



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CAMPUS I, CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDUC)
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES (DLA)
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

SEBASTIÃO ALISON NOBERTO DOS SANTOS

**“ABRAM AS CÂMERAS; ESTOU COM PROBLEMAS NA INTERNET;
ESTÃO ME OUVINDO BEM?”: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM TEMPOS DE
PANDEMIA**

**CAMPINA GRANDE
2022**

SEBASTIÃO ALISON NOBERTO DOS SANTOS

“ABRAM AS CÂMERAS; ESTOU COM PROBLEMAS NA INTERNET; ESTÃO ME OUVINDO BEM?”: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM TEMPOS DE PANDEMIA

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (monografia) apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Letras - Língua Portuguesa.

Orientador(a): Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva

**CAMPINA GRANDE
JULHO/2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237a Santos, Sebastiao Alison Noberto dos.

"Abram as câmeras; estou com problemas na internet; estão me ouvindo bem?" [manuscrito] : perspectivas e desafios na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia / Sebastiao Alison Noberto dos Santos. - 2022.

51 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva , Departamento de Educação - CEDUC."

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Ensino remoto.
3. Professor. 4. Desafios na educação. 5. Práticas de ensino. I. Título

21. ed. CDD 374

SEBASTIÃO ALISON NOBERTO DOS SANTOS

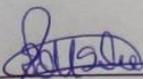
“ABRAM AS CÂMERAS; ESTOU COM PROBLEMAS NA INTERNET; ESTÃO ME OUVINDO BEM?”: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM TEMPOS DE PANDEMIA

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado a/ao Coordenação/Departamento do Curso de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Portuguesa.

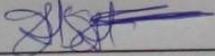
Área de concentração: Linguística, Letras e Artes.

Aprovada em: 05/07/2022.

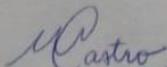
BANCA EXAMINADORA



Nota: 10,0
Profª. Drª. Valdecy Margarida da Silva
(Orientadora) Universidade Estadual da Paraíba
(UEPB)



Nota: 10,0
Profª. Drª. Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Nota: 10,0
Profª. Drª. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Média: 10,0

Dedico...

à minha avó e à minha mãe, as quais sempre me deram do melhor. Dedico, também, a mim mesmo, que quando mais me vi abalado em todo o percurso da minha graduação, forças surgiam de dentro de mim como se eu fosse dois ao mesmo tempo – e um desses acalmava o outro quando mais precisava.

Enfim, **resisti!**

AGRADECIMENTOS

“Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma, de todo o teu entendimento e com toda a tua força! ” (Mc. 12:30). Partindo do primeiro mandamento bíblico, quero agradecer a Deus pela força que me deu até os dias de hoje; pelos livramentos nas idas e voltas da minha cidade a Campina Grande, PB; do livramento das más pessoas que tentaram me diminuir e não conseguiram êxito; enfim, por essas e outras questões que, se eu fosse listar, dariam incontáveis laudas.

Em segundo lugar, À Virgem Maria Mãe de Deus, Senhora de Nazaré, por quem trato, também, por Nossa Senhora do Desterro, da Paz, da Luz, do Carmo. A qual se compadeceu de mim e teve misericórdia de minh'alma todas as vezes em que estive ferido e pedia intercessão.

Quero agradecer aos meus avós maternos, Manoel Francisco dos Santos (*in memorian*) e Maria da Luz Cordeiro, os quais, juntos, me deram de TUDO desde meu nascimento até os dias presentes. Gratidão por terem acolhido minha mãe na residência deles, mesmo separada, mãe solteira, nos acolheu e nos deu de comer e vestir enquanto puderam.

À minha mãe, já que fez o que pôde por mim, terceiro e único filho, depois de perder, abruptamente, os dois mais velhos. Mesmo com nossos conflitos, tenho muito a agradecer por todas as vezes que tentou me dar o melhor – mesmo quando não podia.

À Sandra Noberto, pessoa da qual me veio inspiração pessoal e acadêmica e foi o maior “empurrão” que a vida poderia ter me dado, capaz de me abrir os olhos para o futuro. Gratidão, Sandrinha!

À minha ex-professora da disciplina de História no Ensino Fundamental, Priscila Dias, por ter sido, indiretamente e diretamente, uma inspiração, para mim, na área da docência. Obrigado por despertar, dentro deste Alison, um futuro professor semelhante à qualidade do que você foi e é. Gratidão!

À minha orientadora, Val Margarida, que aceitou meu convite para a orientação desta monografia – mesmo sem me conhecer, mas acreditou em mim e no meu tema. Gratidão!

Ao meu terapeuta querido Gerson Poças, pois me ajudou muito nesses dias em que eu precisava falar de mim e do que eu sentia para “bons ouvidos” – e assim ele foi. Gratidão!

Aos meus colegas de Letras Português 2017.1, que fizeram parte desse meu percurso nesses (longos) 5 anos de academia e me trouxeram grandes experiências para a vida adulta. Em especial, à Débora Jaíne, pessoa da qual tenho muito afeto, afeto de irmandade. Grato pelos dias em que compartilhei minha vida e formação profissional com você, amiga, na “caverna do dragão” – risos.

À Lavanderia da Unidade Mista de Saúde de Pedra Lavrada, PB, ambiente no qual trabalho como funcionário público efetivo. Foi dentro dessa Lavanderia que tirei o dinheiro para comprar o computador que escreveu este trabalho. Foi essa mesma Lavanderia Hospitalar que se tornou minha cúmplice nos momentos em que eu precisava terminar uns tópicos e, lá, no meu repouso em dias de plantão, fiz grande parte desta monografia. Com muito orgulho, agradeço a Deus pela minha fonte de renda no momento.

“Consagre ao Senhor tudo que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos.”
- Provérbios 16:3

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar os desafios encontrados nas aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia a partir da análise de práticas de ensino dos professores desta modalidade. A intenção deste estudo é compreender quais foram os desafios mais comuns nas aulas da EJA em tempos de pandemia e investigar práticas de ensino em tempos de aulas remotas nessa modalidade. Nesse sentido, esta pesquisa se configura em um estudo qualitativo de base exploratória e está fundamentada nas pesquisas desenvolvidas por Freire (1987; 2000; 2005), Margarida (2018), Silva et al (2021), dentre outros. Fundamenta-se, ainda, nos documentos oficiais sobre o ensino de EJA e o ensino remoto, dentre outros materiais de pesquisa. Após a análise das entrevistas dos professores, concluímos que a qualidade da formação de Ensino de Jovens e Adultos ainda ocorre em razão do comprometimento profissional que esses professores e professoras têm em desenvolver modelos didáticos próprios a partir de estratégias empíricas que eles acreditam ser assertivos. Estes sujeitos consideraram, como principais dificuldades, a falta de habilidade de seus alunos com a tecnologia e a despreocupação dos estabelecimentos de ensino com a evasão dos alunos, além da falta de respeito com o profissional ao impor condições injustas de aprovação a alunos independentemente da frequência às aulas ou realização das atividades.

Palavras-chave: EJA. Ensino Remoto. Professor. Desafios. Estratégias.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the challenges encountered in Youth and Adult Education (YAE) classes in times of a pandemic, based on the analysis of teaching practices of teachers in this modality. The intention of this study is to understand what were the most common challenges in YAE classes in times of pandemic and to investigate teaching practices in times of remote classes in this modality. In this sense, this research is an exploratory qualitative study and is based on research developed by Freire (1987; 2000; 2005), Margarida (2018), Silva *et al.* (2021), among others. It is also based on official documents on YAE teaching and remote teaching, among other research materials. After analyzing the teachers' interviews, we concluded that the quality of training in Youth and Adult Education still occurs due to the professional commitment that these teachers have in developing their own didactic models based on empirical strategies that they believe to be assertive. These subjects considered, as main difficulties, the lack of ability of their students with the technology and the unconcern of the educational institutions with the students' dropout, besides the lack of respect towards the professional by imposing unfair conditions of approval to students regardless of their attendance to classes or the accomplishment of the activities.

Keywords: YAE. Remote Teaching. Teacher. Challenges. Strategies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A EJA NO BRASIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO	12
3. ENSINO À DISTÂNCIA (EAD) E ENSINO REMOTO: CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES	20
3.1 Ensino a Distância (EaD)	20
3.2 Ensino Remoto	21
3.3 O Ensino Escolar em tempos de Pandemia	23
3.4 O Professor no Ensino Remoto	24
4. LEITURA, ESCRITA E EJA: REFLEXÕES IMPORTANTES PARA UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	30
5. O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EJA DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	33
5.1 Descrição da pesquisa	33
5.2 Exposição do questionário	34
5.2.1. Quais as impressões dos docentes?	34
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE	50

1 INTRODUÇÃO

Como uma das modalidades da educação básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atende a um público de brasileiros e brasileiras que, por razões pessoais e diversas, desistiram dos estudos na idade adequada. Sabendo dessa realidade e das dificuldades que essa modalidade de ensino enfrenta há décadas, este trabalho surge como mais uma forma de apresentar o cenário da EJA, porém, desta vez, em um contexto atípico e inédito no novo milênio: o ensino de língua portuguesa, nesta área do Ensino Básico, no Ensino Remoto.

Pensando nas problemáticas que o Ensino Remoto nos trouxe, este trabalho busca entender as principais dificuldades encontradas pelos professores de Língua Portuguesa, da EJA, no período pandêmico. Em objetivo geral, visamos compreender quais foram os desafios mais comuns nas aulas da EJA em tempos de pandemia e investigar práticas de ensino em tempos de aulas remotas nessa modalidade.

Mais especificamente, foi fundamental analisar as principais causas dos desafios da EJA em tempo de pandemia; as estratégias usadas pelos professores nas aulas remotas ao trabalharem o componente curricular língua portuguesa; e, em terceiro lugar, discutir os resultados da tentativa dos professores de amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos do Ensino de Jovens e Adultos nesse novo modelo de ensino.

A fim de compreender essa situação atual da EJA no Ensino Remoto, primeiramente, é importante analisar o contexto histórico dessa modalidade no Brasil – como fizemos nos tópicos doravante. Dessa forma, esta produção se desenvolveu a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo de base exploratória, fundamentada sob alicerce teórico dos textos de Freire (1987; 2000; 2005), Neto (1992), Brito (2016), Margarida (2018), Silva et al (2021), documentos nacionais, entre outros, que contribuíram para a edificação deste trabalho monográfico sobre o campo de atuação dos professores de língua materna, na EJA, e em um ensino não presencial.

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário com um total de 6 perguntas restrito a professores de Língua Portuguesa que atuaram em turmas de Ensino de Jovens e Adultos de 2020 a 2021. Buscamos 10 (dez) educadores, todavia, dessa quantidade, somente 7 (sete) aceitaram participar. Ainda

assim, houve uma desistência de 4 (quatro) professores desses que haviam se disposto a responder o prontuário deste trabalho. Em suma, somente 3 (três) profissionais responderam o questionário desta pesquisa.

