

LETRAMENTO DIGITAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Jaqueline Delgado Paschoal**

RESUMO

Diante da situação emergencial causada pela crise sanitária em função da pandemia da COVID-19 que desencadeou a suspensão das atividades escolares presenciais, foi necessária a reorganização dos sistemas de ensino, optando-se pelo trabalho remoto em todo o país. Desse modo, a intenção deste estudo foi discutir a relação entre letramento digital e a prática pedagógica a partir do estágio supervisionado no ensino superior, em tempos de pandemia. Por acreditar que é possível fazer uso das tecnologias de maneira mais crítica e reflexiva, o objetivo foi trazer para o debate a importância das tecnologias, para além do seu uso instrumental. Nesse sentido, a proposta desenvolvida na disciplina de estágio supervisionado no curso de formação de professores indica que esse campo do conhecimento se consolida, também, como espaço de pesquisa, visto que foi possível a proposição de atividades que permitiram aos futuros profissionais conhecer, analisar e intervir na educação da criança, de modo *on-line*, contribuindo para a sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Letramento digital. Formação. Estágio.

*DIGITAL LITERACY AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN HIGHER EDUCATION:
REFLECTIONS ON THE CHALLENGES OF SUPERVISED INTERNSHIP*

ABSTRACT

Given the emergency situation caused by the health crisis, due to the pandemic of COVID-19, which led to the suspension of classroom school activities, it was necessary to reorganize the education systems, opting for remote work throughout the country. The purpose of this study was to discuss the relationship between digital

* Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Infância, Educação e Formação de professores-CNPQ. ORCID: 0000-0002-7961-2362. Correio eletrônico: jaquinedelgado@uol.com.br

literacy and pedagogical practice from the supervised internship, in higher education, in times of pandemic. Believing that it is possible to use technologies in a more critical and reflexive way, the goal was to bring to the debate the importance of technologies, beyond their instrumental use. In this sense, the proposal developed in the supervised internship course, in the teacher training course, indicates that this field of knowledge is also consolidated as a research space, since it was possible to propose activities that allowed future professionals to know, analyze and intervene in the child's education, online, contributing to their learning and full development.

Keywords: Digital literacy. Education. Internship.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: REFLEXIONES SOBRE LOS RETOS DE LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS

RESUMEN

Ante la situación de emergencia provocada por la crisis de salud, por la pandemia COVID-19, que provocó la suspensión de las actividades escolares presenciales, fue necesario reorganizar los sistemas educativos, optando por el trabajo a distancia en todo el país. Así, la intención de este estudio fue discutir la relación entre la alfabetización digital y la práctica pedagógica desde la pasantía supervisada, en la educación superior, en tiempos de pandemia. Creyendo que es posible hacer uso de las tecnologías de una manera más crítica y reflexiva, el objetivo fue traer al debate la importancia de las tecnologías, más allá de su uso instrumental. En este sentido, la propuesta desarrollada en la disciplina de prácticas supervisadas, en el curso de formación del profesorado, indica que este campo del conocimiento también se consolida como un espacio de investigación, ya que fue posible proponer actividades que permitieron a los futuros profesionales, conocer, analizar e intervenir en la educación de los niños, en línea, contribuyendo a su aprendizaje y desarrollo integral.

Palabras clave: Alfabetización digital. Formación. Prácticas.

1 INTRODUÇÃO

Com a crise sanitária que estamos vivendo nestes últimos dezoito meses em função da pandemia causada por um novo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, de alta contagiosidade, fomos impactados com medidas de controle, entre as quais, o distanciamento social, que foi uma estratégia necessária para minimizar o contágio e bloquear a letalidade do vírus. Dessa forma, diferentes setores da sociedade foram bastante afetados, entre eles, o da economia, o da saúde e o da educação.

Da parte do poder público, não verificamos, até o momento, políticas públicas de combate eficaz no sentido de minimizar ou mesmo sanar a exponencial

curva ascendente da covid-19, colocando em cheque a própria Constituição Federal (1988, Art. 6.º), que resguarda os direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros em relação à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados (BRASIL, 1988).

Vale lembrar que, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua/IBGE, 2020), mais de 50% da população economicamente ativa está desempregada, assim como excluída dos serviços públicos essenciais em relação à saúde, moradia, lazer, educação, transporte e cultura. Somado a isso, grande parte das famílias de baixa renda não tem sequer acesso ao saneamento básico, segundo Simão e Lessa (2020, p. 1423), em decorrência “[...] da omissão do poder executivo em ações de políticas assistenciais e de um posicionamento de políticas de emprego e renda que beneficiam grandes empregadores, em detrimento da classe trabalhadora.”

