

A SOCIALIZAÇÃO COMO ASPECTOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DA INFÂNCIA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Hellyna Viana Oliveira^{ID¹}, *Léia Gonçalves de Freitas*^{ID²}

Marcos Marques Formigosa^{ID³} e *Irlanda do Socorro de Oliveira Mileo*^{ID⁴}

Resumo

O artigo objetivou analisar as estratégias utilizadas por professores da educação infantil como elemento que promove a interação social e o desenvolvimento profissional, abordando a socialização como aspecto catalisador do processo de formação inicial docente no contexto escolar. A pesquisa é resultado das vivências no Estágio Supervisionado na Educação Infantil desenvolvida de forma remota, no período da Pandemia do Covid-19. Os questionamentos que conduziram nossas investigações foram: as atividades cotidianas na EMEI, organizadas de forma intencional ou não pelas professoras regentes, possibilitou a socialização de discentes/docentes? Se sim, como elas contribuem para a formação de professores para infância? Se não, quais as dificuldades encontradas pelos acadêmicos de Pedagogia, durante a imersão na sala de aula? A metodologia utilizada foi a pesquisa participante em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, em Altamira - PA, além da análise relatórios de estágio de cinco discentes, que apresentou os resultados: sob a ótica discentes, a professora ao criar estratégias educativas visando a aprendizagem das crianças da educação infantil, possibilitou a sociabilidade entre os pares e ao desenvolver ludicamente as aulas remota, produziu conhecimentos, permitindo aos sujeitos serem protagonistas e autores da vida pessoal, coletiva e profissional.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação Infantil; Socialização.

SOCIALIZATION AS CHILDHOOD TEACHER TRAINING ASPECTS: INTRODUCTORY QUESTIONS

Abstract

The article aimed to analyze the strategies used by early childhood education teachers as an element that promotes social interaction and professional

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora na *Nowa Tech* - Escola de Inovação e Tecnologia/Altamira.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira da Universidade Federal do Pará (UFPA).

³ Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira da Universidade Federal do Pará (UFPA).

⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos em Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica da UFPA.



development, addressing socialization as a catalyst aspect of the initial teacher training process in the school context. The research is the result of experiences in the Supervised Internship in Early Childhood Education carried out remotely, during the period of the Covid-19 Pandemic. The questions that led our investigations were: did the daily activities at EMEI, organized intentionally or not by the teaching staff, enable student/teacher socialization? If so, how do they contribute to the training of early childhood teachers? If not, what are the difficulties encountered by Pedagogy students during immersion in the classroom? The methodology used was participant research at a Municipal School of Early Childhood Education - EMEI, in Altamira - PA, in addition to analyzing internship reports from five students, which presented the results: from the students' perspective, the teacher when creating educational strategies aimed at learning of children in early childhood education, enabled sociability among peers and by playfully developing remote classes, produced knowledge, allowing subjects to be protagonists and authors of their personal, collective and professional lives..

Keywords: Supervised Internship; Child education; Socialization.

1. Introdução

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil é uma oportunidade de aprendizagem teórica e prática. Apesar da ausência física das crianças em “sala de aula” em razão da pandemia da *Covid-19*¹, a experiência possibilitou aprofundamentos epistemológicos acerca da formação docente e seus impactos frente à diversidade das perdas (i)materiais resultantes do período: o aumento das desigualdades sociais já existentes no Brasil ficou mais evidente; os sujeitos mais empobrecidos e com empregos não especializados foram os mais penalizados; as mulheres foram as que mais suportaram o peso do trabalho doméstico, contabilizando perdas econômicas e sociais; e as crianças, tiveram suas rotinas escolares, comunitárias e sociais afetadas pelo desencontros com amigos e brincadeiras, professores e diferentes práticas coletivas de interação e relação social, resultando em outros olhares sobre a sociabilidade infantil e as afetividades, evidenciadas em situação de socialização (Ricoeur, 2007).

Esses impactos para Souza e Queiroz (2020), reordenaram a vida dos sujeitos e expôs a precariedade das políticas públicas em prover saúde, educação e melhores condições de vida à nação brasileira. Os desmandos do Estado com a questão social trouxeram à tona a realidade dos sistemas públicos

¹ A epidemia começou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, mas rapidamente se espalhou para o mundo todo, fazendo com que logo fosse declarada Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIN). No Brasil, em 20 de março de 2020, foi anunciado o estado de calamidade pública, não demorando muito para que o país entrasse em estado de alerta emergencial tanto na saúde pública, como socialmente, economicamente e, também, no campo educacional. Por isso, providências foram tomadas pela população e pelo governo, como as ações para contenção da mobilidade social (isolamento, quarentena, urgência de testagem de medicamentos e vacinas).

falidos de assistência, proteção, educação e atendimento aos homens, mulheres, idosos e crianças que conviveram com a incerteza da vida, ao mesmo tempo em que evidenciou a miséria dos mais pobres em uma sociedade que prioriza os mais abastados, a corrupção e a cooptação do Estado para “fazer valer os interesses capitalistas e deixar à própria sorte a grande maioria da população que detém tão somente a sua força de trabalho, que é sobremaneira desvalorizada e explorada” (Souza e Queiroz, 2020, p. 13).