A organização deste trabalho monográfico se deu da seguinte forma: o capítulo 2 tratará da historicização da EJA no Brasil. No terceiro, pontuaremos considerações importantes que distinguem o que é Ensino a Distância de Ensino Remoto e subtópicos referentes à performance da Escola e do Professor em tempos de Pandemia. Logo após, o quarto capítulo falará sobre práticas de Leitura e Escrita em turmas de Jovens e Adultos. Já no quinto, veremos os resultados e discussões do questionário que aplicamos a esses(as) três professores(as). Finalmente, as considerações finais e referências do aporte teórico usado durante toda a pesquisa e escrita do trabalho monográfico.

2 A EJA NO BRASIL: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

O ensino da EJA, no Brasil, por incrível que pareça, do modo como conhecemos, é algo recente; porém, seu itinerário nem tanto. No Brasil Colônia, com a chegada dos Jesuítas, um ensino voltado a jovens e adultos já era possível de ser visto. Essa prática formadora, ainda que seja a esse público, era muito mais voltada à doutrinação religiosa que prática estudantil, da qual se forma conhecimentos gerais e básicos. De acordo com Soek, Haracemiv e Stoltz (2009):

[...] Desde o Período Colonial ocorreram as primeiras iniciativas de educação de adultos no Brasil, as quais tiveram início com a presença dos jesuítas, mas não houve prioridade para a educação dos indígenas e negros adultos. Assim, os primeiros alfabetizadores foram jesuítas que visavam formar a população com base nos princípios religiosos, transmitindo normas de comportamento e ensinando ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. (SOEK, HARACEMIV E STOLTZ, 2009, p. 07)

Em 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo, também conhecido como “Marquês de Pombal”, foi um dos grandes responsáveis por expulsar a Companhia de Jesus do Brasil, uma vez que, parafraseando as palavras de Brennan e Rossi (2009), os jesuítas estavam mais preocupados em preparar os cristãos à prática religiosa que às questões nacionalistas. Nesse sentido, a coroa portuguesa tinha interesse em formar os indivíduos aos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de Portugal.

Contudo, com a partida dos Padres Jesuítas, não havia mais quem pudesse ensinar e a educação continuou com problemas sérios de analfabetismo no país. Moura (2003) explica que:

[...] com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de pombal, toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com Pombal. Os adultos das classes menos abastadas que tinham intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior. (MOURA 2003, p. 27)

Ficou compreendido, então, que o ensino escolar era objeto de posse apenas de uma elite que comandava aquela sociedade, ainda que a Constituição Brasileira de 1824 trouxesse à tona a necessidade de um ensino gratuito a todos, sem exceção.

Mesmo assim, a educação continuou sendo exclusividade de homens ricos, e todos aqueles que fugissem desse modelo social (índios, mulheres, negros etc) estavam fadados ao analfabetismo.

Discussões mais calorosas voltadas à democracia como um direito de todos, seja em que sentido for, revelou momentos mais modernos no tocante ao acesso à educação na realidade das pessoas mais marginalizadas socialmente daquela época. Nesse sentido, em 1945, no final do Governo Vargas, a chegada da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi uma base fundamental para colocar em prática um ensino a todos, sem determinar a que público social, gênero etc.

A UNESCO solicita aos países que fazem parte do grupo (inclusive, o Brasil) que se mobilizem para alfabetizar a população sem letramento básico, pois até o simples direito de votar era impedido a esses sujeitos brasileiros que, lamentavelmente, não tiveram condições de ter uma formação digna. Não deram formação, tiraram seu direito de votar e ainda justificavam que esses homens e mulheres eram incapazes de raciocinar e resolver problemas.

Do ponto de vista político, ter uma população com essas características não era nada bom. Pensando assim, é a partir desses momentos que a Educação ganha um olhar mais necessário e fundamental para a construção de uma sociedade. Em 1950, por exemplo, críticas importantes feitas à Companhia de Educação de Adultos foram consideráveis para destacar questões não só de má-administração, mas, sobretudo, das lacunas dessa alfabetização.

Como bem analisou Soek, Haracemiv e Stoltz (2009), o material era inadequado e a didática tinha muitas falhas, pois não condiziam àquela realidade (a do sujeito), já que era preciso acelerar o processo alfabetizador desses que já eram adultos, mas sequer sabiam escrever seu próprio nome. Assim, era preciso correr contra o tempo nesse curto espaço de formação. Assuntos superficiais não relacionados à vida desses sujeitos e, ainda por cima, homogeneizou os conteúdos de canto a canto do Brasil como se a mesma sequência conteudista revelasse um país sem suas heterogemonias étnicas, sociais e culturais.

Nesse sentido, Paulo Freire (2005) foi um importante patrono no tocante à formação estudantil de adultos no Brasil. O pesquisador acreditava que as práticas de sala de aula deviam fazer menção à realidade do aluno, já que o ponto fulcral de

seus estudos é a criticidade, de modo que a sala de aula se torna, indubitavelmente, um ambiente de criticidade sobre a realidade da qual o sujeito-aluno se encontra.

Com base nessa necessidade, Freire começou a comandar atividades do MEC (Ministério da Educação e Cultura), abordando não só a formação popular como também a Alfabetização de adultos. Em suas palavras:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda a prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, o outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; e envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática, de não poder ser neutra (FREIRE, 2005, p. 69-70).

Dessa forma, é fundamental que o professor saiba enxergar cada sujeito como único e com uma carga histórica distinta do seu colega. Isso se dá, baseando-se pela ótica Freiriana, porque o conhecimento não se constrói necessariamente lendo ou escrevendo, mas exercitando a criticidade do sujeito. Contudo, sua prática social, contato com inúmeras outras pessoas, por meio da dialogicidade, também o faz conhecedor de si e do mundo que o cerca. Ao compreender que: “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” (FREIRE, 1986, p.122 - 123).

E, em razão disso, acredito que se faz necessário uma metodologia, conteúdos e didática adequados para explorar o conhecimento do indivíduo, partindo, inclusive, de sua realidade.

Também conhecido “Método de Paulo Freire”, essa proposta era e é revolucionária no sentido de propor uma alfabetização voltada para a realidade dos sujeitos. Diferentemente do que propunha as tradicionais cartilhas escolares, as quais traziam frases soltas, por vezes, sem sentido, Freire (2000) inovou o campo escolar com uma estratégia simples e operacional para conseguir alfabetizar homens e mulheres. A princípio, esse método deve passar por etapas, as quais foram divididas, conforme Freire (2000, p.32), da seguinte forma:

Etapas de investigação: em que a busca era conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive.

Etapas de tematização: que era o momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras.

Etapa de problematização: momento em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

Os passos seguintes são buscar palavras-chaves e/ou temas geradores do contexto real daquele aluno. Essas unidades lexicais viriam, então, daquilo que Freire (2000) trata por “Tema Gerador”. Dentro dele, extrai-se as “palavras geradoras”, a partir das quais o aluno aprende a codificar e decodificar. Exemplificando melhor, basta imaginar um grupo de garimpeiros. Os objetos que esses homens e mulheres fazem uso durante o dia para tirar seu sustento ao findar do mês, na condição de substantivos, por exemplo, serviam como as “palavras geradoras”, na proposta de Freire.

A primeira etapa teria por objetivo relacionar o ensino-aprendizagem com as palavras e temas relacionados à vivência daquele sujeito por meio do processo oral, discutido entre professor e aluno. Somado a essa primeira etapa, a segunda deve trabalhar a leitura e escrita em conjunto, ao mesmo tempo, de modo que o aluno compreenda a relação sonora das sílabas e das letras, assim como as possíveis diferenças entre a fonética delas e sua morfologia.

Por fim, a última etapa diz respeito às discussões provocadas pelo ser-professor e o ser-aluno. Essa troca de ideias pode ser compreendida como momento de reflexão, favorecendo o nascimento de uma criticidade. É neste espaço que os “Temas Geradores” retornam com propostas mais discursivas, pensantes. A temática “Trabalho”, por exemplo, daria debates acerca dos direitos trabalhistas, deveres, remuneração etc. Logo, é o momento em que o professor contribui para a ruptura do pensamento acrítico desse jeito inconsciente da configuração de sua realidade.

Entretanto, todas essas concepções Freirianas soavam perigo iminente para o contexto ideológico retrógrado da década de 1960. A título de curiosidade, em 1964 tivemos dois grandes fatos ocorridos no tocante a essa temática. Primeiro foi a instauração do Plano Nacional de Alfabetização, que se baseava em fazer com que projetos de alfabetização fossem aplicados em todas as regiões do Brasil, objetivando alcançar um grande número de adultos não letrados – tudo isso coordenado por Paulo Freire.

Em segundo lugar está o Golpe Militar sofrido nesse mesmo tempo no Brasil. Com esse acontecimento político violento, o processo alfabetizador supracitado teve uma pausa abrupta e interrompeu o trabalho majestoso de enfrentar o analfabetismo.

Como nesse contexto político os acontecimentos só podiam existir se fossem em favor e em contribuição daquele comportamento ideológico, a grande contribuição de Freire foi vista como uma ameaça ao propósito do grande Golpe.

Em se tratando do grande Golpe Militar de 1964, Paulo Freire foi acusado de subversão, ou seja, diante daquela situação em que tudo devia estar em obediência ao comando doutrinador dos golpistas, Freire estaria “corroendo a ordem social e política” da época com suas estratégias alfabetizadoras. Desse modo, neste mesmo ano foi preso e ficou apreendido por 72 dias. O professor, em seguida, passou seu exílio no Chile, país no qual trabalhou por cerca de 5 anos no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária, onde, inclusive, escreveu uma das suas principais obras: *Pedagogia do Oprimido*, em 1968.

Em 1966, os espaços de alfabetização foram proibidos em vários estados brasileiros. Talvez para amenizar um pouco desse caos, no ano seguinte o Governo vigente adotou um novo sistema de alfabetização, batizando-o de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O objetivo, em tese, era o mesmo: diminuir a taxa de adultos não letrados e torná-los capazes de saber ler e escrever.

Basicamente, o ensino do MOBRAL era voltado à necessidade de ensinar a codificar e decodificar palavras. Diferente da proposta de Paulo Freire, essa modalidade de ensino anulava a realidade do sujeito à prática de ensinar e aprender. Isto é: não valorizava a vivência do educando. Ensinava apenas a ler e a fazer cálculos matemáticos básicos. Exonerava toda e qualquer possibilidade de fazê-lo ser crítico a questões que o circundava.

“Os professores” do MOBRAL, muitas vezes, eram pessoas sem formação efetiva, que passavam por um curso básico que não acrescentava em quase nada, já que o Governo vigente preestabelecia uma cartilha de conteúdos para ser aplicada em sala de aula. É como se fosse uma necessidade em dizer que “fizemos nossa parte”, embora anulasse esse lado crítico e transformador que o sujeito precisa ter sobre as temáticas à sua volta.

Em 1985 houve a queda desse Programa, justamente pelo momento que o Brasil vivenciava, também conhecido como “Nova República”. A chegada de um momento mais democrático fez com que o MOBRAL fosse extinto, já que era um projeto com muitos problemas e resultado da elaboração de um regime político perverso, despreocupado com a construção da consciência individual do alunado.

