos                           | 33 estagiários;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                    |                                                                                                                                                  |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | 140 estudantes do E.F.                                                                                                                           |
| Forma de avaliação | A avaliação era realizada com base no andamento das atividades práticas dos estagiários e na percepção da orientadora sobre o engajamento deles. |

FONTE: O autor (2022).

Os autores mencionam que, nos dois primeiros meses, as supervisões tiveram caráter formativo preparatório para a prática dos estagiários, com discussões sobre: os principais pontos da aprendizagem cooperativa; a importância de estabelecerem relações apoiadoras e afetivas com os estudantes da turma que seria atendida; identificação de informações para o balanceamento na formação dos grupos de estudantes; elementos necessários para garantir a cooperação entre os estudantes; e como operacionalizar a estratégia “Quebra-cabeça”.

Já a partir do 3º mês, as supervisões concentraram-se nas avaliações do andamento das atividades de campo realizadas, em tomadas de decisões sobre ajustes e objetivos a serem alcançados, no planejamento das atividades e na preparação dos materiais para os encontros seguintes. Além disso, também eram discutidas as dificuldades dos estagiários quanto ao engajamento dos estudantes acompanhados por eles nas atividades propostas e a como garantir a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação estimuladora entre eles e o desenvolvimento das suas habilidades sociais.

Das considerações finais trazidas pelos autores, destacamos esta:

Um psicólogo escolar que tenha experienciado no decorrer da sua formação inicial uma experiência de implantação de prática educativa inovadora pode mostrar-se mais sensível e motivado a compartilhar tal experiência com os professores. (ROSE et al., 2016, p. 314).

\*\*\*\* Assim como os autores, também apostamos na inovação das práticas pedagógicas, esperando que elas suscitem novas formas de compreensão e de ação sobre a realidade. Vigotsky (2010) argumenta que o meio social moderno oferece aos indivíduos uma rica rede de aspectos e elementos que não são estáticos, mas dialeticamente constituídos; por isso, um mesmo meio pode oferecer aos indivíduos a possibilidade de desenvolverem o novo no pensamento e na conduta, conforme a orientação educativa que recebem. Desse modo, sabendo que as experiências que vivenciamos têm relações estreitas com o acesso que temos às condições objetivas do meio em que vivemos, e que ambas são constituintes do nosso ser, é claro para nós que a viabilização de práticas diversas durante o percurso formativo dos

estagiários contribui para o aperfeiçoamento: deles, na condição de profissionais em formação; das pessoas que são afetadas pelo trabalho deles, de diferentes formas, conforme eles se tornam capazes de utilizar diferentes estratégias e recursos para mediatizar suas práticas; e também para o nosso aperfeiçoamento, enquanto orientadores e profissionais, devido às trocas de informações que realizamos com eles nas orientações e supervisões de estágio.

A configuração do estágio nos remete à análise de Vigotsky (2010) sobre o enfoque psicológico da educação pelo trabalho. O autor argumenta que o novo, nesse tipo de educação pelo trabalho, é que o trabalho não é tido meramente como objeto de ensino, método ou meio de aprendizagem, mas ocupa a posição de fundamento do processo educativo. Nesse sentido, a ideia de que “não só o trabalho se introduz na escola, mas também a escola no trabalho” (VIGOTSKY, 2010, p. 249) se materializa na proposta de estágio estudada, em que o trabalho é realizado pelos estagiários tanto na escola, com a turma que acompanham, como na universidade, durante as orientações e estudos.

Em relação ao formato do estágio, que implicou na constituição de um fluxo de trocas de informação e experiências entre a orientadora e os estagiários, e deles com os estudantes, essa configuração nos lembrou do aspecto eminentemente coletivo e socialmente orientado do trabalho, cuja motivação provém da satisfação das necessidades individuais geradas no seio sociedade (LEONTIEV, 1978). Ao se depararem com as demandas reais do campo escolar, os estagiários criaram em si a necessidade de, a partir do seu papel social (estagiários de Psicologia), corresponder a essas demandas. Para isso, criaram estratégias e recursos a partir dos signos e artefatos culturais que estavam disponíveis. Quando essas estratégias e recursos deram conta de, pelo menos em parte, sanar as demandas dos agentes escolares e dos estudantes atendidos, o reconhecimento destes satisfaz a necessidade dos estagiários. Estamos convencidos de que, para ter êxito no objetivo formativo de uma proposta de orientação de estágio, é preciso considerar as condições, necessidades e motivações dos envolvidos. \*\*\*\*

\*\*\*

O artigo de Rabelo e Abib (2018), “**Atividade de Estágio Investigativo: uma proposta de Estágio Supervisionado em uma perspectiva Histórico-Cultural**”, é



o último estudo que selecionamos para compor o apanhado de diferentes formas de orientação de estágio supervisionado. Os autores tiveram como objetivo, em seu trabalho, “refletir sobre como superar a desarticulação entre teoria e prática da formação inicial de professores, mais especificamente, no estágio supervisionado” (RABELO; ABIB, 2018, p. 1118).

O texto se inicia com um argumento quanto à importância do estágio supervisionado como etapa formativa propiciadora dos primeiros contatos dos estagiários com os elementos da atividade docente e como momento privilegiado para a internalização de aspectos da cultura profissional. Em seguida, os autores problematizam que, apesar da sua potencialidade formativa, os estágios supervisionados nem sempre dão conta de estabelecer relações teórico-práticas; para isso, é necessário que, além de ter o contato com o campo de trabalho, se proporcione aos estagiários espaços coletivos de aprendizado que favoreçam a reflexão sobre as experiências vivenciadas em campo. Com isso em mente, e também considerando a necessidade de o licenciando ser mobilizado para a atividade de campo a partir das suas próprias necessidades formativas e de assumir a corresponsabilidade pela sua formação; e o entendimento de que a formação de professores deve se efetivar como uma *práxis*, os autores baseiam-se na Teoria da Atividade, de Leontiev, e na Teoria da Atividade de Estudo, de Davydov, para propor uma prática que chamam de “Atividade de Estágio Investigativo”, a ser aplicada nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Física I e II de uma universidade pública do estado de São Paulo.

\*\*\*\* Antes de abordarmos propriamente os elementos constitutivos da proposta dos autores, uma contribuição interessante que identificamos em seu texto foi a distinção entre modelos de estágio estruturados sob a lógica da racionalidade técnica — em que se acredita que as questões educacionais podem ser resolvidas à luz da teoria e da aplicação racional da ciência — e modelos que, ao contrário, privilegiam a ação e colocam em segundo plano a teoria, incorrendo em uma prática sem reflexão que, potencialmente, pode levar à cristalização e legitimação de práticas prejudiciais aos próprios estagiários e àqueles atendidos por eles. \*\*\*\*

Para tentar superar essa dicotomia, os autores buscaram auxílio nos fundamentos do Ensino Desenvolvimental, de Elkonin e Davydov, que incorpora como elemento central da “atividade de estudo” o conhecimento teórico capaz de provocar mudanças não no objeto da atividade, mas no indivíduo que a realiza, por meio de sua motivação. Refletindo sobre a atividade do estagiário de licenciatura à luz dessa

teoria, os autores se deram conta de que, no caso deles, para propor uma verdadeira “atividade de estudo”, seria preciso que, antes, pudessem articular a “atividade de aprendizagem docente” e a “atividade de ensino”. A primeira cria as bases para a prática e refere-se à apropriação de conhecimentos científicos da área, de conhecimentos didáticos gerais sobre educação e de conhecimentos sobre os contextos escolares. Já a segunda acontece quando o estudante, na escola, assume momentaneamente o papel de um professor, e dele surgem as necessidades que podem mobilizar o estagiário para a “atividade de estudo”. Partindo disso, os autores propuseram a “Atividade de Estágio Investigativo” como forma de realizar com os estagiários uma “atividade de estudo” em moldes histórico-culturais. O termo “investigativo” foi usado para enfatizar o processo teórico-prático de reflexão que acontece numa investigação (científica) mobilizada pelas necessidades dos indivíduos.

\*\*\*\* Esse movimento reflexivo feito por Rabelo e Abib (2018) nos provocou a analisar criticamente a atividade de estágio, considerando a articulação de todos os seus elementos, no intuito de nos tornarmos capazes de compreender que tipo de práticas vivenciamos em nossa experiência pessoal quando fomos estagiários (ou seja, se foram práticas dicotômicas ou integradoras) e que tipo de prática se apresenta na nossa proposta. \*\*\*\*

Os autores explicam que a Atividade de Ensino Investigativo foi idealizada para ser aplicada no contexto das duas disciplinas que mencionamos anteriormente. Essas disciplinas eram semestrais e consecutivas, com duração de 90 h cada, distribuídas entre as aulas semanais de 4h (que entendemos se tratarem da orientação/supervisão), na universidade, e as atividades realizadas em campo. A Figura 9 mostra a estrutura do estágio investigativo.

FIGURA 9 - ESTRUTURA DA ATIVIDADE DE ESTÁGIO INVESTIGATIVO



FONTE: RABELO; ABIB (2018, p. 1126).

No texto, não está claro de que forma foram realizadas as orientações de estágio. Sintetizamos as informações que pudemos inferir no Quadro 13.

QUADRO 13 - INFORMAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE RABELO E ABIB (2018)

| ASPECTO                                           | DESCRIÇÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Proposta                                          | Atividade de Ensino Investigativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Atividades com a participação do(a) orientador(a) | <p>Análise da ementa das disciplinas de estágio;</p> <p>Caracterização dos processos formativos dos estagiários, mapeando disciplinas pedagógicas, específicas e de estágio cursadas e experiências como docentes que já tiveram;</p> <p>Levantamento das necessidades, motivos e interesses dos estagiários a partir do seu processo formativo;</p> <p>Discussões e reflexões com foco no desenvolvimento da autonomia para o exercício da docência;</p> <p>Formulação de um problema de ensino-investigativo;</p> <p>Orientação de atividades de pesquisa bibliográfica e de estudo sobre fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e do Ensino Desenvolvidor e sobre os temas de interesse;</p> <p>Elaboração da proposta de Atividade de Ensino Investigativo, com definição de ações de ensino e de investigação;</p> <p>Organização de duplas ou trios de estagiários para a realização das atividades de estágio;</p> <p>Análises e reflexões sobre as situações vividas em campo pelos estagiários;</p> <p>Controle e monitoramento da atividade de estudo.</p> |
| Tempo de acompanhamento                           | Reuniões semanais realizadas na universidade durante os dois semestres de estágio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Forma de avaliação                                | Análise coletiva das possibilidades e limitações da metodologia de ensino utilizada em relação aos objetivos do estágio e aos conceitos científicos assimilados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

FONTE: O autor (2022).

Nas conclusões, os autores afirmam que o estágio deve ser uma proposta que instigue o desenvolvimento da autonomia dos estagiários, diminuindo a necessidade de ações orientadoras. Mas eles ressaltam que não há uma forma única de trabalhar com as atividades de estudo, de modo que utilizar recursos complementares nelas, tais como jogos e animações, pode ajudar a melhorar o engajamento dos participantes. Nesse aspecto, o professor orientador atua como suporte, fomentando as reflexões e subsidiando as decisões dos estagiários com o compartilhamento de experiências e orientações.

\*\*\*\* Fazendo uma alusão ao processo de formação de conceitos descrito por Vigotsky (2009)<sup>15</sup>, esse texto contribuiu ao materializar um exemplo de aplicação do Ensino Desenvolvimental, do qual tínhamos uma ideia vaga, nos instigando a conhecer mais sobre a teoria que fundamenta essa forma de educação. Além disso, o formato de estágio elaborado, ao proporcionar situações de aprendizagem significativa constituídas por momentos integrados de estudo e de prática, parece também ter contribuído para o desenvolvimento gradual da autonomia dos estagiários, que foram se tornando cada vez mais capazes, segundo o relato, no movimento de planejar, organizar e executar atividades próprias da profissão em estudo. \*\*\*\*

\*\*\*

Por fim, tecemos algumas considerações gerais sobre este capítulo. Começamos pelos resultados alcançados pela configuração de busca e critérios de seleção que utilizamos. Estamos seguros dos procedimentos realizados, que foram revistos por pares e ajustados quando necessário. Também estamos certos de que a estratégia utilizada não encerra, em absoluto, os estudos relativos à diversidade de práticas de orientação de estágio supervisionado no Brasil e no mundo. Pelo contrário, acreditamos que, com outros delineamentos, ou mesmo olhares distintos, uma pesquisa semelhante poderia ter encontrado resultados diferentes. Porém, defendemos que a cientificidade da nossa pesquisa de revisão de literatura está no

---

<sup>15</sup> Vigotsky (2009) descreve três fases básicas (que se subdividem em vários estágios) componentes do processo de formação de conceito: pensamento sincrético; pensamento por complexos; e pensamento conceitual. O autor propõe essa divisão apenas para fins didáticos, uma vez que ele próprio é crítico da utilização do método atomista na ciência.

rigor metodológico empregado, muito mais do que nos resultados encontrados, que dependeram das nossas interpretações e das decisões que tomamos.

Ainda sobre os resultados encontrados, é preciso destacar que, ao longo do processo de seleção dos estudos, tentamos selecionar aqueles que expunham nitidamente os elementos constitutivos da atividade de orientação que propunham. Entretanto, conforme avançamos, especialmente na etapa final da seleção (leitura integral), fomos nos dando conta de que a diferenciação entre as atividades de orientação e supervisão pode não estar clara para todos, de modo que alguns estudos, tanto nacionais como estrangeiros, podem ter sido excluídos por nós por tomarem a supervisão como atividade análoga à orientação.

Além disso, também notamos que alguns estudos sequer utilizam a palavra “estágio” para se referirem às atividades práticas assistidas por um professor, adotando outras denominações. A mesma percepção se aplica aos estudos de língua estrangeira, que podem ter sido excluídos tanto pela diversidade de termos utilizados — alguns dos quais perdem sentido na tradução para o nosso idioma —, como pelo fato de existirem, em outros países, diferentes regulamentações e formatos de prática profissional assistida.

Desse modo, apesar de termos elaborado uma estratégia robusta, que abarcou diversas denominações em inglês que identificamos como concernentes à atividade de estágio, os caminhos que percorremos nos levam a pensar no estágio, da forma como o entendemos, como um fenômeno regionalizado. Esperamos, com a indicação dessas considerações, contribuir para que outros pesquisadores interessados no tema possam desenhar suas pesquisas sem precisar passar pelas mesmas dificuldades.

Por outro lado, sejamos generosos em reconhecer a originalidade do estudo. Não encontramos nenhum estudo semelhante em termos de busca pela diversidade de formas de orientação de estágio. Entre os trabalhos selecionados, verificamos que nenhum deles abordou a gamificação como recurso pedagógico que pode ser utilizado nas orientações ou programas de estágio, embora a gamificação esteja sendo largamente utilizada em disciplinas teóricas no campo da Educação.

Em relação aos nove estudos apresentados, eles ampliaram a nossa forma de compreender o que é um estágio supervisionado e a importância do orientador como principal organizador e direcionador desse processo pedagógico. Alguns dos estudos, mesmo sendo de matrizes teóricas diferentes da nossa, nos remeteram a

importantes reflexões sobre processos teórico-metodológicos (processos de mediação docente, pesquisa-intervenção, apropriação cultural, entre outros), enquanto outros propiciaram o surgimento de novas ideias e formatos de orientação nos quais pudemos nos inspirar para delinear nossa própria proposta de pesquisa-intervenção pedagógica.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo geral de desenvolver uma estratégia pedagógica de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas implica, ao nosso ver, na realização de uma proposta de intervenção produzida no âmbito da relação professor-estudante e a ela direcionada. Estamos cientes das inferências a que remetem o uso do termo “intervenção” na área da Educação, bastante associado ao comportamentalismo e a uma abordagem impositiva, mas o tomamos aqui no sentido de

[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (Damiani et al., 2013, p. 58).

Desse modo, quando falamos em intervenção, estamos nos referindo a uma interferência realizada por alguém numa relação entre indivíduos que ensinam e aprendem. Mas, mais do que isso, estamos propondo uma intervenção realizada na perspectiva de dentro: não estamos propondo chegar a um lugar com uma solução do ponto de vista externo a um grupo ou comunidade; pelo contrário, na nossa pesquisa, estamos partindo das nossas próprias vivências enquanto professores conviventes com estudantes estagiários. Trata-se, portanto, de uma proposta interventiva de enfoque qualitativo, concebida no interior das relações estabelecidas na dinâmica das reuniões de orientação de estágios supervisionados, com a elaboração de estratégias e técnicas gamificadas propiciadoras de momentos interativos, de compartilhamento de saberes, afetos e cognições orientadas à aprendizagem dos participantes.

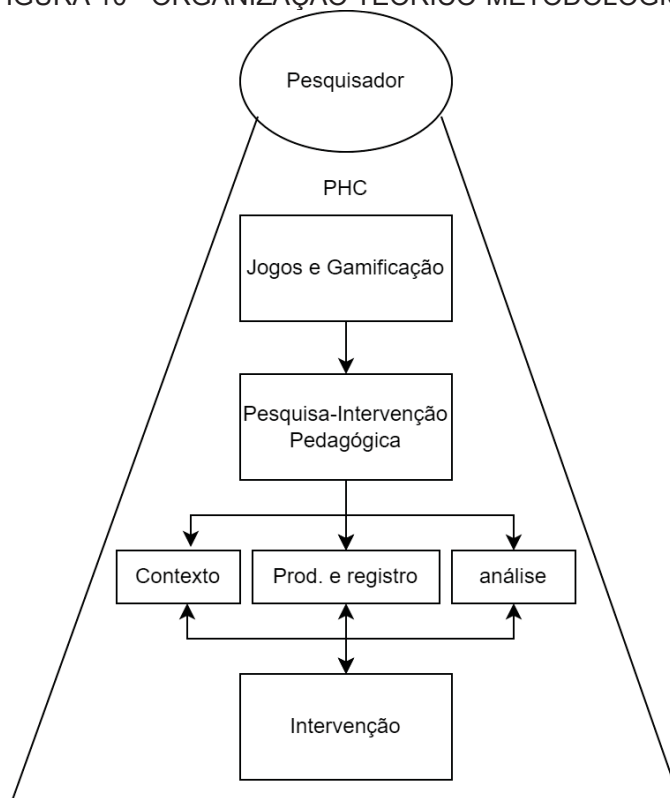
Assumindo o enfoque qualitativo e interventivo da pesquisa, também expomos que não trabalhamos com a ideia da neutralidade científica; pelo contrário, partimos do pressuposto de que os resultados da pesquisa foram produzidos na totalidade das condições materiais e imateriais que permearam o seu processo de desenvolvimento. Minayo (2009, p. 21) argumenta que a pesquisa qualitativa se preocupa “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Na mesma direção, González Rey e Martínez (2017) apontam que, nesse tipo de pesquisa, a inteligibilidade da construção teórica é produzida pelo



pesquisador, no seu processo de significação das informações produzidas durante a experiência vivida. Assim, além de avaliar as contribuições das estratégias utilizadas, a compreensão de significados e sentidos produzidos pelas participantes no decorrer da experiência constitui parte importante do nosso interesse ao propormos uma forma de orientação de estágio supervisionado que pretende ser interessante e significativa para os participantes.

Diante disso, neste capítulo nos comprometemos a apresentar as ideias e pressupostos teóricos que fundamentaram a proposta. Auxiliados por conceitos e fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, interpretamos o papel dos jogos e elaboramos uma concepção sobre a gamificação. Com isso, delineamos a pesquisa-intervenção pedagógica e organizamos as informações necessárias para sua efetivação. A Figura 10 expressa a lógica com a qual organizamos o capítulo.

FIGURA 10 - ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA



FONTE: O autor (2022).

### 3.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, JOGOS E GAMIFICAÇÃO

Com a pretensão de responder ao objetivo específico de **refletir sobre o fenômeno da gamificação à luz da Psicologia Histórico-Cultural**, iniciamos esta seção apresentando argumentos embasados em pressupostos teóricos dessa abordagem, buscando refletir sobre o potencial educativo dos jogos no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, especialmente no que tange à população jovem-adulta, período da vida em que estão as participantes da pesquisa; em seguida, abordamos uma definição usual de gamificação; e concluímos com a proposição de uma concepção histórico-cultural desse fenômeno.

Assim como um cientista que, ao realizar uma pesquisa, precisa apresentar rigor metodológico para dar conta de compreender cientificamente um fenômeno, em muitos jogos, especialmente os de interpretação de papéis, popularmente conhecidos como *Role-Playing Games* (RPGs), também é preciso que os jogadores conheçam as regras e condições do jogo para conseguirem progredir na história. É importante saber o objetivo que se pretende alcançar; quem são as personagens; que recursos e habilidades elas possuem para lidar com os desafios que se sucederão; qual é o cenário onde a aventura acontecerá; quais recursos que podem ser extraídos, modificados ou utilizados nele; enfim, há todo um sistema de configurações e regras que delimitam o espaço do jogo, tornando possíveis certas possibilidades e limitando outras.

Falar em regras, possibilidades e limitações nos lembra a ideia de “círculo mágico”, um conceito elaborado por Huizinga (2018) justamente para delimitar o espaço físico e conceitual onde um jogo acontece. O autor percebeu que, ao entrar em um jogo, os jogadores parecem adentrar num espaço onde as regras normais e a realidade do mundo objetivo são momentaneamente suspensas; em seu lugar, tomam posto as regras da realidade artificial do mundo do jogo. Em seu profundo estudo sobre a relação entre os jogos e a cultura, Huizinga (2018) propõe que ambos se desenvolveram e se influenciaram mutuamente: a cultura se desenvolveu nas interações sociais propiciadas pelos jogos que, tal como a arte e também com auxílio desta, possibilitaram aos homens conceber outros sentidos à própria existência. Por outro lado, os jogos foram se transformando com os recursos tecnológicos proporcionados pelo avanço da cultura, influenciando novas formas de subjetivação e ação.

Analisando os conceitos de jogo propostos por Huizinga e por outros autores, Caillois (2017) defendeu o jogo como uma atividade de natureza sociocultural, que depende da vontade do jogador; é circunscrita em limites de tempo e espaço previamente definidos, com desenrolar incerto; é improdutiva (no sentido de não gerar bens ou riquezas novos, apenas o deslocamento de recursos já existentes, entre os jogadores); é de livre participação (dentro dos limites das regras); é fictícia; e que pode ou não ser divertida.

Pensando a partir de um ponto de vista psicológico histórico e cultural, Vigotsky (2010) dá destaque para a função de preparação para o exercício de atividades futuras que a prática de jogos nos confere. Nessa perspectiva, os jogos são vistos como instrumento de educação e preparação para a vida social, ou seja, por meio deles os mais novos, ao brincar, se preparam para as atividades que terão que desenvolver em momentos posteriores de suas vidas; os adultos, por sua vez, também podem usufruir dos jogos para desenvolver habilidades ou conhecimentos superiores e mais complexos. Nos jogos de imitação, podemos assimilar certos aspectos da vida que nos ajudam a organizar experiências interiores. Já os jogos ou brincadeiras com regras

[...] organizam formas superiores de comportamento, estão vinculadas à solução de tarefas bastante complexas do comportamento, exigem de quem brinca tensão, sagacidade e engenho, ação conjunta e combinada das mais diversas faculdades e potencialidades.

Nenhuma brincadeira repete outra com exatidão, mas cada uma delas representa em um instante situações sempre novas, que exigem soluções sempre novas. Neste caso, é necessário ter em vista que esse tipo de brincadeira é uma grandiosa escola de experiência social. (VIGOTSKY, 2010, p. 122).

Além da contribuição dos jogos para o desenvolvimento cognitivo e comportamental, Vigotski (2007) parece se aproximar da posição de Caillois no ponto em que ambos concordam sobre a existência de outras atividades mais capazes de nos trazer satisfação do que o jogo; há, inclusive, jogos que causam desprazer, dependendo do seu desenrolar. Desse modo, o autor mostra que a importância da atividade de jogar, em termos de desenvolvimento psicológico, não está exatamente na questão do prazer que pode ser proporcionado por ela, mas no seu potencial de satisfazer certas necessidades da criança.

Leontiev (2017a), a nosso ver complementando a ideia de Vygotsky, argumenta que a busca pela satisfação das nossas necessidades constitui, junto aos afetos, a motivação para a realização de certas atividades. Segundo ele, inicialmente a necessidade da criança tende a estar mais voltada para o domínio dos objetos humanos; portanto, o motivo para brincar está na descoberta das relações objetais e sociais que a criança representa e vivencia ao brincar — relações estas que potencialmente afetam o seu nível de consciência e, logo, o desenvolvimento da sua personalidade.

Com base nos estudos e na orientação de Vygotsky e Leontiev, Elkonin (2009) demonstrou que, nos jogos protagonizados (aqueles em que se assumem determinados papéis sociais na brincadeira), a transposição de significações, junto com a abreviação e a síntese das ações lúdicas são condições essenciais para o processo de desenvolvimento psicológico da criança, que tem a oportunidade de praticar, nesse tipo de jogo, novas formas de pensar, sentir e agir tipicamente humanas para lidar com as diversas situações do dia a dia. Além desses autores, diversas são as teorias que analisam a relação entre os jogos e o processo de desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor infantil<sup>16</sup>. Mas, depois que crescemos e nos tornamos adultos, podem os jogos ainda desempenhar um papel importante no nosso processo de desenvolvimento?

Acreditamos que sim — especialmente considerando que, com o advento da tecnologia digital, uma nova categoria de jogos foi se tornando cada vez mais predominante na cultura contemporânea: os jogos eletrônicos. Hoje, há uma vasta gama de jogos eletrônicos disponíveis, de toda sorte e gênero, sendo utilizados com finalidades diversas por um público também diversificado. Se considerarmos o pressuposto materialista histórico e dialético segundo o qual o meio transforma o homem e o homem transforma o meio, numa cultura digital permeada pela linguagem dos jogos e (mesmo que desigualmente) acessada por todos, o ato de jogar não pode mais ser resumido a uma atividade exclusiva da criança.

Buscando superar a concepção biologicista, que parte dos e culmina nos universalismos para explicar o processo de desenvolvimento humano, os teóricos histórico-culturais concebem que tal processo é multideterminado. Nessa perspectiva,

---

<sup>16</sup> Stern, Claparède, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Rubinstein, Huizinga, Caillois, Freud, Jung, Piaget, Wallon, Vygotsky, Leontiev, Elkonin, Brougère, Bruner, Antunes, Kishimoto e vários outros.

não apenas a filogênese determina a direção do desenvolvimento mas, também — e mutuamente —, as outras dimensões da sociogênese, da ontogênese e da microgênese, de modo que, essas outras são capazes, inclusive, de promover certas mudanças na própria filogênese. Nessa direção, Cicarello Jr. e Camargo (2021, p. 230-231) fazem uma reflexão acerca de como a experiência humana com a cultura digital provoca mudanças no seu funcionamento biológico e cognitivo:

Hoje, as nossas mãos são capazes de executar movimentos finos para exercer a atividade motora de digitar no teclado do computador, ou de deslizar com destreza os dedos para escrever, ou para acessar aplicativos no celular. Depois de alguma prática, sequer precisamos olhar para o teclado para apertar as letras. Nossos ouvidos estão treinados para reconhecer o som dos aparelhos e direcionar nossa atenção para eles. Sabemos distinguir os sons do mundo real e do digital, e quando o som digital chama corremos para ver quem mandou a mensagem ou quem está ligando. Esses comportamentos parecem demonstrar com clareza a influência das tecnologias digitais sobre o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Para explicar o processo de desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural, Elkonin (1987) propõe uma periodização do desenvolvimento humano fundamentada nos seguintes pressupostos: dos fundamentos marxistas, segundo os quais as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento humano; de que a psique não é imutável, mas se modifica no decorrer do desenvolvimento histórico; de que as funções psicológicas humanas se desenvolvem por meio da atividade social, que tem como característica principal a mediação por instrumentos interpostos entre o sujeito e o objeto da sua atividade; de que a passagem de um período a outro ocorre quando as possibilidades operacionais do indivíduo já não correspondem mais aos motivos anteriores do desenvolvimento; e de que a consciência é realidade objetiva da existência humana e é socialmente formada, conforme apreendemos a realidade que nos circunda (TOLSTIJ, 1989).

A partir dessas considerações, Elkonin (1987) e Tolstij (1989) também formulam explicações sobre a juventude. Segundo eles, ao entrar na juventude, além do amadurecimento orgânico alcançado, a organização social moderna possibilita ao jovem acessar o lugar dos adultos, lançando a expectativa de que ele seja capaz não apenas de imaginar, mas de organizar e realizar planos, de construir relações afetivas mais estáveis, de integrar grupos socialmente ativos e engajados — ou seja, de progredir nas esferas social, produtiva e pessoal. Assim, o trabalho destaca-se como

atividade-guia que impulsiona o jovem-adulto no seu processo de desenvolvimento, sendo a profissão a primeira atividade socialmente significativa que (teoricamente) ele pode escolher. Nesse momento, ele passa a integrar novos círculos sociais, tendo como foco a assimilação dos conhecimentos, pensamentos e comportamentos característicos da profissão escolhida.

Mas, além da concepção do trabalho como atividade-guia do desenvolvimento na idade da juventude, Elkonin (1987) e Tolstij (1989) nos possibilitam entender que as outras atividades — inclusive as que guiaram o desenvolvimento nos períodos anteriores — não desaparecem: elas continuam podendo fazer parte da vida desse jovem, alternando seu grau de importância conforme os interesses e necessidades dele. Se somarmos a isso os pressupostos teóricos informados anteriormente, que destacam a importância da cultura no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, e que a motivação e interesses humanos tendem a estar relacionados à satisfação das suas necessidades, criadas no seio da própria cultura (LEONTIEV, 2017b), então precisamos considerar tanto que a atividade de jogo não desaparece quando o indivíduo cresce como o fato de que hoje ela está presente, de diferentes formas, em praticamente todo o contexto social e da cultura digital.

A cultura digital dos jogos está tão presente na contemporaneidade do jovem e do adulto, sejam eles “imigrantes” ou “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), que já existem profissões (design de jogos, gamer, *coach* de games, entre outras) e eventos (locais, regionais, nacionais, internacionais) ligadas a ela, tais como a organização de campeonatos de jogos eletrônicos, encontros de fãs para compartilhar artefatos, *fanfics* e *fanarts*<sup>17</sup> etc. Os fãs das obras digitais, hoje, podem comercializar e compartilhar objetos relativos a tais obras no próprio meio digital, ou até mesmo materializá-los artesanalmente ou com ajuda da indústria e de impressoras 3D. A subjetivação desses elementos e o seu poder de operar sobre o pensamento também podem ser constatados por meio da formação e utilização de vocabulários próprios dos jogos em situações da vida real. Por exemplo, em certas situações de jogo, os *gamers* costumam dizer “tô *safe*” para explicar que o seu personagem está seguro;

---

<sup>17</sup> *Fanfic* é uma abreviação da palavra *fanfiction*, que se caracteriza por ser uma obra narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs, tendo como base personagens ou parte do enredo original (por exemplo, a produção de uma continuação de uma obra que foi encerrada). Já *fanart* é uma obra de arte criada por fãs com base em personagens, narrativas ou artefatos de outra obra (por exemplo, uma pintura que expressa a interpretação de um fã sobre um momento vivido por personagens de uma história).

essa expressão tem sido utilizada na vida real com a mesma finalidade, mas relativa a si próprio.

A Pesquisa Games Brasil 2020 (PGB, 2020)<sup>18</sup> aponta que mais de 73% das 5.830 pessoas consultadas em diversas regiões do Brasil declararam ter jogado jogos eletrônicos no ano anterior. Já Fanaya (2018) discute o fato de que atualmente a indústria dos games fatura mais que os empreendimentos midiáticos hollywoodianos e que eles já são consumidos em pé de igualdade pelas populações jovem e adulta, por homens e mulheres — indicando que a utilização de jogos, da lógica ou de elementos dos jogos em outros contextos, como o da Educação, é uma tendência irreversível. Na mesma direção, vários estudos têm sido realizados para compreender quais contribuições a interação com games traz para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades humanas (ALVES, 2008; ALVES; COUTINHO, 2020; BOOT et al., 2008; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2013; DOVIS et al., 2015; FENG; SPENCE; PRATT, 2007; GEE, 2009; GREEN; BAVELIER, 2007; LI et al., 2010; RAMOS; ROCHA, 2016; RIVERO; QUERINO; STARLING-ALVES, 2012; ROMERO, 2007; SCHWARTZ, 2014).

Para Gee (2009, p. 2):

Os bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem, princípios apoiados pelas pesquisas atuais em Ciência Cognitiva (GEE, 2003, 2004). Por quê? Se ninguém conseguisse aprender esses jogos, ninguém os compraria — e os jogadores não aceitam jogos fáceis, bobos, pequenos. Em um nível mais profundo, porém, o desafio e a aprendizagem são em grande parte aquilo que torna os videogames motivadores e divertidos. Os seres humanos de fato gostam de aprender, apesar de às vezes na escola a gente nem desconfiar disso.

Nesse contexto, certamente temos que considerar que os jogos eletrônicos, de fato, estão muito vivos na cultura hodierna e possuem elementos que são atrativos o suficiente para despertar e manter o interesse dos jogadores por longos períodos — nos quais poderiam estar fazendo qualquer outra coisa (como estudar), mas estão

---

<sup>18</sup> A Pesquisa Games Brasil é uma pesquisa mercadológica realizada em parceria entre as empresas Blend New Research, ESPM, Go Gamers e Sioux Group, com objetivo de acompanhar as principais tendências de comportamento do consumidor de *games* no cenário nacional e em países da América Latina. Apesar da sua finalidade mercadológica, acreditamos que os dados da pesquisa também podem ser utilizados para refletir criticamente sobre o impacto dos jogos na sociedade hodierna. A pesquisa é comercializada, mas disponibiliza gratuitamente alguns dados que podem ser visualizados em: <<https://www.pesquisagamebrasil.com.br/pt/ebooks/>>.



jogando. Então, o que podemos fazer, como educadores do ensino superior, a partir desse cenário?

Entendemos ser essencial que o educador conheça certos princípios que envolvem o processo de desenvolvimento humano e suas forças motrizes, a fim de que ele possa planejar, organizar e propor atividades pedagógicas capazes de promover o novo no desenvolvimento humano (LEONTIEV, 2017b). Isso não significa que ele deve usar tais conhecimentos para pré-determinar em absoluto a direção que o estudante deve caminhar, já que isso implicaria cercear a criatividade, iniciativa ou liberdade do estudante. Pensamos que, pelo contrário, entender e saber reconhecer as características de determinado período do desenvolvimento propicia ao professor a capacidade de refinar suas estratégias, amplia o apanhado de formas e conteúdos que ele pode oferecer aos estudantes sob sua orientação e o possibilita propor atividades interessantes a eles (no sentido de atender às suas motivações e necessidades), que sejam, ao mesmo tempo, geradoras do novo no psiquismo, produzindo aprendizagem e gerando desenvolvimento.

É claro que nenhum dos autores clássicos que mencionamos (Huizinga, Vygotsky, Leontiev, Elkonin) apresenta um argumento que possa ser inteiramente apropriado para explicar os jogos eletrônicos e a gamificação. Isso porque estes são fenômenos recentes, derivados da cultura digital que não existia no tempo em que as teorias desses autores foram desenvolvidas. Ainda assim, vários dos seus argumentos e análises claramente são válidos para compreender tal fenômeno (aí reside o fato de serem considerados clássicos). Nesse sentido, por meio das considerações deles, podemos compreender os jogos eletrônicos e a gamificação como formas de linguagem da cultura digital.

Os jogos eletrônicos, enquanto parte da cultura digital, têm sido bastante utilizados como recursos imersivos nos contextos de aprendizagem ativa para a educação superior e profissional. Um estudo que particularmente nos chamou a atenção, devido a ter sido o primeiro que encontramos a abordar a questão dos jogos eletrônicos numa perspectiva histórico-cultural, foi a tese de doutoramento de Ribeiro (2016), intitulada “Newsgames e aprendizagem: possibilidades de construção de conhecimento a partir da interação com jogos digitais”. No estudo, a autora aborda a utilização de jogos eletrônicos com finalidade pedagógica, com objetivo de compreender os sentidos construídos pelos jogadores a partir da interação com newsgames.

Ela explica que os newsgames são jogos digitais, geralmente de simulação, cujas narrativas são baseadas em fatos ou eventos noticiosos, normalmente produzidos por empresas de mídia ou desenvolvedores independentes, com a intenção de atrair a atenção dos jovens leitores para a reflexão sobre um evento noticiado.

O estudo de campo foi feito com estudantes de Jornalismo e de História, convidados para jogar newsgames selecionados pela autora num ambiente igualmente acordado entre eles. A dinâmica central da pesquisa consistiu em apresentar certos newsgames aos participantes para que eles pudessem jogar, e depois fosse possível dialogar com eles em rodas de conversa, organizadas segundo princípios bakhtinianos, para conhecer suas opiniões, impressões e produzir os dados de pesquisa. Durante a leitura do estudo, percebemos que a autora buscou identificar as aprendizagens, formações de conceitos e construções de conhecimento produzidas pelos participantes na relação com esse tipo de jogo.

Ribeiro (2016) expõe que, quando se questionou sobre que tipo de conhecimento poderia ser construído a partir da relação dos sujeitos com os newsgames e entre si, encontrou na THC argumentos para compreender os conceitos espontâneos ou cotidianos (referentes aos conhecimentos elementares do cotidiano) e os científicos (desenvolvidos com as funções mentais superiores). A autora revela que a leitura dos fenômenos a partir dessa abordagem teórica a conduziu à reflexão de que os newsgames, como elementos simbólicos, possibilitam, sim, o maior envolvimento dos jogadores com o conhecimento de mundo por trás das notícias, podendo contribuir para a formação cidadã e para uma aprendizagem significativa. Porém, sobre os resultados da pesquisa, ela ponderou que, se os jogos possibilitaram aos participantes aprender algo a nível de conceitos cotidianos, foi pela mediação pedagógica realizada nas rodas de conversa, estruturada nos momentos de pós-jogo, que os conhecimentos científicos se desenvolveram.

Desse modo, o estudo de Ribeiro (2016) nos mostrou a possibilidade de compreender os jogos eletrônicos como recurso pedagógico moderno, imersivo e passível de ser olhado a partir da THC. Desde então, nos interessamos mais pelo assunto e entendemos que poderíamos utilizar a lógica dos games com finalidade pedagógica, já que

[...] diferentes tipos de conhecimento podem ser construídos em diferentes situações de jogo, ou seja, se o indivíduo jogar sozinho terá apenas a interação com os signos contidos no jogo e com a sua bagagem sócio-cultural. Mas se jogar em grupo, poderá contar com trocas interpessoais que podem afetar sua percepção das informações e dos comandos. Também será preciso levar em conta o que é acionado no ato de jogar, em termos de construção de sentido, como a capacidade de interpretação, o desenvolvimento de estratégias, a atenção, a imaginação e a memória. (RIBEIRO, 2016, p. 91).

Além disso, o estudo também nos mostrou que desenvolver uma proposta inovadora pode não ser suficiente para propiciar a aprendizagem dos participantes, embora possa o ser para resolver um problema do cotidiano. Em outras palavras, para que conhecimentos e/ou habilidades, intencionalmente planejados, sejam internalizados pelos estudantes de modo a se converterem em conceitos verdadeiros e em desenvolvimento psicológico, é necessária também — e especialmente — uma mediação pedagógica sistemática que ofereça momentos de reflexão crítica sobre o conteúdo assimilado.

Se, por um lado, o estudo de Ribeiro (2016) nos abriu os olhos para a possibilidade de utilizar games com finalidade pedagógica, por outro, nos perguntamos: é possível e viável utilizá-los no contexto de orientação de estágios supervisionados? E numa perspectiva histórico-cultural?

Pensamos que, no contexto dos estágios — que já são atividades práticas com potencial imersivo —, não é viável utilizar os momentos de orientação para estimular os estagiários a jogarem e discutirem. É mais apropriado e correto, do nosso ponto de vista, utilizar o reduzido tempo das reuniões de orientação para promover a reflexão teórica sobre o que os estagiários vivenciaram ou vão vivenciar na prática. Assim, utilizar games não é viável nesse contexto. Por outro lado, o que aconteceria se não utilizássemos os games em si, mas sim os elementos que os tornam tão interessantes, em atividades de cunho teórico-prático presenciais? Essa é uma possibilidade trazida pela gamificação.

*Gamification*, traduzido para o português brasileiro como “gamificação”, foi um termo cunhado por Nick Pelling, um programador de computadores e pesquisador britânico, em 2002. O termo/conceito tem sido empregado, desde então, para se referir à utilização de elementos dos jogos eletrônicos (tais como narrativa, desafios, objetivos, regras, recompensas, pontuação, feedbacks constantes, entre outros) em situações de não jogo, ou seja, da vida real. A prática de gamificação não é algo tão novo; já tem sido explorada, por exemplo, por empresas como o McDonalds desde a

década de 1980. Mas o termo *gamification* se popularizou somente em 2010, após ter sido utilizado por Jane McGonigal, uma designer de games norte-americana, numa apresentação sobre como podemos aprender com os games e utilizá-los em diversos outros contextos da vida para tornar estes mais desafiadores e divertidos (FARDO, 2013b; VIANNA et al., 2013).

Trazendo a discussão para o campo da Educação, apesar de todo o potencial educativo da gamificação,

[...] a realidade é que ainda hoje vemos muita resistência por parte dos educadores em relação ao uso pedagógico de tecnologias digitais, sendo que os jogos, na maioria das vezes, nem são considerados como possíveis instrumentos de aprendizagem. [...]

Por outro lado, é fato que a gamificação da educação já está acontecendo em diferentes aspectos, sobretudo no campo da educação à distância, onde se têm desenvolvido muitas iniciativas. (RIBEIRO, 2016, p. 22-23).

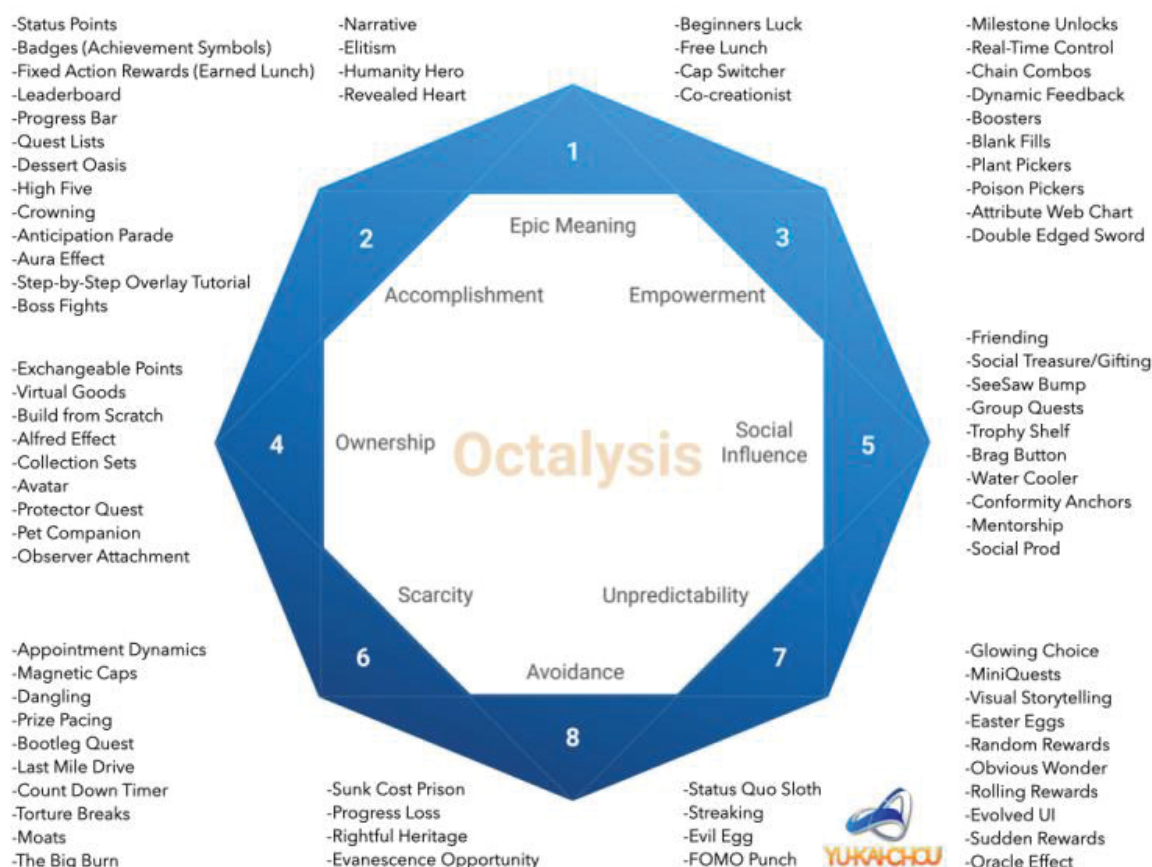
A gamificação como estratégia pedagógica tem ganhado força e já conta com diversas publicações, inclusive no âmbito do ensino superior. Vieira et al. (2018) encontraram 289 trabalhos no levantamento que realizaram sobre o estado da arte das práticas de gamificação no ensino superior, em bases nacionais e internacionais, entre 2010 a 2018. Dos achados, somente 13 se referiam a aplicações na prática presencial de atividades gamificadas, sendo a maioria estudos teóricos ou relatos de práticas virtuais.

A título de curiosidade, em janeiro de 2022 fizemos uma consulta com os descritores “*gamification AND higher education*” no Portal de Periódicos da Capes, com recorte temporal entre 2020 e 2021. Encontramos 804 artigos publicados sobre o tema nesse curto período. Vale lembrar que, nesse recorte temporal, estava acontecendo o isolamento social por conta da pandemia da Covid-19, que levou a atividade de estudo para os ambientes virtuais de aprendizagem e à utilização de estratégias ou técnicas de gamificação, com intuito de atrair e reter a atenção dos estudantes por mais tempo, concorrendo com outras atividades virtuais do interesse deles.

O consultor em gamificação Chou (2022), baseando-se em estudos motivacionais de tradição no campo da Administração, elaborou um modelo chamado “*Octalysis Framework*”, pelo qual demonstra estratégias psicológicas que podem e

têm sido utilizadas por diversas áreas na atração e retenção de clientes, com interesse mercadológico. A Figura 11 mostra esse modelo.

FIGURA 11 - OCTALYSIS FRAMEWORK



FONTE: CHOU (2022).

O modelo de Chou (2022) é composto por 8 polos (que traduzimos como: sentido épico, conquista, empoderamento, posse, influência social, escassez, imprevisibilidade e evitação), cada um representando uma tática de gamificação e formando um ponto de um polígono. Se olharmos para o diagrama como um gráfico, as posições localizadas do meio para cima, considerando a horizontalidade (eixo X), representam táticas relativas a recompensas e satisfação, enquanto as de baixo representam sensações de perda e ansiedade. Na verticalidade (eixo Y), as da direita são as que enfatizam motivadores intrínsecos, e as da esquerda, motivadores extrínsecos. Desse modo, as diferentes combinações táticas possíveis compõem variadas estratégias gamificadas. Do nosso ponto de vista, tais estratégias tendem, de fato, a ser bem sucedidas numa sociedade marcada pelo fetichismo capitalista, na

qual as pessoas buscam se sentir especiais pela diferenciação das demais, com base em critérios como a acumulação de coisas, o desejo de alcançar determinado status ou posição social etc. Apesar de não compactuarmos com essa abordagem, não podemos ignorar que algumas das combinações táticas do modelo têm potencial para serem aproveitadas com outros propósitos, tais como estimular o trabalho em equipe e a aprendizagem colaborativa.

Foi nos estudos de Fardo (2013a, 2013b) que encontramos subsídios para refletirmos sobre a possibilidade de elaboração e efetivação de uma proposta de orientação de estágio supervisionado que contivesse atividades gamificadas. Em sua dissertação de mestrado, o autor se concentrou, por meio de uma pesquisa bibliográfica, em investigar as potencialidades que a gamificação pode desencadear quando aplicada em processos de ensino e aprendizagem. Fardo (2013b) argumenta que, desde que foram inseridas no cotidiano das pessoas, as tecnologias passaram a se constituir como recursos culturais, influenciando as formas de agir, pensar, criar, produzir, consumir, aprender e compartilhar. Nesse contexto tecnológico, o contato das pessoas com os jogos eletrônicos, com os ambientes virtuais de aprendizagem e com a mescla desses dois elementos (ambientes virtuais de aprendizagem baseada em jogos) é uma realidade. Nesse sentido,

Negar essas influências externas dentro da escola conduz à ignorância de muitos conhecimentos que os indivíduos carregam. Se Freire já detectava essa impermeabilidade entre a escola e o meio social e cultural dos alunos, agora, em uma época em que a cultura digital predomina como principal meio de construção, compartilhamento e recombinação de saberes e conhecimentos, a escola deveria se afastar cada vez mais da ideia de ser uma ilha, separada desse contexto. “O maior pecado da escola foi se fechar e se isolar da vida mediante uma alta cerca.” (VIGOTSKI, 2003, p. 300). É preciso que novas abordagens incorporem esses conhecimentos e consigam romper (ou pelo menos abrir brechas cada vez maiores) com os muros que separam a escola da vida social e cultural dos estudantes. (FARDO, 2013b, p. 28).

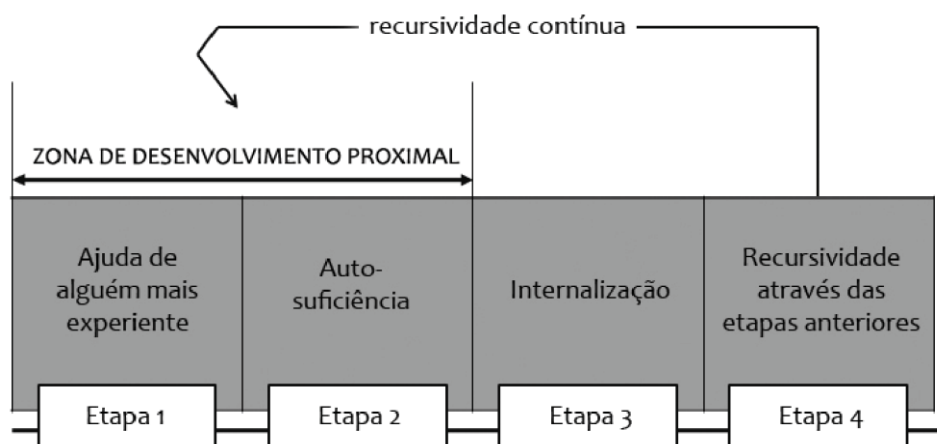
O autor considera, bem como nós, que, bem ou mal, na contemporaneidade a tecnologia e os games fazem parte da cultura global; uma escola e uma educação que se pensem à parte dessa cultura se farão descoladas da realidade. Mais recomendado seria compreender o que de tão atrativo a tecnologia e os games modernos possuem e utilizá-los a favor do processo de ensino e aprendizagem. A imersão nos jogos, que são de domínio semiótico, leva os jogadores a desenvolverem novos tipos de letramentos, multimodais, performativos, produtivos e participativos,



com potencial de modificar a autorregulação dos jogadores para o desenvolvimento de atitudes de enfrentamento de riscos, pensamento não linear, criação ou ampliação de significados, resolução de problemas e o reconhecimento do seu papel dentro dessa estrutura.

Fardo (2013b) também apresenta uma reflexão sobre a capacidade de uma atividade pedagógica gamificada, ministrada em sala de aula, de atingir a ZDP dos participantes (Figura 12):

FIGURA 12 - ESQUEMA DE FUNCIONAMENTO DA ZDP NA OBSERVAÇÃO DE UMA ATIVIDADE GAMIFICADA MULTIPLAYER CLASSROOM



FONTE: MARIE-PIERRE HUGUET (2012, apud FARDO, 2013b, p. 85).

A análise da Figura 12 é a seguinte: os participantes (*players*) não são deixados sozinhos, pois estão em constante interação com o professor (*game master*) para a construção da narrativa da atividade (etapa 1). A atitude inicialmente passiva dos *players* vai sendo modificada pelas situações de desafio apresentadas pelo *game master*, nas quais eles precisam fazer escolhas e lidar com suas consequências (etapa 2). Ao entender os objetivos da atividade, desenhar os caminhos possíveis e construir os meios para atingir tais objetivos, os *players* avançam, temporária e prospectivamente, para além da ZDP (etapa 3). Então, a partir do conteúdo internalizado e das novas experiências que realizaram nas etapas anteriores, adquirem a possibilidade de ampliar sua ZDP e expandir a aprendizagem (etapa 4).

Mas que características dos games podem ser trazidas para uma atividade pedagógica gamificada? Gee (2009), avaliando as características dos jogos eletrônicos, argumenta que os bons jogos incorporam certos princípios de aprendizagem que podem ser apropriados pelo campo educativo para torná-lo mais



interessante e engajador às novas gerações. Os princípios (grafados em *itálico*) são: estimular que o indivíduo assuma uma nova *identidade*, geradora de mudanças de perspectiva, com novas possibilidades de aprendizagem; propiciar a *interação* entre o indivíduo e o cenário; oportunizar que os indivíduos sejam *produtores* de mudanças pelas decisões que tomam; encorajar o indivíduo a correr *riscos*, ou seja, que possam tomar iniciativa e aprender com os erros cometidos; possibilitar a *customização* de certos elementos, a fim de que os próprios indivíduos promovam ajustes ao seu modo de aprender; promover a sensação de *agência* e controle; oferecer uma *boa organização dos problemas* a serem superados, encadeando atividades em grau crescente, mas executável, de dificuldade; oferecer situações *desafiadoras*, cujas soluções podem ser *consolidadas* por um período, até a proposição de novos desafios que provoquem movimento; oferecer informações verbais “*na hora certa*”, quando o indivíduo realmente precisar delas; *contextualizar os significados* das palavras em termos de ações, imagens e diálogos e mostrar como eles variam em função das escolhas realizadas; proporcionar a sensação de *frustração prazerosa* ao colocar o indivíduo em situações factíveis, mas desafiadoras; promover o *pensamento sistemático* sobre as ramificações possíveis a partir das ações individuais ou coletivas; incentivar os indivíduos a *explorar, pensar lateralmente* (ao invés de apenas linearmente) e *repensar os objetivos*; oferecer *ferramentas inteligentes* e a possibilidade de *distribuir o conhecimento* adquirido, aspectos requeridos para novas profissões; propiciar a formação de *equipes transfuncionais*, com conhecimentos e habilidades diferentes e complementares que precisem ser coordenadas para resolver uma situação; oportunizar situações de *performance anterior a competência*, ou seja, espaços onde o indivíduo pode aprender coisas com outras pessoas mais experientes.

Já para Fardo (2013b), a gamificação de atividades pedagógicas pode se basear em características como: abstração da realidade; definição de objetivos e regras; promoção de conflito; competição ou cooperação; utilização de recompensas; sistema de feedback; escalonamento de níveis de dificuldade ou para a progressão das personagens; elaboração de narrativas; consideração do erro como parte do processo de aprendizagem; diversão; e outros elementos que podem ser combinados de diferentes modos, conforme a abordagem. Algumas dessas combinações, sabemos, têm sido muito associadas ao behaviorismo, de modo que, ao propor gamificar uma estratégia pedagógica, a própria palavra “gamificação” pode já evocar

tal associação — especialmente se na proposta estiver presente o elemento “recompensa”. Porém, há de se considerar que não foram os behavioristas que inventaram nem o jogo, nem as recompensas; o que eles fizeram foi compreender o efeito delas no comportamento humano. Segundo Fardo (2013b, p. 50):

Esse é o ponto em que os críticos da gamificação, ou aqueles que não a compreendem da forma como é apresentada aqui, normalmente apontam quando realizam críticas negativas sobre a sua utilização, associando-a ao behaviorismo.

Acrescentar apenas um sistema de recompensas, como pontos, insígnias e tabelas de líderes, [...] para estimular e motivar a realização de atividades, acaba tornando a gamificação apenas uma abordagem behaviorista de estímulo a mudança de comportamento através de recompensas e punições. Entretanto, a perspectiva aqui proposta vai além dessa visão.

Recompensas são elementos fundamentais de um jogo. Existem diferentes tipos de recompensas nos *games*, desde as mais simples, como o score, até outras mais elaboradas, como habilidades especiais, medalhas por conseguir realizar certos desafios propostos ou outros prêmios.

O que deve ocorrer, na gamificação, é um conhecimento aprofundado de como esses sistemas de recompensas funcionam.

Desse modo, percebemos que a utilização de um sistema de recompensas numa atividade gamificada não é suficiente para atrelá-la à abordagem behaviorista. Além disso, podemos tomar as recompensas não como fim em si próprias (ou seja, como motivadoras da ação do indivíduo), mas como meios para propiciar o descobrimento, pelo indivíduo, de motivos realmente eficazes — aqueles que, repletos de sentidos, são cognitivamente e afetivamente investidos e, por isso, capazes de gerar aprendizagens significativas, mobilizadoras da consciência e autorreguladoras do comportamento. Em outras palavras, um indivíduo pode se sentir motivado a realizar uma atividade por diversos outros fatores além da obtenção da recompensa oferecida (um troféu, insígnia, título etc.). Para ele, pode ser recompensadora a própria participação no processo, as relações que desenvolve, os desafios que supera, ou outras coisas; a satisfação das suas próprias necessidades pode ser, para ele, uma recompensa.

Encontramos fundamento para esse argumento nos estudos sobre motivação de Leontiev (2017b). O autor explica que os motivos são sempre subjetivos, surgidos das necessidades que precisam ser superadas pelo indivíduo, biológicas ou de origem social. Por exemplo: comer é uma necessidade de ordem biológica, mas o que uma pessoa quer ou pode comer e a ocasião em que esse ato é realizado estão relacionados com as condições materiais e culturalmente acessíveis a ela. Assim,

uma mesma atividade pode responder a diferentes motivos, conforme o modo como é conduzida e os sentidos atribuídos a ela pelo indivíduo.

Indo um pouco mais a fundo, Leontiev (2017b) classifica os motivos em dois tipos: os “motivos compreensíveis” e os “motivos realmente eficazes”. Os motivos compreensíveis são cognitivamente conhecidos pelos indivíduos; eles sabem o que devem fazer. Mas, pelo fato de não se sentirem implicados afetivamente com tal atividade, destas carecerem de sentido, esse tipo de motivo pode ser insuficiente para mobilizá-los à ação autônoma. Já os motivos realmente eficazes são aqueles que, ao impulsionarem o indivíduo para a atividade, durante o processo provocam nele a criação de sentidos.

Podemos exemplificar como entendemos esse fenômeno da seguinte maneira: se um estudante realiza uma atividade apenas porque o professor pediu, como uma condição para obtenção de uma nota [recompensa], e ele mantém-se focado apenas nisso, quer seja para “se livrar logo” da tarefa ou mesmo para alcançar a pontuação, então aí o motivo é compreensível; mas, se uma atividade intencional e cuidadosamente planejada é apresentada ao estudante — na qual a pontuação é usada apenas como um estímulo inicial promotor de engajamento —, e, se ao realizá-la, o estudante passa a se dar conta do seu potencial de ação, a se sentir valorizado e importante nas interações e conquistas que alcançou durante a atividade, então aí surge um motivo realmente eficaz. A partir desse momento, há uma forte possibilidade de que o estudante possa ressignificar conteúdos já internalizados ou mesmo construir novos significados e sentidos para as relações que estabelece naquela atividade, naquelas condições, com aqueles recursos e com aquelas pessoas. Neste último caso, a pontuação — uma forma de recompensa empregada como motivador extrínseco — inicialmente pode ter impulsionado a ação (certamente mobilizada por um sentimento ou emoção); mas, durante o processo da atividade, ela passou a ocupar papel secundário sobre a motivação do participante, que foi dirigida por ele próprio a outros fatores implicados no momento.

No nosso entendimento, a gamificação, pelas características que possui, ao alterar determinadas condições psicológicas pelas quais uma pessoa olha para a realidade, propicia uma nova configuração subjetiva. Se, na realidade, algumas situações da vida cotidiana, em condições normais, podem ser interpretadas como indesejadas, chatas, desprazerosas e até causar sofrimento e procrastinação, com a gamificação existe a possibilidade de que a pessoa passe a olhar para essas mesmas

situações como desafiadoras, estimulantes, interessantes e, quem sabe, até mesmo divertidas e prazerosas, possibilitando um maior engajamento seu com a atividade — e, a partir disso, a expansão da aprendizagem.

Em síntese, alicerçados numa perspectiva histórico-cultural que considera a interligação e a indissociabilidade entre pressupostos da Teoria da Subjetividade e da Teoria da Atividade, **compreendemos que a gamificação pode ser entendida ao mesmo tempo como técnica e como uma forma de linguagem contemporânea, semiologicamente constituída por signos, símbolos e artefatos provenientes tanto do plano físico como do virtual; ela se constitui como derivação de uma cultura digital globalmente dominante na contemporaneidade e, portanto, exerce impacto na atividade e na subjetividade dos indivíduos que dela participam.**

Como técnica, o sistema mecânico de uma atividade gamificada convida os participantes à imersão em situações reais desafiadoras, mediadas por recursos semióticos da realidade (artefatos e condições espaço-temporais) e da virtualidade dos jogos digitais (instruções, signos, símbolos, regras, sistema de feedback), que evocam a necessidade de exercitar a imaginação e a criatividade a fim de que possam elaborar estratégias eficientes e resolutivas. Concomitantemente, como linguagem, afeta o participante mobilizando emoções, organizando o pensamento e orientando sua conduta para a resolução do desafio proposto. Isso porque o aspecto dinâmico de uma atividade gamificada possibilita que o participante, no processo de internalização que ocorre na interação com a atividade, mobilize suas funções psicológicas superiores, permitindo a assimilação de significados, a construção de sentidos e a recombinação de memórias, conhecimentos e experiências, a fim de que ele possa imaginar e criar novas formas de sentir, pensar e (re)agir aos estímulos suscitados. Desse modo, acreditamos que a gamificação, da forma como expusemos, simultaneamente linguagem e técnica, pode atuar sobre a ZDP do participante, assumindo contornos de uma situação social de desenvolvimento, propiciadora de uma nova “configuração subjetiva” (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017) ou da reconfiguração dos conteúdos já amadurecidos nele.