De forma devastadora, a pandemia desafiou o Estado revelando sua ineficiência para enfrentar o vírus, seja por desconhecimento da doença, negacionismo ou tardia ação para o arrefecimento da transmissão, resultando na morte de milhares de pessoas. Sendo, portanto, o isolamento social, a melhor maneira de evitar o contágio, já que o “aumento de casos fragmentou a rotina estabelecida” (Souza e Silva, 2020, p. 18).

Essa medida sanitária no âmbito escolar, privou as crianças e suas famílias do convívio, relações e interações com o outro. Novos olhares, aprendizagens, vivências e o estar com, colocou crianças e adultos em posição de aprendentes – sujeitos que internalizam formas diferentes de ver a si e ao outro, que experimenta e vivencia sentimentos de humanidade, ternura, afeto, carinho, simpatia, compaixão e outras emoções advindas das situações existenciais manifestadas na socialização humana (Ricoeur, 2007).

Buscando mitigar essas ausências, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade educativa temporária de acordo com a Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação, foi implantado em território brasileiro, objetivando evitar a evasão escolar, possibilitando a continuidade do processo educacional (Brasil, 2020). No ERE, as aulas presenciais foram substituídas por síncronas e assíncronas e, com isso, as escolas criaram uma rotina nos espaços virtuais, também chamados de “ciberespaços”, visando uma aprendizagem coletiva em rede. A sala de aula se modificou, passou a ser qualquer lugar onde haja um computador, um celular, internet, um rádio, um *link* e um satélite (Harasim, et.al, 2015).

A criança ao conectar-se à rede, amplia sua visão de mundo e de conhecimentos, expandindo as relações sociais e de saberes. Contudo, para as crianças pequenas a metodologia precisou considerar determinados fatores como a idade, o cansaço frente às telas, as variadas formas de relações humanas e os meios de construção e cooperação real, além das múltiplas e variadas formas de aprendizagens, levando os professores a criarem estratégias de ensino respeitando as especificidades da infância, dentre elas a socialização – responsável para aquisições de hábitos cooperativos entre pares e adultos.

Usando os aplicativos, software de jogos, brincadeiras e vídeos as crianças iam compartilhando as dificuldades, aprendizagens e mesmo os acolhimentos, transformados em atividades lúdicas digitais. As professoras receberam esse material por meio dos grupos de *WhatsApp* e aulas *remota*,

compartilhado com os estagiários via *Google Meet*¹ em 2021.

O curso de Pedagogia da UFPA possui uma Resolução própria de Estágio Supervisionado, aprovada em 2019, ano anterior à pandemia. A Resolução prevê que o estágio é uma atividade curricular investigativa e problematizadora das práticas escolares, desenvolvida “com ênfase em procedimentos de ambientação, planejamento e regência” (Universidade Federal do Pará, 2019, p. 3, grifos nossos). Entretanto, não menciona a possibilidade dessa atividade acontecer de forma remota, pois o curso ocorre em formato presencial, incluindo atividades como essas. As adaptações ocorreram após a autorização da UFPA para o desenvolvimento das atividades por meio do Ensino Remoto Emergencial, inclusive para os Estágios Supervisionados, por meio da Portaria 343/2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (Brasil, 2020).

Dessa forma, esta pesquisa, tem sua gênese no Estágio Supervisionado na Educação Infantil, onde buscamos analisar as estratégias utilizadas por professores da educação infantil como elementos promotores da interação social e o desenvolvimento profissional dos acadêmicos de Pedagogia, em seu processo de formação inicial docente no contexto escolar. Para tanto, problematizamos as seguintes questões: as atividades cotidianas na EMEI, organizadas de forma intencional ou não pelos professores, possibilitou a socialização discentes/docente? Se sim, como elas contribuem para a formação de professores para infância? Se não, quais as dificuldades encontradas pelos acadêmicos de Pedagogia, durante a imersão na EMEI?

No tocante a estrutura textual, o artigo está dividido em uma discussão inicial sobre o estágio supervisionado no contexto da pandemia; após relatamos as experiências vivenciadas pelos estagiários e sua percepção acerca da problemática levantada; depois, apresentamos um recorte dialógico entre professora regente, os acadêmicos e as crianças sobre as dificuldades da sociabilidade; por fim, as considerações finais, com apresentação dos resultados apontados na pesquisa.

2. Subtítulo: referencial teórico

A metodologia utilizada foi a pesquisa participante “método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade” (Minayo, 2013, p. 64), devendo ser utilizada “quando se pretende entender as ações e o ambiente pesquisado”. Esse interagir entre pesquisador e pesquisados, que não se limita às entrevistas e conversas informais, aponta para a compreensão da fala dos sujeitos em sua ação[...]” (Minayo, 1992, p. 62). Nesse entendimento, a pesquisa se deu seguindo os procedimentos *remota*:

¹ Videochamadas *Meet remota* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. (Disponível em: <https://meet.google.com/?pli=1>).



1) análise das conversas disponíveis no grupo de *WhatsApp*¹ constituído por estagiários, direção, coordenação, professora regente e as professoras orientadoras do estágio para discutir os protocolos para ambientação – regime que consistiu na observação da estrutura física e material do campo de estágio; levantamento das práticas escolares para análise e planejamento de processos educativos (Universidade Federal do Pará, 2019).