Nesse mesmo tempo houve o “nascimento” da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) e o objetivo era construir programas de alfabetização. Uma de suas características era a independência, já que não era o Governo que o mantinha, e sim as ONGs, entidades civis e empresas conveniadas, pois o governo havia mostrado um pouco de desinteresse à alfabetização desses homens e mulheres brasileiros não letrados.

Como a própria UNESCO (2008) descreve:

Durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos, promovida pelo governo, colaborou na manutenção da coesão social e na legitimação do regime autoritário, nutrindo o mito de uma sociedade democrática em um regime de exceção. A escolarização de jovens e adultos ganhou a feição de ensino supletivo, instituído pela reforma do ensino de 1971, mesmo ano em que teve início a campanha denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização, que ficou conhecida pela sigla Mobral. Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar. A iniciativa de maior repercussão derivada do Mobral foi o PEI – Programa de Educação Integrada –, que condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita. O ensino supletivo, por sua vez, foi implantado com recursos escassos e sem uma adequada formação de professores; abriu um canal de democratização de oportunidades educacionais para os jovens e adultos excluídos do ensino regular, mas ficou estigmatizado como educação de baixa qualidade e caminho facilitado de acesso a credenciais escolares. (UNESCO, 2008, p.28)

Dessa forma, em 1988, o advento da Constituição Federal fez com que o Estado se mobilizasse e tomasse medidas de responsabilidade com o Ensino de Jovens e Adultos no Brasil, proporcionando oportunidades de estudos àqueles menos favorecidos e, como consequência, o número de interessados em se matricular para estudar cresceu.

Ainda que isso aparente algo majestoso e um avanço absurdo, a evasão escolar nas turmas de EJA foi um dado preocupante. Observou-se que o cansaço das atividades do dia daquele sujeito contribuía para o desinteresse nos estudos. Além disso, material e práticas didáticas também foram elementos constituintes para explicar essa evasão, pois eles, muitas vezes, não condiziam com a realidade da vida desses homens e mulheres.

Já na década de 1990, a assecuridade da Educação de Jovens e Adultos veio em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), promovendo um ensino de qualidade e gratuito a todos aqueles que não

conseguiram concluir seus estudos na faixa etária ideal em decorrência de fatores particulares. Nas palavras de Lemos (1999):

Assim, sendo, o desafio da educação de jovens e adultos nos anos 90 é o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a finalidade de se garantir aos adultos analfabetos e aos jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas o acesso à letrada possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. O desafio torna-se maior quando se pensa que o acesso à cultura letrada não significa em qualquer hipótese ignorar a cultura e os saberes que os jovens e adultos trazem como bagagem. (LEMOS, 1999, p. 15)

No final dessa mesma década, o governo de Fernando Collor implantou o Programa Nacional de Alfabetização, na mesma tentativa já supracitada: diminuir o número de analfabetos no Brasil. Contudo, esse programa não teve sucesso e a duração não passou de um ano.

Ainda assim, a chegada do Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi quem conseguiu atender às necessidades dessa realidade diante das expectativas criadas no outro programa do governo Collor. O PAS era um projeto de parceria coletiva: governo, instituições públicas e também privadas.

Em decorrência da mudança governamental, o que era PAS passou ser a ALFASOL (Alfabetização Solidária), projeto que ficaria sob responsabilidade de uma ONG para atender os sujeitos que procuram se alfabetizar. A Alfabetização Solidária teria seus custeios e recursos advindos do programa Brasil Alfabetizado.

Esse mesmo programa citado há pouco iniciou-se em 2003 que, basicamente, propõe o fim do analfabetismo disfuncional no Brasil. Busca atender sujeitos que sequer sabem fazer ou ler uma simples carta. O Brasil Alfabetizado continua tendo apoio dos estados, municípios, ONGs e Instituições Superior (IES).

Um dos grandes objetivos desse programa é a continuidade de uma formação. A garantia de melhores empregos, uma vida mais estável e confortável se daria, justamente, baseada na capacidade de concluir seus estudos e, para a sociedade mais moderna, quanto mais funcional em letramento o indivíduo for, mais chances de uma melhoria de vida. Isto é: os estudos trazem benefícios incontáveis. Por isso a necessidade de assegurar a todos o simples direito de aprender a ler, escrever e raciocinar sobre diversas temáticas sociais. A respeito disso, basta entender o que Freire diz:

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isso, existem antes mesmo de que se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontra-se frente a frente com eles. O homem dialógico, que é

crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este pode fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tente a renascer (FREIRE, 2005, p. 93-94).

Nesse sentido, essas instituições de ensino precisam fortalecer as discussões sobre a importância dos estudos na vida deles. Aproveitar e promover reflexões sobre a realidade desses indivíduos e o grau de diferença que os estudos causam na formação continuada desses brasileiros. É neste propósito que a EJA atua: dando oportunidade de continuar os estudos para homens e mulheres, de variadas faixas etárias, que, por incontáveis razões, um dia desistiram dos seus estudos. Nessa busca por concluir o ensino básico, objetiva-se também que os conhecimentos adquiridos nessa modalidade os ajudem a ter uma vida melhor, segura e confortável.

3 ENSINO A DISTÂNCIA (EaD) E ENSINO REMOTO: CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

3.1 Ensino a Distância (EaD)

Educação a Distância é exatamente o oposto do ensino presencial. Isso se dá porque na modalidade EaD há a separação física dos principais elementos de uma sala de aula: o professor e o aluno. Os conteúdos são postos ao indivíduo de modo não interacional, no qual o próprio estudante desenvolve, por vezes, seu próprio modelo de organização de estudo. Sem o auxílio físico de um profissional, o aluno disciplina sua semana para colocar em dia as matérias do curso em EaD.

É muito comum cursos superiores nessa modalidade – que, por sinal, não são tão recentes assim. Obviamente, com o grande avanço da tecnologia em nossas vidas e a facilidade em poder comprar equipamentos eletrônicos básicos para atender ao ensino EaD (computador e/ou tablete), esse tipo de formação superior ganhou forte destaque nas últimas décadas. Nas palavras de ALMEIDA (2003), “o ensino à distância tornou-se uma parte estabelecida do mundo educacional, com tendências, apontando para o crescimento contínuo”

Em um mundo com tantas vantagens que a tecnologia nos trouxe, sobretudo comodidade, era bem provável que um dia teríamos acesso a uma Universidade através de um mero computador. Seus avanços crescem cada vez mais, já que o Ministério da Educação (MEC) tem o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que amplia a disponibilidade de cursos superiores na modalidade a distância. De acordo com o documento:

[...] educação a distância, a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 01).

Do ponto de vista financeiro, ofertar cursos em EaD tem um bom custo-benefício, já que não há necessidade de se construir um prédio para alojar os estudantes, muito menos salas e todo o aparato que uma sala de aula presencial deve ter. Em segundo lugar, para o aluno, também é benéfico, pois ele não fica limitado à obrigação de estar, pontualmente, na aula de determinada disciplina, uma vez que a organização dos seus estudos, como se dará e questões afins são de caráter de organização do alunado.

Vale frisar que na Educação a Distância não há sequer contato por chamada de vídeo. O que pode ocorrer é uma comunicação, ou via e-mail, ou via chat – que também não significa presença exclusiva do professor. Ou seja: ele poderá responder, mas no tempo dele. O profissional não fica “preso” ao aluno que estuda a distância. Sendo assim, “a EaD propõe um papel novo aos atores do processo” (MACIEL, 2020, p.10).

No Ensino EaD, o material didático não muda muito em comparação ao que a presencial oferta. Por sinal, por se tratar de uma formação sem a coparticipação física do professor, é comum o uso de imagens, vídeos, áudios, podcasts etc, para auxiliar o entendimento e o dinamismo para a completa apreensão dos conteúdos fundamentais. Todos os materiais necessários são entregues dentro da plataforma pela qual o estudante fará suas leituras e respectiva formação.

Em suma, a preocupação com uma boa organização da estrutura dessa plataforma é para que, ao final do curso, o Ensino a Distância também contemple tudo quanto a modalidade presencial consegue contemplar.

Ainda que o desejo da EaD seja ampliar a capacidade de adultos formados, não há como negar que essa modalidade de ensino não pode entrar em nossa sociedade de modo agradável e com vistas a uma prática sólida futura, pois é bem certo que compromete o ensino presencial. Isso se dá porque, do ponto de vista político e financeiro, é benéfico gastar menos com a população. Em segundo lugar, a evasão em uma modalidade cuja característica é o distanciamento do apoio afetivo e didático de um orientador – pelo qual chamamos de professor – deve alcançar números preocupantes. Logo, teríamos uma sociedade com pessoas cada vez mais sem formação, pois o ensino a distância é desmotivante em muitos casos. Assim, para que possamos viver em um meio democrático e com melhores índices de ingresso de outras pessoas ao Ensino Superior e de outras repartições, precisamos defender, convictamente, um ensino de qualidade que se dá, predominantemente, de forma presencial.

3.2 Ensino Remoto

Por conta da ameaça iminente da Covid-19, todos os Estabelecimentos de Ensino, no Brasil, sejam de nível superior ou ensino básico foram fechados diante de

uma situação de saúde pública. Para que a Educação não ficasse estagnada, mas também que professores, alunos e equipe institucional se mantivessem seguros, adotou-se o Ensino Remoto, o qual consiste em aulas via contato audiovisual por videochamadas em plataformas *on-lines*: *Google Meet, Zoom, etc.*

Esse tipo de ensino surge exatamente por conta de uma situação de crise de saúde pública. Diferente do Ensino a Distância (EaD), o Remoto possibilita o contato visual, audível e, de certa forma, por mais que seja tudo através de uma tela de computador ou celular, um contato mais próximo do professor que na condição EaD, no qual tudo se resume à “solidão” do aluno diante dos conteúdos.

Nesse sentido, Hodges et al (2020) descrevem este tipo de ensino como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ainda se discute, nos dias atuais, que termo se deve usar para tratar desse ensino longe da sala de aula física, mas que, ao mesmo tempo, o aluno ainda consegue ver e ouvir o professor – e vice-versa. Pensando nisso, os autores supracitados veem a expressão ERE como a alternativa mais ideal para esse contexto, pois assim explica a diferença entre ele (o ERE) e o EaD.

Além disso, as palavras de Behar (2020) favorecem a clareza que devemos ter sobre o que é o Ensino Remoto. Segundo a autora,

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porquê do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. (BEHAR, 2020)

Essa nova alternativa educacional não se trata de um modelo que deve vigorar e permanecer por muito tempo, pois seu principal objetivo é fornecer auxílio temporário à educação brasileira em face desse cenário que a Covid-19 nos trouxe. Assim, essa discussão é importante para dissociarmos o ERE do EaD.

Esse novo meio de ensino exige do docente um maior planejamento da disciplina e como isso se dará na prática. Os professores são desafiados a criarem modelos de ensino eficientes em um espaço digital – a propósito, nada familiar. Dessa forma, fica muito claro que o ensino na condição remota emergencial deve ser entendido como alternativa para um problema de imediato e não como sugestão em longo prazo.

