

ALFABETIZAR LETRANDO NO PROEJA

RELATO DE APLICAÇÃO DO MÉTODO FREIRIANO

Laís Valeriano Nunes
Rosa Amélia Pereira Silva



ALFABETIZAR LETRANDO NO PROEJA

RELATO DE APLICAÇÃO DO MÉTODO FREIRIANO

Laís Valeriano Nunes
Rosa Amélia Pereira Silva



Expediente

REITORA

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Rosa Amélia Pereira da Silva

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Diene Ellen Tavares Silva

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Simone Braz Ferreira Gontijo

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Cláudia Sabino Fernandes

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

CONSELHO EXECUTIVO

Augusta Rodrigues de Oliveira Zana

Bruno Marx de Aquino Braga

Êrika Barretto Fernandes Cruvinel

Eryc de Oliveira Leão

Glauco Vaz Feijó

Gilberto de Melo Júnior

Jessiane Fontenele Guilherme

Lauanda Beatriz Matos Costa

Leonardo Rodrigues Miranda

Maria de Fátima Félix Nascimento

Mariela do Nascimento Carvalho

Rute Nogueira de Moraes Bicalho

Vanessa de Deus de Mendonça

Venâncio Francisco de Souza Júnior

Wákila Nieble Rodrigues de Mesquita

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Daniele dos Santos Rosa

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Jefferson Sampaio de Moura

REVISÃO TEXTUAL

Maria Alice Pereira da Costa

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Guilherme Carvalho Rodrigues

FOTOGRAFIAS

Laís Valeriano Nunes

Esse livro possui recursos visuais obtidos nos sites

Freepik e Canva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N972 Nunes, Laís Valeriano

Alfabetizar letrando no PROEJA: relato de aplicação do método freiriano / Laís Valeriano Nunes, Rosa Amélia Pereira Silva. – Brasília: Editora IFB, 2026.

40 p. : il. color; PDF; 17,8 MB

Edição impressa e digital.

ISBN (físico) 978-65-6074-060-0

ISBN (digital) 978-65-6074-059-4

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Educação profissional. I. Silva, Rosa Amélia Pereira. II. Título.

CDU 374.7:377

Elaborado pela bibliotecária Mariela do Nascimento Carvalho - CRB1/2184

2026 - Editora IFB - Obra produzida com apoio do Edital 12/2025 - Apoio a Publicações de Obras PRPI/RIFB/IFBRASÍLIA



REITORIA - Setor de Autarquias Sul,
Qd 02, Bloco E - Edifício Siderbrás
CEP: 70070-020 Asa Sul - Brasília/DF
www.ifb.edu.br
Fone: +55 (61) 2103-2110
editora@ifb.edu.br



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos na obra são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Todos os direitos desta publicação são reservados à editora IFB.
É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

SUMÁRIO

06

Apresentação

08

Alfabetização e Letramento: conceitos e definições

22

Práticas de Alfabetização e Letramento no PROEJA

51

Referências

Apresentação

Este produto educacional é o resultado de um olhar acurado e respeitoso acerca das necessidades dos estudantes do Proeja. Muitos/as trabalhadores/as e estudantes finalizam o Ensino Fundamental sem terem as habilidades de leitura e escrita plenamente desenvolvidas. Ao iniciar a pesquisa, com a proposta de trabalhar com o letramento para estudantes do Proeja Técnico em Restaurante e Bar do campus Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília (IFB), a pesquisadora identificou uma estudante nesta situação: sem saber ler e escrever com fluência.

Assim, ela se debruçou sobre o planejamento e, considerando as necessidades da referida estudante, entendeu que, para que ela avançasse na mesma medida de outros estudantes da turma, teria que realizar atividades específicas voltadas para sanar dificuldades de leitura e de escrita concernentes ao processo de alfabetização. Assim, Laís o fez... Em um primeiro momento, reconheceu as principais dificuldades da estudante e depois desenvolveu e aplicou uma série de atividades para vencê-las. Como a pesquisadora e a pesquisa se sustentam nas ideias de Freire, é importante ressaltar que as tarefas não dispensaram a dimensão política e social a partir da qual todo processo de alfabetização e de letramento deve estar amparado.

Neste caderno, apresentamos esse “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”, no caso específico, aprender a ler e a escrever de forma fluente, “com princípio e um fim conhecidos” (Zabala (1998, p. 18) tanto pela educadora/pesquisadora quanto pela estudante.

Mesclamos a esse conjunto de atividades o rico relato, bastante minucioso, de sua aplicação, no qual a voz de Laís se funde à voz de Freire, na defesa de uma educação conscientizadora que liberta das amarras da alienação pela ausência da leitura da palavra e do mundo. Entendemos que, ao se ensinar a aprender a ler a palavra, deve-se também ensinar a entender e a interpretar a realidade em que se insere o leitor; mostrando ser possível desenvolver uma consciência política e crítica acerca do mundo.

As atividades, centradas no diálogo e na participação, na prática reflexiva da leitura e da escrita, da contextualização e da conscientização a respeito de sustentabilidade, tomam corpo no desenvolvimento dessa sequência didática. Pelo relato entendemos que a proposta fortaleceu o aprendizado da leitura e da escrita; integrou uma compreensão mais ampla de sustentabilidade, da forma como a sociedade lida com a exploração da natureza; explorou as várias dimensões humanas (cognitiva, emocional, social, cultural, ética, política), a partir dos conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais.

Ao ler o relato da aplicação da sequência didática, é possível reconhecer a preocupação com todos os conteúdos e todas as dimensões humanas da estudante, que demandou a flexibilização e o replanejamento das atividades. Observa-se que a proposta permitiu que a estudante se tornasse mais consciente da necessidade de um mundo sustentavelmente mais justo.