Simão e Lessa (2020) argumentam que, durante a pandemia, as crianças têm sido as mais afetadas em relação aos seus direitos, pela ausência de políticas públicas. Assim, a legislação se torna letra morta, pois não é capaz de concretizar seu primeiro direito social e essencial, que é a vida. Para as autoras (SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1422), o poder público “[...] ganha, no contexto da pandemia, mais força e visibilidade onde a máxima econômica passa a ser: a vida não pode parar [...]”, e, ao mesmo tempo, nega aos mais necessitados o direito à proteção social como um todo.

Exemplos disto são as propostas de flexibilização e suspensão de contratos de trabalho e pagamento de salários durante a pandemia e a recusa do Presidente da República em propor um auxílio emergencial. O que se vê diante de nossos olhos é o crescimento da pobreza, da miséria e da informalidade e precarização da vida de milhões de trabalhadoras/es e, junto, as crianças, reforçando desigualdades sociais gritantes. (SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1423).

Nesse sentido, a necessidade de isolamento social imposta pela pandemia tem afetado as famílias mais vulneráveis, pois o dilema de ficar protegido em casa significa colocar os próprios filhos na iminência da fome, visto que a grande maioria sobrevive do trabalho informal, segundo Simão e Lessa (2020). Na realidade, essa crise sanitária revelou antigos problemas sociais que nunca foram tratados com a devida seriedade pelo poder público, mas, nesse momento, ficou evidente a exclusão de uma boa parcela da sociedade em relação aos direitos à cidadania.

Se a medida sanitária foi necessária para a contenção da propagação do vírus, também escancarou as desigualdades sociais em relação ao gênero, etnia e classe social. Por outro lado, assistimos à humanidade presente em cada profissional da área da saúde, em sua incansável luta pela vida do outro, assim como presenciamos a sociedade civil cuidando das famílias mais necessitadas, o que nos dá força para continuar a caminhada e aprendermos com essa crise sem precedentes, que afetou, de alguma maneira, a todos nós.

Assim, o isolamento social exigiu que nos adaptássemos de diferentes formas, seja no âmbito familiar, no trabalho, seja em outras atividades sociais

com as quais estávamos envolvidos. No campo educacional, não foi diferente, pois o isolamento compulsório levou à suspensão das aulas presenciais da Educação Básica ao ensino superior, sendo necessária a reorganização de todo o sistema e a criação de alternativas de ensino nos diferentes níveis.

A opção pelo ensino remoto evidenciou um outro problema: a pouca habilidade dos professores para o uso das tecnologias e a falta de acesso à *internet* de grande parte alunos, o que indica que há muitos desafios a serem superados para se alcançar as condições mínimas para ensinar e para aprender. No ensino superior, por exemplo, a incorporação das mídias digitais como ferramenta de ensino expôs algumas questões já existentes, mas pouco tratadas, conforme Gusso *et al.* (2020, p. 4):

Da suspensão das aulas presenciais nas universidades públicas e privadas decorre a necessidade de desenvolvimento de maneiras alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de sistemas digitais. Essas tentativas, por sua vez, acabam por expor diversas (“novas”) problemáticas. Entre elas encontram-se: a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

Gusso *et al.* (2020, p. 5) ressaltam que não é possível evidenciar os efeitos do ensino remoto no curto prazo; no entanto, apontam alguns fatores que devem ser observados, tais como: o “[...] baixo desempenho acadêmico dos estudantes; aumento do fracasso escolar; aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior [...]”, além da sobrecarga de trabalho dos professores, sobretudo no desenvolvimento de ações via plataformas digitais. Os autores reconhecem que muitos professores não foram capacitados para ministrar aula na modalidade *on-line*, assim como, muitos alunos também não foram preparados para frequentar as aulas nessa proposta.

Assim, o objetivo deste estudo foi discutir a relação entre letramento digital e a prática pedagógica a partir do estágio supervisionado no ensino superior, em tempos de pandemia. O que justifica a pertinência da temática é a crença de que, em tempos de isolamento social e aulas suspensas, trabalhar com estágio na formação de futuros professores se torna um desafio, visto que nós, professores formadores, não lidamos de forma confortável com o manuseio das mídias digitais. Além disso, mais difícil ainda é tratar da relevância do estágio na construção da docência na Educação Infantil com as instituições fechadas.

Isso posto, vale ressaltar que a formação continuada é parte inerente do nosso trabalho, por isso trazer para o debate a necessidade do letramento digital na prática educativa, para além de seu caráter instrumental, é importante, pois a apropriação das ferramentas digitais, de maneira crítica e menos passiva, por parte dos professores e alunos (FREITAS, 2010), permite o seu uso de maneira mais consciente.

Daí a importância da reivindicação de políticas públicas que favoreçam, “[...] de um lado, a conexão de escolas e universidades; de outro, políticas que possibi-

litem aos professores e estudantes o acesso às TIC (computador e internet em banda larga) em qualquer lugar [...] em que estiverem (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 158). De caráter bibliográfico, esse estudo se divide em duas seções: a primeira discute a importância do letramento digital na formação de professores e alunos, sobretudo para a utilização mais emancipatória frente aos artefatos tecnológicos; a segunda seção trata dos desafios do estágio supervisionado no ensino superior, no período da pandemia, e sua contribuição para a construção da docência na Educação Infantil.