3.3 O Ensino Escolar em tempos de Pandemia

Fatalmente, a chegada de uma grande pandemia no mundo todo interferiu em todas as esferas da sociedade de 2020 até o presente momento em 2022, de modo que bloqueou toda e qualquer atividade humana de suas práticas corriqueiras. A ciência, de um lado, busca rapidez para que esse novo vírus mortal tenha seu alcance diminuído; e, por outro, os representantes da população buscam maneiras práticas e assertivas a fim de proporcionar uma vida, ainda que nesse cenário, menos dramática, com o mínimo de bem-estar e segurança para a manutenção da vida individual e coletiva.

Por falar em atitudes rápidas e atenuantes, um dos grandes pontos de discussão na realidade atual em que vivemos é em torno do setor educacional. É óbvio que uma educação ministrada remotamente sugere reflexões sobre os efeitos dessa modalidade em longo prazo: como se dará o processo de ensino e aprendizagem; a relação dos alunos uns com outros; desenvolvimentos de conhecimentos básicos, fundamentais e indispensáveis nas primeiras fases do conhecimento escolar etc.

Para atender a esse público de modo que não deixe brechas na formação integral desses alunos, as escolas, instituições de ensino e Universidades brasileiras, públicas e privadas, utilizaram o ensino remoto, isto é, não presencial, que ocorreu via plataformas digitais para que o conhecimento não deixasse de ser transmitido, pois isso acarretaria, drasticamente, no futuro desses estudantes, principalmente aqueles que estão nos primeiros níveis de formação básica: infantil, fundamental e médio, como é descrito na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, em seu artigo 21.

Ainda sobre a LDB de 1996, a temática sobre educação em distanciamento não era um assunto desconhecido, ou que não pudesse vir à prática. Contudo, como bem descreve o artigo 32, parágrafo 4º, “[...] o ensino à distância *[será]* utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.” Portanto, ministrações de aulas por ferramentas tecnológicas já era possível ante mesmo o período no qual estamos vivendo.

No entanto, práticas dessa natureza certamente eram comuns apenas em escolas privadas, já que a assistência é mais ampliada e a preocupação por uma educação de qualidade é prioridade dessas instituições. Em contraste a esse fato, as

públicas, por incontáveis fatores, não têm suporte suficiente para, pelo menos, oferecer um ensino complementar via virtual – como algumas escolas privadas fazem.

Nas palavras de Silva et al:

Nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que o pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira. (SILVA et al, 2021, p.2)

A perspectiva da autora acima também nos dá espaço para observar outro fator por trás desse drástico drama da educação pública: provavelmente, um número estimado de alunos da rede pública não tem sequer internet em suas moradias. Pensando nisso, é possível que um simples computador também não faça parte dos objetos em seu quarto de estudo.

Talvez, em alguns casos, pudéssemos pensar em um celular como ferramenta auxiliar, mas esse aparelho tem uma proposta reduzida quanto à sua função, pois não consegue proporcionar todas as demandas que um computador conseguiria. Sendo assim, o ensino remoto, para alunos que vivem em realidades como essa, deixa de ser uma alternativa para amenizar a situação e se torna, simultaneamente, como mais um desafio para esse sujeito.

Nos dias atuais, com o domínio da tecnologia em sala de aula, já era quase impossível pensar em educação e não associar à tecnologia, sobretudo em um tempo cujos relacionamentos se dão, comumente, por contatos virtuais em redes sociais – das mais variadas possíveis. Kenski (2003), em sua obra “Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação”, já afirmava que “educação e tecnologia são indissociáveis.”

Mesmo assim, pensando pela prática já comum das salas de aula, o ensino presencial ainda é o mais ideal e eficaz. Ele não só é importante pelo contato físico entre professor e aluno, como também proporciona a manutenção de relacionamentos sociais entre indivíduos, discussões sobre temas transversais e os resultados do aprendizado entre aluno e professor são mais eficientes.

3.4 O professor no ensino remoto

Não há dúvidas de que, a princípio, um dos que tiveram mais desafios com a chegada do ensino remoto foi o profissional de licenciatura. Um dos primeiros fatores

que poderíamos elencar seria a faixa etária e a habilidade de alguns professores com ferramentas digitais. Na atividade docente, há professores jovens, mas também os veteranos. É provável que esses tiveram – em especial – um grau de dificuldade bem acentuado. Vejamos, portanto, que os professores driblaram desafios desde o momento da chegada da pandemia em suas vidas pessoais quanto na sua atividade docente.

Sobre esses desafios que foram postos aos profissionais da educação, Libâneo afirma que os professores:

[...] assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2011, p. 03).

O pesquisador tem plena razão em afirmar que os professores exercem uma função imprescindível no tempo tecnológico em que vivemos. Contudo, não podemos enxergar esses sujeitos como “super-heróis” de todos os aspectos da sociedade que vem evoluindo ano após ano. A chegada desse período de ensino remoto só nos mostrou, na verdade, o quanto o professor ainda carece de apoio em vários sentidos. Prova disso foi a falta de proficiência no uso de ferramentas digitais e desconhecimento de instrumentos didáticos, como produção de atividades pelo Google Classroom, videochamadas nas plataformas disponíveis etc.

Por isso, não seria exagero acreditar que o professor e a escola não mantêm uma compatibilidade tão desejada no que concerne às ferramentas digitais no ensino, principalmente na rede pública. Isso se explica por uma variação de questões que já foram relatadas ao longo deste trabalho. Ainda que saibamos dessas lacunas na rede pública e o peso que isso recai sobre os professores no uso de tecnologias, a Era Digital já é uma realidade presente para todos os lados, pois estamos vivendo, explicitamente, uma sociedade globalizada.

Pensar que vivemos nessa sociedade não sugere, necessariamente, que as coisas precisam ser alteradas, repentinamente, por conta desse novo presente, porque isso implica em discussões mais profundas, das quais podemos questionar os impactos diretos e indiretos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no aprendizado dos alunados.

Um grande exemplo disso ocorreu nas décadas de 1980 e 1990. Nesses períodos, as discussões eram em torno do possível uso da internet e dos computadores em sala. À primeira vista, seria uma prática moderada e com objetivo muito bem delimitado: a tecnologia como material para ampliar a prática docente, o ensinar e o aprender. É nesse sentido que Barbosa (2014, p.27) afirma que “o debate sobre os impactos das TICs no sistema educacional não é recente.”

Nos dias atuais, a tecnologia em nossas vidas entrou sem pedir permissão, de modo abrupto e sem segundas opções. Contudo, tecnicamente, a tecnologia em sala de aula – embora autores como Barbosa (2014) veja como uma questão não tão atual – só faz sentido no dia a dia da Educação quando os ambientes escolares, profissionais e alunos estão bem equipados, já que não faz sentido o uso de tanta tecnologia sem saber sequer, por exemplo, como criar uma atividade no *Google Classroom* ou, no caso dos alunos, respondê-las.

Essa divergência ocorre porque é preciso que os estudantes tenham acesso a equipamentos individuais, fato que, na prática, sabemos que nem todos têm sequer um celular ou internet em casa. Portanto, pensar em educação alinhada à tecnologia ainda gera discussões profundas e reflexivas, porque sabemos que não se trata de aplicar à sala de aula, mas de se atentar sobre a capacitação de quem ensina e sobre a habilidade de quem fará uso.

Coincidentemente, tudo que foi dito até aqui nos traz uma profunda reflexão sobre a função social da escola na sociedade. Para descrever melhor sobre esse ponto, Subiratis (2003) afirma que:

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. (SUBIRATIS, 2003, p. 76)

Fica claro a importância do ambiente escolar nesse momento tão desafiador e desmotivante para todos nós, e, em especial, aos professores. Momento cuja liberdade foi impedida, impondo distância entre a escola, o professor e o aluno, fato que acaba, por enquanto, com as experiências importantes proporcionadas pelo contato físico na comunidade escolar como um todo.

Acreditamos que a maior discussão, futuramente, será sobre a escola que teremos pós-crise pandêmica. Hoje, notamos com muita clareza o ambiente escolar como um espaço de resistência em face de incontáveis problemas que o ensino

remoto nos trouxe e o quanto a atividade docente ainda sofre de desrespeito, embora seja de saber público o papel social que ela cumpre no nosso meio.

Até nesse espaço, nosso maior questionamento foi tratando a educação como algo global, genérico e emancipador. Mas, focando exatamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no período de ensino remoto, deparamo-nos com questionamentos importantes acerca de como essas aulas, para esse público, estão sendo ministradas, já que, no presencial, muitas discussões já eram feitas sobre o grau acentuado de questões-problemas no tocante a alunos dessa modalidade tão sofrida e resistente ao mesmo tempo.

Não deve ter sido fácil – sem réstias de dúvidas – para os alunos, os quais, majoritariamente, são homens e mulheres casados, trabalhadores diários e pais de família. Esses sujeitos tiveram que, após o cansaço, assistir às aulas por uma via de ensino atual, diferente e desmotivante – que é o ensino remoto.

Mas não podemos esquecer dos profissionais que atuaram nessa mesma modalidade, os quais também tiveram dificuldades de se adaptar ao novo e, simultaneamente, provocar, instigar e fazer com que esses homens e mulheres da EJA interagissem e participassem das atividades da aula. Esses professores já criavam seu próprio modelo de ensino, antes mesmo desse período em que estamos vivendo. Hoje, não seria diferente quanto às estratégias didáticas que esses profissionais desenvolvem, pois, conforme Margarida (2018):

Mesmo com a crescente visibilidade que tem tido essa área, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não há uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho (MARGARIDA, 2018, p. 57)

Nesse sentido, se antes desse momento tão desafiador os professores da EJA não tinham essa formação para atuar em turmas dessa modalidade, fiquemos a imaginar a (in)capacitação de todos os profissionais, seja professor veterano, seja mais jovem, porque é bem provável que não teve uma preparação adequada que atendesse a esse público-alvo de 2020 até os dias atuais – pois já não tinha. Não existia antes da modalidade remota e isso já era alvo de discussões calorosas nos campos de pesquisa. Assim, fica muito evidente que esses profissionais de licenciatura desafiaram mais uma guerra contra os obstáculos de ensinar em turmas de EJA.