O mais valioso nessa proposta: o protagonismo da estudante só aconteceu devido ao protagonismo da educadora/pesquisadora. Isso implica dizer que, em perspectiva construtivista, freiriana, a atuação docente é extremamente valiosa; não perde valor e centralidade no planejamento. É o/a docente quem identifica os saberes, as habilidades e as competências necessárias para o crescimento do/a estudante; planeja, estrutura e articula as atividades para o crescimento do/a discente; realiza a mediação para que o/a estudante desenvolva as atividades de forma independente, amplie os seus conhecimentos e cresça em todas as dimensões humanas. Um viva ao exercício da docência. Um viva à Laís que, de forma despretensiosa, revela a importância do fazer docente.

Foi um prazer imensurável orientar essa pesquisa. Esperamos que a pesquisa e, especificamente, este produto educacional alcancem aqueles que, pela educação, desejam transformar vidas e as sociedades, seguindo as ideias freirianas de que a educação não muda o mundo, mas as pessoas transformadas pela ação docente podem transformá-lo num lugar verdadeiramente democrático e com mais justiça social.

Rosa Amélia Pereira da Silva



1

Palavras iniciais

O livro **“Alfabetizar Letrando no PROEJA”** foi elaborado ao longo da minha pesquisa “Práticas de Alfabetização e Letramento no PROEJA do Instituto Federal de Brasília - Campus Riacho Fundo”, realizada em 2024. O enfoque foi o curso técnico de Restaurante e Bar na modalidade Proeja do IFB - Campus Riacho Fundo, sob a orientação da Prof.a Dr.a Rosa Amélia Pereira da Silva, gerado e produzido a partir de uma pesquisa de campo.

Alfabetização e Letramento são processos fundamentais para a formação humana em todos os aspectos principalmente o pessoal, o social e o profissional, quando se trata das sociedades letradas. Diversos jovens e adultos, no entanto, ainda enfrentam dificuldades em desenvolverem as habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para sua vida cotidiana, no mundo do trabalho, e exercerem efetivamente a sua cidadania.

No contexto específico de jovens e adultos, esses processos apresentam desafios e características particulares que demandam atenção e abordagens específicas. A discussão acerca das particularidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como as experiências de vida, a motivação, os conhecimentos prévios, as demandas e as necessidades específicas, torna-se essencial ao desenvolvimento dos estudantes já que o curso do PROEJA, ao mesmo tempo em que permite a finalização da educação básica, promove a formação profissional, o exercício da cidadania e as possibilidades de inclusão no mundo do trabalho.

Desse modo, é fundamental apresentar como as práticas educativas podem promover a formação integral e significativa dos estudantes, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento desses discentes, pois são habilidades fundamentais para o pleno exercício da cidadania e a inclusão social em sociedades letradas. Essa compreensão contribuirá para o desenvolvimento integral dos estudantes e está alinhada aos princípios norteadores da EPT que possibilitam a formação integral e significativa do educando, sustentados no trabalho como princípio educativo.

O livro é resultado das práticas realizadas com uma estudante do PROEJA em processo de alfabetização e letramento, desenvolvido ao longo da pesquisa de campo no curso Técnico de Restaurante e Bar do IFB - Campus Riacho Fundo. Essa experiência prática foi fundamental para compreender os desafios e as potencialidades envolvidas no ensino de jovens e adultos, o que permitiu construir estratégias educativas personalizadas e eficazes. Por meio deste, busca-se compartilhar as metodologias e as reflexões que emergiram dessa vivência, contribuindo-se para a formação integral e significativa de estudantes do PROEJA, alinhado aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Assim, o livro reflete o compromisso com a inclusão, a promoção do trabalho como princípio educativo e o desenvolvimento da cidadania.

2

Alfabetização e Letramento: conceitos e definições

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pois capacitam-nos a adquirir habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos, bem como a utilizá-las de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais de sociedades letradas. Nesse sentido, é importante compreender as concepções teóricas e as práticas educacionais que embasam os processos de alfabetização e letramento.

A concepção de alfabetização e de letramento é histórica e passa por transformações ao longo do tempo e, nas últimas seis décadas, a compreensão desses temas mudou radicalmente (Morais, 2012). Se, nos anos 1950, no Brasil ainda se considerava alfabetizado aquele que sabia assinar o próprio nome, hoje se exige dos recém-alfabetizados “que sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos” (Morais, 2012, p. 14).

Soares (1998) e Moraes (2012) reconhecem que, por muito tempo, foi considerado analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome.

Até a década de 40, o formulário do Censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais que isso de grande parte da população (Soares, 1998, p. 55).

A partir dos anos 40, no entanto, iniciou-se uma mudança na pergunta realizada no formulário do Censo. Passou-se a questionar: sabe ler e escrever um bilhete simples? Com essa indagação, percebeu-se a mudança no critério utilizado para definir se o indivíduo é alfabetizado ou analfabeto (Soares, 1998).

Definir como analfabeto aquele que não sabe ler e escrever um bilhete simples indica já uma preocupação com os usos sociais da escrita, aproxima-se, pois, do conceito de letramento, e revela uma outra expectativa com relação ao alfabetizado – uma expectativa de que seja também letrado (Soares, 1998, p. 55).

Para Soares (1998), nas últimas décadas, é o fato de o indivíduo saber ler e escrever um bilhete simples que tem definido se é analfabeto ou alfabetizado. Dessa forma, “da verificação de ‘apenas a habilidade de codificar o próprio nome’, passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um ‘bilhete simples’)” (Soares, 1998, p. 21).

Essa alteração de critério demonstra as mudanças históricas, sociais e culturais que perpassam a sociedade brasileira. Essa remodelação deriva de vários fatores, como o desenvolvimento econômico, os avanços tecnológicos, as transformações nas normas sociais e os valores culturais, entre outros elementos que vão desenvolvendo-se na sociedade ao longo do tempo.