2) conversa dirigida com a professora no aplicativo *WhatsApp*, utilizadas para os registros escritos e orais, considerando a caracterização do espaço educativo/formativo, compreensão dos distintos aspectos do cotidiano institucional/organizacional, tal como organização da comunidade educativa, a caracterização das crianças, da organização escolar, a dinâmica de planejamento, organização curricular, proposta de trabalho, socialização profissional e especialmente, a dimensão da sociabilidade entrelaçadas por vozes, compondo múltiplas e diferenciadas afetividades formativas infantis e docentes.

3) encontros remotos² com a professora regente da turma e os estagiários buscando identificar as estratégias utilizadas para socialização e elaboração do planejamento das atividades de regência síncronas e assíncronas, produção de material didático e pedagógico entregues aos pais semanalmente, para serem desenvolvidos com as crianças, contendo brincadeiras virtuais que também eram encaminhadas virtualmente, em forma de vídeos, com contação de histórias cantadas e faladas, estratégia para desenvolver a expressão linguística e corporal, coordenação motora, memória e dicção das crianças. Esses materiais também foram analisados, *pois havia indícios de estratégias socializadoras*.

4) mapeamento da gravação de conteúdo, produção de figurinhas feitas pelas professoras e estagiários, cujo objetivo era incentivar o apoio aos pais no grupo de *WhatsApp* e promover a interação e socialização.

5) estudo dos relatos de experiências de cinco estagiárias de Pedagogia, para a identificação e caracterização das dificuldades e desafios vivenciados por elas.

Os participantes serão identificados por meio de códigos alfanuméricos para preservar sua identidade, sendo E para Estagiário e P para Professores regentes de classe. Os dados produzidos foram analisados numa perspectiva qualitativa, considerando as subjetividades dos sujeitos envolvidos.

3. Estágio Supervisionado no contexto pandêmico da covid – 19 na percepção dos estagiários

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, art. 1º, afirma que o estágio

¹ Aplicativo multiplataforma de propriedade da empresa *Meta Platforms, Inc.* de conversas que permite troca de mensagens, mídias e realização de chamadas usando a internet.

² O ensino remoto é feito por um professor que ministra aulas, sejam elas ao vivo ou gravadas, por meio de videoconferência ou recurso similar.



é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos em formação (Brasil, 2008), sendo “o estágio um campo de conhecimento, uma aproximação do estagiário com a profissão que irá exercer e com as pessoas com quem irá trabalhar (Scalabrin; Molinari, 2013, p. 09).

Na Educação Infantil, o estágio supervisionado carrega muitas responsabilidades, expectativas e talvez por isso ele seja um dos primeiros estágios a ser realizado. Todavia, a pandemia fez os acadêmicos vivenciar uma realidade diferente, permeado por dúvidas em relação à prática: *“como seria estagiar com crianças de forma remota? O que propor de interação? Como aconteceria a interação/socialização docente e discente? E com as crianças, o que ensinar? Quais acessos as crianças têm à tecnologia?”* (E1, 2021).

Ainda segundo os estagiários, o estágio trouxe ainda a sensação *“de como vai ser o futuro e se é isso mesmo que queremos como profissionais que diariamente lidam com inúmeras crianças”* (E1, 2021). Na percepção dos estagiários, a intervenção no ambiente escolar em formato de ERE, *“causou uma pressão na consciência do professor em formação que estava vivendo sua primeira experiência em campo”* (E5, 2021). Depois, veio os desafios da prática, sendo, portanto, um divisor de águas sobretudo por causa do contexto pandêmico, permeado por perdas e sentimentos que mudaram a vida e a rotina de professores, das crianças e de suas famílias – que transitaram de uma sala de aula tradicional para uma virtual, exigido conhecimentos de tecnologias e adaptações para o desconhecido e temido mundo da internet.

Pimenta e Lima (2004, p. 127) afirmam que *“o estágio não é um assunto individual do professor, uma vez que a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais”*. Assim, ao pensar o estágio como propostas teórico e prática, *“o desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas”*, situação complexa em virtude do ensino remoto, estabelecido pela UFPA por meio da Resolução nº 5294/2020, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), causando insegurança, inicialmente, aos discentes e professores em relação às contribuições e aprendizagens, mas, para os estagiários *“a maior preocupação era como seria o processo de socialização na escola, com crianças pequenas e seus pais sem o contato aproximado”* (E2, 2021).

Sendo a tecnologia uma excelente ferramenta de trabalho, mas no caso de “dar aula” para crianças o desafio se apresentava: algumas delas não tinham acesso livre ao celular e, mesmo que tivessem, necessitavam do apoio de uma pessoa adulta para realizar as atividades enviadas no grupo da turma via *WhatsApp*. Inúmeros foram os problemas apontados nos relatos de experiências que dificultaram a aula da professora, a intervenção dos estagiários e, de forma mais ampla, os aspectos socializadores, sendo eles: criança sem celular, sem acesso à internet para a qual pudesse baixar vídeos “longos” ou ver vídeos de

referência no *YouTube*¹ e os perigos de deixar crianças com celular sem supervisão de um responsável.