Talvez pudéssemos associar essa falta de preocupação em preparar professores, sobretudo os veteranos, para atuar em turmas de EJA na pandemia, por conta de uma configuração histórica em torno da imagem dos alunados do Ensino de Jovens e Adultos. No corpo da historicização dessa modalidade de ensino, por muito tempo acreditou-se que, para ser professor nessa modalidade, bastava ter um “básico conhecimento” para atender às demandas necessárias. Nesse sentido, a EJA era vista como algo sem um valor tão significativo; que qualquer pessoa, dentro de um perfil aceitável, poderia ministrar aulas nessas turmas. Para explicar melhor, Margarida (2018) afirma que:

Ainda existem no Brasil poucos cursos em nível superior que formam o professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Tal realidade se justifica em decorrência de nos constituirmos em um país onde, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional qualificado para seu exercício. Inicialmente, qualquer pessoa alfabetizada poderia atuar nessa área, ainda sem qualquer formação para o magistério e, não raramente, sem concluir sequer a educação básica. (MARGARIDA, 2018, p. 61)

Confirmamos cada vez mais que a capacitação do profissional para atuar nessa modalidade, nesse período de ensino remoto, não foi algo visado, tendo em vista que a formação de professores, no caso, os da EJA, já não existia bem antes mesmo do isolamento social. Nessa narrativa, os professores são os mais inocentes e, ironicamente, os prejudicados, pois, nas palavras de Margarida (2018):

Devem se considerar as precárias condições, de profissionalização e de remuneração desses docentes. É assim que, muitas vezes, o cotidiano desses profissionais se estrutura no imprevisto e em transposições para jovens e adultos das propostas desenvolvidas com crianças. (MARGARIDA, 2018, p. 64)

Dessa forma, o que vemos hoje nas práticas de ensino em turmas de EJA, ainda que não correspondam ao que devia, é, definitivamente, a alternativa mais próxima daquele docente, já que, sem apoio fundamental, ele próprio desenvolve maneiras de ensinar. A intenção do professor em turmas de EJA é dar o seu melhor. Infelizmente, por falta de apoio e de formação apropriada, observamos lacunas nos modelos didáticos e conteúdos questionáveis.

Como solução, Margarida (2018, p. 67) considera que “[...] para desenvolver um ensino adequado, aos sujeitos dessa modalidade de ensino, é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como formação continuada.” A visão da autora nos traz uma alternativa operacional e, do ponto de vista técnico, eficiente.

Mas, ainda assim, nos dias de ensino remoto é bem possível que tal percepção não passa apenas de um desejo (antigo) da modalidade EJA.

No momento atual em que vivemos, podemos imaginar as dificuldades que os professores tiveram. Sem uma preparação ideal, não há como se ministrar aulas eficientes e funcionais, sobretudo nos dias contemporâneos, cujo ensino deixou de ser uma prática de interação entre professor, aluno e comunidade escolar, tornando-se em uma atividade de comunicação resumidamente audível.

Esse momento pandêmico alerta o poder estatal a tomar medidas rápidas quanto à preparação do profissional de licenciatura, em especial aos professores da EJA. Já não era preciso situações atípicas como o ensino remoto para acreditarmos que os docentes precisam de uma formação permanente a fim de proporcionar aulas ideais, objetivas e funcionais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dessa modalidade de ensino.

4. LEITURA, ESCRITA E EJA: REFLEXÕES IMPORTANTES PARA UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Quando falamos de Leitura e Escrita, referimo-nos a um dos momentos cruciais na vida de um estudante. Especificamente, aos alunos de EJA, essas habilidades se mostram de extremo valor formativo. Um dos principais motivos é a capacidade de refletir e descrever o que pensam, em vista da relação que ele(a) mantém com o mundo, a sociedade e a realidade à sua volta – sobretudo, levando em consideração o fato de serem taxados, socialmente, como menos capazes de aprendizado por conta de sua formação mais sucinta em comparação a outros que tiveram acesso condigno ao ensino regular.

Ainda que estes sujeitos não tiveram acesso a uma formação no ensino comum, principalmente na idade adequada, nos dias de hoje, graças às grandes contribuições científicas no ramo das ciências humanas, temos a liberdade e a necessidade de fazer uma inter-relação entre a escola e a realidade do sujeito. Nesse sentido, esse aluno que, talvez, possa se sentir com dificuldades em aprender Língua Portuguesa, agora observa, em sala de aula, o ensino de língua materna consoante à sua vivência. Na tentativa de estabelecer essa ligação, suas experiências de vida servirão de aprendizado somado ao que a escola propõe.

Com relação ao que foi comentado há pouco, trazemos à discussão o processo do Letramento. Ainda que esse homem ou mulher não saibam juntar sílabas e formar palavras a ponto de lê-las, não podemos negar que ele(a) é, de alguma forma, letrado. Assim, seu conhecimento enciclopédico deve ser levado em consideração, pois é baseado nesse prévio saber mudano que esse sujeito da EJA se relaciona, seja na hora de passar o troco a alguém (na compra e/ou venda de materiais, por exemplo), ou meramente traçar cálculos mentais para arquitetar a planta de uma residência, no caso das pessoas que trabalham na mão de obra em construções civis.

É bem certo que trazer gêneros textuais não comuns à realidade desse sujeito vai gerar algum desconhecimento e, quem sabe, um desinteresse por parte desse aluno. Contudo, pensemos em usos de Gêneros próximos do seu cenário, de seu contexto familiar, tais como: rótulos de embalagens; propagandas; bula; receitas etc. É provável que o professor vai alcançar bons resultados com esse discente, já que tais questões fazem parte, concretamente, de sua vida. Logo, é a partir dessas preocupações que fazemos aulas de Português.

Uma das concepções de Freire (1996) dizia que não há como pensar em professor em docência e dispensar aquele que o escuta, e, ao mesmo tempo, discursa. Dessa forma, para atender a uma boa prática escolar, esse professor deve está baseado em boas teorias para aplicá-las em sala, de modo que tais conhecimentos não se resumam ao mero espaço escolar, mas, também, concretizem-se na vida do sujeito-aluno – além de ter a noção de que sua atuação (a do professor) é mútua, e não isolada.

Na ótica de Lemos (1999, p. 25), “o maior motivo da procura da escola é a necessidade de fixação de sua necessidade como ser humano e ser social. ” Percebemos que a busca por uma simples formação do Ensino Básico tem a ver com o enfretamento do combate às desigualdades sociais, pois assim fica mais fácil de o aluno conseguir um trabalho condigno quando ele tem seu terceiro grau concluído.

As leituras em sala de aula serão oportunizadas ao longo da vida desse aluno da EJA, sem dúvidas. A função que essa disciplina tem sobre a vida desse alunado perpassa as paredes de um ambiente escolar. A exemplo de concursos públicos, uma leitura eficiente fará com que o discente seja capaz de resolver questões que vão cobrar um determinado conhecimento a ponto de ele precisar ativar suas habilidades neuro-psíquicas. Vejamos a magnitude das aulas de Língua Portuguesa, referente à leitura, para o além da sala.

Em paralelo a isso, a Escrita se mostra como um dos grandes alicerces em um estar em sala de aula e um pós-sala ambiente escolar. As práticas de Leitura, certamente, favorecem o desabrochar de pensamentos, de opiniões, pontos de vistas etc. Para concretizar tais visões, o aluno trará seus conhecimentos adquiridos ao longo dessas práticas. A Escrita será resultado de Leituras – na maioria das vezes. Logo, um aluno que ler bem é provável que escreva bem. Dessa forma, vemos que não há como dissociar uma da outra, mas, sim, tê-las em parceiras em si mesmas.

Vivemos em uma sociedade tão tecnológica que, hoje, provavelmente temos uma maior aproximação com leituras, sobretudo por conta das leituras multisemióticas. Somos obrigados, a todo momento, no uso das Redes Sociais, por exemplo, a ler incessantemente, pois elas (as redes) nos propõem jogos de interpretação de memes, conversas no *Whats'App*, *Instagram*, leituras de variadas formas. Portanto, estamos motivados, ao passo em que lemos, a escrever. E assim, construímos uma camada de leitores e escritores com mais facilidade nos dias atuais.

Marcuschi (2010), sobre isso, afirma que, nessa realidade dita há pouco, temos uma escrita para além de um mecanismo tecnológico, e sim um bem social que atende não só as pessoas do centro urbano como também aqueles que moram em regiões rurais. Dessa forma, compreendemos as virtudes que esse espaço tecnológico também nos trouxe nas últimas décadas, pois a acessibilidade não para de crescer e beneficiar igualmente a todos, já que a Escrita – enquanto código comunicativo – está para um aparelho (computador, celular) de relações sociais nesse meio tão moderno que estamos vivendo.

Em suma, alinhada à leitura, a Escrita deve ser vista como uma necessidade crucial, não só nas aulas de língua portuguesa, sobretudo pensando no perfil de adulto atual que nos tornamos: tecnológicos. A Era Globalizada nos obriga a refletir sobre as práticas docentes no tocante às aulas de Língua Portuguesa sobre processos de escrita. Ainda nas palavras do pesquisador supracitado, ela (a escrita) é, mais que tudo, hoje, instrumento que simboliza educação, desenvolvimento e poder.

5 O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA EJA DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

5.1 Descrição da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa de base exploratória. De acordo com Neves (1996), a pesquisa qualitativa não objetiva determinar a quantidade de nada do objeto estudado. Ela é usada justamente em contextos em que dados descrevem fenômenos intrínsecos e importantes para aquela determinada pesquisa.

Gil (2017) considera as pesquisas exploratórias como uma linha de investigação flexível em sua estrutura de planejamento. Objetiva-se, nesse caso, observar e compreender determinadas perspectivas em relação ao evento que se está buscando entender. O maior destaque que se recai sobre esse tipo de pesquisa é a curiosidade sobre algo ainda pouco observado pelo corpo científico.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário para professores que atuaram em turmas de EJA do período de 2020 e 2021. O questionário foi aplicado em 28 de dezembro de 2021, com o prazo de 1 mês para mandarem as respostas.

Nesse quadro de perguntas, os que decidiram participar não precisavam se expor. Para preservar a identidade dos sujeitos, identificamos os professores por números (Professor 1, Professor 2...). Foi uma pesquisa com interesse único e apenas de mensurar os desafios encontrados por esses docentes no ensino público em um período tão caótico e entender quais estratégias foram usadas por eles.

Entramos em contato com cerca de 10 profissionais, contudo, desse número, apenas 7 (sete) se sujeitaram a contribuir com esta pesquisa. Ainda assim, houve uma desistência de 4 (quatro) professores desses que haviam se disposto a ajudar a responder o prontuário desse trabalho. Dessa forma, apenas 3 (três) profissionais se comprometeram e foram fieis ao prazo de devolução do questionário desta pesquisa. Podemos justificar a ausência (por inúmeros fatores) desses professores que “desistiram” de responder, de última hora, pelo fato de que estamos em um período de distanciamento social. São questões dessa natureza que dificultam o retorno de contato e, conseqüentemente, o enriquecimento dos dados da pesquisa.

5.2 Exposição do questionário

Elaboramos um questionário focado, exclusivamente, no professor, com um total de 6 (seis) perguntas. A primeira delas é mais fechada, sem necessidade de discursar. Era uma pergunta voltada à idade do sujeito, tempo em sala de aula e questões afins. As demais já pediam uma explanação maior sobre a atividade docente durante o ensino remoto na pandemia. Nossa preocupação não esteve em concordar ou discordar do modelo de ensino/didático dos profissionais que concordaram em participar da pesquisa. A maior busca era compreender como esses professores driblaram as dificuldades em ensinar língua portuguesa em um período cujo dinamismo foi complexo.