Foi só na década de 1980 que ganharam evidência e conhecimentos que vinham sendo construídos, em várias ciências, sobre o processo de aprendizagem da língua escrita e sobre o objeto dessa aprendizagem, gerando mudanças na concepção de alfabetização (Soares, 2022, p. 11).

O termo letramento também só chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80. Para Soares (1998),

talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado dos especialistas (Soares, 1998, p. 15).

Pedagogicamente, o contexto brasileiro elege a concepção de letramento para nomear a continuidade do processo de alfabetização que as escolas não conseguem, de fato, promover. Soares (1998) defende, entretanto, que A alfabetização e o letramento são processos fundamentais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pois capacitam-nos a adquirir habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos, bem como a utilizá-las de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos sociais de sociedades letradas. Nesse sentido, é importante compreender as concepções teóricas e as práticas educacionais que embasam os processos de alfabetização e letramento.

A concepção de alfabetização e de letramento é histórica e passa por transformações ao longo do tempo e, nas últimas seis décadas, a compreensão desses temas mudou radicalmente (Morais, 2012). Se, nos anos 1950, no Brasil ainda se considerava

alfabetizado aquele que sabia assinar o próprio nome, hoje se exige dos recém-alfabetizados “que sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos” (Morais, 2012, p. 14).

Soares (1998) e Moraes (2012) reconhecem que, por muito tempo, foi considerado analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome.

Até a década de 40, o formulário do Censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais que isso de grande parte da população (Soares, 1998, p. 55).

A partir dos anos 40, no entanto, iniciou-se uma mudança na pergunta realizada no formulário do Censo. Passou-se a questionar: sabe ler e escrever um bilhete simples? Com essa indagação, percebeu-se a mudança no critério utilizado para definir se o indivíduo é alfabetizado ou analfabeto (Soares, 1998).

Definir como analfabeto aquele que não sabe ler e escrever um bilhete simples indica já uma preocupação com os usos sociais da escrita, aproxima-se, pois, do conceito de letramento, e revela uma outra expectativa com relação ao alfabetizado – uma expectativa de que seja também letrado (Soares, 1998, p. 55).

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 1998, p. 47).

Destaca-se, nesse sentido, que a alfabetização e o letramento são processos interdependentes, possuem “especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos - alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica” (Soares, 2003, p. 5). Os dois processos não devem ser compreendidos de forma isolada, mas como uma dupla articulação, pois se entrelaçam de maneira intrínseca.

Para Kleiman (2005),

o letramento envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita, na escola ele pode envolver as atividades de receber e enviar cartas, copiar informações pertinentes para uma tarefa, comentar notícias, recomendar e criticar livros (Kleiman, 2005, p. 10).

Assim, “entender a relação entre alfabetização e letramento é fundamental para que possamos construir práticas construtivas e efetivas de ensino da leitura e da escrita em turmas da Educação de Jovens e Adultos” (Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2010, p. 14).

Nessa perspectiva, seguimos a ideia de Soares (1998), que entende a alfabetização como “ação de ensinar e aprender a ler e a escrever” (p. 47). A referida estudiosa defende também que

não é aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, 2022, p. 11).

Essa abordagem reflete sua visão acerca da alfabetização como um processo complexo de compreensão e significação da escrita, que vai além da simples decodificação de letras e sons e envolve a compreensão do sistema alfabético e suas convenções.

Reconhecemos, portanto, que a abordagem de Soares dialoga com a perspectiva de Freire (1979), sobretudo quando ele explica que

a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto (Freire, 1979, p. 41)

Em Freire, o conceito de alfabetização é apresentado de forma ampla. Soares (2022) enfatiza que a alfabetização vai além da simples memorização das relações entre letras e sons. Ressalta a importância de desenvolver a compreensão do sistema de escrita, para além da decodificação mecânica das letras e na compreensão de que a escrita funciona como um sistema de representação simbólica da linguagem oral. Envolve, portanto, compreender as relações entre grafemas e fonemas, bem como as convenções ortográficas da língua.

O letramento, nas palavras de Soares (1998, p. 72),

não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 1998).

Na mesma esteira, Rojo (2009) defende que as práticas sociais de letramento que os sujeitos vivenciam e exercem nos diferentes contextos de suas vidas constituem os níveis de alfabetismo e, assim, desenvolvem o uso competente da leitura e da escrita, seu letramento.

Soares (1998) entende que “o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado ao letramento” (p. 72). Diante do exposto, o indivíduo que não desenvolve as habilidades de leitura e escrita, mas está inserido na sociedade, em contextos de letramentos, como pegar ônibus sozinho, votar na eleição, usar as redes sociais, realizando atividades de letramento no seu cotidiano, é um indivíduo letrado, “porque faz o uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 1998, p. 24).

Destacamos que o processo de alfabetização e de letramento vai além do simples ensino das habilidades de leitura e escrita. Freire (2021) defende “a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (Freire, 2021, p. 49). A alfabetização é um processo que envolve não apenas o domínio das técnicas de leitura e escrita mas também uma conscientização crítica dos contextos sociais, políticos e culturais em que os adultos estão inseridos (Freire, 2021). Entendemos, assim, que o conceito de alfabetização freiriano equivale à perspectiva de letramento, sobretudo o letramento crítico.

Zoara Failla (2012), em Retratos da leitura no Brasil, conduz uma pesquisa, em âmbito nacional, com o intuito de avaliar o comportamento leitor dos brasileiros. Ela argumenta que a leitura desempenha papel libertador, porque fomenta o protagonismo no acesso ao conhecimento e à cultura.

Ao transformar o leitor, informá-lo, emocioná-lo e humanizá-lo, a leitura o conecta com o aspecto humano em suas diversas manifestações temporais, geográficas, culturais e emocionais. A pesquisadora considera a leitura como a ferramenta primordial para a aprendizagem e a educação de qualidade, como condição essencial para o progresso social de uma nação (Failla, 2012).