A fim de ilustrar as diferentes estratégias utilizadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o estágio, será apresentada a experiência realizada com uma turma do terceiro ano do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado do Paraná.

O intuito é ampliar as discussões sobre o papel do estágio como campo do conhecimento e como espaço de pesquisa, não só na formação inicial de professores, mas também na formação continuada de seus formadores, a partir do letramento digital como estratégia de ensino em tempos de crise sanitária.

2 TECNOLOGIAS, LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como a escola constitui espaço de letramento em sua dimensão social e cultural, faz-se necessário que as práticas pedagógicas relativas à linguagem considerem “[...] os sujeitos praticantes, suas crenças, expectativas e experiências, sob pena de que a língua lhes seja apresentada como algo que se impõe ou se sobrepõe a essas experiências.” (MICARELLO; MAGALHÃES, 2014, p. 153). Desse modo, o letramento digital também deve ser compreendido para além de seu caráter instrumental, já que as experiências vivenciadas por professores e alunos, segundo Micarello e Magalhães (2014, p. 155), podem ser diferentes, pois “[...] o mundo não se configura o mesmo para todos os sujeitos; eles o percebem e lhe atribuem sentido a partir de diferentes sistemas de valores, advindos dos diferentes lugares que ocupam nesse mundo.”

Nesse sentido, apesar da dificuldade para se definir letramento digital, não só pela falta de “[...] um termo academicamente validado, mas, pelas variações recorrentes, como letramento eletrônico, letramento tecnológico, competência tecnológica, dentre outros [...]”, segundo Souza (2007, p. 57), ainda assim, vale discutir algumas de suas definições e suas implicações no campo educativo.

Além das diferentes terminologias empregadas para a definição do termo, Souza (2007, p. 57) explica que muitas delas “[...] não consideram o contexto sócio-cultural, histórico e político que envolve o processo de letramento digital.” Como exemplo, a autora cita a definição do *Educational Testing Service*, que, ao publicar o relatório digital *Transformation*, define letramento digital como “[...] usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação, e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar, e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento.” (SOUZA, 2007, p. 58).

Outra definição mais restrita diz respeito à da *Association of College & Research Libraries*, que definiu letramento digital como “[...] uma série de habilidades que requer dos indivíduos reconhecer quando a informação faz-se necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente [...]” toda e qual-

quer informação que seja útil (SOUZA, 2007, p. 58). No campo das ferramentas tecnológicas, o letramento digital é definido como “[...] aprendizagem mecânica de aplicações de hardware e software específicas.” (SOUZA, 2007, p. 58).

Ainda nessa perspectiva reducionista do termo, Souza (2007) apresenta os estudos de Ward e Karet (1997), que se utilizam de abordagem focada no conteúdo do letramento digital, por meio de seis macrohabilidades para que um indivíduo seja considerado letrado na internet:

[...] 1) Saber enviar e receber e-mails, incluindo anexos e a habilidade de usar uma listserv. 2) Navegar na WWW, incluindo a habilidade de configurar aplicações de ajuda, selecionar todas as opções, gerenciar favoritos, baixar pastas e aplicações, tomar notas digitais de recursos on-line, e usar mecanismos de busca. 3) Usar códigos simples de HTML (Hypertext Mark-Up Language), incluindo a construção de páginas, links, inserção de imagens, além de escanear textos e recursos visuais para HTML. 4) Usar ferramentas de comunicação síncrona disponíveis na Internet, incluindo aquelas baseadas em texto (IRC), áudio (Maven) e vídeo (CUsee-me). 5) Entrar em outros servidores, baixar fichas e aplicações usando FTP (File Transfer Protocol) e usar ferramentas gopher. 6) Usar USENET newsgroups e bulletin boards. (WARD; KARET, 1997, p. 22 *apud* SOUZA, 2007, p. 58).

Em uma visão mais ampliada do termo, Souza (2007, p. 59) apresenta o pensamento de Lankshear e Knobel (2005), que tecem críticas em relação à definição de letramento digital como capacidade, competências e habilidades específicas para o uso das tecnologias. Em vez disso, acreditam em uma proposta de pluralidade de letramentos digitais, que “[...] constituem formas diversas de prática social que emergem, evoluem, transformam-se em novas práticas e, em alguns casos, desaparecem, substituídas por outras.” (SOUZA, 2007, p. 59).