Por isso, o foco do questionário esteve em observar como esses grandes profissionais se saíram, buscaram meios para ministrarem suas aulas nesse recorte de tempo em que o ensino esteve entregue às dificuldades de um ensinar à distância.

5.2.1. Quais as impressões dos docentes?

Interessados em compreender as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa, nossa primeira pergunta discursiva foi: “No tocante às aulas remotas, qual a principal dificuldade encontrada por você em turmas de EJA?” Os professores responderam:

A maioria dos alunos não participaram. Das aulas e os poucos que participaram ficavam silenciados. Além disso, poucos alunos tinham acesso às tecnologias. **(PROFESSOR 1)**

Ser professor da EJA é desafiador em qualquer período, mas em tempos de pandemia com aulas remotas esse desafio é ampliado, pois a maior parte dos alunos precisavam ser alfabetizados, eram adultos ou idosos e têm muita dificuldade em visualizar as aulas pelo celular e muitas vezes não conseguem utilizar os aplicativos. Além disso, era preciso pensar em estratégias para evitar a evasão e garantir a aprendizagem. **(PROFESSOR 2)**

Em 2021 fomos pegos de surpresa, tanto alunos como professores o que ocasionou a desistência de mais de 90% dos alunos, poucos permaneceram, já em 2021, ainda com alto índice de desistência, mas creio que ficou em média 30% dos alunos participando das aulas. No entanto, nos registros oficiais fomos orientados a aprovar todos os alunos no primeiro ano e neste retemos apenas os evadidos que, hoje significa quem não fez em média 20% das atividades e em algumas escolas quem não veio durante o ano assinar, digo, fazer uma prova dita processual e até mesmo, houve escola que deixou

em aberto os registros para aprovar o aluno quando aparecesse para renovar a matrícula em 2022 e ser promovido à série seguinte. Resumindo, minha maior dificuldade foi aceitar o faz de conta do sistema. **(PROFESSOR 3)**

No primeiro momento desta entrevista, os professores relatam a dificuldade em ministrar aulas para um público que, explicitamente, não tinha habilidade com tecnologia. Além disso, o segundo fator era o silenciamento dos alunados, pois muitos desligam as câmeras e microfones. A interação, na aula, desaparece por completo. Praticamente, o professor fala sozinho.

É bem certo que, por falta de intimidade do ensino escolar presencial – do qual esses alunos vieram – com as ferramentas digitais, o uso de celular, por exemplo, como ponte mediadora entre professor, aluno e aprendizado, fez com que esses estudantes se sentissem intimidados diante de um contexto de ensino remoto – ainda não vivenciado pela geração das últimas décadas. Contudo, isso não pode ser um entrave nos nossos relacionamentos do cotidiano, posto que, em face do contexto tecnológico no qual estamos inseridos há algum tempo, o uso de tecnologia na vida desses alunos, sejam de EJA ou não, já devia ser muito comum.

Com relação a isso, Silva (2021) afirma que:

[...] Precisamos, portanto, acompanhar o ritmo e nos apropriar da cultura digital, uma vez que foi mudado o suporte, também devemos procurar mudar as estratégias através das práticas sociais de leitura e de escrita veiculadas no espaço virtual. (SILVA, 2021, p. 20)

Logo, nada mais justo que aprendermos a entender a relação direta que a tecnologia tem, hoje, com a educação. A simples comunicação via WhatsApp, com o professor, já diagnostica a entrada desse avanço tecnológico na sala de aula como um todo.

O terceiro entrevistado, no entanto, não só relata os problemas supracitados como também a indignação em ter que aprovar alunos que sequer entravam nas salas virtuais no novo período de ensino. Nesse contexto, o professor foi obrigado a aplicar conteúdos, mas, sem obrigação nenhuma, ficava sob critério do aluno fazer as atividades ou não. Em suma, para o professor, não havia segundas opções: ou aprovava, ou aprovava.

Esse desconforto do(a) profissional terceiro soa diante do que foi postado no dia 07 de abril de 2020. O Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre a promoção de ensino, defendeu que “recomenda fortemente a adoção de medidas que minimizem

a evasão e a retenção escolar neste ano de 2020. ” Diante desse cenário, o comportamento escolar devia ser regido em detrimento da sugestão (ou quase obrigação) do CNE.

Nos deparamos com um novo problema neste cenário ainda pouco falado: as indignações dos profissionais que, desafiando problemas pessoais e profissionais, são obrigados a dar o seu melhor, mas o sistema de ensino deixou claro que alunos, de EJA ou não, nesse tempo de pandemia, (sugestionamente – conforme o CNE) não poderiam ser reprovados. Há, portanto, uma desarmonia entre sujeitos do mesmo espaço contextual.

Quanto à segunda pergunta feita aos sujeitos da pesquisa, questionamos: “Presencialmente, tinham conteúdos que você aplicava, mas que, no ensino remoto, foi impossível de trabalhar nas turmas de EJA por conta da limitação do espaço tecnológico? Explique.” Os professores apresentaram as seguintes respostas:

Sim. Alguns conteúdos gramaticais, uma vez que segundo eles nas aulas presenciais eles poderiam usar diferentes recursos, tais como jornais, revistas, pesquisas com exemplos do cotidiano, tais como: outdoor, placas em correios, supermercado, dentre outros. **(PROFESSOR 1)**

Com certeza, determinados conteúdos de língua portuguesa e matemática eram muito complicados explorar a distância, os alunos não conseguiam entender, eu não conseguia fazê-los aprender e isso me angustiava. Muitos conteúdos realmente não foram trabalhados adequadamente. **(PROFESSOR 2)**

Não vi impossibilidades de trabalhar conteúdos, muitos até se tornaram mais dinâmicos. Passei por diversas formações para aprender a trabalhar em determinadas plataformas, metodologias ativas, revisões e análises da BNCC, dentre tantas outras, os poucos alunos que acompanhavam às aulas síncronas tinham muita dificuldade em entender, assimilar e participar das aulas. Havia um ambiente propício para se trabalhar a oralidade, mas o silêncio na tela me falava da impossibilidade cultural, havia uma muralha chamada cultura, o vírus adiantou para todos os envolvidos várias décadas, não estávamos preparados, a arena ideológica nos limitava. Apreendi na prática que não nos falta tecnologia, nos falta civilização, a maioria dos alunos tinham e tem internet e aparelhos, usam diversas plataformas, mas não sabiam fazer uma conta de e-mail, faltava e falta letramento tecnológico. Ensinávamos os gêneros digitais, abordávamos os multiletramentos, apenas em páginas de livros didáticos, quando tínhamos e esses multiletramentos digitais chegaram sem pedir licença, ficamos lembrando do quadro e do lápis piloto. No entanto, lutei e luto para resgatá-los e assim durante esses anos desenvolvi intervenções que considero favoráveis que foram preciosas e que construíram pontes que permanecerão na vida de cada um deles. **(PROFESSOR 3)**

Os(as) dois/duas primeiros(as) entrevistados(as) comungam das mesmas reclamações e acreditam que o ensino à distância é impossível de ser visto como

estratégia alternativa, pois muitos conteúdos, quase indispensavelmente, só conseguem ser melhor aproveitados pelo contato físico comum da sala de aula como tínhamos antes da pandemia.

O pensamento de Freire (1987) revela muito bem a angústia do(a) primeiro(a) e do(a) segundo(a) professore(a), ao dizer que:

O diálogo é [...] o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se a si mesmo num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesmo é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade ganha o sujeito. (FREIRE, 1987, p. 16).

Poderíamos aplicar perfeitamente o termo “isolamento” que Freire (1987) faz uso – não se referindo ao contexto atual, claro –, mas, diante desse novo momento que vivenciamos, esse afastamento do professor e do aluno – que o espaço remoto impôs – revela a essencialidade do ensinar face a face. É justamente esse caráter de presença física entre educador e educando que contribui, positivamente, para o aprendizado, o ensinar e o aprender mútuo.

Diferente dos(as) entrevistados(a) 1 e 2, o(a) professor(a) terceiro(a) não acredita que o problema seja a tecnologia, mas sim uma falta de letramento digital para o público estudantil e cidadão como um todo. Ele(a) relata que o costume com aparelhos tecnológicos os indivíduos já têm, mas seu uso é restrito e a falta de conhecimento mais aprofundado dessas ferramentas fizeram com que, nesse momento remoto, eles tomassem noção dos seus graus de analfabetismo digital que têm, pois muitos deles sequer sabem fazer uma conta do Gmail.

Essa falta de proficiência com uso de ferramentas digitais de um grande número de estudantes, na Pandemia, como foi o caso dos alunos do(a) professor(a) 3, é totalmente contrário ao que é esperado para o comportamento adulto e juvenil das décadas mais recentes. Sobre isso, Brito (2016) diz que:

Em geral, pessoas letradas possuem maior facilidade para adaptar-se a manusear esses novos aparelhos, como smartphones, notebooks, tablets, entre outros, que já fazem parte do uso cotidiano da população neste século XXI e possibilitam o acesso às informações e à comunicação de maneira simples, rápida e eficaz. (BRITO, 2016, p. 7).

A perspectiva desse(a) entrevistado(a) nos faz refletir sobre o quanto precisamos discutir a importância da tecnologia para o dia a dia, não só para uso de Redes Sociais, e é essa ausência de noção desses sujeitos sobre a importância

desses aparelhos simples do cotidiano, como o Tablet ou Celular, que, baseado na perspectiva do professor 3, faz com que haja um grau acentuado de dificuldade desse aluno no período do ensino remoto. Nas palavras de Silva et all (2020),

Como a tecnologia está mudando continuamente, a natureza do Conhecimento Tecnológico também precisa mudar com o tempo a capacidade de aprender e se adaptar às novas tecnologias (independentemente de quais são as tecnologias específicas). (SILVA et all, 2020, p. 13-14).

Diante dessa discussão, alinhada ao que defende Silva (2020), a visão de Brito (2016) só confirma a necessidade de termos uma geração estudantil consciente sobre letramento digital. Em suas palavras,

Todo esse avanço tecnológico vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento de novas habilidades e competências do leitor que, por sua vez, precisa estar letrado digitalmente para que também possa interagir e acompanhar as transformações sociais do mundo moderno. (BRITO, 2016, p. 8)

É preciso que esses sujeitos tenham um maior conhecimento da importância dos aparelhos que eles têm em mãos. Não apenas para diversão, mas para ampliar as suas relações com o mundo. É fundamental, portanto, letramento digital para todo o público estudantil.

Como nossos professores entrevistados ministraram aulas de língua portuguesa, perguntamos em seguida: “Era mais fácil desenvolver as aulas de leitura e escrita presencialmente? Explique.”