Freire (2021) destaca ainda que a alfabetização não se restringe ao ensino das habilidades básicas de leitura e escrita. Ele defende ser impossível, no processo de alfabetização, envolver-se, apenas, com o trabalho de memorização das sílabas “ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu” (Freire, 2021, p. 49).

Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino cujo processo alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem e escrita e na leitura desta linguagem (Freire, 2021, p. 49).

Ao afirmar que a alfabetização de adultos é também um ato criador (Freire, 2021), é possível reconhecer a capacidade dos indivíduos de serem sujeitos ativos e protagonistas na construção de conhecimento e na transformação de sua realidade. O desenvolvimento dessa capacidade está intrinsecamente ligado à ideia de atuar nas práticas sociais por meio da leitura e da escrita; à ideia de ser letrado.

Na concepção freiriana, “ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra” (Freire, 2006, p. 79). Essa concepção é fundamental para entender o papel da educação como ferramenta de construção crítica da realidade. Assim, é importante reconhecer o mundo como um texto a ser interpretado e compreendido, como uma base para o desenvolvimento de uma alfabetização efetiva e como ponto de partida para a transformação social, pois “a leitura do mundo precede a mesma leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (Freire, 2011, p. 58).

Ainda na perspectiva de Freire (2011), a verdadeira leitura abrange a compreensão dos contextos social, histórico e cultural em que o indivíduo está inserido. Dessa forma, a alfabetização deve começar com o entendimento crítico do contexto e das experiências do educando. Somente a partir dessa compreensão inicial, a leitura da palavra pode ganhar pleno sentido. Nessa perspectiva, alfabetizar é mais do que ensinar a ler e escrever, é promover uma compreensão crítica do mundo, a qual permite ao educando questionar, refletir e transformar sua realidade.

Com isso, tal qual Freire (2006), defendemos que a leitura e a escrita não devem ser vistas apenas como habilidade técnica, mas como capacidade para compreensão crítica de mundo e transformação de vida. Tais ideias têm, portanto, como base a conscientização e a emancipação dos indivíduos por meio da educação dialógica, problematizadora para desenvolvimento do pensamento crítico.

Freire apresenta, ainda, “a todos a democratização do ensino e a perspectiva de que o homem é construtor da própria história” (Carvalho; Batista, 2020, p. 294), o que se corrobora a ideia de que o processo de

alfabetização deve incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de assuntos independentes e participativos.

Carvalho e Batista (2020) apontam que,

para desenvolver a capacidade de ler criticamente o mundo e transformá-lo, as condições de conhecer melhor os sujeitos e seus contextos precisam ser criadas, o que exige aproximação crítica para identificar situações significativas. Na construção da leitura, através do diálogo, os homens ativam mecanismos sociais, culturais, políticos e ideológicos e transformam os embates educacionais e do cotidiano em grandes guerras. Nestas as narrativas, as histórias, as crenças e os saberes convertem os indivíduos em seres letrados e imersos em um mundo no qual a vitória e a derrota cabem àquele que conhece os mecanismos do diálogo (Carvalho; Batista, 2020, p. 294).

Por conseguinte, para que os indivíduos possam ler criticamente o mundo e transformá-lo, é necessário criar condições que permitam que os educandos compreendam melhor os próprios contextos e suas identidades, promovendo uma análise de suas realidades, pois,

para que o ensino da leitura não colida com os princípios de uma educação libertadora, há que se ter sempre como ponto de partida e de chegada a realidade social dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos produtores de cultura e portadores de conhecimentos (Carvalho; Batista, 2020, p. 293).

A integração entre texto e contexto, entre palavra e mundo, conecta a leitura da palavra com a leitura do mundo na educação dialógica (Freire, 1997). Isso significa que tanto a leitura do mundo quanto a leitura da palavra devem ser abordadas pela escola.

Assim, no contexto desta pesquisa, não deve se limitar a ensinar apenas as "palavras da escola" (Carvalho; Batista, 2020, p. 293) mas também as palavras das realidades social, política, ideológica; do mundo.