Na realidade, determinar quem é letrado no campo das tecnologias é muito complexo, segundo a autora, pois tal condição “[...] inclui não apenas o conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, mas também um conhecimento crítico desse uso.” (SOUZA, 2007, p. 59). Para a autora, tornar-se digitalmente letrado é como aprender um novo tipo de discurso, ou seja, é como aprender uma outra língua.

Oliveira *et al.* (2020) compreendem o letramento digital como leitura e escrita crítica, a partir do contato dos alunos com os diferentes artefatos tecnológicos, interação esta que possibilita não só aprendizagem, mas, também, ampliação dos conhecimentos já construídos. Com o auxílio das tecnologias, “[...] os educandos desenvolvem conhecimentos e habilidades para sua formação intelectual, visando a uma prática pedagógica com mais autonomia e redimensionando o uso das tecnologias para o ensino-aprendizagem crítico e eficaz.” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 112).

Freitas (2010, p. 338) compreende o letramento digital como “[...] conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes [...]”, seja por meio do computador, via *internet*, ou de outros recursos tecnológicos. Para a autora:

Ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico

desse uso. Assim, tornar-se digitalmente letrado significa aprender um novo tipo de discurso e, por vezes, assemelha-se até a aprender outra língua. (FREITAS, 2010, p. 339).

Como a presença de computadores nas escolas não garante seu uso, é necessário que os professores conheçam “[...] os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar.” (FREITAS, 2010, p. 340). A autora ressalta que tanto os professores quanto os alunos devem se apropriar da tecnologia para além de seu uso instrumental, utilizando-a de maneira mais consciente e crítica. Assim, cabe às escolas implementar novas maneiras de proporcionar o ensino e a aprendizagem, pois

Muitas vezes os docentes adotam uma posição defensiva e às vezes até negativa, no que se refere às mídias e às tecnologias digitais, como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber. É preciso que, perante essa nova ordem das coisas, a escola e seus profissionais não se afastem, mas busquem compreender o que se passa e se disponham a interagir com as novas possibilidades. (FREITAS, 2010, p. 341).

Em pesquisa realizada sobre letramento digital e prática docente no ensino superior, em especial, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, Freitas (2010) procurou conhecer a percepção dos professores em relação à utilização das mídias digitais na prática educativa e sua relação com a aprendizagem dos alunos que nasceram na era digital. A autora identificou que, enquanto boa parte dos participantes já tinha experiência com os artefatos tecnológicos em função da vivência pessoal com as máquinas e do trabalho com a educação a distância, o que facilitou o uso das tecnologias na profissão, outros demonstraram preocupação pelo fato de não terem tanta intimidade com as máquinas e outros artefatos digitais. Assim:

Ficaram visíveis as dificuldades, dúvidas e incertezas diante desse uso, como também a satisfação encontrada pelas experiências obtidas ao trabalharem com fóruns de discussão e outros recursos da plataforma Moodle. Consideraram que os recursos on-line, ao serem introduzidos na dinâmica do ensino presencial, ampliam o espaço da sala de aula e os alunos se sentem envolvidos em buscar outras fontes e recursos para alimentar as discussões nos fóruns. Destacaram as possibilidades que esse novo ambiente traz. (FREITAS, 2010, p. 342).

Apesar das dificuldades destacadas pelos participantes em relação às pesquisas escolares dos alunos, sobretudo pela facilidade do “copiar e colar”, devido à falta de orientação para buscar conteúdos e informações mais críticas, Freitas (2010, p. 343) identificou um consenso em relação ao papel da escrita, pois foi “[...] apontado que o computador e a internet oferecem uma pluralidade de espaços e de meios que poderiam levar a novas formas de aprendizagem, como o som, a imagem, o movimento, a animação, o vídeo.”

Desse modo, a autora considera que é necessária uma formação profissional que inclua, também, o letramento digital, pois esta pode “[...] levar à construção de uma posição responsável e consequente diante da integração do computador-

-internet na escola como instrumento cultural de aprendizagem.” (FREITAS, 2010, p. 343). Isso porque o fato de os professores, diferentemente dos alunos, não terem nascido na era das mídias digitais dificulta, ainda mais, sua compreensão acerca da importância do uso das tecnologias no cotidiano escolar.

Suguimoto *et al.* (2017) tomam por base os estudos de Prensky (2001) para explicar a diferença entre “nativo digital” e “imigrante digital”, visto que o primeiro é o nascido na era das tecnologias, e o segundo, o que utiliza os artefatos tecnológicos tardiamente. É importante destacar que, segundo os autores, o fato de o indivíduo ter nascido na era das mídias eletrônicas não faz dele um pertencente a uma cultura digital, já que a utilização apropriada da *internet* demanda a integração entre os recursos tecnológicos e o letramento digital (SUGUIMOTO *et al.*, 2017).