Por se tratar de crianças com quatro anos, o uso de telas em excesso pode causar danos ao desenvolvimento, gerando estresse emocional e mental. A Organização Mundial da Saúde (OMS), por exemplo, orienta que crianças de até cinco anos de idade não devem ser expostas a mais de uma hora de telas por dia, pois elas podem trazer como consequência o transtorno físico e mental, dificuldades na comunicação e problemas oftalmológicos (Brasil, 2019). Mas, o uso seguro sob a supervisão dos responsáveis pode ser um aliado da educação e da autonomia infantil, possibilitando pesquisar textos, poemas e desenhos educacionais que gerem um interesse maior na leitura.

De acordo com Cotonhoto e Rossetti (2016) a mídia digital tornou-se nos últimos anos, definitivamente um elemento da cultura infantil, cada vez mais crianças menores de sete anos têm se interessado por jogos e brincadeiras disponíveis em *videogames*, *tablets* e *smartphones*. A tecnologia já faz parte do cotidiano das crianças, independente do acesso ou não. A convivência com a tecnologia, ainda que complexa, é apontada por Pretto (2013, p. 122) como avanços da sociedade sendo incorporado “às atividades cotidianas das pessoas – é verdade que não igualmente para todos em todas as partes do mundo. Mesmo aquelas regiões que ainda não estão com esses meios disponíveis, no entanto, já estão envolvidas com essa nova cultura tecnológica”.

Cada vez mais o uso de *Smartphones* para acesso às plataformas de vídeo, música, redes sociais como *TikTok* ou *Kawaii*, são práticas ativas das crianças, estão em sua vivência infantil, na casa, na sociedade, na escola, sendo, portanto passíveis de promover ou não o desenvolvimento sociocultural, intelectual e mental, estimula à criatividade, coordenação motora na hora de digitar, curiosidade sobre as infinitas possibilidades de pesquisas e jogos educativos, e ainda ferramenta interativa e participativa.

Na pandemia, o uso da tecnologia foi marcadamente uma estratégia de comunicação e informação para as crianças em contextos escolares ou não. Dados da Unesco (2020) apontou que mesmo sendo garantidos o acesso à escola, previstos nos instrumentos legais como a Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, como um direito das crianças de 0 a 5 anos de idade ainda é um problema, pois mais de 95% da América Latina entre 0 e 6 anos estão sem acesso à escola (Unesco, 2020).

Mesmo estando matriculadas, as crianças sofrem com o atendimento, por vezes, sem infraestrutura, falta de materiais didáticos, professores com formação deficitária, ambientes insalubres, sem merenda escolar e outras situações que colocam em xeque a qualidade do ensino. Na pandemia, soma-se a essas questões as mudanças ocorridas na organização do trabalho pedagógico, alterando as ações educativas escolares, exigindo sensibilidade ao trato da

¹ Plataforma de compartilhamento de vídeos subsidiária da multinacional Google LLC. (Disponível em: <https://www.youtube.com/>).



criança.

De acordo com Nonato, Yunes e Nascimento (2021) foram as crianças as que mais sofreram com alteração no modo de ensino-aprendizagem, seja pela dificuldade da parceria escola e família, comunicação entre pais, professores, falta de internet, aparelho celular, tablete ou computador, ou as ausências estatais para as demandas de materiais reservados a produção de atividades complementares.

Neste entendimento, buscamos identificar nos relatos de experiências as estratégias utilizadas pelas professoras da escola para mitigar o afastamento das famílias, em especial durante as aulas *remotas* e na devolutiva das atividades. As formas de comunicação e interação profissional da equipe pedagógica, professores e família, foram pontos observados para o mapeamento dos processos de sociabilidade, em especial, entre a professora regente, os acadêmicos e as crianças.

No relato da E1 (2021), percebemos que durante a entrega de atividades aos pais, a estagiária relatou que:

[...] foi possível ver o desânimo dos pais em relação às aulas remotas, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, a interação e as brincadeiras. A cada atividade disponibilizada pela escola pouco era a procura pelo material. As atividades, quando devolvidas, eram analisadas pelos professores e novamente disponibilizada às famílias, porém sem procura pela devolutiva da professora.

Na percepção da estagiária, as professoras procuravam não julgar e nem criticar na hora da correção das atividades quinzenais, porém havia a preocupação de que os pais pudessem estar fazendo as atividades pelos filhos, devido ao cansaço mental e físico que a vida adulta causa, pois tudo que o responsável deseja depois de um dia de trabalho é o descanso.

Também havia a preocupação com aquelas crianças que necessitavam de uma atenção maior e através de áudio no *WhatsApp* as professoras sentiam que não conseguia auxiliar da forma necessária tudo que a criança precisava aprender.

Analisando extratos de áudio de uma professora regente no grupo de *WhatsApp*, a professora relatou que “[...] esse tipo de educação à distância é muito delicado” (P2, 2021), pois ao mesmo tempo em que ela pensava estar fazendo o seu melhor em questão de produção de atividades impressas, dedicando muito do seu tempo para responder no *WhatsApp*, independente do horário que o responsável mandava mensagem, ela percebia uma educação bancária que não trazia resultados positivos. “*Um falso saber, colocando a criança em situação passiva de aprendizagem, sem autonomia*” (P2, 2021).