Além da reflexão que fizemos, que nos ajudou a formular uma concepção sobre a gamificação, fomos também instigados pela sugestão de Ribeiro (2016, p. 23), segundo a qual

A gamificação é uma área nova e muitos estudos ainda devem ser feitos, pois, somente a partir de pesquisas teóricas e empíricas, envolvendo diferentes aspectos do uso de jogos na educação, será possível pensar em novas práticas.

A partir disso, decidimos elaborar uma proposta com atividades gamificadas para serem realizadas durante as reuniões de orientação de estágio, a fim de que pudéssemos tanto contribuir com o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica inovadora como compreender quais contribuições tal proposta poderia propiciar para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários orientados a partir dela. Para isso, investimos num desenho de pesquisa-intervenção pedagógica, cujos fundamentos abordamos a seguir.

### 3.2 A PESQUISA-INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa qualitativa do tipo “intervenção” foi o modelo que escolhemos para alcançar os objetivos propostos e, ao mesmo tempo, contribuir pedagogicamente com a formação dos participantes da pesquisa. Segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 66), “a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico”. Essa definição esclarece que se trata de uma dentre outras possibilidades de pesquisa participante, cujo enfoque qualitativo é predominante, destacando o foco no acompanhamento de práticas cotidianas, tradições e formas estabelecidas, por meio das quais é possível conhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua própria realidade. Mas, mais do que acompanhar a realidade social dos participantes, é importante destacar que o caráter interventivo desse tipo de pesquisa implica na participação ativa de todos os envolvidos no processo da pesquisa, provocando tensões na relação entre a representação e a expressão dos sentidos já estabelecidos pelos agentes e possibilitando, com isso, novos modos de subjetivação e transformação da realidade.

Se Rocha e Aguiar (2003) defendem a perspectiva sociológica das pesquisas-intervenção, Damiani (2012) apresenta uma perspectiva psicológica amparada pelos escritos de Vygotsky e outros estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural. A autora argumenta em favor da importância da pesquisa aplicada no desenvolvimento da ciência psicológica; ela explica que, para Vygotsky, o processo de estudar os

fenômenos historicamente, ou seja, em movimento, implica em estudar as transformações ocorridas com vistas a compreender como o ser humano soluciona os problemas que se apresentam. Ela argumenta ainda que Vygotsky demonstra, implicitamente em seus escritos, clareza de que toda investigação psicológica implica uma intervenção, considerando a necessidade de interação entre o pesquisador e os participantes. Desse modo, Damiani (2012, p. 7) aponta como características da pesquisa-intervenção:

1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação. Este último aspecto é o fator principal que diferencia a pesquisa do tipo intervenção dos relatos de experiência, aspecto também salientado por Tripp (2005).

Sannino (2011) expõe que as pesquisas do tipo intervenção podem ser embasadas por dois princípios epistemológicos da THCA: o princípio funcional da dupla estimulação e o da ascensão do abstrato ao concreto. A autora explica que o primeiro foi utilizado por Vygotsky quando o autor argumentou sobre a insuficiência da explicação behaviorista da ação humana, segundo a qual o comportamento é resultado de estímulos externos. Para Vygotsky, o fato de os humanos utilizarem artefatos para auxiliar na resolução de problemas indicava a presença de uma segunda estimulação no processo: se o problema consiste no primeiro estímulo, a utilização do artefato é o segundo. Já em relação ao segundo princípio, esclarecemos que ele diz respeito ao método materialista histórico-dialético marxista, preconizando que da realidade objetiva sejam extraídos os conceitos abstratos por meio dos quais, depois de refletidos, volta-se a analisar a realidade em busca da sua essência. Esse processo de análise implica concebermos a atividade como princípio explicativo para a tomada de consciência de si e do mundo.

Com base em Leontiev (1978) e Vigotskii, Luria e Leontiev (2017), entendemos que a consciência não é algo que surge espontaneamente, tampouco é contínua no tempo, mas é desenvolvida por meio da atividade, que é mediada pelos instrumentos culturais que permitem ao sujeito acessar e significar as coisas do

mundo. Durante o processo de significação é que acontece a tomada de consciência que permite ao sujeito realizar as ações transformadoras do mundo e de si próprio.

Contextualizando essas informações com o caso das pesquisas de intervenções pedagógicas, Damiani (2012) sinaliza que o princípio da dupla estimulação é atendido quando, por exemplo, o professor administra a intervenção, já que ela serve como estímulo auxiliar, como um instrumento para a resolução da tarefa proposta. Já em relação ao princípio da ascensão do abstrato ao concreto, a autora conclui que a própria intervenção consistiria em “um passo do processo de ascensão do abstrato ao concreto” (DAMIANI, 2012, p. 2883), uma vez que o professor utiliza as abstrações teóricas para mediar a compreensão do fenômeno estudado, verifica com os estudantes a validade da teoria para o problema em questão e depois analisa com eles a realidade a partir do concreto pensado.

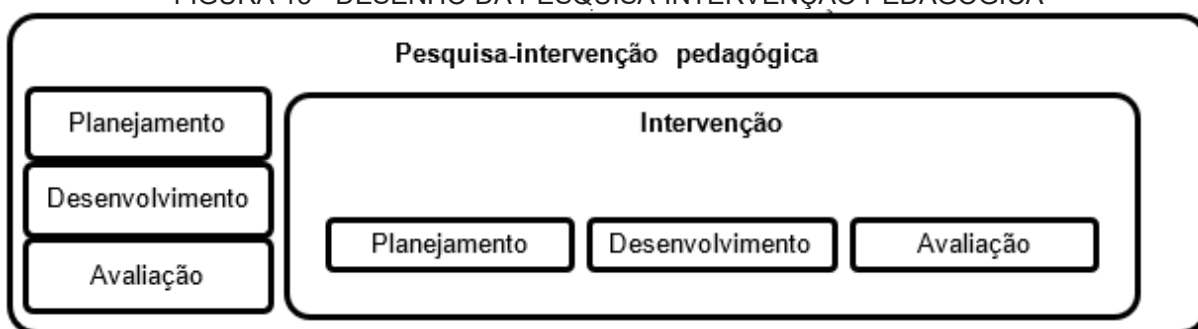
Damiani et al. (2013) apontam que, diferentemente das pesquisas experimentais positivistas, a pesquisa-intervenção de base histórico-cultural não acontece em ambientes controlados, mas in loco e mediante a ação do pesquisador. Desse modo, é importante que o pesquisador se preocupe com a descrição detalhada dos procedimentos realizados, a fim de que possa analisá-los minuciosamente depois para produzir explicações plausíveis, a serem interpretadas à luz das teorias pertinentes. Para isso, os autores indicam que a metodologia adotada pelo pesquisador que pretende trabalhar com esse tipo de pesquisa precisa considerar diferentes instrumentos de coleta de dados, a reflexividade nas análises e a validação comunicativa, para imprimir qualidade científica ao trabalho realizado. Para Damiani (2012, p. 2),

Parte-se do pressuposto de que as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado.

Tendo como base os pressupostos histórico-culturais e a proposição de Damiani (2012), na Figura 13 mostramos o desenho da pesquisa-intervenção pedagógica que planejamos.



FIGURA 13 - DESENHO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



FONTE: O autor (2022).

É possível perceber que no modelo proposto existem dois momentos distintos: o da pesquisa-intervenção pedagógica e o da intervenção a ser realizada (esta, abarcada pela anterior). Também se pode notar que cada um dos momentos possui um ciclo próprio a ser cumprido, em que é preciso planejar, desenvolver a atividade planejada e depois avaliar os efeitos de tal atividade, de modo que o cumprimento do ciclo interventivo é necessário para o andamento da pesquisa-intervenção pedagógica. Aqui se faz necessário um parêntese para salientar que é preciso distinguir os dois momentos porque, embora a intervenção logicamente seja parte da pesquisa-intervenção, na primeira o foco é a realização da atividade interventiva, enquanto na segunda o objetivo é mais amplo: a atividade de pesquisa — ou seja, de registro, descrição e análise do processo — como um todo, desde a sua concepção até os efeitos da atividade realizada.

Em outras palavras, a intervenção está contida na pesquisa-intervenção pedagógica, como o próprio nome sugere; portanto, representa uma parte do todo: a parte em que o real pensado na etapa do planejamento assume contornos e se concretiza por meio da atividade dos interventores para provocar mudanças no meio ou na realidade imediata. As mudanças decorrentes da intervenção, por sua vez, são vivenciadas pelos participantes e têm o potencial de provocá-los a novos desafios, que também precisarão ser pensados; uma nova estratégia de enfrentamento terá de ser elaborada, aplicada e avaliada. Desse modo, nesse movimento em espiral, característico da dialética marxista, o modelo tem o potencial de trabalhar, simultaneamente, a melhoria contínua do próprio projeto de intervenção e o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos envolvidos.

Retomamos a seguir a explicação do modelo, em relação ao momento de elaboração da pesquisa-intervenção pedagógica que realizamos:

- **Planejamento:** envolveu pensar nas características do contexto em que realizamos a intervenção, tais como lugar, tradições, valores, leis e conhecimentos das pessoas envolvidas; na mudança que desejamos realizar e nos efeitos dessa mudança para os envolvidos, incluindo aspectos legais, éticos e morais; e nos tipos de atividades interventivas possíveis de serem realizadas, listando os tipos de atividade que queríamos fazer, o momento em que seriam mais apropriados e os recursos necessários para sua realização;
- **Desenvolvimento:** exigiu o delineamento de uma estratégia ou técnica de intervenção. Foi o momento em que aconteceu novamente um ciclo de planejamento-desenvolvimento-avaliação: como interventores, reunimos e organizamos os recursos e o modo como se daria a intervenção e a apresentamos às participantes; com a aprovação delas, procedemos à aplicação; para, depois, avaliar o modo como elas a vivenciaram e se os objetivos específicos da técnica ou estratégia foram ou não alcançados. Os meios para produzir os dados da pesquisa durante a intervenção foram a observação participante; anotações em diário de bordo; entrevistas de feedback; e análise das produções das participantes (relatórios, comentários e mensagens em grupo virtual);
- **Avaliação:** foi o momento em que analisamos todo o processo da pesquisa, da sua concepção até os efeitos provocados pela intervenção. Os resultados da avaliação constituem a parte de análise e discussão desta tese.

A partir do desenho e da explicação da pesquisa-intervenção pedagógica que planejamos, passamos, agora, à descrição dos elementos que constituíram a realização da pesquisa: o contexto da pesquisa, as formas de produção e registro de dados, os procedimentos de análise e a descrição das participantes.

### 3.2.1 Contexto da Pesquisa

Para González Rey e Martínez (2017, posição 1.401):

[...] o cenário social de pesquisa representa parte essencial do próprio processo de pesquisa, pois é uma importante etapa para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa. O diálogo

não é algo dado, ele é produzido desde os primórdios da pesquisa, pelo que representa na curiosidade e no interesse dos participantes.

Considerando a importância do cenário social na configuração subjetiva e relacional dos participantes, apresentamos agora uma descrição das características que apreendemos do contexto em que a pesquisa ocorreu. A pesquisa foi realizada numa instituição particular de ensino superior localizada na cidade de Curitiba. Segundo informações fornecidas pela instituição relativas ao levantamento que fizeram em 2017, a sua infraestrutura é composta por uma Reitoria; cinco Pró-Reitorias; uma Secretaria Geral; três Assessorias; seis Faculdades, onde estão distribuídos os diversos cursos tecnológicos, de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu; treze Coordenadorias; cinco Departamentos; uma Biblioteca; um acervo online; laboratórios de informática; outros laboratórios específicos dos cursos disponíveis; cantinas; banheiros; algumas lojas de fotocópia e material escolar; e serviços-escola, oferecidos para os estudantes e para a comunidade. Um desses serviços é a clínica-escola de Psicologia, à qual estavam vinculadas as estagiárias de Psicologia Escolar e Educacional que participaram da pesquisa e que serão apresentadas adiante.

Ainda segundo dados da instituição, o corpo discente é formado por cerca de 8.000 estudantes matriculados anualmente, provenientes da cidade de Curitiba, de municípios da região metropolitana e de outras cidades próximas. A instituição conta com várias opções de bolsas de estudo para os seus estudantes, algumas de programas internos e outras da iniciativa pública ou privada, tais como PROUNI e PRAVALER. Do contingente informado, aproximadamente 800 são estudantes do curso de Psicologia, distribuídos nos períodos da manhã e da noite. Já o corpo docente institucional é formado por cerca de 400 professores, dos quais cerca de 40 lecionam no curso de Psicologia.

O programa de estágio supervisionado que acompanhamos na instituição — regulamentado pela legislação vigente<sup>19</sup>, pelo projeto pedagógico do curso e por um manual de estágio chamado “Regulamento de Estágio das Práticas Profissionais em

---

<sup>19</sup> Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, também conhecida como Lei do Estágio, que regulamenta o funcionamento dos estágios supervisionado em território nacional; e Parecer CNE/CES n.º 1071/2019, aprovado em 04 de dezembro de 2019, que tratou, entre outras coisas, de revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Psicologia, instituindo que pelos menos 20% (800 horas) da carga horária total do curso (4.000 horas) sejam dedicados aos estágios supervisionados.

Psicologia” — previa a realização de 36 horas de orientação acadêmica e mais 34 horas de atividades em campo, totalizando 70 horas semestrais de estágio supervisionado em um eixo específico. Os eixos específicos disponibilizados pela instituição são Psicologia do Trabalho; Psicologia Comunitária e da Saúde; Psicologia Clínica; e Psicologia Escolar e Educacional. Os estagiários cursam mais de um estágio específico por semestre; por exemplo: em certos dias da semana, participam da orientação e realizam as práticas em Psicologia Comunitária e da Saúde; em outros dias, dedicam-se às atividades de Psicologia Escolar e Educacional. Entre outras determinações e com maior nível de detalhamento, o documento institucional organizador do estágio em Psicologia também estipula:

- Que os estagiários podem escolher o campo ou o supervisor de estágio (neste caso, o supervisor escolhe o campo), conforme disponibilidade de vagas;
- Que o total de faltas aceitáveis em orientação é de nove faltas por semestre (a cada 45 minutos, uma aula — portanto, uma falta);
- Que a permanência do estudante no local de estágio deve ser de 100% da carga horária reservada à prática, devendo ser reposta em caso de falta, mediante apresentação de atestado médico;
- Que o estágio pode ser cancelado se o estudante ultrapassar o limite de faltas; abandonar o campo sem justificativa; demonstrar conduta incompatível com os padrões éticos da profissão e do local; ou se o orientador solicitar e justificar. O estudante será reprovado nesses casos, ou se não concluir a carga horária;
- Quais são as atribuições do orientador e do estagiário;
- Que, no final do 9º semestre, seja produzido pelo estagiário um Relatório Parcial de Estágio e, no final do 10º, um Relatório Final de Estágio, ambos de acordo com as exigências institucionais;
- Que os estagiários sejam avaliados pela sua produção de conhecimento e pela sua conduta de trabalho, por meio de observações e registros do orientador e do supervisor, devendo demonstrar:

[...] postura de trabalho (assiduidade, pontualidade, ética, cumprimento de regras de trabalho, capacidade de trabalho cooperativo, responsabilidade

com materiais e tarefas) e pela evolução de autonomia (iniciativa, tomada de decisão, articulações teórico-práticas voluntárias, colaboração voluntária com o trabalho alheio). (Regulamento de Estágio das Práticas Profissionais em Psicologia, p. 6; documento institucional não disponível ao público).

Em 2018, fui convidado pela professora regente<sup>20</sup> a participar como ouvinte do estágio supervisionado obrigatório do eixo específico Psicologia Escolar e Educacional. A professora regente estava iniciando a implementação de uma proposta de intervenção em Psicologia Escolar no ensino superior, embasada em pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, a ser realizada pelos estagiários por meio do planejamento, organização, aplicação e avaliação de atividades entre pares (conduzidas pelos estagiários e direcionadas ao acolhimento da comunidade acadêmica da instituição). Nesse contexto, o convite me foi feito para inicialmente observar e, posteriormente, ajudá-la na implementação da proposta, atuando como coorientador no meu estágio de docência do doutorado — uma experiência singular, pois, geralmente, os estágios de cursos de pós-graduação stricto sensu, à exceção das licenciaturas, ocorrem com os estudantes ocupando a função de professores em sala de aula, enquanto neste caso pude fazer o meu estágio ocupando a posição de coorientador, com a oportunidade de aprender sobre a dinâmica de um estágio e sobre as atividades pertinentes a um orientador e supervisor. Acompanhei a professora regente como ouvinte numa turma da noite, no primeiro semestre de 2018, e como coorientador, já no meu estágio de docência, numa turma do primeiro semestre de 2019, a partir da qual delinee a pesquisa que originou esta tese.

Quanto ao local de realização da pesquisa, os encontros de orientação estavam previstos para serem realizados numa sala cedida pelo núcleo de práticas jurídicas da instituição, onde geralmente funcionam os serviços do curso de Direito. A alocação do estágio em questão foi feita nesse espaço porque as salas de supervisão da clínica-escola de Psicologia eram relativamente pequenas, ou seja, não comportavam um grupo com vários estagiários. Além disso, precisávamos de um local onde pudéssemos fazer encontros mais dinâmicos, já que havia a pretensão de que ocorressem atividades presenciais gamificadas, que demandariam espaço, interação

---

<sup>20</sup> Entenda-se professora regente como a professora orientadora e supervisora (as duas funções) dos estágios na instituição concedente.

e possibilidade de produzir barulho. A sala ocupada tinha espaço suficiente para organizar as cadeiras em semicírculo.

Conforme acordado com a professora regente, com base na regulamentação institucional, o primeiro semestre do estágio deveria ter como produto a elaboração de um plano de intervenção ([Anexo B](#)) e do Relatório Parcial de Estágio, entregues pelos estagiários no final do 9º semestre. O semestre seguinte seria dedicado à aplicação prática das intervenções previstas no plano elaborado anteriormente, depois da aprovação do colegiado de professores orientadores de estágio, e se encerraria com a entrega e avaliação do Relatório Final de Estágio. Ambos os relatórios deveriam conter, minimamente, elementos como o estudo da caracterização do local de estágio; a fundamentação teórica; a descrição e o cronograma das atividades planejadas e/ou realizadas; entre outros elementos definidos pela instituição. Os estagiários deveriam, ainda, ser avaliados individual e semestralmente por critérios de demonstração de conhecimentos e de postura de trabalho. O [Anexo C](#) apresenta as fichas com os critérios institucionais de avaliação dos estagiários, a serem preenchidos por supervisores e orientadores. No nosso caso, ocupamos as duas funções.

A pesquisa-intervenção pedagógica da qual tratamos foi planejada em 2019, aprovada pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR) nesse mesmo ano e pelo comitê de ética responsável no início de 2020<sup>21</sup>, ano em que foi efetivada a pesquisa. Nesse ano, devido à aplicação da proposta interventiva, a professora regente me oportunizou tomar a frente na condução das reuniões de orientação com uma turma que, inicialmente, contou com nove estagiárias (cujo perfil é apresentado no próximo capítulo). As reuniões ocorreram semanalmente, às quartas-feiras, das 10h20 às 12h, durante dois semestres letivos consecutivos de estágio; as 72 horas de orientação previstas pelo regulamento da instituição foram distribuídas em 20 encontros realizados no ano, dos quais 3 foram presenciais e os outros 17 precisaram ser emergencialmente adaptados para o ambiente on-line por conta das medidas de isolamento social devido à pandemia da Covid-19. Com o início do isolamento social, uma das participantes precisou trancar o curso, restando oito.

---

<sup>21</sup> O projeto “Formação em Atividade: uma proposta gamificada de orientação de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional”, que originou esta tese, foi cadastrado na Plataforma Brasil, identificado pelo CAAE: 28645619.6.0000.0102, aprovada do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná por meio do Parecer CEP-SD-PB nº 3966306 de 2020.

Os 17 encontros on-line foram mediatizados pela tecnologia digital: nos primeiros dois meses de isolamento social testamos, por conta própria, softwares específicos para a realização de videochamadas. Um deles tinha recursos de interação limitados; por exemplo, não permitia enviar arquivos, ou que as participantes transmitissem as suas telas de interação, além de apresentar qualidade mediana da chamada, com imagens ou falas que “congelavam” eventualmente. O outro, na versão gratuita, tinha mais recursos interativos, como a possibilidade de enviar arquivos pelo chat e de compartilhar as telas, mas tinha tempo delimitado e encerrava a chamada quando o tempo acabava, demandando necessidade de refazer a chamada — situação que acarretava perda de parte do tempo da orientação até que todos conseguissem reconectar na nova chamada; com isso, o raciocínio que estávamos seguindo era interrompido. Depois do segundo mês, a instituição firmou contrato com uma empresa e disponibilizou um software com vários recursos adicionais, como a possibilidade de criar pastas para os conteúdos e agendar as reuniões seguintes. Todavia, devido ao fato de que o pesquisador não era vinculado formalmente à instituição, não havia acesso direto deste ao software. Assim, o pesquisador necessitava ser convidado pelas participantes, ou pela professora regente, a participar das chamadas e não tinha a possibilidade de disponibilizar material naquele ambiente. Ademais, eventualmente algumas das participantes não conseguiam se conectar ao software disponibilizado pela instituição. Quando isso acontecia, era necessário mobilizar todas para usar outros recursos anteriormente utilizados, num sistema de tentativa e erro, até encontrar um que se adequava às necessidades do grupo, a fim de garantir que nenhuma das estagiárias fosse prejudicada por não conseguir participar da reunião.

Outro ponto relevante a mencionar é que, nas atividades que planejamos para a intervenção, por se tratar de uma proposta com gamificação, algumas atividades usavam recursos digitais que demandariam que as participantes usassem seus smartphones durante o encontro presencial para solucionar alguns desafios (por exemplo, decodificar um *QR Code* para encontrar uma pista de uma missão). Também tínhamos programado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) gratuito para alocar todas as missões e as desbloquear conforme a narrativa realizada nos encontros de orientação. Queríamos aproveitar os recursos da linguagem digital que poderiam contribuir para o caráter inovador da proposta, então usamos recursos como mudanças de telas e visuais; barras de progresso; pontuação “na hora certa”; e



campos que podiam ser utilizados pelas estagiárias, possibilitando que pudessem expressar suas impressões sobre a dinâmica, postar fotos e compartilhar as suas produções. Porém, a instituição concedente também preparou um AVA próprio e tornou obrigatório o acesso a ele na mesma ocasião em que disponibilizou o software de videochamada. Com isso, tivemos que abrir mão do AVA que havíamos programado. Salientamos que eu (pesquisador proponente) não tinha acesso ao AVA institucional, conforme referido anteriormente. Assim, a programação em ambiente virtual, que poderia ser o trunfo da gamificação, especialmente no período de isolamento social, não pôde ser continuada — ironicamente tendo funcionado durante os encontros presenciais, até a instituição disponibilizar o seu próprio AVA.

É importante adicionar que tentamos, mesmo assim, adaptar a proposta narrando nos encontros o que havia sido programado, mas as estagiárias que participaram da proposta usavam seus *smartphones* para participar das orientações e compartilhavam suas conexões de internet com os familiares, incorrendo em várias oscilações e momentos de queda de conexão que interferiam nas dinâmicas do grupo. Desse modo, as missões que tinham sido pensadas para garimpar informações em diferentes ambientes, que foram (re)adaptadas para o contexto online, tendo em vista a possibilidade de as estagiárias visitarem diferentes páginas da internet para produzir as informações ou coletar as pistas dos desafios, não foi bem sucedida: as próprias estagiárias, depois de algumas tentativas, nos avisaram que pelo *smartphone* elas conseguiam fazer apenas uma coisa ou outra: participar da videochamada ou realizar as tarefas nos outros ambientes virtuais. Apesar de todas elas possuírem ao menos um computador em casa, por meio do qual poderiam realizar as dinâmicas propostas, elas deixaram os computadores para os pais ou companheiros poderem trabalhar, tendo em vista o horário comercial das reuniões e a necessidade de trabalho remoto; por isso, ativeram-se a usar os *smartphones* nas orientações.

Os aspectos estruturais e de funcionamento do estágio que acabamos de apresentar constituíram as condições elementares, ou seja, aquelas que não puderam ser modificadas e precisaram, obrigatoriamente, ser abarcadas e cumpridas por nós no decorrer da aplicação da pesquisa conduzida. Além disso, as adaptações que precisaram ser feitas emergencialmente, em decorrência das medidas de isolamento social, implicaram na necessidade de realizar mudanças metodológicas imprevistas. Tais alterações resultaram em implicações na produção e análise dos dados, uma vez que não houve tempo hábil para replanejar; precisávamos ir lidando com o imprevisto

e conduzir a intervenção como era possível, em meio às preocupações de todos com a sua saúde, seu trabalho e com o próprio estágio — uma vez que, até que a universidade conseguisse autorização legal para a validação do estágio no formato virtual, houve preocupação com a validação da proposta. Em vários momentos, precisamos tranquilizar as estagiárias e convencê-las a continuar, bem como necessitamos exercitar, juntos, em meio às nossas próprias inquietações de continuidade da pesquisa e de validação da proposta virtual direcionada às estagiárias, a resiliência, criando, mesmo que em ambiente virtual, um sistema de apoio mútuo e de escuta sensível das demandas e anseios de cada um.

Esclarecidas as condições contextuais gerais a partir das quais a pesquisa foi planejada e aquelas que inesperadamente a modificaram, passamos agora a esmiuçar o planejamento que fizemos para a intervenção e a forma como foi possível realizá-la.

### **3.2.2 A intervenção planejada**

A proposta de intervenção que planejamos, tratando-se de uma proposta com finalidade educacional, foi pensada com a intenção de ser imersiva (interessante, desafiadora e divertida) o suficiente para incentivar as participantes a utilizarem recursos externos (materiais) e internos (funções psicológicas superiores) que, juntos, fossem capazes de promover aprendizagem e desenvolvimento. É preciso esclarecer que, por ser uma intervenção pedagógica, não estamos lidando com qualquer tipo de aprendizagem e desenvolvimento, mas, sim, da aprendizagem e desenvolvimento de atributos próprios da profissão para a qual orientamos o estágio supervisionado (a saber: Psicologia Escolar e Educacional). Assim, buscamos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2019) e nos critérios institucionais avaliados pelos orientadores ([Anexo C](#)), as “competências” (como definem as DCNs) que os cursos devem trabalhar com os estudantes a fim de que estes se (trans)formem em profissionais. O [Anexo D](#) apresenta tais competências.

Para promover o desenvolvimento dessas competências próprias do perfil profissional indicado, buscamos elaborar uma estratégia pedagógica com atividades gamificadas a partir dos passos indicados por Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91), conforme mostra o Quadro 14.

QUADRO 14 - ETAPAS PARA CRIAR UMA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL GAMIFICADA

| ETAPA | AÇÃO                               | ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01    | Interaja com os games              | É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis, etc.) para vivenciar a lógica dos <i>games</i> e compreender as diferentes mecânicas.                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 02    | Conheça seu público                | Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 03    | Defina o escopo                    | Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.                                                                                                                                                                                                                                           |
| 04    | Compreenda o problema e o contexto | Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 05    | Defina a missão/objetivo           | Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 06    | Desenvolva a narrativa do jogo     | Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.                                                                                                                      |
| 07    | Defina o ambiente, plataforma      | Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala-de-aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 08    | Defina as tarefas e a mecânica     | Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.                                                                                                                                                                                          |
| 09    | Defina o sistema de pontuação      | Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o <i>ranking</i> (local, periodicidade de exposição).                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 10    | Defina os recursos                 | Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 11    | Revise a estratégia                | Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público. |

FONTE: ALVES; MINHO; DINIZ (2014).

Além da forma de organização proposta por Alves, Minho e Diniz (2014), também consideramos as orientações de Fardo (2013b) para a elaboração de uma estratégia pedagógica gamificada desde um ponto de vista histórico-cultural da atividade:

- Planejar, projetar e descrever as etapas de criação da estratégia gamificada, sem perder de vista a importância da habilidade de improvisação para lidar com os acontecimentos repentinos decorrentes da imprevisibilidade do comportamento dos participantes diante dos desafios apresentados;
- Trabalhar com experimentações, nas quais o erro não é encarado de forma punitiva, mas tomado como parte do processo de produção de conhecimento;
- Promover ciclos rápidos de feedback que permitam readequar respostas, ou dar respostas mais eficientes, para a abordagem de um determinado problema;
- Utilizar o conceito de ZDP a fim de adaptar as tarefas ao nível de habilidade do participante, mas com vistas ao desenvolvimento de níveis progressivos de complexidade, capazes de perturbar o nível de desenvolvimento real e mobilizar o sujeito prospectivamente;
- Subdividir tarefas complexas em tarefas menores, que não sejam difíceis o suficiente para fazer os participantes desistirem, mas que não sejam fáceis o suficiente para se tornarem tediosas;
- Permitir diferentes caminhos para atingir o sucesso, de modo que cada participante possa interagir com o problema segundo o seu nível de desenvolvimento e de aprendizagem;
- Pensar um sistema efetivo de recompensas que seja capaz de mobilizar a motivação intrínseca a partir de fatores extrínsecos, por meio de elogios, incentivos, reconhecimentos por suas habilidades etc.;
- Permitir que os indivíduos experimentem diferentes papéis no processo de aprendizagem, para terem a possibilidade de abordar um problema a partir de perspectivas diferentes, ampliando o potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- Não esquecer a diversão e o prazer.

Após refletirmos sobre as orientações apresentadas, buscamos elaborar uma proposta de orientação de estágio com atividades capazes de abarcar, no seu sistema de mecânica, dinâmica e componentes, boa parte dos elementos indicados pelos

autores. Ao falar de mecânica, nos referimos à estrutura da atividade, às tarefas e ao sistema de regras que direcionam as possibilidades de ação do participante na atividade. Por exemplo, numa atividade de caça ao tesouro, é preciso que o participante primeiro procure pistas, depois as reúna e as decifre para que, então, possa chegar à recompensa, objeto ou conhecimento. Esse processo pode ser feito com o auxílio de regras de competição, cooperação ou colaboração, dependendo dos direcionamentos fornecidos na proposição e no acompanhamento da atividade. A dinâmica se refere ao modo como o jogo acontece; ou seja, se a mecânica diz respeito à estrutura do jogo, a dinâmica é o modo como tal estrutura é usada. A dinâmica está associada intimamente, portanto, às experiências e às emoções que os participantes têm ao realizar uma atividade. Já os componentes são relativos aos recursos que são utilizados para representar a mecânica e a dinâmica, como artefatos, avatares, troféus, coleções, desbloqueio de conteúdo etc.

Os componentes fazem parte da composição da mecânica de cada atividade proposta e idealmente têm o propósito de dar forma e motivar os participantes a certas condutas esperadas na dinâmica. Quando dizemos que esperamos certas condutas, é importante ter em mente que o próprio Vigotsky (2007) nos chama atenção para a importância da mediação intencional do parceiro mais experiente para direcionar a utilização correta dos recursos culturais. Então, não precisamos olhar para essa situação apenas do ponto de vista behaviorista, como frequentemente tem sido estudada (como modelagem de comportamento). Também do ponto de vista histórico-cultural, podemos reconhecer esse momento como uma instrução que guia o indivíduo na direção da autorregulação da própria conduta, a partir do compartilhamento de formas novas e superiores de comportamentos e instrumentos culturais.

Definido que a gamificação afetaria o sistema de mecânica, dinâmica e componentes das atividades que comporiam a estratégia gamificada, o passo seguinte foi decidir que elementos de gamificação seriam implementados em cada atividade. Mas, para isso, precisamos antes compreender os games e os seus elementos componentes.

Estudando sobre a história dos jogos eletrônicos, podemos perceber que, ao longo do tempo, com o desenvolvimento tecnológico da indústria dos games, eles foram se tornando mais elaborados, complexos e atrativos: se enfocamos não apenas os elementos gráficos, mas também a jogabilidade, podemos perceber que os jogos mais antigos ofereciam opções de comandos mais simples e com resultados mais

imediatos. Um exemplo é o clássico jogo “Pac-Man”, lançado em 1980 pela Namco, um jogo de estilo labirinto que dispunha de comandos simples (apenas os botões das setas direcionais) para controlar a direção do movimento do personagem principal, com o intuito de fazê-lo comer o maior número de pontos disponíveis no labirinto, ao mesmo tempo em que era preciso esquivar dos inimigos. Nesse caso, a pontuação era contabilizada simultaneamente à quantidade de pontos “comidos” pelo personagem. Apesar de esse jogo trabalhar com funções psicológicas, como atenção concentrada, coordenação motora e raciocínio lógico-matemático (para “medir” o tempo das reações do personagem), não apresentava desafios geradores de aprendizagem significativa tal como jogos atuais oferecem — ou seja, não dispunha de narrativa com sentido épico, personalização de personagens, opções diferenciadas para conquistar pontos, recompensas como titulações que são fornecidas por ter atingido determinados marcos ou dominado alguma habilidade etc.

Por outro lado, um game da atualidade que oferece esse tipo de elementos é o “The Sims”, um jogo de simulação de vida que oferece um vasto e complexo repertório de ações possíveis, capaz de trabalhar com diversas funções psicológicas simultaneamente: para construir uma casa, é preciso medir, planejar, conhecer os diferentes recursos e efeitos provocados – inclusive sobre o humor dos personagens; para que o personagem execute determinadas ações, é preciso fazê-lo aprender as habilidades necessárias antes; há um complexo sistema de menu de ações que se amplia à medida que os personagens aprendem habilidades novas, possibilitando que executem ações mais elaboradas; e, além de tudo, o próprio jogador é o protagonista da história, podendo decidir quando iniciar, quando (e se quer) terminar e quais ações quer executar, no tempo que desejar.

Além disso, esse tipo de jogo de simulação, bem como RPGs e alguns jogos de ação, por exemplo, costumam oferecer um sistema de mecânica e dinâmica de jogo que conta com minigames de desafios para serem superados pelo jogador, seja para ganhar uma pontuação extra, colecionar artefatos, desbloquear alguma função ou habilidade, progredir na história etc. O fato é que essa mecânica estimula o jogador a explorar os diversos espaços do cenário e a passar mais tempo jogando, porque é desafiadora, divertida e imersiva.

Depois de analisar esses elementos do sistema de mecânicas, dinâmicas e componentes dos games, percebemos que tal configuração implica na predefinição de um conjunto de regras que impactam diretamente na forma como os jogadores se

relacionam com o cenário e os recursos disponíveis, estabelecendo os limites e possibilidades de ação no contexto do jogo. Sobre a importância das regras, Huizinga (2018, p. 14) afirma que

[...] regras são um fator muito importante para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão. [...]. E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida “real” recomeça.

Paradoxalmente, justamente o sistema com regras e limitações de recursos é que acreditamos ser importante para a imersão na atividade e para enriquecer a aprendizagem dos estagiários participantes, estimulando a criatividade, a autonomia e o engajamento, uma vez que, para resolver os desafios apresentados, eles precisam elaborar estratégias alternativas, diferentes das que utilizariam em circunstâncias de abundância de opções. Eles precisam utilizar (e otimizar) apenas os recursos disponíveis na ocasião e têm que lidar com a afetividade (emoções e sentimentos) que permeia os diversos momentos proporcionados pela proposta.

Toda a emoção é um chamado à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. (VIGOTSKY, 2010, p. 139).

A afetividade, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, é o combustível para a ação. É ela que mobiliza, nos indivíduos, os recursos internos para que eles possam lidar com os estímulos apresentados. Durante o processo da orientação gamificada, diversas emoções e sentimentos puderam emergir, como alegria pelas conquistas e momentos de descontração; solidariedade e empatia nos momentos de compartilhamento de experiências ou conhecimentos; tristeza ou frustração diante das estratégias que falharam; ansiedade ou angústia para completar as tarefas que estavam por vir; entre outros — inclusive contrários aos citados nas mesmas situações, haja vista que as emoções e sentimentos estão ligados às relações vitais envolvidas com as ações de cada um:

Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas — emoções e sentimentos — está especialmente



ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte. Por exemplo, a sensação com a qual eu caminho pela rua não é determinada por meu andar e nem mesmo pelas condições exteriores que me forçaram a sair, ou pelo fato de eu vir a encontrar algum obstáculo em meu caminho; ela depende da relação vital que está envolvida com minha ação. Por isso, em meu caso, eu posso andar muito feliz sob uma chuva fria, e, em outro, tornar-me interiormente insensível em um belo dia; num caso, um obstáculo no caminho me desesperaria; em outro, mesmo uma interrupção imprevista que me forçasse a voltar para casa poderia tornar-me interiormente feliz. (LEONTIEV, 2017b, p. 68).

Considerando o que Vigotski (2004b) e Leontiev (2017b) nos sinalizam sobre as emoções e os sentimentos, entendemos que a imersão nas atividades propostas só ocorreria nas participantes se elas estivessem afetivamente implicadas com as propostas. Para tentar criar um ambiente mais imersivo afetiva e cognitivamente, integramos alguns dos elementos de gamificação percebidos no estudo dos elementos dos games às orientações de Fardo (2013b); estruturamos a estratégia com base nas etapas 2 a 10 mostradas no Quadro 14, de Alves, Minho e Diniz (2014):

- Etapa 2, “conheça seu público”: para cumprir esta etapa, levantamos o perfil das estudantes. Sabíamos que o perfil de estagiários cursistas do último ano naquela faculdade, em geral, era predominante composto por jovens adultos, trabalhadores, provenientes da região metropolitana de Curitiba, interessados em outros campos de atuação que não o que estava sendo oferecido pelo estágio (educacional). Mesmo assim, fizemos um encontro de acolhimento com as estagiárias e conseguimos reunir algumas informações sobre o perfil delas;
- Etapa 3, “defina o escopo”: o escopo da proposta de intervenção/orientação gamificada era a atuação das estagiárias como psicólogas escolares e educacionais no contexto do ensino superior — um campo emergente para o trabalho do psicólogo;
- Etapa 4, “compreenda o problema e o contexto”: as estagiárias seriam alocadas para estagiar num “projeto guarda-chuva” da instituição de ensino, conduzido pela professora orientadora regente do estágio em questão e que tinha como objetivo acolher e apoiar psicologicamente estudantes ingressantes ou com algum tipo de dificuldade acadêmica;

- Etapa 5, “defina a missão/objetivo”: as estagiárias precisavam se apropriar de conhecimentos teóricos e metodológicos para conseguirem, no 9º período, elaborar um plano de intervenção para lidar com as demandas do público atendido pelo projeto, e, no 10º período, aplicar o plano elaborado;
- Etapa 6, “desenvolva a narrativa do jogo”: no nosso plano, não havia necessidade de desenvolver uma narrativa muito elaborada, pois as estagiárias não precisariam representar outro papel além do que lhes cabia; o que elas precisavam fazer era assumir o papel de psicólogas escolares atuantes no ensino superior. Assim, uma missão alternativa de pesquisa de campo foi elaborada e oferecida a elas para que, no processo da pesquisa, ao se apropriarem das demandas do seu público-alvo, fosse gradativamente criado por elas próprias o sentido épico da narrativa;
- Etapa 7, “defina o ambiente, plataforma”: o ambiente planejado era uma sala de aula da própria universidade, onde os recursos de multimídia, materiais escolares ou outros poderiam ser utilizados conforme o planejamento e mediante a aprovação dos orientadores responsáveis e do colegiado de orientadores da instituição. Porém, como informamos anteriormente, uma adaptação para o contexto on-line precisou ser realizada. Assim, o ambiente passou a ser a casa de cada participante;
- Etapas 8, “defina as tarefas e a mecânica”; 9, “defina o sistema de pontuação”; e 10, “defina os recursos”: foram projetadas e roteirizadas cinco missões principais para guiarem o 9º período do estágio, cuja sucessão tinha por objetivo incentivar a aprendizagem do conteúdo relativo ao estágio e de técnicas para auxiliar no planejamento e organização do trabalho, com vistas a estimular o desenvolvimento do raciocínio técnico-científico necessário para o exercício crítico e autônomo da profissão. Além disso, foram elaboradas mais duas missões de bônus, com objetivo de, simultaneamente, instigar as participantes a estudarem mais e possibilitar a elas diferentes formas de alcançar os pontos e objetivos, de modo que elas poderiam criar uma trilha de aprendizagem<sup>22</sup> alternativa à inicialmente proposta. Parte da proposta do 9º

---

<sup>22</sup> Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), trilhas de aprendizagem são caminhos alternativos e flexíveis que uma pessoa pode percorrer para aprofundar seu nível de conhecimento e de habilidades em

período precisou ser adaptada em decorrência da pandemia. Já no 10º período do estágio, em que a intervenção planejada deveria ser executada, considerando a não previsibilidade do que emergiria em campo, elaboramos um esquema com atividades de aprofundamento distribuídas entre aquelas de cunho obrigatório e outras opcionais, gamificando uma tabela de pontuação que as estagiárias puderam acompanhar. Essa tabela foi configurada para mostrar a pontuação de experiência alcançada por cada uma. Conforme fossem adquirindo pontos de experiência, aumentavam o seu nível e tinham suas respectivas barras de progresso proporcionalmente preenchidas. Além disso, também foi planejado um esquema de insígnias e títulos, que poderiam ser conquistados quando elas alcançassem certos níveis. Essa proposta do 10º período pôde ser adaptada com antecedência, haja vista o fato de que a pandemia já estava ocorrendo, e contou com a aprovação das estagiárias que, no primeiro encontro do período, puderam opinar sobre ela.

O [Apêndice A](#) apresenta um roteiro de missões com um [Mapa do Percurso](#), elaborado para orientar os dois momentos formativos do estágio supervisionado, os 9º e 10º períodos. No roteiro da primeira fase, correspondente ao 9º período do curso e primeiro do estágio específico, é possível perceber que cada missão contém seu próprio sistema de mecânica (regras e pontuações) e componentes (recursos e artefatos), ambos projetados para a ocorrência das dinâmicas propostas e para culminarem, ao final do semestre, no Relatório Parcial de Estágio, correspondente ao Plano de Ação que deve ser entregue. Também se pode perceber que o formato e a organização das atividades dessa fase são menos flexíveis do que os da fase seguinte; há menos opções de escolha e o sistema mecânico apresenta regras bem definidas, guiando a participante por um caminho diretivo até a conclusão do período.

Organizamos essa fase dessa forma porque sabemos que, ao entrar numa situação nova, a atitude inicial das participantes tenderia a ser mais reticente; apenas na medida em que se familiarizassem com a proposta e o ambiente poderiam se sentir mais à vontade para tomar iniciativa. Quando isso aconteceu, o delineamento planejado assumiu o papel de atividade, enquanto fornecia às participantes as orientações necessárias para prosseguirem. Elas, por sua vez, puderam reagir às

---

aspectos profissionais e/ou pessoais. Outras denominações comuns na literatura para esse recurso são rotas, percursos, trajetórias ou jornadas de aprendizagem.

orientações recebidas enquanto iam compreendendo a proposta e internalizando um novo modelo de prática — que poderão, inclusive, usar de base para ações futuras.

Depois de entregarem o Plano de Ação e da apreciação deste pelo conselho de orientadores da instituição, no 10º período o plano precisava ser ativado. Nesse momento, em que as estagiárias deveriam ir a campo e assumir ativamente o papel de profissionais responsáveis pela condução de diversas possíveis situações, a preocupação central foi preparar um esquema mais fluido de orientações de estágio, com diversas opções de ações para que elas próprias experimentassem a sensação de escolher e trilhar o seu percurso formativo, provocando uma mudança na sua posição subjetiva: de reativas para ativas. Os diversos caminhos desenhados na parte relativa à segunda fase da proposta, no [Mapa do Percurso](#), tentam expressar essa ideia. Também se pode perceber, no roteiro da segunda fase, que as atividades planejadas para ele apresentam um sistema mecânico mais básico, com menos detalhes sobre o passo a passo das ações e com mais opções destas. Para não nos perdermos naquilo que era essencial que as estagiárias cumprissem, projetamos uma trilha de aprendizagem com caminhos diretos (relativos às ações obrigatórias, que as levariam à finalização do estágio) e caminhos alternativos, que poderiam se entrecruzar de maneiras diversas, conforme as escolhas feitas por cada uma. O fato de as ações serem menos detalhadas teve a intenção de abrir margem para que as próprias estagiárias pudessem explorar formas de realizá-las.

Em síntese, analisando as fases planejadas e os roteiros disponibilizados no [Apêndice A](#), pode-se observar que a proposta de orientação de estágio que elaboramos foi constituída por duas partes distintas, complementares e consecutivas, cada uma planejada de forma a contemplar as entregas obrigatórias (previstas pelo programa de estágio da instituição) que as estagiárias deveriam realizar durante os dois respectivos semestres do estágio. Além disso, também se pode observar que nos esforçamos para empregar na proposta vários elementos de gamificação: sistemas de mecânica, com definição de regras claras e bem definidas, para auxiliar a progressão das participantes; menu de desafios, para oferecer certa liberdade na configuração do seu percurso de estudos; sistema de feedback instantâneo, com pontuação, nível e barra de progresso, para ajudá-las a processar informações sobre o seu rendimento acadêmico; sistema de recompensas, com elogios públicos, pontuações, insígnias e titulações, para estimular o seu engajamento; e até momentos

de imersão no “círculo mágico”, proporcionado pela ludicidade de algumas atividades, tais como a “gincana do conhecimento”.

### **3.2.3 Produção e registro dos dados**

Tendo em vista que realizamos um planejamento complexo de intervenção, composto pela utilização de diversas técnicas e recursos interligados, pensamos que diversas também seriam as possibilidades de nos relacionarmos com as informações produzidas durante a pesquisa. Em outra perspectiva, poderíamos nos concentrar na utilização de uma composição de instrumentos com a finalidade de analisar aquilo que se materializaria neles. Porém, na perspectiva que escolhemos trabalhar, os resultados não são coletados, mas produzidos pela interpretação realizada por nós próprios, enquanto pesquisadores, de modo que a inteligibilidade dos dados está inteiramente interligada à nossa capacidade de interpretá-los, à nossa subjetividade, tendo em vista que as relações que estabelecemos com os participantes são mais complexas do que as informações contidas nos artefatos utilizados.

Nesse sentido, González Rey e Martínez (2017) afirmam que a ideia de coletar dados ainda está muito presente mesmo nas pesquisas que compreendem a necessidade de engajamento com os participantes, levando muitos pesquisadores a se centrarem mais nos resultados que observam a partir dos instrumentos do que nas informações produzidas na dinâmica relacional deles com o meio. Assim, numa pesquisa com desenho interventivo de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, em que os dados são produzidos durante a intervenção e da qual participamos ativamente, Minayo (2009) propõe que faz mais sentido falarmos em “produção de dados” do que em “coleta”. Afinal, a pesquisa está relacionada ao estudo das transformações provocadas pela nossa ação proposital; tornamo-nos, no mínimo, corresponsáveis pelos dados emergentes da prática interventiva. Em outras palavras, numa pesquisa como a nossa, o pesquisador é o próprio instrumento de produção de dados, podendo utilizar métodos e técnicas diversos para obter as informações que precisa analisar e que dependem da sua interpretação (FLICK, 2009; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Dito isso, reiteramos que os encontros de orientação de estágio foram previstos para serem realizados semanalmente e de forma presencial com as participantes. Eles aconteceriam, como dissemos na subseção de contexto da

pesquisa, numa sala com cadeiras dispostas em forma de semicírculo, localizada no núcleo de práticas jurídicas da instituição. Queríamos compreender como as estagiárias se relacionariam umas com as outras, consigo mesmas e conosco; com a atividade proposta; que estratégias e recursos desenvolveriam para lidar com os desafios; que significados e sentidos atribuiriam ao processo vivenciado; e que aprendizagens emergiriam dessa experiência. Para tanto, pensamos em interpretar semioticamente as informações produzidas na dinâmica relacional da pesquisa. Então, preparamos dinâmicas mesclando recursos materiais concretos e manipuláveis (papel, cola, cartolina, canetas, borracha, lápis etc.) com recursos digitais (uso do celular para pesquisas, registros de lugares, decodificação de pistas etc.). Nesse contexto, sendo o pesquisador o principal instrumento de produção de dados, pensamos que seria adequado, em alguns momentos, registrar nossas impressões em um diário de bordo — o que não poderia ser feito durante a interação, já que precisaríamos conduzir as orientações, mas com registro acurado posterior, trazendo detalhes, impressões e considerações que auxiliariam nas interpretações futuras. Desse modo, mais importante do que analisar tudo o que elas produziram seria considerar os registros que faríamos sobre a forma como elas utilizariam tais recursos.

Feitas essas considerações, entendemos ser necessário compartilhar os meios pelos quais pretendemos materializar os dados produzidos na dinâmica relacional da pesquisa. Assim, apresentamos agora as principais técnicas planejadas.

- **Atividade diagnóstica:** Flick (2009) denomina “relatório diagnóstico” o instrumento, em pesquisas-ação, utilizado na produção de dados sobre o problema e as necessidades encontradas no campo. É importante que constem, no relatório, a descrição e situação do contexto; as categorias e temas vinculados ao problema; além de uma análise dos pontos de vista, tanto do pesquisador, como dos participantes, acerca da situação em questão. Para o nosso propósito, decidimos que seria adequado realizar uma atividade diagnóstica no formato de situação-problema antes de iniciar a intervenção propriamente dita, para verificar quais conhecimentos, habilidades, argumentos e estratégias seriam mobilizados pelos participantes para resolver um problema recorrente no cotidiano de um psicólogo escolar e educacional. A partir dos

dados produzidos na atividade, foi produzido o relatório diagnóstico, na forma de uma sessão do capítulo de discussão e análise.

- **Observações:** Sampieri, Collado e Lucio (2013) argumentam que, na pesquisa qualitativa, a observação não diz respeito a uma mera contemplação de uma situação, mas à implicação ativa do pesquisador na situação em questão, devendo este estar atento aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações para que possa, permanentemente, refletir sobre tais processos e relatá-los. Nesse sentido, é importante que a observação permita a produção de informações sobre o ambiente físico (entorno); as relações que se estabelecem nesse ambiente; as ações dos participantes e seus impactos; os artefatos utilizados; os fatos relevantes; e a descrição das características dos participantes. O nosso plano foi registrar as informações produzidas a partir das observações em diários de campo.
- **Anotações e registros de campo do pesquisador:** foram realizadas durante ou logo após as dinâmicas relacionais dos encontros de orientação, com o propósito de registrar nossas impressões (enquanto pesquisadores) sobre os acontecimentos, interações ou falas percebidos como importantes. Sampieri, Collado e Lucio (2013) denominam de “anotações interpretativas” o conjunto de interpretações registradas pelos pesquisadores sobre significados, emoções, reações e interações dos participantes.
- **Entrevista semiaberta:** para conhecer as opiniões, sentidos e significados atribuídos pelos participantes à experiência vivenciada, planejamos dois momentos de entrevista semiaberta em grupo — uma no final do 9º período e outra no final do 10º período, com a conclusão do estágio. Sampieri, Collado e Lucio (2013) explicam que as entrevistas qualitativas são reuniões com perguntas e respostas em que o pesquisador e os participantes podem trocar informações sobre algo, constituindo-se em momentos de construção de significados a respeito de um tema. Segundo os autores, no caso das entrevistas semiestruturadas, existe um roteiro de assuntos ou perguntas, mas o pesquisador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar as informações desejadas. No [Apêndice B](#), apresentamos um roteiro que elaboramos para guiar nosso pensamento durante os dois momentos de



entrevista que planejamos. O conteúdo das entrevistas foi transcrito para ser interpretado e analisado.

Tratando-se de uma pesquisa-intervenção pedagógica, Damiani et al. (2013, p. 63) argumentam sobre a necessidade de realizar uma avaliação sobre o processo vivenciado:

Os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita enfocam a análise da(s) característica(s) da intervenção responsável(eis) pelos efeitos percebidos em seus participantes. Tal análise discute os pontos fracos e fortes da intervenção, com relação aos objetivos para ela traçados e, caso se aplique, julga as modificações que foram introduzidas durante seu curso, frutos das constantes reflexões realizadas durante o processo interventivo.

Essa lógica encontra fundamento em Vigotski (2001, p. 67-68):

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando uma investigação envolve o desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e modificações, desde que surge até o seu desaparecimento, isso implica expor manifestamente sua natureza, conhecer sua essência já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento.

Assim, entendemos que a avaliação da intervenção realizada deveria contemplar as impressões dos pesquisadores e das participantes sobre o que vivenciaram; com isso, seria possível fundir esse momento com o das análises e discussões sobre as informações produzidas na pesquisa, tendo em vista que elas ocorreram durante a intervenção e dizem respeito justamente às aprendizagens, sentidos e significados construídos no percurso que realizamos. Para materializar e organizar as informações, sem perder de vista o movimento de transformação que queríamos apreender, pensamos em três momentos:

- A produção de um relatório sobre a atividade diagnóstica realizada, que nos possibilitou conhecer quais conhecimentos, cognições e emoções as estagiárias mobilizaram para lidar com uma situação-problema antes de participarem da intervenção;
- Momentos de feedback sobre as técnicas, realizados após a conclusão de cada missão proposta, possibilitando conhecer, com a ajuda das anotações de

campo, as impressões das participantes sobre as atividades vivenciadas conforme iam acontecendo e quais formações novas (aprendizagens, cognições e/ou emoções) iam emergindo em suas falas;

- Entrevistas de feedback, realizadas ao final de cada período, para conhecer as impressões, os sentidos e os significados que as participantes construíram sobre a intervenção vivenciada.

González Rey e Martínez (2017, posição 1371) informam que, nas pesquisas qualitativas, em especial na sua proposta de pesquisa construtivo-interpretativa, “são, portanto, os significados, e não os dados fora de um sistema de significação, os aspectos essenciais sobre os quais a pesquisa se volta”. Concordando com os autores, inicialmente decidimos interpretar semioticamente as informações produzidas no percurso com auxílio da técnica dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013).

A construção dos núcleos de significação é uma técnica embasada nos pressupostos marxistas e vygotskyanos; portanto, ela encontra na dialética a possibilidade de apreender o processo de significação da realidade, utilizando como ponto de partida o movimento que vai do empírico às abstrações, e destas ao concreto, o que possibilita revelar as mediações advindas dos múltiplos determinantes sociais e históricos. O movimento do empírico ao abstrato é explicado pelos autores como o momento de utilização da técnica, em que o pesquisador analisa os dados para encontrar os pré-indicadores e, posteriormente, sistematizar os indicadores que irão compor a interpretação dos núcleos de significação. Já o movimento do abstrato ao concreto se realiza quando o pesquisador produz a síntese, resultado da sistematização dos núcleos.

De todo modo, é importante ter ciência de que, sendo um processo complexo, as significações que apreendemos dos participantes por meio da técnica dos Núcleos de Significação não podem ser entendidas como respostas fixas e acabadas:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, preñes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 307).

Aguiar e Ozella (2013, p. 308) esclarecem que essa técnica pode ser utilizada para a análise de “relatos escritos, narrativas, histórias de vida, frases incompletas, autoconfrontação, vídeo-gravação e, inclusive, questionários ou desenhos, desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas.” Por isso, consideramos a técnica apropriada para nos auxiliar na interpretação semiótica das informações produzidas na pesquisa.

Os materiais produzidos durante a pesquisa passaram pelos seguintes tratamentos:

- 1) **Leitura flutuante**, num primeiro momento, para identificação dos pré-indicadores, que foram destacados dos momentos de fala das participantes em que apareceram conteúdos reiterativos, que demonstraram maior afetividade, cognições ou ambivalências, importantes para a compreensão do objetivo da investigação (a saber, as contribuições trazidas pela proposta de orientação com atividades gamificadas); e, num segundo momento para a produção dos indicadores e conteúdos temáticos, processo realizado pela aglutinação dos pré-indicadores em se identificando a possibilidade de união por similaridade, complementaridade ou mesmo pela contraposição. González Rey e Martínez (2017) explicam que indicadores são elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador sobre informações provenientes das práticas, falas e expressões dos participantes;
- 2) Identificados os indicadores e seus conteúdos, voltamos ao material das entrevistas para **selecionar trechos ilustrativos e esclarecedores dos indicadores**;
- 3) **Organizamos os núcleos de significação** a partir das semelhanças, complementaridades e/ou contraposições que apareceram nos indicadores, verificando as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, considerando as condições subjetivas, contextuais e históricas. Aguiar e Ozella (2013, p. 310) indicam que

Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido. Assim sendo, o processo de construção dos núcleos de significação já é construtivo-

interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade.

- 4) Realizamos, no capítulo seguinte, o **movimento construtivo-interpretativo**, considerando tanto as falas das participantes como sua articulação ao seu lugar de fala (contexto social, político e econômico), permitindo compreendê-lo na sua totalidade. Aguiar e Ozella (2013, p. 311) argumentam que

[...] só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados tanto dentro do próprio núcleo como entre os núcleos. Nesse momento, alcançamos uma análise interpretativa mais completa e sintetizadora, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria.

Infelizmente, o isolamento social emergencial empobreceu significativamente as possibilidades de interpretação semiótica. Se, no contexto presencial, tínhamos como observar e participar da riqueza das interações realizadas pelas participantes com todos os elementos da materialidade local, no contexto on-line tivemos que lidar com falhas de conexão, imagens e falas “congeladas” ou com atraso, câmeras desligadas — ou, quando ligadas, com campo visual restrito e diferente para cada participante — e espaços que não podiam ser acessados com antecedência para programação das atividades gamificadas, entre outros percalços. Devido a esses imprevistos, não foi possível alcançar um nível de profundidade na produção dos dados que acreditamos ser necessário para realizar uma interpretação semiótica que contemplasse todos os aspectos que queríamos (reações corporais ao ambiente e aos eventos; formas de manipular os artefatos na construção de soluções para os desafios propostos; dinâmica da conversação fluida que acontece nos encontros presenciais; etc.).

Mesmo assim, decidimos utilizar os procedimentos da técnica dos Núcleos de Significação para interpretar as informações que puderam ser produzidas. Tais informações nos levaram à definição das categorias “aprendizagem”, “mediação”, “emoção”, “estágio supervisionado”, “gamificação”, “autoavaliação” e “avaliação da proposta”. O Quadro 15 apresenta os conceitos das categorias e as formas de apreensão dos indicadores.

QUADRO 15 - CATEGORIAS INTERPRETATIVAS

| CATEGORIA              | CONCEITO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | FORMAS DE APREENSÃO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Aprendizagem           | Processo afetivo-cognitivo de significação de conteúdos internalizados a partir das interações sociais estabelecidas por um indivíduo, mediadas pela utilização de signos e artefatos culturais (VIGOTSKY, 2007).                                                                                                                                                                                                                            | Pela emergência de algo novo na subjetividade, cognitiva ou afetivamente significado: pela imitação; uma nova ideia; um novo conceito; uma nova emoção, sentimento, forma de expressão ou de prática.<br>Pode ser apreendida nas falas, comportamentos ou materiais produzidos pelas estagiárias durante a vivência.                                                                                      |
| Mediação               | Processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, que deixa de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio e passa a ser mediada por tal elemento intermediário (signos ou instrumentos) (OLIVEIRA 2002).                                                                                                                                                                                                             | O elemento mais significativo da mediação na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural é a linguagem — mas também outros símbolos, signos ou instrumentos podem ser utilizados, numa relação de mediação entre homens ou entre o homem e as coisas do mundo (AGUIAR; OZELLA, 2013).<br><br>Pode ser apreendida nas falas, comportamentos ou materiais produzidos pelas estagiárias durante a vivência. |
| Emoção                 | Função psicológica expressada por meio de comportamentos biologicamente possíveis, mas desenvolvida a partir das significações que os indivíduos produzem nos contextos histórico-culturais que participam. É uma função psicológica relacionada dinamicamente às outras funções psicológicas, formando sistemas psicológicos organizadores do pensamento e da conduta do indivíduo; é indissociável da atividade (CAMARGO; BULGACOV, 2016). | Manifesta-se dirigida ao objeto da atividade, integrando componentes de representação, (símbolos, ideias, valores, ideologias), de expressão e de manifestação corpórea (motórico-fisiológicas).<br><br>Pode ser apreendida por meio da compreensão das falas, comportamentos ou materiais produzidos pelas estagiárias durante a vivência.                                                               |
| Estágio Supervisionado | Atividade que produz transformações na autorregulação da conduta dos participantes; possui regulamentações específicas; tem o potencial de expandir a consciência dos participantes nos âmbitos pessoal, social e profissional.                                                                                                                                                                                                              | Se manifesta nas interações mediadas pelos afetos, pela comunicação e pelos artefatos profissionais compartilhados entre orientador e orientando.<br><br>Os sentidos e significados podem ser apreendidos por meio da compreensão das falas das estagiárias nas entrevistas de feedback.                                                                                                                  |
| Gamificação            | Processo de aplicação de elementos dos jogos eletrônicos em situação de não jogo, da vida real, com o propósito de torná-la mais interessante e engajadora (FARDO, 2013b).                                                                                                                                                                                                                                                                   | Os sentidos e significados construídos podem ser apreendidos por meio da compreensão das falas das estagiárias nas entrevistas de feedback.                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Autoavaliação          | Processo psicológico por meio do qual as estagiárias se percebem em relação a uma situação e avaliam sua performance nas relações que estabelecem com outras pessoas ou nas atividades que realizam.                                                                                                                                                                                                                                         | Os sentidos e significados podem ser apreendidos por meio da compreensão das falas das estagiárias nas entrevistas de feedback.                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                       |                                                                                                                               |                                                                                                                                                                      |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avaliação da proposta | Processo psicológico por meio do qual as estagiárias avaliam a qualidade da condução e do processo de intervenção vivenciado. | Os sentidos e significados podem ser apreendidos por meio da compreensão das falas das estagiárias nas entrevistas de feedback e das mensagens registradas por elas. |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

FONTE: O autor (2022).

