

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: (des)encontro e (re)invenção da prática

Viviane Caline de Souza Pinheiro¹

Érica Raiane de Santana Galvão²

Adriana Cavalcanti dos Santos³

Eixo temático: 10 Alfabetização e ensino remoto: desafio, aprendizado e perspectivas

Resumo: O trabalho é um recorte da Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede (2020) e define por objetivo analisar a concepção dos professores alfabetizadores quanto à necessidade de formação continuada no contexto do ensino remoto emergencial. A abordagem metodológica é de natureza quanti-qualitativa do tipo exploratória. Participaram da pesquisa 53 professores alfabetizadores, os quais responderam voluntariamente, seguindo os protocolos éticos, um questionário em formulário *online*. Os resultados apontam que quase todos os professores alfabetizadores consideram importante a existência de formação continuada no período da pandemia, e destacaram que as principais temáticas a serem trabalhadas nessa formação são as que envolvem o ensino remoto de leitura e escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e o planejamento pedagógico no ensino remoto. Para os professores alfabetizadores há a necessidade em discutir assuntos que repercutem na ação docente acerca do momento que estão vivenciando.

Palavras-chave: Professor alfabetizador; Formação continuada; Ensino remoto; COVID-19.

Introdução

A pesquisa define por objetivo analisar a concepção dos professores alfabetizadores quanto à necessidade de formação continuada no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) considerando as diferentes mudanças didático-pedagógicas em torno do ensino de alfabetização no contexto da pandemia da COVID-19, tendo em vista que o ERE apresenta

¹ Mestra em Educação (PPGE/UFAL). Doutoranda em Educação pela UFAL. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e de Escrita (GELLITE). Contato: viviane.cs.pinheiro@gmail.com

² Graduada em Pedagogia (UFRPE/UAG). Mestranda em Educação pela UFAL. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e de Escrita (GELLITE). Contato: ericaraiane7@gmail.com

³ Pós-Doutora em Ciência da Educação pela Universidade de Porto – Portugal. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e de Escrita (GELLITE). Contato: adricavalcanty@hotmail.com

percepções na relação entre o ensino e a aprendizagem que destoam do presencial, o que faz com que os professores alfabetizadores precisem se adequar a essa nova realidade.

Em 2020, foi propagada pelo mundo a pandemia do novo coronavírus e, com isso, os professores alfabetizadores foram induzidos a adotarem o ERE mediante a portaria do MEC nº 343, publicada no dia 17 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU). A referida portaria determinou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia [...]”. Sendo assim, com o trabalho didático-pedagógico voltado para as aulas remotas foi necessário repensar as práticas de alfabetização de maneira que as tecnologias digitais fossem incorporadas ao trabalho docente.

Os desafios com relação ao ERE iniciaram a partir da adaptação dos professores alfabetizadores com as ferramentas tecnológicas para o ensino (GODOI; KAWASHIMA; GOMES; CANEVA, 2020). Outro desafio foi o aumento da carga horária de trabalho no período pandêmico em comparação à jornada de atividades no ensino presencial (BARBOSA; VEIGA; BATISTA, 2020), o que revela a necessidade em discutir a formação continuada para auxiliar a prática docente.

O trabalho estrutura-se em três momentos. O primeiro apresenta discussões em torno da formação continuada do professor em seus aspectos curriculares, didáticos e no que envolve o ensino de leitura e escrita no contexto do ERE. O segundo detalha o percurso metodológico da pesquisa. O terceiro apresenta a análise e discussão dos dados. Por fim, são tecidas as considerações finais.

1 Formação continuada do professor alfabetizador no ensino remoto emergencial

Com a pandemia, as percepções dos professores sobre o cotidiano da sala de aula foram ressignificadas promovendo descobertas relacionadas ao uso das tecnologias e mídias digitais em prol das aprendizagens dos alunos, como também ao formato do processo de formação continuada que contribuísse para o novo modelo de aulas (síncronas e assíncronas). Ribeiro (2020, p. 452) afirma que com a pandemia “passamos a testemunhar os encaixes e desencaixes das aulas presenciais para as remotas; as transposições desastrosas; [...]; a fadiga infinita das inaptações de aulas por computador”, o que exemplifica as dificuldades dos professores durante o ERE e evidencia a necessidade de um processo de formação continuada que dialogasse com a proposta de intervenção docente por meio do ERE.