Nesse modelo de ensino,

[...] educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há

transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 1996, p. 58).

Ao perceber isso, a professora buscava a interação e participação dos pais a cada atividade passada, sempre incentivava com atividades diferenciadas, figurinhas enviadas pelo *WhatsApp*, elogiando e reforçando o quanto a criança era dedicado e querido por fazer a atividade com carinho e capricho, questões observadas durante as aulas remotas.

A professora regente (P1), usava estratégias diferenciadas para fazer essa aproximação da família e a escola: a produção de vídeos onde a criança e o responsável juntos faziam as atividades. Usando brincadeira ou contação de história de acordo com tema da atividade e a atividade do dia programada no plano de atividade, a professora incentiva a interação familiar com possibilidades participativas dos estagiários.

Havia pais participativos, ajudando e dando apoio ao seu filho nas lições postadas no *WhatsApp* ou nas atividades virtual. No entanto, nem sempre essa participação efetiva dos pais ocorria. Isso era uma dificuldade das professoras, pois eram poucos os pais que mostravam interesse pelas atividades, por exemplo: não faziam registro das atividades; não compartilhavam no grupo com as professoras e os estagiários; não tiravam as dúvidas. Muitos cadernos chegavam rasurados e faltando folhas e as atividades em branco.

Nesse período muitas crianças evadiram, obrigando as professoras a fazerem uma Busca Ativa como estratégia para a promoção da equidade na educação: "Enquanto ferramenta de identificação e atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade, ela desempenha um papel fundamental na redução das desigualdades educacionais" (Mendes, 2023, p. 139). Esses encontros eram *realizados* com a participação das professoras, coordenadores, gestores e as estagiárias para entender as causas da não realização e/ou entrega das atividades.

Mediante resposta das famílias a escola propunha intervenção pedagógica, estratégia de acolhimento e atendimento das crianças com dificuldades na resolução das atividades e aprendizagem. Uma vez por semana, as professoras e os estagiários atendiam as crianças por videochamada, conversas de áudio no celular ou recadinhos em forma de desenhos que as crianças faziam e os pais levavam a escola, o intuito era a não perda de vínculos.

Na conversa dirigida com a P3 no aplicativo *WhatsApp*, ela relatou que muitas vezes se sentiu exausta emocionalmente, fisicamente e até fracassada profissionalmente. Eram dias e noites em claro pensando em como criar atividades lúdicas, interativas e criativas, causando-lhe "*crises de ansiedade e insegurança*" (P3, 2021). Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 2) nos lembra de que a Covid-19 "[...] irrompe de forma abrupta para nos lembrar da fragilidade humana [...], o que desencadeia medos como o do desemprego, da fome, da violência, de um devir que se abre sem garantia, da certeza de que

não voltaremos a ser o que éramos”.

Ao registrar seus medos a professora aproximava-se dos estagiários, criando um clima afetivo particular, que se associa à surpresa, à ansiedade e mistura variáveis de pessimismo e otimismo (Dussel, 2020), mas também trata-se da compreensão das afetividades como produto do afetivo social, pois são nas relações e interações com o outro, no cotidiano que os sujeitos se constituem socioculturais, relacionando-se com ações subjetivas e objetivas de aprendizagens ligadas ao olhar presente, vivido e o estar com (Ricoeur, 2007).

4. Recorte dialógico entre a professora regente, os acadêmicos e as crianças sobre as dificuldades da sociabilidade

A educação está sempre em mudança exigindo atualização constante do professor, no caso do ERE o manuseio da tecnologia foi uma necessidade levando-lhes a procurar meios para sanar suas dificuldades para o uso das plataformas, aplicativos, máquinas e softwares educativos para viabilização das aulas.

Em Altamira – PA, juntou-se a isso a necessidade das famílias de se ausentar das suas casas na cidade indo para o campo, realidade do município, situado às margens da Rodovia Transamazônica – BR 230, oeste do Pará, que tem uma mobilidade constante campo/cidade, em especial, no inverno amazônico. Durante a pandemia, as famílias buscavam se ausentar da cidade na tentativa de fugir do foco da Covid-19, permanecendo em suas comunidades durante todo o isolamento social. Nesse caso, os professores tiveram que lidar com as crianças que estavam no campo sem acesso às tecnologias digitais, internet inviável devido à falta de sinal, antena de internet e acesso aos celulares, gerando desânimo nessas crianças que sofriam com a falta de acessibilidade digital, gerando defasagem ainda mais no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil proporciona situações de cuidado, brincadeira e ensino para o desenvolvimento da criança; considerando suas diferenças socioculturais ela é um suporte para o processo de aprendizagem cuja a “finalidade é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). E, por estarem afastados das atividades presenciais, as crianças não conseguiam se integrar e interagir, dificultando a sociabilidade entre os pares, professores e estagiários.




Mackey e Reganhan (2009), asseveram que a sociabilidade é um processo contínuo iniciando-se na infância e se complementando na fase adulta. É na família sua primeira experiência social, expandindo-se para outras instituições sociais, a escola ou em um grupo ao qual as crianças se identificam, modificando-se e (re) construindo a sua aprendizagem sociocultural.