Esclarecida a metodologia utilizada para constituir as interpretações que realizamos com as informações produzidas em campo, é hora de apresentar o percurso das participantes que protagonizaram as missões da intervenção proposta. No próximo capítulo, apresentamos as participantes e discutimos o percurso realizado por elas, buscando apreender os sentidos e significados produzidos durante a jornada de pesquisa.

## 4 O PERCURSO DA INTERVENÇÃO

*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no seu processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético.*

Vigotski, “A formação social da mente” (2007).

Este capítulo foi elaborado com o propósito de atingir o objetivo específico de interpretar os núcleos de significação a partir dos sentidos atribuídos pelas participantes ao processo educativo vivenciado. Ao falarmos de processo, estamos assumindo uma perspectiva histórica e processual, que valoriza o percurso pelo qual transcorreu a proposta interventiva aplicada. A expressão “percurso” é indicativa de uma escrita que mescla elementos descritivos e narrativos, numa lógica em que não cabe apenas apresentar e discutir resultados, mas expor o movimento realizado até a linha de chegada, para então interpretá-lo (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017).

A experiência de orientação de estágio supervisionado profissionalizante com turmas anteriores<sup>23</sup> deixou claro para nós que muitos estudantes que chegam aos estágios supervisionados de final de curso vão ter nesse momento formativo as suas primeiras experiências na área. Por isso, é comum que eles não tenham muita habilidade em planejar uma ação na área e que, portanto, estejam ávidos por direcionamentos, por instruções sobre o quê, quando e como fazer alguma coisa diante de um caso real. Então, preocupamo-nos em conhecer as potencialidades e dificuldades das estagiárias para, a partir disso, ajudá-las a construir um caminho no qual pudessem experimentar essa integração — ou seja, que possibilitasse a elas construir sentidos para a jornada que empreenderam até chegar ao momento do estágio final e que, a partir dali, oferecesse situações e experiências significativas em termos de afetividade e de aprendizagem expansiva.

Pensando nisso, como já apresentado, estruturamos este capítulo em duas partes, que são correspondentes às duas fases elaboradas para compor a estratégia pedagógica com atividades gamificadas — o objeto desta pesquisa. A primeira fase foi configurada para ser mais fechada em termos de variação de percursos disponíveis. Ela teve o intuito de, gradualmente, auxiliar as estagiárias participantes na construção de um raciocínio a partir do qual elas poderiam, progressivamente,

---

<sup>23</sup> Uma das experiências anteriores foi apresentada num congresso. O resumo pode ser encontrado em: CICARELLO JUNIOR (2019).



assumir o protagonismo e tomar suas próprias decisões, tanto na proposição de atividades quanto no enfrentamento dos desafios do percurso. Nessa fase, usamos recursos como quadros com os feedbacks para apresentar informações brutas e indicadores, a partir dos quais construímos nossas interpretações, e os núcleos de significação, pertinentes à vivência das participantes.

A segunda fase da proposta, referente ao segundo semestre do estágio supervisionado acompanhado, foi pensada para ser mais fluida, substituindo a tendência linear da fase anterior. Um percurso mais fluido, aberto e autônomo — necessário para a construção do raciocínio analítico que as participantes precisavam desenvolver — é caracterizado pela diversificação de percursos, que possibilitam a composição de diferentes combinações de desafios/alvos rumo à linha de chegada: a formação profissional.

Inicialmente, apresentamos como tomamos conhecimento das participantes que protagonizaram a aventura proposta; em seguida, seguiremos com a descrição narrativa constitutiva das interpretações acerca das impressões, sentidos e significados que compuseram os núcleos de significação da intervenção realizada.

#### 4.1 AS PROTAGONISTAS DA INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresentamos como se deu o processo de aproximação com as pessoas que compuseram o grupo do estágio supervisionado. Na instituição concedente, os estudantes tinham o direito de se inscrever nos estágios específicos ofertados, podendo escolher, conforme dito anteriormente, o campo ou o orientador de estágio que queriam. Devido às normas de funcionamento do estágio, não poderíamos selecionar quais pessoas iriam participar da proposta de orientação de estágio que iríamos conduzir. Desse modo, os participantes da pesquisa eram desconhecidos por nós até o início das orientações.

Inicialmente se inscreveram para o estágio em Psicologia Escolar e Educacional, com a professora regente, 15 estudantes. Destes, compareceram ao encontro de boas-vindas nove jovens mulheres, com idades entre 22 e 32 anos, regularmente matriculadas no 9º semestre do curso de Psicologia. Três delas precisaram trancar a faculdade por um tempo por questões pessoais; então, a turma era composta por pessoas que não percorreram juntas a graduação toda — elas se conheciam de vista, mas eram de turmas diferentes. Das nove, uma delas era casada

e tinha dois filhos, e as outras estavam solteiras ou namorando e moravam com os pais. Dentre elas, oito trabalhavam no período da tarde e/ou noite, um dos motivos pelo qual decidiram se inscrever na turma de orientações realizadas pela manhã. Todas residiam na Região Metropolitana de Curitiba. Outro motivo para a escolha, conforme informado pelas participantes, deveu-se à reputação da professora regente, considerada uma pessoa paciente, sensível, acolhedora e experiente. Nenhuma das estagiárias aspirava à área educacional, nem mesmo a mais jovem, que estava trabalhando como auxiliar de professora em uma escola.

No encontro de acolhimento, que ocorreu presencialmente no horário e na sala previstos, logo após a apresentação pessoal, as estagiárias receberam informações sobre as normas e funcionamento do estágio na instituição. Em seguida, foram informadas da pesquisa-intervenção pedagógica, que trazia uma nova proposta de orientação de estágio, com atividades gamificadas. Nenhuma delas conhecia o termo “gamificação”; assim, nesse momento elas receberam uma explicação sobre a proposta. Elas leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>24</sup>, cujo modelo aprovado pelo comitê de ética está disponível no [Anexo A](#).

No terceiro encontro presencial, tomamos conhecimento de que seria decretado o isolamento social como medida protetiva contra a pandemia da Covid-19. Diante disso, uma das participantes, que havia se identificado como *gamer* (jogadora de jogos eletrônicos) e estava muito empolgada com a proposta apresentada — tendo participado ativamente dos dois primeiros encontros com atividades gamificadas — precisou trancar a matrícula no curso. As outras oito participantes permaneceram do início ao fim dos dois semestres que compuseram o período de intervenção. Destas, cinco delas participaram da maior parte das atividades propostas, incluindo as duas entrevistas, que realizamos para produzir informações sobre elas, e a avaliação, em relação à abordagem de orientação de estágio. O [Apêndice B](#) apresenta, conforme enunciamos anteriormente, um roteiro com aspectos em que buscamos focar nas entrevistas das quais elas participaram.

---

<sup>24</sup> O projeto “Formação em Atividade: uma proposta gamificada de orientação de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional”, que originou esta tese, foi cadastrado na Plataforma Brasil e pode ser identificado pelo CAAE: 28645619.6.0000.0102. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, por meio do Parecer CEP-SD-PB nº 3966306 de 13 de abril de 2020.

As informações que apresentaremos sobre essas participantes, personagens que deram vida e tornaram possível a realização da estratégia pedagógica proposta, foram tratadas a partir das impressões e interpretações dos pesquisadores. Elas foram produzidas ao longo da convivência com as participantes, por meio das diversas oportunidades de interação que ocorreram durante os encontros de orientação realizados. Essas informações também foram condensadas com expressões verbais utilizadas pelas próprias participantes, que entendemos estarem carregadas de sentidos pessoais. Então, para possibilitar uma leitura mais imersiva, além da linguagem coloquial e dos títulos que atribuímos às participantes, utilizamos também os seguintes elementos gráficos:

- [ ]: colchetes indicam uma ação, reação ou expressão da pessoa que estiver em foco — e, sim, vamos usar predicados para que o leitor possa (meta)imaginar. Quando usados no meio de uma fala, indicam o acréscimo de uma informação importante para a contextualização;
- “ ”: aspas anunciam o início e o fim de uma expressão ou fala das participantes;
- (sic): indica uma transcrição literal;
- \*\*\*: três asteriscos centralizados numa linha solo foram usados para separar as seções de cada participante.

\*\*\*

### **Isa, a perspicaz**

Isa é a mais jovem do grupo. Ela tem 22 anos, cabelos castanhos de comprimento mediano e levemente ondulados, vívidos olhos castanhos de tom médio e pele bem clara; é uma pessoa de expressão levemente séria e compenetrada. Ela nos contou que está solteira, trabalha como auxiliar em uma escola e mora com a mãe e a irmã.

À nossa pergunta sobre a relação dela com o curso de Psicologia, ela respondeu: “esta foi minha primeira graduação, escolhida após orientação vocacional e grande interesse de minha parte ao acompanhar meu irmão na terapia dele, quando criança” (sic).

Percebemos, nos encontros de orientação, que ela não falava muito, mas costumava ser concisa na comunicação: escutava, ponderava e, então, falava o que

julgava necessário. Também notamos que ela sempre estava acompanhada do seu caderno, em que registrava as informações produzidas nas orientações e depois as compartilhava, por meio de fotos, no grupo virtual. Ela tinha uma bela caligrafia e as informações registradas costumavam ser precisas, em forma de tópicos, além de bem ornamentadas por símbolos como setas, sublinhados e nuvens. Uma moça perspicaz!

\*\*\*

### **Rosa, a sensível**

Vamos falar da Rosa, que gosta de rosas e da cor rosa. Ela tem 24 anos e uma voz suave; fala calmamente; possui altura mediana, cabelos compridos castanhos com luzes, olhos castanhos médios e pele clara, levemente bronzeada. Ela é trabalhadora. Está em um relacionamento sério; mora com os pais e o irmão, mas planeja se casar em breve [esboçou um sorriso largo ao dizer isso].

Ela conta que Psicologia é a sua primeira graduação e que já tinha decidido fazer o curso desde os 8 anos de idade. O interesse surgiu durante uma conversa com a tia, que contou a ela como era o trabalho da psicóloga com quem trabalhava. Ao ouvir a explicação da tia, ela conta que ficou “apaixonada” (sic) [falou devagar e sorriu] pela profissão e que “não sabia que existia isso” (sic) [esboçando reação de surpresa], mas que “sempre quis ser isso sem saber que era uma profissão” (sic). Desde então, ela não pensou em seguir mais nenhum outro caminho, tendo muita clareza de que era essa profissão que queria exercer.

Ela iniciou o curso em 2015, mas, infelizmente, precisou interrompê-lo por um ano; por isso, fica “bem emocionada” (sic) [sorriso tímido, mas lacrimejando] quando perguntam sobre o motivo de ter escolhido esse curso, pois pensava que “jamais conseguiria” (sic).

Para ela, o objetivo de ser psicóloga “sempre foi e sempre será de ajudar os seres humanos, mesmo que para algumas pessoas seja algo tão sutil, ou algo tão bom que é escutar o outro” (sic), pois “saber que tem alguém que faça isso e está disposto a te ajudar... [breve pausa] então, para mim, é algo muito significativo” (sic) [expressão de leveza].

Nos encontros de orientação, notamos que a postura de Rosa geralmente era de escuta e reflexão. Ela parecia muito atenta ao que falávamos e, eventualmente,

compartilhava com muita delicadeza suas reflexões e ponderações surgidas nos encontros. Para nós, uma palavra que vem à mente quando lembramos de Rosa é, sem dúvidas, sensibilidade!

\*\*\*

### **LB, a observadora**

LB é uma jovem de 23 anos, de olhos castanhos, pele clara, cabelos compridos, lisos e castanho-claros, com uma voz doce e calma. Ela trabalha, está casada e reside com o marido.

A escolha do curso aconteceu porque o seu “desejo era entender a mente humana e ajudar as pessoas” (sic) [olha para cima e pensa um pouco antes de responder], então se matriculou em 2016 e conseguiu prosseguir com o curso sem interrupções, embora tenha passado por “momentos desafiadores” (sic).

Nos encontros de orientação, percebemos que a postura de LB era mais reservada e que a sua forma de falar era um pouco mais demorada: ela falava palavra por palavra, desviando o olhar, como quem está buscando na mente palavras adequadas para construir seus argumentos. Nos encontros presenciais, observamos que ela parecia gostar de se posicionar mais à margem da dinâmica, talvez porque, naquela perspectiva, conseguia um campo visual mais amplo para apreciar o que estava acontecendo. Também notamos que, nos encontros on-line, ela ficava mais quieta — mas sabíamos que estava prestando atenção ao que estava acontecendo porque, eventualmente, ela contribuía dando sua opinião sobre o assunto em questão. Por isso, a intitulamos: “observadora”.

\*\*\*

### **Lígia, a criativa**

Lígia é uma jovem que irradia alegria, espontaneidade, criatividade, sensibilidade e delicadeza. Ela tem cabelos loiro-escuros e ondulados, de comprimento médio e com corte irregular, olhos castanho-claros com pupilas grandes e brilhantes, pele bem clara e uma voz fina e tranquila. Ela estava com 23 anos,

considera-se “uma pessoa não binária” (sic) e mora em Curitiba com a mãe. Nos contou que estava solteira; trabalhava como professora de Yoga, mas também é atriz.

Para ela, a escolha do curso de Psicologia, “assim como as outras áreas da minha vida, que eu estudo” [breve pausa] “veio de um grande interesse de investigar o ser humano, entender melhor sobre as escolhas, comportamentos e a psique humana” [breve pausa] “realmente” [breve pausa] “e entender como tudo isso se relaciona com a sociedade que a gente vive” [breve pausa] “e o que a gente pode fazer para mudar a sociedade de fato. Então, veio também dessa grande vontade de mudar” [breve pausa] “a sociedade, ajudar as pessoas” [breve pausa] “e continua vibrando daí.” (sic)

Lígia participou ativamente da proposta. Frequentemente, ela contribuía com opiniões e sugestões sobre alguma atividade proposta e também trazia ideias para as colegas, tanto sobre como poderiam lidar com os desafios da primeira fase como sugerindo dinâmicas, construindo apresentações, participando da construção e da divulgação das intervenções nas redes sociais. Ela também tomava a frente dos encontros que elas prepararam para a segunda fase. Lígia nos marcou com a sua capacidade de recombina as coisas para criar algo novo — realmente “criativa”!

\*\*\*

### **Laís, a quebradora de barreiras**

A quebradora de barreiras é uma jovem mulher com traços marcantes: cabelos de comprimento mediano; fios grossos, negros e cacheados; olhos grandes, escuros e brilhantes; pele clara; e um timbre de voz que transmite, ao mesmo tempo e inesperadamente, a firmeza da sua opinião e a sensação de acolhimento a quem ela se dirige. Ela estava com 25 anos quando iniciamos o projeto de intervenção, morava com os pais e não estava trabalhando.

Psicologia foi sua primeira graduação. Ela iniciou o curso em 2014 e “demorou” (sic) um pouco mais para se formar porque, por questões pessoais, precisou trocar de faculdade e fazer adaptações de currículo [expressão facial calma, fala agitada, sorriso tímido e gesticulação ao contar]. O que a motivou a escolher o curso, inicialmente, foi a vontade de trabalhar com pessoas com necessidades especiais. Mas, durante o curso, se “encontrou” (sic) na área de Recursos Humanos

e nos processos grupais; “acredito que muito do nosso estágio foi bem” [ênfase na palavra] “importante para esse meu encontro né, essa área assim... da Psicologia” [referindo-se aos processos grupais e técnicas de planejamento e organização que trabalhamos].

Laís participou de tudo que foi proposto, do início ao fim: atividades, relatórios, entrevistas de feedback, produção das oficinas... em tudo mais que aconteceu, ela esteve presente, inclusive nas oficinas conduzidas pelas colegas. Interessantemente, ela revelou que era diagnosticada com um grau leve de autismo e sentia muita dificuldade para lidar com momentos de exposição, especialmente quando precisava falar. Mas percebemos que ela se comunicava muito bem e pontuamos isso a ela várias vezes durante o percurso, antes de ela ter nos contado sobre a dificuldade. Não é mesmo uma “quebradora de barreiras”?

\*\*\*

As cinco personagens que acabamos de apresentar protagonizaram as missões e desafios realizados. Quanto às outras três participantes? Como elas não puderam, por razões pessoais, comparecer às entrevistas agendadas, não nos forneceram informações pessoais suficientes para podermos apresentá-las da forma como procedemos com as demais acima descritas. Sendo assim, usaremos a codificação P1, P2 e P3 (porque P pode assumir o sentido de *player* ou de pessoa) para identificá-las como componentes do grupo. Também decidimos incluir P0, a estagiária *gamer*, que participou da atividade diagnóstica e da primeira missão. Tomamos essas decisões porque entendemos que, se simplesmente excluíssemos o papel dessas participantes nas interpretações que produzimos, estaríamos desconsiderando a interinfluência existente na dinâmica das relações estabelecidas entre todos os presentes no contexto de cada atividade proposta.

## 4.2 A PRIMEIRA FASE

Nossa preocupação inicial ao elaborar as missões que compuseram a primeira fase das orientações de estágio, correspondente ao 9º semestre do curso e primeiro semestre do Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional, era construir e propor uma estratégia pedagógica com atividades gamificadas que

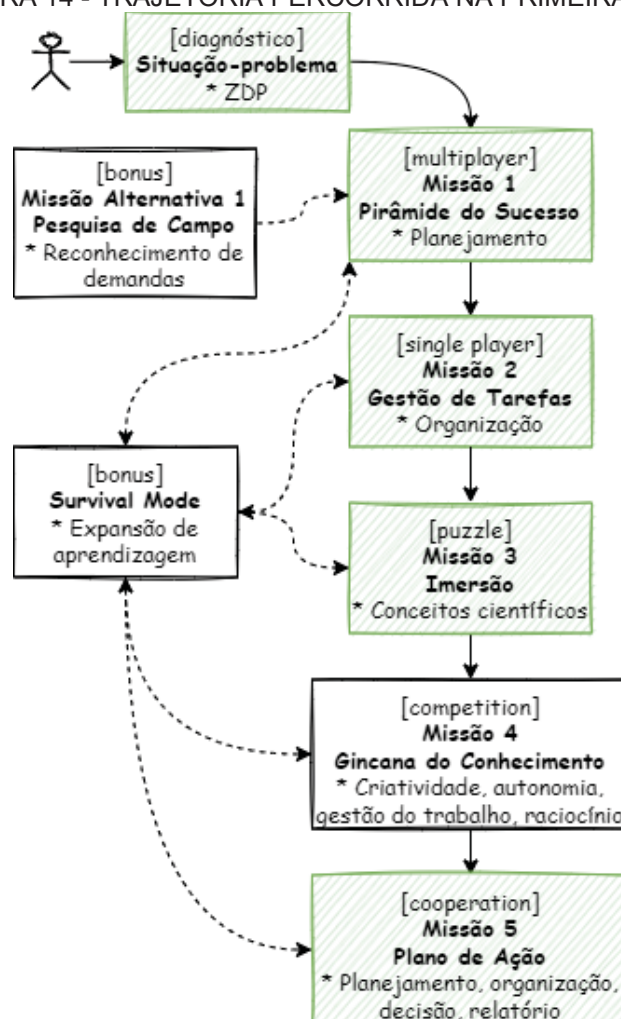


fosse coerentes com a Psicologia Histórico-Cultural — uma abordagem que compreende o ser humano como constituído por múltiplas determinações, histórica e culturalmente situado, ativo e capaz de fazer suas próprias escolhas dentro das condições objetivas e subjetivas da realidade da qual participa. Sendo assim, acreditamos que não podíamos levar uma proposta pronta e acabada para as estagiárias simplesmente realizarem, pois estaríamos contradizendo nossa abordagem, que preza pela participação ativa de todos os envolvidos. Por outro lado, baseados na premissa de que a boa aprendizagem é aquela capaz de guiar o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007), sabíamos que não podíamos deixar para pensar nos encontros apenas conforme acontecessem, espontaneamente, já que, na abordagem histórico-cultural, temos defendido a importância da intencionalidade da educação sistematizada, oferecida pelas instituições formais de ensino, como principal forma de mediação na direção do desenvolvimento dos conceitos científicos e das funções psicológicas superiores.

Para lidar com esse desafio, o que fizemos foi construir um plano base oferecendo atividades gamificadas com conteúdo significativo — capaz de mobilizar o interesse e estimular a aprendizagem das participantes — que, ao mesmo tempo, não fosse demasiadamente rígido em seu formato, ou seja, que oferecesse alternativas para as participantes decidirem como gostariam que fosse feita a orientação de cada encontro. Assim, já no primeiro encontro propusemos a elas (e elas aceitaram) que iniciássemos as orientações com atividades gamificadas; mas, a qualquer momento, elas poderiam solicitar alteração para a forma convencional de orientação, sem nenhum tipo de prejuízo.

O plano base ([Apêndice A](#)) previu o lançamento de uma atividade diagnóstica, a ser realizada no 2º encontro; uma missão alternativa, mais uma missão bônus, para criar condições extras de estudo e de composição de pontuação a partir da proposição de determinadas situações de aprendizagem que as estagiárias poderiam cumprir; e cinco missões principais e sucessivas, cujo objetivo era proporcionar conhecimento sobre formas intencionais e sistemáticas de planejamento e organização de um plano de ação/intervenção. O plano foi elaborado com base na experiência que acumulamos ao lidar com demandas e dificuldades de turmas anteriores.

FIGURA 14 - TRAJETÓRIA PERCORRIDA NA PRIMEIRA FASE



FONTE: O autor (2022).

A Figura 14 apresenta a programação prévia, que propunha um fluxo iniciando com a atividade diagnóstica, a partir da qual era possível progredir linearmente, passando pelas missões de 1 a 5, que podiam ser complementadas — em dados momentos, indicados pelas setas pontilhadas — pela missão alternativa e pela missão bônus. Em relação à Missão Alternativa 1, tínhamos planejado a realização de uma pesquisa de campo com objetivo de provocar a inserção das estagiárias no campo de atuação, para que pudessem conhecer as demandas daquilo com que iriam trabalhar. A ideia era elaborar um questionário sobre as dificuldades acadêmicas apontadas pela literatura, com o qual iriam a campo abordar os estudantes nos momentos de entrada, intervalo e/ou saída da universidade. A pesquisa não foi realizada devido aos ajustes que tiveram que ser feitos em decorrência da pandemia. Em vez disso, o grupo utilizou a pesquisa realizada pela turma anterior para ter uma noção das demandas dos estudantes.

Já a Missão Bônus, que objetivava incentivar as leituras científicas, foi realizada uma vez por Laís e por P1, em momentos distintos do semestre. Elas deixaram feedbacks escritos: para Laís, “é gratificante saber que a psicologia está cada vez mais engajada em resoluções sociais tendo em vista o bem estar do ser humano como um sujeito participante de sua cultura local” (sic); e, para P1, “considerando o momento em que nos encontramos "presos" em casa, para nosso próprio bem claro, [...] foi interessante buscar mais conhecimento e até relembrar acerca da vertente da psicologia com a qual estamos trabalhando nessa matéria/estágio” (sic).

Quanto à [Missão 4](#), nela estava prevista a realização de uma gincana do conhecimento para proporcionar o compartilhamento de informações teóricas relevantes de maneira divertida. Isso funcionou muito bem nas turmas anteriores e nos levou a apostar na ideia de realizar orientações de estágio com atividades gamificadas. Porém, também por conta da reorganização que precisou ser realizada devido às medidas de proteção contra a pandemia, o grupo decidiu pela substituição dessa atividade por tentativas autônomas de realizarem atividades lúdicas em outros momentos fora da orientação, em que precisamos priorizar as discussões sobre os elementos essenciais do estágio.

Feitas essas considerações, apresentamos agora as atividades do plano base para a primeira fase que efetivamente puderam ser realizadas e que serão aqui apresentadas e discutidas: a atividade diagnóstica e as missões principais 1, 2, 3 e 5, marcadas em verde na Figura 14.

#### **4.2.1 Atividade diagnóstica: conhecendo a ZDP das participantes**

Participantes: Isa, Laís, Rosa, P0, P1, P2, P3

Duração: 1h40

O segundo encontro com as estagiárias teve o objetivo de produzir informações sobre os conhecimentos que elas já dominavam a respeito da função do psicólogo inserido no ambiente escolar, assim como sobre o raciocínio que construíram para elaborar as possibilidades de ação diante de uma rotina de trabalho típica do profissional atuante nesse contexto.

Segundo Gil (2020, p. 128), “a avaliação diagnóstica visa identificar as aptidões iniciais, necessidades e interesses dos estudantes para determinar os conteúdos e as estratégias de ensino mais adequadas”. Nessa direção, por meio de uma atividade diagnóstica, queríamos investigar qual era a zona de desenvolvimento real das participantes (o que elas já sabiam/estava consolidado/eram capazes de fazer sozinhas) para, então, verificarmos se havia necessidade de adequação das próximas atividades; tendo em vista nossa atuação na ZDP delas, buscamos identificar os conhecimentos e/ou habilidades que elas ainda não dominavam, mas que estavam “germinando”. Com base no conceito vygotskyano, decidimos que um possível recurso para avaliar a ZDP das participantes seria a proposição de uma situação-problema. As situações-problema funcionam como estudos de caso. Gil (2020, p. 100) explica que

[...] o método de caso [...] envolve a descrição de situações reais vivenciadas por profissionais [...]. O que se espera com o uso dos casos é que o aluno se coloque no lugar da pessoa a quem cabe tomar a decisão ou resolver o problema [...]. Os casos são utilizados apenas como catalisadores da discussão. Dessa forma, o aluno tem uma oportunidade para desenvolver habilidades requeridas na vida real em ambiente de sala de aula ou de laboratório.

Para o autor, os métodos de casos são adequados porque geralmente simulam situações e problemas da realidade para verificar como o estudante se sai na sua resolução. Ao propor uma situação-problema, acreditamos que poderíamos observar quais recursos as participantes conseguiriam mobilizar para lidar com a situação proposta — que se tratava de um caso típico na rotina de um psicólogo atuante em instituições educacionais. Para isso, elaboramos a situação apresentada na Figura 15.

## FIGURA 15 - SITUAÇÃO-PROBLEMA

UNIVERSIDADE [REDACTED]  
ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

**DESAFIO 1: SITUAÇÃO-PROBLEMA**

Superior imediato: [REDACTED]

Colega mais experiente: [REDACTED]

Profissional(ais): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Você acabou de ser contratado(a) para trabalhar como Psicólogo(a) Escolar e Educacional numa instituição de ensino superior. Hoje é seu primeiro dia de trabalho e, depois de ter recebido as devidas instruções e feito a integração com o setor de gestão de pessoas, agora está se dirigindo ao seu local de trabalho. Chegando lá, encontrou uma sala de aproximadamente 10 m<sup>2</sup>, com uma escrivaninha equipada com um computador e um telefone, um armário de tamanho mediano, uma cadeira para você e outra cadeira posta de frente para sua mesa. Então, você começa a acomodar as coisas que trouxe.

Pouco tempo depois, recebe a visita do seu superior. Ele traz uma pasta com algumas demandas nas quais ele acredita que você poderá trabalhar. Tratam-se de encaminhamentos feitos por professores relatando baixo rendimento acadêmico e desinteresse por parte dos alunos, denúncias de bullying e outros tipos de violência praticados por alguns alunos contra seus pares, avaliações institucionais que demonstram desmotivação e descontentamento dos professores.

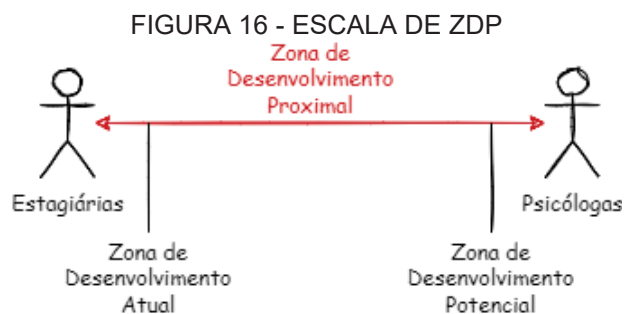
Além das demandas mencionadas e de outras possibilidades de atividades que podem ser realizadas na instituição, mexendo nos documentos, você se encontra o seguinte caso: houve uma reunião pedagógica, no estilo conselho de classe, feita entre a coordenação e os professores do curso de Licenciatura em Filosofia. Nessa reunião, foi feito um registro apontando que um aluno, José da Silva não tem apresentado as atividades propostas, tem faltado a várias aulas e está quase reprovando na disciplina de Educação e Inclusão.

Desafio: você precisa se organizar e precisa de um tempo para isso, mas sabe que, diante das demandas (algumas não tão recentes e que estão aguardando uma tratativa há algum tempo), é esperado que você apresente um planejamento o mais rápido possível. O que você vai fazer com todas essas informações? Como vai se organizar? Elabore um planejamento e apresente-o.

FONTE: O autor (2022).

Observa-se que, na atividade, utilizamos a palavra “desafio”. Com essa palavra, quisemos convidar as participantes a se prepararem para uma mudança de posição psicológica: se elas adentrassem ao “círculo mágico” da atividade, cuja fronteira estava marcada pela reação psicológica à palavra “desafio” — pois o que se segue à palavra é parte integrante desse universo lúdico —, então deslocariam a sua posição de estagiárias iniciantes para a interpretação do papel de profissionais recém-chegadas a um lugar. Pensamos que essa “jogada” nos permitiria identificar em que posição, numa escala de ZDP (Figura 16), as estagiárias estariam em relação ao que se espera de um profissional formado — em outras palavras, quais competências

daquelas listadas no [Anexo D](#) elas já haviam desenvolvido e quais precisariam ser trabalhadas.



FONTE: O autor (2022).

Outro aspecto importante, e diretamente ligado à questão do desenvolvimento de competências, foi que também colocamos, no papel entregue com a atividade, os campos “superior imediato” e “colega mais experiente”. Além de utilizar uma linguagem narrativa, parecida com a que se utiliza nos *Role Playing Games* (RPGs), e de explicar a elas que o papel de superior imediato seria representado pela professora regente e o de colega mais experiente, pelo pesquisador, não realizamos outra mediação sobre o que elas poderiam fazer com essa informação, embora a ideia fosse observar se elas pediriam ajuda a essas pessoas diante de dificuldades.

Para nós, pedir ajuda diante de uma dificuldade significaria a capacidade desenvolvida das estagiárias de perceberem um fenômeno para o qual não estariam preparadas ainda. Ou seja, elas reconheceriam que não estariam preparadas para lidar com um certo aspecto identificado, mas que poderiam fazê-lo com ajuda. Assim, estávamos entendendo o ato de pedir ajuda como um poderoso indicador da ZDP. Por outro lado, a não identificação da dificuldade, ou a não menção a um aspecto importante da atividade, indicaria que certa competência ainda estava aquém das possibilidades de desenvolvimento delas; por exemplo, se é previsto pelas DCNs do curso, nas competências básicas do profissional, que ele seja capaz de “utilizar adequadamente instrumentos, tecnologias e fontes de informação científica” (BRASIL, 2019, p. 7) na realização do seu trabalho, mas observássemos que, na realização da atividade, em nenhum momento isso foi sequer cogitado — apesar de ser um aspecto trabalhado durante praticamente todos os anos do curso —, então poderíamos, no mínimo, levantar a dúvida se essa competência estava ao menos na ZDP das estagiárias.

Dito isso, todo o planejamento foi feito para tentar criar uma atmosfera mais imersiva, em uma tentativa de trazer para as participantes da atividade o “círculo mágico” do qual falam Ferreira e Falcão (2016, p. 78, grifos dos autores): “optamos por considerar a existência do círculo mágico — uma propriedade da estrutura do jogo — como um *elemento mediador*, que trabalha no sentido de facilitar o diálogo do jogador entre jogo e vida normal.” Diferentemente de Huizinga (2018), quem primeiro conceituou “círculo mágico” e o via como uma delimitação que separava o mundo real do lúdico na atividade de jogo, Ferreira e Falcão (2016, p. 78) apresentam uma proposição de que “o círculo mágico não separa efetivamente o ‘mundo do jogo’ da realidade cotidiana, mas, antes disso, se estabelece como princípio de mediação, auxiliando o jogador a lidar com diferentes lados de um mesmo universo — e não com dois universos”.

Considerando que a gamificação é a utilização da lógica ou elementos dos jogos eletrônicos para ajudar a resolver problemas do mundo real (MCGONIGAL, 2012; FARDO, 2013a), achamos que a ideia de Ferreira e Falcão (2016) fez mais sentido para nós, já que a proposta — tanto da situação-problema como das outras atividades gamificadas que preparamos — não era transportar as estagiárias para uma realidade alternativa imaginária, mas para situações simuladas de problemas reais do cotidiano da profissão nas quais elas foram convidadas a interpretar o papel de profissionais, um papel diferente daquele que estavam exercendo de estagiárias iniciantes.

Retomando a dinâmica da proposição da atividade, Gil (2020) sugere que os métodos de casos devem ser apresentados aos estudantes antes do início da aula, a fim de que possam se preparar para o estudo e a discussão. Apesar disso, preferimos apresentar o caso sem aviso prévio e preparação, porque queríamos saber quais recursos as estagiárias mobilizariam para lidar com a situação.

A atividade foi proposta logo no início do encontro, após termos saudado todas as participantes e explicado o seu objetivo. Entregamos uma folha impressa com a situação-problema para cada participante e dissemos: “Esta é uma atividade de imaginação. Imaginem que vocês estão formadas e já são psicólogas, que eu sou o colega mais experiente, e a professora é o superior imediato. Vocês poderão agir como se fosse na vida real, okay?” (sic). Em seguida, iniciamos a leitura em voz alta da situação-problema. Com a leitura finalizada, dissemos a elas que poderiam tirar um tempo de até uma hora para pensar em como tratariam o caso, cujo objetivo era



elaborar um plano de intervenção para investigar/lidar com o baixo rendimento acadêmico de um estudante.

Quanto às mediações que fizemos, elas se resumiram a informar às participantes que poderiam utilizar os recursos que precisassem para poder fazer a atividade, assim como o verso da folha para fazer anotações, já que precisariam se lembrar do que pensassem para poderem apresentar o plano de trabalho na reunião com os colegas na situação proposta. Intencionalmente, não mencionamos quais recursos elas poderiam usar, pois queríamos ver se elas pediriam ajuda do “colega mais experiente”; do “superior imediato”; umas das outras; se resolveriam coletivamente ou individualmente; enfim, como iriam proceder.

Observamos que elas acabaram não utilizando outros recursos além de trocar poucas palavras umas com as outras sobre o caso e das ideias que vieram à mente de cada uma depois de pensarem por alguns minutos. A atividade durou cerca de 30 minutos, com variações entre a primeira pessoa que terminou, por volta dos 15 minutos, e a última, aos aproximadamente 30 minutos. Quando terminaram de escrever suas ideias, o restante do tempo foi utilizado para as estagiárias socializarem o que produziram, mantendo a situação de simulação da reunião entre elas e a direção, conforme estava previsto na atividade.

#### QUADRO 16 - TRANSCRIÇÃO DA CONVERSA DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

**Pesquisador** - Muito bem, vamos começar a reunião. Quem gostaria de iniciar a exposição da ideia que teve para trabalhar com as dificuldades que estamos enfrentando aqui na instituição?

**P0** - Eu posso! Eu preparei um planejamento, assim... Eu faria uma hierarquização das demandas, classificando o que é mais urgente primeiro para formular as primeiras possibilidades de intervenção. Em segundo, faria uma caracterização do ambiente para verificar quais são as possibilidades reais dentro da instituição. Depois precisaria identificar a raiz de cada demanda, se é questão de baixo rendimento por conta dos alunos ou dos professores... qual a opinião de cada grupo? Quais as melhores alternativas de trabalho? Em quarto lugar formularia as intervenções em conjunto, após entender toda a demanda, os limites e urgências de cada uma delas. Formularia de maneira mais formal, junto à instituição, estratégias para cada um dos casos de maneira alinhada aos grupos para haver adesão sem necessitar de obrigatoriedade... Ou seja, a ordem que eu faria é: primeiro contato com professores e gestores, depois uma reunião com José da Silva para verificar possíveis encaminhamentos, daí a formulação de estratégias com alunos e a discussão das suas demandas com os professores, e também promoveria um trabalho direto de aluno com aluno, oferecendo horas complementares.

**P1** - Eu ia, inicialmente, disponibilizar um espaço, uma sala, para os alunos e ia fazer uma apresentação aberta e não obrigatória para eles se sentirem confortáveis e saberem que agora possuem um espaço de escuta. Eu ia convidar o aluno já sentenciado à uma conversa para tentar entender suas dificuldades e, em conjunto, encontrar meios de ajudá-lo. Também acho importante buscar as queixas apresentadas pelos professores, a origem dessas queixas, e chegar aos alunos em questão, oferecendo rodas de conversa para compartilhar possíveis e prováveis problemas em comum. Providenciaria palestras sobre bullying, violências dos diversos tipos, métodos de ensino e

estudo. E também realizaria uma roda de conversa com os professores e a direção, pois a demanda deles é preocupante e pode até ser motivo das queixas apresentadas contra os alunos.

**Rosa** - É... P1... eu também acho que deve ser feita uma reunião com os professores para saber o que 'tá acontecendo em aula, os comportamentos dos alunos, verificar se é perceptível os casos mencionados... e como é a própria satisfação e motivação dos professores, pois o desinteresse dos alunos também pode ser pela maneira que é passada a matéria. Hum... nas aulas, é preciso ouvir os alunos e tentar entender suas perspectivas diante dos temas apresentados, assim como mencionar os profissionais capacitados para ajudar, pois assim como José podem existir outros alunos e essa ausência pode ser justamente pelo que ocorre em sala ou por motivos pessoais que o estão desestabilizando. Tem que criar projetos para o auxílio de acordo com o que os alunos mencionaram e as dificuldades que estão enfrentando.

**Laís** - Considerando que a matéria em questão é sobre educação e inclusão, daria como primeiro passo uma palestra sobre o tema, apontando a importância ética sobre a relação da inclusão e o respeito mútuo entre os alunos. Depois, como dinâmica, solicitaria que cada aluno relatasse o que vivenciou sobre violência e bullying, explicando como se sentiu diante do fato. Também, em cada roda de conversa acho que todas as histórias serão sem identificação, colocadas em uma urna e os alunos que sorteassem cada história, essa seria lida para os demais, com isso o aluno poderia falar algo constitutivo para o colega que vivenciou a violência. Ããã... com a dinâmica e a palestra humanizada, sendo uma dinâmica onde os alunos se acolhessem entre si, José sentiria integrante de um grupo onde pode ser ouvido mesmo em anonimato, afetando positivamente em sua autoestima e em suas notas.

**Pesquisador** - E vocês, meninas? [apontando para P2, Isa e P3]

**Orientadora regente** - Olha! Estou gostando, continuem! [sorrindo]

**Isa** - Eu acho que num primeiro momento eu realizaria uma roda de conversa com os acadêmicos para coletar suas demandas frente à desmotivação e ao desinteresse. Nessa roda, motivaria o compartilhamento de experiências entre os alunos de modo a fortalecer os vínculos e formar uma rede de apoio entre eles. Posteriormente, promoveria um programa onde os estudantes pudessem fornecer auxílio nas matérias que têm facilidade e solicitar nas que têm dificuldade. Dessa forma, eles mesmos podem se ajudar, tendo em vista que podem compreender e suprir dúvidas de maneira mais eficaz... Ambas dinâmicas feitas podem diminuir as práticas de bullying e violência, uma vez que aumentam a "parceria" [aspas com os dedos] entre os alunos.

**P2** - Tá... em um primeiro momento eu classificaria e separaria a demanda por situação, baixo rendimento, bullying, violência e etc. Em segundo momento procuraria mais informações sobre a demanda de José, chamaria professores para compreender melhor a situação do aluno e depois chamaria ele. Na conversa com ele tentaria compreender o motivo que vem levando ele a faltar, se ele tem dificuldades para realizar as atividades propostas... Depois prepararia e buscaria auxílio para que pudéssemos trabalhar as demais demandas com os outros alunos... Como anteriormente já havia separado e classificado as demandas, trabalharia com cada grupo das situações a melhor solução e caminho para eles.

**P3** - Em um primeiro momento eu buscava entender da onde essa demanda, principalmente ligada a relacionamento interpessoal, surge. Qual a história da instituição e como lida com isso? Para trabalhar o baixo rendimento acadêmico uma ideia é focar na motivação e mostrar para os alunos como o engajamento deles nas atividades propostas podem gerar uma formação mais completa... com o bullying e os tipos de violência que ocorrem, faria rodas de conversa para conscientizar sobre as diferenças e mostrar o quanto essas atitudes fazem mal tanto para o agressor como para quem sofre. Usaria dinâmicas para trabalhar essa temática com todos, inclusive com os professores, para eles aprenderem a lidar com isso... Voltado para os professores, faria atividades para trabalhar engajamento e realização no ambiente de trabalho, além de investigar as causas para a descontentamento... com José, chamaria ele para conversar sobre o que tem acontecido, para buscar formas de mudar essa situação.

**Orientadora regente** - Muito bem! Acho que podemos contratar vocês!

**Pesquisador** - É mesmo, levantaram pontos interessantes! Obrigado.

FONTE: O autor (2022).

De maneira geral, com base nos trechos da transcrição da gravação de voz e vídeo apresentados no Quadro 16, podemos perceber que todas as estagiárias conseguiram apresentar uma ideia do que fariam na situação proposta. Em termos do raciocínio construído para o planejamento de ações, teorizamos que o momento que as estudantes tiveram para discutir e trocar informações durante a atividade repercutiu na “imitação” (VIGOTSKY, 2010) de algumas ações que apareceram em comum nas estratégias de cada uma. Por exemplo, o termo “roda de conversa” apareceu no discurso de P1, Laís, Isa e P3; mas, quando P1 o utilizou, as outras foram afetadas pelos sentidos e significados que haviam construído anteriormente, na sua experiência, e decidiram que também poderiam utilizar essa ação na composição da sua estratégia interventiva.

Outro aspecto interessante que queremos compartilhar é a interpretação que fizemos sobre P0. Ela havia dito que gostava de jogos de estratégia e RPG. Acreditamos que a estagiária, por ser *gamer*, estava acostumada a elaborar estratégias interventivas para poder lidar com os diversos desafios que aparecem nos jogos eletrônicos. Essa habilidade pode tê-la ajudado, como vemos por ela ter sido a primeira a apresentar um plano organizado e sistematizado por etapas, com ações coerentes entre si, que foram desde a investigação de aspectos relacionados à situação até a execução de intervenções. A sua forma de organização pode ter afetado outras participantes que, em seguida, também apresentaram uma estrutura na sua proposta: P2 e P3.

O Quadro 17 apresenta a categorização que fizemos das ações apresentadas pelas estagiárias. Com base no diálogo e nos dados do quadro, podemos observar que as estagiárias imitaram ações na constituição dos seus planos de ação. Elas internalizaram significados dessas ações e, no processo, atribuíram seus próprios sentidos, o que pode ser observado pela combinação única que cada uma deu ao seu plano de ação.

QUADRO 17 - COMPOSIÇÃO DO PLANEJAMENTO DE CADA ESTAGIÁRIA

| AÇÕES | P0 | P1 | ROSA | LAÍS | ISA | P2 | P3 |
|-------|----|----|------|------|-----|----|----|
|-------|----|----|------|------|-----|----|----|

|                                                    |   |   |   |   |   |   |   |
|----------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Acolhimento e escuta qualificada                   |   | x |   |   |   | x |   |
| Atendimento a José                                 | x | x |   |   |   | x |   |
| Classificação e separação de demanda por situação  | x |   |   |   |   | x |   |
| Dinâmicas de grupo                                 |   |   |   | x |   |   | x |
| Encaminhamento a profissionais competentes         | x |   | x |   |   |   |   |
| Entrevista com professores, sobre José             |   |   |   |   |   | x |   |
| Grupo operativo (por demanda)                      | x |   |   |   |   | x |   |
| Investigar metodologia das aulas                   |   |   | x |   |   |   |   |
| Investigar motivação de professores                |   |   | x |   |   |   | x |
| Investigar procedimentos institucionais            | x |   |   |   |   |   | x |
| Levantamento de demandas e queixas                 | x | x | x |   | x | x | x |
| Palestras                                          |   | x |   | x |   |   |   |
| Projetos                                           | x |   | x |   |   |   |   |
| Reunião com alunos                                 | x | x | x |   |   |   |   |
| Reunião com professores (problemas institucionais) | x | x | x |   |   |   | x |
| Roda de conversa                                   |   | x |   | x | x |   | x |
| Tutoria por pares                                  |   |   |   |   | x |   |   |

FONTE: O autor (2022).

Para Vigotsky (2009, p. 332), “a aprendizagem é possível onde é possível a imitação”; então, podemos entender que a configuração subjetiva presente naquele momento gerou uma situação de aprendizagem dinâmica, imitativa e criativa, em que as estagiárias puderam aprender sobre formas de pensar, criar e organizar estratégias interventivas umas com as outras e com as lembranças de outros momentos ou ações interventivas que resgataram da memória. Ademais, também percebemos que, apesar disso, nenhuma delas apresentou sequer um argumento teórico para embasar suas ideias. Assim, parece-nos que presenciamos uma situação de aprendizagem fomentada por conceitos espontâneos, aqueles desenvolvidos pelas estagiárias com base nas suas reflexões sobre suas experiências cotidianas e trocas de informações com pares, informações essas que carecem da sistematização e intencionalidade pedagógica.

Em termos de conhecimentos já dominados (ZDA), percebemos que, de modo geral, o grupo das estagiárias foi capaz de pensar em intervenções integrando diversas ações de modo coerente com o que se espera da prática de profissionais atuantes no ambiente acadêmico, como a realização de diagnóstico institucional; o levantamento de demandas; a promoção de palestras; debates e reflexões sobre os temas que tangenciam as dificuldades relacionais e de aprendizagem; e a

investigação de condições de trabalho e motivação (SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014; SANTOS et al., 2015). Por outro lado, notamos que, na relação entre as ações mais frequentes nas falas das participantes (levantamento de demandas e queixas, reunião com professores e rodas de conversa) e as menos frequentes (tutoria por pares, projetos, investigação de procedimentos institucionais, investigação da motivação de professores e das metodologias de aula e outros ligados às condições estruturais ligadas ao processo pedagógico), predominaram práticas interventivas focadas nos indivíduos, em detrimento de ações que o psicólogo escolar e educacional pode realizar no âmbito institucional, tais como ações de prevenção e orientação; revisão ou participação na construção de projeto político pedagógico; formação de professores e educadores; promoção de projetos de acolhimento; entre outros (MARINHO-ARAÚJO, 2016; MOURA; FACCI; 2016).

Focalizando a ZDP das estudantes, ou seja, observando aquilo que está iminente em seu curso de desenvolvimento profissional e pessoal, mas que ainda precisa de mediação, identificamos, em comparação às competências descritas no [Anexo D](#), que precisaríamos investir mais esforços no desenvolvimento das seguintes competências: “a) discriminar entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento; [...] c) resolver problemas empregando metodologias, métodos, teorias e conceitos científicos da Psicologia e das ciências afins” (BRASIL, 2019, p. 7). Para isso, buscamos artigos científicos com linguagem e conceitos que consideramos mais factíveis de serem compreendidos por elas naquele momento. Os artigos selecionados focaram no tema da Psicologia Escolar no Ensino Superior, conforme proposto pelo projeto da professora regente. Eles foram guardados em uma subpasta virtual denominada “Leituras recomendadas” e compartilhados virtualmente com a turma. O Quadro 18 mostra as referências desses artigos.

QUADRO 18 - ARTIGOS SELECIONADOS PARA INTRODUÇÃO À TEMÁTICA DO ESTÁGIO

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. <b>Estud. psicol. (Campinas)</b> , Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, jun. 2016. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-166X2016000200199&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0103-166X2016000200199&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> >.                                                                         |
| MOURA, Fabrício Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. <b>Psicol. Esc. Educ.</b> , Maringá, v. 20, n. 3, p. 503-514, dec. 2016. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-85572016000300503&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-85572016000300503&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> >. |
| SANTANA, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; RODRIGUES, P. Goulart. Psicologia escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. <b>Psicol. Esc. Educ.</b> , Maringá, v. 18, n. 2, p. 229-237, ago. 2014. Disponível em:                                                                                                                                                                                                                                                      |

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572014000200229&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200229&lng=en&nrm=iso)>.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; SOUTO, Danielle da Costa; SILVEIRA, Katia Simone da Silva; PERRONE, Claudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 19, n. 3, p. 515-524, dez. 2015.

SERPA, Maria Nasaré Fonseca; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 27-35, jun. 2001. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=pt&nrm=iso)>.

FONTE: O autor (2022).

No final do encontro, visando mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de planejamento e organização, bem como contribuir para a apropriação de conceitos científicos da profissão e conceitos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, decidimos, conjuntamente com as estagiárias, realizar nos encontros seguintes as missões 1 e 2, com técnicas de planejamento e organização de ações, e a missão 3, aprofundando conceitos básicos do campo de atuação profissional.

As atividades dos 3º e 4º encontros de orientação de estágio supervisionado, correspondentes às missões 1 e 2, foram elaboradas com o objetivo de possibilitar às participantes da pesquisa-intervenção pedagógica uma experiência dinâmica e interativa para o aprimoramento da função executiva de planejamento e organização para a realização de atividades complexas. Essa função diz respeito à habilidade de, com o auxílio da linguagem e da mediação de parceiros mais experientes, planejar, organizar, executar e avaliar uma atividade complexa (com encadeamentos de ações e operações), implicando: na habilidade de pensar nos materiais necessários e nas etapas que precisam ser realizadas antes de iniciar a atividade; em pensar, durante a realização, se os passos estão sendo seguidos; e, depois, em se os resultados das suas ações correspondem ao que havia sido planejado inicialmente (DIAMOND, 2013; ELKONIN, 1969; LURIA, 2017a, 2017b).

Consideramos que, no período da juventude adulta (aproximadamente entre 20 e 25 anos), em que a maioria das estagiárias se encontra, o cérebro ainda está formando novos neurônios, sinapses e conexões dendríticas, necessitando de um ambiente rico e estimulante em termos de vivências de mediações culturais para impulsionar o desenvolvimento de conexões corticais mais densas e espessas (PAPALIA; FELDMAN; MARTORELL, 2014). Sobre o desenvolvimento dessas conexões corticais, Luria (2017a, 2017b) explica que a interação da terceira unidade funcional (a cortical) com as outras duas unidades forma um sistema psicológico que



capacita o indivíduo a realizar atividades psicológicas complexas como planejamento, organização, execução e avaliação, necessárias para a leitura e atuação crítica do homem no mundo — atividades essas cujo desenvolvimento desejamos incentivar pela nossa mediação pedagógica.

Adicionalmente, também consideramos que as mediações pedagógicas do ensino superior podem fortalecer o desenvolvimento cognitivo do jovem adulto, uma vez que possibilitam aos estudantes se transformarem subjetivamente em resposta ao “currículo escolar, que oferece novos insights e novas maneiras de pensar; a outros estudantes que contestam visões e valores mantidos há muito tempo; à cultura estudantil, que é diferente da cultura da sociedade como um todo [...]” (PAPALIA; FELDMAN; MARTORELL, 2014, p. 1103). Assim, entendemos que as experiências de mudanças culturais e sociais provocadas pela vivência do ensino superior interferem no desenvolvimento cognitivo das estagiárias, viabilizando a proposição da Missão 3, com uma atividade direcionada à imersão nos conceitos científicos da profissão no campo educacional e com base na abordagem histórico-cultural.

#### **4.2.2 Missão 1: Pirâmide do sucesso**

Participantes: Isa, Laís, LB, Lígia, Rosa, P0, P1, P2, P3

Duração: 1h40

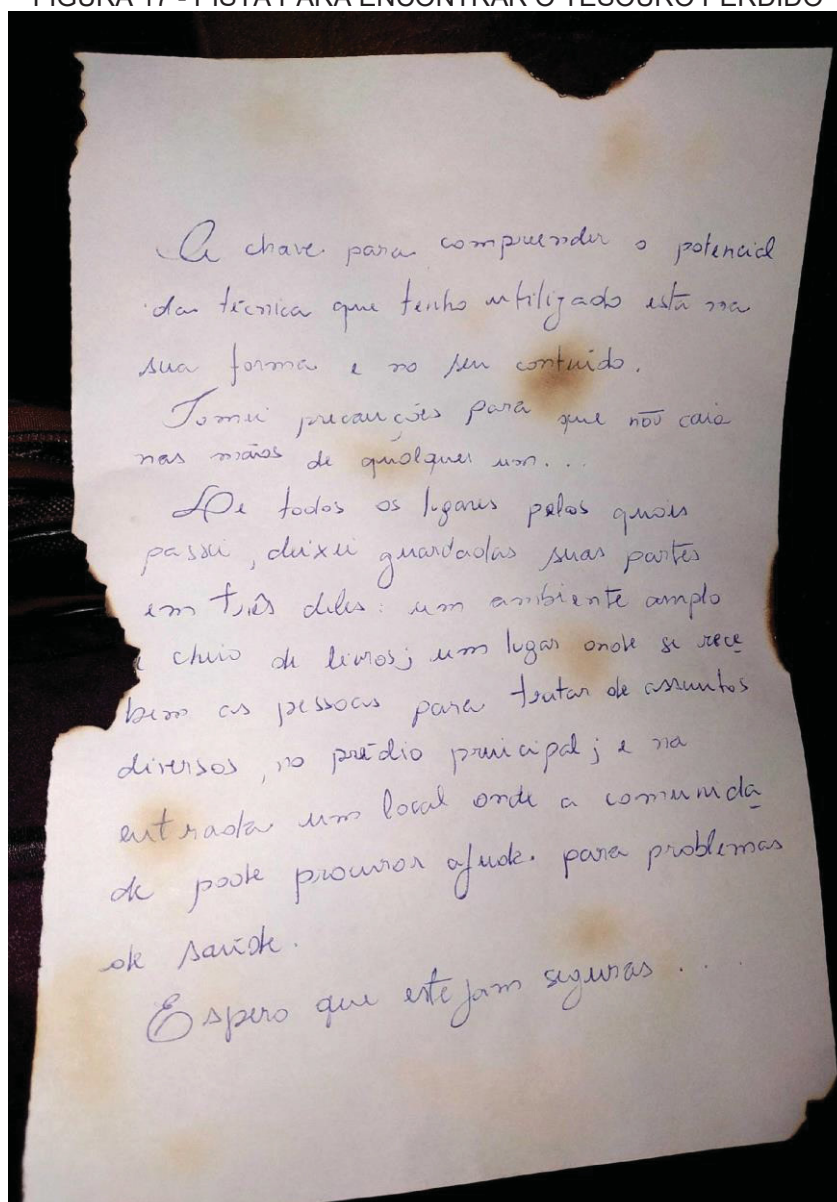
A Missão 1 foi projetada com foco na instrumentalização das estagiárias para a elaboração de um esboço do plano de ação/intervenção a ser construído durante o semestre. Partimos do pressuposto de que, para executar a atividade proposta, as estagiárias precisariam mobilizar funções psicológicas superiores — tais como a capacidade de planejamento, o raciocínio lógico e a atenção voluntária —, que não se desenvolvem naturalmente no ser humano, mas, sim, a partir das interações com outros seres humanos que medeiam a relação do aprendente com o objeto da relação, quer seja um conhecimento, habilidade ou artefato cultural (VIGOTSKI, 2021; VIGOTSKY, 2007). Para organizar a interação das participantes entre si, com os orientadores e com os artefatos disponíveis, programamos um roteiro com as instruções para a realização da atividade (disponível no Apêndice A, [\[FASE 1: MISSÃO 1\]](#)), cuja construção se baseou na distinção hierárquica em ações e



operações proposta por Leontiev (1978), a partir da qual foi organizada a dimensão mecânica da gamificação (cujo conceito foi explicado anteriormente).

Antes do encontro de orientação se iniciar, foi preparada uma mensagem simulando uma página envelhecida e perdida de um manuscrito, com pistas para reunir as partes de um conhecimento “secreto” (Figura 17). Também foram preparados três envelopes com as pistas do conhecimento a ser “desbloqueado”. O manuscrito foi escondido atrás do quadro de avisos na recepção do Núcleo de Práticas Jurídicas, com uma ponta para fora para poder ser identificado. Um envelope foi deixado na mesa da bibliotecária; outro, no balcão da recepcionista da Clínica-Escola de Psicologia; e o terceiro, encostado no vidro do balcão de informações do prédio central. Em cada lugar, foi deixado um responsável por verificar se os envelopes seriam encontrados pelas participantes, sem que fossem extraviados.

FIGURA 17 - PISTA PARA ENCONTRAR O TESOURO PERDIDO



FONTE: O autor (2022).

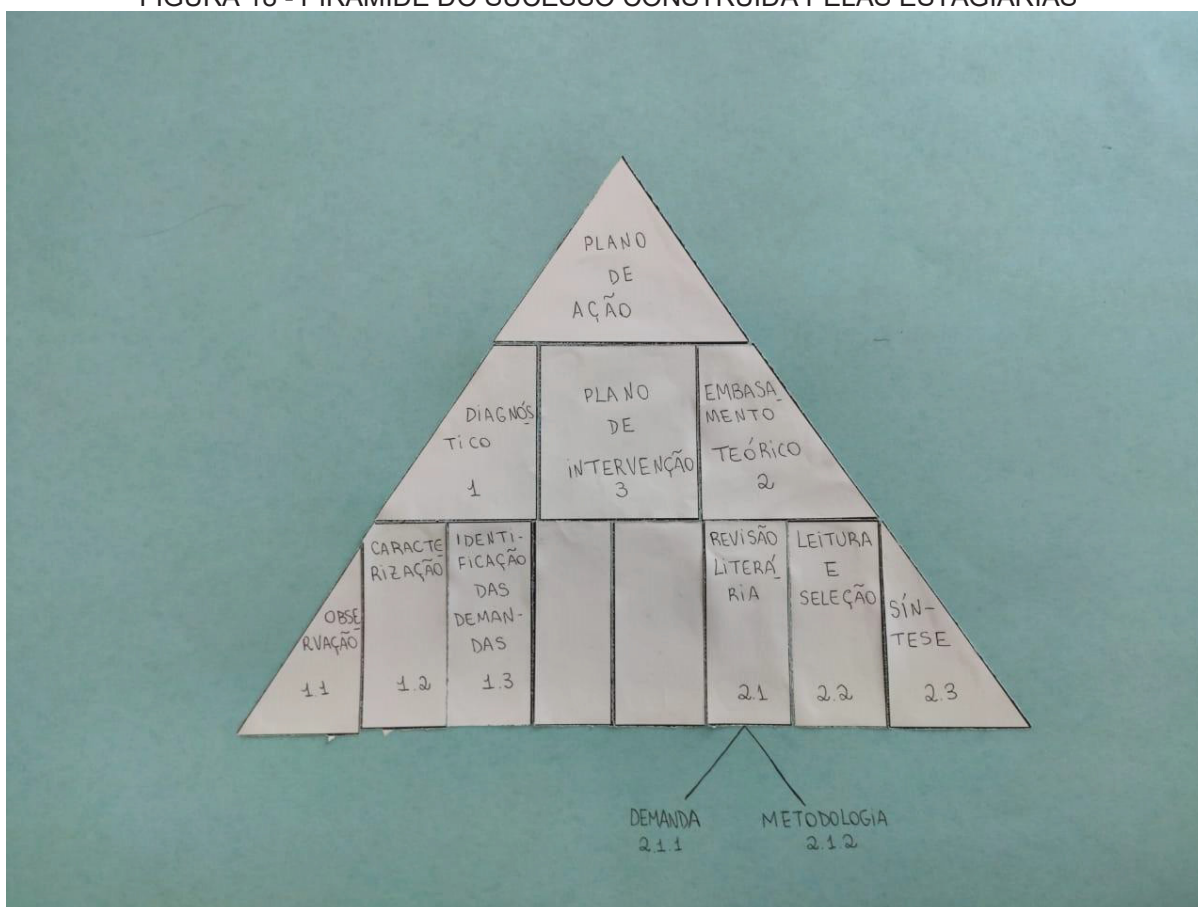
Quando a reunião de orientação se iniciou, as estagiárias foram convidadas a realizar a atividade gamificada e aceitaram. Elas foram informadas pelo pesquisador de que, em algum lugar do núcleo, “havia sido deixada uma página do manuscrito e, se a achassem, poderiam descobrir um conhecimento valioso para o seu propósito na jornada”. Elas encontraram o manuscrito em menos de cinco minutos; apesar da rapidez, pareceram ter se divertido e se mostraram empolgadas para continuar com a atividade. P0 mencionou que “parece aquelas atividades de caça ao tesouro dos RPGs” (sic), identificando claramente a nossa intenção. P1 disse que fazia tempo que não brincava e foi bom voltar a se divertir como quando era criança.