Esses autores reconhecem que a tecnologia é um recurso importante no contexto escolar, por isso sugerem que os professores desenvolvam práticas que favoreçam a compreensão e o domínio do letramento digital por parte dos alunos. A incorporação dos diferentes meios digitais em sala de aula possibilita a aprendizagem, visto que “[...] os limites da informação e da comunicação, antes demarcados pela realidade geográfica, virtualizam-se no salto hipertextual da experiência de navegação na *world wide web*.” (SUGUIMOTO *et al.*, 2017, p. 807).

O fato de os alunos terem a oportunidade de aprender via pesquisa digital pressupõe maior autonomia na implementação das atividades escolares, o que exige atuação e orientação do professor, segundo Suguimoto *et al.* (2017, p. 808), pois “[...] letramento digital significa, também, possuir os conhecimentos e as habilidades para decodificar símbolos e torná-los providos de significado e propósito.” Para os autores:

O pré-requisito para um processo eficaz de aprendizado por e-learning é que os alunos tenham competências suficientes em TDIC. Soma-se a isso o comprometimento dos desenvolvedores de aplicativos, programas e sistemas em rede com a implementação de estratégias educativas adequadas para gerir caminhos de aprendizagem à distância. (SUGUIMOTO *et al.*, 2017, p. 808).

Como as mídias digitais modificam-se de forma acelerada, Suguimoto *et al.* (2017) acreditam que a capacitação constante deve ser realizada, já que,

[...] do ponto de vista pedagógico, o letramento digital visa a incluir o conhecimento e a compreensão das aplicações e implicações sociais das tecnologias digitais, enquanto as habilidades se referem apenas aos conhecimentos de informática. O trio informação, conhecimento e aprendizagem define a sociedade contemporânea. (SUGUIMOTO *et al.*, 2017, p. 810).

Nesse cenário, o conhecimento e o domínio de ferramentas de TI são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de ensino que se traduzam na formação de profissionais capazes de atuar na construção e no aprimoramento da sociedade brasileira. (SUGUIMOTO *et al.*, 2017, p. 817).

Para Suguimoto *et al.* (2017), a modernização da sociedade requer, entre outros fatores, ações que favoreçam a superação das dificuldades na utilização das

tecnologias computacionais, comunicacionais e informacionais. É nesse contexto que se situa a importância dos processos formativos dos professores e dos alunos desde a Educação Básica ao ensino superior.

Preto e Riccio (2010, p. 158) entendem que, em uma sociedade conectada, se faz necessário pensar na formação para além da apropriação instrumental das mídias digitais, ou seja, é fundamental pensar também em políticas públicas que favoreçam todos os envolvidos no processo educativo. Na maioria das situações, ainda que haja boa vontade dos professores, nem sempre estes se sentem preparados para o uso das tecnologias, pois, segundo os autores,

O docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado. Outras vezes, acredita-se preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com questões até então desconhecidas para ele como, por exemplo, as relativas à interação online onde os desafios que se apresentam passam não somente pela importância de motivar a participação online dos alunos como também pela necessidade do próprio docente atuar de forma ativa nas discussões. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 161).

É importante ressaltar que a proposição de cursos *on-line* deve levar em conta que “[...] não basta, simplesmente, transpor as estratégias pedagógicas de uma educação pautada na transmissão – prática ainda hegemônica na educação presencial – para a docência online [...]” (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 161). É necessário que se superem os desafios da formação *on-line* inserida “[...] na chamada cibercultura, com o objetivo de estabelecer redes comunicacionais de formação e aprendizagem que possibilitem uma educação dialógica e crítica.” (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 162).

Nesse processo, a reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos professores, no ato de ensinar, e pelos alunos, no momento de aprender, é fundamental, uma vez que o trabalho coletivo requer autonomia, interação e construção de novos saberes. Além disso, ambos devem compreender que a educação digital, seja por computadores, *internet*, seja por outros artefatos tecnológicos, não substitui o diálogo, o estar com o outro, o aprender, o ensinar e o caminhar juntos para uma melhoria da educação enquanto fenômeno de emancipação humana.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR: DILEMAS, CONQUISTAS E DESAFIOS

Desde sua criação e implementação, o estágio supervisionado sempre foi compreendido como parte menos importante dos cursos de formação de professores, visto que as disciplinas consideradas “teóricas” sempre tiveram uma abrangência e uma valorização maior, não só em relação aos conteúdos, mas também à carga horária. Tal fato ocorre porque as disciplinas, como um aglomerado, não dialogam entre si na grande maioria dos cursos; assim, “[...] as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

O estágio, desse modo, deixa de ser reconhecido como campo de conhecimento e passa a ser tratado, apenas, pelo seu caráter instrumental, ocupando, assim, um lugar secundário na estrutura curricular dos referidos cursos, visto que

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, a faculdade tal, onde a prática não é apenas teoria ou, ainda, o adágio que se tornou popular de que quem sabe faz; quem não sabe ensina. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9).