A sociabilidade perpassa as trocas sociais, compondo múltiplas e diferenciadas afetividades, manifestadas em meio à organização social – familiar e comunitária, as diferentes interações e relações, produzidas nas redes de



saberes-fazer, como a escola, família, grupo comunitário ou outros espaços de convívio das crianças.

Ao ausentar-se da escola, as crianças tiveram que aprender novas formas interativas e participativas, além de dar nova funcionalidade à convivência escolar. Aos professores, tiveram que planejar atividades pedagógicas visando a adaptação e humanização do uso das tecnologias como ferramenta essencial para a continuidade das aulas, tal como percebido durante uma atividade *remota* da P5, ao instigar as crianças e pais a participarem cada vez mais no grupo da sala, usando vários tipos de figurinha interativas para buscar respostas dos pais, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1: demonstrativo da legenda das figuras utilizada pela professora regente.

FIGURINHAS	EXPLICAÇÃO DA IMAGEM
<p>Figurinha 01</p> 	<p>Nesse momento a professora dava comandos simples como organização do material, preparação para as aulas, falar sobre o seu dia, medos, ansiedade e outras questões que iam sendo pontuadas.</p>
<p>Figurinha 02</p> 	<p>Hora de tirar as dúvidas, corrigir as atividades do dia anterior. Concentração, envolvimento. Sempre feito por vídeo aulas a professora ia interagindo com as crianças e os pais. Também permitia a participação dos estagiários que conduziam o momento em conjunto.</p>
<p>Figurinha 03</p> 	<p>Havia o agradecimento diário pelo apoio familiar, com músicas infantis, histórias, risos e choros.</p>

<p>Figurinha 04</p> 	<p>A professora não esquecia dos registros fotográficos, vídeos e áudios. Mesmo distante, acompanhava o desempenho das crianças durante as atividades. Também pedia para os pais registrarem sempre que possível o cotidiano da família e das crianças. Depois, foram produzidos vídeos com as imagens.</p>
<p>Figurinha 05</p> <p>Lembre de acessar e fazer as atividades!</p> 	<p>Lembrava as crianças e os pais de acessar e fazer as atividades no Google Classroom – sala virtual utilizada pela professora para interagir com as crianças e suas famílias. Nesse ambiente virtual os estagiários colocavam atividades, acompanhavam e orientavam as crianças.</p>
<p>Figurinha 06</p> 	<p>Sempre havia o incentivo pessoal, com frases motivacionais que as crianças gostavam. As crianças trocavam essas figurinhas entre si, devolviam à professora e enviavam aos estagiários como forma de agradecimento.</p>
<p>Figurinha 07</p> 	<p>Havia o espaço da saúde. Nesse momento todos falavam dos sentimentos afetivos. Abraçavam-se virtualmente e mandavam emojis.</p>
<p>Figurinha 08</p>	<p>Para essa figurinha, todos iniciavam suas atividades escolares. As crianças</p>

	<p>desejavam boa aula, bom trabalho aos pais e a professora, incluindo os estagiários. Falavam-se do quanto era prazeroso o trabalho com as crianças, da dedicação delas e dos pais e apresentava as perspectivas sobre as coisas, reafirmando o papel das contribuições de todos.</p>
<p>Figurinha 09</p> 	<p>Ao fim da aula, o Parabéns, você é 10, não faltava. Havia risos, alegrias e despedidas calorosas.</p>
<p>Figurinha 10</p> 	<p>Beijos da professora e dos estagiários. Terminando com a frase "Até amanhã turminha, fiquem com Deus e se protejam! "</p>

Fonte: Relato de Experiência E1 (2021).

O uso dessas estratégias interativas adotadas pela P5 gerava uma resposta positiva no grupo de *WhatsApp* da sala, fazendo a interação entre a professora, estagiários, pais e responsáveis levando a participação das crianças e o incentivo para a realização das atividades propostas. Coisas pequenas, mas com significância para todos, principalmente, se considerarmos os danos da pandemia, impactando severamente a vida social, afetiva e cultural das crianças e de suas famílias. Muitos perderam seus empregos, e o adoecimento como estresse, ansiedade e depressão que segundo a OMS, cresceu em 25%, afetou o desenvolvimento educacional das crianças, pois os pais se viram frustrados e cansados emocionalmente para fazer o "papal de professor" em casa (Brasil, 2021).

Devido a isso, muitas crianças/pais não respondiam no grupo de *WhatsApp* da sala e não entregavam as atividades mensais produzidas pelas professoras e estagiários, repercutindo nas interações nas brincadeiras ofertado

pelas professoras regentes e pelos estagiários no grupo de pais e mestre da turma.

A experiência profissional das professoras, aliada à sua formação, fizeram o diferencial nesse momento, pois havia diariamente várias estratégias voltadas para a interatividade. As atividades lúdicas respeitavam a diversidade das crianças, promovia diálogo, participação, sociabilidade. Havia envolvimento, alegria, prazer nas múltiplas e diferentes formas de representá-las, ouvi-las; isso implica em reconhecer a criança como sujeito social e integral com uma capacidade latente de situar-se no mundo. Criadoras, ativas, construtoras de aprendizagem, ressignificadora de ambientes; constroem seus próprios modos de socialização e subjetivação da realidade.