Na sequência, as estagiárias foram orientadas a procurar pelas pistas e a tirar uma *selfie* com o artefato encontrado no seu respectivo lugar, para evidenciar o percurso realizado. Após cerca de 15 minutos percorrendo os espaços da universidade — com descontração, correria, trocas de informação, risos e outros comportamentos e expressões que transpareceram a imersão na atividade —, elas retornaram à sala da orientação trazendo o material encontrado, compartilharam as *selfies* e conversaram entre si por alguns instantes sobre como se sentiram e onde encontraram cada artefato.

Reunidos todos os envelopes, elas os abriram e perceberam que havia dentro deles pedaços de papéis em branco, com formatos variados. Então, foram instruídas que a informação que estavam buscando só poderia ser revelada depois que elas conseguissem devidamente montar e colar as peças na cartolina fornecida naquele momento. Elas tiveram alguma dificuldade para perceber que a figura completa era um triângulo; depois de aproximadamente cinco minutos, receberam do pesquisador a dica de começar pelas peças que poderiam ser das bordas. Com isso, conseguiram montar a figura. Porém, nenhuma informação foi revelada no triângulo apenas com a montagem — porque o conhecimento é socialmente construído e compartilhado, devendo ser materializado conjuntamente na ocasião. Assim, foi explicado a elas que a técnica tinha mais um segredo: do topo para baixo, cada peça pertencente a cada um dos três níveis da pirâmide subdivide-se em três elementos constituintes no nível inferior.

Pedimos às participantes que comesçassem pela peça do topo, escrevendo nela qual era o objetivo que elas precisavam realizar até o final do semestre para poderem prosseguir para a próxima fase do estágio, no semestre seguinte. Elas entenderam que se tratava da elaboração de um plano de ação/intervenção. Em seguida, pedimos que elas refletissem e anotassem três aspectos essenciais que deveriam constar no plano de ação e, depois, que pensassem em três elementos necessários para alcançar cada um dos três aspectos escritos no nível intermediário. A Figura 18 apresenta o material que elas haviam produzido ao final da reunião.

FIGURA 18 - PIRÂMIDE DO SUCESSO CONSTRUÍDA PELAS ESTAGIÁRIAS



FONTE: O autor (2022).

Na Figura 18, é possível constatar que, com a mediação realizada pelo pesquisador durante a atividade, elas conseguiram esboçar e ordenar um plano de ação composto pelas seguintes e respectivas ações e operações:

1) “Diagnóstico”:

- 1.1 “observação” [da dinâmica do local do estágio];
- 1.2 “caracterização” [do local do estágio];
- 1.3 “identificação das demandas” [da instituição e público-alvo].

2) “Embasamento teórico”:

- 2.1 “revisão literária”;
  - i) 2.1.1 “demanda” [identificação de lacunas ou recomendações na literatura];
  - ii) 2.1.2 “metodologia” [identificação das formas existentes e disponíveis na literatura].
- 2.2 “literatura e seleção” [da bibliografia selecionada];

- 2.3 “síntese” [escrita dos resultados encontrados]

- 3) “Plano de intervenção” [não completado porque o tempo da reunião acabou, mas também porque seria necessário desenvolvê-lo ao longo do semestre, conforme a apropriação do conteúdo e definição do tema de interesse].

Ponderamos que, mesmo se não tivessem sido feitas mediações verbais, possivelmente as participantes teriam conseguido concluir a atividade em algum momento, uma vez que o próprio sistema mecânico (regras, instruções, organização) intencionalmente planejado por nós já era uma forma de mediação. Porém, sem as dicas e instruções verbais, não se pode saber quanto tempo elas teriam levado a mais para chegar à conclusão, ou mesmo quais sínteses e caminhos diferentes poderiam ter seguido. Nesse ponto, corroboramos com a ideia de Vigotsky (2010) sobre a importância do papel do professor na mediação pedagógica, que possibilita ao estudante desenvolver as funções psicológicas superiores e ascender ao nível conceitual do pensamento. Em outras palavras, a mediatização dos artefatos disponíveis (narrativa, papel, lápis, peças, cola, símbolos e signos, entre outros recursos culturais que podem não ter estado tão aparentes, mas compuseram semioticamente o momento em questão), mais as dicas do pesquisador orientador, agiram juntos sobre a ZDP das participantes, adiantando o desenvolvimento das habilidades necessárias para resolver o problema/desafio apresentado.

Ampliando o campo de visão da relação sujeito-objeto para o contexto da situação, a configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017) formada a partir da percepção dos elementos presentes na ocasião (e das suas possibilidades de uso, socialmente apreendidas) possibilitou às estagiárias não apenas montarem o quebra-cabeça que formou a “Pirâmide do Sucesso”, mas a darem um passo além: usaram as peças, que estavam em branco e inicialmente não tinham nenhum significado específico como estímulos auxiliares, junto à dica dos “três elementos constituintes” (denominada assim por nós) e às suas experiências e conhecimentos anteriores, para tornar possível a elaboração de um plano multifásico.

Para a elaboração desse plano, elas precisaram recuperar da memória certos conhecimentos, usando a imaginação e a criatividade para (re)combiná-los em novas formas de aplicação, com símbolos e signos (letras e números) que auxiliaram na (re)organização do seu pensamento e na definição de ações e operações necessárias à conclusão da atividade de estudo identificada.

No final da atividade, as estagiárias forneceram um feedback sobre a experiência vivenciada. Entre as palavras usadas por elas, chamou nossa atenção quando disseram que gostaram porque se “mexeram” (P1) e tiveram que “pensar para conseguir montar a pirâmide e para preencher corretamente para formar um plano” (Rosa). Além do feedback verbal presencial, as participantes foram convidadas a acessar o AVA que havíamos preparado com as missões; lá, poderiam contribuir com o registro de um feedback individual por escrito na página da respectiva missão, que fora desbloqueada no sistema do AVA para que elas pudessem visualizá-la e escrever seus apontamentos. O Quadro 19 apresenta a transcrição do que elas escreveram no AVA.

QUADRO 19 - FEEDBACKS ESCRITOS NO AVA SOBRE A MISSÃO 1

**Isa** - Além de nos fazer agentes daquilo que estamos aprendendo, a lição possibilitou maior capacidade de resgate e concretização daquilo que devíamos saber para o estágio. A caça ao tesouro foi muito legal! De modo geral, a atividade fez com que lembrasse ainda mais o que seria usado para a pirâmide, pois foi divertido e foi uma produção nossa, com nossos conteúdos.

**Laís** - Foi uma aula dinâmica, bem elaborada, prendendo a atenção das alunas. Todas participamos de acordo com as nossas potencialidades particulares. Foi bem interessante a atividade.

**Lígia** - A minha experiência foi muito agradável, gostei de trabalhar em coletivo com as outras pessoas da turma e do fato das atividades serem fora da sala de aula. Acredito que este formato de atividade traga uma assimilação maior dos conteúdos por ser adquirida e praticada de maneira dinâmica, criando uma memória física e afetiva daqueles conhecimentos. Sinto que estamos no começo da construção de um estágio de muito aprendizado.

**LB** - Foi uma experiência nova e super válida. O fato de sair da "rotina" habitual da aula tradicional enriquece muito no trabalho e até o empenho dos alunos em realizar uma tarefa diferenciada. Foi muito enriquecedora a discussão e reflexão em aula.

**Rosa** - A experiência foi extremamente divertida, não esperava que no planejamento de uma supervisão poderia ser tão dinâmica e rica de conhecimentos como desta forma. Aprender construindo é sempre muito melhor, assim como também não é esquecida facilmente. Achei muito melhor do que da forma tradicional.

**P0** - Foi uma experiência muito interessante, que colocou minhas habilidades de raciocínio lógico em prática e me fez pensar de maneira muito parecida com um jogo de videogame, o que acabou dando certo. Além de toda a diversão, foi útil para organizar as coisas na nossa cabeça, o que acaba tranquilizando sobre o que está por vir no semestre.

**P1** - Foi muito interessante, diferente, engraçada e legal de fazer. Realmente foi o famoso sair da zona de conforto e fazer algo totalmente novo, diferente do que estávamos acostumadas.

**P2** - Foi uma experiência nova e super válida. O fato de sair da "rotina" habitual da aula tradicional enriquece muito no trabalho e até o empenho dos alunos em realizar uma tarefa diferenciada. Foi muito enriquecedora a discussão e reflexão em aula.

**P3** - Eu adorei a experiência! Achei muito divertido a dinâmica para procurar os envelopes e realizar a montagem da pirâmide. Foi possível sair da nossa zona de conforto, interagir com os colegas de grupo e com essa prática acredito que aprendi muito mais sobre o assunto, do que se fosse um apenas um texto sobre a pirâmide do sucesso.

FONTE: O autor (2022).

Ao pedirmos às estagiárias para escreverem seu feedback no AVA, realizamos uma nova mediação: incentivamo-las a produzir sínteses sobre a experiência vivenciada. Essas sínteses implicam reflexões e interpretações, por parte de cada participante, sobre o que aconteceu, o que cada uma sentiu e o que deseja expressar acerca do que foi vivenciado. Assim, podemos assumir que, nesse caso, por já se constituírem como sínteses, as devolutivas (Quadro 19) correspondem bem ao que assumimos como pré-indicadores. O Quadro 20 apresenta o quadro elaborado



para materializar o processo de interpretação realizado desde a identificação de pré-indicadores até a definição do núcleo de significação da atividade.

QUADRO 20 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA MISSÃO 1

|                                 | Pré-indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Categorias Interpretativas                                                                                                                                                                                                                                          | Núcleo de Significação                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conceito / Participantes</b> | momentos de fala das participantes em que apareceram conteúdos reiterativos, que demonstraram maior afetividade, cognições ou ambivalências que foram importantes para a compreensão do objetivo da investigação                                                                                      | aglutinação dos pré-indicadores, identificada a possibilidade de união por similaridade, complementaridade ou mesmo pela contraposição                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | aprendizagem, emoção, mediação, estágio supervisionado, gamificação, autoavaliação, avaliação da proposta.                                                                                                                                                          | semelhanças, complementaridades e/ou contraposições que apareceram nos indicadores, verificando as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados |
| <b>Isa</b>                      | agentes daquilo que estamos aprendendo; lição; maior capacidade de resgate e concretização daquilo que devíamos saber para o estágio; caça ao tesouro; muito legal!; divertido; uma produção nossa, com nossos conteúdos.                                                                             | <b>Legal</b> ; experiência <b>divertida</b> ; produção nossa; aprimoramento do que devíamos saber; experiência <b>dinâmica</b> ; experiência rica de conhecimentos; aprender construindo; experiência <b>nova</b> ; muito <b>enriquecedora a discussão e reflexão em aula</b> ; bem elaborada; <b>interessante</b> ; agradável; assimilação maior dos conteúdos por ser adquirida e praticada de maneira dinâmica, criando uma memória física e | Emoção: legal, divertida<br><br>Mediação: discussões e reflexões enriquecedoras e geradoras de aprendizagem<br><br>Autoavaliação: fez sair da zona de conforto<br><br>Avaliação da proposta: experiência interessante, legal, divertida, dinâmica, diferente, nova. | Uma experiência interessante, legal, divertida, dinâmica, diferente, nova, que faz sair da zona de conforto e conta com discussões e reflexões enriquecedoras e geradoras de aprendizagem.         |
| <b>Rosa</b>                     | [experiência] extremamente divertida; não esperava que no planejamento de uma supervisão poderia ser tão dinâmica e rica de conhecimentos como desta forma; aprender construindo é sempre muito melhor, assim como também não é esquecida facilmente; achei muito melhor do que da forma tradicional. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                    |
| <b>LB</b>                       | experiência nova e super válida; sair da "rotina" habitual da aula tradicional, enriquece muito no trabalho e até o empenho dos alunos em realizar uma tarefa diferenciada; muito enriquecedora a discussão e reflexão em aula.                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                    |

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Laís</b>  | aula dinâmica, bem elaborada, prendendo a atenção das alunas; participamos de acordo com as nossas potencialidades particulares; bem interessante.                                                                                                                                                                                                                                                                                  | afetiva daqueles conhecimentos; sinto que estamos no começo da construção de um estágio de muito aprendizado; colocou minhas habilidades de raciocínio lógico em prática; me fez pensar de maneira parecida com um jogo de videogame; organizar as coisas na cabeça; <b>diferente</b> ; engraçada; <b>sair da zona de conforto</b> ; interagir com colegas de grupo; aprendi muito mais sobre o assunto, do que se fosse um texto. |  |
| <b>Lígia</b> | experiência foi muito agradável; gostei de trabalhar em coletivo com as outras pessoas da turma e do fato das atividades serem fora da sala de aula; acredito que este formato de atividade traga uma assimilação maior dos conteúdos por ser adquirida e praticada de maneira dinâmica, criando uma memória física e afetiva daqueles conhecimentos; sinto que estamos no começo da construção de um estágio de muito aprendizado. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <b>P0</b>    | Foi uma experiência muito interessante, que colocou minhas habilidades de raciocínio lógico em prática e me fez pensar de maneira muito parecida com um jogo de videogame, o que acabou dando certo. Além de toda a diversão, foi útil para organizar as coisas na nossa cabeça, o que acaba tranquilizando sobre o que está por vir no semestre.                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |
| <b>P1</b>    | [se] mexer; Foi muito interessante, diferente, engraçada e legal de fazer. Realmente foi o famoso sair da zona de conforto e fazer algo totalmente novo, diferente do que estávamos acostumadas.                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |  |  |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <b>P2</b> | Foi uma experiência nova e super válida. O fato de sair da "rotina" habitual da aula tradicional enriquece muito no trabalho e até o empenho dos alunos em realizar uma tarefa diferenciada. Foi muito enriquecedora a discussão e reflexão em aula.                                                                                       |  |  |  |
| <b>P3</b> | Eu adorei a experiência! Achei muito divertido a dinâmica para procurar os envelopes e realizar a montagem da pirâmide. Foi possível sair da nossa zona de conforto, interagir com os colegas de grupo e com essa prática acredito que aprendi muito mais sobre o assunto, do que se fosse um apenas um texto sobre a pirâmide do sucesso. |  |  |  |

FONTE: O autor (2022).

LEGENDA: em **negrito** estão palavras que chamaram atenção por se repetirem ou pela força que sentimos que exerceram no texto; em **azul** estão as palavras que percebemos como tendo impacto determinante no discurso das participantes.

A análise e aglutinação dos pré-indicadores do grupo nos levou à construção de indicadores a partir dos quais chegamos ao Núcleo de Significação da Missão 1, o qual nos permitiu compreender que, para o grupo, em geral, a orientação gamificada realizada foi **“uma experiência interessante, legal, divertida, dinâmica, diferente, nova, que faz sair da zona de conforto e conta com discussões e reflexões enriquecedoras e geradoras de aprendizagem”**. Esse núcleo está permeado pelas seguintes categorias interpretativas: emoção (“legal”, “divertida”), mediação (“discussões e reflexões enriquecedoras e geradoras de aprendizagem”), autoavaliação (fez “sair da zona de conforto”) e avaliação da proposta (experiência “interessante”, “legal”, “divertida”, “dinâmica”, “diferente”, “nova”).

#### 4.2.3 Missão 2: Gestão de Tarefas

Participantes: P1, P2, P3, P4, P7, P8

Duração: 1h40

Terminada a Missão 1, na semana seguinte, antes da reunião de orientação em que aconteceria presencialmente a Missão 2, foi decretado o isolamento social por decorrência da pandemia da Covid-19. Para prosseguir com o calendário escolar, foi necessário que, subitamente — e, em vários casos, sem preparação ou recursos adequados —, o campo educacional como um todo se adaptasse ao ensino remoto, tanto pela disposição de materiais nos meios digitais como por aulas gravadas e síncronas. Nesse tempo, foi utilizado todo tipo de recursos disponíveis, inclusive jogos e gamificação, para tentar “animar” e subsidiar o processo formativo dos estudantes em meio à triste realidade que se estabeleceu para cada um de nós (BRASIL, 2021; GUSSO et al., 2020).

É importante mencionar que a pandemia pressionou até mesmo instituições com posição crítica em relação ao ensino a distância a fazer concessões para se manterem vivas e não fecharem as portas. Em meio às adaptações, vários foram os casos em que o ensino remoto, com pouca orientação e excesso de atividades, acabou levando a comunidade escolar e acadêmica ao esgotamento emocional, como se pode ver em alguns estudos nacionais e internacionais já publicados (CARVACHO et al., 2021; RODRIGUES et al., 2020; SANTOS; SILVA; BELMONTE, 2021; MAIA; DIAS, 2020; VAZQUEZ et al., 2021). Porém, olhando por outro ângulo, consideramos

que, em meio a todo tipo de dificuldade que permeou o contexto pedagógico (como falta de recursos materiais, de treinamento para equipes pedagógicas e estudantes, de acesso à internet, de ambiente apropriado para a concentração nas aulas, entre outras dificuldades), o ensino remoto adaptado aos estágios possibilitou o acesso e a integração de muitos estudantes e membros da comunidade a iniciativas escolares e universitárias dedicadas à promoção da saúde mental em tempos de crise — tais como apresentam Fiaes et al. (2021), Oliveira et al. (2021) e outros.

No nosso caso, um dos impactos da pandemia foi a despedida de P0, que precisou trancar o curso. Outro refere-se à instituição concedente que, assim como as demais instituições educacionais espalhadas pelo país, paralisou as atividades nas duas primeiras semanas após o início do isolamento social. Depois disso, entendendo que a pandemia não demoraria apenas os quinze dias inicialmente previstos de quarentena, a instituição concedente, bem como as demais, autorizou que as reuniões de estágio continuassem em formato on-line, embora sem garantia de validação, o que deixou as estagiárias muito desconfortáveis e preocupadas. Nesse cenário, a Missão 2 foi a primeira atividade que fizemos exclusivamente on-line, por meio de videochamada síncrona, usando um software gratuito de reuniões on-line.

A missão teve como objetivo pedagógico mediar o processo de organização das ações definidas pelas estagiárias na Pirâmide do Sucesso por meio da apresentação de uma técnica de gestão de tarefas. Dessa forma, a mediação dirigia-se a estimular habilidades de planejamento, partindo da priorização de atividades essenciais, do sequenciamento destas e de sua organização de acordo com o tempo e os recursos e estratégias disponíveis, dentro da realidade situada de cada participante e de suas necessidades rotineiras de vida e trabalho, em que articulavam o horário de estudo a uma rotina que envolvia a gestão tanto de tarefas de estudos como laborais e domésticas.

Priorizamos a mediação de habilidades que permitissem a composição de sínteses que pudessem lhes auxiliar na elaboração de mapas mentais ou esquemas práticos, para diminuir o estresse gerado pela sobrecarga advinda da pandemia e do acúmulo de tarefas. Ainda que esse estresse tenha interferido na vida de todos, fê-lo mais marcadamente nas dinâmicas de sobrevivência de quem teve de conciliar trabalho, estudo e vida familiar num mesmo ambiente, dividindo tecnologias e recursos disponíveis inclusive com os filhos pequenos, que também tiveram de se adaptar aos modelos virtuais de aulas, num processo de vivência concomitante de

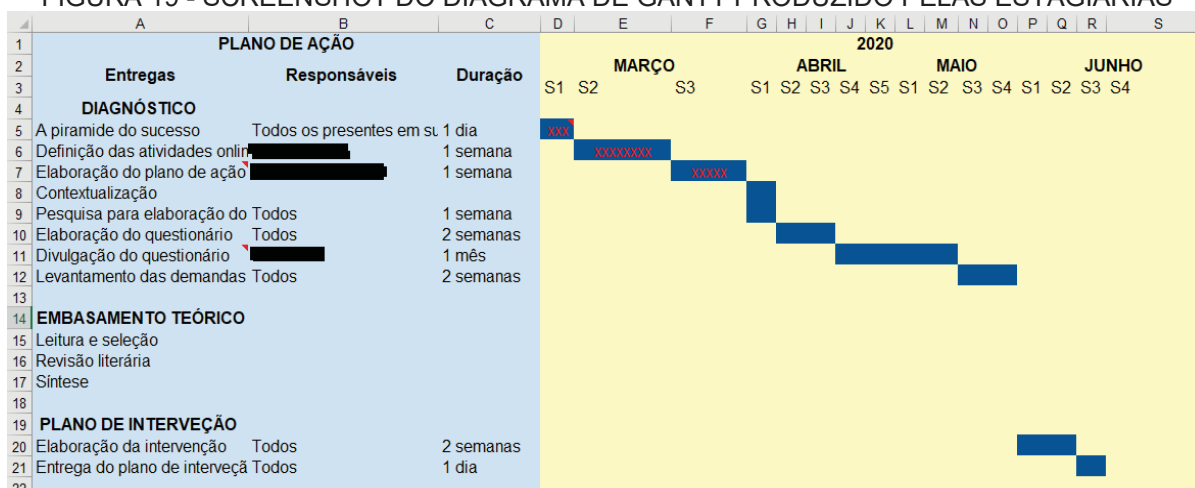
múltiplos papéis sociais. Aqui, reiteramos que o propósito maior foi de auxiliá-las a criar estratégias para seguirem o estágio e suas etapas cumprindo as regras estabelecidas, com o mínimo possível de estresse e de interferência em outras áreas essenciais de vida.

Na Missão 2, quando conseguimos todos nos conectar na sala virtual, foram visíveis as expressões sérias e preocupadas nos rostos das estagiárias que conseguiram ligar suas câmeras. Percebendo isso, decidimos usar uma parte do encontro para fazer o acolhimento das estagiárias, buscando saber como estavam se sentindo, suas angústias, preocupações e expectativas. Aos poucos elas foram se soltando e, em meio às tensões pelo momento vivido, às expectativas frustradas e aos problemas de conexão ou com o software utilizado, conseguiram participar da atividade proposta.

Inicialmente, o roteiro da atividade — disponível no Apêndice A, [Missão 2](#) — foi utilizado para dar as instruções necessárias à realização da atividade e oferecer um modelo gráfico em que elas pudessem se basear (Diagrama de Gantt). Depois, deixamos que elas tentassem se organizar e elaborar por si mesmas um cronograma para organizar as ações e operações definidas na Pirâmide do Sucesso. LB tomou a iniciativa: abriu um arquivo no seu computador, colocou-o numa pasta on-line e compartilhou-o na nuvem com todos, para poderem realizar a atividade conjuntamente. P3 abriu o arquivo e compartilhou sua tela para que as colegas que utilizavam smartphones pudessem visualizar a atividade em tempo real e participar, sugerindo mudanças. P2 contribuiu com várias sugestões durante a atividade. As outras participaram mais observando atentamente a dinâmica e incentivando as colegas com comentários positivos, dizendo coisas do tipo “como está ficando bom”. Após um tempo, quando percebemos que elas estavam com dificuldade para avançar na atividade e para projetar na parte gráfica os tempos definidos, o pesquisador orientador mediou a atividade, sugerindo a utilização de uma codificação pelas cores pintadas nas células da tabela combinadas a símbolos que as ajudassem a identificar o que já havia sido realizado.



FIGURA 19 - SCREENSHOT DO DIAGRAMA DE GANTT PRODUZIDO PELAS ESTAGIÁRIAS



FONTE: O autor (2022).

A Figura 19 apresenta um *screenshot*<sup>25</sup> do diagrama produzido pelas estagiárias com a ajuda do pesquisador orientador. Nele, é possível notar que as estagiárias seguiram a dica do pesquisador e a usaram para definir os períodos por semanas (S1, S2 e assim sucessivamente para cada mês): pintaram de azul as células correspondentes ao tempo estimado para cada atividade. Além disso, elas usaram como símbolo para identificar o que foi realizado a letra “X”, em vermelho, sobreposta às células pintadas de azul, podendo corresponder a um tempo menor ou maior conforme a quantidade de Xs utilizados — uma célula azul “recheada” de “X” significa que todo o tempo previsto foi utilizado; uma célula azul com poucos “X” indica que foi utilizado menos tempo do que o previsto; uma célula azul com um número de “X” que a extrapola indica que foi utilizado mais tempo do que o previsto). Esse sistema de símbolos permitiu a elas, inclusive, identificar se começaram uma tarefa/operação antes, no tempo previsto ou depois, conforme a posição dos Xs.

Em relação ao conteúdo que as estagiárias alocaram no diagrama mostrado na Figura 19, seguindo a lógica definida na Pirâmide do Sucesso, elas dividiram o plano de ação nas seguintes seções: “entregas” (o que precisava ser feito); “responsáveis” (quem iria realizar cada ação); “duração” (tempo despendido para cada ação); e um calendário (mostrando a distribuição das tarefas no cronograma). Na seção “entregas”, elas alocaram três atividades, com suas respectivas ações:

<sup>25</sup> Uma foto tirada da própria tela do computador, do compartilhamento de tela, enquanto as estagiárias estavam produzindo o diagrama (por isso a imagem não está muito nítida).

- Diagnóstico: a Pirâmide do Sucesso; definição das atividades on-line; elaboração do plano de ação; contextualização; pesquisa para elaboração do questionário; elaboração do questionário; divulgação do questionário; levantamento das demandas.
- Embasamento teórico: leitura e seleção; revisão literária; síntese.
- Plano de intervenção: elaboração da intervenção; entrega do plano de intervenção.

Durante o andamento da atividade, pudemos perceber que as participantes não possuíam conhecimento desse tipo de ferramenta, bastante comum para estudantes de Administração e/ou Gestão, e gostaram de ter aprendido a técnica. O Quadro 21 mostra as avaliações que elas deixaram escritas no AVA depois da conclusão da atividade.

QUADRO 21 - FEEDBACKS ESCRITOS NO AVA SOBRE A MISSÃO 2

**Isa** - O grupo é bem proativo, portanto foi muito boa a divisão de tarefas, tanto para a montagem da tabela, quanto para a distribuição de responsabilidades nela contida. Não estive presente na reunião do (nome do software de videochamada) nesse dia, mas acompanhei os comentários no grupo e a execução das tarefas.

**Laís** - Foi uma experiência interessante, pois cada aluna pôde ajudar de acordo com suas habilidades e competências.

**Rosa** - A divisão é sempre a parte mais confusa, até mesmo por ter quantidade de pessoas em cada função. Pra mim particularmente, é difícil especificar o motivo de cada um para a função escolhida, pois não conheço todas as integrantes do grupo por ser nova na turma. Mas, a minha escolha foi de observação, me identifico muito com essa parte do projeto pois gosto muito, ter um olhar com um foco pré-destinado é diferente do que "apenas observar", ver os comportamentos das pessoas, olhar a forma que agem pra mim é curioso e admirável, um dos motivos por escolher essa profissão tão linda.

**P3** - Essa missão foi ótima! Conseguimos ter uma boa interação com o grupo e as colegas LB e P2 que têm uma maior facilidade com planilhas montaram o cronograma para o grupo. Para mim foi uma experiência ótima, pois não conhecia o Diagrama de Gantt e agora descobri uma nova forma de se organizar.

FONTE: O autor (2022).

Tanto pela forma como as estagiárias conseguiram organizar o diagrama como pelos feedbacks sobre a missão realizada, podemos constatar que as estagiárias conseguiram se apropriar de conhecimentos necessários para desenvolver e/ou incrementar sua habilidade de planejamento e organização, consolidando uma nova aprendizagem a partir das trocas entre si e com o pesquisador

orientador. Essa experiência oportunizou interpretarmos o Núcleo de Significação da Missão 2 como **“uma experiência ótima, interessante, de descoberta de uma nova forma de se organizar, com um grupo interativo e proativo em que cada participante pôde ajudar de acordo com suas habilidades e que teve uma divisão de tarefas considerada muito boa pela maioria das participantes, mas confusa para quem é nova no grupo”**. O Quadro 22, com os elementos de constituição do núcleo, está disponível a seguir.

QUADRO 22 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA MISSÃO 2

|                                 | Pré-indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Categorias Interpretativas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Núcleo de Significação                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conceito / Participantes</b> | momentos de fala das participantes onde apareceram conteúdos reiterativos, que demonstraram maior afetividade, cognições ou ambivalências que foram importantes para a compreensão do objetivo da investigação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | aglutinação dos pré-indicadores, identificada a possibilidade de união por similaridade, complementaridade ou mesmo pela contraposição                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Aprendizagem, emoção, mediação, estágio supervisionado, gamificação, autoavaliação, avaliação da proposta.                                                                                                                                                                                                                                                                                     | semelhanças, complementaridades e/ou contraposições que apareceram nos indicadores, verificando as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados                                                                                                                        |
| <b>Isa</b>                      | O grupo é bem proativo, portanto foi muito boa a divisão de tarefas, tanto para a montagem da tabela, quanto para a distribuição de responsabilidades nela contida. Não estive presente na reunião do (nome do software de videochamada) nesse dia, mas acompanhei os comentários no grupo e a execução das tarefas.                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Grupo</b> interativo e proativo; <b>divisão de tarefas</b> foi muito boa para a maioria, mas confusa para quem é nova no grupo, por não saber explicar os motivos de cada uma para a função escolhida; <b>experiência ótima e interessante, pois cada aluna pôde ajudar</b> de acordo com suas habilidades; <b>Autoavaliação:</b> divisão de tarefas considerada muito boa pela maioria das participantes, mas confusa para quem é nova no grupo. | Aprendizagem: descoberta de uma nova forma de se organizar;<br>Emoção: experiência ótima, interessante, de descoberta.<br>Avaliação da proposta: experiência ótima, interessante;<br>Mediação: cada participante pôde ajudar de acordo com suas habilidades;<br>Autoavaliação: divisão de tarefas considerada muito boa pela maioria das participantes, mas confusa para quem é nova no grupo. | Uma experiência ótima, interessante, de descoberta de uma nova forma de se organizar, com um grupo interativo e proativo onde cada participante pôde ajudar de acordo com suas habilidades e que teve uma divisão de tarefas considerada muito boa pela maioria das participantes, mas confusa para quem é nova no grupo. |
| <b>Rosa</b>                     | A divisão é sempre a parte mais confusa, até mesmo por ter quantidade de pessoas em cada função. Pra mim particularmente, é difícil especificar o motivo de cada uma para a função escolhida, pois não conheço todas as integrantes do grupo por ser nova na turma. Mas, a minha escolha foi de observação, me identifiquei muito com essa parte do projeto pois gosto muito, ter um olhar com um foco pré-destinado é diferente do que "apenas observar", ver os comportamentos das pessoas, olhar a forma que agem pra mim é curioso e admirável, um dos motivos por escolher essa profissão tão linda. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                        |  |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--|
| <b>Laís</b> | Foi uma experiência interessante pois cada aluna pôde ajudar de acordo com suas habilidades e competências.                                                                                                                                                                                         |                        |  |
| <b>P3</b>   | Essa missão foi ótima! Conseguimos ter uma boa interação com o grupo e as colegas LB e P2 que têm uma maior facilidade com planilhas montaram o cronograma para o grupo. Para mim foi uma experiência ótima, pois não conhecia o Diagrama de Gantt e agora descobri uma nova forma de se organizar. | interativo e proativo. |  |

FONTE: O autor (2022).

LEGENDA: em **negrito** estão palavras que chamaram atenção por se repetirem ou pela força que sentimos que exerceram no texto e em **azul** estão as palavras que percebemos como tendo impacto determinante no discurso das participantes.

Note-se que o núcleo de significação apresentado é composto pelas categorias interpretativas “aprendizagem” (descoberta de uma nova forma de se organizar), “emoção” (experiência “ótima”, “interessante”, “de descoberta”), “avaliação da proposta” (experiência “ótima”, “interessante”), “mediação” (cada participante pôde ajudar de acordo com suas habilidades) e “autoavaliação” (divisão de tarefas considerada muito boa pela maioria das participantes e, ao mesmo tempo, confusa para quem é nova no grupo; grupo “interativo” e “proativo”).

Nessa formação, é possível interpretar, trazendo à memória o diagrama de Engeström (2001), que as participantes conseguiram perceber nuances de alguns elementos da atividade realizada e expô-los de forma verbal — por exemplo, quando reconhecem a existência e utilizam a divisão social do trabalho para coordenar a realização das tarefas. Essas nuances contribuem para a formação de um nível de consciência sobre o fenômeno presenciado, na direção do objetivo pedagógico anunciado no início deste tópico. Ainda nessa direção, notamos a presença de outro elemento que faz parte da estrutura da atividade: as regras sobre o funcionamento do modelo diagramático apresentado. Podemos constatar sua internalização a partir da materialização da imitação do modelo, apresentada na Figura 19.

#### **4.2.4 Missão 3: Imersão**

Participantes: Isa, Laís, LB, Lígia, Rosa, P1, P3

Duração: 6h40 (quatro encontros de 1h40, com variação de participantes em cada encontro)

A Missão 3 foi elaborada para durar um encontro presencial. Porém, com a continuidade do isolamento social e as incertezas que o acompanharam, ela precisou ser realizada por videochamada síncrona e acabou demandando quatro encontros, permeados por avanços e retrocessos em sua realização. No primeiro encontro, a reunião de orientação se iniciou com uma reflexão sobre a pergunta que a professora regente postou no AVA institucional: o que o psicólogo escolar pode oferecer como cuidado psicológico nas situações de crise que afetam os participantes da comunidade escolar? Durante a reflexão, as estagiárias puderam expressar sua opinião sobre a pergunta, chegando ao consenso de que o psicólogo escolar precisa ser sensível ao contexto, praticar escuta ativa e ser flexível e criativo para conseguir

ajudar os professores e estudantes a lidarem com as situações que se apresentam extraordinariamente — como em casos de crise e quarentena, semelhantes ao momento pelo qual estávamos passando.

Em dado momento, P1 comentou que o que diferencia o psicólogo escolar do atuante em outros contextos é a preocupação com a aprendizagem. Aproveitando a oportunidade, comentamos com as estagiárias que, para a Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento humano não são fenômenos idênticos; são como linhas paralelas, mas que se entrecruzam — e, nesses entrecruzamentos, a aprendizagem exerce forças capazes de reorientar o curso do desenvolvimento. Desse modo, para Vigotski (2007), a boa aprendizagem é aquela que se antecipa, que guia o processo de desenvolvimento psicológico humano. Nessa direção, refletimos com as estagiárias que parte do papel do psicólogo escolar seria justamente o de compreender o processo de desenvolvimento humano para poder auxiliar estudantes e educadores a encontrarem recursos mais capazes de potencializar a aprendizagem, gerando desenvolvimento.

Após a reflexão, que durou mais da metade do tempo do encontro de orientação, iniciamos a Missão 3, buscando intervir mais diretamente no aprimoramento das competências profissionais das estudantes identificadas na atividade diagnóstica, realizada no primeiro encontro. Nessa direção, a missão teve o objetivo pedagógico de oportunizar a apropriação de informações sobre temas e conceitos científicos importantes para a Psicologia do Desenvolvimento e da Educação na perspectiva histórico-cultural. Pela pertinência com a área e a atividade a ser realizada pelas estagiárias, extraímos da literatura disponibilizada anteriormente a elas (Quadro 18) os temas: “O fracasso escolar no ensino superior”; “O papel do psicólogo escolar e educacional no ensino superior”; e “Técnicas de intervenção em psicologia escolar e educacional no ensino superior”. Já os conceitos selecionados para estudo e discussão foram: concepção de sujeito, de aprendizagem e de desenvolvimento humano; internalização; mediação; e Zona de Desenvolvimento Proximal.

Quanto à dinâmica de aplicação da atividade, a ideia era seguir o roteiro conforme elaborado (Apêndice A, [Missão 3](#)), iniciando pela apresentação do QR Code, que as estagiárias decodificariam usando um software disponível para smartphones para ter acesso a um arquivo em .pdf com uma atividade de caça-palavras e frases incompletas sobre os temas e conceitos a serem aprofundados.



Porém, diferentemente do que havíamos previsto, as estagiárias tiveram dificuldade para conseguir acessar os recursos virtuais disponíveis. Pensamos que elas usariam computadores para acessar o encontro on-line e teriam o smartphone livre para usar na missão; contudo, com exceção de Laís, todas as outras acessaram o encontro pelo smartphone, inviabilizando prosseguir com a atividade naquele momento.

Uma informação importante é que, quando questionadas sobre o motivo de não usarem o computador para participar da reunião, algumas das participantes mencionaram que não tinham uma máquina, enquanto outras disseram que tinham, mas que eles estavam sendo usados pelos familiares naquele momento para trabalhar — lembrando que as orientações ocorriam, segundo o cronograma da instituição concedente, em horário comercial (das 10h20 às 12h). Nesse momento, nos demos conta de que, mesmo uma proposta gamificada, que supostamente encontra solo fértil no universo digital, especialmente em tempos de pandemia e isolamento social, pode apresentar problemas de acessibilidade e inclusão para estudantes que compartilham os artefatos digitais com as pessoas com quem vivem.

Diante dessa dificuldade, decidimos liberar antecipadamente o acesso à Missão 3 no AVA, a fim de que as estagiárias pudessem ver e seguir as instruções necessárias para completar a missão. Também usamos o restante do tempo para explicar verbalmente o passo a passo da atividade. Decidimos, conjuntamente, encerrar a reunião on-line para que as estagiárias pudessem usar o tempo restante, bem como o smartphone, para trabalhar na missão. Ao concluírem as tarefas, ficou acordado que as participantes poderiam compartilhar o arquivo com as respostas no grupo virtual, para podermos continuar a missão na reunião seguinte. Encerrada a reunião, continuamos disponíveis para interagir com as estagiárias por meio do grupo virtual até completarmos o horário dedicado à orientação, mas nenhuma interação aconteceu nesse meio tempo.

No encontro seguinte, nosso plano era já iniciar com a correção das tarefas da Missão 3 e prosseguir com as leituras e discussão de aprofundamento dos temas e conceitos descobertos na atividade. Entretanto, ao iniciarmos a videochamada, as expressões faciais das participantes que estavam com a câmera ligada (Rosa, Laís, P1 e P3) logo denunciaram um incômodo que precisava ser investigado. Ao perguntarmos como elas estavam, prontamente verbalizaram sua preocupação acerca da validade ou não do estágio, que estava sendo realizado totalmente on-line.

A preocupação delas mostrou-se legítima considerando o que dizem as DCNs do curso:

Os cursos serão ofertados na modalidade presencial e, em atendimento aos preceitos legais para a graduação, devem levar o aluno a conhecer e usar adequadamente os recursos tecnológicos atuais.

[...]

Art. 3o O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido na modalidade presencial, tendo em vista a natureza complexa das competências profissionais do psicólogo, e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado.

[...]

Art. 14. O projeto de curso deve incluir os estágios obrigatórios supervisionados que garantam a articulação entre os diferentes componentes curriculares e a consolidação das competências que compõem o perfil do egresso.

[...]

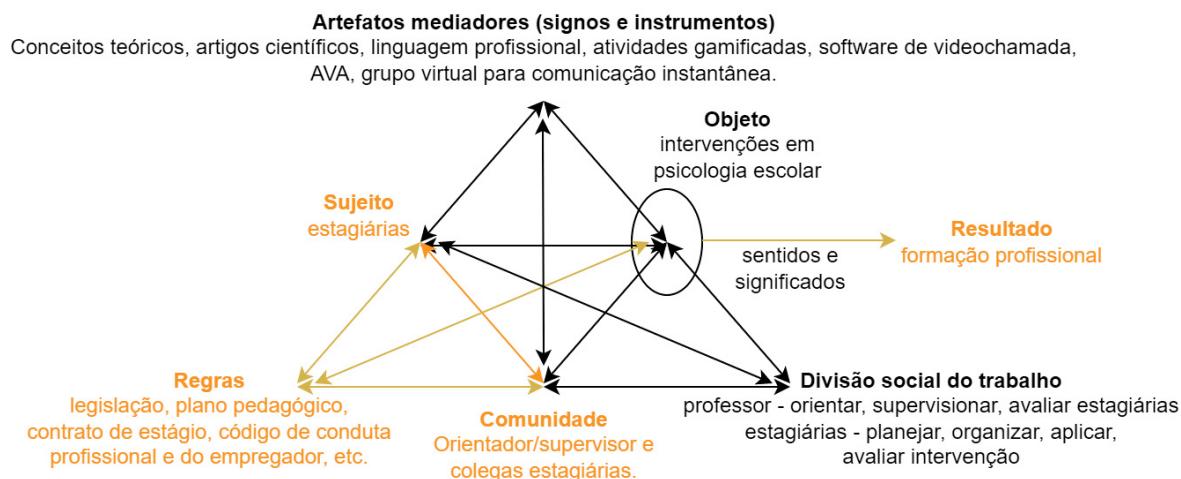
§ 3o A atividade de estágio obrigatório supervisionado deve ter orientação presencial, conduzida por professores psicólogos, docentes da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 3, 6, 12, grifos nossos).

Como se pode observar, o Parecer CNE/CES N° 1071/2019, em momentos distintos, esclarece que o curso deve ser ofertado na modalidade presencial, bem como expressa que a supervisão (orientação) também deve o ser. É claro que tais disposições foram elaboradas num contexto pré-pandemia e não previram a ocorrência de medidas como o isolamento social. Diante disso, cabia à instituição concedente respeitar as regulamentações do curso, até segunda ordem por parte dos órgãos competentes. Entretanto, é preciso considerar também que a demora na regulamentação e os imprevistos necessários para realizar estágios supervisionados durante a pandemia estressou supervisores, orientadores e estagiários de diferentes cursos superiores (CIGALES; SOUZA, 2021; HEGETO; LOPES, 2021; MAUAD; FREITAS, 2021; SANTOS; VENTURI, 2020; CHAVES; CORRÊA; GOMES, 2020; entre outros), inclusive da Psicologia (CARDOSO, 2022; CRESPI; ANJOS, 2021; PALA; ACETTA, 2021).

Somente a partir de agosto de 2020 surgiram as primeiras recomendações oficiais dos órgãos competentes assegurando a possibilidade da realização remota de estágio supervisionado em Psicologia (CFP, 2020). Para nós, isso significou todo o primeiro semestre de estágio e mais dois meses do segundo tendo que contornar prontamente as inseguranças e dificuldades das estagiárias (e as nossas próprias), em prol de garantir que elas não fossem prejudicadas e, ao mesmo tempo, que a pesquisa acontecesse.

Se tomarmos o modelo de Engeström (2001) para compreender o sistema de atividade do estágio supervisionado, podemos compreender como a imprecisão das regras e normativas vigentes afetou a dinâmica da atividade de estágio supervisionado, como mostra a Figura 20:

FIGURA 20 - INTERFERÊNCIA DA INDEFINIÇÃO DE REGRAS NO SISTEMA DE ATIVIDADE DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO



FONTE: Modificado de ENGESTRÖM (2001).

O diagrama mostra a interpretação que fizemos de cada elemento componente, em que a cor alaranjada representa os “ruídos” ocorridos nas regras por decorrência da indefinição acerca da validade ou não das atividades de estágio. Vemos que tais “ruídos” afetam diretamente a forma como as estagiárias e nós, professores orientadores, lidamos com a atividade de estágio supervisionado, influenciando mudanças no objeto — que passou a contar com novos artefatos mediadores — e provocando a ocorrência de novos sentidos e significados em relação à trajetória da formação profissional, que poderia ou não ocorrer naquele ano, conforme fossem definidas as “regras emergenciais”.

Segundo Leontiev (2017b), a motivação para realizar uma atividade vem da satisfação de uma necessidade. Já para Davydov (1999), os desejos também compõem, junto às necessidades, a estrutura da atividade que motiva os indivíduos para a ação. Apesar das diferenças teóricas, em ambos podemos compreender que, se o que mobilizava as estagiárias para a realização do estágio era o desejo de se formar no curso, com essa necessidade “ameaçada” pelo contexto em questão, era de se esperar que ficassem menos motivadas. Para lidar com isso, entendemos que nos cabia dedicar um tempo da orientação para acolher as preocupações, angústias,

medos e aflições das estagiárias, a fim de possibilitar que tais conteúdos emergissem à sua consciência para serem compreendidos por elas próprias — e, quiçá, ressignificados —, a fim de possibilitar a continuidade de seu percurso, apesar das dificuldades. Assim, nos pusemos a escutar o que elas tinham para falar, acolhemos suas emoções e sentimentos e fizemos alguns apontamentos sobre como o momento em questão estava impactando nas vidas de pessoas de todo o mundo e, ainda assim, muitas pessoas haviam desenvolvido estratégias interessantes para poder continuar vivendo suas vidas. É importante salientar que o acolhimento e mais o que foi discutido configuram uma mediação pedagógica.

No final do momento de acolhimento, P1 comentou — e as colegas que estavam com o vídeo ligado assentiram com a cabeça — que gostou da forma como fizemos a orientação, abrindo espaço para elas poderem se expressar, “porque outras estão sendo apenas encher de conteúdo no AVA, e isso ‘tá sobrecarregando” (sic). Esse trecho da fala dela nos despertou para a importância das emoções no processo ensino-aprendizagem, como bem apontou Davydov (1999, p. 7, tradução nossa): “A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa para decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga alcançar seu objetivo”.

Após o acolhimento, com as emoções agora auxiliando a cognição na direção da continuidade da missão iniciada, encerramos o encontro com a conferência das palavras que as participantes encontraram no caça-palavras, a verificação de como elas completaram as frases/dicas e a reflexão sobre os tópicos revelados, organizando-os para estudos de aprofundamento nos encontros seguintes. Como nem todas as estagiárias puderam participar do encontro, tomamos a liberdade de gravar em voz um breve resumo do que foi realizado. Compartilhamos o áudio no grupo virtual com todas — atitude que foi apreciada por elas, gerando agradecimentos verbais e *emojes* de polegar levantado e corações no grupo virtual.

No terceiro encontro pelo qual se estendeu a Missão 3, as estagiárias relataram que se dividiram para realizar as leituras indicadas (listadas no Quadro 18). P3 leu o texto de Marinho-Araújo sobre as inovações em intervenções em Psicologia Escolar e conseguiu compartilhar com o grupo uma reflexão sobre como os programas sociais expandiram as possibilidades de acesso das camadas sociais mais populares ao ensino superior, trazendo novas demandas para o contexto universitário. P1 leu o texto de Moura e Facci sobre desafios e possibilidades para lidar com o fracasso

escolar no ensino superior e, aproveitando a reflexão iniciada por P3, fez uma ligação com a ideia dos autores sobre a “criação de faculdades pobres pra gente pobre” (sic), destacando as diferenças na qualidade do ensino ofertado por algumas instituições como elementos componentes dos fatores determinantes do sucesso ou fracasso da jornada de estudantes universitários. Lígia não leu nenhum texto, mas fez um comentário pertinente sobre o empobrecimento da formação focada nos interesses do mercado ao invés das habilidades para a vida, tendo como consequência “muita gente formada, mas com pouco conhecimento útil e prático” (sic). Tais colocações nos permitem entender que as estagiárias não apenas assimilaram o conteúdo com o qual tiveram contato, mas o internalizaram, ou seja, com as informações que assimilaram e os significados e sentidos que atribuíram a elas, tornaram-se capazes de fazer uma nova leitura da realidade que estavam estudando, revelando indícios da concreção de um processo de aprendizagem.

Encerramos o terceiro encontro da Missão 3 com uma relevante questão para o propósito do estágio em Psicologia Escolar e Educacional voltada a intervenções no ensino superior: em relação à formação do psicólogo, um elemento central é o domínio do conhecimento sobre o processo de desenvolvimento humano. Sendo assim, o que o grupo já dominava sobre isso? Ao identificarmos que as estagiárias não sabiam responder a essa pergunta, concluímos acerca da necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática, já que esse tipo de conhecimento é direcionador do fazer não apenas na área escolar, mas em qualquer outra em que trabalhe o psicólogo.

A quarta reunião dedicada à Missão 3, correspondente ao sétimo encontro de orientação, iniciou-se com um momento de acolhimento sobre como as estagiárias haviam passado a semana e o que fizeram nela em relação às atividades de casa, do trabalho e do curso. Elas aproveitaram o momento para desabafar sobre as dificuldades que estavam tendo com o sistema AVA da instituição, bem como sobre a sobrecarga de leituras e atividades que os professores depositaram no sistema. Para elas, o excesso de estímulos “dificulta a concentração e não conseguimos aprender com profundidade alguma coisa” (Laís). Escutamos as falas das participantes e, depois, fizemos uma intervenção verbal, trazendo uma reflexão sobre como o isolamento social pegou a todos desprevenidos, com reflexos na programação e nos hábitos dos estudantes e dos professores, que precisaram, em meio a tudo o que estava acontecendo em suas vidas, aprender a lidar com os recursos digitais disponíveis durante o próprio trabalho. Também ponderamos que, não sendo possível

dar conta de tudo, outra habilidade necessária seria a de distinguir entre o que é essencial e o que é acessório e decidir quais seriam suas prioridades, em termos de caminhos que levariam ao atingimento dos seus objetivos.

Ao promover esses espaços de escuta e reflexão sobre como as estagiárias estavam levando suas vidas durante a pandemia, realizamos outra ação de mediação pedagógica. Entendemos que não estávamos apenas “gastando um tempo” da reunião para acolhê-las — mais do que isso: estávamos mostrando e compartilhando com elas, na prática vivencial, um modelo de acolhimento, produção e interpretação de informações que pode ser realizado por psicólogos escolares e educacionais. Afinal, entendemos que a habilidade de escuta ativa possibilita ao psicólogo ou ao educador identificar e compreender as necessidades das pessoas com quem estão trabalhando para que, a partir do manejo advindo dessa escuta, se torne possível promover intervenções que façam sentido para elas.

Depois do acolhimento, verificando que as participantes não conseguiram fazer a tarefa de explorar materiais e compartilhar opiniões ou ideias relacionadas ao tema de desenvolvimento humano, e sabendo da importância desse tema para o bom andamento do estágio, iniciamos uma discussão, com base no artigo de Serpa e Santos (Quadro 18), sobre como as fragilidades na formação do psicólogo afetam a sua própria compreensão acerca do seu papel nos contextos não clínicos, como o escolar. Então, conversamos sobre a importância da formação continuada, por meio de cursos e dos próprios esforços na busca por literatura atualizada, para ajudar o psicólogo a lidar com dificuldades teórico-metodológicas, especialmente em relação a temas ligados ao processo de desenvolvimento humano e ao aprofundamento em uma abordagem teórica que dê conta de compreender e explicar os fenômenos ocorrentes no campo de atuação. Finalizamos o encontro com o compromisso de elas explorarem os materiais disponíveis sobre o desenvolvimento humano; também flexibilizamos a meta para que, caso não se sentissem confortáveis, pudessem escolher se aprofundar em outra abordagem da Psicologia passível de ser empregada no campo educacional, abrindo espaço para a discussão democrática e participativa a partir de diferentes pontos de vista.

O Quadro 23 apresenta os feedbacks que duas participantes deliberadamente deixaram registrados no nosso AVA após o término da atividade (considerando que, nesse ponto, elas já tinham que acessar o AVA da instituição, combinamos que elas não seriam cobradas a acessar o AVA não institucional).

## QUADRO 23 - FEEDBACKS ESCRITOS NO AVA SOBRE A MISSÃO 3

**Isa** - Completar o caça palavras fez com que os conteúdos a serem trabalhados fossem fixados ainda mais. Trabalhar de forma lúdica tem trazido mais sentido ao aprendizado. Em contrapartida, os artigos propostos, com linguagem tranquila e de fácil leitura, possibilitaram uma maior propriedade do percurso da disciplina. Faz sentido a ordem optada, como também é compreensível partir do fracasso escolar, uma vez que é a razão do trabalho do psicólogo escolar e educacional.

**Laís** - No início obtive certa dificuldade em organizar o raciocínio sobre como responder as questões, porém lendo os artigos observei que um completa a lógica do outro, então ao finalizar as leituras foi fácil compreender qual a função do psicólogo educacional no âmbito universitário, ainda mais em uma época de pandemia onde todos estão ansiosos, com receios e frustrações.

FONTE: O autor (2022).

Com os feedbacks, mais as impressões que tivemos sobre o comportamento das participantes, construímos a matriz (Quadro 24) com as informações que utilizamos para interpretar os núcleos de significação da Missão 3. A síntese desse processo interpretativo se concretizou no período: **“O excesso de conteúdo que os professores têm colocado no AVA [na pandemia] sobrecarrega e dificulta a concentração e a aprendizagem em profundidade sobre alguma coisa. Trabalhar de forma lúdica tem trazido mais sentido ao aprendizado: no começo foi difícil organizar o raciocínio para poder avançar na missão, mas ler os artigos ajudou a compreender sobre o fracasso escolar, razão do trabalho do psicólogo escolar; qual é o papel desse profissional no âmbito universitário, ainda mais na época de pandemia, onde todos estão ansiosos, com receios e frustrações; e a refletir sobre a criação [na atualidade] de faculdades pobres para gente pobre, onde muita gente se forma, mas com pouco conhecimento útil e prático”**.



QUADRO 24 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA MISSÃO 3

|                                 | <b>Pré-indicadores</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Indicadores</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Categorias interpretativas</b>                                                                                                                                                                                                         | <b>Núcleo de significação</b>                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conceito / Participantes</b> | momentos de fala das participantes onde apareceram conteúdos reiterativos, que demonstraram maior afetividade, cognições ou ambivalências que foram importantes para a compreensão do objetivo da investigação.                                                                                                                                                                                                                                                                    | aglutinação dos pré-indicadores, identificada a possibilidade de união por similaridade, complementaridade ou mesmo pela contraposição                                                                                                                                                                                                                              | Aprendizagem, emoção, mediação, estágio supervisionado, gamificação, autoavaliação, avaliação da proposta.                                                                                                                                | semelhanças, complementaridades e/ou contraposições que apareceram nos indicadores, verificando as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados                                                                         |
| <b>Isa</b>                      | Completar o caça palavras fez com que os conteúdos a serem trabalhados fossem fixados ainda mais. Trabalhar de forma lúdica tem trazido mais sentido ao aprendizado. Em contrapartida, os artigos propostos, com linguagem tranquila e de fácil leitura, possibilitaram uma maior propriedade do percurso da disciplina. Faz sentido a ordem optada, como também é compreensível partir do fracasso escolar, uma vez que é a razão do trabalho do psicólogo escolar e educacional. | <b>trabalhar de forma lúdica tem trazido mais sentido ao aprendizado</b> ; artigos propostos possibilitaram apropriação do conteúdo; é compreensível partir do fracasso escolar, razão do trabalho do psicólogo escolar e educacional; as outras disciplinas colocaram <b>muito conteúdo no ava</b> , dificultando a concentração e o aprendizado com profundidade; | Aprendizagem: o fracasso escolar no ensino superior; o papel do psicólogo escolar e educacional; a massificação do ensino superior com a criação de faculdades populares pouco comprometidas com a apropriação de conteúdo significativo. | O excesso de conteúdo que os professores têm colocado no AVA [na pandemia] sobrecarrega e dificulta a concentração e a aprendizagem em profundidade sobre alguma coisa. Trabalhar de forma lúdica tem trazido mais sentido ao aprendizado: no começo foi difícil organizar |

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Laís</b>  | <p>dificulta a concentração e não conseguimos aprender com profundidade alguma coisa; No início obtive certa dificuldade em organizar o raciocínio sobre como responder as questões, porém lendo os artigos observei que um completa a lógica do outro, então ao finalizar as leituras foi fácil compreender qual a função do psicólogo educacional no âmbito universitário, ainda mais em uma época de pandemia onde todos estão ansiosos, com receios e frustrações.</p> | <p><b>dificuldade inicial na organização do raciocínio sobre a missão</b>, mas ler os artigos ajudou a compreender qual a <a href="#">função do psicólogo educacional no âmbito universitário</a>, ainda mais na época de pandemia, onde todos estão ansiosos, com receios e frustrações; a discussão ajudou a perceber que <b>já muita gente formada, mas com pouco conhecimento útil e prático</b>; encher de conteúdo no ava está sobrecarregando; artigo ajudou a perceber que na atualidade há a criação de faculdades pobres pra gente pobre.</p> | <p>Emoção: sentimento de dificuldade de concentração; sentimento de sobrecarga; todos [se incluem] estão ansiosos, com receios e frustrações; sentimento de indignação com a qualidade da educação superior massificada empobrecida; satisfação com a atividade lúdica.</p> <p>Mediação: trabalhar de forma lúdica; artigos; discussões, reflexões.</p> <p>Gamificação: trabalhar de forma lúdica.</p> <p>Autoavaliação: todos estão ansiosos, com receios e frustrações; no começo foi difícil organizar o raciocínio para poder avançar na missão, mas ler os artigos ajudou a compreender sobre o fracasso escolar.</p> <p>Avaliação da proposta: no começo foi difícil organizar o raciocínio para poder avançar na missão; trabalhar de forma lúdica</p> | <p>o raciocínio para poder avançar na missão, mas ler os artigos ajudou a compreender sobre o fracasso escolar, razão do trabalho do psicólogo escolar; qual é o papel desse profissional no âmbito universitário, ainda mais na época de pandemia, onde todos estão ansiosos, com receios e frustrações; e a refletir sobre a criação [na atualidade] de faculdades pobres para gente pobre, onde muita gente se forma, mas com pouco conhecimento útil e prático.</p> |
| <b>Lígia</b> | <p>muita gente formada, mas com pouco conhecimento útil e prático.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>P1</b>    | <p>outras estão sendo apenas encher de conteúdo no Ava, e isso 'tá sobrecarregando.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>P3</b>    | <p>criação de faculdades pobres pra gente pobre.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|  |  |  |  |                                             |  |
|--|--|--|--|---------------------------------------------|--|
|  |  |  |  | tem trazido mais sentido ao<br>aprendizado. |  |
|--|--|--|--|---------------------------------------------|--|

FONTE: O autor (2022).

LEGENDA: em **negrito** estão palavras que chamaram atenção por se repetirem ou pela força que sentimos que exerceram no texto e em **azul** estão as palavras que percebemos como tendo impacto determinante no discurso das participantes.

A vivência com as estagiárias nos encontros que compuseram a Missão 3 foi carregada de momentos em que as emoções delas e as nossas espontaneamente foram trazidas à tona e provadas. Acreditamos que, para algumas das emoções emergidas, conseguimos ser sensíveis, respondendo com momentos de acolhimento e reflexões que deram novos contornos para aquilo que estava planejado no plano cognitivo (o conteúdo e a mecânica gamificada). Com isso, pudemos concluir, sobre a importância do componente “mecânica” na condução de atividades gamificadas, que ele propicia traçarmos um plano inicial a partir do qual o componente “dinâmica” se inicia e o processo se desenvolve. Percebemos claramente que foi na dinâmica, na atividade emocionada, que as participantes estabeleceram conexões mais profundas conosco, umas com as outras, consigo mesmas e com o conteúdo, construindo sentidos e significados que se constituíram em aprendizagem.

#### **4.2.5 Missão 5: Plano de Ação**

Participantes: Isa, Laís, LB, Lígia, Rosa, P1, P2 e P3

Duração: aproximadamente 13h40 (oito reuniões entre o início da construção do plano de ação e a sua finalização)

A [Missão 5](#) teve como objetivo pedagógico orientar as participantes para a elaboração do raciocínio do psicólogo como profissional liberal, autônomo e responsável pela gestão das suas próprias atividades, materializadas na forma de um plano de ação nos moldes acadêmico-científicos. Essa missão se iniciou no 8º encontro de orientação e levou oito reuniões para ser finalizada, culminando na entrega do Relatório Parcial de Estágio (RPE), contendo o plano de ação/intervenção elaborado. A fim de esboçar o percurso que levou à interpretação dos núcleos de significação referentes a essa missão, resumimos e apresentamos neste tópico os principais acontecimentos do seu período de realização.

Ao longo dos encontros, diversos foram os desafios e imprevistos com os quais precisamos lidar: as faltas das estagiárias — justificáveis, mas que deixavam o grupo incompleto nas reuniões, comprometendo a progressão do trabalho e exigindo de nós, orientadores, maiores esforços no sentido de ter que repetir ou reformular diversas vezes o que foi trabalhado em um encontro, ora para umas, ora para outras—; a resistência delas em realizar as atividades combinadas (leituras e

produção dos relatórios semanais de estágio), diante da insegurança de se valeriam ou não; a troca de software para acompanhamento das aulas síncronas, que aconteceu por três vezes nesse período — a última, por recomendação da instituição —, exigindo readaptações; os conhecimentos insuficientes das participantes sobre as normas da ABNT e sobre o conteúdo, que notamos contribuir para a não realização das atividades; entre outros.

Para lidar com essas dificuldades, conforme iam surgindo, todos precisamos exercitar a paciência e a perseverança. Na primeira reunião da missão, as participantes não haviam conseguido aprofundar a leitura sobre o desenvolvimento humano como tinha sido acordado. Então, prontamente resgatamos da memória os conhecimentos sobre o assunto e fizemos uma discussão aprofundada sobre ele e sobre os fatores relacionados ao sofrimento psicológico em estudantes do ensino superior — dois tópicos essenciais para o desenvolvimento do trabalho delas. P1 fez uma associação interessante entre a proposta prospectiva da abordagem histórico-cultural da periodização do desenvolvimento humano e o sentido da sua atuação no projeto que estava sendo construído, ao dizer que na “nossa cultura não há preparação para a vida depois da universidade” (sic), e que essa concepção prospectiva fazia muito sentido para elas pensarem em possibilidades de atuação que ajudassem os pares que viriam a receber suas intervenções.