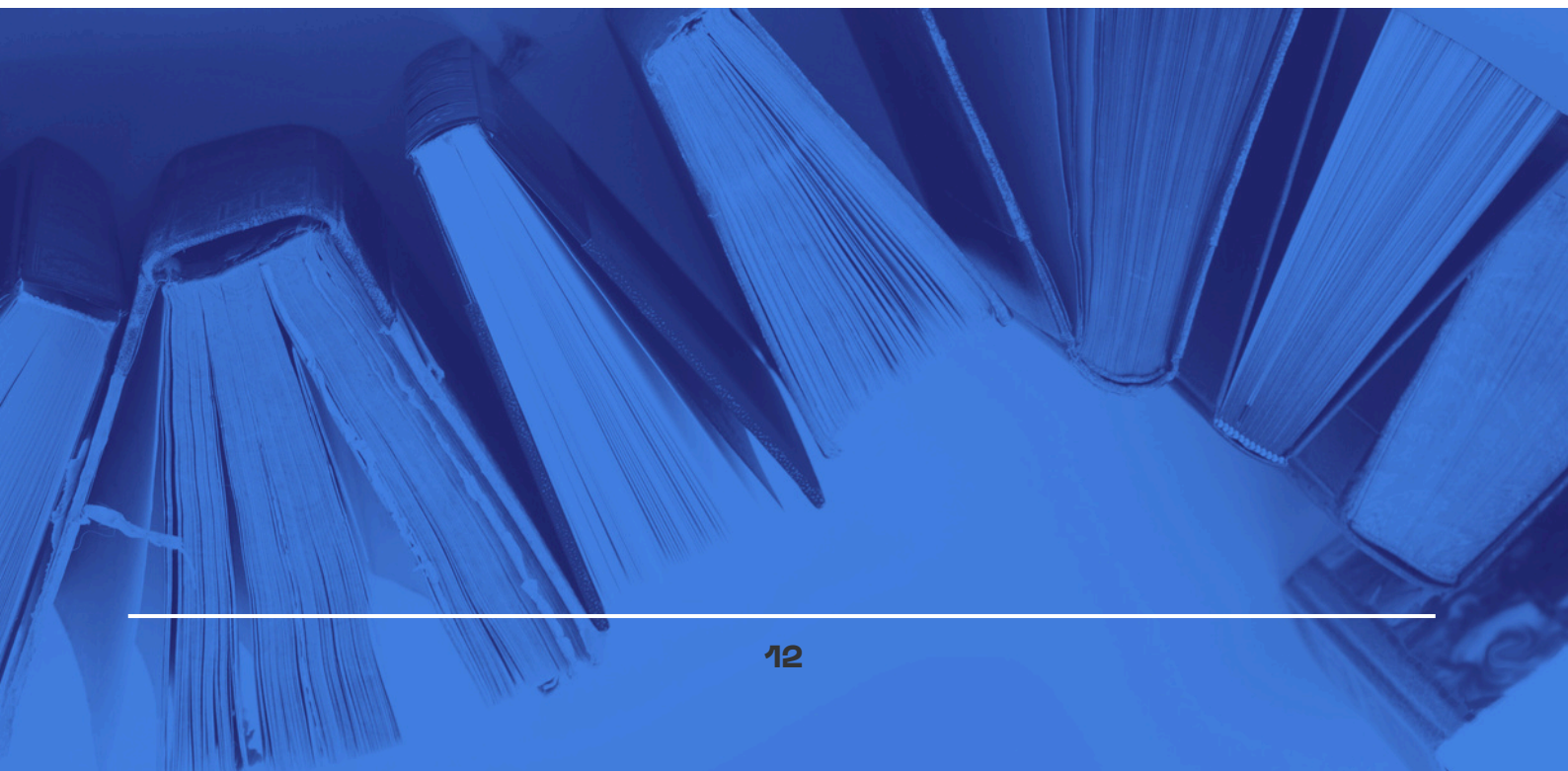
Essa aproximação crítica envolve uma leitura que não é apenas técnica, mas profundamente enraizada na experiência e no contexto social dos sujeitos. A leitura do mundo (Freire, 2006) é a compreensão dos contextos sociais, culturais, políticos e ideológicos e se constrói de forma dialógica, por meio da interação e da troca de experiências entre educador e educando, entre as pessoas nas diversas práticas sociais que a escola pode promover ou nas quais ela pode basear as estratégias pedagógicas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, da atuação, da reflexão e da crítica.

Essa interlocução permite que os educandos compreendam as estruturas que influenciam suas vidas e desenvolvam uma consciência crítica acerca do seu papel no mundo. Dessa forma, as situações significativas que os cercam, como desigualdades, opressões, valores culturais e crenças, são desveladas e questionadas. O enfoque dialético, defendido por

Freire (2006), apresenta uma abordagem que transcende a mera aquisição de habilidades; incorpora os letramentos como uma perspectiva mais ampla, tal como reforça Soares (1998).

A capacidade de ir além do ensino tradicional, da decodificação do código linguístico, da leitura e da escrita, ultrapassar a alfabetização e o analfabetismo funcional, requer práticas letradas que possibilitam espaços para a reflexão, o pensamento crítico e o desenvolvimento de uma consciência cidadã. Na escola o objetivo não deve ser apenas transmitir conteúdos, mas desenvolver estratégias e habilidades para que os indivíduos possam participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Freire (2006), é essencial que os educandos não apenas dominem técnicas, mas que também compreendam criticamente a realidade, desenvolvam a consciência cidadã, crítica e reflexiva, permeada pelas práticas sociais. Esse processo dialógico e crítico possibilita a construção de uma base sólida para o desenvolvimento educacional, promove o empoderamento dos estudantes e capacidade de agir como agentes de transformação de suas realidades.



3

Práticas de Alfabetização e Letramento no PROEJA

Este capítulo é fruto de uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e retrata as práticas de alfabetização e letramento realizadas com uma estudante que, devido a lacunas mais acentuadas em suas habilidades de leitura e escrita, necessitava de uma intervenção individualizada.

O trabalho documentado nesta pesquisa reflete a dedicação ao ensino inclusivo e à construção de um processo educativo que respeita os tempos, as histórias e os contextos de vida de cada estudante.

Durante dois meses, com encontros semanais, num total de 8, devido à disponibilidade da estudante, foi possível criar um espaço acolhedor e dialógico, fundamentado nos princípios freirianos. Assim, a prática da leitura e da escrita ocorreu de maneira contextualizada, conectada à realidade e aos interesses da estudante.

As aulas foram planejadas para atender às suas necessidades específicas, utilizando-se textos significativos, atividades práticas e reflexões críticas que estimulassem tanto o desenvolvimento quanto a confiança em suas potencialidades, as quais envolveram desde a leitura de textos simples e contextualizados até a escrita de relatos pessoais, o que promoveu não apenas o aprendizado mas também a valorização da história e das experiências da estudante.

Neste capítulo pretendemos compartilhar essa experiência com educadores, pesquisadores e demais interessados em práticas inclusivas de alfabetização e letramento no contexto do PROEJA, inspirando a construção de metodologias que reconheçam e respeitem a singularidade de cada aprendiz. Assim, que os relatos da educadora aqui sejam um convite à reflexão e ao compromisso com uma educação que transforma, emancipa e dignifica.