Para tanto, Carvalho e Araújo (2020, p. 15) evidenciam que “a formação docente constitui uma rede complexa de relações e acontece na interação com os acontecimentos, com a incerteza”. Isto é, a formação permeia a realidade, aquilo que causa questionamento nos professores diante da prática pedagógica, surge do que não se sabe, mas que se pode aprender. Fontes *et al.* (2021) apontam, em sua pesquisa, que ao propor uma formação continuada voltada para o ERE e o uso de recursos digitais, permitiram-se que os professores perdessem o medo e a insegurança de ministrar aulas nesse formato.

O ERE foi proposto como uma estratégia pedagógica temporária (SILVA; ANDRADE; BRINATTI, 2020). As estratégias envolvidas, nessa proposta de ensino refletem as diferentes práticas desenvolvidas pelos professores para ministrar as aulas remotamente. Embora o ERE tenha um caráter temporário e emergencial, acabou repercutindo em mudanças sobre como e o que ensinar, desenvolvendo uma reflexão sobre a maneira como a formação continuada deveria ser pensada para esse período, tendo em vista os professores de toda a rede básica que vivenciam o ERE.

Do ponto de vista curricular, as propostas de formação continuada sobre o ensino da língua escrita devem circundar os eixos de ensino da língua portuguesa: leitura, escrita, oralidade e análise linguística propostos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Entretanto, deve-se considerar, como destacam Hodges *et al.* (2020) que o planejamento pedagógico em situações atípicas como a pandemia está norteado em face da resolução de problemas de forma criativa e adequada a fim de atender as demandas do momento.

Quanto à aprendizagem da língua escrita, para Ferreira, Ferreira e Zen (2020), a concepção que os professores possuem de alfabetização está voltada para suas práticas presenciais para ensinar a ler e escrever, o que dificulta a alfabetização no contexto remoto por envolver recursos *online* que divergem das ferramentas que os professores possuíam na sala de aula. Sendo assim, os professores observam certa dificuldade para alfabetizar os alunos durante o ERE. As autoras enfatizam a participação da família na aprendizagem da leitura e da escrita e no processo de avaliação dos alunos, tendo em vista que nas aulas síncronas os alunos demonstram timidez e pouca participação. Nesse sentido, a formação continuada deve dialogar com as dificuldades que os professores apresentam, as quais envolvem: o planejamento, a avaliação e uma didática para o ensino da leitura e da escrita no ensino remoto.

2 Metodologia

Esta pesquisa trata-se de um recorte de um projeto mais amplo de cunho nacional intitulado: “Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização

na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E.F.” (REDE, 2020), o qual objetiva analisar os reflexos da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) e o ensino remoto na prática docente dos professores. Para este trabalho, serão analisados os dados coletados em Maceió/AL.

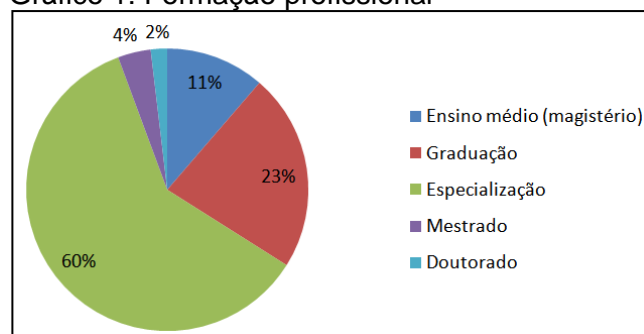
Esta pesquisa parte de um estudo voltado para compreender a percepção dos professores quanto à importância de formação continuada para professores alfabetizadores de forma remota e trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa do tipo exploratória. Para a coleta dos dados, desenvolveu-se um questionário *online* no *Google forms* aplicado entre junho e setembro de 2020 em Alagoas. As questões respondidas pelos professores eram de natureza objetiva e subjetiva. Da amostra em nível nacional obtivemos 14.730 respostas, em Alagoas foram 2.454 participantes. No entanto, consideramos os dados dos professores de Maceió que pertencem ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) totalizando 53 participantes.