P1 também fez uma analogia sobre o processo do desenvolvimento, definindo o substrato biológico do corpo humano como relacionado às pré-disposições genéticas, e a cultura, com os estímulos que o organismo recebe para se desenvolver. Por meio das falas reveladoras de aspectos do pensamento de P1, em que associações e recombinações parecem ter sido realizadas, entendemos que ela se aproximou da ideia central do conceito de desenvolvimento humano, dando indícios da efetivação de uma aprendizagem. Essa interpretação nos parece coerente com o que explica Schroeder (2007, p. 314) acerca da aprendizagem:

A aprendizagem é um processo de reestruturação conceitual que acontece a partir das conexões interativas entre os conhecimentos espontâneos e científicos, fenômeno que ocorre, também, com a participação colaborativa da aprendizagem por associação.

No final do encontro, abordamos novamente o roteiro do projeto, esclarecendo cada tópico definido desde a Missão 1, e combinamos que elas deveriam decidir,

durante a semana, quais atividades poderiam compor a intervenção do projeto de estágio, preferencialmente na coletividade. Percebemos que elas estavam fragmentando a lógica do projeto ao dividirem as tarefas para que fossem realizadas separadamente e depois combinadas. Intervimos, explicando que essa forma de organização não seria coerente com a proposição de um projeto cujos tópicos deveriam convergir entre si, ainda mais considerando que a qualidade das intervenções a serem realizadas por elas estava estreitamente vinculada ao processo de tomada de consciência que deveria ser formado já desde a elaboração da proposta — uma atividade teleológica (LEONTIEV, 1978). Ademais, também é preciso considerar que essa forma de trabalho intelectual, em que se separam as partes do todo, nos lembra da crítica de Vygotski (2012) em relação ao método atomista, que separa as partes do todo, comprometendo a sua essência — acessível apenas na presença da conexão de todos os elementos que configuram a unidade básica de um fenômeno (no caso, a completude do projeto que as estagiárias estavam elaborando).

Nos dois encontros que se seguiram, nenhuma entrega de atividades foi feita pelas participantes. Com isso, novamente precisamos assumir o protagonismo que era previsto para elas. No primeiro, fomos compreensivos e explicamos novamente como produzir os relatórios e a importância de elas fazerem as leituras e iniciarem a escrita do projeto, bem como recombinações para a semana seguinte essas entregas. Porém, no encontro seguinte, ocorreu a mesma situação que na semana anterior. Diante disso, foi preciso chamar a atenção das estagiárias para a realidade, no sentido de dar uma “chacoalhada” para que elas percebessem que nada seria validado pela instituição se não houvesse o que mostrar. Além disso, a professora orientadora regente fez uma fala se comprometendo pessoalmente a lutar pela validação das atividades realizadas. Aproveitamos o momento para refletir com elas sobre habilidades que elas próprias haviam mencionado, no primeiro encontro da Missão 3, acerca das habilidades importantes para o fazer do psicólogo: o psicólogo precisa saber ler o que está acontecendo no momento; ser flexível; saber compreender as circunstâncias; e ser criativo para lidar com as adversidades e poder acolher os outros. Também convidamos as estagiárias a pensarem que a realidade é mais complexa e dinâmica do que as regulamentações que regem a vida social legal; que estas não podem negar a realidade, nem nos impedir de vivê-la; de modo que, certamente, as agências reguladoras fariam um movimento no sentido de também considerar o momento que a humanidade estava vivendo.

Considerando que, para Vigotski (2018, p. 10), “a necessidade de reflexão lógica sobre as afirmações depende, na criança, do desenvolvimento de funções coletivas, como a função da discussão”, usamos a mesma lógica do autor, sobre a importância da discussão enquanto função coletiva que afeta a habilidade de reflexão lógica, quando convidamos as estagiárias a refletirem conosco sobre os impactos do momento histórico que a humanidade estava vivendo e sobre as habilidades necessárias para os psicólogos escolares — que elas próprias haviam levantado anteriormente, a partir das leituras dos artigos indicados.

No terceiro encontro da Missão 5, a instituição recomendou a utilização de um novo software para realização das aulas síncronas, como relatamos no início deste tópico. Oportunamente, P2 o conhecia, pois era o mesmo que estava sendo utilizado pela escola onde estudavam seus filhos, então ela compartilhou o que sabia conosco. Aqui temos um exemplo da dinamogênese das emoções na atividade (CAMARGO; BULGACOV, 2016), ou seja, de como as emoções afetam a capacidade de julgamento e de comportamento: a experiência prévia, guardada na memória de P2 como um momento de interação com os filhos, é evocada por ela ao se deparar com um recurso conhecido, influenciando na sua decisão de tomar a frente, deixar a posição de passividade e assumir o protagonismo da situação, compartilhando com o grupo aquilo que aprendera outrora. A configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017) da situação gerada nesse momento propiciou que tanto P2 agisse sobre sua própria ZDP como também sobre a de todos os ali presentes, “injetando ânimo” e na condição de par das outras estagiárias para que elas pudessem diminuir a resistência às mudanças e abrir espaço ao novo e às novas formações psicológicas possíveis naquele contexto.

Interessantemente, refletimos que o insight que tivemos naquele momento, ainda que de forma não tão consciente como acabamos de explicar, foi fundamental para termos tido a “sacada” de recuar e deixar P2 assumir o protagonismo da situação. Essa alternância de posição, quase que intuitivamente ocorrida, mas com certo nível de intencionalidade e consciência proporcionada pelo insight, nos leva a pensar em como uma mediação pedagógica pode assumir diferentes contornos. Explicando melhor: se, até então, a interpretação que construímos com base na explicação de Oliveira (2002) sobre o conceito vygotskyano de mediação nos permitiu entender — e a reconhecer na prática — que uma mediação acontece quando o professor intermedia ativamente a relação do estudante com a atividade de estudo, adicionando



um comportamento específico, a partir daquele momento nos demos conta de que um “recoo estratégico” também pode ser uma forma eficiente de mediação. Assim, constatamos que, nessa atividade, vivenciamos um exemplo genuíno de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 1987).

Depois de, com a ajuda de P2, aprendermos a lidar melhor com a nova tecnologia disponibilizada, finalizamos o encontro combinando a organização dos tópicos relativos à produção do RPE. No encontro seguinte, recebemos o relatório semanal de duas delas; porém, nenhum material sobre o RPE. Diante disso, ocorreu-nos que, talvez, a falta de experiência com esse tipo de produção poderia estar afetando o engajamento das estagiárias com a atividade. Decidimos, então, abrir um documento de texto, compartilhar a tela com elas e ir escrevendo, dando exemplos de como fazer enquanto simultaneamente íamos explicitando formas de raciocinar e organizar o trabalho nos moldes acadêmico-científicos. Essa intervenção se baseou na ideia de que

[...] é impossível desenrolar um novo conceito pelas pétalas, o que é análogo à impossibilidade de ensinar a criança a andar segundo as leis do equilíbrio. [...] o caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo. (VIGOTSKY, 2009, p. 250).

Embora Vigotsky (2009) estivesse se referindo à criança, Elkonin (1987) e Tolstij (1989) nos ajudam a entender que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as formações de períodos anteriores não desaparecem no psiquismo; o que acontece é que as neoformações, provocadas pela atividade dominante em determinado período da vida, passam a ocupar o primeiro plano. Assim, o raciocínio que Vigotsky (2009) usou para explicar o desenvolvimento de um novo conceito pôde ser utilizado por nós para fazer a leitura do que estava acontecendo e promover uma nova abordagem à situação de aprendizagem com as estagiárias. Também recomendamos que elas participassem como ouvintes de uma intervenção virtual que estava sendo conduzida por outra turma de quintanistas. Desde então, apesar das dificuldades e dos imprevistos, nos encontros que se seguiram elas conseguiram realizar os avanços necessários para produzir e entregar o RPE em tempo e com todos os elementos exigidos pelas normas acadêmicas da instituição ([Anexo B](#)).

Interessantemente, o tema central escolhido por elas foi autoestima, com tópicos relacionados à vida universitária e ao autocuidado em tempos de pandemia — aspectos vivenciados por elas próprias —, nos mostrando mais um exemplo concreto da função dinamogênica da emoção na autorregulação do pensamento e do comportamento (CAMARGO; BULGACOV, 2016; DAVYDOV, 1999; VIGOTSKI, 2009).

Para essa atividade, não houve um momento de feedback exclusivo a partir do qual pudéssemos construir um núcleo de significação, como nas outras, porque não tínhamos mais tempo hábil e preferimos que as estagiárias pudessem se concentrar na finalização do relatório. Sendo assim, o Quadro 25 apresenta os elementos considerados no processo de interpretação dos significados dados à atividade.

QUADRO 25 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA MISSÃO 5

|                                 | Pré-indicadores                                                                                                                                                                                                              | Indicadores                                                                                                                                                                         | Categorias interpretativas                                                                                                                                                                                           | Núcleo de significação                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conceito / Participantes</b> | momentos de fala das participantes onde apareceram conteúdos reiterativos, que demonstraram maior afetividade, cognições ou ambivalências que foram importantes para a compreensão do objetivo da investigação               | aglutinação dos pré-indicadores, identificada a possibilidade de união por similaridade, complementaridade ou mesmo pela contraposição                                              | Aprendizagem, emoção, mediação, estágio supervisionado, gamificação, autoavaliação, avaliação da proposta.                                                                                                           | semelhanças, complementaridades e/ou contraposições que apareceram nos indicadores, verificando as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados                                                                |
| <b>P1</b>                       | reflexões sobre leituras: na nossa cultura não há preparação para a vida depois da universidade; relação do corpo com as pré-disposições genéticas e da cultura com os estímulos que o organismo recebe para se desenvolver. | reflexões sobre leituras;<br><b>intervenção dos orientadores</b> sobre a motivação das estudantes;<br><b>mostrar na prática como se faz;</b><br><b>compartilhamento de saberes.</b> | Aprendizagem: reflexões sobre leituras; compartilhamento de saberes.<br><br>Emoção: desmotivação diante dos desafios; satisfação por terem sido acompanhadas no momento em que o pesquisador ensinou na prática como | Depois de entender que a cultura fornece os estímulos necessários para o desenvolvimento humano e refletir que na nossa cultura não há preparação para a vida depois da universidade, foi desanimadora a incerteza se o estágio seria ou não validado. Mas, com o |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                  |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Professora regente</b> | fez uma fala interventiva se comprometendo a lutar pela validação das atividades (diante do desânimo das estagiárias em continuar o estágio sem saber se ele seria validado)                                                                                                                                                                 |  | fazer o relatório; disposição para compartilhar conhecimentos com as colegas.<br><br>Mediação: falas da professora regente e do pesquisador; mostrar como se faz fazendo junto. | comprometimento dos professores e a união do grupo, compartilhando saberes e mostrando na prática como se faz, foi possível produzir e entregar o plano de ação. |
| <b>Pesquisador</b>        | fez uma fala sobre a necessidade de se produzir algo para ter o que validar; interveio para as participantes perceberem que precisavam praticar as habilidades profissionais que elas próprias indicaram serem essenciais, anteriormente; mostrou, na prática, como fazer (escrever) o relatório; analisou as aprendizagens contidas no RPE. |  |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                  |
| <b>P2</b>                 | conhecia o novo software e compartilhou o que sabia com o grupo, assumindo papel ativo, de protagonismo.                                                                                                                                                                                                                                     |  |                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                  |

FONTE: O autor (2022).

LEGENDA: em **negrito** estão palavras que chamaram atenção por se repetirem ou pela força que sentimos que exerceram no texto e em **azul** estão as palavras que percebemos como tendo impacto determinante no discurso das participantes.

No quadro, se pode notar que nos detivemos menos nas falas das participantes — por não ter havido feedback final — e mais na leitura holística que fizemos das reações delas aos acontecimentos do período, o que é possível e previsto pelas técnicas de observação em pesquisa qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), especialmente numa perspectiva em que se assume que a inteligibilidade dos dados depende da capacidade interpretativa do pesquisador (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017). Além disso, uma abordagem vygotskyana deve considerar equivocada a ideia de que só podemos conhecer e estudar aquilo é palpável ou fruto de uma experiência imediata, pois “conhecemos e estudamos muito do que não temos consciência imediata, do que sabemos apenas através de analogia, hipóteses, conjecturas, conclusões, deduções, etc., em suma, muito do que conhecemos apenas por via indireta” (VYGOTSKY, 1999, p. 25).

Assim, a interpretação que construímos sobre o processo vivido na Missão 5 se materializa numa passagem: **“depois de entender que a cultura fornece os estímulos necessários para o desenvolvimento humano e refletir que na nossa cultura não há preparação para a vida depois da universidade, foi desanimadora a incerteza se o estágio seria ou não validado. Mas, com o comprometimento dos professores e a união do grupo, compartilhando saberes e mostrando na prática como se faz, foi possível produzir e entregar o plano de ação.”**

#### 4.2.6 Fechando um ciclo: impressões sobre o processo vivenciado

Participantes: Laís, LB, Rosa e P2

Duração: 1h22 de entrevista em grupo

Neste tópico, discorreremos sobre o processo de interpretação do núcleo de significação realizado durante a entrevista de fechamento da primeira fase da proposta de orientação de estágio que estamos abordando. Se as narrativas dos tópicos anteriores focalizaram a descrição da dinâmica vivenciada nas atividades propostas, com feedbacks analisados no final, aqui trazemos para o primeiro plano as impressões das participantes e do pesquisador, que é o que se espera de uma entrevista. Tomamos o roteiro disponível no [Apêndice B](#) para guiar nosso pensamento na condução da entrevista on-line síncrona semiestruturada que aconteceu no dia 7 de agosto de 2020, às 19h (horário escolhido pelas participantes). Na ocasião,

puderam comparecer quatro das oito estagiárias acompanhadas no período: Laís, LB, Rosa e P2. A entrevista teve como objetivo conhecer quais significados elas atribuíram ao modo como a proposta de orientação de estágio com atividades gamificadas foi conduzida e vivenciada, e como elas se autoavaliaram em termos de participação e adesão às atividades propostas.

Inicialmente, procedemos com um momento de acolhimento, em que foi esclarecido às participantes o objetivo da entrevista e foi reassumido o compromisso ético com o tratamento das informações produzidas. Seguindo a recomendação de González Rey e Martínez (2017), que destacam a importância do pesquisador se concentrar nos significados emergidos dos discursos dos participantes, explicamos às estagiárias que não estávamos ávidos por fazer muitas perguntas confirmatórias de uma ou outra variável. Em vez disso, preferimos criar um ambiente mais livre e acolhedor para que elas se sentissem seguras e confortáveis ao falar conosco, sem julgamentos, cientes de que não seriam penalizadas de forma alguma (pois a avaliação seria feita pela professora regente, que não estava presente nesse momento) e que as críticas seriam bem recebidas, a fim de podermos conhecer como realmente foi a experiência do ponto de vista delas.

Iniciada a entrevista, Laís contou que estava sendo muito desafiador ter que realizar o estágio on-line, porque ela tem diagnóstico de Asperger e estava passando por problemas em casa, que dificultavam a sua capacidade de manter a concentração e diminuía as possibilidades de interação; ela precisava distribuir sua atenção entre a orientação e o que estava acontecendo no lar, ao mesmo tempo em que precisava cuidar do que iria falar, com medo de ser mal interpretada. Ela também apontou, como uma “crítica construtiva” (sic), que “algumas supervisões, elas passavam do horário [riso] e isso era meio ruinzinho... assim... você [riso] ... era bem... sendo bem sincera, era bem desagradável [riso]” (sic).

P2 e LB concordaram com Laís. LB explicou que, por diversas vezes, teve que sair antes de finalizarmos o encontro porque precisava se arrumar e sair para chegar no horário no trabalho. Elas estavam certas. De fato, mesmo as participantes que permaneceram reservaram um tempo definido do seu dia para estar presentes na orientação; quando o tempo era ultrapassado, o foco da atenção poderia ser mais facilmente deslocado para outros compromissos. Por outro lado, quando decidimos realizar aqueles momentos de acolhimento no início dos encontros virtuais, sabíamos que poderíamos ter dificuldades em administrar o tempo. A decisão de ouvir e acolher

as estagiárias baseou-se no fato de sabermos que as emoções e as vivências influenciam na condução das atividades; mas, sem que se pudesse abrir mão dos temas de cada encontro, essa situação ocasionou atrasos. Apesar da inquietação pela colocação das estagiárias, prosseguimos, conscientes de que o ato de acolhimento é fundamental em qualquer ato educativo, mesmo que tome tempo e energia.

Defendemos o ato de acolher como ação essencial a toda atividade educativa. Aqui, destacamos que o tempo de estudo está cada vez mais reduzido pela necessidade dos estudantes de serem ouvidos, vistos e concebidos como seres singulares e diversos, com trajetórias de vida e histórias diferentes. A escola e a universidade não podem mais ser concebidas numa visão mecanicista e conteudista, mas precisam ser espaços de convivência; de formação de conceitos; de expansão de consciências; de potencialização de talentos; e de expressão da criatividade de cada um, de forma cooperativa e colaborativa.

LB também comentou que o RPE poderia ter sido trabalhado antes; assim, elas teriam mais tempo para poder produzi-lo e isso não acumularia com a entrega dos relatórios dos outros estágios. Rosa concordou com LB:

E não só isso, como a gente tinha outras coisas envolvidas da nossa vida pessoal mesmo e aquele sentimento de angustia, incerteza, ansiedade e eu acredito que todas tenham passado pelo menos em algum momento, em algum dia devem ter passado por isso... eu passei por diversos... e a Laís também, como ela mencionou. Só que o nosso grupo... é... nós fomos muito acolhedoras umas com as outras... e eu acho que isso agregou demais, inclusive eu que sou nova na turma, não conhecia... eu conhecia a Laís, a P2, mas também, assim, não conversava muito com a P2, inicialmente, e isso agregou muito para nós.

Apesar de concordarmos que o tempo de redação pode não ter sido o ideal, lembramos que a ideia do estágio foi, desde seu início, de construção do relatório pautado nos encontros e seus ensinamentos. Ademais, a prática do estágio foi precedida por disciplinas de preparação da elaboração do relatório, situação que deveria gerar maior segurança na estruturação do projeto final. Entretanto, concordes com as premissas vigotiskianas, sabemos que o conhecimento teórico ganha sentido somente quando é exercitado de forma mais prática e envolvente — ou seja, quando é vivenciado e sentido pelo aprendiz. Além de atrasos em algumas reuniões de orientação que se prolongaram, LB e Rosa nos lembram, ao mencionar o pouco tempo que restou para redigir o relatório, de outras dificuldades vivenciadas no caminho: as duas semanas sem aula no início do isolamento social; a insegurança sobre a validade



do estágio, que gerou desânimo para realizar as tarefas combinadas no tempo acordado; e a própria dificuldade que tiveram para começar a escrever o relatório. Mas observamos que, na sua fala, Rosa também reverte o rumo da conversa que estávamos tendo — encerrando o ciclo das “críticas construtivas”, como havia dito Laís — e nos direcionando ao que podemos considerar como o ponto alto da intervenção que fizemos: os momentos de acolhimento. O sentido que ela dá para esse evento é o de que houve mutualidade na postura acolhedora, que teve repercussão na postura de umas com as outras. Assim, ela se sentiu mais motivada a prosseguir, apesar da sobrecarga de trabalhos, pelo fato de ter sido acolhida.

Quando Rosa terminou a fala que acabamos de interpretar, um diálogo mais fluido se estabeleceu entre elas — do qual destacamos, no Quadro 26, alguns trechos sequenciais:

QUADRO 26 - TRECHOS DE DIÁLOGO DAS PARTICIPANTES NA ENTREVISTA DA PRIMEIRA FASE

**Laís** - Eu achei que a experiência do nosso grupo [...] de construirmos juntos o nosso projeto, eu acho que foi muito... é... gratificante para a gente. Porque até no... a gente conseguir realizar a troca, acolher uma à outra, acredito que isso foi bem positivo, eu percebi que nesse grupo, é, principalmente nesse grupo [citou o nome da professora regente e do pesquisador] construindo junto o projeto teve um acolhimento e... eu acho que elas [se referindo às colegas] são muito empáticas e... super compreensivas também, e ... eu... super curti, mesmo, fazer com elas o projeto, e foi muito gratificante, pelo menos para mim, ter essa experiência com o grupo.

**P2** - Eu super concordo com a Laís, porque eu realmente estou muito feliz e muito contente de estar esse ano fazendo estágio com as meninas. Porque elas realmente são um grupo muito acolhedor, muito empático... é... elas têm me ajudado muito... eu estou fazendo outros estágios além desse com elas e, elas, a P1, Isa... todas são maravilhosas, muito acolhedoras, eu não tenho o que reclamar de nenhuma das meninas. Eu fico muito feliz... eu estou muito feliz de agora estar terminando a faculdade e poder contar com pessoas tão especiais assim nesse momento.

**Rosa** - Sim! Realmente o que a P2 disse é muito verdade, a gente construiu, de certa forma, uma amizade muito bonita. [...] Eu não era dessa turma e eu só conhecia a P2. Mas, assim, conhecia de vista mais, ou menos, né!? Um oi aqui ou ali... A Laís... que a gente teve uma matéria no outro semestre, mas das outras meninas eu não conhecia ninguém e eu me surpreendi muito. Assim, porque como a P2 disse, elas foram muito acolhedoras. Todas, todas! E a gente construiu algo muito legal, e algo que deve ser contado, que eu achei muito legal, quando a Laís falou da parte de vocês... é... você [pesquisador] e a professora [regente], foi a questão de que na construção do projeto, todas nós estávamos meio paralisadas, assim... a gente não sabia por onde começar... a gente 'tava totalmente perdida... a gente não conseguia dar um passo, assim, para desenvolver. E eu achei muito legal quando você disse assim: “ah, então todas estão assim com esse problema, então, ok, vamos fazer juntos”. E você começou a fazer junto com a gente, e eu nunca vi ninguém fazendo isso! Muito pelo contrário: os professores, às vezes, eles cobram, cobram, cobram, e é vocês que se virem! E vocês tiveram esse diferencial que para mim foi muito importante, porque através disso eu consegui começar a desenvolver e aí foi que no final deu tudo certo. Mas, assim, a gente não conseguia dar esse primeiro passo e você incentivou e fez junto [sorriso], você não só cobrou, mas você começou e fez uma grande parte junto com a gente ali, e eu achei isso muito legal, e de uma empatia muito grande, assim... A questão não foi nem profissional, a questão foi do ser humano mesmo... assim... a questão de se importar, [...] de “vamos fazer juntos que vai dar certo”.

**LB** - É isso, eu achei o mesmo... é... a gente é... conseguir fazer mesmo estando longe... podemos fazer todos juntos e isso foi muito legal, e eu pensei agora, com P2 falando que a gente faz comunitária [referindo ao outro estágio] juntas né!? E rolou alguns stress nesse período, nesse estágio em específico, e eu acredito que foi justamente por isso, por não ter tido essa proximidade. Assim... a gente não sabia o que estava se passando, talvez se a gente tivesse feito todos juntos dessa forma em supervisão, talvez não tivesse tido os stress que teve né, de fazer a gente ficar meio chateado né, e tudo. E ... e... talvez tivesse saído ainda menor né. Então, é... poder construir juntos mesmo, de todo mundo estar cooperando, e não ficar aquela coisa separada: cada um faz a sua parte, né!? Então... isso foi muito muito legal mesmo.

FONTE: O autor (2022).

Com base no diálogo, fica evidente que aquilo que ficou mais marcado na mente delas — que veio espontaneamente, sem ter sido perguntado — foi a questão do acolhimento. Para González Rey e Martínez (2017, posição 647), “os sentidos subjetivos nunca aparecem diretamente significados pelas palavras. [...] são unidades simbólico-emocionais que definem a articulação entre pensamento e emoção, imaginação e ação”. Assim, podemos entender que, quando as participantes falam do acolhimento, quando elas usam essa palavra para significar a cognição acerca de um momento específico da experiência vivida, estão na verdade falando das emoções que as tomaram naquele momento/espço vivencial. E que emoções são essas?

Semioticamente, podemos arriscar que se trata da simpatia, proteção, conforto, hospitalidade e empatia que sentiram e tiveram umas com as outras e conosco. Se essas emoções constituíram parte essencial da “configuração subjetiva” (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017) das participantes, observamos que elas se converteram em “motivos realmente eficazes” (LEONTIEV, 2017b) para as estagiárias continuarem realizando o estágio, apesar das adversidades. Podemos ainda adicionar que a manifestação e o apreço por tais emoções nos sinalizam que, no seu processo de formação, de fato não só houve aprendizagem, como ela se concretiza na internalização de características culturalmente desejáveis para quem está se formando psicólogo(a) — como no caso delas.

Conforme o tempo da entrevista foi passando e percebemos que nenhuma das participantes fez menção às atividades gamificadas, perguntamos se elas se lembravam de qual foi a proposta feita no início do semestre. O Quadro 27 mostra suas respostas.

QUADRO 27 - RESPOSTAS À PERGUNTA SOBRE QUAL FOI A PROPOSTA REALIZADA NO INÍCIO DO SEMESTRE

**Pesquisador** – Qual foi a proposta do começo do semestre?

**Laís** - Jogos! Uma questão assim... mais virtual...

**P2** - Alguma coisa gameficada... eu lembro dessa palavra porque para mim era bem diferente [riso].

**Pesquisador** - Legal, era isso mesmo, era uma proposta de orientação de estágio com atividades gamificadas, né. Então, durante os encontros, alguns iriam ter uma dinâmica diferente. Vocês acreditam que teve atividades que foram gamificadas?

**Laís** - Teve o caça-palavras ... eu acho.

**Rosa** - Teve no segundo encontro, que a gente teve de ir atrás lá... é...

**Laís** - Ahhh! A piramidezinha lá, acredito!

**Rosa** - A pirâmide, aham!

FONTE: O autor (2022).

Segundo Schlemmer e Lopes (2020, p. 214), “um exemplo de uso da gamificação na educação pode ser encontrado quando se faz uso de elementos de design de jogos para ressignificar e redesenhar, de outra perspectiva, o currículo, as práticas e o processo de mediação pedagógica”. Proporcionar novas experiências na interação das participantes com o conteúdo curricular, as práticas e o processo de mediação foi o que enfocamos ao propor a estratégia de orientação de estágio com atividades gamificadas. Apresentar o projeto e o conceito de gamificação, bem como um exemplo do que seriam atividades gamificadas, foram cuidados que tomamos no início da intervenção. No entanto, as respostas das participantes evidenciam não o significado da palavra, mas fragmentos dos sentidos que atribuíram à gamificação que experienciaram: P2 se recordou do nome devido a estranheza provocada pela palavra, que era desconhecida para ela; Laís imediatamente remeteu à virtualidade dos jogos, e depois se lembrou do caça-palavras que constituiu um dos desafios da Missão 3, revelando que, para ela, a gamificação é o uso de jogos, virtuais ou analógicos, sobressaindo em sua mente o produto final da atividade; Rosa enfocou o processo vivencial e, com isso, se aproximou do significado da palavra, parecendo ter entendido a função de uma atividade gamificada quando, ao buscar na memória uma lembrança, trouxe à tona a dinâmica da Missão 1, em que elas foram desafiadas a explorar o campus para encontrar as pistas necessárias à conclusão da atividade, (lembrada por Laís como a “piramidezinha”).

Vigotsky (2009) aponta que o complexo processo de formação de um conceito requer o emprego funcional do signo, da palavra, por meio da qual o indivíduo

subordina e coordena as suas funções psicológicas para resolver os problemas que a ele se apresentam. Nesse sentido, um conceito é uma formação dinâmica, que se expande e se transforma na relação do indivíduo com a realidade, por meio da sua atividade. Trazendo para o caso em questão, isso significa, de modo geral, que a noção, ainda vaga, que as estagiárias tiveram do que é gamificação as ajudou a reconhecer um ou outro elemento constituinte desse processo. Sendo capazes de perceber tais elementos, elas já se tornaram aptas a perceber quando, em um ou outro momento, houve algo gamificado. Logo, a noção que proporcionamos a elas, tanto pela explicação inicial (ainda não tão bem compreendida) quanto pela experiência que tiveram ao participar das atividades gamificadas que conduzimos, funcionou como gérmen a partir do qual elas poderão ou não ampliar o seu conceito do que é gamificação. Adicionalmente, esse gérmen já mostrou a elas novas formas de intervenção possíveis — que, inclusive, elas usaram adiante quando, na segunda fase, conduziram os seus próprios encontros com o público-alvo usando os recursos tecnológicos disponíveis e promovendo dinâmicas que eventualmente se assemelharam às que utilizamos junto a elas.

Outro aspecto abordado na entrevista foram as aprendizagens que as participantes desenvolveram ao longo do semestre, nas orientações que tiveram conosco (Quadro 28).

#### QUADRO 28 - SÍNTESE DAS RESPOSTAS À PERGUNTA SOBRE APRENDIZAGENS

**Pesquisador** – O que vocês aprenderam durante o semestre?

**Laís** - Na importância de um psicólogo estar atuando é... num ambiente acadêmico universitário, e a gente viveu isso na prática, eu acho [riso]. Porque nessas ansiedades eu travo, me desmotiva, eu não consigo produzir, então eu... a professora [regente] meio que teve uma mãozinha de psicóloga aí, com a gente, então acredito que foi... que a gente aprendeu na prática a questão... é... da escuta, do acolhimento, de tentar sugerir formas de nós mesmos controlarmos os nossos momentos de ansiedade e isso foi o maior aprendizado mesmo.

**Rosa** - Verdade, La.

**Pesquisador** - Legal, e vocês lembram de algum conceito que tenha sido trabalhado?

**P2** - Estava me vindo aqueles conceitos que a gente fez... naquele caça-palavras... que me marcou bastante. Nele que tinha os textos para a gente ler, né!? Que eu li bastante depois que eu falei: parece que eu me encaixo um pouco na parte da frustração! Porque na minha jornada acadêmica, como eu tive alguns problemas mesmo, no caminho eu acabei me frustrando bastante, então é um texto que eu procurei ler e falei: eu me identifico com isso.

**Laís** - Sim, sim! Como eu disse antes, até a questão da insegurança né, que nós temos como universitários e não somente na cadeira de psicologia, mas em outras. Enquanto nós estamos quase nos formando [riso] não nos vemos vestindo aquele papel social de veterinário, psicólogo, professor,

porque nós ainda estamos no papel de aluno, então é... eu acho que isso é algo mesmo.

FONTE: O autor (2022).

Para Vigotsky (2009, p. 229),

A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo. A análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos.

Nesse sentido, em relação às respostas das participantes, elas conseguiram dar uma explicação que nos permitiu entender ao que elas estavam se referindo; no entanto, não souberam nomear alguns dos conceitos estudados, aparentando consciência abstraída mais do campo experiencial do que refletido. Mesmo assim, podemos perceber que elas estavam formando um conceito sobre o papel do psicólogo no ensino superior, vinculado à escuta, ao acolhimento, a formas de controlar a ansiedade, e que é um papel social que elas ainda não estavam acessando (e têm consciência disso).

P2 se identificou com o texto estudado sobre a produção do fracasso escolar; essa identificação a fez tomar consciência do que acontecia consigo própria. Já no caso de Laís, percebe-se que, na formação de conceito dela, está presente tanto a experiência singular e subjetiva como a referência daquilo que leu sobre o papel do psicólogo no ensino superior, tomando como referência a professora regente, as ações que conseguiu dela assimilar e o sentido que atribuiu a isso (“algo importante”). Esse processo cognitivo realizado por Laís, expressado por meio da linguagem, também traz para o plano concreto, nos servindo de exemplo, a proposição de Vigotsky (2009) sobre o pensamento por conceito: não se trata apenas de uma associação de ideias, mas de um sistema de elementos em interação na mente, condensando várias funções elementares e superiores. Ou seja, ela faz referência ao que disse anteriormente, demonstrando sua capacidade de memorização e linguagem; traduz um sentimento (insegurança); e analisa os papéis sociais em jogo na situação, no qual se vê (consciência de si) como estudante, demonstrando sua capacidade perceptiva e intelectual interpretativa.

Também é importante salientar que as aprendizagens podem ter se mostrado ainda em formação e parciais devido ao processo pedagógico ter sido afetado pela

questão da necessidade de readequação contínua do formato do estágio, bem como às dúvidas sobre sua validade ou não — aspectos que influenciaram, sobremaneira, o engajamento das participantes. Ainda, apesar de buscarmos inovar com uma proposta gamificada, não podemos ignorar que existem questões cristalizadas em relação à configuração atual dos estágios, tais como prazos pré-definidos e formato fechado de apresentação de relatório — enfim, aspectos que muitas vezes são obrigatórios, mas nem sempre auxiliam, de fato, a aprendizagem das estudantes, uma vez que são vistos como obrigações, como sobrecarga. Isso se acentuou na pandemia, em que houve necessidade de comprovação de aprendizagens muitas vezes apenas pelos trabalhos escritos em outras disciplinas, o que causou intenso desconforto nas estudantes, como elas próprias apontaram.

Por fim, com a última questão da entrevista, quisemos saber o que ficou marcado no pensamento das participantes; que impressão elas estavam carregando consigo da experiência que tiveram conosco no percurso da primeira fase? O Quadro 29 apresenta a pergunta que fizemos e uma síntese das respostas das participantes.

#### QUADRO 29 - SÍNTESE DAS RESPOSTAS SOBRE IMPRESSÕES GERAIS DA PRIMEIRA FASE

**Pesquisador** – Eu gostaria que vocês me contassem, cada uma de vocês, e não tem problema se repetir também, três palavras-chave que definissem a experiência que vocês tiveram nas orientações de estágio. E depois me contassem, de modo geral, o que vocês acharam de ter participado das orientações de estágio, do jeito que elas foram feitas nessa primeira fase.

**LB** - Eu pensei desafio, vínculo e a outra que eu fiquei na dúvida... [riso]. Eu acho muito desafiador né, por que no início, para a gente foi muito difícil de se adaptar, pelo menos para mim... assim... de pegar o jeito, agora eu até me acostumei na verdade [riso] até comecei a gostar [...] mas, eu acredito que pelo menos das minhas supervisões é... você e a [nome da professora regente] foram assim... se não foi um dos, foram uns dos principais... assim... que lidaram melhor com a gente sabe!? Porque muitos professores não tiveram assim... não sei se... se... seria uma empatia de nos ouvir e de entender mesmo o que a gente 'tava passando nesse momento, porque estava difícil para todo mundo né!? Para os professores se adaptar e para nós também, e foi uma dinâmica bem, bem, legal assim.

**Rosa** - Eu acredito que as palavras da LB foram perfeitas, por que foram exatamente isso que aconteceu nesse primeiro momento quando tudo mudou: vocês foram os que mais se abriram para a gente, até ter um momento, assim, de contar como foi. Inclusive, quando você [pesquisador] me deu a dica de organização, que eu estou levando para a vida isso [riso], e que mudou demais. E realmente em todas as supervisões essa era a que mais abria esse espaço, e, de fato, vocês se preocupavam como que estava sendo para a gente e não só o fato... assim... de questão... o tempo todo, de trabalho... tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Mas, num primeiro momento, vocês sempre abriam... é... esse tempo para falar como que está sendo, como que a gente está e vocês sempre se preocupavam com isso e em continuar a conversa [...], sempre dando realmente uma força para a gente, então eu achei muito bom [riso]. As palavras eu pensei desafio, empatia e a outra eu fiquei... não sei qual outra palavra para colocar nisso [riso].

**Laís** - As palavras eu acho que é empatia, acolhimento e... [riso]... eu não consegui pensar em outra... é... então, vai EAD [risos de todas as participantes]. [...] eu concordo com as meninas que foi, acredito que dentre as supervisões as quais eu participo, a [nome da professora regente] foi a



das ... e você [pesquisador] também né, óbvio, que mais mostraram uma empatia para os alunos. Vocês se preocupavam como a gente ‘tava, inclusive teve algumas supervisões de vocês que eu não pude participar por questões de ansiedade e insônia e... o que os outros iriam achar ruim, vocês até acolheram né!? Escutaram as questões que a gente tem, né... até fora do contexto universitário [riso] achei bem bacana isso de vocês.

**P2** - Foi muito especial e importante a acolhida que a [professora regente] e você [pesquisador] também davam, porque por saber que as minhas filhas estavam em casa e elas podiam “atrapalhar”... então... que não tinha problema nenhum... que isso não me atrapalharia na supervisão. [...] Isso também foi muito importante porque tem alguns professores que ficam chateados [riso]. Acho que... acho que o que define bem isso foi desafio, empatia e também de certa forma um empoderamento, né por que... ‘tava... essa mudança para o EAD foi uma mudança muito brusca para todo mundo, a gente se sentiu muito perdida no começo. Agora eu acho que ... por mais que o próximo semestre também vai ser muito desafiador para a gente, tipo, serão outras propostas né, mas a gente já vai estar preparado... acho que isso se resume bastante.

\* As palavras grifadas correspondem aos pré-indicadores identificados.

FONTE: O autor (2022).

Como os sentidos e significados estão inter-relacionados e se influenciam mutuamente, transformando-se ao longo do tempo pelas experiências vividas e socialmente compartilhadas, podemos perceber que o elemento em comum — o significado construído em resposta à pergunta — encontra nos momentos de acolhimento realizados ao longo dos encontros de orientação o aspecto mais marcante da experiência que tiveram conosco. Porém, cada uma atribui a esse significado um sentido próprio, vindo da sua experiência particular, da aglutinação de fatores objetivos e subjetivos (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017) que contribuíram para que, naquele momento das suas vidas, conseguissem responder à pergunta de modo singular, expondo aquilo que funcionou para si como motivo realmente eficaz (LEONTIEV, 2017a). Um exemplo é quando LB destaca a dificuldade em se adaptar ao estágio on-line e, em contrapartida, concretiza no pensamento o acolhimento na forma de uma “empatia de nos ouvir” (sic).

Em geral, percebemos que todas responderam à questão expondo alguma dificuldade pela qual passaram no (ou extra) contexto do estágio em questão e compensaram-na trazendo uma ideia positiva do que experimentaram nas orientações. Cognitiva e afetivamente, para avaliar a experiência e construir a sua resposta, elas fizeram comparações entre a experiência que vivenciaram conosco e outras situações pelas quais passaram ou estavam passando. Usaram como critério para decidir qual experiência foi melhor a forma como se sentiram: acolhidas. O Quadro 30 mostra o processo de interpretação do núcleo de significação que construímos a partir da dinâmica da entrevista.



QUADRO 30 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA ENTREVISTA DE FEEDBACK DA FASE 1

|                                 | Pré-indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Categorias interpretativas                                                                                                                                                                                                                                 | Núcleo de significação                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conceito / Participantes</b> | momentos de fala das participantes onde apareceram conteúdos reiterativos, que demonstraram maior afetividade, cognições ou ambivalências que foram importantes para a compreensão do objetivo da investigação                                                                                            | aglutinação dos pré-indicadores, identificada a possibilidade de união por similaridade, complementaridade ou mesmo pela contraposição                                                                                                                                                                                                                      | Aprendizagem, emoção, mediação, estágio supervisionado, gamificação, autoavaliação, avaliação da proposta.                                                                                                                                                 | semelhanças, complementaridades e/ou contraposições que apareceram nos indicadores, verificando as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados                                                         |
| <b>LB</b>                       | Muito desafiador; muito difícil de se adaptar; me acostumei; até comecei a gostar; eu acredito que das minhas supervisões vocês lidaram melhor com a gente; muitos professores não tiveram o que seria uma empatia, de nos ouvir e entender o que a gente tava passando; foi uma dinâmica bem, bem legal. | <b>muito desafiador; difícil de se adaptar; até me acostumei; EAD</b> ; comecei a gostar; das supervisões que participamos, vocês foram os que <b>acolheram</b> melhor a gente; era a que mais abria espaço para a gente contar como foi, se preocupavam como estava sendo para a gente, não só com o trabalho; <b>achei bem bacana; muito bom; foi uma</b> | Emoção: sensação de dificuldade (muito desafiador; difícil de se adaptar); de adaptação (até me acostumei); de terem sido escutadas e compreendidas (vocês foram os que acolheram melhor; mais abri espaço para a gente contar; se preocuparam como estava | Para as participantes, no começo, a dinâmica online, possível diante da pandemia e com os recursos que tínhamos foi desafiadora e difícil de se adaptar. Mas, em comparação com as supervisões que tiveram até aquele momento, com outros professores e em |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Rosa</b> | Desafio; empatia; vocês foram os que mais se abriram para a gente; ter um momento de contar como foi; inclusive, quando você me deu a dica de organização que estou levando para a vida; em todas as supervisões essa era a que mais abria esse espaço; vocês se preocupavam como que estava sendo para a gente e não só com o trabalho; sempre dando realmente uma força para a gente, então eu achei muito bom.        | <b>dinâmica bem legal.</b> | sendo para a gente), de satisfação (achei legal; bem bacana; muito bom).<br><br>Mediação: acolhimento (espaço para falar como se sentiam, escutar e mostrar preocupação com elas).<br><br>Estágio supervisionado: foi muito desafiador; difícil de se adaptar; comecei a gostar; espaço de acolhimento (vocês foram os que acolheram melhor a gente); foi uma dinâmica bem legal. | outros formatos, sentiram que a nossa foi a que melhor as acolheu, pois as escutamos, dialogamos, e mostramos preocupação com as necessidades delas, para além das tarefas. Com o tempo e as mediações realizadas elas foram se acostumando e até passaram a gostar. Assim, consideram que foi uma experiência acolhedora, com uma dinâmica bem legal, bacana. |
| <b>Laís</b> | Empatia; acolhimento; ead; dentre as supervisões as quais eu participei, foi a das que mais mostrou uma empatia para os alunos; vocês se preocupavam como a gente tava; inclusive teve algumas supervisões de vocês que eu não pude participar por questões de ansiedade e insônia e... o que os outros iriam achar ruim, vocês até acolheram né; escutaram as questões que a gente tem; achei bem bacana isso de vocês. |                            | Avaliação da proposta: muito desafiador; difícil de se adaptar; bem bacana; muito bom; foi uma dinâmica bem legal.                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>P2</b>   | Desafio; empatia; empoderamento; Foi muito importante a acolhida que vocês davam, porque minhas filhas estavam em casa e podiam atrapalhar, mas percebi que não tinha problema nenhum; tem professores que ficam chateados.                                                                                                                                                                                              |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

FONTE: O autor (2022).

LEGENDA: em **negrito** estão palavras que chamaram atenção por se repetirem ou pela força que sentimos que exerceram no texto e em **azul** estão as palavras que percebemos como tendo impacto determinante no discurso das participantes.

Com base no quadro acima, assumimos como núcleo de significação, que sintetiza a experiência vivenciada pelas estagiárias na fase I, que: **“Para as participantes, no começo, a dinâmica on-line, possível diante da pandemia e com os recursos que tínhamos, foi desafiadora e difícil de se adaptar. Mas, em comparação com as supervisões que tiveram até aquele momento, com outros professores e em outros formatos, sentiram que a nossa foi a que melhor as acolheu, pois as escutamos, dialogamos e mostramos preocupação com as necessidades delas, para além das tarefas. Com o tempo e as mediações realizadas, elas foram se acostumando e até passaram a gostar. Assim, consideram que foi uma experiência acolhedora, com uma dinâmica bem legal, bacana.”**

É interessante ressaltar que a ausência de comentários sobre as atividades gamificadas, mesmo depois de termos perguntado diretamente sobre isso na entrevista, nos mostra que as estratégias e técnicas utilizadas figuraram como pano de fundo no cenário em que o foco da atenção das participantes recaiu sobre a dinâmica das relações que elas estabeleceram entre si e conosco. Ao contrário do que pode parecer, isso nos mostra que a composição de uma estratégia com atividades gamificadas foi bem sucedida, já que o objetivo de utilizar uma estratégia gamificada não é que os participantes se concentrem na mecânica (sistema de regras), mas sim na dinâmica que se desenrola a partir dela — ou seja, no que acontece, no que as pessoas fazem com aquilo que está disponível a elas no “círculo mágico” (FERREIRA; FALCÃO, 2016; HUIZINGA, 2018) das situações em que participam.

#### 4.3 A SEGUNDA FASE

A segunda fase da proposta de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas se iniciou juntamente com o segundo semestre do estágio obrigatório do final do curso, constituído por duas atividades essenciais e não negociáveis que precisavam ser realizadas pelas participantes, conforme determinação do projeto pedagógico do curso: a aplicação na prática do plano de intervenção elaborado e aprovado pelo colegiado de professores; e a produção e entrega do Relatório Final de Estágio (RFE), com o relato, fundamentado teoricamente, de como as práticas realizadas ocorreram. A avaliação do desempenho

das estagiárias deveria ser realizada segundo os critérios estabelecidos pelo projeto do curso ([Anexo C](#)).

Nesse contexto, considerando tanto as normativas do curso como o fato de este já ser um período de prática potencialmente engajadora para as participantes sem precisar de gamificação como apoio e impulso extra, desafiemo-nos a configurar uma situação social de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2012) que contribuísse para o aumento progressivo da autonomia das estudantes no que tange às práticas profissionais. Passamos a nos concentrar na seguinte questão: o que se poderia gamificar sem comprometer a seriedade com que as estagiárias precisariam conduzir o plano de intervenção elaborado? Se não é possível/viável gamificar a atividade prática “campo”, a avaliação dessa prática é, sim, possível de gamificar.

Buscando fundamentos para sustentar teoricamente a gamificação da avaliação na literatura especializada, encontramos que McGonigal (2012) encabeçou um movimento chamado *Games for Change* que defendia e estimulava o uso dos jogos digitais e de gamificação na elaboração de projetos que desafiam os participantes (*players*) a desenvolverem soluções para problemas do mundo real, tais como a pobreza, a fome e as mudanças climáticas. Para a autora, o perfil de pessoas que se interessam por projetos sociais gamificados tem revelado a preferência por jogos cooperativos em detrimento dos competitivos, ou seja: essas pessoas querem estar juntas, trabalhar e compartilhar saberes e práticas umas com as outras para alcançar um bem comum. Isso nos remeteu a uma ideia de Davydov (1999), segundo o qual o desejo deve ser considerado inseparável das necessidades, como um elemento da estrutura da atividade.

Ora, se a cooperação é um elemento essencial do estágio em Psicologia Escolar e Educacional, que visa educar o estudante para o trabalho multidisciplinar no campo da Educação; e se as estagiárias em questão se inscreveram no projeto da professora regente por vontade própria e cientes (desde o início) de que teriam que elaborar uma proposta de intervenção voltada à melhoria da qualidade de vida dos acadêmicos da instituição; então percebemos que já tínhamos dois elementos importantes para o engajamento delas na nossa proposta de avaliação gamificada.

Outro fundamento importante, já apontado no capítulo de fundamentação teórico-metodológica, é quem para Vigotski (2007), o jogo não é apenas fonte de prazer, mas de outras necessidades relacionadas ao desenvolvimento psicológico. É importante considerar que há várias outras atividades mais capazes de proporcionar

satisfação do que jogos (alguns jogos, inclusive, podem causar até desprazer). Essa ideia vem ao encontro de que, para McGonigal (2012), se os jogadores estão dispostos a participar de desafios sabendo que precisarão enfrentar obstáculos pelos quais não necessitariam passar, mas mesmo assim o fazem deliberadamente, isso demonstra o potencial que os jogos têm para mobilizar as pessoas. Também consideramos que, para Leontiev (2017a), toda atividade é realizada visando à satisfação de uma necessidade, o que nos permite pensar que, quando um jogador decide jogar, é porque ele encontrou no jogo um motivo realmente eficaz para satisfazer uma necessidade sua. Logo, concluímos que: (a) há uma necessidade a ser satisfeita; (b) o jogo é uma fonte em potencial para isso; e (c) um raciocínio análogo poderia ser aplicado às estagiárias que escolheram participar da proposta da professora regente e da pesquisa-intervenção que estávamos propondo.

Puentes (2020) aponta que a estrutura da atividade de estudo deve refletir ações que assegurem a solução da tarefa de estudo. O autor indica que os componentes da estrutura podem ser a tarefa de estudo, enquanto unidade básica, e seus elementos estruturais fundamentais inter-relacionados (objetivos e ações de estudo, controle e avaliação). Para complementar, Alves e Coutinho (2020) indicam que, para criar projetos gamificados cooperativos, é preciso provocar a cooperação entre os envolvidos; instigar a troca de informações e o compartilhamento de objetos entre eles; e propiciar que a dinâmica se dê em torno da prática, do aprender fazendo.

Com essas ideias em mente, o desafio seguinte passou a ser encontrar elementos de gamificação para compor uma estratégia pedagógica apropriada para a segunda fase. Nessa direção, começamos listando atividades essenciais para a conclusão do curso (Quadro 31).

QUADRO 31 - RELAÇÃO E CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ESSENCIAIS DA SEGUNDA FASE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

| ATIVIDADE                                                      | CONDIÇÃO                     |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Presença nas reuniões de orientação.                           | 1x por semana.               |
| Participar ativamente das discussões em orientação.            | 1x por semana.               |
| Elaborar o plano e a fundamentação das oficinas interventivas. | 1x por semana.               |
| Produzir material das oficinas interventivas.                  | 1x por semana.               |
| Divulgar as oficinas nos meios de comunicação disponíveis.     | 1x por semana.               |
| Conduzir as oficinas nas datas marcadas.                       | Pelo menos duas oficinas por |

|                                                                       |                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
|                                                                       | equipe.                                                 |
| Participar das oficinas das colegas para prestar apoio.               | 1x por semana.                                          |
| Produzir relatório semanal das atividades realizadas.                 | 1x por semana.                                          |
| Produção do Relatório Final de Estágio (RFE).                         | Um relatório único a ser entregue no final do semestre. |
| Assessoria de chat durante a realização das oficinas da outra equipe. | 1x no semestre por participante.                        |

FONTE: O autor (2022).

Para lidar com o desafio de não poder modificar a estrutura das atividades essenciais listadas, decidimos gamificar a pontuação atribuída a tais atividades. Porém, não vimos sentido em gamificar apenas pontos. Achemos que estaríamos reduzindo o percurso das estagiárias àquilo que elas poderiam fazer com menos trabalho, sem precisar de nenhuma gamificação. Para ampliar as possibilidades de experiência e trazer maior fluidez ao processo pedagógico, usamos a ideia de “trilhas de aprendizagem” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018), delineando caminhos alternativos possíveis de serem tomados pelas participantes conforme as escolhas de atividades que elas fizessem. Para isso, seria necessário expandir o repertório de atividades disponíveis. O Quadro 32 apresenta as atividades acrescentadas.

QUADRO 32 - RELAÇÃO E CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES OPCIONAIS DA SEGUNDA FASE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

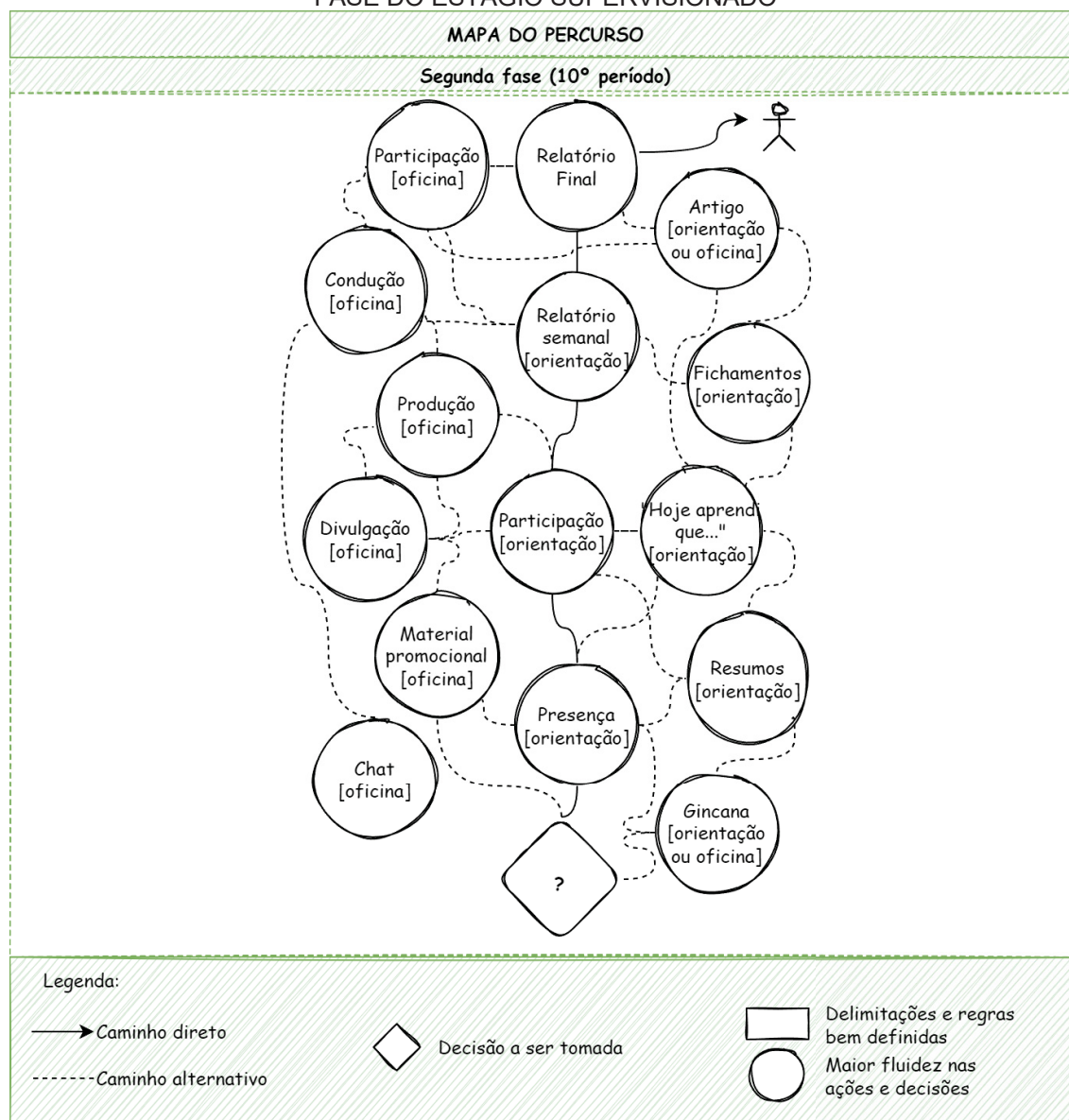
| ATIVIDADE                      | CONDIÇÃO                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Hoje aprendi que...”          | 1x por semana, após a orientação. Escrever um texto ou gravar e compartilhar um áudio ou vídeo de até cinco minutos explicando um conceito que aprendeu.                                        |
| Resumo de orientação.          | 1x por semana, após a orientação. Escrever um texto, desenhar um esquema ou gravar um áudio de até dois minutos relatando os principais acontecimentos/discussões ocorridos na orientação.      |
| Fichamento de textos.          | Sem limite. Apresentar fichamentos de textos acadêmico-científicos relacionados à temática trabalhada em orientação ou relacionada à oficina da semana seguinte.                                |
| Gincana do Conhecimento.       | 1x por semana. Produção de uma atividade lúdica para as colegas realizarem, podendo ocupar até 15 minutos da reunião de orientação, com temática relacionada à oficina realizada ou à seguinte. |
| Produção de artigo científico. | 1x no semestre. Um “coringa” que possibilitará dedicação exclusiva, substituindo a necessidade de realizar outras atividades além da prática.                                                   |

FONTE: O autor (2022).

Não é possível gamificar uma atividade sem antes tê-la concebido ao menos na mente. É preciso conhecer como ela funciona para, então, definir quais das suas propriedades podem ser gamificadas e como proceder para promover essa gamificação. Assim, foi importante retomar a organização proposta por Alves, Minho e Diniz (2014), materializada no Quadro 14, e as orientações de Fardo (2013b) para a elaboração da estratégia gamificada desde o ponto de vista histórico-cultural — ambas apresentadas no capítulo de fundamentação ([tópico 3.2.2](#)). Como resultado desse processo criativo de recombinação de informações e elementos, elaboramos um sistema de feedback visual numa planilha eletrônica, que era compartilhada semanalmente com as participantes. Também fizemos um desenho das trilhas de aprendizagem possíveis de serem realizadas por elas (Figura 21) — o qual as participantes não chegaram a ver, porque só foi materializado em desenho depois de concluída a pesquisa, embora a ideia já houvesse sido compartilhada com elas durante a explicação do funcionamento da segunda fase.



FIGURA 21 - REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DAS TRILHAS DE APRENDIZAGEM DA SEGUNDA FASE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO



FONTE: O autor (2022).

A diversidade de percursos possíveis, marcada pelo entrelaçamento entre as diversas atividades mostradas na Figura 21, evidenciam a nossa tentativa de aproximação ao que diz Puentes (2020, p. 350-351):

A tarefa de estudo não deve ser um ato momentâneo de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o resultado da realização, pelo aluno, de um sistema complexo de ações. Os interesses, propósitos, intenções, desejos e emoções que levam um estudante a estabelecer para si a solução de uma tarefa é um ato de produção criativa. Por esse motivo, é correto afirmar que os objetivos da atividade de estudo ou de aprendizagem são dos alunos (González Rey; Mitjáns Martínez; 2017), produzidos por eles, não para eles.

Outro aspecto importante que precisa ser considerado, e para o qual já também nos alertaram Repkin e Repkina (2009a), é o da natureza dinâmica desse sistema de ações. A estrutura das ações não deve ser linear, mas dinâmica, pelo que a atividade de estudo não deve acontecer apenas em uma sequência estabelecida, mas também, “de maneiras distintas, que se complementam umas às outras nos diferentes estágios de formação da tarefa de estudo, sua resolução e avaliação dos resultados” (Repkin; Repkina, 2019a, p. 428) Assim, uma mesma ação de estudo se realiza durante os diversos estágios da atividade de estudo, relacionando-se com outras e alterando seu conteúdo e funções.

A reflexão sobre as colocações do autor nos ajudaram a fundamentar a ideia de produzir o roteiro da [Fase 2](#) do estágio supervisionado com atividades gamificadas, disponível no [Apêndice A](#), em que é possível visualizar o [mapa do percurso](#) completo, abarcando tanto o percurso da Fase 1 como sua transição para a Fase 2.

#### 4.3.1 O sistema de feedback visual como forma de gamificação do processo avaliativo

O sistema de feedback visual elaborado foi dividido em duas partes (abas de um software gerenciador de planilhas): uma delas mostrava a mecânica de pontuação em formato de planilha, enquanto a outra mostrava um placar gráfico de progressão. Na planilha (Figura 22a), foram alocados os seguintes elementos de gamificação:

- Uma lista com opções de **alvos** (tarefas) essenciais e opcionais, contendo a descrição das condições para alcançá-los. Esse elemento foi usado para ampliar as possibilidades de personalização da composição das trilhas de aprendizagem;
- Um esquema de distribuição de pontos por tarefa, mostrando a **nota** máxima possível de ser alcançada pela realização de cada alvo, bem como o total por categoria; até 6 pontos são alcançáveis em referência aos alvos essenciais, e 14, aos opcionais. Desse modo, dobramos a pontuação máxima do curso de 10 para 20 pontos. Sabendo que a média para aprovação é de 7 pontos, supomos que, se deixássemos apenas os 10 pontos obrigatórios, a chance de as participantes percorrerem o caminho linear dos alvos obrigatórios aumentaria e elas facilmente alcançariam os 6 pontos dos alvos essenciais, necessitando de apenas 1 ponto a mais para alcançar os 7 pontos da média. Por outro lado, ao oferecer mais alvos e dobrar a pontuação máxima para 20

pontos, expandimos a quantidade de combinações possíveis. Observação: a cor vermelha usada na coluna “Nota máx.” da Figura 22a sinaliza que apenas os orientadores tiveram acesso a ela, já que a avaliação pela atribuição de notas é requisito do curso. Mas, para não quebrar a imersão, preferimos que apenas os orientadores tivessem acesso a essa coluna. Além disso, concluímos que mantê-la visível poderia ressaltar a competitividade entre as participantes, algo já possível de acontecer por ter que haver um sistema de classificação — o qual desejávamos minimizar, incentivando, ao invés disso, atitudes de cooperação e colaboração, mais coerentes com a nossa abordagem;

- Um esquema de conversão de nota em **pontos de experiência** para mostrar lúdica, lógica, concreta e visualmente que as ações realizadas pelas participantes para alcançar os alvos escolhidos promoveriam a expansão da sua aprendizagem (ENGESTRÖM, 2001), tornando-as mais experientes conforme o progresso realizado. É claro que não se pode quantificar experiência; mas, para fornecer um feedback visual como se faz nos jogos, é preciso considerar a ideia de trabalhar com um “score”. Para calcular os pontos de experiência, seguimos o seguinte raciocínio: pegamos o período total de 10 semanas dedicadas à aplicação das oficinas e multiplicamos a nota de cada alvo por 10. Observação: para incentivar a produção dos relatórios semanais, adicionamos 30 pontos de experiência a esse alvo; por isso, o fechamento total alcança 2.030 pontos de experiência, ao invés de apenas 2.000;
- Uma **progressão gradual de nível (Lv.)**, em que, a cada 100 pontos de experiência alcançados por participante, havia a subida de 1 nível. Começava-se no Lv. 0 (onde está escrito “iniciando”, na Figura 21a), podendo-se chegar, ao final do semestre, ao Lv. 10;
- Um gráfico de **barra de progresso**, programado para autopreenchimento gradual, conforme o acúmulo de pontos de experiência alcançado por participante (“0”, na Figura 21A). A cada novo nível alcançado, o gráfico reiniciava, possibilitando uma pista visual do progresso em cada nível;
- Um **placar nominal** público para alocar os pontos de experiência alcançados por participante. A ideia era, no início de cada orientação, dispor de alguns

minutos para preencher o placar conforme cada participante apresentava o seu progresso. Apostamos em mediações frequentes para reverter a tendência competitiva, provocada pelo placar, em atitudes mais cooperativas e colaborativas.