Por meio das “[...] interações, brincadeiras e experiências as crianças constroem e apropria-se de conhecimentos” (Brasil, 2017, p. 39), necessitando vivenciar tantas e/outras metodologias, métodos, estratégias, recursos e atividades lúdicas para serem protagonistas das suas aprendizagens e histórias sociais, culturais políticas.

Essas estratégias impactaram na garantia do atendimento à educação das crianças como um direito constitucionalmente previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, art. 205 “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 1988).

O direito à educação foi matéria discutida durante os encontros com os orientadores do estágio apontando, sobretudo, situações de aprendizagens e as dificuldades encontradas pelos professores e as crianças durante a pandemia quando problematizamos a falta de acessibilidade das crianças e os problemas para entregar as atividades remotas, já que os pais utilizavam o celular para trabalho, restando pouco tempo para as aulas que a professora mandava ou os vídeos encaminhados com a temática de cada atividade diária.

Independente da criatividade das professoras em propor atividades que facilitasse o ensino utilizando a tecnologia como ferramenta de comunicação, na perspectiva de promover a aprendizagem das crianças, acessar e disseminar informações e produzir conhecimentos, além de propor ações junto às crianças visando a resolução de problemas e preparando-os para o “protagonismo e autoria na vida pessoal se coletiva” (Brasil, 2017, p.11), pouco era o retorno dos pais e das crianças. Isso gerava um desgaste emocional nas professoras regentes, pois já não sabiam o que fazer para incentivá-las para a realização e entrega das atividades.

Ao elaborar estratégias de ensino utilizando os recursos tecnológicos, as professoras incentivaram o ato de conviver, brincar, participar, expressar e conhecer-se, encorajando o uso das tecnologias como determinada a BNCC (Brasil, 2017), para o desenvolvimento das múltiplas linguagens de aprendizagem das crianças para “explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades”.

Nessas vivências, de acordo com Ricoeur (2007), o ser da pessoa é atingido, pois o sujeito deixa de ser indivíduo e passa a ser pessoa com responsabilidade social, desempenhando papel no grupo. Ser de relações com o meio e com a sociedade, estabelecido pela proximidade no cotidiano da aprendizagem. Neste entendimento, há um encontro de pessoas que vivenciam o tempo e o espaço pela presença, pertencimento, gesto, diálogo, interações e relações, entendidas pelo processo de sociabilidade.

O estar junto, para as crianças, possibilitou expressões de vivências de ser-no-mundo (Ricoeur, 2007), elas se expressaram e deram sentidos ao espaço de atividade *remota* vivido e percebido, possibilitando viver outras potencialidades, assumindo funções e papéis socioculturais no grupo.

Nas atividades, as crianças revelavam significados ditos e os não ditos, mostrando-se sensíveis às dificuldades, as perdas, choros, ansiedade e outros sentimentos do grupo. Nessa circularidade, de presença, atenção oferecida, inclusão, disponibilidade e confiança, as crianças se aproximaram, desvelam emoções em busca do ser e estar no mundo, mostrando sensibilidade oculta e disponibilidade pessoal para a sociabilidade, implicando em abertura para conhecer e ajudar o outro a ser um outro em si-mesmo (Ricoeur, 2007).

Essas emoções compartilhadas pelos pares, professoras, pais e estagiários foi importante porque, segundo a P2 (2021), com o distanciamento, ela sentia que havia perdido a conexão pessoal com suas crianças e isso a deixava muito abalada. Contudo, buscava na interação digital outras formas de afetivo social. Sentia-se como uma *youtuber*, pois estava sempre falando sozinha com uma câmera, mas sabia que alcançava vários corações. Para ela a experiência, embora tenha sido difícil, permitiu que muitos professores (as) aprendessem mais sobre as tecnologias e metodologias educacionais, ampliando horizontes e aprimorando as habilidades como educadores, saindo aos poucos da educação tradicionalista.

Nos relatos de experiências produzidas pelos estagiários, verificamos que foram programadas reuniões via *Google Meet* de no mínimo 1h, no intuito de criar uma conexão entre as professoras regentes e os acadêmicos, gerando um resultado positivo. As professoras apresentavam as atividades do dia e mostravam *prints* das produções das crianças, também pediam opinião sobre atividades educativas. Incentiva a interação dos estagiários no grupo dos pais, compartilhando ideias, solicitando opinião sobre o que inserir no plano de atividade.

Os estagiários afirmaram que por estarem realizando o seu primeiro estágio, foi complicado entender como funcionava a rotina das crianças e professores, como era feito o planejamento e como a professora utilizava o tempo livre para incluir atividades lúdicas ao ar livre. Contudo, a nova experiência possibilitou-lhes analisar as novas possibilidades de utilização de diferentes ferramentas para o ensino, intervenções e metodologias para que a educação e formação de professoras da infância, para o E3 (2021) "mesmo sendo um estágio "virtual", em muitos momentos me senti parte do corpo docente da escola".

5. Considerações Finais

Apesar das dificuldades impostas pela pandemia, os dados apontaram que Estágio Supervisionado na Educação Infantil foi uma experiência que contribui para a formação do docente em Pedagogia, mesmo sem o contato presencial com as crianças, professores e pais os desafios enfrentados e superados foram enriquecedores para o crescimento profissional e pessoal.