Para a análise dos dados serão observadas as respostas de duas perguntas objetivas do questionário aplicado: 1) Considerando as suas necessidades de formação, você entende ser importante uma formação continuada nesse momento?; 2) Caso sim, que temáticas essenciais devem ser discutidas? A segunda questão tinha como possibilidade a escolha de mais de uma resposta, assim, houve um quantitativo de dados maior do que o número de participantes, totalizando em 127 escolhas pelos 53 professores alfabetizadores. Os dados coletados foram tratados e organizados em gráficos com a finalidade de analisar o entendimento dos professores quanto à necessidade de formação continuada que contribui para o trabalho pedagógico.

2.1 Perfil dos professores alfabetizadores

Os gráficos 1 e 2 apresentam o perfil dos professores alfabetizadores participantes da pesquisa em Maceió/AL no que se refere à formação profissional (gráfico 1) e ao tempo de experiência docente (gráfico 2).

Gráfico 1: Formação profissional

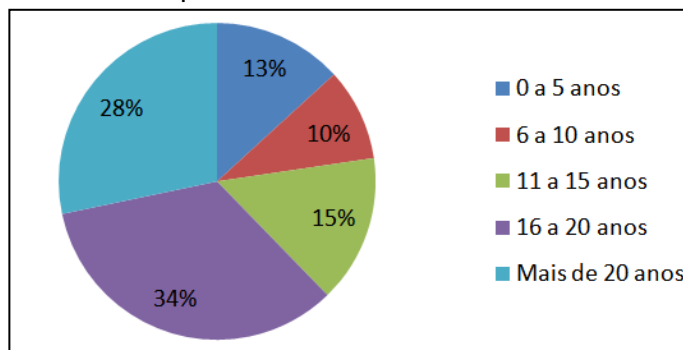


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao observar o gráfico 1, nota-se que grande parte dos professores alfabetizadores participantes possui especialização (60% que representa 32 participantes). O segundo maior índice é a graduação, o qual representa 23% (12 participantes). Os professores alfabetizadores que possuem magistério perfazem um total de 11% (6 participantes da pesquisa) e um total de 3 professores alfabetizadores possuem pós graduação (6%), sendo 4% (2 deles) com mestrado e 2% (1 deles) com doutorado.

O gráfico 2 apresenta o tempo de experiência dos professores atuantes no ciclo de alfabetização:

Gráfico 2: Experiência docente



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Os dados mostram que a maioria dos professores possui mais de 16 anos de profissão somando 33 professores alfabetizadores (62%). Enquanto 8 deles possuem um tempo de experiência de 11 anos ou mais. Os que possuem 10 anos ou menos totalizam 23% dos participantes sendo compostos por um total de 12 professores alfabetizadores. Na continuidade discursiva, serão destacados os resultados encontrados a partir das respostas dos professores acerca da formação continuada durante a pandemia.

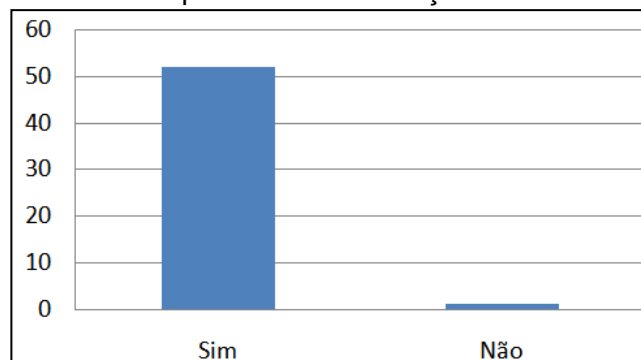
3 Resultados e discussão

A escuta sensível das vozes dos professores alfabetizadores sobre suas experiências no ensino emergencial remoto apontam para a necessidade de processos de formação continuada que lhes permitissem repensar e reinventar a prática docente, considerando que não se trata de mera mudança do ensino presencial para o ERE com o uso ou não das tecnologias e/ou mídias digitais. Mediante essa reflexão, a partir da análise dos dados, duas categorias emergiram: importância da formação continuada do professor alfabetizador na pandemia; e temáticas a serem discutidas nesse processo de formação.

3.1 Importância da formação continuada do professor alfabetizador

No que se refere à importância da formação continuada durante o momento de pandemia, os professores alfabetizadores responderam acerca da sua concordância ou não quanto à existência de formação no período de ERE, conforme pode ser observado no gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3: Importância da formação continuada



Fonte: dados da pesquisa (2020).