Sim. Porque eles não se sentiam à vontade para expor as dúvidas, fazer as reescritas dos textos. No tocante, a leitura foi também problemática, pois não deu para trabalhar com o texto na íntegra devido ao tempo curto e a falta de interação. **(PROFESSOR 1)**

Sim, pois nada substitui a oportunidade de vivenciar presencialmente o trabalho de leitura e escrita com diversos gêneros textuais, ver os alunos lerem e ler para eles levá-los a refletir sobre a correspondência entre fonema e grafema, além de conseguir explorar melhor questões relacionadas à interpretação textual. **(PROFESSOR 2)**

Na minha realidade não, faltava material didático, folhas, impressões, livros. A EJA é uma modalidade esquecida das políticas públicas, na BNCC não existe, os livros didáticos são defasados e percebo que não há investimento em pesquisas. Segundo alguns autores que tenho pesquisado sobre, há um não lugar da EJA na BNCC, esqueceram e esquecem dos trabalhadores, dos jovens, sim jovens, cada dia há uma presença de adolescentes, pessoas que deveriam estar nos bancos do ensino regular e que migram para a Educação de Jovens e adultos, e os idosos nem se fala deles. Com a pandemia essa demanda aumentou, muitos abandonaram o ensino regular e cá estão, lutando contra o tempo perdido. Outro fenômeno ocorrido nesse período foi o deslocamento não intencional. Transformaram o ensino presencial em não presencial, EJA agora tem cara de ENCEJA. Portanto, aos poucos que

ficaram tive que ser pró-ativa e elaborar minhas intervenções e sequências, conforme o ritmo e necessidades destes, destes que permaneceram e é dito por eles que ficou bem melhor. Todavia, como professora, que esse bem melhor significa “trabalho o dia inteiro e fica mais fácil acompanhar quando dá”. **(PROFESSOR 3)**

Os(as) primeiros(as) entrevistados(as) continuam abordando o mesmo ponto de vista: o ensino de leitura e escrita, presencialmente, para esses profissionais, sem dúvidas, ainda é o ideal. No entanto, o(a) terceiro(a) entrevistado(a) desconhece vantagens. Para ele(a), com o tanto de problemas que a rede pública de ensino tem, não há diferenças de problemáticas no tocante às aulas de leitura e escrita no ensino remoto. Se houvesse algum diferencial, no caso, é que agora estamos ensinando a distância.

Esse(a) mesmo(a) profissional ainda acrescenta sua preocupação com o número estimado de jovens imigrando para a modalidade de Jovens e Adultos. Na Pandemia, essa realidade aumentou significativamente, de acordo com o(a) entrevistado(a). Essa perspectiva nos faz refletir sobre os problemas – incontáveis – da EJA. Se já observamos uma certa despreocupação com essa modalidade há décadas, sobre vários ângulos (administrativos, formadores, evasão), é provável que esse advento quase predominante de jovens, nesta linha de ensino, também não ruge como problemática de preocupação e de intervenção superior. É partindo disso que LULA (2016, p. 10) acredita que “questões políticas influenciam também na descontinuidade do ensino e desmotivação dos professores e alunos. ”

Em suma, sabemos dos obstáculos que o público da EJA enfrenta e, mesmo assim, novos problemas se somarem rapidamente, mas nenhuma alternativa assertiva é tomada para melhorar o cenário dessa modalidade de ensino.

Nossa quinta pergunta foi mais voltada a entender as estratégias tomadas para que fosse possível ministrar suas aulas de Leitura e Escrita: “E no ensino remoto? Como foram desenvolvidas as aulas de leitura e escrita? Explique.” Como resposta, obtivemos:

Trabalhei na perspectiva dos gêneros textuais. Desenvolvi para esse objetivo coletâneas de crônicas, contos, poesias, artigos de opinião, carta do leitor. **(PROFESSOR 1)**

As aulas foram desenvolvidas utilizando o aplicativo whatsApp, vídeos gravados pela professora, vídeos do youtube, os alunos recebiam as atividades xerocadas e davam retorno diário por meio de fotos, as atividades eram corrigidas e reenviadas. **(PROFESSOR 2)**

Sim, sem dúvida. Durante os dois anos desenvolvi várias intervenções, produzimos muito, embora com poucos. Porém, me senti e sinto que fracassamos, a educação é direito de todos e para onde foram todos que não quiseram ou não puderam, onde estava e está nossa força? A escola sequer consegue lincar o aluno. A escola definitivamente se tornou segundo plano para a maioria. **(PROFESSOR 3)**

O(a) professor(a) 1 descreve uma estratégia, certamente lúdica, para prender estes alunos à sala de aula remota: o uso de Gêneros Literários somado a outros Gêneros (Artigo de Opinião, Carta ao Leitor...). O público da EJA tem um perfil bem diferente das demais modalidades, já que não temos um perfil de aluno homogêneo, isto é, não há a mesma faixa etária, o mesmo ritmo de aprendizado e as velocidades de compreensão também são distintas. Por isso que o uso da Literatura em turmas de EJA se tornou uma “boa” e/ou adequada estratégia adequada e prazerosa para fazer com que estes alunos participassem das aulas, sobretudo quando o material é de uma leitura mais fluida, lúdica e que promova interesse por parte dos alunados.

Para alinhar a perspectiva deste(a) profissional à de Freire (1996), observa-se que

Quando vivemos autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, direta, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24)

É preciso, pois, a seriedade na prática docente, fazendo com que a docência seja fiel ao que ela deve ser: igualitária, didática e clara para todos que estão em fase de aprendizado.

Em segundo lugar, o(a) professor(a) 2 não descreve bem como esses aparatos tecnológicos foram utilizados no tocante às aulas de leitura e escrita, mas convém destacarmos a dificuldade de se corrigir materiais dos alunos por meio de fotos. A partir dessa simples explanação já podemos descrever a dimensão da dificuldade que este(a) profissional passou.

Essa alternativa de mandar as atividades por fotografias revela, possivelmente, a dificuldade, ou falta de acessibilidade a programas específicos de computadores que pudessem digitar os trabalhos, como o Word. A respeito disso, Silva (2021) diz que:

Dentre os muitos desafios que seriam enfrentados no âmbito educacional, um deles são as desigualdades econômicas sociais, porque nem todas as famílias estão providas de aparelhos tecnológicos (de boa ou baixa qualidade) e conectividade em seus lares e também o letramento digital, porque mesmo que muitos sujeitos tenham equipamentos tecnológicos e

vivam conectados na internet, geralmente manipulam ferramentas básicas, diferentes daquelas utilizadas para estudos on-line. (SILVA, 2021, p. 21).

Quanto ao profissional número 3, há uma crítica sobre a evasão escolar dos alunos da EJA. Não foi descrita, mas cogitamos a hipótese da dificuldade com as ferramentas digitais, ou sequer as tinha para o uso das aulas. Ele(a) afirma que fizeram muitas atividades, embora não as descreva a partir de quais métodos o(a) docente tomou para aplicar os conteúdos, apesar de ser para poucos alunos, já que foram os últimos restantes durante o período de ensino.

O desejo deste profissional é promover uma reflexão sobre uma certa omissão dos estabelecimentos de ensino para procurar os alunos que, por fatores pessoais e desconhecidos, desistiram de participar das aulas. Além disso, o(a) próprio(a) entrevistado(a) atribui o título de fracassado(a), o(a) qual, junto com a direção escolar, seria um todo.

Esse sentimento de fracasso é explicado por Silva (2014):

[...] diante da sociedade atual o profissional que mais tem sofrido com a desmotivação em sua profissão é o professor, onde as demais áreas de trabalho dependem de sua atenção para adquirirem conhecimentos, atuações e motivação para sua realização profissional. (SILVA, 2014, p. 19).

Assim, vemos que recai sobre os ombros do profissional de licenciatura a dureza de tentar fazer o melhor; mas essa mudança (ou qualquer ação que contribua para o avanço do alunado) não depende somente do docente. Contudo, diante da omissão do próprio estabelecimento de ensino, o professor se vê tão entregue à condição de mediador social, no contexto da Educação, que se vê encaixado(a) na imagem de errante diante das lacunas e dos obstáculos que vão ecoando no alicerce da Pedagogia – embora não sejam de sua responsabilidade.

Por fim, a última pergunta do questionário foi: “Certamente, houve alguma dificuldade em trabalhar Leitura e Escrita na modalidade remota. Pensando nisso, que/quais estratégia(s) foram adotadas para que essas aulas se desenvolvessem de forma instigante e prazerosa?”

Diante das dificuldades encontradas, adotei as seguintes metodologias:

- a) Leitura compartilhada de contos curtos, fragmentos de romances,
- b) Áudio livro de contos , romances, crônicas,
- c) Filmes, vídeos sobre os gêneros , acima expostos,
- d) Leitura dos textos produzidos,
- e) Reescritas,
- f) Nuvem de palavras,
- g) Roleta da leitura,

- h) Atividades realizadas no Google forms.
 i) Esquemas de leitura no AprendiZap Nas aulas, especificamente nas turmas do 9 Ano, duas alunas gostavam de fazer a leitura dos textos, os demais ficavam em silêncio, porém realizavam as atividades. **(PROFESSOR 1)**

A principal dificuldade foi o fato de ser remota, a presença é fundamental para uma aprendizagem satisfatória sob meu ponto de vista, foram realizadas chamadas de vídeo, trabalhamos biografias, telas, gêneros textuais variados, fizemos uma culminância presencial cujo tema foi Paulo Freire e o seu centenário, os alunos fizeram produções individuais, escreveram cartas que foram expostas, fizemos aquilo que foi possível diante da nossa realidade. **(PROFESSOR 2)**

Como disse, estou sempre nos programas de formação continuada, por considerar essencial ao professor o conhecimento das teorias e de práticas que possam ajudar. Dessas lutas, trago aprendizados e a literatura sempre foi meu refúgio, sou contadora de histórias em minhas salas, uso na prática o meu letramento literário e tento resgatar, despertar o gosto pela literatura desenvolvendo sequências segundo Rildo Cosson, dentre outros autores que me ajudam. Nesses dois anos desenvolvi os projetos: Clarisse em tela, com o objetivo de aproximar os alunos EJA de maneira prazerosa, seguindo a sequência com motivação, introdução, leituras e interpretações, seguindo durante no ano seguinte com outros como: Ecos de José Lins do Rego, nestes os poucos alunos que permaneceram liam, participavam de seminários, produziam resumos, roteiros, conheciam características das obras, fizemos até um teatro playbak em que como produto final se tornou um curta gravado no Meet. Fiz de tudo um pouco, dentro dessa catástrofe para maioria havia uma ilha de interação com poucos, mas muito significativa. **(PROFESSOR 3)**

O(a) professor(a) 1 descreve um modelo didático metodológico realmente muito dinâmico e provocador. Assim como ele(a) havia descrito na 5ª resposta da questão anterior a esta, os processos de Leitura iniciavam-se por elementos literários e, após isso, muito provavelmente vinham os processos de escritas textuais de acordo com o que o(a) docente tinha planejado e quais resultados queria alcançar.

De acordo com Maria Amélia Dalvi (2013), a leitura literária na escola deve priorizar o contexto da escrita e da leitura e, dessa forma, o trabalho com textos na íntegra. Claramente, vemos a condição de leitura e escrita como uma via de mão dupla: não há como trabalhar uma anulando a condição da outra; e sim, em detrimento uma da outra. O(a) professor(a) 1, portanto, aparenta seguir esses passos importantes e indispensáveis à sala de aula, inclusive, nas de EJA, as quais, muitas vezes, são tratadas menos favoravelmente por um estereótipo irreal acerca do perfil dos educandos e, assim, deixando de trabalhar conteúdos importantes, a exemplo do ensino de leitura e escrita, por um preconceito ainda enraizado no domínio escolar em torno das turmas de Jovens e Adultos.