A tecnologia tem um papel cada vez mais significativo na sociedade atual, não devendo ser vista como a solução para todos os problemas, mas uma ferramenta que complementa e melhora as habilidades e competências humanas. Seu uso adequado permite à humanidade formas diferenciadas de interação social. Assim, ao questionarmos se as atividades cotidianas na EMEI, organizadas de forma intencional ou não pelos professores, possibilitou a socialização de discentes/docentes? Afirmam que sim, pois elas contribuíram para a formação de professores da infância quanto ao uso de estratégias, metodologias e intervenções pedagógicas, trazendo uma nova perspectiva sobre o ensino e suas formas de aprendizagem.

Inicialmente, a sociabilidade com a professora – foi tímida pois os estagiários relataram que ficaram constrangido em causar perturbações às professoras regentes, devido à falta de intimidade, mas durante o processo, as professoras estavam sempre dispostas a responder questionamentos e prover suporte constitutivo à implementação de estratégias educacionais voltadas ao ensino infantil no contexto pandêmico que estava em curso.

Quanto à sociabilidade entre os estagiários – os dados apontaram que a atividade se tornou substancialmente mais viável em razão do estabelecimento de uma conexão interpessoal conferida pelos encontros virtuais de ambientação e planejamento, o que facilitou a participação coletiva e ativa dos envolvidos.

Com as crianças a sociabilidade foi mais tranquila, pois durante as atividades de ensino, mesmo sendo um processo complexo, com limitações para a observação direta das aprendizagens infantis, a ausência do contato físico dificultou nas trocas de experiências acerca das vivências e dos aspectos sociais presentes nas atividades. Nesse sentido, a ênfase do atendimento deu-se no estabelecimento do afeto e cuidado por meio das atividades propostas, do planejamento e da decoração do ambiente escolar (sala virtual), configurando-se como uma estratégia de interações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.



BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. **9394/1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.788, 25 de setembro de 2008. **Lei do Estágio**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto. Prática de jogos eletrônicos para crianças pequenas: o que dizem as pesquisas recentes? **Rev. psicopedagógica**. [remota]. São Paulo, v. 33, n. 102, p. 346-357, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2022.

DUSSEL, Inês. **A Escola na Pandemia: Reflexões Sobre o Escolar em Tempos Deslocados**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

HARASIM, Linda *et al.* **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem remota**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.

MACKKEY, Letícia; REGANHAN, Simone Gonçalves. A importância da Educação Infantil no processo de escolarização. **Revista da Faculdade Integradas Claretianas**. N.02. janeiro/dezembro 2009. Disponível em: <file:///D:/BKP%202023/Documents/Downloads/sumario7.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MENDES, Maria Teresa Pires. A Busca Ativa como Estratégia de Promoção da Equidade na Educação. **Revista de Estudos Educacionais**, v. 30, n. 2, 2023. Acesso em: 16 jan. 2023.

MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.



NONATO, Célia. YUNES, Maria Angela Mattar. NASCIMENTO, Célia Regina Rangel. School-family relationships: Challenges of the Covid-19 pandemic and emergency remote teaching from the teacher 's perspective. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 17, p. e211101724632, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i17.24632. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24632>. Acesso em: 25 out. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Salvador: EDUFBA, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15033>. Acesso em: 25 out. 2022.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história, o esquecimento**. Campinas, Unicamp, 2007, 536 p.

SARAIVA, Karla. TRAVERSINI, Clarice. LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 07 fev. 2022.

SCALABRIN, Izabel Cristina. MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica Unar**. V. 7. N.1, Araras – SP, 2013. Disponível em: https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em 17 jan. 2024.

SOUZA, Raimundo. QUEIROZ, Luiz Miguel G. **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SOUZA, Raimundo. SILVA, Crismayklayta Silva. Novo Coronavírus: implicações nos aspectos socioeconômico, político e educacional. In. **Educação pública na pandemia do coronavírus**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

UNESCO. **Global Monitoring of school closures caused by COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://em.unesco.org/News/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solution>. Acesso em: 30 de ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (Altamira). Faculdade de Educação. **Dispõe sobre o Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia**. 04 de 2019. Regulamento de Estágio da Faculdade de Educação: Curso de Pedagogia, Altamira - PA: Faculdade de Educação, ano 2019, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2019.



Disponível em:

[https://www.bing.com/search?q=regulamento+de+est%
c3%a1gios+do+curso+de+pedagogia+-+UNIVERSIDADE+federal+do+par%
c3%a1&FORM=AWRE](https://www.bing.com/search?q=regulamento+de+est%c3%a1gios+do+curso+de+pedagogia+-+UNIVERSIDADE+federal+do+par%c3%a1&FORM=AWRE).

Acesso em: 30 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. (Belém - PA). CONSEPE. **Resolução N. 5.294** de 21 de agosto de 2020. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus –COVID-19, e dá outras providências. Ensino Remoto Emergencial, Belém - PA: Universidade Federal do Pará, ano 2020, v. 1, n. 1, p. 1-12, 21 ago. 2020. Disponível em:

https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2020/Resolucao_5294_2020_CONSEPE.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

Recebido em: 06 de maio de 2024.
Aceito em: 30 de setembro de 2024.
Publicado em: 30 de outubro de 2024.