O gráfico 3 evidencia que 98% dos professores alfabetizadores concordam que a formação continuada no momento da pandemia é importante e apenas 2% optou pela resposta negativa, o que equivale a um participante. A resposta dos 52 professores alfabetizadores afirma o quanto a pandemia os colocou em um cenário desconhecido, de pouca familiaridade, que destaca os desafios vivenciados nesse momento, de maneira que seria preciso repensar suas estratégias didáticas para adaptar as aulas presenciais ao novo formato (GODOI; KAWASHIMA; GOMES; CANEVA, 2020).

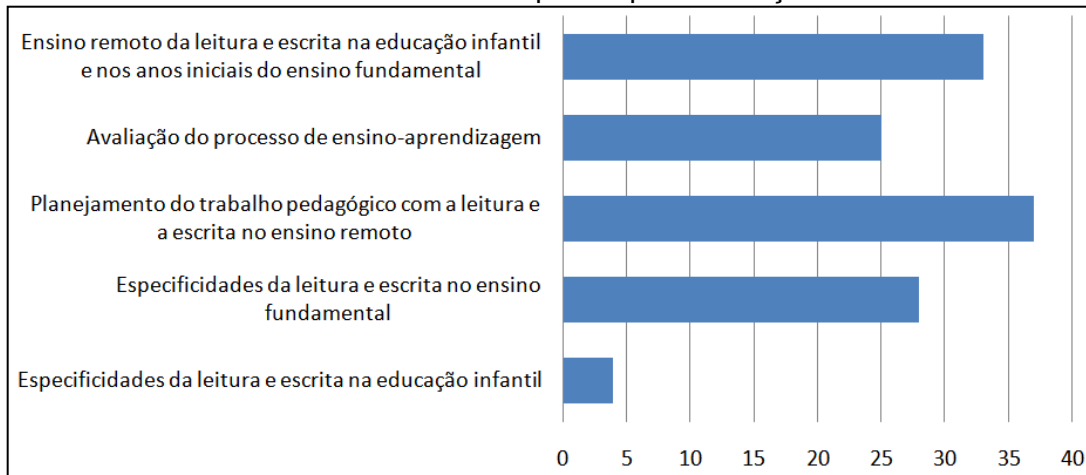
Conforme Santos, Santos e Pinheiro (2020), um número significativo de professores que atuavam no ciclo de alfabetização, antes da pandemia da COVID-19, costumava fazer uso das tecnologias digitais em sala no máximo duas vezes por semana, enquanto outros afirmaram não utilizá-las. Assim, revela-se que os resultados do gráfico 3 refletem a falta/dificuldade dos professores (mesmo antes da pandemia) de inserir tecnologias e/ou mídias digitais no ensino da língua escrita na sala de aula. Dessa maneira, a necessidade de formação continuada era uma demanda anterior ao ERE.

3.2 Sugestões de temáticas a serem discutidas no processo de formação continuada

No que se refere às temáticas adequadas ao processo de formação continuada no formato remoto, os professores alfabetizadores evidenciaram respostas similares, demonstrando que existe uma necessidade por parte dos participantes da pesquisa em

compreender diferentes temáticas ao seu trabalho didático-pedagógico durante o ERE. O gráfico 4 apresenta as opções de temáticas indicadas pelos professores alfabetizadores:

Gráfico 4: Temáticas consideradas adequadas para formação continuada remota



Fonte: dados da pesquisa (2020).

A temática “Especificidades da leitura e escrita na educação infantil” obteve o percentual de 3% sendo selecionado 4 vezes pelos professores alfabetizadores, o que equivale à temática menos escolhida por eles. Isso pode ter ocorrido pelo fato de ter poucos professores que trabalhavam nas duas etapas iniciais da educação básica, mas que revela uma preocupação sobre os processos de leitura e escrita também na Educação Infantil como temática para ser problematizada na formação continuada.