Nesse contexto, o estágio se ocupa apenas com as técnicas de confecção de material didático, com o treino de habilidades de manejo de classe, com as microaulas e com a observação e outras situações, as quais só visam às tarefas práticas do cotidiano da sala de aula, segundo Pimenta e Lima (2006). Conforme as autoras, esse caráter puramente técnico contribuiu para perpetuar o “[...] distanciamento do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10).

Sobre essa questão, Agostinho (2016, p. 53) explica que o dualismo que configura o pensamento moderno é prejudicial para o campo da educação, “[...] particularmente pelo exercício contínuo que exige conexão/articulação entre teoria e prática, agora - enquanto estagiárias e para sempre - enquanto professoras.” Além disso, a antiga ideia de que a teoria é uma coisa e a prática é outra está ainda bastante cristalizada, o que dificulta a compreensão das especificidades do estágio enquanto espaço de diálogo entre o aprendido nas universidades e o vivido nas escolas. Para a autora,

A Educação é uma área de ação-intervenção direta. É no estágio que os estudantes se defrontam pela primeira vez com a necessidade de tradução das teorias estudadas ao longo do curso ao exercitarem-se em ensaios na prática pedagógica, num esforço de articulação entre teoria e prática, sem com isso negar as suas especificidades, considerando que a realidade educacional é sempre mais rica e complexa que as teorias que temos acerca dela. (AGOSTINHO, 2016, p. 53).

Agostinho (2016, p. 54) reconhece que a retórica entre teoria e prática deve ser superada no campo da formação de professores, em favor de “[...] uma renovada atitude epistemológica, que faça aproximar teoria e prática, em um caminho de formação instigante, dinâmica e pulsante [...]”, pois há uma relação estreita entre o estágio e todos os envolvidos no ato pedagógico.

Essa interação não se dá no discurso vazio, mas por meio de diálogo e de um trabalho coletivo, que exige “[...] presença, espaço, tempo para as singularidades de cada sujeito envolvido. Para que a mesma se estabeleça, o respeito mútuo se faz indispensável e precisa ser cultivado” (AGOSTINHO, 2016, p. 57). De acordo com a autora,

O interesse é o de realizar uma relação que não incorra em práticas acusativas na apreciação das docências, mas também não se pretende que ela seja conivente com ou omissa a encaminhamentos que divirjam dos referenciais teóricos defendidos, desafiando-nos a construir um espaço-tempo de efetivo diálogo, ante as ideias e posturas dos profissionais observados acerca da nossa opinião sobre a sua prática junto às crianças. (AGOSTINHO, 2016, p. 57).

Nessa perspectiva, a intenção é substituir o discurso homogêneo em favor da “[...] interpretação, partilha, negociação entre os sujeitos envolvidos e seus pontos de vista, de modo a funcionar na comunicação intersubjetiva com os sujeitos.” (AGOSTINHO, 2016, p. 57). Daí a defesa da universidade como espaço formativo, por excelência, da docência e da pesquisa, como caminho metodológico para a formação de professores, como defendido por Pimenta e Lima (2006).

Ao tratarem das particularidades do estágio na construção da docência na Educação infantil em nível superior, Rocha e Ostetto (2008) chamam a atenção para a necessidade de se reconhecer as diferenças entre essa etapa da Educação Básica e as demais, nos quesitos origens, objetivos e métodos. Assim, faz-se necessária a proposição de um projeto de formação de professores que “[...] considere as crianças como referências na dinâmica das relações pedagógicas e na indicação de propostas educativas para a infância.” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 103).

O reconhecimento das determinações históricas e sociais das escolas infantis, assim como de sua complexidade e diversidade, deve compor as propostas dos cursos de formação, segundo as autoras, de modo a privilegiar as crianças como cidadãos e sujeitos de direitos. Além disso, o desenvolvimento de suas diferentes linguagens e a valorização do seu tempo de infância devem se configurar “[...] na ação educativa dirigida a elas, contrapondo-se às referências tradicionalmente tomadas nas práticas escolares, pautadas na transmissão de conteúdos disciplinares.” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 104).

Nesse sentido, o estágio contribui significativamente para a ampliação do campo de visão dos futuros professores, por meio da observação, que, segundo Rocha e Ostetto (2008), não está relacionada apenas aos processos de desenvolvimento das crianças, mas também aos seus conhecimentos e às suas manifestações.

O estágio não apresenta um caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas de educação e cuidado das crianças. Ao contrário, abre-se como possibilidade, para as educadoras em formação, de exercitar o olhar e experimentar ver além do aparente, na complexa configuração do cotidiano infantil. (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 105).