ENCONTRO 1

Sondagem Diagnóstica

Música domingo no Parque

Objetivos

- Realizar sondagem diagnóstica.
- Praticar habilidades de leitura e compreensão de texto.
- Identificar palavras-chave e conceitos importantes na letra da música.
- Discutir acerca da letra da música de forma crítica, questionar o significado das palavras, interpretar as mensagens subjacentes e refletir a respeito das diferentes perspectivas representadas na música.

O encontro planejado priorizou o diálogo, a reflexão crítica e a valorização das experiências de vida da estudante. Começou-se com uma conversa introdutória acerca da música, explorou-se o repertório da estudante com perguntas como quais canções marcaram sua vida. Esse momento de escuta ativa permitiu que a educadora identificasse temas e interesses da estudante, vinculando a aula às suas realidades. Freire (1962) afirma que a alfabetização deve partir da seleção de palavras geradoras advindas do universo vocabular dos educandos, e essa troca inicial foi importante para estabelecer uma relação significativa com o conteúdo.



Clique ou aponte a câmera do seu celular para acessar o vídeo

A música Domingo no parque, de Gilberto Gil, foi apresentada de forma dialogada. Após ouvir a canção, a educadora convidou a estudante a compartilhar suas primeiras percepções: o que sentiu, do que se lembrou e como relacionou a letra com suas experiências.

Com a letra da música em mãos, a educadora fez a primeira leitura e a estudante pediu que ela fizesse a segunda leitura: “eu posso ler até o desenrolar da coisa?”. A estudante realizou a leitura demonstrando bastante dificuldade de maneira silabada. A educadora utilizou esse momento para problematizar palavras e expressões, incentivou a estudante a explorar seus significados no contexto da música e em suas vidas cotidianas. Perguntas como “o que essa palavra significa para você?” “Como isso se relaciona com a sua história?” guiaram a interpretação textual, estimulando-se a consciência crítica da estudante.

A fim de realizar a sondagem referente à escrita e à interpretação textual, a educadora utilizou a atividade que foi realizada pela professora de Língua Portuguesa com a turma do PROEJA da estudante, porém ela não esteve presente no dia da aula realizada.

A educadora solicitou à estudante que escrevesse as seguintes perguntas em uma folha do caderno e as respondesse:

Releitura do texto

O texto de leitura desta lição é a letra de uma música que contém uma narração, que é um tipo de texto que conta fatos, acontecimentos. Assim, podemos encontrar nela os elementos: personagens, espaço, tempo e desfecho. Vamos verificar isso?

1. Quem são os personagens principais?
2. O que sabemos a respeito de cada um deles?
3. Onde se passam os principais acontecimentos narrados?
4. Quando se passam os acontecimentos narrados?
5. Qual é sequência das ações das personagens que compõem o enredo?
6. Como é o narrador?



Fonte: Acervo das autoras (2025)

A partir da escrita da estudante, foi possível perceber que ela se encontra, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), no nível alfabético, mas não está alfabetizada. A estudante escreve como fala e ouve, mas ainda omite alguns fonemas, troca algumas letras e não se utiliza da ortografia. Apresentou a necessidade do trabalho para a consolidação dos fonemas com consciência fonológica com as habilidades de rima, aliteração, consciência silábica, consciência de palavras e consciência fonêmica.

Releitura do texto

Atento de lentura dentalizar e a letra
 demumusa que comel uma paraba
 . Asi Pradema e Comto nela elemento..
 Personage? ipaba? temo eleguegu.
 Tamo Verifica iso!

1. Quem e sou ou Personage PisiPazi?
 José João Juliama

2. O que Sabemo Arelito de Cada uma
 delê!
 O rei da brincaadeira Lê. José
 O rei da confusão é João
 Juliama sem sonho nome ilusão

3. Odeipara como PisiPazi Atesimento
 narando!
 A semana passada, no fim da semana
 João resolveu não brigar

4. Quando se Pasa Com Atesimento
 narado!
 Domingo no Parque

FORONI

5. Quem e a sequencia da abocida
 Personage que comtois an ordo?
 Juliama girando ai na roda gigante
 ai girando o amigo João

6. Com e narado?
 Orlberto Gil



ENCONTRO 2

Música domingo no Parque

Objetivos

- Praticar habilidades de leitura e compreensão de texto.
- Desenvolver habilidades de escrita por meio de atividades de preenchimento de lacunas e criação de frases.
- Escrever corretamente palavras que terminam em “ão”.
- Compreender a importância da prática da leitura e da escrita no desenvolvimento das habilidades de alfabetização.

O encontro iniciou-se com a retomada do texto trabalhado no primeiro encontro. A estudante identificou palavras-chave e conceitos importantes na letra da música Domingo no parque e fez interpretação textual oral com o auxílio da professora.

Qual é o título do texto? — perguntou a educadora.

— Gilberto Gil. — respondeu a estudante.

— O título do texto é como o nome de uma história ou de um livro. Ele ajuda a gente a saber o que o texto vai falar antes mesmo de ler. É como uma dica para entender o assunto. Você acha que o texto fala de Gilberto Gil?

— Não.

— Então quem foi Gilberto Gil?

— Quem escreveu a música.

— Isso, muito bem! Então vamos voltar no texto e procurar o título.

— Encontrei, Domingo na Feira, não, Domingo no Parque.

— Excelente!



Essa etapa foi conduzida de forma participativa, a estudante refletiu junto com a educadora acerca dos personagens, o enredo da música, o espaço-tempo e o narrador, respondeu às questões do encontro anterior de maneira oral. A educadora, como mediadora do conhecimento, ajudou a vincular as palavras às realidades sociais e culturais, assim, promoveu uma visão mais ampla e crítica.

Em seguida, a estudante realizou uma atividade escrita, ouviu a música e, a partir das palavras apresentadas, completou as lacunas do texto.

Ouça a música e complete com as palavras que estão faltando.