Duas temáticas apresentaram os maiores resultados sendo escolhidas 70 vezes pelos participantes, perfazendo 55% do total, sendo 37 (29%) para o “Planejamento do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita no ensino remoto” e 33 (26%) para o “Ensino remoto da leitura e escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. Quanto ao planejamento pedagógico, Santos, Santos e Pinheiro (2020) observaram que os professores alfabetizadores possuem certa dificuldade para desenvolver seu planejamento com o uso de tecnologias digitais o que evidencia a busca por formação continuada pela maioria dos participantes investigados, de maneira que articulem o planejamento pedagógico ao modelo de ERE.

Em continuidade, os professores alfabetizadores selecionaram 28 vezes (22% das respostas) a temática “Especificidades da leitura e escrita no ensino fundamental”. Essa opção indica ser relevante discutir o ensino da língua escrita no processo de alfabetização. A escolha dessa temática expressa uma incerteza por parte dos professores sobre como

ensinar tais especificidades no ERE e representa suas inseguranças quanto à abordagem dos processos (leitura e escrita) no referido modelo de ensino.

Ao analisar o gráfico, 4 foram apontadas 25 vezes (total de 20%) pelos professores alfabetizadores a temática “Avaliação do processo de ensino-aprendizagem” em face da possibilidade de entender como avaliar os alunos em contexto de pandemia, isso reflete em uma dificuldade geral quanto aos processos que dizem respeito à prática didático-pedagógica, desde o planejamento, o desenvolvimento da aula e então a avaliação, o que denota que os professores continuam despreparados para o ERE exigindo formação continuada específica para atender às suas demandas.

4 Considerações finais

As mudanças ocorridas durante o período da pandemia da COVID-19 revelam implicações didático-pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento das aulas por meio do ERE. Com isso, o recorte da Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede (2020) objetivou analisar a concepção dos professores alfabetizadores de Maceió quanto à necessidade de formação continuada no contexto do ERE.

Os resultados encontrados indicaram que a maior parte dos professores participantes considerou importante o desenvolvimento de proposta de formação continuada de maneira remota. Quanto às temáticas elencadas no gráfico 4, os professores apontaram duas delas como as mais relevantes para o desenvolvimento de formação continuada: “Planejamento do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita no ensino remoto” e “Ensino remoto da leitura e escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”.

As duas temáticas apontadas pelos participantes estão relacionadas diretamente à prática pedagógica do professor alfabetizador, expondo a necessidade em ampliar a compreensão diante do desenvolvimento didático-pedagógico de atividades no ERE. Os resultados apresentados pelos professores alfabetizadores destacaram a necessidade da formação continuada evidenciar como desenvolver a prática pedagógica do processo inicial (planejamento), contínuo (desenvolvimento didático para alfabetizar) e final (avaliação) e que acabam revelando que o ERE tem ampliado os desafios e dificuldades dos professores ao alfabetizar.

Referências

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F..Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiência de professores do Ensino Superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, 25 (51), 2020, p. 255-280.

BRASIL, MEC. **Portaria nº 343, publicada no dia 17 de março de 2020.** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf> Acesso em: 15 jun. 2021.

CARVALHO, E. M. S.; ARAÚJO, G.C.. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, v.14, n.30, Set./Dez. 2020, p. 1-19.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista. v. 12, n. 2. jul./dez. 2020.

FONTES, A. S.; CARGNIN, C.; SILVA, D. F.; COSTA, E.F.; SCHWERZ, R.C.. Formação continuada sobre TDIC em época de pandemia: algumas reflexões. **Revista formação@docente**, Belo Horizonte. v. 13, n. 1, 2021.

GODOI, M. .; KAWASHIMA, L. B. .; GOMES, L. de A. .; CANEVA, C. . Remote teaching during the covid-19 pandemic: challenges, learning and expectation of university professors of Physical Education. **Research, Society and Development**, [S. I.], v. 9, n. 10, 2020.

HODGES, C. (et al).The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>> Acesso em: 16 jun 2021.

REDE, A. em. (2020). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira De Alfabetização**, (13), p. 185-201.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, v. 12, nº especial 2, 2020.

SANTOS, N. A.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S.. Educação, escrita e tecnologias: (reverber)ações de professores alfabetizadores. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 430-451, Edição Especial, 2020.

SILVA, S. L. R. da; ANDRADE, A. V. C. de; BRINATTI, A. M.. **Ensino remoto emergencial** [livro eletrônico]. Ponta Grossa: Ed. dos Autores, 2020.