A compreensão do estágio como teoria e prática, e não teoria ou prática, mas como campo do conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2006), levou-nos ao início das atividades do “Estágio Supervisionado em Educação Infantil”, no curso de Pedagogia de uma universidade pública no estado do Paraná, no ano de 2020. Diante da crise sanitária provocada pela pandemia da covid-19 e, conseqüentemente, da necessidade de isolamento físico, foi necessário que essa disciplina acontecesse de maneira remota e dividida, no segundo semestre do ano de 2020 e primeiro semestre do ano de 2021, para um grupo de estagiárias do terceiro ano.

A partir da reorganização dos objetivos e dos procedimentos metodológicos do Programa da Disciplina, de modo a obedecer aos protocolos sanitários que determinaram o fechamento das escolas em todos os níveis de ensino, gerando impossibilidade de as alunas estagiárias adentrarem a instituição de Educação Infantil, todo o trabalho desenvolvido aconteceu via plataforma do *Google Meet*.

As atividades foram organizadas em dois momentos. No primeiro, foram realizadas algumas reuniões para a organização e a discussão do cronograma, assim como, para a apresentação dos objetivos do estágio, a saber: conhecer as atividades pertinentes ao estágio na Educação Infantil; refletir acerca da importância da prática pedagógica e da mediação no processo de formação do pensamento infantil; elaborar, desenvolver e avaliar projetos e/ou planos de ensino; e elaborar uma síntese reflexiva das atividades pertinentes ao trabalho realizado no estágio.

Na sequência, foi proposta uma leitura de textos que abordam o papel do estágio na construção da docência na Educação Infantil, na perspectiva de diferentes pesquisadores da área. Após leitura e discussão de todo o material, foi proposta às alunas a elaboração de um artigo referente à importância dessa modalidade de estágio para a formação do Pedagogo. Ainda nessa primeira fase, as alunas realizaram a leitura e a análise da Proposta Pedagógica de um Centro de Educação Infantil público (campo de estágio) e, posteriormente, elaboraram a caracterização da instituição a partir de um roteiro previamente organizado.

A fim de proporcionar uma aproximação com as práticas educativas desenvolvidas com as crianças no período de distanciamento social, as estagiárias participaram de encontros virtuais com as gestoras pedagógicas e com as professoras da referida escola infantil, as quais relataram suas vivências, dificuldades e desafios na organização e implementação das atividades remotas. Além disso, também foi proporcionada uma roda de conversa virtual com uma coordenadora pedagógica de uma instituição particular de Educação Infantil, que também relatou as dificuldades e as conquistas em relação ao trabalho com as crianças na pandemia.

A capacidade de ler a realidade do cotidiano da Educação Infantil possibilita aos futuros professores não só conhecerem as particularidades e as necessidades das crianças, mas adentrem no campo da pesquisa, já que, no estágio, “[...] convivem pesquisadores com diferentes olhares centrados nos jeitos de ser das crianças; juntos compartilham as suas impressões sobre a realidade, permitindo a ampliação dos saberes sobre as crianças pequenas.” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 106).

O intuito de tais reuniões foi possibilitar às estagiárias um contato, ainda que remoto, com duas realidades diferentes, que, no entanto, atendem o mesmo nível de ensino e tiveram as mesmas dificuldades frente ao trabalho com as crianças, em meio à crise sanitária vigente. Desse modo, elas tiveram a oportunidade de conhecer um pouco das práticas educativas proporcionadas às crianças nesse período de fechamento das instituições.

Num segundo momento do estágio, foi proposta às alunas a elaboração de um planejamento que contivesse brincadeiras, histórias infantis e a gravação de um *podcast*. O objetivo foi o de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores do campo de estágio, já que as atividades programadas pela instituição são enviadas para as crianças uma vez por semana ou quinzenalmente.

Segundo Rocha e Ostetto (2008, p. 105), além de uma programação de “[...] atividades e organização de rotinas, o plano de ação pedagógica constitui-se numa dinâmica permanente de sistemáticas intervenções e proposições pautadas num contínuo processo de investigação do universo infantil.” Assim, ao mesmo tempo que as alunas tiveram a oportunidade de ter contato com a pesquisa, por meio do planejamento das atividades lúdicas, também possibilitaram uma aprendizagem mais prazerosa para as crianças nesse tempo de isolamento físico.

É importante relatar que todas as atividades desenvolvidas durante o estágio foram apresentadas no evento “Mostra do estágio supervisionado do curso de Pedagogia”, realizado de maneira remota, no qual as alunas tiveram a oportunidade de contar as experiências vivenciadas durante todo o percurso. Ao final, todo o material elaborado foi condensado em forma de uma síntese reflexiva-relatório final do estágio, como parte da avaliação da disciplina.