Domingo no parque
Gilberto Gil

O rei da brincadeira (é, José)
O rei da confusão (é, João)
Um trabalhava na feira (é, José)
Outro na construção (é, João)

A semana passada, no fim da semana
João resolveu não brigar
No domingo de tarde saiu apressado
E não foi pra Ribeira jogar capoeira
Não foi pra lá, pra Ribeira, foi namorar
O José como sempre no fim da semana
Guardou a barraca e sumiu
Foi fazer no domingo um passeio no parque
Lá perto da Boca do Rio
Foi no parque que ele avistou Juliana
Foi que ele viu
Foi que ele viu Juliana na roda com João
Uma rosa e um sorvete na mão
Juliana seu sonho, uma ilusão
Juliana e o amigo João
O espinho da rosa feriu Zé
E o sorvete gelou seu coração

O sorvete e a rosa (ô, José)
A rosa e o sorvete (ô, José)
Foi dançando no peito (ô, José)
Do José brincalhão (ô, José)

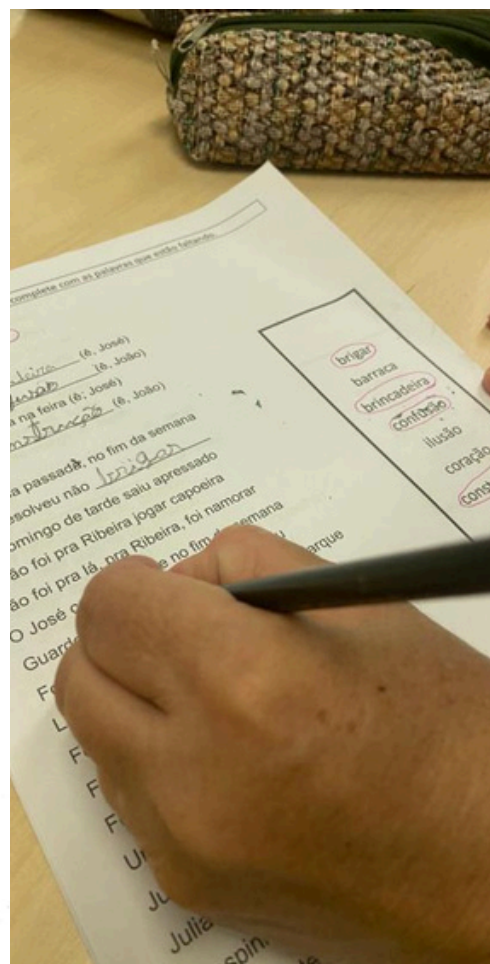
O sorvete e a rosa (ô, José)
A rosa e o sorvete (ô, José)
Oi, girando na mente (ô, José)
Do José brincalhão (ô, José)

Juliana girando (oi, girando)
Oi, na roda gigante (oi, girando)
Oi, na roda gigante (oi, girando)
O amigo João (João)
O sorvete é morango (é vermelho)
Oi girando e a rosa (é vermelha)
Oi, girando, girando (é vermelha)
Oi, girando, girando
Olha a faca! (olha a faca!)

Olha o sangue na mão (é, José)
Juliana no chão (é, José)
Outro corpo caído (é, José)
Seu amigo João (é, José)
Amanhã não tem feira (é, José)
Não tem mais construção (é, João)
Não tem mais brincadeira (é, José)
Não tem mais confusão (é, João)

brigar
barraca
brincadeira
confusão
ilusão
coração
construção
parque
sorvete

morango
chão
brincalhão
girando



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Ao resgatar a narrativa a pedido da estudante acerca da música, pode-se perceber que a letra provocou um sentimento de identificação e isso gerou interesse dela. A estudante disse que frequenta, semanalmente, o Parque do Riacho Fundo e gosta muito de cuidar de plantas. A educadora disse não conhecer este parque ainda, mas sabia da existência de um viveiro autossustentável nele. Então, considerando a pedagogia freiriana que busca a aprendizagem significativa e relacionada com a realidade dos estudantes, perguntou-se se a aluna gostaria de fazer uma aula neste parque. Esta visita técnica só foi possível no 6º encontro por conta de conflito de agendas.

No segundo momento da aula, a fim de trabalhar as habilidades de consciência fonológica e ortografia, pediu-se à estudante que retirasse do texto as palavras que têm "ão", uma das dificuldades percebidas na sondagem diagnóstica do primeiro encontro.

Ao realizar a atividade, a estudante disse que já percebia melhora na sua escrita. Ela quis dizer acerca da grafia da letra, que estava mais legível. Pediu também que ensinasse a letra cursiva, pois tinha o desejo de escrever seu nome completo com "a letra bem bonita".

A educadora explicou acerca da letra cursiva, que é treino motor e, quanto mais escrever e praticar o movimento correto, melhor ficará. Na aula seguinte, a educadora levou um suporte do alfabeto com letra cursiva e, coletivamente, realizaram o traçado das letras para conhecimento do movimento mais adequado.

A estudante pediu que passasse uma atividade para casa, neste dia, então a educadora entregou a ficha que seria utilizada na próxima aula, com a seguinte atividade: elabore frases com as palavras trabalhadas no texto.

Retire do texto palavras com "ÃO".

ÃO

confusão ceração
construção lincalhão
leão chão
ilusão não

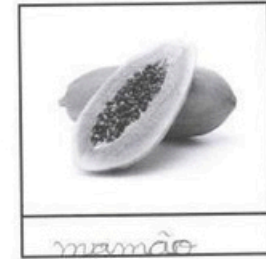
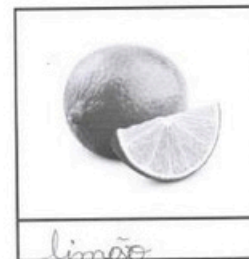
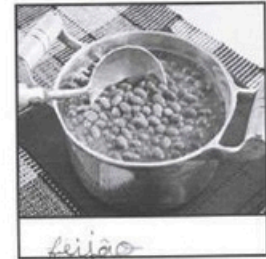
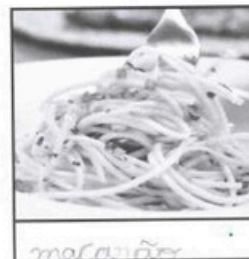
Forme novas palavras acrescentando outras letras ao "ÃO".