Já o placar gráfico de progressão (Figura 22B) é um elemento complementar de gamificação da planilha. Ele foi programado para apresentar um quadro intitulado “Status”, mostrando informações como:

- **Nome** das participantes (*Player*);
- **Nível** alcançado por cada uma (Lv.);
- **Barra de progresso geral**, gradualmente preenchida conforme o avanço dos níveis alcançados, que também mostrava em números a pontuação total de experiência de cada participante;
- **Painel de conquistas**, para exibir as insígnias conquistadas e seus respectivos títulos.

a) Planilha para acompanhamento dos pontos de experiência.

FIGURA 22 - SISTEMA DE FEEDBACK VISUAL

| Alvos     |                             | Experiência |           |    |      |    |       |    |       |    |     |
|-----------|-----------------------------|-------------|-----------|----|------|----|-------|----|-------|----|-----|
|           |                             | Nota máx.   | Exp. Máx. | P1 | Rosa | P2 | Lafís | LB | Lígia | P3 | Isa |
| Condições |                             | Iniciando   |           |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           |                             | 0           |           |    |      |    |       |    |       |    |     |
| ESSENCIAL | Presença em supervisão      | 0,5         | 50        |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Participação em supervisão  | 0,5         | 50        |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Produção de oficina         | 0,5         | 50        |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Produção de material de d   | 0,5         | 50        |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Divulgação                  | 0,5         | 50        |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Condução de oficina ++      | 1,3         | 130       |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Participação em oficina     | 0,5         | 50        |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Produção e entrega de rel   | 0,5         | 80        |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Produção de relatório final | 0,7         | 70        |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Gerenciamento do chat em    | 0,5         | 50        |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           |                             | 6           | 630       | 0  | 0    | 0  | 0     | 0  | 0     | 0  | 0   |
| OPCIONAL  | "Hoje aprendi que ..." +    | 3           | 300       |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Produção de resumo de or    | 1           | 100       |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Produção de fichamento d    | 3           | 300       |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | "Gincana do conhecimento    | 3           | 300       |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           | Produção de artigo para p   | 4           | 400       |    |      |    |       |    |       |    |     |
|           |                             | 14          | 1400      | 0  | 0    | 0  | 0     | 0  | 0     | 0  | 0   |
| Total     |                             | 20          | 2030      | 0  | 0    | 0  | 0     | 0  | 0     | 0  | 0   |

Cada 100 xp = 1 LV  
Cada Lv = 1 ponto  
Período = 10 semanas

b) Placar gráfico de progressão.

| STATUS |           |           |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------|-----------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Player | Lv        | Progresso | Conquistas                                                                                                                                                                                                                                                      |
| P1     | Iniciando | 0         |          |
| Rosa   | Iniciando | 0         |          |
| P2     | Iniciando | 0         |          |
| Laís   | Iniciando | 0         |          |
| LB     | Iniciando | 0         |          |
| Lígia  | Iniciando | 0         |          |
| P3     | Iniciando | 0         |          |
| Isa    | Iniciando | 0         |    |

Legenda

Atingiu lv. 1



Iniciante. Conhecendo as possibilidades!

Atingiu lv. 5



Aprendiz. Um caminho pela frente!

Atingiu lv. 7



Profissional. Pondo a mão na massa!

Atingiu lv. 10



Sem tempo a perder, encontrei a minha praia!

FONTE: O autor (2022).

Em relação às insígnias, foram disponibilizadas quatro delas, cada uma acompanhada de um título que lhe conferia um significado, mais uma breve frase motivacional. Um detalhe importante é que a legenda das insígnias não era visível às estagiárias até que elas alcançassem o nível necessário para receber a insígnia correspondente. Assim, a insígnia era um elemento surpresa. A dinâmica se daria da seguinte forma: ao alcançar o Lv. 1, a participante recebia a insígnia do Lv. 1, que lhe conferia o status de “iniciante” na profissão; a primeira participante a alcançar o nível necessário para receber uma insígnia a desbloqueava, tornando-a visível a todas, no painel e na legenda; e, para não estragar o elemento surpresa, não revelamos se as insígnias eram exclusivas da primeira pessoa que a conquistou ou se todas elas receberiam uma quando atingissem o nível correspondente.

É salutar mencionar que, quanto aos níveis em que cada insígnia podia ser conquistada, programamos a primeira insígnia para o Lv. 1 a fim de não demorar tanto para as participantes receberem o incentivo, contribuindo para a formação de um clima positivo em relação à jornada que teriam de percorrer. Considerando que, no início do semestre, as estagiárias estariam mais animadas e com mais energia para realizar as atividades vindouras, a segunda insígnia foi programada para surgir no Lv. 5, conferindo o título de “Aprendiz” a quem lhe tinha por direito. Elas já estariam no meio do percurso, um pouco mais cansadas, quando perceberiam que “opa! outra insígnia!”, para pôr um marco em sua trajetória. A próxima insígnia não poderia demorar muito para surgir, já que o cansaço poderia se tornar mais frequente. Por isso, escolhemos o Lv. 7 para contemplá-las com a terceira insígnia. Note-se que o Lv. 7, ao atribuir o título de “profissional”, é um momento especial do percurso, pois demarca o alcance do objetivo da formação: elas já teriam cumprido as condições necessárias para se formar. Quando as participantes chegassem ao Lv. 7, o plano era divulgar que ainda havia mais uma insígnia surpresa, como forma de incentivá-las a continuar com os estudos. A quarta insígnia seria entregue apenas àquelas que chegassem ao Lv. 10; ela não fornecia uma nova titulação, mas era um indicativo da expertise pela dedicação extra da participante.

#### **4.3.2 Sentidos e significados emergidos na Fase 2**

Para melhorar a possibilidade de compreensão de como interpretamos os sentidos e significados produzidos pelas participantes na segunda fase da proposta,



iniciamos apresentando e discutindo aspectos gerais presentes na Figura 23, que mostra a planilha de pontos e o placar gráfico de progressão ao final do estágio. Em seguida, apresentamos e discutimos as respostas dadas pelas participantes ao alvo de aprendizagem “Hoje aprendi que...”, escolhido devido à aceitação que teve por parte das participantes ao longo do semestre, levando-as a manifestarem verbalmente emoções e cognições que evidenciam a configuração subjetiva construída na trajetória percorrida, o que nos permitiu interpretar com mais propriedade os núcleos de significação atribuídos à experiência proporcionada pela pesquisa-intervenção pedagógica realizada.

FIGURA 23 - SITUAÇÃO FINAL DO SISTEMA DE FEEDBACK VISUAL  
A. Placar gráfico de progressão.

| STATUS |       |           |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------|-------|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Player | Lv    | Progresso | Conquistas                                                                                                                                                                                                                                                        |
| P1     | Lv. 8 | 850       |          |
| Rosa   | Lv. 7 | 700       |    |
| P2     | Lv. 7 | 700       |    |
| Laís   | Lv. 8 | 870       |    |
| LB     | Lv. 7 | 720       |    |
| Lígia  | Lv. 7 | 740       |    |
| P3     | Lv. 7 | 710       |    |
| Isa    | Lv. 7 | 740       |    |

B. Planilha para acompanhamento dos pontos de experiência.

| Experiência |                           |           |           |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-------------|---------------------------|-----------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Alvos       | Condições                 | Nota máx. | Exp. Máx. | P1    | Rosa  | P2    | Lais  | LB    | Ligia | P3    | Isa   |
|             |                           |           |           | Lv. 8 | Lv. 7 | Lv. 7 | Lv. 8 | Lv. 7 | Lv. 7 | Lv. 7 | Lv. 7 |
|             |                           |           |           | 850   | 700   | 700   | 870   | 720   | 740   | 710   | 740   |
| ESSENCIAL   | Presença em supervisão    | 0,5       | 50        | 50    | 40    | 50    | 50    | 50    | 50    | 50    | 40    |
|             | Participação em supervisi | 0,5       | 50        | 60    | 40    | 70    | 50    | 60    | 50    | 50    | 70    |
|             | Produção de oficina       | 0,5       | 50        | 50    | 50    | 50    | 50    | 50    | 50    | 50    | 50    |
|             | Produção de material de   | 0,5       | 50        | 40    |       |       |       |       | 60    |       |       |
|             | Divulgação                | 0,5       | 50        | 50    | 50    | 50    | 40    | 40    | 50    | 50    | 50    |
|             | Condução de oficina ++    | 1,3       | 130       | 130   | 130   | 130   | 130   | 130   | 130   | 130   | 130   |
|             | Participação em oficina   | 0,5       | 50        | 100   | 100   | 100   | 100   | 100   | 100   | 100   | 100   |
|             | Produção e entrega de re  | 0,5       | 80        | 80    | 80    | 80    | 80    | 80    | 80    | 80    | 80    |
|             | Produção de relatório fin | 0,7       | 70        | 60    | 60    | 60    | 60    | 60    | 60    | 60    | 60    |
|             | Gerenciamento do chat e   | 0,5       | 50        | 50    | 50    | 50    | 50    | 50    | 50    | 50    | 50    |
|             |                           | 6         | 630       | 670   | 600   | 640   | 610   | 620   | 680   | 620   | 630   |
| OPCIONAL    | "Hoje aprendi que ..." +  | 3         | 300       | 150   | 90    | 30    | 210   | 90    | 60    | 60    | 30    |
|             | Produção de resumo de c   | 1         | 100       |       | 10    |       | 20    | 10    |       |       | 50    |
|             | Produção de fichamento    | 3         | 300       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|             | "Gincana do conhecimen    | 3         | 300       | 30    |       | 30    | 30    |       |       | 30    | 30    |
|             | Produção de artigo para   | 4         | 400       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|             |                           | 14        | 1400      | 180   | 100   | 60    | 260   | 100   | 60    | 90    | 110   |
| Total       |                           | 20        | 2030      | 850   | 700   | 700   | 870   | 720   | 740   | 710   | 740   |

Cada 100 xp = 1 LV

Cada Lv = 1 ponto

Período = 10 semanas

FONTE: O autor (2022).

Começando pela Figura 23A, ela mostra que todas as participantes alcançaram o Lv. 7 e receberam as insígnias correspondentes. Rosa e P2 pararam o percurso com 700 pontos, exatamente o que precisavam para concluir a jornada; as demais participantes deram alguns passos a mais nas suas trilhas. P1 e Laís conseguiram manter o fôlego e ultrapassaram a metade do Lv. 8, rumo ao 9, até decidirem que já tinham percorrido o suficiente.

Curiosamente, Laís foi a primeira a desbloquear cada nível e a insígnia correspondente aos marcos projetados. Ela comentou que estava sem emprego e buscando se aprimorar ao máximo para voltar ao mercado de trabalho depois de formada. Quando Laís chegou ao Lv. 7, divulgamos que havia outra insígnia surpresa, mas notamos que elas já estavam exaustas devido a toda a carga de atividade deste e de outros estágios que estavam realizando, sem contar as atribuições advindas das outras dimensões de suas vidas particulares. Desse ponto em diante, notamos que não foram os pontos, insígnias ou qualquer outro mecanismo os fatores responsáveis pela continuidade da progressão das participantes, mas o forte laço afetivo que construíram como equipe, como demonstraremos adiante, quando abordarmos o alvo “Hoje aprendi que...” e a entrevista final.

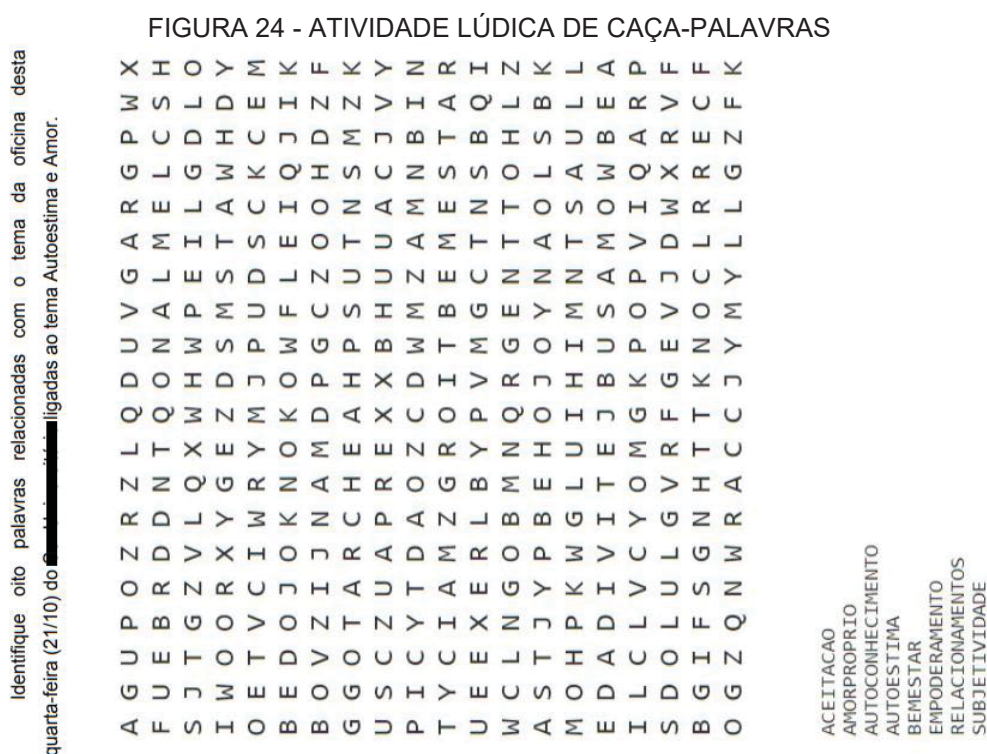
Já na Figura 23B, é possível interpretar, por meio das pontuações de experiência anotadas, qual foi a composição de alvos realizada por cada participante. Nos alvos essenciais, conforme esperado, elas demonstraram proximidade em relação aos pontos de experiência alcançados, com mínima variação nas atividades realizadas. Esse resultado indica que as estagiárias significaram e priorizaram os alvos essenciais tal como a palavra os define, evidenciando sua função de mediador psicológico.

Também é possível perceber que a pontuação do alvo “participação em oficina” foi dobrada. Isso porque decidimos, em dado momento, incentivar a realização recorrente dessa atividade, em prol de aumentar o tempo de convivência delas umas com as outras, apostando no aprofundamento dos vínculos que estabeleceram entre si, que já haviam nos sinalizado como um ponto forte da proposta em vários momentos da fase anterior. Não vimos problema em alterar, durante o percurso, pontos que se fizessem necessários em prol de melhorar a experiência das participantes. O sistema mecânico da gamificação não deve engessar a dinâmica, mas servir como um estímulo, um ponto inicial para a ocorrência dela. Portanto, com base numa perspectiva histórico-cultural, defendemos que ele pode e deve ser revisto e

aprimorado no curso, configurando-se como um recurso de mediação para o orientador agir na ZDP das participantes.

Outro aspecto visível é que a maior variação de pontos de experiência entre as participantes ocorreu nos alvos opcionais, nos levando a entender que, conforme o esperado, eles foram elementos essenciais para a variabilidade na composição dos caminhos percorridos pelas estudantes, oferecendo caminhos alternativos àquele linear que elas percorreriam apenas com os alvos essenciais.

Um dos alvos opcionais em particular, a “gincana do conhecimento”, tinha a função de nos ajudar a conhecer a representação das estagiárias sobre o que é gamificação e quais conceitos elas conseguiriam trabalhar ao preparar uma atividade lúdica para as colegas — o que exigiria estudo. Cinco participantes contribuíram com esse alvo, realizando uma entrega cada. Todas elas apresentaram uma atividade no formato de caça-palavras, com as mesmas características mostradas no exemplo da Figura 24.



FONTE: O autor (2022).

As características são: a presença de um enunciado breve se referindo ao tema da oficina da semana; um quadro com a disposição das letras onde devem ser encontradas as palavras-chave; e um gabarito, indicando as palavras a serem

encontradas. A que conclusão podemos chegar frente a isso? Se considerarmos somente a figura, talvez a nenhuma que tenha algum valor científico. Numa perspectiva semiótica, contudo, que agregue o que vimos e sentimos na convivência com as estudantes, interpretamos que elas buscaram na memória um dos exemplos de gamificação que utilizamos: na fase anterior, na Missão 3, as participantes foram desafiadas a resolverem um caça-palavras. Na ocasião, não oferecemos diretamente um gabarito; houve uma série de outros minidesafios que compuseram a gamificação.

Na obra “Psicologia Pedagógica”, há um momento que, para nós, foi muito marcante: a passagem em que Vigotsky (2010) diz que, ao brincar de bonecas, uma menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir como uma mãe. A partir dessa passagem, demo-nos conta de que a imitação ocorrida na brincadeira não conserva todas as propriedades necessárias para realizar a atividade com a destreza de alguém já experiente. Porém, ela mostra a sensibilidade que a criança teve para perceber aspectos essenciais da atividade: o modo como ela se sente; a noção que tem da atividade, incluindo o raciocínio utilizado, que aparece por meio das ações e operações realizadas; e os artefatos que utiliza para auxiliá-la na resolução do problema que se apresenta juntamente com a atividade. No caso das estagiárias, entendemos que elas resgataram da memória as partes da atividade de caça-palavras que já estavam mais consolidadas devido a experiências passadas, inclusive relacionadas à infância — algo que elas próprias disseram em alguns momentos da primeira fase, inclusive na entrevista de feedback —, e somaram a isso o fato de termos utilizado, na proposta gamificada, esse mesmo recurso. Elas combinaram criativamente esses fatores ao propor os caça-palavras que prepararam, com formatos parecidos, mas conteúdos diferentes.

Outrossim, ao preparar os caça-palavras e selecionar intencionalmente determinadas palavras-chave para comporem um esquema de relação com a temática estudada para a semana, podemos pensar em pelo menos um componente da formação de conceitos: a associação de ideias/elementos. É certo que, para Vigotsky (2009), a aprendizagem, enquanto processo de formação de conceitos, não pode ser reduzida à aglomeração de ideias associadas, como fazem as abordagens associacionistas. Mas é inegável que a associação é um dos componentes constituintes da aprendizagem. Desse modo, se não podíamos, até então, afirmar que as participantes efetivamente dominaram o conteúdo sobre o qual propuseram os caça-palavras, sabíamos que tinham ao menos iniciado a jornada rumo a esse feito

— algo que se confirmou, na sequência, tanto na condução das oficinas semanais realizadas por elas como na produção do relatório final, com a discussão teórica que apresentaram.

Voltando à Figura 23B, também podemos notar que o alvo “produção de fichamento” não foi realizado por nenhuma participante, enquanto o alvo “hoje aprendi que...” foi o que acumulou, em geral, a maior quantidade de pontos de experiência. De fato, observamos que este último foi um poderoso recurso de engajamento, recebendo elogios das estagiárias e provocando a troca de informações entre elas. Um aspecto relevante é que o alvo “Hoje aprendi que...” foi criado para compartilhar conceitos científicos discutidos em orientação; no entanto, o que se sobressaiu foi que elas usaram esse alvo como recurso para expressar suas emoções e cognições, como mostra o Quadro 33, com a transcrição literal de algumas respostas dadas ao alvo “Hoje aprendi que...” após encontros de orientação focados na preparação para a condução das oficinas.



QUADRO 33 - RELAÇÃO DE RESPOSTAS AO ALVO “HOJE APRENDI QUE...” COLOCADAS NO GRUPO VIRTUAL

| DATA/TEMA                                                   | PARTICIPANTE | RESPOSTA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16/09/2020<br>Sofrimento<br>psíquico, corpo<br>e autoestima | Laís         | Oq eu aprendi hoje: devemos ter jogo de cintura quando estivermos articulando um grupo, devemos pensar nas ocasiões que podem ou não ocorrer. Além disso sabemos que o ser humano possui culturas diferentes e que opiniões podem ser moldadas de acordo com as experiências de quem for participar conosco, é importante acolher a todos sem distinções e preconceitos, e também colocar nosso ponto de vista profissional para ampliar os horizontes e conhecimentos de quem for nos assistir... [mensagem de texto]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 07/10/2020<br>Autoestima,<br>vulnerabilidade<br>e amor.     | LB           | Hoje aprendi - ainda mais - o quanto é rico às trocas de experiências em supervisão!! Foi ótima a conversa de hoje, obrigada meninas, prof e [nome do pesquisador].<br>Ficou gravado em minha memória a frase que a prof disse “é importante ampliarmos nosso repertório linguístico”.<br>Boa semana a todas (o)!! [mensagem de texto]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                             | Isa          | Hoje eu aprendi que... pensar na autoestima dentro da universidade é falar sobre as nossas diferenças. E, consequentemente, se somos diferentes, devemos ser tratados de formas diferentes. Isso, evidentemente, pode ser pensado em uma boa perspectiva - no sentido de equidade - ou pode cair nas “ciladas das diferenças” [referência ao artigo de Pierucci, discutido na orientação], cujas pessoas se sentem à vontade para apontar umas para as outras. Nesse sentido, o diferente que envolve o ambiente universitário pode atingir as pessoas de maneiras diversas. Pensando nisso, nosso papel de dar voz a essas nesta uma hora de quarta-feira é mais do que gratificante! E ainda, agradeço muito ao nosso grupo por proporcionar momentos em que todas nós sentimos que ganhamos voz para dar voz àqueles que ainda encontraram a sua. [mensagem de texto] |
|                                                             | Laís         | Hoje aprendi que as a troca de experiências capacita e fortalece ainda mais aqueles que por algum motivo se sentem fragilizados, saber que tem pessoas semelhantes a nós e ter uma oportunidade de ouvir e ser ouvido é de extrema importância para fortalecimento da nossa autoconfiança e dos laços afetivos. E também gostaria de falar que as supervisões com vocês tem sido muito acolhedoras, eu tenho me exposto tanto aqui e me sentido tão leve em fazer isso, coisas que em outras turmas não tive essa coragem... Prof, [nome do pesquisador] e todas as meninas todos vocês tem um cantinho especial no meu core hehe [emoji de sorriso com olhos fechados] [mensagem de texto]                                                                                                                                                                              |
|                                                             | Rosa         | Que lindo meninas, que bom fazer parte desse grupo e ter a prof e [nome do pesquisador] nos auxiliando com tanto carinho! [emoji de coração]<br>Hoje aprendi que: o grupo e o ambiente quando acolhedores, nos faz se sentir capazes de ir além em todos os projetos, sendo como exemplo essa nossa equipe aqui. Aprendi que nossa profissão deve ser feita sempre com muita paixão, tendo também como exemplo aqui. Aprendi também que sempre existirão pessoas para praticar críticas e preconceitos, mas quando aprendemos o significado representamos pra nós mesmos, a fala negativa não nos atinge mais, vale ressaltar que o amor e paixão que temos com nossa futura profissão e com os demais, é ainda mais importante termos com nós mesmos, obrigada pela supervisão de hoje, e obrigada por nosso grupo ser tão                                              |



|                                             |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                             |       | incrível!! [emoji de coração] [mensagem de texto]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 14/10/2020<br>Autoestima e vulnerabilidade  | Lais  | Hoje aprendi que por mais exaustas que a gente se sinta, por maiores que sejam os problemas, e como a pressão que a rotina universitária nos proporciona, podemos ter um círculo de apoio mútuo, pois temos com quem conversar, desabafar, ouvir e sermos ouvidas. Isso a psicologia nos oferece e consequentemente podemos acolher a quem vier nos procurar. [emoji de coração] [mensagem de texto]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                             | Rosa  | Hoje aprendi que todas as pessoas entram em nossas vidas com um propósito, e este grupo em específico entrou em minha vida com o propósito de me fazer enxergar o melhor da vida, ou o melhor da faculdade no caso, rs, e como o nosso próprio objetivo de projeto, me ajudou a ter uma autoestima maior, e me aceitar como sou. Falar e ouvir é algo que me abraça e me faz se sentir viva, assim como a nossa futura profissão, e na nossa supervisão isso só se confirma! [emoji de coração] [mensagem de texto]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                             | P3    | Hoje aprendi que uma das coisas mais importantes durante a graduação é a troca que acontece e o quanto isso é rico para o processo de formação não só como psicóloga, mas como pessoa! Cada dia mais eu aprendo com esse grupo e me surpreendo com as coisas que criamos juntos [emoji de coração] [mensagem de texto]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 04/11/2020<br>Autoestima e autoconhecimento | Rosa  | Hoje aprendi que o diálogo/comunicação é uma base fundamental para que possamos nos compreender, e compreender o outro. Assim como foi dito que as culturas nos países são diferentes, onde dizemos uma coisa e o outro entende diferente, e isso também acontece em nossos cotidianos, assim como em nossos atendimentos. Por isso é fundamental procurarmos sempre nos aprofundarmos nas linguagens ditas e as não ditas também, e com toda certeza essa supervisão faz com que essas perspectivas se evidenciem mais! [mensagem de texto]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                             | Lígia | Hoje eu aprendi que o processo de autoconhecimento... ele tem muitas nuances diferentes, mas o principal aspecto dele sempre diz respeito ao social e à cultura. Então, o ambiente que a gente está vai influenciar em como a gente está e como a gente é, como a gente pensa, como a gente age, e principalmente de como a gente se enxerga. Então, é muito vantajoso adentrar no processo de autoconhecimento, é muito prazeroso em alguns momentos, mas pode ser muito difícil, pesado em outros, pode ser que você se depare com muitas sombras e ao se deparar com essas sombras o mais indicado a fazer é encarar elas, aceitar elas e aprender a conviver com elas, e a partir disso é... a expressão artística se faz como uma das principais formas de autoconhecimento e de auto expressão por que é um momento que você pode transmitir algo que é seu, algo autêntico, que vem de você. E essa arte produzida nem sempre vai ser para agradar, nem sempre vai ser feliz, nem sempre vai ser bonita esteticamente, pode ser que ela seja feia, que ela grite na sua cara o que você não costuma ouvir. E... essa é uma das formas de passar pelas adaptações que a vida propõe né. Então pode fazer isso através de uma plataforma virtual hoje em dia é um dos nossos maiores desafios e necessidades de se expressar, formas de expressão atuais. [mensagem de voz] |
|                                             | P3    | Hoje eu aprendi como é importante nos conhecermos não só para um fortalecimento da autoestima, mas também                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                                  |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11/11/2020<br>Autoestima e autoconhecimento (II) |       | para compreender o outro. Com o autoconhecimento é mais natural saber os nossos limites e lidar com situações de estresse. Além disso, o quanto é importante a linguagem para uma comunicação efetiva. [mensagem de voz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                                                  | Lígia | <p>Hoje eu aprendi que tem alguns assuntos que eles precisam ser falados de tempos em tempos [riso]. Eles precisam ser comentados de tempos em tempos, porque a gente acaba trazendo uma perspectiva diferente sobre eles cada vez que a gente conversa sobre eles e que a gente interage também, com pessoas diferentes a respeito disso... e eu acho que um dos principais são esses temas que estamos trazendo. Por exemplo, essas questões de autoconhecimento e autoestima ligados a arte e ao mundo externo... mundo exterior... é muito importante que a gente arrume formas de levar esses assuntos, de levar para as pessoas que não tem acesso a eles... assim... que não se questionam como arte e vê a arte como algo inalcançável, que é algo da elite, que é difícil de fazer, de chegar, de acessar, e de ter conhecimento. Mas, é necessário que se debata justamente de fazer com que essas pessoas se sintam confortáveis de se expressar artisticamente, porque isso ajuda muito a sociedade e... é... ajuda muito no processo de autoconhecimento, quanto de autoestima que vai surgindo na medida que vamos produzindo coisas que a gente aceita e gostando de coisas que a gente produz. Então... e também não gostando, porque não gostar faz parte e não precisa gostar de tudo e nem tudo precisa ser bonito como a gente estava falando, mas no fundo é só uma interação com o meio externo, a gente está sempre sendo mediado pela arte e pelos objetos e todos objetos possuem esse sentido artístico. Então, essa é para a oficina de hoje, o que eu aprendi hoje. Obrigada pessoal. [mensagem de voz]</p> |
|                                                  | P1    | <p>Hoje eu aprendi que esse projeto esta sendo muito maior que um projeto, sabe, ele esta dando voz e espaço para infinitas pessoas e possibilidades, por que eu acredito que quando a gente alcança uma pessoa, a gente não alcança só uma pessoa a gente esta criando uma rede, esta criando possibilidades, então com certeza quem se sentiu ali representado, quem se sentiu pertencente, fez um comentário com outra pessoa e isso da possibilidades, isso da vozes e é tão acalentador, tão acolhedor e tantas coisas boas que eu acho assim, que esse projeto esta sendo maravilhoso. Então hoje eu aprendi que eu estou muito grata por esse projeto que eu sou muito grata por fazer parte dele, principalmente nesse momento um momento tão difícil que a gente esta vivendo enquanto sociedade e enquanto pessoas que a gente esta mais isolado que o normal né, então essas pessoas que já não teriam voz, é... esta mais dificultado ainda que elas tenham voz é... muito importante a gente estar dando voz e essas discussões como a professora colocou ali é... essas discussões são necessárias então por menor que pareça um encontro, numa quarta-feira, de uma hora, eu acredito que esta sendo muito grande. Tem um alcance muito grande e eu espero que esse projeto, continue, perpetue e faça ainda muito sucesso, por que para mim ele esta sendo muito importante e muito especial. [mensagem de texto]</p>                                                                                                                                                                                                   |

FONTE: O autor (2022).

Notamos que o discurso textual das participantes estava carregado de emoções. Isso nos lembra que para vários autores da Psicologia Histórico-Cultural, tais como Davydov (1999), González Rey e Martínez (2017) e Camargo e Bulgacov (2016), as emoções são inseparáveis da cognição no processo de tomada de consciência dos indivíduos. Na mesma direção, Roldão et al. (2020, p. 45) apontam que,

Esquecida por tantos outros teóricos da educação e muitas vezes segregada dos espaços educacionais, a emoção é trazida pela teoria vigotskiana e destacada por alguns estudiosos dessa teoria como parte absolutamente interconectada com a cognição no processo de construção de si e de construção do outro, através da aprendizagem.

Com isso, os autores nos ajudam a pensar que as respostas “emocionadas” das estagiárias ao alvo proposto refletem a atividade complexa dos sistemas psicológicos em funcionamento na ocasião, em que funções como a atenção, a memória, as emoções, os pensamentos, a linguagem, entre outras foram ativadas de maneira interligada e motivadora o suficiente para converterem-se na materialização da escrita, com a mensagem deixada por cada uma em resposta à solicitação da atividade apresentada. Ainda, tais respostas, carregadas de afetos e de fragmentos de aprendizagem, contribuíram para que elas mutuamente alimentassem um ciclo de motivação, com motivos realmente eficazes (LEONTIEV, 2017b) para a realização das tarefas que se seguiram, configurando um sistema de atividades que possibilitou a expansão da aprendizagem de todos os envolvidos (ENGESTRÖM, 2001).

Quando Vigotsky (2009) argumenta que cada palavra é um microcosmo da consciência e que, para tomar consciência de alguma coisa, é preciso que consigamos transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, refletimos sobre como a comunicação foi fator preponderante para que esse complexo processo de motivação e aprendizagem em expansão ocorresse no grupo entre todos os envolvidos (pesquisador, professora e estagiárias). Nessa direção, o alvo “Hoje aprendi que...” funcionou como um catalisador dos recursos internos e externos que propiciaram a comunicação realizada. A materialização do processo se deu nas palavras e nos outros recursos gráficos utilizados para formar o texto, como *emojis* de coração e pontos de exclamação, que regularam a entonação dos sentimentos que as participantes quiseram demonstrar — valorizando, no discurso de cada uma, certos aspectos em detrimento de outros que também ocorreram. Desse modo, a atividade

alvo realizada nos permite concluir que, durante o processo, as estagiárias foram se sensibilizando à internalização de várias condutas importantes e esperadas para a sua formação profissional e pessoal. O Quadro 34 apresenta os indicadores que identificamos como importantes para demonstrar a aprendizagem ocorrida, extraídos das respostas das participantes à atividade realizada.

QUADRO 34 - INDICADORES DE APRENDIZAGEM

Laís - ter jogo de cintura ao trabalhar com grupos; planejar intervenções considerando o que pode ou não acontecer; acolher a todos sem distinções e preconceitos; se posicionar como profissional para auxiliar os assistidos; a importância da escuta; e de formar redes de apoio.

LB - a importância das trocas de experiência com colegas e parceiros mais experientes; e de ampliar o repertório linguístico.

Isa - algumas implicações de assumir o discurso da diferença; a importância do acolhimento, considerando as singularidades das pessoas.

Rosa - a importância dos fatores ambientais e sociais na motivação das pessoas; do falar e do ouvir, processos da comunicação; das diferenças de percepção que podem ocorrer na comunicação entre as pessoas.

Lígia - o autoconhecimento envolve fatores diversos, dentre os quais o social e o cultural; a influência do ambiente na subjetividade humana; a importância da arte como forma de expressão ética e estética; que a ideia que formamos das coisas sofre transformações.

P3 - importância da troca de experiências para o aprimoramento profissional; do autoconhecimento para o fortalecimento da autoestima e para o estabelecimento de relações interpessoais; e da linguagem para uma comunicação afetiva.

P1 - sobre a possibilidade de expansão das aprendizagens que ocorre da comunicação entre as pessoas, que se conectam em múltiplas redes.

FONTE: O autor (2022).

Para Moura e Facci (2016, p. 509),

[...] cabe ao psicólogo atuante no ensino superior compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem relacionado às condições que os alunos têm para a apropriação do conhecimento, que vão desde a formação dos professores, a estrutura física oferecida pela universidade (biblioteca, laboratório etc.), a atividade dominante e, principalmente, a base material oferecida pela sociedade.

Assim, quando os indicadores que selecionamos mencionam a importância dos processos de comunicação e da influência dos fatores sociais e culturais na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes que as estagiárias acompanharam, e quando podemos observar esses indicadores na conduta delas, entendemos que eles convergem com o que dizem pesquisadores da Psicologia

Escolar e Educacional no ensino superior, campo em que se deu o estágio. Além disso, os indicadores também convergem com vários dos critérios formativos estabelecidos nas DCNs do curso (vide [Anexo D](#)).

Em síntese, esses apontamentos nos indicam como núcleo de significação do processo, em termos de aprendizagens, mediações e avaliações ocorridas no período, que **as estagiárias significaram a vivência como uma experiência de acolhimento, aprendizagens, autoconhecimento e desenvolvimento profissional**. Em relação ao papel do psicólogo atuante no contexto do ensino superior, objeto pedagógico do estágio, **elas significaram a importância de um profissional que seja capaz de acolher e se comunicar com sensibilidade, saber manejar o trabalho com grupos, conhecer e considerar os fatores sociais e culturais nas suas intervenções, reconhecer as singularidades, apoiar a formação de redes de apoio e promover processos de autoconhecimento**.

#### 4.3.3 Sentidos e Significados produzidos na entrevista final de feedback

Neste tópico, abordamos aspectos da entrevista final de feedback que contribuíram para a constituição de um núcleo de significação geral sobre a experiência vivenciada pelas participantes, buscando apreender sentidos e significados que ficaram em suas memórias depois de finalizado o estágio. A ideia era realizar uma entrevista de fechamento no mesmo molde de como ocorreu a que encerrou a primeira fase. Empregamos esforços para tentar conciliar a agenda das participantes; mas, ao final, o que se pôde fazer para encerrarmos a pesquisa foi considerar a disponibilidade de cada participante e realizar entrevistas individuais com aquelas que ainda estavam disponíveis — lembrando que, nesse momento, em janeiro de 2021, permanecíamos em isolamento social, motivo pelo qual acreditamos que algumas das participantes não puderam nos acompanhar nessa última atividade pela sobrecarga das atividades anteriormente mencionadas pelas estagiárias.

Nesse contexto, puderam participar das entrevistas individuais Isa, Laís, LB, Lígia e Rosa. Não houve delimitação de tempo para cada entrevista, deixando as participantes livres para falarem o quanto quisessem sobre os tópicos abordados, que foram semelhantes aos da primeira entrevista. Assim, apresentamos no Quadro 35 uma síntese das perguntas feitas pelo pesquisador e das respostas dadas pelas participantes.



## QUADRO 35 - SÍNTESE DA ENTREVISTA FINAL DE FEEDBACK

Solicitações do pesquisador às participantes:

Diga três palavras que vêm à mente quando pensam no estágio realizado, mais especificamente referentes aos momentos de orientação de estágio que aconteceram na segunda fase.

Especifique se houve algum encontro marcante e qual o motivo para considerá-lo desta forma.

Atribua uma nota de 0 a 10 para a forma como foi feita a condução das reuniões de orientação.

Discorra sobre qual foi o tema da proposta da pesquisa-intervenção realizada e avalie se, em seu parecer houve gamificação; por fim, avalie a importância do tópico “hoje eu aprendi que...” em sua trilha de aprendizagem.

**Isa** - [...] Ao pensar no estágio de Psicologia Escolar realizado, me vem à cabeça as palavras adaptação, individualidade e habilidades! Acredito que a adaptação sempre é necessária em diversos ambientes. Mas, na faculdade é ainda mais essencial. Esse estágio me mostrou o longo caminho que trilhei na faculdade e em como consegui me adaptar em inúmeros sentidos. Nesse caso, consegui perceber as individualidades da história escolar de cada um e como elas interferem no desempenho social e acadêmico do universitário. Nesse sentido, percebi que pressupor que todos temos uma habilidade distinta e que devemos valorizá-la foi imprescindível. Por conta disso, as orientações fecharam esse curso “com chave de ouro”! [...] Pensando nisso, o encontro mais especial para mim, tanto em estágio quanto em supervisão, foi o que nos trouxe a oportunidade de trazer marcos e pensamentos da nossa história escolar. A condução e participação com a pluralidade de histórias nesses dois momentos foi nota 10! Nessa ocasião, aprendi que muito do que eu sou está atrelado a minha vida acadêmica, em conjunto a isso, grande parte da profissional que me tornei, em amplos sentidos, partiu das minhas vivências no ambiente de ensino. A cada encontro vinha uma discussão com novas perspectivas que aumentavam a vontade de participar. Antes, não me sentia tão confortável em compartilhar minha opinião. Mas, com o aumento da afinidade e intimidade do grupo, fui me sentindo mais motivada e, mesmo, com muita vontade de dividir minha história. Ao final, em muitos momentos dividi inclusive nas oficinas as minhas impressões pessoais. [...] Concluo agradecendo a você e à professora por nos incentivarem a criar esse ambiente tão nosso, que nos permitiu incluir nossas particularidades e trabalhar com elas. Senti que cada supervisão era uma pequena amostra da oficina que viria mais tarde. Sentirei falta de nossas conversas!

**Laís** - [...] Então, as três palavras referentes à experiência do estágio, eu escolhi a empatia... é... família [riso], o sentimento de família que adquirimos, e a colaboração, porque se não tivesse... acredito que esse grupo foi o mais colaborativo em todos os estágios que eu estava. [...] É... as coisas que vêm em mente quando eu lembro da supervisão é o pertencimento a um grupo, a lealdade com as meninas e comigo, né, e com vocês [professores]. Então, eu considero essa palavra, esse sentimento de lealdade, de encontro, de compreensão, é... são essas as lembranças que eu trago, sabe? [...] E o encontro que ficou mais marcado para mim diante disso tudo [riso] é... não é exatamente o do 2º semestre, né... mas, foi o encontro que eu acredito que foi mais importante e foi sobre a última entrevista que você fez com a gente, com essas mesmas perguntas, e que nós pudemos mesmo expressar aquilo que estávamos sentindo referente a você, a professora, aos projetos e prazos. Então, aquele encontro foi crucial para que possamos ter a nossa... honestidade... crítica que a gente fez para você, que ajudou muito depois, acrescentou muito. [...] É... de nota 0 a 10... 10 né! Eu não tenho o que reclamar e a nota 100%. E... a proposta inicial do seu... do seu projeto pessoal, seria sobre a gamificação. É... eu considero que a gente conseguiu fazer essa gamificação com as adaptações do projeto, a gente conseguiu fazer caça-palavras, conseguimos mandar sempre no grupo, o pessoal participava. Você também fez a planilha né, com aquela corrinha, né, com todas as ações que cada um fazia, cada um no seu tempo. Eu acredito que foi muito bem sucedido. Então, foi bem, é! Bem sucedido a sua gamificação com nós, alunas, né!? Então, foi super tranquila essa parte com as adaptações que a gente fez também, né. [...] É, comentário... é... durante esse ano eu pude exercitar muito a minha parte de comunicação, porque para quem não é fácil sabe, eu sou diagnosticada com autismo leve. Então... o antigo Asperger... e foi muito desafiador. Está sendo muito desafiador para mim participar aqui, e todas as oficinas eram desafiadoras, todas as supervisões eram desafiadoras e eu me permiti ser desafiada, então é a questão que o Lulu Santos diz: vamos nos permitir! Então, é isso mesmo, eu consegui quebrar um grande bloqueio que eu tinha é... na fala então... às vezes gaguejo [riso], normal [riso], eu faço piada como defesa, acho [riso]. Freud explica! Mas, foi um desafio [riso]. Eu aprendi que nós precisamos nos permitir, nós precisamos liberar essa energia que nos torna capaz de realizar as coisas,

independente de quem somos e das nossas características singulares. Eu aprendi que somos capazes de realizar e de chegar aonde queremos chegar. É... as dificuldades são superadas, ou não... a gente aprende a lidar com elas. [...] Então, é isso! É... obrigada pelo acolhimento, obrigada pela paciência, eu sei que não é fácil lidar com alunos assim, e desejo tudo de bom para você e para a professora. Tudo de melhor e estamos aí, somos colegas agora! Podemos nos encontrar por algumas caminhadas, nunca se sabe [riso]! Abraço e boa sorte!

**LB** - [...] Três palavras que eu escolho para descrever... é... para definir... digamos assim: quando eu penso no estágio em psicologia escolar... seria... é... desafio a primeira, por conta da pandemia, de termos que nos adaptar à fase do online, e a gente estar esperando atuar no presencial, e isso ter sido é... reorganizado. Então, de início isso foi muito desesperador! É... foi uma superação, outra palavra, porque em alguns momentos eu achava que não iria dar conta. A questão de ansiedade que eu tive durante esse período. Mas, no final, a última palavra que descreve é gratidão. [...] Porque foi desafiador, é... foi muito difícil, mas no final deu tudo certo! Foi ainda melhor do que a gente como grupo esperava, a gente cresceu muito e nos preparamos para uma área que se não fosse a pandemia não estaríamos preparados, que foi justamente... é essa questão... a distância né, de conseguir nos adaptar e resolver alguns desafios que às vezes aparece no meio do caminho. Então, foi maravilhoso! Foi muito gratificante ver o final assim, o feedback né, das últimas reuniões que a gente fez, dos alunos, não só das últimas mas em todas eles sempre davam o feedback no final então foi muito legal e gratificante. [...] Um encontro que foi marcante para mim foi o da autoestima e estudos, porque nesse encontro eu compartilhei algumas coisas que eu nunca tinha compartilhado durante a graduação, né... a gente trouxe abertura para os alunos falarem e compartilhamos também algumas experiências e ali eu compartilhei algumas experiências que eu achei que eram individuais, né. E foi muito importante porque outros alunos se pronunciaram, outra colega também... é... que passou exatamente a mesma coisa, e foi muito, muito especial esse encontro para mim, por justamente ver que alguns desafios que a gente passa no decorrer da vida estudantil, às vezes parecem muito individual, mas não são, às vezes são do coletivo, e justamente por não falarmos disso, muitas vezes acaba passando batido, e por não ter justamente essa troca. Então, foi muito marcante para mim esse momento.[...] É... não, assim que eu me recorde, não teve nenhum encontro que não foi, assim, que eu não tenha gostado. Acredito que todos foram muitos legais, especiais, com temas, assim, maravilhosos, que a gente escolheu para abordar né! Então, foi muito, muito legal! [...] Em relação a uma nota para dar para você e para a professora eu dou 10 aos dois, porque foi assim: vocês foram pessoas chaves assim nesse período, porque enquanto a gente estava sendo bombardeada com os professores com um monte de coisas para fazer, tentando se adaptar à nova rotina, vocês foram muito atenciosos o tempo todo e muita, muita gratidão por todo esse período, por ter conhecido vocês, pelos debates que a gente teve em supervisão... eram muitos ricos. Então, assim, nota 10! Foram maravilhosos! [...] Eu lembro que no início né, você tinha proposto de ter um trabalho mais gamificado, e acredito que foi, foi atendido, ficou muito esclarecido e a proposta foi atendida né, teve lá o caça-palavras, o QR Code, e isso me marcou! Agora no final do ano, do ano passado, que a gente ia juntando pontuações né no semestre, a gente ia juntando pontos conforme o que a gente ia fazendo e ia atribuindo, então foi muito legal! [...] Ah! E durante esse período eu aprendi que essa troca, né, de experiência, de conhecimento, é... justamente esses debates que a gente tinha sobre esses temas durante a supervisão, onde todos contribuíam, a professora contribuía, você contribuía, então, é... tirando toda aquela questão como o professor como reino do saber, então isso foi muito, muito rico. Então, eu aprendi que essa troca de experiência ela é fundamental, a gente falar, mas também ouvir né, então essa troca é muito rica e de um conhecimento maravilhoso. É enriquecedor. [...] É... sobre a minha participação durante esse período eu vejo ela como boa. Eu participei, acho que se não de todas supervisões, é... principalmente no segundo semestre eu estava presente em todas e às vezes não contribuindo em toda pela narrativa, justamente pela, pela... a separação que fazia do grupo [se refere à subdivisão que fizeram para em cada semana uma equipe conduzir e a outra dar suporte nas intervenções] às vezes falava mais, às vezes ouvia mais...então, tinha essa dinâmica, então acredito que contribuí. [...] Em relação a pontos fortes, acredito que o nosso grupo foi assim, sensacional, porque apesar de ser um grupo grande, que normalmente é um problema durante a graduação, no nosso caso não foi, porque cada uma tinha o ponto forte e esses pontos fortes iam se contribuindo! Então, isso me chamou muita atenção e acho que fluiu muito bem: a gente conversava muito e tinha essa troca, se entendia muito bem, e fluiu um trabalho bem legal. Então, no meu caso, às vezes eu tenho um pouco mais de facilidade para fazer um power point, para fazer uma coisa mais tecnológica, digamos assim. E o grupo às vezes recorria a mim para fazer né, um power point que precisasse ou alguma coisa nesse sentido,



ou eu abrir a chamada que às vezes dava problema, então isso foi bem, bem rico. Assim como outras tinham mais facilidade de trazer, pesquisar um conteúdo, outra já tinha mais abertura no falar, em dar abertura no tema, a outra em encerrar o tema e assim a gente ia contribuindo, e o encontro no todo ia se completando tanto no papel quanto na execução, então ele fluía muito bem mesmo por conta disso que era um complemento. E também porque o grupo sempre participava né, mesmo que em uma semana não era as quatro meninas que iriam se apresentar, elas estavam presentes contribuindo, então fluiu super legal. [...] E para finalizar sobre alguma coisa que tenha me atrapalhado, eu acho que não é algo do grupo, é mais individual mesmo, uma crença minha de alguns pensamentos que eu não iria conseguir, que eu não faria bem feito, tinha medo de falar e falar errado, então isso me travou em alguns momentos e eu acabei paralisando. Então, eu acredito que eu poderia ter feito muito mais e não fiz por esse empecilho, esses pensamentos de não acreditar mais, assim, em mim... e eu acredito que no geral foi isso. Foi um momento muito legal, eu vou levar para sempre esse grupo e a professora, foi um estágio muito rico, muito rico mesmo, a gente aprendeu muito, muito mesmo e eu acredito que seja talvez o estágio que a gente mais aprendeu nesse período, foi muito rico mesmo e eu agradeço de coração e vou lembrar para sempre desse momento. Um grande beijo e até logo!

**Lígia** - [...] Bom, a orientação que eu recebi da professora e de você, no projeto [nome do projeto], foi excelente! Foi muito bom, só tenho a agradecer, foi uma experiência muito enriquecedora. É... tinha muito conhecimento sendo agregado tanto por parte dele quanto por parte das minhas colegas que participaram junto comigo. Então [riso], eu tenho muito a agradecer. [...] de todas as oficinas que a gente fez, a oficina que mais me marcou foi sobre corpo e autoestima, é... como a gente abordava o tema autoestima né, a maior parte do nosso público era feminino e essa questão do corpo com a autoestima é a que mais aparece atualmente. Principalmente pelos padrões que são estabelecidos para as mulheres nas redes sociais e em tantos outros lugares, então foi muito enriquecedor abordar esse assunto, tanto o conteúdo que a gente trouxe para falar sobre isso na supervisão, quanto o que as pessoas trouxeram para a gente na oficina, foi muito bom, foi muito terapêutico, todo o processo foi muito terapêutico. [...] Eu dou nota 10 [riso]! Tanto para a orientação, quanto para o nosso grupo, e para tudo que aconteceu partindo do projeto [nome do projeto]. [...] Eu lembro que, no começo a proposta era a gamificação, trazer um ensino mais dinâmico e foi isso foi executado né... houveram algumas adaptações, mas essas adaptações só melhoraram o projeto né, na verdade. As poucas experiências que a gente teve presencialmente também foram muito legais, então... foi um projeto muito legal, do projeto ao fim, assim... [...] E eu tive a oportunidade de fazer parte do comitê do projeto [nome do projeto], eu trabalhei com as artes, com a produção das artes, e com a administração do [nome da rede social], então eu diria que a minha participação, ela foi positiva. Eu acredito que a partir do que foi proposto né, eu consegui executar bem aquilo que eu gostaria de executar, e todo o meu grupo foi bem unido, trabalhou de uma forma bem cooperativa, muito acolhimento e caminhamos em direção à realização, que foi muito, muito completa! Esse processo terapêutico que aconteceu nas oficinas não foi apenas com os convidados e sim com a gente também. [...] Então, o que eu aprendi com tudo isso é que quando a gente faz as coisas com o coração aberto, com uma intenção boa, tudo acontece de uma forma pacífica e dinâmica, e só tem agregar mais e mais coisas para a nossa vida. Eu desejo bastante sorte para quem está iniciando agora no processo do projeto [nome do projeto] e quem ainda vai iniciar no futuro, é um projeto que tem muito a agregar para todo mundo [riso].

**Rosa** - [...] E eu lembro, quando obtivemos essa proposta ne, tua, de quando eu entrei no estágio que, até então assim para mim foi... muito marcante na minha vida chegar no 9º período, que é quando a gente começa com as práticas... é... eu não conhecia a professora [nome da professora], mas de acordo com as minhas amigas, que já estavam à minha frente, me disseram muito sobre ela e eu já tinha na minha cabeça que eu iria fazer com ela porque me falavam muito bem dela, que ela era uma mãezona, assim, que é querendo ou não, o que a gente sempre procura numa faculdade... é... o acolhimento né. E, então, eu resolvi procurar e fazer com ela e de repente me dou conta que veio uma pessoa a mais né, que é... para a gente foi uma experiência maravilhosa, que foi você, né! Então, quando você trouxe a proposta que seria diversificada com jogos e eu fiquei me perguntando como isso aconteceria né... e o primeiro jogo que nos foi apresentado, correndo pela faculdade, isso é uma lembrança muito boa que eu tenho! Que foi bem marcante para os meus dias! Porque aquele momento que a gente saiu atrás do tesouro, e procurar... eu lembrei muito da minha infância, e a minha infância eu tenho uma memória muito de que é um momento que a gente não se preocupa com nada né, a gente realmente só vive, a gente só vive intensamente os dias, a gente não vê

problemas, a gente não vê dificuldades e como é bom viver dessa forma. E quando vivemos como adultos mesmo, a gente acaba deixando de lado essa questão de viver intensamente os dias. Então naquele momento em que eu saí correndo pela faculdade para procurar o tesouro e consegui concluir o jogo, depois tirar uma foto com as meninas foi muito divertido, foi muito legal... e naquele momento eu tive mais certeza que era isso que eu queria para a minha vida [refere-se à profissão]. [...] E quando me perguntam três palavras que vem à minha mente quando eu penso no estágio, com toda certeza, a primeira palavra é o amparo que a gente mais teve nesse período, tanto da professora quanto de você né, então foi muito bom; vem resiliência, obviamente porque vivemos tempos que nunca havíamos vivido antes né, e que foi muito complicado emocionalmente para mim... foi muito complicado... e ter que lidar com tudo isso e se reconstruir... mas, conseguimos, e com a ajuda de vocês. E uma terceira palavra que vem à cabeça seria... eu até diria um acolhimento, mas ao amparo já entraria nisso né... mas, é que esse estágio foi tão acolhedor que todas as palavras que me vem à cabeça... é... são nesse sentido, de acolher que foi o que vocês fizeram conosco. [...] E de 0 a 10, com toda certeza seria 10!!! Tanto para a professora quanto para você, e eu acho que mesmo você também enfrentando essa dificuldade que a gente estava passando, ainda assim você se manteve do começo ao fim nos amparando, nos ajudando, acolhendo mesmo no que fosse preciso, no que fosse necessário, e isso para mim brilhou os olhos... assim... de saber que o ser psicólogo não é na teoria aquela coisa de, “a, tenho que ajudar, escutar...” e a prática é assim mesmo, e você me provou que sim, e isso me fez muito bem, tanto que esse era o estágio que eu mais gostava porque eu era ouvida né. Mesmo que a clínica fosse importante para mim, ainda o estágio escolar era mais importante do que a propriamente clínica, que eu sempre sonhei, realmente por esse movimento mesmo, que para mim foi mágico. [...] No segundo momento, sobre os estágios, quando nos estávamos ali né apresentando as rodas de conversas para mim foi muito desafiador e em muitos momentos eu duvidei da minha capacidade, porque eu sou um tipo de pessoa que eu não gosto de apresentar trabalho, eu não gosto de falar junto com outras pessoas, quando eu vejo que tem outras pessoas ouvindo ou me vendo eu me sinto muito insegura, e eu acho que esse estágio veio na melhor hora, porque foi o que me fez melhor, me fez levantar, me fez confiar em mim mesma e não teve, no momento eu não consigo lembrar, se houve algum encontro que foi marcante, mas todos foram muito especiais. E quando eu começava a falar sobre autoestima, sobre os relatos da minha própria vida, que vinham diversos exemplos, quando as pessoas interagiam, até mesmo concordando com a gente tinha acabado de dizer, isso para mim era tão lindo... porque a gente estava ali, fazendo algo com o coração aberto... de querer ouvir os relatos das pessoas e elas também com o coração aberto de estar ali para ouvir as nossas experiências e também contar as experiências delas. E essa união também, que houve, de saber quão difícil é a vida acadêmica e como a gente se entende, e foi tão legal passar isso aí! Para os alunos que participaram, a maioria era de psico e a gente falar para eles... assim... olha, é difícil! A gente sabe que é difícil, sempre vai ser difícil, mas a dificuldade faz a gente crescer e vocês vão conseguir, porque a gente está aqui e a gente conseguiu. [...] É... aí que felicidade de falar isso para mim mesma: eu consegui!!! [riso]. [...] Então, foi mágico demais todos os nossos encontros e quando eu começava a falar eu parecia que estava falando com as minhas amigas, porque eu esquecia que tinha diversas pessoas ali me vendo, me escutando e eu estava ali né, querendo ou não como uma pessoa que estava apresentando um projeto... é... então tinha esse diferencial, mas para mim foi algo tão natural que eu sempre dizia para as meninas do grupo que era até estranho, porque eu me sentia tão bem fazendo isso. E o que para mim... o que eu achava que seria dias de tortura por conta da minha vergonha, timidez, foram dias maravilhosos e isso devo pelas orientações que tivemos dentro desse percurso, da professora e de você, porque vocês nos ensinaram muito, principalmente a nunca deixar de ser humano, e isso é lindo mesmo de ouvir, parece que é algo tão óbvio, mas na prática muitas pessoas não são assim, e quem é tem um destaque, e com certeza vocês tiveram esse destaque, de saber que existe um ser humano e que temos de ser um ser humano o tempo todo, dar atenção e dar ouvidos. E uma coisa que eu jamais vou esquecer mesmo, é você mesmo, é... dizendo diversas vezes para a gente... dizendo como poderíamos fazer aquilo acontecer, se caso algum participante viesse a falar algo e deixasse a gente sem saber como reagir... é, você propunha diversas coisas de como poderíamos sair daquilo e como poderíamos resolver. E eu achei isso incrível! Porque eu nunca tive um professor que ajudasse dessa forma, que pensasse a esse ponto. Normalmente, alguns professores acolhem, mas eles jogam muito para a gente. Assim... houve um diferencial nesse estágio por que não foi assim, vocês não jogaram para a gente resolver, vocês resolveram juntos com a gente e isso para mim foi marcante porque eu nunca tive professores assim! Então, eu acho que passou muito de professor para aluno, eu me sentia no meio, como se eu fosse formada, falando de amigo para amigo, de profissional para profissional, então foi muito mágico tudo isso. [...] E sobre a minha participação, eu acredito que eu

me doe bastante e foi bem difícil no começo como eu já disse, mas eu consegui me superar e, com certeza, essa superação só foi possível por conta da orientação que eu recebi de vocês, de estar com os braços abertos mesmo e de ouvidos abertos para nos ajudar, e isso fez muita diferença em mim. E mesmo que eu não ficasse falando disso o tempo todo, eu pensava o tempo todo: que lindo tudo isso! Você ser acolhedor para mim não é algo normal, para mim isso faz a diferença, é algo que me chama atenção, me conquista e esse estágio me conquistou dessa forma. [...] E um outro é... o aprendi que... algo que me agrada muito relatar isso, é saber que alguém ouve e que se importa com isso, como eu disse né, ser humano mesmo, é... a humanização faz a diferença. Eu aprendi que mesmo quando a gente acha que não consegue, ou que aquilo é difícil ou impossível, a gente nunca pode desistir, mesmo que no final das contas a gente sempre espera o apoio de alguém, mas se isso não acontecer a gente não pode desistir, por conta disso e lembrar em outros momentos que a gente teve essa ajuda, teve essa escuta. E isso é algo que eu lembro até hoje, quando eu tenho dificuldade em algo eu lembro das nossas supervisões! Por exemplo, eu lembro do nosso estágio e como eu achava que era impossível, e eu consegui, e foi uma ótima experiência. Então, nada é impossível, a gente consegue, somos capazes e... a nossa profissão é linda demais, eu sou apaixonada [riso] muito, muito apaixonada e eu sou mais ainda por saber que existe profissionais maravilhosos como a professora e você! Deixo aqui meu muito obrigada, obrigada por tudo, toda ajuda, todo aprendizado, todo acolhimento, porque você é extremamente inteligente, um ótimo psicólogo, com certeza é um espelho para mim, é... eu serei assim, é... o meu objetivo de vida, ter esse amor que vocês demonstram até pelo olhar. Muito obrigada por tudo, que você tenha muito sucesso no seu trabalho, no seu projeto... e que agora nós somos colegas de profissão [risos].

FONTE: O autor (2022).

No tocante às singularidades, ou melhor, ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional percebido por cada uma das participantes, Isa conta que não se sentia confortável em expor sua opinião em conversas com outras pessoas, mas que passou a se sentir mais motivada a participar e se expor conforme a afinidade do grupo foi aumentando. Ela também compreendeu a importância de considerar a história de vida dos indivíduos ao trabalhar com eles, buscando reconhecer suas singularidades e os fatores ambientais e educativos que contribuem para a formação da subjetividade humana.

Laís trouxe novos contornos ao significado que tinha da palavra “superação”: ela relata que convivia com a dificuldade de se expressar diante de um grupo devido a uma condição diagnosticada, mas que a configuração subjetiva que se formou no grupo contribuiu para a superação do medo da exposição e melhorou suas habilidades de exposição e comunicação.

LB ressignificou o conceito de trabalho em equipe ou em grupo. Ao pensar no trabalho em grupo, ela atribuía peso maior ao que podia dar errado, aos desentendimentos que poderiam ocorrer; mas as trocas de experiência que ocorreram a ajudaram a perceber que cada integrante pode contribuir de maneiras diferentes, com os talentos que possui, e assim podem se apoiar mutuamente em prol de alcançar os objetivos, quer seja cooperativa ou colaborativamente.

Lígia destacou as oportunidades em que aproveitou para assumir diferentes papéis no projeto: trabalhando na divulgação, na preparação de materiais, nas oficinas, como *staff* e membro de uma equipe, o que contribuiu para ampliar a sua visão sobre a complexidade da atividade de um psicólogo escolar; além disso, ela também aprimorou a sua ideia de arte, de estética e de como esses aspectos atuam na subjetividade das pessoas.

Rosa destaca que tinha preferência por outro campo de atuação, mas, devido ao modo como se sentiu acolhida pelo grupo e assistida pelos professores nesse estágio, a nossa proposta se tornou a mais marcante para ela, contribuindo para a aprendizagem — ou melhor, aprimoramento — da habilidade de se comunicar com empatia e de forma acolhedora, como um psicólogo deve fazer; além disso, percebemos que ela se mostrou bastante sensível ao modo como conduzimos os encontros, avaliando e se concentrando em internalizar algumas das nossas condutas em prol do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Outro aspecto notado é que a entrevista final, mesmo ocorrendo de modo individual com as participantes, ainda assim trouxe consistentemente respostas emocionadas e de referência ao acolhimento sentido por cada uma em relação ao grupo e aos docentes. A Figura 25 apresenta uma nuvem de palavras<sup>26</sup> que sintetiza as três palavras usadas por cada entrevista para qualificar a experiência que tiveram. Utilizamos um software onde foi inserida uma lista com as palavras

FIGURA 25 - PALAVRAS UTILIZADAS PARA DESCREVER A EXPERIÊNCIA VIVIDA



FONTE: O autor (2022).