Apesar das muitas dificuldades encontradas durante a trajetória, não só em relação às incertezas, dúvidas e medos que a crise sanitária impôs a todos, mas também à falta de preparo para o uso das tecnologias, ainda assim foi possível proporcionar às estagiárias momentos de discussão sobre a importância deste para a formação do Pedagogo e para a construção da docência na Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de isolamento social, imposto pela pandemia causada pela covid-19, afetou de maneira significativa a todos nós, e, ao mesmo tempo, colocou em evidência problemas de ordem social e estrutural que excluem, de maneira perversa, boa parte da população. Entre a opção de ficar protegido em casa e a necessidade de sobrevivência, muitas famílias se viram na contingência de buscar, por meio do trabalho informal, condições mínimas para o seu sustento. Além daqueles que são mais vulneráveis pela ausência da proteção do estado, as crianças foram e são as mais afetadas, já que dependem dos adultos para sua sobrevivência física e emocional. Se, por um lado, assistimos ao descaso governamental em assumir o seu papel na implementação de políticas públicas de combate ao vírus; por outro, assistimos à humanidade presente em todos aqueles que deram a sua contribuição no campo da saúde ou, de maneira voluntária, no cuidado com o outro.

Se a crise sanitária exigiu uma reorganização pessoal e profissional de todos nós, também aprendemos com ela, já que a adaptação se deu em todos os setores da sociedade, inclusive no da educação. A suspensão das aulas presenciais modificou a nossa forma de ensinar e a do aluno de aprender nos diferentes níveis. Assim, a opção pelo ensino remoto e a incorporação das mídias digitais como ferramenta de trabalho, ao mesmo tempo que expôs nossa fragilidade, também nos ensinou que, para além do seu uso instrumental, podemos utilizá-la de forma mais consciente e crítica.

Daí a importância da formação de professores no ensino superior que inclua, também, o letramento digital, pois esse meio pode contribuir para uma ação responsável na utilização das tecnologias como instrumento cultural de aprendizagem dos alunos. Faz-se necessária, portanto, a apropriação de conhecimentos e habilidades para decodificar símbolos e torná-los providos de significado e propó-

sito, visto que o trio *informação, conhecimento e aprendizagem* define a sociedade atual (SUGUIMOTO *et al.*, 2017).

A incorporação de estratégias pedagógicas, via mídias digitais, deve, antes de tudo, favorecer uma aprendizagem mais dialógica e crítica, haja vista que as experiências vivenciadas pelos professores, no ato de ensinar, e pelos alunos, no ato de aprender, constituem-se no diálogo e na relação teoria e prática. As experiências vivenciadas no estágio supervisionado, nessa perspectiva, demonstram que, para além da crise sanitária provocada pela pandemia, é possível refletir sobre a organização do trabalho pedagógico no âmbito educacional, ainda que de modo remoto.

Desse modo, as alunas estagiárias tiveram a oportunidade de conhecer as particularidades da Educação Infantil, por meio da pesquisa e do contato *on-line* com duas instituições (pública e privada), onde as dificuldades, tensões, conquistas e desafios foram expostas pelas respectivas coordenações no período de suspensão das atividades. Apesar das muitas dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, sobretudo pela pouca habilidade no manuseio das tecnologias, foi possível proporcionar momentos importantes de trocas de experiências entre a supervisora e as alunas, e entre alunas e professoras regentes na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. Katia A. O estágio na educação infantil no curso de pedagogia: nova configuração, novos desafios e outros nem tão novos assim. *Rev. Zero-a-seis*. v. 18, n. 33. Florianópolis, jan-jun, 2016. p. 50-64. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p50>. Acesso em: 29 maio 2021

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: *Senado Federal*, 1988, 305 p.

BRASIL. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua/IBGE), 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 28 maio 2021

GUSSO. Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pBY83877ZkLxLM84gtk4r3f/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2021

FREITAS. Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26. n.03. p.335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2021

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis* -Volume 3, n. 3, p.5-24, 2006. Disponível

em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 20 abr. 2021

MICARELLO, Hilda A. L. S.; MAGALHÃES. Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, n. 9 v. 2. p. 150-163, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/YVHQKHL99y9GK8dCWrdzDpb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVEIRA. Raphaela Silva Nicacio de. *et al.* Práticas de letramento digital no ensino superior: implicações na formação inicial de professores. *Revista Debates em Educação*. Maceió vol. 12, nº. 26. Jan/Abr. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8098/0>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants. On the horizon*, San Francisco, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PRETTO, Nelson de Luca. RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. *Revista Educar*, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/19144/12443>. Acesso em 05 maio 2021.

ROCHA. Eloisa Acires Candau.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária na formação de professores de educação infantil. In: SEARA. Izabel Christine *et al.* *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2018, p.103-115.

SOUZA, V Valeska Virgínia. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf. Acesso em 11 março 2021.

SIMÃO, Márcia Buss; LESSA. Juliana Schumacker. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia. *Revista Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78165>. Acesso em: 12 maio 2021.

SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi et al. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. *Rev. Bras. Estud. Pedagógicos*. Brasília, v. 98, n. 250, p. 805-822, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000300805&lng=pt&nr_m=is. Acesso em: 10 maio 2021.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.