O(a) segundo(a) entrevistado(a) descreve uma estratégia bem diferente: uma atividade presencial. Esse(a) profissional adotou essa ideia levando em conta o contexto que queria abordar, que se tratava sobre o centenário de Paulo Freire. Mesmo com poucos recursos e mantendo todos os cuidados, esse(a) docente resolveu criar uma maneira mais dinâmica e afetiva para promover uma homenagem a um dos principais teóricos quando o assunto é Educação.

O(a) último(a) entrevistado(a), por fim, nos traz suas aulas baseadas em propostas eficientes e significativas de Rildo Cosson no tocante à maneira de como trabalhar Leitura Literária em sala de aula. As propostas do(a) profissional parecem bem assertivas e funcionais, ainda que com poucos alunos – como bem ele(a) descreveu em outro questionamento feito neste trabalho.

Partindo do que pensa Cosson (2014), a leitura literária é exatamente isto: “[...] é um diálogo que se mantém com a experiência do outro. Ler é um processo, uma aprendizagem sobre a construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir. Ler é movimento.” (COSSON, 2014, p. 174)

Nesse sentido, a leitura é entendida como uma ampliação da realidade em si. É um momento crucial e importante no desenvolvimento da criticidade deste sujeito sobre o mundo e os outros à sua volta. Corroborando essa ideia, Neto (1992) afirma que

Na inter-relação leitura-produção, da qual o professor se utiliza didaticamente, vejo possível trabalhar com o aluno a atitude de reflexão sobre a língua. É aí que entra o outro dado da comunicação da unidade das práticas: a leitura ampliando-se na reflexão sobre a feitura dos textos produzidos. (NETO, 1992, p. 26).

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, é necessário desmistificar as aulas de língua materna como um espaço meramente gramatical. O estudo da língua, portanto, como uma reflexão social, individual e, ao mesmo tempo, coletiva, em que esse sujeito se insere e enxerga seu ambiente de inter-relações, como propusera Freire (2000) no estudo de “Temas Geradores”, em proposta ao ensino-aprendizagem e construção de consciência social.

Por base no aporte teórico, vimos que Leitura e Escrita são indispensáveis em toda e qualquer sala de aula e nas turmas de EJA não poderia ser diferente. Precisamos trabalhar com tais conteúdos de forma natural, porque assim deve ser. É preciso transformar essa modalidade em um espaço onde se possa discutir a

importância das práticas de Leitura e Escrita na vida desses homens e mulheres brasileiros.

O ambiente escolar, para esse público, na grande maioria das vezes, é apenas um lugar para concluir a educação básica. Porém, como professores, apoiados no que Freire (1996) e Marcuschi (2010) comentara sobre a prática docente, devemos informar a real importância destas aulas voltadas à prática de ler e escrever, porque tais ações serão sentidas e executadas ao longo de sua vida e na sua prática cidadã.

Ainda é preciso que as atitudes mais produtivas e edificantes para uma adequada prática docente em EJA parta do profissional de Licenciatura, tendo em vista as possíveis continuidades de mecanismos antigos que tratam a modalidade de Jovens e Adultos sem o verdadeiro reconhecimento que deviam. Em sendo professor, é necessário estar atento ao que ele (o docente) deseja alcançar naquele lugar com aquelas pessoas, tão capazes de aprender e a evoluir socialmente quanto qualquer outro sujeito.

Esperar por atitudes vindas de fora, lamentavelmente, já é uma alternativa frustrante e com resultados previsíveis. A docência obrigou professores Brasil afora – e, aqui, exemplificados pelos professores entrevistados – a construir maneiras práticas, cirúrgicas e significantes no desempenho de aulas referentes às práticas de Leitura e Escrita em turmas de Jovens e Adultos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados coletados aqui, por meio das respostas dos professores, chegamos à conclusão de que o Ensino de Jovens e Adultos (infelizmente) ainda precisa ser discutido. Embora tivemos grandes avanços, desde lá do período colonizador, passando pelos regimes políticos brasileiros que, subsequentemente, contribuíram para as discussões atuais em torno das turmas em EJA, ainda se necessita de melhorias nessa etapa da Educação Básica e comprometimento do aparato Estatal, dos Estabelecimentos de Ensino e, por fim, o professor continuar investimento (como sempre fez) nessa modalidade de ensino.

Com a chegada da Covid-19, observamos mais de perto os problemas que ainda temos nas turmas de EJA. Lamentavelmente, os obstáculos de outrora intensificaram as dificuldades de um atual cenário para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, os professores – que já driblavam desafios nessa modalidade – dessa vez tiveram que alçar voos ainda mais desafiantes, visto que nenhum docente foi preparado para viver uma situação tão atípica como essa, de um modo geral, assim como também, sobretudo, em EJA.

Foi a partir da lembrança desse docente que atua em EJA que este trabalho monográfico viu a necessidade de entrevistar esses sujeitos que, sem dúvidas, contornaram, além do que podia, quem sabe, um ensino de Língua Portuguesa via remoto para um público de educandos que varia de faixa etária, de conhecimentos prévios etc. O questionário posto a esses profissionais buscou entender, brevemente, quais foram as principais dificuldades e possíveis estratégias para o ensino de Língua Materna.

Como vimos, quando falamos de Leitura e Escrita referimo-nos a habilidades que vão além de meras decodificações didáticas, ou breves conhecimentos linguísticos. É preciso, assim, que esse leitor ative estratégias para construir o sentido, isto é, a leitura é o preenchimento de espaços no texto que apenas esse educando/leitor, ao traçar habilidades importantes, consegue selecionar.

Somado à leitura, vem a Escrita. É por meio desse primeiro processo (o de apreender informações, discussões, observações etc) que se consegue montar um ponto de vista; uma descrição; uma crítica; um resumo etc. Logo, ambas estão agrupadas e indissociáveis.

Por conclusão final, diagnosticamos que a qualidade da formação de Ensino de Jovens e Adultos ainda ocorre em razão do comprometimento profissional que esses professores e professoras têm em desenvolver modelos didáticos a partir de estratégias empíricas que acreditam ser assertivas. Assim, a preparação docente adequada para atuar em EJA ainda não foi alcançada, e recai sobre esses formadores, desta modalidade, a dura missão de construir modelos didáticos-metodológicos próximos do que se imagina ideal para atender a esse público.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. São Paulo. 2003.
- BARBOSA A. F. (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013**. 2014.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed/Panamericana Editora Ltda, 2009. 309. p.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996
- BRASIL. **Decreto**, nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Diário Oficial da União.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abril de 2022.
- BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; Rossi (Orgs.) v. 1. **Trilhas do aprendente**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.
- BRITO, Jessika Pereira de. **A importância do Letramento Digital na Educação Básica**. Universidade Estadual da Paraíba, 01-22, maio de 2016.
- Conselho recomenda que escolas não reprovem alunos neste ano**. R7 Educação. 2020. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/conselho-recomenda-que-escolas-nao-reprovem-alunos-neste-ano-23082021>. Acesso em: 10/04/2022.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo-SP. Editora: Contexto.
- DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. IN: DALVI, A.; REZENDE, N. L. D.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo-SP. Parábola, 2013.
- FREIRE & SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIREI, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 39.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GAMA, Déborah Carollyne do Amaral. **O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM EJA: UMA VISÃO A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA.** Guarabira, PB, 2018.

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

HODGES, Charles et all. **The difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.** 2020.

KENSKI, V. M.. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação.** Campinas: Editora Papyrus, 2012. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf>, consultado em 19/02/2022

LEMOS, Marlene Emília Pinheiro de. Proposta curricular. In: **Salto Para o Futuro – Educação de jovens e adultos/Secretaria de Educação a Distância.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LULA, Joab Fernandes de Melo. **Desafios e Dificuldades do Ensino na EJA.** Campina Grande, PB, 2016.

MACIEL, Bruna Alve. **ENSINO REMOTO: UM BREVE RELATO DA OPINIÃO DOS PROFESSORES DE FÍSICA.** Campina Grande, PB, 2020.

MARGARIDA, Valdecy da Silva. **Alfabetização e Letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos.** João Pessoa. Editora: CCTA, 2018.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.**

NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola.** São Paulo, SP. Editora: Loyola.

NEVES, José Luis. **PESQUISA QUALITATIVA – CARACTERÍSTICAS, USOS E POSSIBILIDADES.** São Paulo, SP. 1996.

SILVA, Maria José Souza da. SILVA, Ranielle Marques da. **Educação e Ensino Remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros.** CONEDU, p. 1-15.. 2021.

SILVA, Silvio Luiz Vutz da. Et all. **Ensino Remoto Emergencial.** Ponta Grossa, PR, 2020.

SILVA, Ivanilza Pereira da. **O LETRAMENTO DIGITAL NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: UMA INVESTIGAÇÃO ENTRE GRADUANDOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA/CAMPUS II.** Universidade Estadual da Paraíba, 01-46, maio de 2021.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; STOLTZ, Tânia. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo. 2009.

SOUZA, Gilliane Bento de. **Leitura e Escrita em EJA: por um letramento que nos ajude a aprender mais do que a gente já sabe**. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2014.

SUBIRATS, J. “**Educação: responsabilidade social e identidade comunitária.**” In: GÓMEZ-GRANELL & VILA (org). A cidade como projeto educativo. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 67-83.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES (DLA)
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS

Prezados/as Professores/as,

Estou realizando uma pesquisa que resultará na produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sua contribuição é de suma importância para que eu possa aprofundar o meu estudo. Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados na elaboração do texto. Desde já, me comprometo com a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que possa expor qualquer um/uma dos/as colaboradores/as. Desta forma, nome dos entrevistados e das escolas não serão divulgados.

Espero contar com a sua participação.

Atenciosamente,

Sebastião Alison N. Santos

QUESTIONÁRIO

1) Idade..... Tempo em que atua na educação:.....

Formação:.....

Dificuldades com as tecnologias?.....

Se adaptou rápido ao ensino remoto?.....

2) No tocante às aulas remotas, qual a principal dificuldade encontrada por você em turmas de EJA?

.....

.....

.....

3) Presencialmente, tinham conteúdos que você aplicava, mas que, no ensino remoto, foi impossível de trabalhar nas turmas de EJA por conta da limitação do espaço tecnológico? Explique.

.....
.....
.....

4) Era mais fácil desenvolver as aulas de leitura e escrita presencialmente? Explique.

.....
.....
.....

5) E no ensino remoto? Como foram desenvolvidas as aulas de leitura e escrita? Explique.

.....
.....
.....

6) Certamente, houve alguma dificuldade em trabalhar Leitura e Escrita na modalidade remota. Pensando nisso, que/quais estratégia(s) foram adotadas para que essas aulas se desenvolvessem de forma instigante e prazerosa?

.....
.....
.....