Na entrevista de fechamento da primeira fase, as palavras utilizadas foram “desafio”, “acolhimento”, “empatia”, “empoderamento” e “adaptação” — com maior

<sup>26</sup> Para formar a nuvem, preparamos uma lista com as palavras que identificamos, na síntese da entrevista, como indicadoras das experiências das participantes. A lista foi adicionada a um software que contabiliza a recorrência e a apresenta em formato de nuvem de palavras.

recorrência das duas primeiras, sentimento o qual foi compartilhado pelo grupo. Já na entrevista final, podemos notar, com base na Figura 25, que não apenas essas palavras permaneceram constantes ao longo de toda a proposta interventiva (com exceção de “empoderamento”), mas que novas palavras apareceram, tais como “colaboração”, “superação”, “gratidão” e outras que demonstram a ampliação de sentimentos positivos gravados na memória das entrevistadas quando lembram do estágio em Psicologia Escolar e Educacional.

Aproveitamos a síntese da entrevista para também elaborar uma nuvem de palavras que sintetiza, por recorrência, as palavras que as entrevistadas utilizaram para descrever a experiência e os sentimentos vividos. A Figura 26 mostra como se configurou a nuvem de palavras.

FIGURA 26 - NUVEM DE PALAVRAS QUE QUALIFICAM A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA PELAS PARTICIPANTES



FONTE: O autor (2022).

Percebemos que a palavra “Acolhimento” se sobressai no discurso das participantes. Assim, entendemos que tal palavra sintetiza o significado que a proposta de orientação de estágio conduzida teve para as participantes, podendo receber o status de principal característica do grupo, fomentada pela intervenção realizada. Também notamos que a avaliação que elas fizeram acerca da condução realizada pelo pesquisador e pela professora regente nas reuniões de orientação ocorridas ao longo da segunda fase foi avaliada como positiva: todas atribuíram a



pontuação máxima (10 pontos), além de utilizarem várias palavras de conotação positiva para destacar as impressões que experimentaram ao longo da proposta da segunda fase. Vale explicar que a palavra “mediação”, uma das destacadas na Figura 26, não estava presente no discurso das entrevistadas; utilizamo-la como categoria para reunir as menções feitas às intervenções dos orientadores — evidenciando, no conjunto com outras palavras, a percepção e o grau de importância que as participantes deram ao papel do professor.

Uma terceira nuvem de palavras foi produzida por nós para visualizarmos graficamente qual impressão as participantes tiveram acerca da gamificação realizada. A Figura 27 apresenta essa representação gráfica.

FIGURA 27 - REPRESENTAÇÃO DAS PARTICIPANTES SOBRE A GAMIFICAÇÃO REALIZADA AO LONGO DA PROPOSTA REALIZADA



FONTE: O autor (2022).

A representação gráfica mostra que as palavras mais recorrentes nas respostas das entrevistadas foram “adaptação”, “legal” e “caça-palavras”. Essas palavras nos indicam que a atividade que ficou mais marcada na memória das participantes, como exemplo de gamificação, foi a de caça-palavras, que, embora tenha sido apresentada pelo pesquisador apenas uma vez, na Missão 3 da primeira fase, foi imitada por elas na segunda fase, em resposta ao alvo “Gincana do Conhecimento”. Isso não significa que elas não compreenderam a proposta, mas que, na hora de exemplificar, essa memória foi a mais latente. Exemplo disso é que outras atividades também foram lembradas por algumas participantes: a “corridinha”

(referência à dinâmica da Missão 1); a planilha (Sistema de Feedback Visual); e o *QR Code* (usado na Missão 3).

A palavra “adaptação” aparece em resposta à consideração de que, inicialmente, a proposta seria realizada presencialmente, como aconteceu nas Missões 1 e 2; mas, com a chegada da pandemia e das medidas restritivas, o processo necessitou ser adaptado para o ambiente virtual. Ainda, mesmo na virtualidade, as atividades precisaram ser adaptadas aos recursos disponíveis a cada participante. Apesar disso, a experiência da gamificação foi qualificada, em geral, como “legal”.

O Quadro 36 apresenta o processo de interpretação do Núcleo de Significação correspondente à experiência vivenciada pelas estagiárias na segunda fase.



QUADRO 36 - PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO DA ENTREVISTA DE FEEDBACK DA FASE 2

|                                 | Pré-indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Categorias interpretativas                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Núcleo de significação                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conceito / Participantes</b> | momentos de fala das participantes onde apareceram conteúdos reiterativos, que demonstraram maior afetividade, cognições ou ambivalências que foram importantes para a compreensão do objetivo da investigação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | aglutinação dos pré-indicadores, identificada a possibilidade de união por similaridade, complementaridade ou mesmo pela contraposição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Aprendizagem, emoção, mediação, estágio supervisionado, gamificação, autoavaliação, avaliação da proposta.                                                                                                                                                                                                                 | semelhanças, complementaridades e/ou contraposições que apareceram nos indicadores, verificando as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados                                                                                                                  |
| <b>Isa</b>                      | me vem à cabeça as palavras adaptação, individualidade e habilidades; consegui me adaptar; consegui perceber as individualidades da história escolar de cada um e como elas interferem no desempenho social e acadêmico do universitário; as orientações fecharam [...] “com chave de ouro”; nota 10; aprendi que muito do que eu sou está atrelado a minha vida acadêmica; novas perspectivas que aumentavam a vontade de participar; com o aumento da afinidade e intimidade do grupo, fui me sentindo mais motivada e, mesmo, com muita vontade de dividir minha história; ambiente tão nosso, que nos permitiu incluir nossas particularidades e trabalhar com elas. | <b>adaptação</b> ; <b>nota 10</b> ; fui me sentindo mais motivada; ambiente tão nosso; empatia; <b>esse grupo foi o mais colaborativo e cooperativo</b> ; pertencimento a um grupo; <b>pudemos expressar aquilo que estávamos sentindo</b> ; <b>desafiador</b> ; <b>as dificuldades são superadas</b> ; <b>gamificação foi realizada</b> ; foi legal; divertido; <b>caça-palavras</b> ; <b>gratidão</b> ; <b>vocês foram muito acolhedores e atenciosos</b> ; <b>o estágio que a gente mais gostou</b> ; | Emoção: sentimento de gratidão pela experiência vivida, de motivação, empatia, de colaboração, de dificuldade e superação; ambiente tão nosso (pertencimento); gostaram do estágio.<br><br>Mediação: acolhimento e atenciosidade (espaço para falar como se sentiam, escutar e mostrar preocupação com elas), gamificação. | Em meio aos desafios e necessidades de adaptação aos diversos acontecimentos que surgiram, teve gamificação, foi diversão, pudemos expressar como nos sentimos, fomos acolhidas e incentivadas pelo grupo e pelos professores, e aprendemos que as dificuldades podem ser superadas, especialmente quando o grupo é |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                    |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Laís</b></p> | <p>empatia; sentimento de família que adquirimos; esse grupo foi o mais colaborativo em todos os estágios que eu estava; pertencimento a um grupo, a lealdade com as meninas e comigo, né, e com vocês; sentimento de lealdade, de encontro, de compreensão; nós pudemos mesmo expressar aquilo que estávamos sentindo; nota 0 a 10... 10 né; a sua gamificação foi super tranquila [...] com as adaptações que a gente fez também; muito desafiador; somos capazes de realizar e de chegar aonde queremos chegar; as dificuldades são superadas, ou não... a gente aprende a lidar com elas.</p>                                                                                                                                                                                                                                                | <p>experiência enriquecedora.</p> | <p>Estágio supervisionado: desafiador; exigiu adaptação; o estágio que mais gostaram; experiência enriquecedora; comecei a gostar; espaço de acolhimento (vocês foram os que acolheram melhor a gente); foi uma dinâmica bem legal.</p> <p>Aprendizagem: trabalho em grupo; adaptação; expressão e comunicação; superação de dificuldades; experiência enriquecedora.</p> | <p>colaborativo. Foi o estágio que a gente mais gostou.<br/>Nota 10! Gratidão!</p> |
| <p><b>LB</b></p>   | <p>desafio; adaptar à fase do online; de início isso foi muito desesperador; uma superação; gratidão; no final deu tudo certo; Foi ainda melhor do que a gente como grupo esperava, a gente cresceu muito; foi maravilhoso; muito gratificante ver o final assim; muito legal; especial; marcante; todos foram muitos legais, especiais, com temas, assim, maravilhosos, que a gente escolheu para abordar; muito, muito legal; vocês foram muito atenciosos o tempo todo; muita gratidão; os debates [...] eram muito ricos; nota 10; você tinha proposto um trabalho mais gamificado; ficou muito esclarecido; a proposta foi atendida; caça-palavras; QR Code; isso me marcou; a gente ia juntando pontuações; eu aprendi que essa troca [...] de experiência, de conhecimento, [...] foi muito. muito rico; eu aprendi que essa troca de</p> |                                   | <p>Avaliação da proposta: desafiador; exigiu adaptação; pudemos expressar aquilo que estávamos sentindo; foi legal; divertido; nota 10; experiência enriquecedora; o estágio que a gente mais gostou.</p>                                                                                                                                                                 |                                                                                    |

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |  |  |  |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|                     | <p>experiência ela é fundamental; o nosso grupo foi assim, sensacional [...] cada uma tinha o ponto forte e esses pontos fortes iam se contribuindo; Foi um momento muito legal, eu vou levar para sempre; eu acredito que seja talvez o estágio que a gente mais aprendeu nesse período.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |  |  |
| <p><b>Lígia</b></p> | <p>a orientação [...] foi excelente; só tenho a agradecer, foi uma experiência muito enriquecedora; tinha muito conhecimento sendo agregado; todo o processo foi muito terapêutico; Eu dou nota 10 [riso]! Tanto para a orientação, quanto para o nosso grupo; As poucas experiências que a gente teve presencialmente também foram muito legais; foi um projeto muito legal, do projeto ao fim; tive a oportunidade de fazer parte do comitê do projeto [nome do projeto], eu trabalhei com as artes, com a produção das artes, e com a administração do [nome da rede social], então eu diria que a minha participação, ela foi positiva; todo o meu grupo foi bem unido, trabalhou de uma forma bem cooperativa, muito acolhimento e caminhamos em direção à realização, que foi muito, muito completa; aprendi que [...] quando a gente faz as coisas com o coração aberto, com uma intenção boa, tudo acontece de uma forma pacífica e dinâmica.</p> |  |  |  |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |  |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| <p><b>Rosa</b></p> | <p>proposta que seria diversificada com jogos; o primeiro jogo que nos foi apresentado, correndo pela faculdade, isso é uma lembrança muito boa que eu tenho; lembrei muito da minha infância; foi muito divertido, foi muito legal; amparo que a gente mais teve nesse período, tanto da professora quanto de você né, então foi muito bom; resiliência; é que esse estágio foi tão acolhedor que todas as palavras que me vem à cabeça... é... são nesse sentido, de acolher que foi o que vocês fizeram conosco; E de 0 a 10, com toda certeza seria 10; você se manteve do começo ao fim nos amparando, nos ajudando, acolhendo mesmo no que fosse preciso, no que fosse necessário, e isso para mim brilhou os olhos; isso me fez muito bem, tanto que esse era o estágio que eu mais gostava porque eu era ouvida; desafiador; eu acho que esse estágio veio na melhor hora, porque foi o que me fez melhor, me fez levantar, me fez confiar em mim mesma; união; foi mágico demais todos os nossos encontros; o que eu achava que seria dias de tortura por conta da minha vergonha, timidez, foram dias maravilhosos e isso devo pelas orientações que tivemos dentro desse percurso, da professora e de você, porque vocês nos ensinaram muito, principalmente a nunca deixar de ser humano; E uma coisa que eu jamais vou esquecer mesmo, é você mesmo, é... dizendo diversas vezes para a gente... dizendo como poderíamos fazer aquilo acontecer, se caso algum participante viesse a falar algo e deixasse a gente sem saber como</p> |  |  |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |  |  |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
|  | reagir... é, você propunha diversas coisas de como poderíamos sair daquilo e como poderíamos resolver.; E eu achei isso incrível! Porque eu nunca tive um professor que ajudasse dessa forma, que pensasse a esse ponto; isso é algo que eu lembro até hoje, quando eu tenho dificuldade em algo eu lembro das nossas supervisões. |  |  |  |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|

FONTE: O autor (2022).

LEGENDA: em **negrito** estão palavras que chamaram atenção por se repetirem ou pela força que sentimos que exerceram no texto e em **azul** estão as palavras que percebemos como tendo impacto determinante no discurso das participantes.

Com base no Quadro 36, interpretamos como núcleo de significação geral, aquele que ficou na memória das participantes no término da intervenção, que **“em meio aos desafios e necessidades de adaptação aos diversos acontecimentos que surgiram, teve gamificação, foi diversão; pudemos expressar como nos sentimos, fomos acolhidas e incentivadas pelo grupo e pelos professores, e aprendemos que as dificuldades podem ser superadas, especialmente quando o grupo é colaborativo. Foi o estágio que a gente mais gostou. Nota 10! Gratidão!”**

Para Vigotsky (2007, p. 29),

A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. Como no caso da memória e da atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro.

Levando em conta a direção prospectiva que a Psicologia e a Educação devem assumir sobre o processo de desenvolvimento na perspectiva vygotskyana, salientamos que os significados que as participantes atribuíram a essa experiência apontam para a formação de um conceito sobre o que é um bom grupo e que atitudes os membros devem ter para constituir-lo, algo que acreditamos que as incentivará, no futuro, a buscar por grupos com características semelhantes às encontradas nesse do qual participaram — com acolhimento, afeto, integração e colaboração entre os membros, considerando as singularidades, limitações e potencialidades de cada um, como se espera de psicólogos atuantes no contexto educacional.

Por fim, de modo geral, concluímos que os significados atribuídos à segunda fase nos permitem admitir como possível e viável a utilização de recursos de gamificação para incentivar a postura colaborativa e o engajamento dos participantes com os desafios propostos, mesmo numa etapa em que, aparentemente, não se esperaria que isso surtisse efeito significativo por se tratar de um momento já voltado à prática por natureza.

Mas é possível — porque fizemos e mostramos como fizemos, assim como avaliamos os resultados a partir de cada ação empreendida e sua influência emocional e cognitiva sobre cada uma das participantes. É viável, porque não envolve o dispêndio ou investimento de muitos recursos materiais, embora necessite que o

professor disponha de um repertório com jogos, de raciocínio lógico capaz de encadear as mecânicas e dinâmicas, e de tempo para planejar e depois para aplicar a proposta.



## 5 UMA PROPOSTA DE ESTRATÉGIA DE ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO

A estratégia de intervenção pedagógica para orientação de estágio supervisionado que propomos neste capítulo pode ser entendida como uma generalização das experiências como orientadores de estágio que tivemos entre os anos de 2018 a 2021 — em especial, a que tivemos com a turma de estagiárias apresentada no capítulo 4, o momento do ápice da estratégia, quando ela finalmente tomou forma.

O Quadro 37 traz para o plano concreto a proposta que desejamos compartilhar. Ele sintetiza e organiza um plano para a realização de todas as ações da estratégia interventiva. Nele, podemos ver que a estratégia de intervenção foi elaborada em três fases: preparação, condução e avaliação, com seus respectivos objetivos, atividades e ações. Enquanto as fases 1 e 2 são consecutivas, a fase de avaliação, separada no quadro para fins didáticos, é contínua e se inicia já durante a condução da intervenção, com a coleta de informações e feedbacks dos participantes, e finaliza com o término da análise dos dados produzidos no processo.

QUADRO 37 - FASES DO PLANEJAMENTO DA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO

| FASE            | OBJETIVO                                                           | ATIVIDADES                                               | AÇÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1<br>Preparação | a) Conhecer os elementos constitutivos da proposta de intervenção  | I) Estudar as especificidades do estágio supervisionado. | Verificar aspectos legais do estágio supervisionado.<br>Verificar aspectos institucionais do estágio.                                                                                                                                                                                                                                |
|                 |                                                                    | II) Estudar o que é e como se faz gamificação.           | Experimentar diversos tipos de jogos.<br>Ler sobre a definição de gamificação.<br>Pesquisar sobre as possibilidades de aplicação da gamificação nos contextos educacional e profissional.                                                                                                                                            |
|                 |                                                                    | III) Caracterizar o local de estágio.                    | Checar locais disponíveis para a realização da intervenção;<br>Conhecer o perfil e necessidades dos estagiários e das outras pessoas que compõem a instituição.                                                                                                                                                                      |
|                 | b) Planejar a proposta de intervenção com estratégias gamificadas. | I) Analisar possibilidades de intervenção.               | Checar a grade curricular para saber quais conhecimentos e habilidades precisam ser desenvolvidos pelos estagiários.<br>Selecionar atividades que serão adaptadas com estratégias gamificadas.<br>Checar os recursos disponíveis.<br>Verificar viabilidade da proposta (a estratégia delineada é possível, permitida e apropriada?). |

|             |                            |                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|             |                            | II) Elaborar a proposta de intervenção                                      | Construir o roteiro com a mecânica, a dinâmica prevista e o sistema de feedback da estratégia gamificada. Apresentar uma síntese aos participantes da estratégia construída, verificar se eles aceitam participar da intervenção e se serão necessários ajustes. |
| 2 Condução  | a) Realizar a intervenção. | I) Organizar a estrutura da estratégia de intervenção.                      | Arrumar e integrar as atividades em uma sequência lógica. Preparar os recursos que serão utilizados.                                                                                                                                                             |
|             |                            | II) Operar a intervenção com as estratégias gamificadas.                    | Verificar necessidade de ajustes ou adaptações. Realizar as dinâmicas propostas.                                                                                                                                                                                 |
| 3 Avaliação | a) Avaliar intervenção.    | I) Observar os participantes durante a realização das atividades propostas. | Descrever expressões, falas, ações e reações ocorrentes durante ou após a realização das atividades propostas.                                                                                                                                                   |
|             |                            | II) Coletar relatos de experiência dos participantes.                       | Registrar opiniões sobre a experiência vivenciada por meio de questionários, entrevistas ou declarações.                                                                                                                                                         |
|             |                            | III) Analisar os dados coletados.                                           | Transcrever, tabular e categorizar os registros para análise.                                                                                                                                                                                                    |

FONTE: O autor (2022).

Pela forma como foi organizado, acreditamos no potencial que o Quadro 37 possui para servir como organizador não apenas de outras estratégias de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas e metodologias ativas, mas para, com adaptações, ser usado como um direcionador para qualquer orientador de estágio iniciante poder organizar um eficiente plano de orientação de estágio, gamificado ou não.

A partir do plano mostrado no Quadro 37, que se referiu ao planejamento geral para a construção de uma estratégia de orientação de estágio, apresentamos agora uma sugestão de operacionalização que julgamos apropriada acontecer concomitantemente ao início das orientações de estágio. Ela compreende duas fases formativas complementares: a primeira é dedicada à preparação para a prática, em que se instiga a integração entre os membros do grupo, o desenvolvimento dos conceitos e outros conhecimentos necessários para a agência dos estagiários nas situações reais de intervenção; já a segunda é referente à realização da prática supervisionada em si, quando os estagiários têm a oportunidade de praticar os conhecimentos e habilidades desenvolvidos até o momento, com a mediação do professor orientador.

### **1ª fase da operacionalização: atividades de preparação para a prática**

O primeiro passo da primeira fase é quando o orientador, proponente da intervenção, precisa considerar qual é o perfil de profissionais que ele precisa formar no estágio — isto é, quais conhecimentos, habilidades e condutas precisam ser desenvolvidos pelos estudantes antes de iniciarem a prática do estágio. Por exemplo, é altamente desejável que um profissional de Psicologia Escolar, além de ser empático com as pessoas, seja capaz de coletar múltiplas informações fornecidas em momentos distintos e integrá-las num todo para formar uma análise crítica e reflexiva sobre os problemas trazidos pelos demandantes; e que, a partir disso, consiga reunir os saberes e técnicas necessários para planejar intervenções eficientes e eficazes. Então, podemos mentalizar que o perfil que se delineia no exemplo é o de um psicólogo escolar empático, receptivo, analítico, estudioso e criativo.

Com o perfil em mente, o orientador pré-seleciona os recursos materiais que poderão auxiliar os estudantes no desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a prática. Exemplo de materiais que podem ser considerados nesse momento são livros, artigos, vídeos, estudos de caso e outras fontes confiáveis de informação que passarão pelo exame cuidadoso do orientador, a fim de que ele possa identificar, nesse material, quais conceitos ou conhecimentos são necessários para estimular o desenvolvimento das características levantadas anteriormente no delineamento do perfil de profissionais que se deseja formar. Por exemplo, se um dos objetivos é incentivar a capacidade analítica do estagiário, pode-se selecionar um artigo ou um capítulo de livro que defina o que é essa capacidade, que explique os fatores relacionados a ela ou que ofereça dicas para melhorá-la.

O terceiro passo é o orientador estudar quais desses materiais são apropriados para serem transformados em atividades gamificadas, considerando o seu cronograma e o tempo de orientação disponível. É importante também que o orientador conheça sobre as diferentes técnicas e formas de gamificar uma atividade. Conforme a disponibilidade de recursos e de tempo, pode não ser apropriado, por exemplo, propor uma atividade gamificada em que os participantes precisem ler um capítulo inteiro de um livro em uma aula — é preciso contabilizar também o tempo da dinâmica proposta, de eventuais dúvidas e necessidades de ajustes ou explicações extras sobre algum aspecto da atividade a ser vivenciada. Por outro lado, é possível pedir que os participantes leiam o capítulo antes e que estejam preparados, na

orientação, para participar da atividade. Por experiência, sugerimos que, mesmo que o orientador siga por este caminho, se reserve um tempo para explicar o conceito ou conhecimento do texto ou material oferecido, pois, por uma série de razões, não se deve contar que todos os estagiários tenham conseguido acessar o material, ou que já estejam dominando o conhecimento objeto da atividade numa primeira leitura do tema proposto.

Também é interessante que o professor separe alguns materiais intuitivos e interessantes que encontrar, que possam ser oferecidos como motivadores aos participantes que cumprirem a atividade proposta. Exemplos desse tipo de material são tutorais, protocolos, manuais ou outras fontes de informação que possibilitem ao participante aprofundar não apenas seu conhecimento teórico no assunto, mas que contribuam para que ele possa enriquecer o seu repertório de possibilidades de ação em situações parecidas com as da atividade proposta. Esse ponto é importante porque é comum que os estagiários estejam iniciando a carreira na profissão estudada — sendo o estágio, muitas vezes, a primeira experiência concreta na área. Quando esse é o caso, eles podem apresentar dificuldades em criar, sozinhos, práticas a partir dos conceitos teóricos. Daí a importância de mediar a experiência deles, oferecendo modelos nos quais eles podem se basear para imbuir de significados e sentidos a sua prática.

Vejamos um exemplo do 3º passo, com a proposição de uma atividade baseada nos desafios de *puzzle* dos RPGs, em que, para resolver uma situação, precisa-se encontrar o elemento faltante para ter condições de completar o desafio. Nesse exemplo, podemos fazer uso de um trecho de um artigo científico de revista eletrônica em que o autor indique uma estratégia de análise; transpõe-se esse texto, então, para uma folha de papel, onde também são colocadas a referência do texto original e, por exemplo, um *QR Code* para acesso direto ao material. Guarda-se esse papel num envelope, que é escondido num lugar estratégico. Inicia-se a orientação com a proposição de uma situação-problema ou estudo de caso que exija a habilidade a ser treinada. Solicita-se, em seguida, que os estagiários tentem resolver a situação com o conhecimento que já possuem, oferecendo-lhes, concomitantemente, a possibilidade de consultar o material com o conceito da habilidade. Nesse material, há uma pista (prévia e intencionalmente colocada) sobre o envelope com a estratégia. O professor pode definir as regras: se a atividade será em grupo, duplas, trios, ou individual; se apenas uma pessoa por vez fará a busca, enquanto os demais se

concentram no caso; ou se todos iniciarão a tarefa juntos, observando-se se agem colaborativa ou competitivamente.

A ideia do exemplo dado é que os estagiários possam ter contato com uma situação dinâmica, que simule a realidade e que teste seus conhecimentos atuais, possibilitando que percebam, por si próprios, as potencialidades e limitações do raciocínio ou dos conhecimentos que possuem atualmente, e iniciem voluntariamente o movimento de aprimoramento de suas atividades ou conhecimentos, buscando por novas informações. Ainda, é desejável que façam isso num ambiente lúdico, imersivo, seguro e que os encoraje à atitude de tentar e de serem proativos na busca por novas formas, cientificamente embasadas, de lidar com os problemas.

O quarto passo refere-se à composição da estratégia de atividades gamificadas. A estratégia refere-se à organização, ao encadeamento intencionalmente planejado do conjunto de atividades gamificadas, para alcançar o objetivo delimitado. Tendo como objetivo a formação do estagiário para a prática profissional, a estratégia se refere ao modo ou à configuração que o orientador preparará para que, ao final da trilha de aprendizagem o estudante tenha condições de desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes para o momento da prática profissional.

Os jogos eletrônicos normalmente são programados para oferecer aos jogadores situações sucessivas com nível crescente de dificuldade, em que eles podem testar suas competências e aprender coisas novas. O caminho percorrido, com essa configuração, é o que chamamos aqui de “trilha de aprendizagem”<sup>27</sup>. As trilhas podem ser utilizadas como forma de organizar a estratégia de atividades gamificadas. A organização da estratégia gamificada detalhada no capítulo 4, sobre a intervenção realizada, evidencia a formação de uma trilha de aprendizagem. Pode-se perceber que, nela, o encadeamento de atividades gamificadas seguiu a seguinte lógica:

- Objetivo: formar estagiários com conhecimentos e habilidades para atuarem como psicólogos escolares e educacionais, orientados pelos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.
- Perfil desejado: estagiários proativos, com conhecimento sobre o campo de atuação da Psicologia Escolar e Educacional, capazes de compreender as demandas institucionais e individuais do campo educacional, bem como de

---

<sup>27</sup> Conceito já apresentado na nota 22.

planejar, organizar, realizar e avaliar um plano de trabalho coerente com o exercício crítico e reflexivo da profissão.

- Trilha de aprendizagem elaborada, contendo:
  - a) Situação-problema, para provocar imersão e avaliar potencialidades e dificuldades dos estagiários para lidar com casos reais;
  - b) Leitura de textos, guiada por perguntas-chave e roda de conversa, para compreensão do campo de atuação e das atividades do profissional atuante na área;
  - c) Momento de reflexão sobre as demandas, possibilidades de intervenção e proposição de um plano de trabalho;
  - d) Preparação de desafios sucessivos no formato de atividades gamificadas, cujo produto final foi o projeto de estágio elaborado pelos próprios estagiários:
    - Um desafio cujos resultados esperados eram proporcionar que eles explorassem o campus para conhecer os recursos que poderiam acessar no estágio e para ensinar uma técnica de planejamento de trabalho capaz de dar uma dimensão dos passos que precisariam seguir na elaboração do plano de trabalho, do início ao fim;
    - Outro para ensinar uma técnica de gestão de tarefas, para auxiliar no desenho e controle do cronograma de atividades de cada encontro proposto pelo plano;
    - Um terceiro, para aprofundar o conhecimento teórico e metodológico que embasou as atividades do plano de trabalho;
    - O último focou numa dinâmica para reunir o material produzido e formalizar o plano de estágio.
  - e) Uma fase prática com uma variedade de desafios que poderiam ser multiplamente combinados para formar trilhas de aprendizagem personalizadas.

O encadeamento intencional e sistemático de atividades gamificadas na forma de uma trilha de aprendizagem tem o potencial para funcionar como um plano de desenvolvimento individual, em que cada estagiário participante tem a oportunidade de participar ativamente de situações potencialmente geradoras de condições para o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

O formato proposto, de acordo com a orientação histórico-cultural, concentra-se na preparação cuidadosa da mecânica, da dinâmica e dos componentes das atividades gamificadas propostas, com vistas a proporcionar aos participantes experiências significativas quando estiverem participando das atividades. Desse modo, a ênfase está concentrada no processo vivenciado e nas experiências e aprendizagens que podem ser alcançadas, mais do que nas recompensas que podem ser obtidas.

Uma consideração importante é que oferecer uma recompensa é imprescindível e inevitável se se espera que haja adesão à atividade. Recompensas fazem parte das expectativas dos participantes quando aceitam participar de um jogo ou de uma proposta gamificada. Os participantes esperam, inclusive, que a recompensa esteja à altura do desafio proposto. Porém, vários aspectos podem ser considerados como recompensa, a depender da entonação dada pelo orientador e à motivação dos participantes; eles podem achar recompensador receber elogios, acumular pontos, a experiência de competir com os outros ou consigo próprios, colaborar ou cooperar com a equipe, ou mesmo aprimorar ou aprender novas habilidades.

## **2ª fase da operacionalização: a prática do estágio**

A fase da prática do estágio é o momento em que, com os conhecimentos e habilidades desenvolvidos durante o curso, com as expectativas individuais e institucionais, com o plano de estágio e o plano de trabalho elaborado com os estagiários, eles vão a campo. Tradicionalmente, as orientações de estágio focam nesse momento do estágio, em que a dinâmica principal tende a revelar o seguinte raciocínio: a) estagiários recebem instruções gerais sobre o procedimento do estágio e sobre o funcionamento e características da instituição onde vão fazer o estágio; b) vão a campo ter os primeiros contatos; c) retornam para orientação e supervisão com as informações de campo; discutem sobre as estratégias e ações necessárias para dar seguimento ao trabalho; d) retornam a campo com o plano de trabalho; e) repetem os passos **c** e **d** até a conclusão do estágio, bem como elaboram relatórios sobre as atividades desenvolvidas nesse processo.

Vemos que o momento da prática do estágio, por si próprio, por sua dinamicidade, é capaz de provocar a imersão dos estagiários. É quando eles têm a



oportunidade de construir novos sentidos para tudo o que aprenderam até esse momento, enquanto pensam e agem para dar conta das demandas recebidas e identificadas. Por essa razão, não é viável que o orientador manipule as variáveis das experiências da prática do estágio como em um jogo, uma vez que a própria realidade, complexa como é, já se encarrega de oferecer situações ricas e superiores em termos de experiências novas. Mas, se não é necessário, nem viável, propor atividades que concorram com a prática em termos de investimento de tempo e energia dos estagiários e do orientador, o que é viável gamificar nessa fase?

Ponderamos que, se há viabilidade de gamificar algum elemento do estágio no momento em que os estagiários já estão em atividade prática, esse elemento possivelmente é a forma de acompanhamento e avaliação da experiência. Geralmente, o orientador possui um quadro com critérios de avaliação que devem ser observados em cada estagiário ao longo do percurso formativo do estágio. Os momentos de feedback acontecem de forma séria e por vezes, tensa; quando isso acontece, essa situação pode gerar sobrecarga negativa ou, até mesmo, minar a autoconfiança do estagiário.

O que propomos aqui é que é possível gamificar a forma de avaliação da experiência do estágio sem alterar os aspectos que, de fato, precisam ser avaliados, mas, sim, modificando a forma como a avaliação deles é realizada, substituindo um clima de tensão por um momento mais lúdico e informativo e acrescentando uma ou outras dimensões que possam contribuir para uma forma de avaliar mais completa e justa — ao menos do ponto de vista histórico-cultural, que considera importantes não apenas a cognição, mas igualmente o afeto dos indivíduos e seu engajamento pela atividade.

Nessa perspectiva, orientadores e orientandos são convidados a avaliar quais conhecimentos, capacidades, atitudes, comportamentos, emoções e sentimentos, sentidos e significados emergiram durante a experiência da prática do estágio. A avaliação pode ser trazida para o plano concreto na forma de uma combinação de recursos, como checklists de desafios ou tarefas importantes; tabelas de escores; barras de progresso e brasões; reflexões sobre a prática e outras possibilidades de fazê-la; exercícios de análise crítica; e entrevistas de feedback, para reconhecer quais mudanças emergiram do processo vivenciado.

É importante, ainda, que a avaliação, com os critérios de escore, fique disponível em um local que os participantes possam constantemente acessar, para

que eles possam decidir, por si próprios ou com ajuda do professor orientador, dentre as possibilidades disponíveis de atividades, quais vão executar e como vão se organizar para fazê-lo.

Para finalizar, deixamos como sugestão para pesquisas futuras a aplicação da metodologia desenvolvida aqui a outros cursos de formação profissional e também da educação básica, com a ideia de avaliar os impactos de estratégias gamificadas teoricamente embasadas na abordagem histórico-cultural e aplicadas em contextos educativos diferentes, com diferentes públicos. Outra sugestão é a aplicação integral da estratégia no contexto presencial, o que almejamos desde o início, mas tivemos de abrir mão por conta do isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Uma última sugestão seria a condução de uma pesquisa com a estratégia totalmente integrada aos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação, empregando os recursos de realidade aumentada em que, por meio de softwares e dispositivos físicos, se pode integrar elementos ou informações virtuais à percepção do mundo real.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se iniciou a partir de um convite para auxiliar uma professora orientadora de estágio na função de coorientador. Esse convite se tornou uma experiência de estágio em docência, cuja experiência abriu os olhos do pesquisador para as dificuldades enfrentadas por estudantes universitários trabalhadores no momento final do curso, quando, mesmo cansados por conta da sua rotina extensa, ainda é preciso que mobilizem os conhecimentos internalizados ao longo da formação e os convertam em práticas que atestem sua preparação para o exercício da profissão. Numa tentativa de tornar mais interessante esse árduo processo formativo, buscamos agregar a ele o interesse do pesquisador pelo potencial educativo dos jogos eletrônicos, culminando na elaboração e na realização da pesquisa que originou esta tese.

O nosso primeiro desafio foi pensar em como aplicar a gamificação nas orientações de estágio, o que nos guiou ao objetivo geral de desenvolver uma estratégia pedagógica de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas. Isso nos levou a concentrar esforços no delineamento de uma proposta interventiva bifásica, composta por um percurso linear — que visou aprimorar conhecimentos relevantes e o raciocínio das estagiárias participantes, ensinando-as sobre os elementos básicos de um projeto interventivo típico da profissão — e um percurso mais fluido, pensado para instigar o desenvolvimento de uma postura profissional mais autônoma e capaz de resolver problemas típicos do cotidiano da Psicologia no campo educacional. Assim, a pesquisa foi elaborada e a intervenção foi conduzida. Ela teve como resultado principal o feedback positivo das participantes, que reconheceram a aplicação da gamificação e a sua eficiência em termos de ensino-aprendizagem da postura profissional para a qual estavam estagiando.

Além do objetivo geral, propusemos objetivos específicos que originaram os capítulos 1 a 4 que compõem a tese. No primeiro capítulo, concentramo-nos em reunir os argumentos a partir dos quais elaboramos uma concepção histórico-cultural da atividade de estágio orientado e supervisionado, segundo a qual entendemos o estágio supervisionado como sistemas de atividades complexas em interação, orientados para a formação pessoal e profissional do estagiário, com a intenção de formar profissionais qualificados para o exercício crítico-reflexivo e autônomo da profissão. Esse perfil difere de modelos mecanicistas de estágio, que minimizam a

agência do aprendiz, relegando-o à uma posição passiva de mero reprodutor da linguagem profissional que assimila.

Depois de formar um conceito sobre estágio supervisionado e o papel do orientador, precisávamos conhecer a diversidade de formatos/propostas de estágio existentes mundo afora para podermos ampliar a nossa compreensão sobre os fatores importantes a serem considerados numa proposta inovadora. Então, como segundo objetivo específico, definimos que iríamos realizar uma revisão de literatura sobre as práticas de orientação de estágio supervisionado no Brasil e no exterior. Esse objetivo foi cumprido com a elaboração do capítulo 2, em que descrevemos detalhadamente a pesquisa de revisão integrativa, por meio da qual selecionamos nove estudos — categorizados por tema, objetivo, prática realizada, local de realização, autores e procedimentos. Esses estudos ajudaram a formar uma concepção histórica dos avanços ocorridos no campo dos estágios supervisionados e a identificar aspectos importantes trazidos por cada um, a fim de aprimorarmos a nossa proposta.

Com Barton e Duerfeldt (1980), constatamos que, ainda hoje, temos dificuldades semelhantes na implementação dos estágios supervisionados em Psicologia, derivadas da pouca habilidade dos estagiários em lidar com questões políticas, éticas ou de não atingimento das expectativas dos concedentes — aspectos a que pudemos nos atentar na elaboração da nossa proposta, para promover o sucesso acadêmico das estagiárias. Com Blanton (2001), aprendemos uma forma de sistematizar um modelo de orientação e supervisão de estágio que considerasse tanto a importância da internalização da postura profissional como a emoção vivenciada pelos estudantes durante o percurso, por meio de autoavaliações e avaliações do modelo de orientação praticado. Cyrino e Neto (2013), com a proposta da interventoria ao invés de supervisão, nos lembraram da importância de considerar os aspectos relacionais na relação com as estagiárias, promovendo uma dinâmica mais horizontal e integradora entre todos os participantes, que podem contribuir uns com os outros por meio das trocas de experiências e saberes; eles também nos chamaram a atenção para a carência de oportunidades formativas dedicadas à preparação de orientadores, ajudando-nos a pensar na relevância do estudo que conduzimos enquanto recurso para auxiliar orientadores iniciantes. Silva et al. (2013) nos lembraram da importância de consultar os documentos oficiais que regulamentam o funcionamento dos estágios supervisionados de cada curso e da possibilidade de trabalhar com uma proposta delineada em dois níveis relacionais: professor/estudante e estudante/estudante,

ampliando as possibilidades de aprendizagem criativa e colaborativa. Machado (2014) apresentou um modelo de supervisão com uma técnica de remodelação da escrita e de cartas-relatório, ajudando-nos a perceber que podíamos instigar as estudantes a enxergarem para além das aparências dos fenômenos se trabalhássemos com mediações reflexivas sobre a experiência de campo delas — bem como o fez Coradim (2015), com sua proposta de “Ciclos Reflexivos Alternativos”, que considerou importantes aspectos como as necessidades, interesses e afetos dos estagiários.

Silva (2015) nos remeteu à possibilidade de trabalhar com o desenvolvimento do ato criador como proposta de mediação em orientação de estágio, capaz de proporcionar experiências subjetivas por meio da escrita e do contato com a arte. Já Rose et al. (2016) se aproximaram bastante do nosso objeto de estudo, apresentando uma proposta de experiência cooperativa voltada ao desenvolvimento de práticas educativas inovadoras no campo da Psicologia Escolar, cuja configuração nos lembrou do aspecto eminentemente coletivo e socialmente orientado do trabalho. Rabelo e Abib (2018) apresentaram um modelo de aplicação do ensino desenvolvimental, uma proposta de autores da Psicologia Histórico-Cultural centrada na atividade de estudo, com vistas ao desenvolvimento gradual da autonomia das estagiárias por meio da integração entre momentos de estudo e prática. Isso nos ajudou a pensar na ideia das trilhas de aprendizagem para o aprimoramento das habilidades de planejamento, organização e execução das atividades próprias da profissão. Esses estudos ampliaram a nossa compreensão do que é um estágio supervisionado e nos ajudaram a ter maior clareza sobre a importância do orientador como principal organizador e direcionador desse processo pedagógico.

O terceiro capítulo foi produzido em resposta ao objetivo específico de refletir sobre o fenômeno da gamificação à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Nele, conduzimos uma discussão sobre o potencial educativo dos jogos, trazendo argumentos fundamentados em pressupostos da teoria histórico-cultural. Elaboramos um conceito de gamificação como sendo, ao mesmo tempo, uma técnica e uma forma de linguagem contemporânea, derivada da cultura digital globalmente dominante, com impacto na atividade e na subjetividade das pessoas que consomem a cibercultura. Percebemos que essa forma de linguagem, mobilizadora de emoções, sentimentos, cognições e ações, tão usada para fomentar a competição entre as pessoas, também pode ser utilizada para delinear estratégias cooperativas e/ou colaborativas, corroborando situações sociais de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2012) propiciadoras

da formação de configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017) nas quais as participantes podem formar uma comunidade de aprendizagem expansiva (ENGESTRÖM, 2001).

O capítulo 4 foi dedicado à descrição detalhada do percurso da pesquisa e das impressões, sentidos e significados atribuídos pelas participantes ao processo vivenciado. Consideramos que, ao proporcionarmos momentos de feedback durante a intervenção e posteriormente a cada fase dela, por meio das entrevistas que foram minuciosamente analisadas, cumprimos a tarefa de avaliar a intervenção realizada, como proposto no modelo de pesquisa-intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013). Ao mesmo tempo, com isso concretizamos o quarto objetivo específico, de interpretar os núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013) a partir dos sentidos atribuídos pelas participantes ao processo educativo vivenciado: da importância das mediações docentes nos movimentos de fazer junto; de participar; de incentivar a postura acolhedora e afetiva; e do trabalho cooperativo e colaborativo entre todos os envolvidos.

No final do processo, sintetizamos a experiência relatada pelas participantes em um núcleo de significação geral, segundo o qual “para as participantes, no começo, a dinâmica on-line, possível diante da pandemia e com os recursos que estavam disponíveis a cada um, foi desafiadora e difícil de adaptar. Mas, em comparação com as supervisões que as participantes haviam tido até aquele momento, com outros professores e em outros formatos, sentiram que a proposta gamificada foi a que melhor as acolheu, pois as escutamos, dialogamos, e mostramos preocupação com as necessidades delas, para além das tarefas. Com o tempo e as mediações realizadas, as participantes desenvolveram sentido de pertencimento ao grupo e se acostumaram ao formato gamificado, passando a apreciá-lo. Assim, consideraram que foi ‘uma experiência acolhedora, com uma dinâmica bem legal, bacana’.”

É importante destacar que o aspecto mais comentado pelas participantes ao longo de toda a pesquisa foi o sentimento de acolhimento e incentivo que proporcionamos a elas. O afeto foi algo que esteve presente o tempo todo durante o percurso formativo, e foi sentido e manifestado por elas nas suas falas e nas suas práticas. O fazer junto, o escutar, o compreender, o diálogo, as mediações — os exemplos e modelos oferecidos foram os pontos que elas apontaram para definir a postura de acolhimento assumida por nós, orientadores, com o grupo.

Algo que não pudemos fazer, e que poderia ser relevante em futuras pesquisas, seria mapear as trilhas percorridas por cada participante ao longo das orientações realizadas. Infelizmente, isso não foi feito por nós pelos percalços da pesquisa e o tempo de análise, que demandaria agregar mais esse tópico à análise anteriormente proposta. Isso se deveu, ainda, ao fato de termos desenhado o mapa do percurso somente ao final da pesquisa. Assim, não coletamos as informações necessárias para fazer esse tipo de registro gráfico detalhado.

Também é preciso apontar que a fase de planejamento da estratégia proposta foi a mais extensa em número de ações (conforme se pode observar no Quadro 14). Essas ações demandaram disponibilidade de tempo para serem concluídas; depois de planejadas, ainda há que se considerar o tempo de aplicação, de ajustes, de orientações — que acabam ocorrendo em período extraclasse — e o tempo de avaliação, levantamento de dados e correção de atividades de estágio. Nesse sentido, ponderamos que, se por um lado a estratégia apresenta potencial para se converter num eficiente plano de orientação de estágio — permitindo uma organização racional, possibilitando que o orientador tome consciência de vários aspectos concernentes ao processo de orientação de estágio e ainda tenha o potencial de gerar mais engajamento dos estudantes —, por outro, conseguimos realizá-la porque dispúnhamos de dedicação exclusiva para essa finalidade. Desse modo, ela pode se mostrar uma tarefa desafiadora para orientadores que não disponham de tempo suficiente para reunirem os conhecimentos e recursos que necessitam para elaborar um plano como esse. Do contrário, corre-se o risco de a estratégia acabar se convertendo em uma prática de caráter mais lúdico do que formativo.

A tese defendida por nós no início da pesquisa foi, assim, corroborada, pois entendemos a partir das análises e aporte teórico e prático demonstrado ao longo do texto, que a estratégia pedagógica de orientação de estágio supervisionado com atividades gamificadas promoveu situações de aprendizagem mobilizadoras de recursos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que valorizaram a atitude colaborativa das participantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento de problemas. A experiência foi positivamente significada por elas, gerando aprimoramento pessoal e profissional.

Concluimos esta tese reiterando a premissa vygotskyana que ressalta a importância dos jogos e do lúdico para a aprendizagem, com a mediação e a criatividade sendo dimensões básicas para desenvolvermos a excelência do ensino,



considerando-se que o professor é um agente ativo da construção do conhecimento — mas em parceria com o estudante, sob a defesa da agência dos aprendizes. Da mesma forma, defendemos a indissociabilidade entre cognição e afetividade, entre a emoção e a atividade humana. Assim, consideramos urgente rever os currículos desde a educação básica até o ensino superior para evitar o conteudismo e a mecanização, que promovem o esvaziamento do sentido da formação humana nas premissas de Vygotsky: promover o bom ensino para que todos, cada um a seu modo, desenvolva, com excelência, suas potencialidades, contribuindo nos âmbitos social e cultural para o desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1ª ed. São Paulo: DVS Editora, 2014. [E-Kindle]

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 3-10, nov. 2008. Disponível em: <<http://repositoriosenaiba.fieb.org.br/handle/fieb/665>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Org.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2020. [E-Kindle].

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rosa da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BARTON, Edward J.; DUERFELDT, Pryse H. Undergraduate Psychology Practica Pragmatism. **Teaching of Psychology**, Northern Michigan University, v. 7, n. 3, p.146-149, 1980. Disponível em: <[https://doi.org/10.1207%2Fs15328023top0703\\_4](https://doi.org/10.1207%2Fs15328023top0703_4)>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BLANTON, P. Gregg. A Model for Supervising Undergraduate Internship. **Teaching of Psychology**, v. 28, n. 3, p. 217-219, 2001. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/234741952\\_A\\_Model\\_for\\_Supervising\\_Undergraduate\\_Internships](https://www.researchgate.net/publication/234741952_A_Model_for_Supervising_Undergraduate_Internships)>. Acesso em: 21 set. 2019.

BOLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender**: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. Tradução: Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018. [livro eletrônico].

BOOT, Walter R.; KRAMER, Arthur F.; SIMONS, Daniel J.; FABIANI, Monica; GRATTON, Gabriele. The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. **Acta Psychol. (Amst)**, v. 129, n. 3, p. 387–398, 2008. Disponível em: <<http://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.09.005>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/10515/i/en>>. Acesso em: 13 out. 2019.

BOZARK, Lenore; HURSH, Barbara A. Integrating the Liberal Arts and preprofessionalism through field experience: a process analysis. **Alternative Higher Education**, v. 2, n. 1, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES N. 1071/2019. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: **CES**, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. **Assessoria de Comunicação Social do Inep**, Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: **Câmara dos Deputados**, 2008. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11788-25-setembro-2008-581200-publicacaooriginal-104017-pl.html>>. Acessado em 15 fev. 2020.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo)

CALLEFI, Jéssica Syrio; MELLO NETO, Gustavo Adolfo Ramos. Mão-de-obra barata: o sofrimento no trabalho de estagiários. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 22-35, jul./set. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21714/pretexto.v20i3.5375>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lucia M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v.1, n. 1, p. 213-219, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776024.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

CARDOSO, Rita de Cássia da Silva. **Desafios e possibilidades do estágio remoto em psicologia escolar em tempos de covid-19**. 18 f. TCC de Graduação (Psicologia - CH Formação do Psicólogo) - Universidade Federal do Amazonas, 2022.

CARVACHO, Raffaella; MORÁN-KNEER, Javier; MIRANDA-CASTILLO, Claudia; FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ, Virginia; MORA, Beatriz; MOYA, Yasnni; PINILLA, Víctor; TORO, Ignacio; VALDIVIA, Constanza. Efectos del confinamiento por COVID-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. **Rev. méd. Chile**, Santiago, v. 149, n. 3, p. 339-347, mar. 2021. Disponível em: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-98872021000300339&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872021000300339&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CENSI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Roteiro**, v. 43, n. 3, p. 919-948, 2018. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16594>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CHAVES, João Lucas Aguiar; CORRÊA, Márcia de Fátima Barbosa; GOMES, Sandra Monteiro. Estágio supervisionado em época de pandemia: experiência no curso de licenciatura em Física. In: XVII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - ESUD 2020. VI Congresso Internacional de Educação Superior a Distância - CIESUD 2020. **Anais...** Goiânia, Goiás, 2020. Disponível em: <<https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/210090.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

CHOU, Yu-Kai. **Octalysis**: the complete gamification framework. 2022. Disponível em: <<https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CICARELLO JUNIOR (2019)., Ivan Carlos. Uma experiência de orientação ativa de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional no âmbito do Ensino Superior. In: **XIV Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2019. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=Cicarello&area=>

CICARELLO JR., Ivan Carlos; CAMARGO, Denise. Reflexões sobre a relação entre a tecnologia digital e o desenvolvimento do pensamento conceitual. In: DIAS, Maria Sara de Lima (Org.). **Lev Vygotsky**: teoria e prática da perspectiva histórico-cultural. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/252lev>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; SOUZA, Rodrigo Diego de. O estágio curricular supervisionado em tempos de pandemia: um debate em construção. **Latitude**, Maceió, v.15, edição especial, p. 286-310, 2021. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/11400>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/kKhXcCMp56LZ5R54fsL4PFq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

COOPER, Harris. **Synthesizing research: a guide for literature reviews**. 3rd ed. Sage Publications, 1998.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. 349 f. Tese de doutoramento (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em: <[https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL\\_900806f2cf09fb4ec22c1402847a4b08](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_900806f2cf09fb4ec22c1402847a4b08)>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CRESPI, Maria Clara Favarão; ANJOS, Ricardo Eleuterio dos. Psicologia Escolar e formação docente no contexto da pandemia de Covid-19. **Momento: diálogos em educação**, v. 30, n. 01, p. 46-61, jan./abr., 2021. Disponível em: <<https://seer.furg.br/momento/article/view/13083/8963>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

CRUZ, Dulce Márcia; ALBUQUERQUE, Rafael Marques de. Letramento digital através de criação de jogos eletrônicos: ensaio comparativo sobre dois contextos escolares. **Revista NUPEM**, v. 5, n. 8, p. 123-143, 2013. Disponível em: <<http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/189>>. Acessado em: 12 mar. 2022.

CYRINO, Marina; NETO, Samuel de Souza. Uma proposta para o acompanhamento de estagiários. *In*: 36º Reunião Nacional da Anped. **Anais...** Goiânia, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_3293\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3293_texto.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE. **Anais...** Campinas: UNICAMP, jul. 2012. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

DAVYDOV, Vasili. A new approach to the interpretation of activity structure and content. *In*: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Jull (Org.). **Activity theory and social practice**: cultural-historical approaches. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013. Disponível em: <<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-113011-143750>>. Acesso em: 20 maio 2022.

DOVIS, Sebastiaan; VAN DER OORD, Saskia; WIERS, Reinout W.; PRINS, Pier J. M. Improving executive functioning in children with ADHD: training multiple executive functions within the context of a computer game. A randomized double-blind placebo

controlled trial. **PloS one**, v. 10, n. 4, e0121651, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0121651>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ELKONIN, Daniil. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1969.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Textos de Psicologia)

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Tradução: Nelson Jahr Garcia. Rocket Edition, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13639080020028747>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ENGESTRÖM, Yrjö; SANNINO, Annalisa. From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. **Mind, Culture, and Activity**, p. 1-20, ago. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A\\_PeriodizaA\\_A\\_o\\_do\\_Desenvolvimen to\\_PsicolA\\_gico\\_na\\_perspectiva\\_de\\_Leontiev\\_Elkonin\\_e\\_Vigotski.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4507/A_PeriodizaA_A_o_do_Desenvolvimen to_PsicolA_gico_na_perspectiva_de_Leontiev_Elkonin_e_Vigotski.pdf)>. Acessado em: 15 jun. 2018.

FALCÃO, Taciana Pontual; FALCÃO, Jorge Tarcísio da Rocha; HAZIN, Izabel. Gamificação na sala de aula: subsídios para a oferta de contexto pedagógico em regime de zona de desenvolvimento proximal. **Rev. Tecnologias na Educação**, ano 8, v. 16, set. 2016. Edição temática – Congresso Regional sobre Tecnologias na



Educação (Ctrl+E 2016). Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art3-Gamifica%C3%A7%C3%A3o-na-sala-de-aula-subs%C3%ADdios-para-a-oferta-de-contexto-pedag%C3%B3gico.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

FANAYA, Patricia Fonseca. **Gamificação na educação: uma tendência irreversível e irresistível**. Artes Tecnológicas Aplicadas à Educação, 2018.

Disponível em:

<[https://www.academia.edu/38441747/Gamifica%C3%A7%C3%A3o\\_na\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_uma\\_tend%C3%Aancia\\_irrevers%C3%ADvel\\_e\\_irresist%C3%ADvel](https://www.academia.edu/38441747/Gamifica%C3%A7%C3%A3o_na_educa%C3%A7%C3%A3o_uma_tend%C3%Aancia_irrevers%C3%ADvel_e_irresist%C3%ADvel)>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FARDO, Marcelo Luís. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.

**RENOTE**, v. 11, n. 1, p. 1-9, jul. 2013a. Disponível em:

<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/41629/26409>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2013b.

FENG, Jing; SPENCE, Ian; PRATT, Jay. Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. **Psychol Sci.**, v. 18, n. 10, p. 850–855, 2007.

Disponível em: <<http://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01990.x>>. Acesso em 12 mar. 2022.

FERREIRA, Emmanoel; FALCÃO, Thiago. Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e *videogames*. **Comum. Mídia Consumo**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 73-93, jan./abr. 2016. Disponível em:

<<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/1075/pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

FIAES, Carla Silva; RIBEIRO, Kelen Dayani Oliveira do Carmo; ANDRADE, Mariana Figueiredo; SOUZA, Marianna Figueiredo de; TOLENTINO, Cintia Alves;

GONÇALVES, Myllena Torres. Psicologia escolar na pandemia por covid-19: explorando possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 25, p. 1-4, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392021247675>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. [E-Kindle].

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. [E-Kindle]

GEE, James Paul. Bons videogames e boa aprendizagem. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27 n. 1, p. 167-178, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p167>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2020. [E-Kindle]

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017. [E-Kindle]

GREEN, C. S.; BAVELIER, Daphne. Action-video-game experience alters the spatial resolution of vision: Research article. **Psychol Sci.**, v. 18, n. 1, p. 88– 94, 2007. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2896830/>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

GUSSO, Hélder Lima; ARCHER, Aline Battisti; LUIZ, Fernanda Bordignon; SAHÃO, Fernanda Torres; LUCA, Gabriel Gomes de; HENKLAIN, Marcelo Henrique Oliveira; PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BELTRAMELLO, Otávio; GONÇALVES, Valquíria Maria. Ensino superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. 1-27, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.238957>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

HEGETO, Leia de Cássia Fernandes; LOPES, Débora Cristina. Desafios do Estágio obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. **Cadernos de Estágio**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 172–183, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/25936>>. Acesso em: 25 maio 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

IEL - INSTITUTO EUVALDO LODI. Lei de Estágio: tudo o que você precisa saber. Brasília: IEL, 2013. Disponível em: <<https://ielal.com.br/public/documentos/lei-de-estagio.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017a.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017b.

LI, Renjie; POLAT, Uri; SCALZO, Fabien; BAVELIER, Daphne. Reducing backward masking through action game training. **J Vis**, v. 10, n. 14, p. 33-33, 2010. Disponível em: <<https://jov.arvojournals.org/article.aspx?articleid=2193741>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017ª.

LURIA, Alexander Roimanovich. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2017b.

MACHADO, Adriana Marcondes. Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 34, n. 03, p. 761-773, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MAIA, Berta Rodrigues; DIAS, Paulo César. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online], v. 37, p. 1-8, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2016000200199&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200199&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MAUAD, Samara; FREITAS, Léia Gonçalves de. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-27, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8318>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Tradução: Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão Integrativa: métodos de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Fabrício Rodrigues de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 503-514, dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572016000300503&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300503&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 set. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Renata Marques de; PRATES, Maria Luiza Sady; PRATES, Elton Junio Sady; SANTOS, Thallison Carlos Campos; REINALDO, Amanda Márcia dos Santos. Saúde Mental e a Covid-19: intervenções virtuais de educação em saúde para o enfrentamento da pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 1, p. 675-696, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19686>> . Acesso em: 24 nov. 2021.

PALA, Ágnes Cristina da Silva; ACCETTA, Marcello Furst de Freitas. Strategies in the curricular internship in Psychology during pandemic: pathways to the national proposal. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e36310212642, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12642>> . Acesso em: 25 maio 2022.

PAPALIA, Daiane E.; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. **Desenvolvimento Humano**. Tradução: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi *et al.* 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2014. [E-Kindle]

PICCOLO, Gustavo Martins. Historicizando a teoria da atividade: do embate ao debate. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 283-292, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/VFQFCnh4BGxkNsj3LC97fbh/abstract/?lang=pt#>> . Acesso em: 10 mar. 2022.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRENSKY, Marc. Digital native, digital immigrants. Digital native immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> . Acesso em: 20 fev. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade: da aprendizagem reflexo-associativa à aprendizagem como produção criativa. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen V. R.; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. 1ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2020. [E-Kindle]

RABELO, Leandro de Oliveira; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. Atividade de estágio investigativo: uma proposta de estágio supervisionado em uma perspectiva histórico-cultural. *In: IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimento: Sistema Elkonin-Davidov* [recurso eletrônico]: trabalhos completos, 12 e 13 de junho 2018 em Uberlândia MG. **Anais...** Uberlândia, 2018. Disponível em: <<https://coloquio2018.wixsite.com/ivcoloquio/local> ISBN: 978-85-53168-14->. Acesso em: 10 abr. 2020.

RAMOS, Daniela Karine; ROCHA, Natália Lorenzetti da. Avaliação do uso de jogos eletrônicos para o aprimoramento das funções executivas no contexto escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 101, p. 133-143, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 mar. 2022.

RIBEIRO, Janaina de Oliveira Nunes. **Newsgames e aprendizagem**: possibilidades de construção de conhecimento a partir da interação com jogos digitais. . 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2016.

RIVERO, Thiago S.; QUERINO, Emanuel H. G.; STARLING-ALVES, Isabella. Videogame: seu impacto na atenção, percepção e funções executivas. **Neuropsicologia Latinoamericana**, Calle, v. 4, n. 3, p. 38-52, 2012. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2075-94792012000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792012000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 ago. 2018.

RODRIGUES, Bráulio Brandão; CARDOSO, Rhaissa Rosa de Jesus; PERES, Caio Henrique Rezio; MARQUES, Fábio Ferreira. Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], v. 44, n. suppl 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200404>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

ROLDÃO, Flávia Diniz; CICARELLO JR., Ivan Carlos; SCHWARZ, Juliana Corrêa; CAMARGO, Denise de. Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. *In: FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (Org.). Vigotski no ensino superior*: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.



ROMERO, Sandra Aparecida. **Contribuições dos jogos eletrônicos na construção da linguagem algébrica**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4434>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

ROSE, Tânia Maria Santana de; AFONSO, Mariana Luciano; BONDIOLI, Ricardo Martinelli; GONÇALVES, Endy-Ara Gouvea; PREZENSZKI, Bruno Cortegoso. Práticas educativas inovadoras na formação do psicólogo escolar: uma experiência com aprendizagem cooperativa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 2, p. 304-316, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703000212014>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, jun. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 Out. 2019.

RUIZ, Tânia et al. O internato rural do curso de graduação em Nutrição da Universidade Federal de Viçosa (Brasil). **Rev. Saúde Públ.**, v. 19, p. 566-569, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101985000600008>.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANNINO, Annalisa. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 571-597, 2011.

SANTANA, Alba Cristhiane; PEREIRA, Alciane Barbosa Macedo; RODRIGUES, Larissa Goulart. Psicologia escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 229-237, Ago. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572014000200229&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200229&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 29 set. 2019.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; SOUTO, Danielle da Costa; SILVEIRA, Katia Simone da Silva; PERRONE, Claudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: reflexões sobre práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 515-524, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000300515&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300515&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 25 set. 2019.



SANTOS, Geórgia Maria Ricardo Félix dos; SILVA, Maria Elaine da; BELMONTE, Bernardo do Rego. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, n. suppl. 1, p. S245-S251, fev. 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SANTOS, Myllena; VENTURI, Tiago. Estágio Supervisionado em tempos de pandemia: um relato de experiência. *In*: I Simpósio Sul-Americano de Pesquisa em Ensino de Ciências - SSAPEC, 28 a 30 de Outubro de 2020. **Anais...** Cerro Largo, RS, 2020. Disponível em: <<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC>>. Acesso em: 25 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. *In*: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus. (Org.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papirus, 2020. [E-Kindle].

SCHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, n. 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

SCHWARZ, Juliana Corrêa; CICARELLO JUNIOR, Ivan Carlos; CAMARGO, Denise; FARIA, Paula Maria Ferreira de. Ensino Superior: cognição e o afeto do aluno em tempos digitais. **Educação em Foco (UEMG)**, ano 23, n. 40, p. 8-26, mai./ago., 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.24934/eef.v23i40.4245>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SCHWARZ, Juliana Corrêa. **Estudantes com baixo desempenho acadêmico**: proposta de intervenção a partir da psicologia histórico-cultural. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SERPA, Maria Nasaré Fonseca; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Atuação no ensino superior: um novo campo para o psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 27-35, jun. 2001. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572001000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 set. 2019.

SILVA, Arlete Vieira da. Estágio: Pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência. *In*: 37º Reunião ANPED. **Anais...** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/estagio-pesquisa-formacao-e-escrita-de-si-como-pratica-de-iniciacao-docencia>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; PEDRO, Luciana Guimarães; SILVA, Dami da; REZENDE, Diogo; BARBOSA, Laís Miranda. Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do psicólogo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400018>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SOUZA, Samuel Gomes; MIRANDA, Made Junior. A teoria histórico cultural e o ensino desenvolvimental na educação física: o olhar de um grupo de acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física. *In*: IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov [recurso eletrônico]: trabalhos completos, 12 e 13 de junho 2018 em Uberlândia MG. **Anais...** Uberlândia, MG, 2018. Disponível em: <<https://coloquio2018.wixsite.com/ivcoloquio/local> ISBN: 978-85-53168-14->. Acesso em: 11 abr. 2020.

TOLSTIJ, Alexandr. **El hombre y la edad**. Moscu: Progreso, 1989.

VALENÇA, Marcelo M.; TOSTES, Ana Paula Balthazar. O *Storytelling* como ferramenta de aprendizado ativo. **Carta Internacional**, v. 14, n. 2, p. 221-243, 2019. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/335469301\\_O\\_Storytelling\\_como\\_ferramenta\\_de\\_aprendizado\\_ativo](https://www.researchgate.net/publication/335469301_O_Storytelling_como_ferramenta_de_aprendizado_ativo)>. Acesso em: 25 jan. 2022.

VAZQUEZ, Daniel Arias; CAETANO, Sheila; SCHLEGEL, Rogério; LOURENÇO, Elaine; NEMI, Ana; SLEMIAN, Andrea; SANCHEZ, Zila M. Schoolless life and the mental health of public school students during the Covid-19 pandemic. **SciELO Preprints**, maio 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2329>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc**: como reinventar empresas a partir de jogos. 1ª ed. [e-book]. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VIEIRA, Alexandre de Souza; SAIBERT, Alexandre Peixoto; RAMOS NETO, Manoel Joaquim; COSTA, Thailson Mota da; PAIVA, Natália de Souza. O estado da arte das práticas de gamificação no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/2185/2047>>. Acesso em: 20 Set. 2019.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, Lev. S. **Teoria de las emociones**. Estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole *et al.* (Org.). Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Seção Traduções. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e44003001, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

VIGOTSKI, Lev. S. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução: Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, fev. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>>. Acesso em: 13 out. 2019.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**ROTEIRO DAS ATIVIDADES GAMIFICADAS PARA ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO**  
**SUPERVISIONADO**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO**  
**A JORNADA DO PROFESSOR**



---

[CLIQUE NA IMAGEM PARA CONTINUAR]

\* versão digital com hiperlinks.

*[INTRO]*



Saudações, **Prof.** \_\_\_\_\_!

Nós, da equipe de condução de estágio supervisionado, estávamos à sua espera. Você demorou um pouco... Ficamos preocupados!

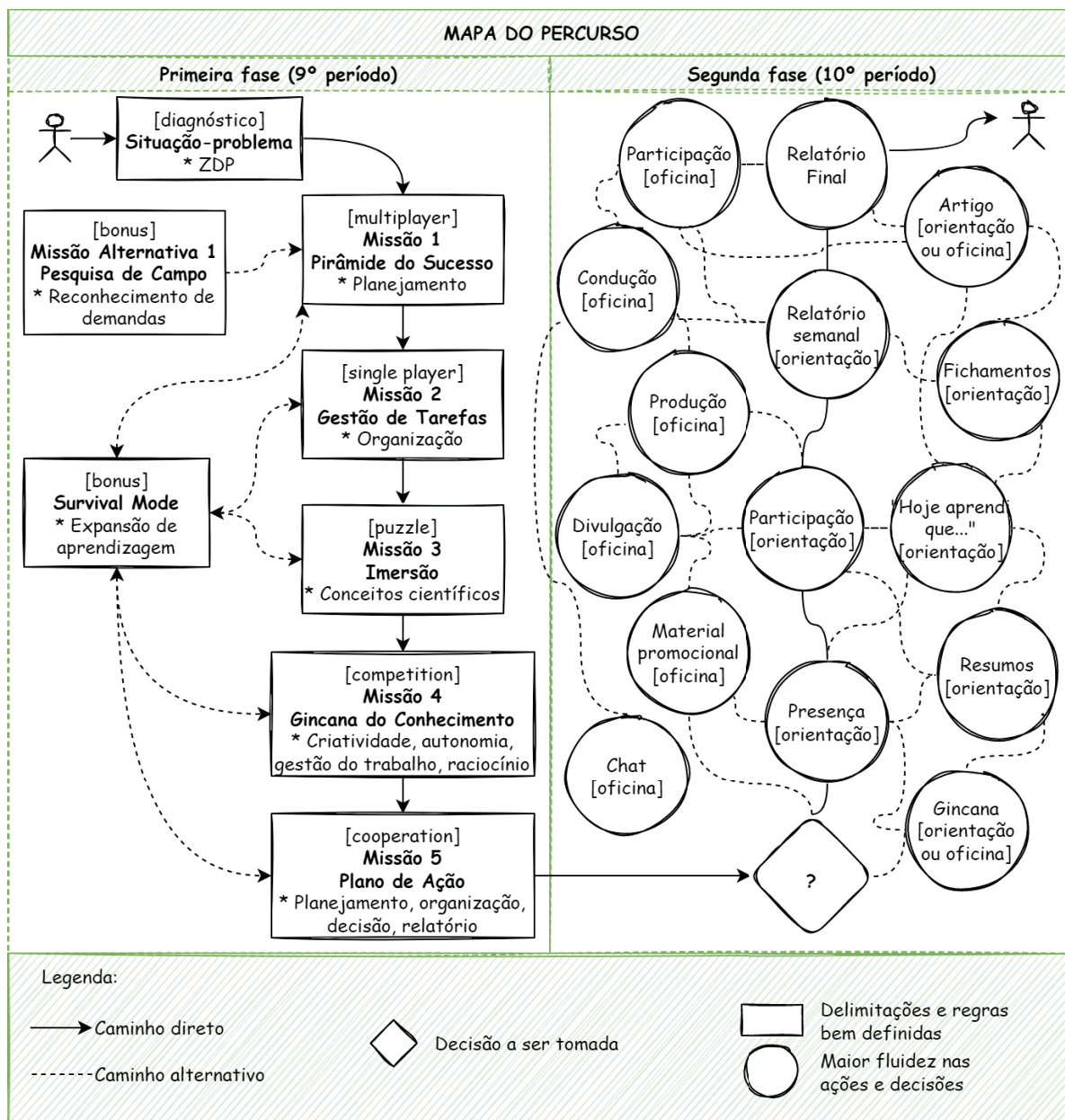
Enfim... Eu sou o Prof. Ivan Cicarello e te acompanharei nesta grande jornada. Ela será árdua e testará nossos conhecimentos e habilidades.

Então, temos muito trabalho a fazer. Mas, antes, precisamos nos preparar. Veja o mapa que preparei para nos guiar!

[\[clique aqui para abrir o mapa\]](#)



## [MAPA DO PERCURSO]



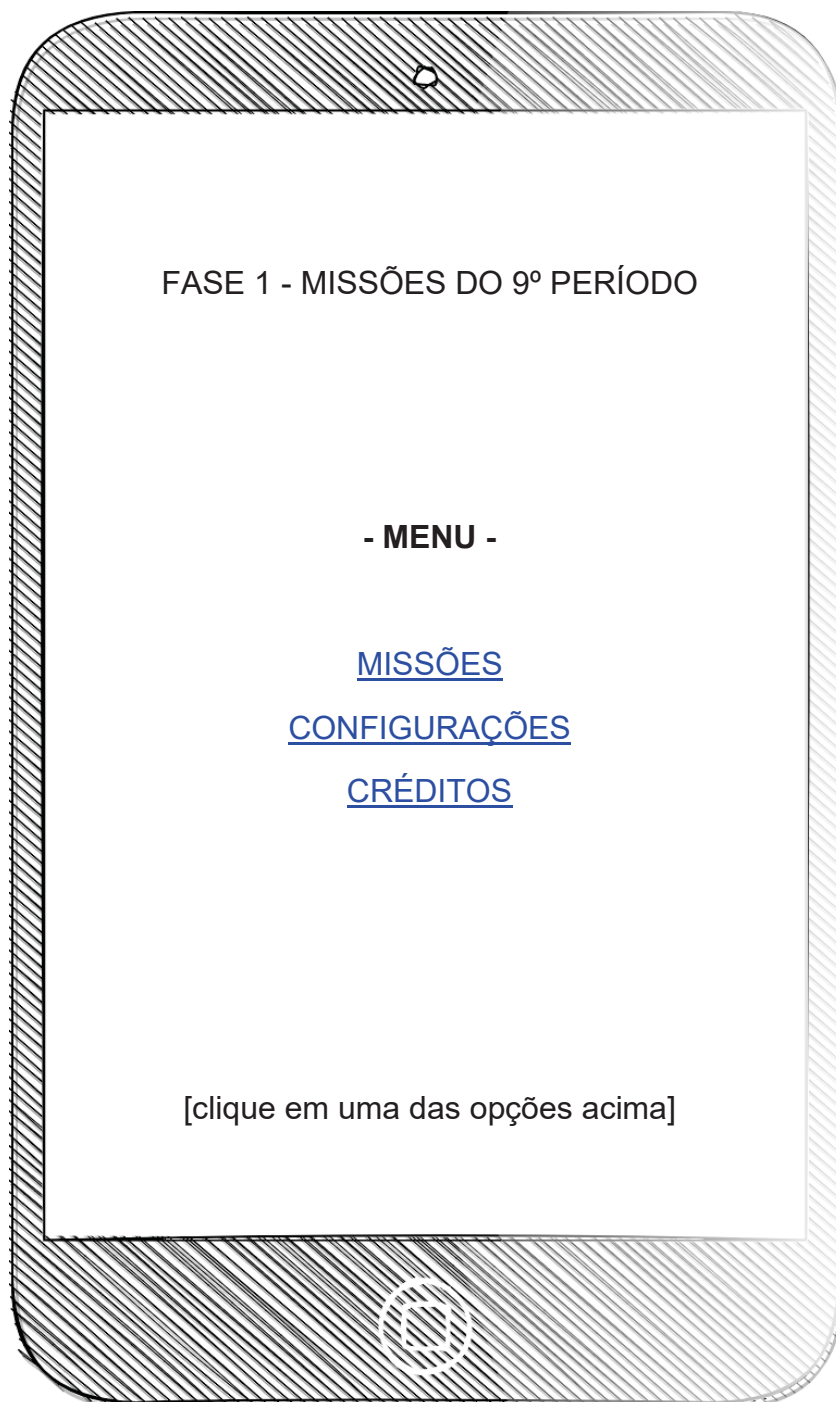
[Prof. Ivan Cicarello]: Também preparei um “aplicativo” com informações que podem nos ajudar a percorrer o caminho. Veja!

[Escolha abaixo o conteúdo que deseja explorar]

➤ [FASE 1 - MISSÕES DO 9º PERÍODO](#)

➤ [FASE 2 - DESAFIOS DE APRENDIZAGEM DO 10º PERÍODO](#)

[MENU FASE 1]



## *[MISSÕES FASE 1: TUTORIAL]*

### - TUTORIAL -

- Código da turma no AVA: \_\_\_\_\_.
- Objetivo pedagógico: promover instrumentos de aprendizagem para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades profissionais dos participantes, por meio da sistematização intencional de atividades gamificadas, visando a preparação deles para a elaboração e entrega de um PLANO DE INTERVENÇÃO no final do período.
- As missões só devem ser disponibilizadas para os estagiários no AVA depois de terem sido anunciadas no encontro de orientação presencial. Elas devem ser configuradas com: título da missão; descrição da missão (regras, mecânica e dinâmica); proposição das ações que precisam ser realizadas para cumprir a missão; e espaço para o participante dar sua opinião sobre a missão realizada.
- ATENÇÃO!!! O texto que estiver em **vermelho** é restrito ao professor, constando somente neste documento. No ambiente AVA, o conteúdo em vermelho não deverá ser disponibilizado para os participantes antes da conclusão das atividades propostas.

[\[clique aqui para prosseguir\]](#)

*[QUADRO DE MISSÕES]*

[clique na missão que deseja ver]

**MISSÃO 1**  
**PIRÂMIDE DO SUCESSO**

**MISSÃO 2**  
**GESTÃO DE TAREFAS**

**MISSÃO 3**  
**IMERSÃO**

**MISSÃO 4**  
**GINCANA DO CONHECIMENTO**

**MISSÃO 5**  
**PLANO DE AÇÃO**

**MISSÃO ALTERNATIVA 1**  
**PESQUISA DE CAMPO**

**MISSÃO BÔNUS**  
**SURVIVAL**

[\[clique aqui para voltar ao menu\]](#)

[FASE 1: MISSÃO 1]

**MISSÃO 1 – PIRÂMIDE DO SUCESSO**  
**(MULTIPLAYER)**

**Tarefas:**

1. Ouçam a explicação sobre o modelo de plano de trabalho (projeto de intervenção) padrão do curso e tomem nota dos itens que devem ser contemplados na elaboração do seu projeto.
2. Encontrem as partes da figura da **Pirâmide do Sucesso** e montem-na.
  - a. Em algum lugar da sala há um manuscrito com informações sobre os locais aonde as partes foram espalhadas.
  - b. Tempo: 15 min + 5 min se acharem o manuscrito.
    - i. No prazo: 0,5 pontos para cada um.
    - ii. Fora do prazo: 0,5 pontos para serem distribuídos entre a equipe.
3. Tendo como base o modelo de projeto requisitado pelo curso e com a figura montada, escrevam em cada uma das partes encontradas as respostas para as perguntas feitas.
  - a. Perguntas da pirâmide:
    - i. Topo: Qual é a nossa meta com esse estágio? Por exemplo: Experimentar o trabalho do psicólogo atuante em Psicologia Escolar e Educacional.
    - ii. Meio: Quais são os três principais objetivos para atingirmos a nossa meta? Por exemplo: A) conhecer o campo; B) elaborar um plano de trabalho; C) executar e avaliar o plano de trabalho.
    - iii. Base: Que ações nós precisamos cumprir para atingir cada meta? Por exemplo: meta A) ler artigos sobre a educação; aprofundar o conhecimento em uma teoria; entrevistar um profissional da área.
  - b. Tempo: 50 min.
    - i. No prazo: 0,5 pontos para a equipe.
    - ii. Fora do prazo, no AVA:
      1. Até domingo da semana corrente: 0,2 pontos para a equipe.
      2. Se passar, não há pontuação para a equipe.

**Bônus:** se completar com êxito a missão (pontuação máxima): *receipe* (receita) da Pirâmide do Sucesso.

**TOTAL: 1,0**

**Recursos disponíveis:**

- 1 folha para o manuscrito com as localizações das partes da pirâmide.
- 1 folha A3 com o desenho da pirâmide cujas partes serão recortadas.
- 3 Envelopes pequenos (um para cada segmento da pirâmide).
- 1 lápis para a equipe escrever nos espaços indicados.
- 1 borracha para a equipe poder efetuar correções nas respostas.
- 1 aparelho celular para registrar uma fotografia da pirâmide montada.



FONTE: [www.ibccoaching.com.br](http://www.ibccoaching.com.br)

**Item disponibilizado:** Página de diário com dicas de tesouro perdido.

Mensagem: “A chave para compreender o potencial da técnica que tenho utilizado está na sua forma e no seu conteúdo. Tomei precauções para que não caia nas mãos de qualquer um. De todos os lugares pelos quais passei, deixei guardadas suas partes em três deles: um ambiente amplo cheio de livros; um lugar onde se recebem as pessoas para tratar de assuntos diversos, no prédio principal; e na entrada de um local onde a comunidade pode procurar ajuda para problemas de saúde. Espero que estejam seguras...”

[\[voltar ao quadro de missões\]](#)

[FASE 1: MISSÃO 2]

**MISSÃO 2 – GESTÃO DE TAREFAS**  
**(SINGLE PLAYER)**

**Tarefas:**

1. Dividam as tarefas entre os membros da equipe.
  - a. Lembrem-se de justificar qual foi a estratégia utilizada para organizar a decisão de relacionar integrantes e atividades. Por exemplo: votação, escolha de líder etc.
  - b. É preciso também justificar o motivo pelo qual cada integrante ficou responsável por realizar a atividade a ele designada. Por exemplo: Fulano ficou responsável por divulgar o projeto nas salas no período da tarde porque ele tem facilidade para se comunicar com pessoas estranhas e aceitou essa tarefa.
  - c. Tempo: 30 min.
    - i. No prazo: 0,5 pontos para a equipe.
    - ii. Fora do prazo: sem pontuação para todos da equipe.
2. Desenvolvam um **sistema de gestão das tarefas**.
  - a. Ele deve contemplar as tarefas de cada um de forma integrada ao objetivo geral. Por exemplo: um *checklist* em que cada um registra suas tarefas e poderá marcá-las quando completá-las.
    - i. Apenas para os que estiverem presentes, estes terão a oportunidade de aprender como fazer um Diagrama de Gantt (ferramenta gráfica de gestão de atividades em função do tempo).
  - b. É preciso um gráfico dinâmico que mostre o progresso geral da equipe em relação ao **plano de trabalho** elaborado. Por exemplo: uma barra de progresso geral.
  - c. Tempo: até domingo da semana corrente.
    - i. No prazo: 0,5 pontos para a equipe.
    - ii. Fora do prazo: menos 0,1 da pontuação por dia de atraso para a equipe.

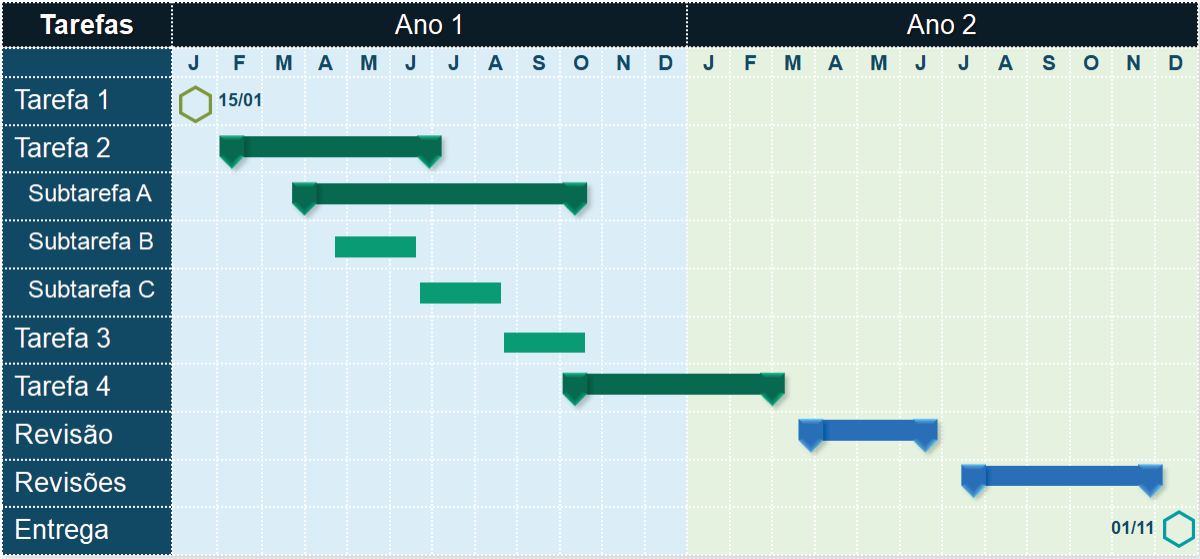
**Bônus:** se atingiu pontuação máxima: *Modelo* do Diagrama de Gantt em .pptx.

**TOTAL: 1,0**

**Recursos disponíveis:**

- Folhas para anotações.





FONTE: <https://templates.office.com/pt-br/gr%c3%a1fico-de-gantt-azul-com-dois-anos-tm44616498>

[\[voltar ao quadro de missões\]](#)

**MISSÃO 3 – IMERSÃO**  
**(PUZZLE MODE)**

**Tarefas:**

1. Encontrem a pista e decifrem o código.
2. Comuniquem ao professor quando a tiverem decifrado e recebam um voucher para retirar na copiadora uma cópia física do arquivo encontrado.
3. Completem as frases encontrando as palavras-chave no caça-palavras. Logo que encontrarem uma palavra, levantem o braço para sinalizar.
4. O primeiro a completar cada frase será o responsável por alimentar, no AVA (ambiente virtual de aprendizagem), uma aula temática, passando a ser tutor dos demais membros do grande grupo no respectivo assunto.
  - a. Os participantes que não encontrarem uma palavra-chave a tempo formarão equipes com os que encontraram, à escolha destes.
  - b. Os temas serão distribuídos por ordem de descobrimento, conforme a dupla encontrar as pistas no **caça-palavras** e completar a frase que compõe o seu tema.
    - i. O fracasso escolar no ensino superior;
    - ii. O papel do psicólogo escolar e educacional no ensino superior;
    - iii. A Psicologia Histórico-Cultural.
      1. Concepção de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento;
      2. Conceito de internalização;
      3. Conceito de mediação;
      4. Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.
    - iv. Técnicas de intervenção em Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior.
5. Selecionar e resumir, com suas palavras, um artigo científico ou capítulo de livro que fale sobre o seu tema.
  - a. Quando terminar, deverá submeter o resumo, devidamente formatado e referenciado segundo as normas da APA, no AVA.
  - b. Tempo: até domingo da semana corrente.
    - i. No prazo: 1,0.
    - ii. Fora do prazo: menos 0,2 pontos por dia de atraso.

**Bônus:**

1. Se completarem no prazo, isso *desbloqueia no AVA conteúdo extra: texto sobre a importância do trabalho no desenvolvimento humano, segundo Engels; conteúdo sobre a relação histórica entre a Psicologia e a Pedagogia, no Brasil; artigo sobre competências do psicólogo escolar.*
2. Um troféu: uma foto da equipe com uma mensagem motivacional relacionada ao cumprimento da tarefa, publicadas em rede social pelo professor, do seu próprio perfil pessoal.

**TOTAL: 1,0**



#### Referências dos textos do bônus:

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262510241\\_Psicologia\\_Escolar\\_e\\_Educacional\\_historia\\_compromissos\\_e\\_perspectivas](https://www.researchgate.net/publication/262510241_Psicologia_Escolar_e_Educacional_historia_compromissos_e_perspectivas). Acesso em: 16 fev. 2020.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876.** Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F\\_ANGELS.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf). Acesso em: 16 fev. 2020.

SANTOS, Dielen Cristina Oliveira dos; MENEZES, Aline Beckmann de Castro; BORBA, Aécio; RAMOS, Camila Carvalho; COSTA, Thiago Dias. Mapeamento de competências do psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 225-234, mai./ago. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200225&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000200225&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 fev. 2020.

#### Recursos disponíveis:

- Folha com QR Code impresso.
- Voucher para cada participante poder imprimir uma cópia do caça-palavras.

### MISSÃO 3 – CAÇA-PALAVRAS

Encontre as palavras e complete as frases abaixo. Logo que encontrar uma palavra  completar uma frase, avise vigorosamente o professor!

A T S N G C W R P S T W R N S A S A  
A S O A R O O T H R O Y I U O I H R  
I I E S E O H M D S O A I G I R F T  
W R O C I R Ó T S I H X E E G O N E  
L T É C N I C A S I N N I S L E O T  
O T A H S N C R T D D H E M E W N R  
I T M E G A Z I D N E R P A A S A H  
A D W T R F T H S S E H R K E L R D  
L I E F W N R A H R A F R A H H A B  
S T M E D I A Ç Ã O G O L Ó C I S P  
S I N T E R N A L I Z A Ç Ã O D D L  
I T S L A E R V A T I O E N A A U T

As palavras deste caça-palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, inclusive com palavras ao contrário e podendo compartilhar letras.

1. O \_\_\_\_\_ escolar no ensino superior.
2. O papel do \_\_\_\_\_ escolar e educacional no ensino superior.
3. A Psicologia \_\_\_\_\_-Cultural.
  - a. Concepção de sujeito, \_\_\_\_\_ e desenvolvimento.
  - b. Conceito de \_\_\_\_\_.
  - c. Conceito de \_\_\_\_\_.
  - d. Conceito de Zona de Desenvolvimento \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_ de intervenção em psicologia escolar e educacional no ensino superior.

[\[voltar ao quadro de missões\]](#)

## **MISSÃO 4 - GINCANA DO CONHECIMENTO** **(COMPETITION)**

### **Tarefas:**

1. Cada dupla/equipe é responsável por preparar uma atividade lúdica para ser realizada pelas outras duplas.
  - a. O critério de seleção das equipes foi agrupar as pessoas que apresentaram sobre um tema em comum.
2. As estratégias utilizadas para elaborar a mecânica das atividades não podem ser repetidas por equipes diferentes (por exemplo, se uma equipe escolheu trabalhar a estratégia de caça-palavras, outra equipe não pode escolher essa estratégia).
  - a. É importante que as equipes comuniquem às outras equipes a estratégia que pretendem utilizar, sem dar maiores informações, apenas para saber se outra equipe teve a mesma ideia.
    - i. Em caso de duas ou mais equipes terem escolhido a mesma estratégia, devem negociar entre si para ver qual delas utilizará a estratégia, sendo que as outras precisarão escolher outra estratégia, para não repetir;
    - ii. Podem ser utilizados recursos diversos, como palavras cruzadas; jogo da forca; esquemas; roleta; quiz; procurar pistas ou outras estratégias; desde que abordem a temática proposta e que possam ser realizadas por todos os colegas dentro do tempo estabelecido para cada equipe.
  - b. É preciso que a atividade planejada aborde pelo menos um tema destacado na tabela, cujo conteúdo já é conhecido pela respectiva equipe.
  - c. É importante que a atividade apresente uma mecânica que favoreça a participação de todos os colegas, para que possam interagir e ter a oportunidade de revisar conhecimentos sobre a temática proposta.
  - d. No dia da atividade, cada equipe, na sua vez, será responsável por apresentar a atividade planejada, explicando aos participantes:
    - i. Qual é a atividade;
    - ii. Como ela funciona (as regras de como se deve fazer);
    - iii. Quanto tempo (dentro do total estabelecido) os participantes têm para concluir a proposta;
    - iv. Os critérios/esquemas de pontuação, para saber quem ou quais pessoas serão as vencedoras da atividade.
3. O tempo estimado para cada equipe aplicar a atividade elaborada é de 30 minutos.
  - a. Esse tempo poderá ser negociado entre as equipes no seguinte caso: caso uma equipe utilize menos do que 30 minutos e conceda para outra o tempo restante.

Tabela com critérios de avaliação:

|                                                                                                                                                                                                      | EQUIPE<br>1 | EQUIPE<br>2 | EQUIPE<br>3 | EQUIPE<br>4 | EQUIPE<br>5 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| NOMES                                                                                                                                                                                                |             |             |             |             |             |
| TEMAS                                                                                                                                                                                                |             |             |             |             |             |
| TÉCNICA                                                                                                                                                                                              |             |             |             |             |             |
| <b>PARTE 1: ORGANIZAÇÃO</b>                                                                                                                                                                          |             |             |             |             |             |
| A equipe está completa na apresentação. (0,2)                                                                                                                                                        |             |             |             |             |             |
| A equipe chegou com pontualidade. (0,2)                                                                                                                                                              |             |             |             |             |             |
| A equipe preparou e trouxe material em quantidade e qualidade suficiente para realizar a atividade. (0,2)                                                                                            |             |             |             |             |             |
| As informações trabalhadas na atividade vieram de fontes confiáveis (livros ou artigos científicos). (0,2)                                                                                           |             |             |             |             |             |
| <b>PARTE 2: MECÂNICA E DINÂMICA</b>                                                                                                                                                                  |             |             |             |             |             |
| Atividade está relacionada com o tema. (0,2)                                                                                                                                                         |             |             |             |             |             |
| Possibilita a participação de todos. (0,2)                                                                                                                                                           |             |             |             |             |             |
| Equipe explicou de forma clara a atividade proposta. (0,2)                                                                                                                                           |             |             |             |             |             |
| Equipe soube conduzir a dinâmica (0,2)                                                                                                                                                               |             |             |             |             |             |
| Atividade foi criativa e divertida. (0,2)                                                                                                                                                            |             |             |             |             |             |
| Atividade foi feita no tempo estimado (0,2)                                                                                                                                                          |             |             |             |             |             |
| TOTAL (2,0)                                                                                                                                                                                          |             |             |             |             |             |
| <b>PARTE 3: PREMIAÇÃO</b>                                                                                                                                                                            |             |             |             |             |             |
| Cada membro da equipe vencedora terá o direito de compensar 1 dia de falta com a entrega de um resumo de um artigo, ganhando a pontuação correspondente a atividade que seria feita no dia da falta. |             |             |             |             |             |

**TOTAL: 2,0**

**Recursos disponíveis:**

Verificar com cada equipe, pois dependerá do tipo de dinâmica indicada por eles.

[\[voltar ao quadro de missões\]](#)

*[FASE 1: MISSÃO 5]*

## **MISSÃO 5 – PLANO DE AÇÃO (CO-OP MODE)**

### **Tarefas:**

1. Reúna-se com o grande grupo e desenvolvam um plano de ação para ser executado. (1,0 na média)
  - a. Atendimentos individuais ou coletivos: estratégias para lidar com fatores de fracasso escolar, tais como ansiedade, depressão, baixa autoestima, ou outros encontrados na literatura ou na pesquisa de campo;
  - b. Evento (palestra): planejar a estrutura de pelo menos um evento, aberto à comunidade, que fale sobre um tema relevante estudado.
    - i. Pode ser um evento presencial, com a presença de convidados especialistas no assunto ou feito pelos próprios estagiários; ou
    - ii. Pode ser um evento on-line, do tipo *podcast*, *streaming* ou vídeo editado, com especialistas ou apenas os estagiários.
2. Entregar o projeto completo, devidamente formatado nas normas solicitadas pelo curso.
  - a. Tempo: até 30 dias antes do final do semestre = 1,0 na média.

**TOTAL: 2,0**

**Recursos disponíveis:** A verificar com os participantes.

[\[voltar ao quadro de missões\]](#)



*[FASE 1: ALT 1]*

## **MISSÃO ALTERNATIVA 1 (PESQUISA DE CAMPO)**

### **Tarefas:**

1. Realizar uma pesquisa institucional, presencial ou on-line, perguntando o curso, período e se passou algum tipo de dificuldade durante o curso.
2. A pesquisa precisa conter as fases de coleta, análise e divulgação dos resultados.
  1. Tempo: até 2 semanas.
  2. Recompensa: 1,0 na média.

**Bônus:** Troféu: foto dos participantes com mensagem motivacional feita pelo professor em rede social.

**TOTAL: 1,0**

[\[voltar ao quadro de missões\]](#)

*[FASE 1: BÔNUS]*

**MISSÃO BÔNUS**  
**(SURVIVAL MODE)**

**Tarefa:**

Realizar leituras semanais extras, relacionadas ao tema do estágio, e comentar, na orientação, o que aprendeu. Cada leitura = 0,2 pontos, até o máximo de 10 leituras ou 2,0 pontos.

**Bônus:**

- Completar TODAS as leituras extras = acréscimo de 1,0 ponto na média + possibilidade de pontuar mais três leituras semanais extras.
- Troféu: se completar toda a missão = foto de quem completou mais mensagem motivacional escrita pelo professor na rede social do projeto.

**TOTAL: 2,0 + 1,0**

[\[voltar ao quadro de missões\]](#)

### *[FASE 1: CONFIG]*

#### - INFORMAÇÕES GERAIS PARA PREPARAÇÃO -

- Explicar normas institucionais do funcionamento do estágio;
- Apresentar proposta de orientação com atividades gamificadas;
- Ler e coletar assinaturas em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Investigar expectativas;
- Realizar atividade diagnóstica: Situação-Problema.

#### - APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO -

- Teoria Histórico-Cultural da Atividade (Leontiev e Engestrom): estrutura da atividade em ações e operações; dinâmica da atividade permeada por regras; divisão do trabalho; comunidade; artefatos e signos; objeto.
- Teoria da Subjetividade: configuração subjetiva; situação social de desenvolvimento; a importância das emoções no processo educativo.
- Gamificação: organização de elementos dos jogos eletrônicos e recomendações para elaboração de estratégias pedagógicas gamificadas.

#### - ELEMENTOS DE GAMIFICAÇÃO -

- Missões com diferentes níveis de dificuldade;
- Atividades colaborativas e individuais;
- Sistema de pontuação e feedback constante;
- Sistema de mecânica, dinâmica e componentes.

[\[clique aqui para voltar ao menu\]](#)

— REFERÊNCIAS —

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1ª ed. São Paulo: DVS Editora, 2014. [Kindle]

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rosa da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação**: diálogos com a educação. *In*: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding**: an activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017. [Kindle].

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

— CRÉDITOS —

Ivan Carlos Cicarello Junior

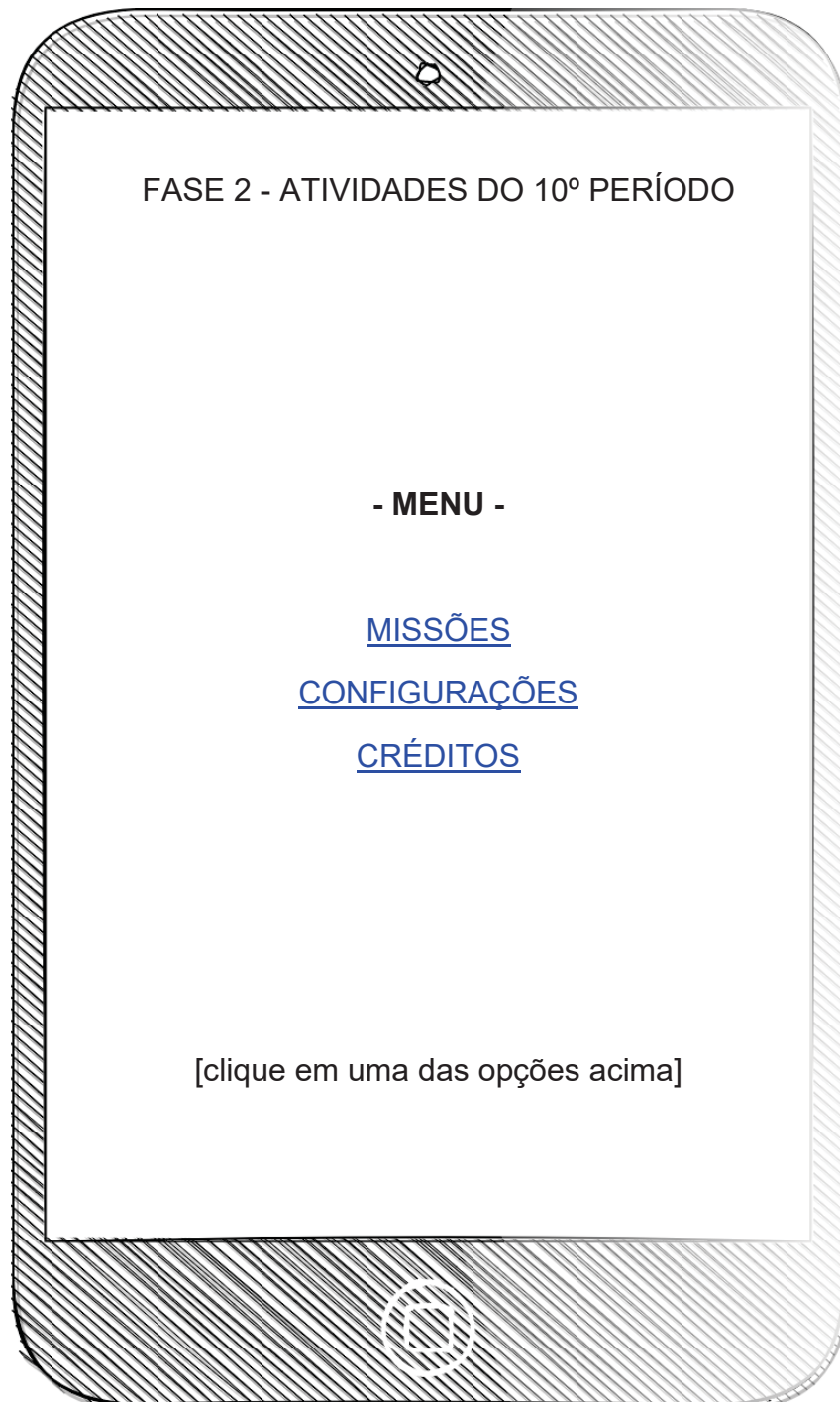
Produção e ilustrações

Sabrina Barbosa Patrício

Ilustração de personagem

[\[voltar ao menu\]](#)

*[MENU FASE 2]*



## *[TUTORIAL FASE 2]*

### - TUTORIAL -

#### **Instruções:**

1. As atividades essenciais devem abarcar as entregas que precisam ser realizadas pelos estagiários durante o semestre interventivo (a realização de relatórios semanais, a organização das oficinas interventivas, a escrita do relatório final de estágio). Listadas as atividades essenciais, auxilia-se os estagiários a subdividirem-nas em ações (alvos) para serem cumpridas por eles ao longo do semestre. As operações necessárias para completar as ações são discutidas durante as reuniões de orientação de estágio. Por serem de caráter obrigatório e de realização constante, essas atividades recebem pontuação menor do que as atividades opcionais, mas a sua somatória deve possibilitar o atingimento de 70% da nota avaliativa total necessária para o cumprimento exitoso do estágio;
2. As atividades opcionais devem ser planejadas em formatos diferentes das atividades essenciais (utilizando recursos diversos, tais como mídias ou ludificação) e precisam oportunizar outros modos de os estagiários alcançarem as pontuações de experiência que precisam para completar pelo menos 30% da nota avaliativa total necessária para o cumprimento exitoso do estágio;
3. Em todo encontro de orientação de estágio, é definido um momento para que os estagiários possam relatar ou entregar suas atividades semanais e receber prontamente as pontuações de experiência relativas a elas.

[\[ir para a lista de atividades\]](#)

## [LISTA DE ATIVIDADES]

### Lista de atividades essenciais:

- Presença em supervisão: os participantes podem receber pontos de experiência semanais por comparecerem em cada reunião de orientação;
- Participação em supervisão: os participantes podem receber semanalmente pontos de experiência por participarem ativamente de uma reunião de orientação, contribuindo com ideias ou reflexões sobre o que aconteceu em uma oficina, sobre algo relevante que leram em bibliografia científica ou sobre aspectos relativos à próxima oficina;
- Produção da oficina semanal: os participantes podem receber semanalmente pontos de experiência por elaborarem e organizarem o conteúdo relativo à oficina prevista para a semana seguinte. Eles devem apresentar o esquema elaborado com começo, desenvolvimento e fechamento da oficina;
- Produção de material de divulgação da oficina semanal: os participantes podem receber pontos de experiência semanalmente se produzirem conteúdo promocional relativo à oficina da semana seguinte (conteúdo para postagens na rede social oficial do projeto, cartazes, vídeos etc.);
- Realização da divulgação da oficina semanal: os participantes podem receber pontos de experiência semanalmente por divulgarem o material promocional produzido, desde que comprovem a divulgação por foto mostrada em orientação;
- Condução da oficina semanal: os participantes podem receber pontos de experiência, até duas vezes no semestre, pela condução de oficinas interventivas com o seu público-alvo. Cada oficina semanal é ministrada por uma subequipe. A equipe que não conduz naquela semana pode fazer o papel de *staff* para apoiar a equipe condutora, oportunizando a troca de papéis e a experiência com diferentes formas de atividade produtiva colaborativa;
- Participação em oficina: os participantes podem receber pontos de experiência por participarem das oficinas conduzidas pelos colegas, na qualidade de *staff*;
- Produção e entrega de relatório semanal: os participantes podem receber pontos de experiência por produzirem e entregarem no prazo os relatórios semanais de estágio elaborados segundo o modelo institucional;
- Produção de Relatório Final: os participantes podem receber pontos de experiência variáveis de acordo com a qualidade do conteúdo do Relatório Final de Estágio, que deve ser entregue no final do semestre e estar de acordo com o modelo e os critérios institucionais;
- Gerenciamento do chat da oficina em ambiente virtual: os participantes podem receber pontos de experiência, uma única vez no semestre, por se



disponibilizarem a auxiliar no gerenciamento do chat do ambiente virtual em que a oficina produzida por uma equipe estiver sendo realizada.

### **Lista de ações ou alvos componentes das atividades opcionais**

- “Hoje aprendi que...”: os participantes podem receber pontos de experiência semanalmente se gravarem, ao final de uma reunião de orientação, um áudio ou vídeo de até cinco minutos complementando a frase “hoje eu aprendi que...” com um conceito ou reflexão decorrentes da respectiva orientação;
- Produção de resumo de supervisão: os participantes podem receber pontos de experiência semanalmente se produzirem um resumo do que foi discutido na reunião de orientação da semana corrente. O resumo pode ser em formato de um áudio com duração de até dois minutos, ou anotado em forma de tópicos, texto ou mapa mental registrados em foto e compartilhados com o grupo;
- Produção de fichamento de texto: os participantes podem receber pontos de experiência, em quantidade ilimitada, pela produção de fichamentos de textos acadêmicos relacionados aos temas das oficinas ou assuntos levantados em orientação;
- “Gincana do conhecimento”: os participantes podem receber pontos de experiência semanalmente se prepararem material lúdico, jogos ou dinâmicas relacionados com assuntos discutidos em orientação ou relativos aos temas das oficinas;
- Produção de artigo para periódico científico: os participantes podem receber uma expressiva quantidade de pontos de experiência caso se dediquem à produção de artigo científico sobre a experiência vivenciada no estágio.

➤ [ir para modelo de tabela de atividades e pontuações](#)

➤ [ir para modelo de placar de \*feedback\* imediato.](#)

Modelo da tabela de atividades e pontuações:

|           |                                               | Experiência                                    |       |       |       |     |
|-----------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------|-------|-------|-------|-----|
| Alvos     | Condições                                     | Exp. Máx.                                      | P1    | P2    | P3    |     |
|           |                                               |                                                | Lv. 8 | Lv. 7 | Lv. 7 |     |
|           |                                               |                                                | 850   | 700   | 700   |     |
| ESSENCIAL | Presença em supervisão                        | 1x/semana.                                     | 50    | 50    | 40    | 50  |
|           | Participação em supervisão                    | 1x/semana.                                     | 50    | 60    | 40    | 70  |
|           | Produção de oficina                           | 1x/semana.                                     | 50    | 50    | 50    | 50  |
|           | Produção de material de divulgação de oficina | 1x/semana.                                     | 50    | 40    |       |     |
|           | Divulgação                                    | 1x/semana. Em meios eletrônicos e com print    | 50    | 50    | 50    | 50  |
|           | Condução de oficina ++                        | Até 2x/semestre.                               | 130   | 130   | 130   | 130 |
|           | Participação em oficina                       | 1x/semana.                                     | 50    | 100   | 100   | 100 |
|           | Produção e entrega de relatório semanal       | 1x/semana. Relatório no formato combinado,     | 80    | 80    | 80    | 80  |
|           | Produção de relatório final +                 | 1x/semestre. No formato indicado pela institui | 70    | 60    | 60    | 60  |
|           | Gerenciamento do chat em oficina              | 1x/semestre.                                   | 50    | 50    | 50    | 50  |
|           |                                               | 630                                            | 670   | 600   | 640   |     |
| OPCIONAL  | "Hoje aprendi que ..." +                      | 1x/semana. Áudio ou vídeo de até 5 min contê   | 300   | 150   | 90    | 30  |
|           | Produção de resumo de supervisão              | 1x/semana. Áudio de até 2 min postado após t   | 100   |       | 10    |     |
|           | Produção de fichamento de texto +             | Sem limite. Fichamento de um texto acadêmic    | 300   |       |       |     |
|           | "Gincana do conhecimento" +                   | 1x/semana. Atividade lúdica de até 15 minuto   | 300   | 30    |       | 30  |
|           | Produção de artigo para periódico ++          | 1x/semestre                                    | 400   |       |       |     |
|           |                                               | 1400                                           | 180   | 100   | 60    |     |
| Total     |                                               | 2030                                           | 850   | 700   | 700   |     |

Cada 100 xp = 1 LV

Cada LV = 1 ponto

[FASE 2: PLACAR]

Modelo do placar de *feedback* imediato:

| STATUS |       |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------|-------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Player | Lv    | Progresso                  | Conquistas                                                                                                                                                                                                                                                        |
| P1     | Lv. 8 | <div><div></div></div> 850 |          |
| P2     | Lv. 7 | <div><div></div></div> 700 |          |
| P3     | Lv. 7 | <div><div></div></div> 700 |          |
| P4     | Lv. 8 | <div><div></div></div> 870 |          |
| P5     | Lv. 7 | <div><div></div></div> 720 |          |
| P6     | Lv. 7 | <div><div></div></div> 740 |          |
| P7     | Lv. 7 | <div><div></div></div> 710 |    |
| P8     | Lv. 7 | <div><div></div></div> 740 |    |

Legenda

Atingiu lv. 1



Iniciante. Conhecendo as possibilidades!

Atingiu lv. 5



Aprendiz. Um caminho pela frente!

Atingiu lv. 7



Profissional. Pondo a mão na massa!

Atingiu lv. 10



Sem tempo a perder, encontrei a minha praia!

[\[voltar ao menu\]](#)

### - OBJETIVO PEDAGÓGICO -

Oportunizar aos estagiários a experiência de organização da sua própria trilha de aprendizagem, por meio da disponibilização de atividades diversas, com vistas ao desenvolvimento de uma postura profissional (raciocínio, planejamento, organização, tomada de decisão) gradativamente mais autônoma.

### - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA -

Por meio da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, busca-se elaborar uma proposta intencionalmente sistematizada de atividade de estágio coletiva e colaborativa, subdividida em ações que permitam aos participantes compreenderem o conjunto de operações e condições (artefatos, regras, comunidade, divisão do trabalho e objeto) que precisam alcançar para promover a sua (trans)formação em profissionais competentes na área de formação.

### - ELEMENTOS DE GAMIFICAÇÃO -

Diversidade de desafios em níveis crescentes de dificuldade; opções de atividades colaborativas e individuais; sistema de pontuação por experiência com aumento de nível e feedback constante; oportunidade de fazer escolhas dentro de limites estabelecidos pelas regras; sistema de recompensas com insígnias e títulos.

### - ESTRUTURA -

- Tabela de atividades e pontuações de experiências para feedback imediato, com atividades essenciais e atividades opcionais organizadas por alvos a serem atingidos; descrição das condições necessárias para alcançar os alvos; descrição da pontuação de experiência máxima possível a ser alcançada em cada atividade e no total; e discriminação das pontuações alcançadas em cada atividade por cada participante;
- Placar de feedback imediato, exibindo a identificação dos participantes, o nível alcançado por cada um, a barra de progresso com pontuação e insígnias e títulos conquistados.

- REFERÊNCIAS -

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1ª ed. São Paulo: DVS Editora, 2014. [Kindle]

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rosa da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding**: an activity theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

— CRÉDITOS —

Ivan Carlos Cicarello Junior

Produção e ilustrações

Sabrina Barbosa Patrício

Ilustração de personagem

[\[voltar ao menu\]](#)

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIDIRIGIDAS DE FEEDBACK**

#### **SOBRE O PERFIL DOS PARTICIPANTES**

- Nome completo;
- Nome fictício escolhido;
- Idade;
- Status de relacionamento;
- Com quem vive;
- Se é o primeiro curso de graduação;
- Quando iniciou o curso;
- Motivos da escolha do curso e do estágio;
- Ocupação profissional atual.

#### **SOBRE A PROPOSTA**

- Três palavras que relaciona ao estágio supervisionado vivenciado;
- Sentimentos e/ou pensamentos sobre as reuniões de orientação;
- Reunião mais marcante;
- Reunião que menos gostou;
- Feedback com nota de 0 a 10;
- Se lembra da proposta inicial e se ela foi realizada;
- Um último “Hoje eu aprendi que...”

#### **SOBRE A PRÓPRIA PARTICIPAÇÃO**

- Autoavaliação sobre a participação nas reuniões de orientação de estágio e nas atividades propostas;
- Pontos fortes que percebeu sobre si no decorrer do projeto;
- Opinião pessoal sobre o grupo do qual participou;
- Dificuldades encontradas durante a experiência.

## **ANEXOS**



## ANEXO A

### MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UTILIZADO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Ivan Carlos Cicarello Junior, psicólogo (CRP 12/12202), doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Denise de Camargo, pesquisadora principal, minha orientadora e docente do referido programa de pós-graduação da UFPR estamos convidando você, aluno do 9º período do curso de Psicologia, cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional, a participar de um estudo intitulado "Formação em atividade: uma proposta gamificada de orientação de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional". Este estudo consiste em fornecer aos participantes da pesquisa a experiência de ser orientado(a), durante o período do estágio em Psicologia Escolar e Educacional, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e mas com elementos lúdicos de aprendizagem, visando ampliar aspectos como o seu engajamento e autonomia na execução das suas tarefas de estágio. Essa pesquisa se faz importante porque por meio dela será possível saber se uma estratégia de orientação de estágio gamificada realmente tem o potencial de provocar engajamento e autonomia na conduta dos estagiários, estimulando a melhoria do seu desempenho acadêmico; bem como poderá se converter em um recurso mais moderno, inovador e interessante para a formação de futuros orientadores de estágio supervisionado.

- a) O objetivo desta pesquisa é desenvolver uma estratégia gamificada de orientação de estágio supervisionado com base na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.
- b) Caso você participe da pesquisa, você estará concordando em se submeter voluntariamente para participar das atividades oriundas dessa proposta de orientação, que poderá contar com gincanas do conhecimento, desafios de aprendizagem, rodas de conversa para o compartilhamento de experiências e opiniões, pesquisas sobre temas e conceitos da abordagem histórico-cultural, do papel do psicólogo escolar e educacional e do contexto educacional brasileiro.
- c) Para tanto você deverá frequentar, ao longo do 9º e 10º períodos do curso, as orientações de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional, ocorridas nas dependências da Universidade Tuiuti do Paraná, onde você está vinculado como estudante. A carga horária seguirá o planejamento e o cronograma definidos e entregues a você pela instituição, não sofrendo alteração por decorrência desta pesquisa.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à discordância de opiniões e concepções com colegas ou orientadores, ou mesmo que em alguns momentos se sinta cansado(a) por decorrência das reflexões profundas que poderão acontecer durante as atividades, que demandarão esforço mental.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: O tempo pode ser insuficiente para abordar todo o conteúdo previsto. Nesse caso, orientações extraclasse poderão ser oferecidas para garantir que os participantes tenham a oportunidade de ter acesso a todo o conteúdo combinado. Os participantes podem não gostar, se frustrar ou não aderir à proposta. Para lidar com isso é previsto já no próprio TCLE que eles têm o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de ônus ou prejuízo. Para garantir que não haja prejuízo nem mesmo de conteúdo, orientações extraclasse no modelo tradicional da instituição coparticipante poderão ser oferecidas.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: os participantes terão oportunidade de vivenciar uma experiência imersiva de aprendizagem, com potencial de ser divertida e de auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas necessárias para o exercício da profissão escolhida.
- g) Os pesquisadores Ivan Carlos Cicarello Junior e Denise de Camargo, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados no Setor de Educação, no Campus Reboças da Universidade Federal do Paraná, 1º andar, localizado na Avenida Sete de Setembro, 2645, telefone: 41 5535-6252. Também é possível o contato com os pesquisadores por meio dos e-mails  
Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal \_\_\_\_\_  
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_



[icicarello@hotmail.com](mailto:icicarello@hotmail.com) (Ivan) e [denicamargo@gmail.com](mailto:denicamargo@gmail.com) (Denise), para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que te devolvamos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações coletadas poderão ser conhecidas apenas pelos pesquisadores proponentes, Denise e Ivan, que codificarão os dados de identificação dos participantes, por exemplo, trocando os seus nomes reais por nomes fictícios, como condição para publicação em quaisquer relatórios ou publicações acadêmico-científicas, mantendo a confidencialidade das informações coletadas.

j) O material obtido – questionários, imagens, diários de bordo e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa ou outras publicações vinculadas a ela, tais como artigos científicos ou apresentações em eventos científicos, devidamente codificado. Ao final do estudo, esse material será armazenado em local seguro pelo prazo de 5 anos completos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, tais como o deslocamento dos pesquisadores, materiais para registro de campo (papel, canetas, blocos de notas, gravadores multimídia) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

l) Você terá a garantia de que quaisquer problemas que surjam em decorrência deste estudo, que comprometam o seu rendimento acadêmico na disciplina onde o estudo será efetuado, serão tratados pelo pesquisador nas dependências da instituição com a qual você está vinculado, com o devido conhecimento e autorização do responsável pelo curso.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 41 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

o) Autorizo ( ), não autorizo ( ), o uso de minhas opiniões, imagens e áudios para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a produção e apresentação de trabalhos científicos devidamente codificados para preservar minha identidade.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

## ANEXO B

### ELEMENTOS DO ROTEIRO DO PLANO DE INTERVENÇÃO DA INSTITUIÇÃO

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Identificação do projeto de intervenção: <ul style="list-style-type: none"><li>• Título.</li><li>• Tema.</li><li>• Autor(es).</li><li>• Professor Supervisor.</li></ul>                                                                                                                                                                                      |
| 2. Delimitação do tema: <ul style="list-style-type: none"><li>• Área de ação.</li><li>• Período coberto pela execução do projeto.</li><li>• Público envolvido.</li></ul>                                                                                                                                                                                        |
| 3. Justificativa: <ul style="list-style-type: none"><li>• Legal (obrigatoriedade do estágio).</li><li>• O que o levou a considerar esse projeto relevante, pertinente e qual a sua contribuição para a área.</li></ul>                                                                                                                                          |
| 4. Objetivos: <ul style="list-style-type: none"><li>• Geral (um objetivo geral).</li><li>• Específicos (três objetivos específicos).</li></ul>                                                                                                                                                                                                                  |
| 5. Referencial teórico: <ul style="list-style-type: none"><li>• Autores pertinentes às disciplinas do curso de Psicologia, com indicação específica do supervisor (de 07 a 10 laudas).</li></ul>                                                                                                                                                                |
| 6. Cronograma (em forma de quadro): <ul style="list-style-type: none"><li>• Data.</li><li>• Horário.</li><li>• Atividade programada.</li><li>• Observação.</li></ul>                                                                                                                                                                                            |
| 7. Metodologia (operacionalização do projeto - Plano de ação): <ul style="list-style-type: none"><li>• Descrever quais procedimentos serão adotados (técnicas e instrumentos) e como serão organizadas as etapas de execução do projeto (objetivo da técnica, tempo de aplicação, população envolvida, material utilizado e procedimento da técnica).</li></ul> |
| 8. Referências (critérios da APA).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 9. Anexos: <ul style="list-style-type: none"><li>• Termo de consentimento para fotos e filmagens.</li><li>• Fotos.</li><li>• Ata de aprovação do projeto.</li></ul>                                                                                                                                                                                             |

## ANEXO C

### MODELO DA FICHA INSTITUCIONAL DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

- Modelo a ser preenchido por supervisores:

Prática Profissional em Psicologia .....( ) I / ( ) II.

Estagiário(a) \_\_\_\_\_

Solicitamos ao Orientador Local o obséquio de preencher o presente instrumento de Avaliação de Desempenho do estagiário, assinalando com um X, o conceito que, em sua opinião, sintetiza sua performance nas atividades desenvolvidas durante o período em que estagiou na instituição.

| ASPECTOS                                                                     | CONCEITOS |         |     |       |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|-----|-------|
|                                                                              | Ruim      | Regular | Bom | Ótimo |
| Clareza e objetividade nas explicações dadas para efetivação das atividades. |           |         |     |       |
| Organização na efetivação das atividades.                                    |           |         |     |       |
| Motivação (entusiasmo) antes, durante e após a realização destas.            |           |         |     |       |
| Relacionamento interpessoal.                                                 |           |         |     |       |
| Cumprimento e respeito às normas instituídas.                                |           |         |     |       |
| Pontualidade e assiduidade.                                                  |           |         |     |       |
| Ética profissional.                                                          |           |         |     |       |

CRÍTICAS E SUGESTÕES

---

---

\_\_\_\_\_  
Ass. do(a) Orientador(a) Local/Carimbo.

\_\_\_\_\_  
Ass. do(a) Orientador(a) Local/Carimbo.

- Modelo a ser preenchido por orientadores

| Disciplina:                                                                                                             | Ano                                 |                 |                 |                 |                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
|                                                                                                                         | Letivo:                             |                 |                 |                 |                 |
| Supervisor(a):                                                                                                          | CRP:                                |                 |                 |                 |                 |
| Estagiário(a):                                                                                                          |                                     |                 |                 |                 |                 |
| Semestre: 09.º (    )/10.º (    ) 01.ºsem (    )<br>02.ºsem (    )<br>(    ) 9º                                         | Turno: (    ) Manhã<br>(    ) Noite |                 |                 |                 |                 |
| ASPECTOS                                                                                                                | (nome do aluno)                     | (nome do aluno) | (nome do aluno) | (nome do aluno) | (nome do aluno) |
|                                                                                                                         | 0 a 10                              | 0 a 10          | 0 a 10          | 0 a 10          | 0 a 10          |
| 1-Articulação teórico/prática (vocabulário técnico e análise crítica).                                                  |                                     |                 |                 |                 |                 |
| 2- Cumprimento de regras de trabalho (produção e elaboração de relatórios).                                             |                                     |                 |                 |                 |                 |
| 3- Responsabilidade na entrega, no conteúdo com materiais e tarefas, trabalhos solicitados em forma de Estudo Dirigido) |                                     |                 |                 |                 |                 |
| 4- Iniciativa (operacionalização das tarefas, contribuições).                                                           |                                     |                 |                 |                 |                 |
| 5- Postura profissional/Ética, relacionamento interpessoal                                                              |                                     |                 |                 |                 |                 |
| 6- Assiduidade e pontualidade-carga horária cumprida                                                                    |                                     |                 |                 |                 |                 |
| 7- Qualidade das intervenções e capacidade de trabalho em grupo (tomada de decisões).                                   |                                     |                 |                 |                 |                 |
| 8- RPE Relatório Parcial do Estágio ou RFE-Relatório Final do Estágio                                                   |                                     |                 |                 |                 |                 |
| 9- Média Final                                                                                                          |                                     |                 |                 |                 |                 |

Observação:

---

Ass. do(a) supervisor (a)

## **ANEXO D**

### **COMPETÊNCIAS CIENTÍFICAS AVALIADAS**

Os critérios utilizados para a avaliação do nível de desenvolvimento profissional das estagiárias foram extraídos do Art. 8º, § 3º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia (BRASIL, 2019, p. 7-8):

I - incorporar à sua prática a ciência como sistema de conhecimentos úteis para a vida e base para a sua ação profissional:

- a) discriminar entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento;
- b) formular perguntas ou levantar problemas, recorrendo aos modos de representação próprios das ciências humanas;
- c) resolver problemas empregando metodologias, métodos, teorias e conceitos científicos da Psicologia e das ciências afins;
- d) construir modelos de explicação de fenômenos humanos empregando noções ou conceitos científicos;
- e) utilizar adequadamente instrumentos, tecnologias e fontes de informação científicas;
- f) empregar os conhecimentos científicos para predizer os efeitos das ações e avaliar sua validade científica;
- g) aplicar o conhecimento adquirido em novos contextos e situações, tendo em conta suas características e limites;
- h) empregar os conhecimentos adquiridos, utilizando-os na apropriação de novos conhecimentos.

II - considerar a ciência como modo de construção de interpretações da realidade, tomando-a como base para o diálogo com a sociedade, levando em conta os seguintes aspectos:

- a) dispor-se à indagação, à observação e à busca de explicações científicas para os fenômenos psicológicos;
- b) questionar as próprias interpretações adquiridas, bem como as alheias, a partir do conhecimento científico acumulado pela Psicologia e disciplinas afins;
- c) discutir a validade das diferentes formas de aproximação, compreensão ou explicação dos fenômenos psicológicos, tendo em conta a sua natureza e os interesses de investigação;
- d) acessar as representações, os métodos e as fontes adequadas para resolver problemas ou explicar fenômenos ou acontecimentos no campo da Psicologia;
- e) compartilhar conhecimentos e expressar os próprios pontos de vista de modo explícito e coerente;
- f) basear os pontos de vista sobre os fenômenos psicológicos com argumentos ou fatos;
- g) apresentar ideias de distintos modos, atendendo ao contexto e respeitando as especificidades do interlocutor;
- h) intercambiar ideias de modo flexível, reconhecendo a existência de distintos interesses e formas de trabalho;
- i) argumentar sobre a validade de outros pontos de vista e dispor-se a estabelecer acordos racionais entre eles;
- j) selecionar, hierarquizar e interpretar informações, fazendo inferências a partir delas;
- k) analisar criticamente as fontes de informação e contrastar as informações com base em critérios racionais;

l) identificar a limitação dos modelos científicos e a historicidade das interpretações, demonstrando flexibilidade para mudar de perspectiva ou estratégia de trabalho quando uma análise cuidadosa assim o exigir;

m) argumentar e analisar, de forma crítica, os resultados, o impacto social dos conhecimentos científicos produzidos e as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. (BRASIL, 2019, p. 7-8)