P ão pão
S ão são
T ão tão

Escreva 3 palavras que rimam com CONFUSÃO.

mão limão fogão

Escreva o nome das figuras abaixo.



Fonte: Acervo das autoras (2025)

ENCONTRO 3

Domingo no Parque

Objetivos

- Praticar habilidades de leitura e escrita.
- Escrever as frases da atividade realizada em casa no quadro para reflexão.
- Corrigir as frases e realizar a reescrita com as devidas correções.
- Compreender a importância da reflexão e correção da escrita para o processo de aprendizagem.

O encontro iniciou-se com um momento de acolhida, em que a educadora se reuniu com a estudante para compartilhar as frases que havia escrito como tarefa de casa. A estudante leu sua produção em voz alta, criou-se um espaço de troca e valorização das vivências individuais. As frases foram, então, transcritas no quadro pela estudante, para serem analisadas e reescritas de acordo com a norma padrão pela própria estudante com o auxílio da educadora.

Elabore frases com as palavras do texto explorado.

feira

na feira do Rio de Janeiro, fui com a minha família e fiz algumas compras naturais.

domingo

domingo foi para o parque.

namorar

já namorava com o meu namorado.

construção

marcelo trabalha com construção.

confusão

em uma festa, houve uma confusão.

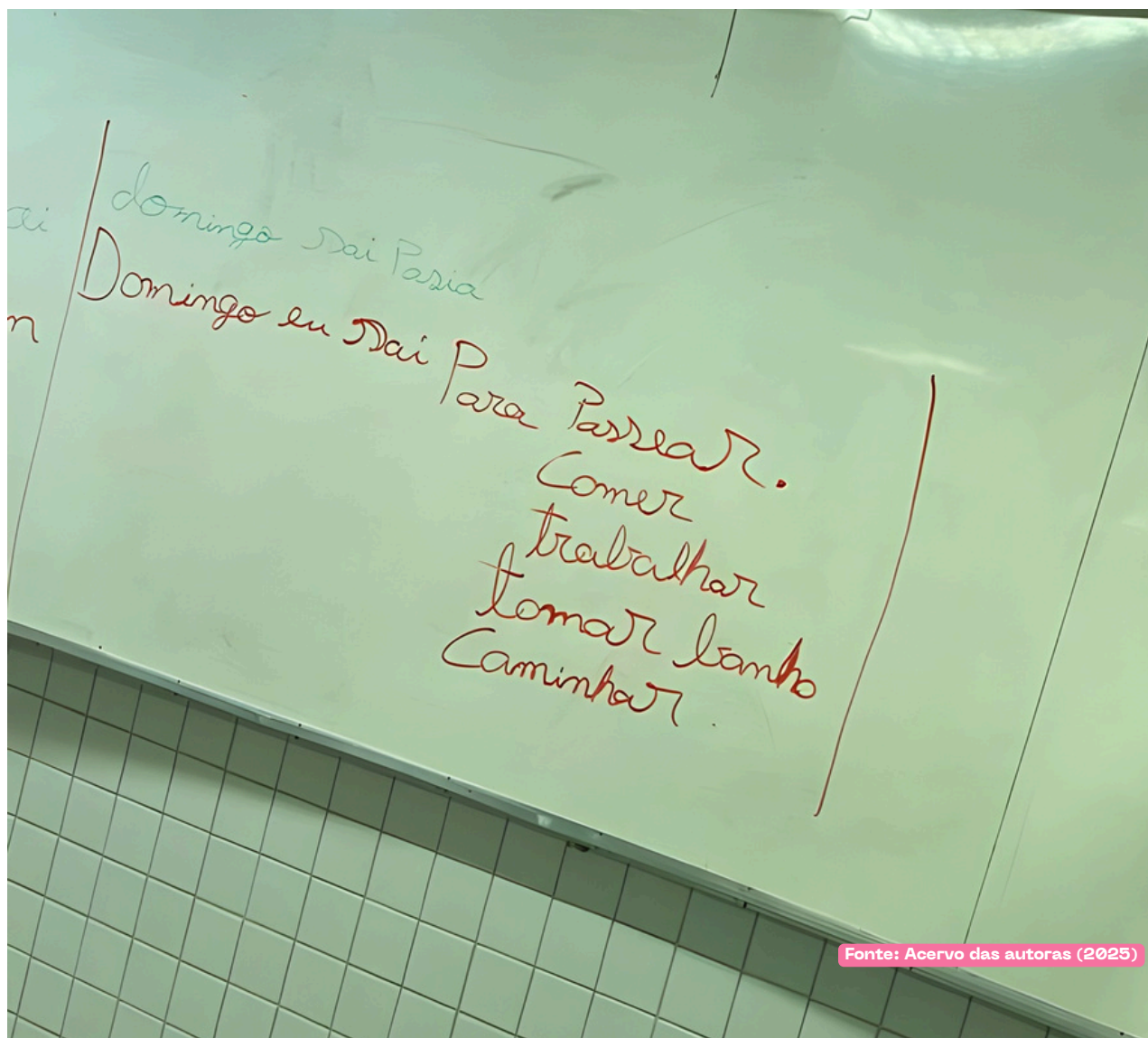
Fonte: Acervo das autoras (2025)

A partir da frase “domingo sai pasia”, foi possível perceber que a estudante escreveu a frase de acordo com a sua pronúncia, cometendo desvios devido ao desconhecimento das convenções ortográficas.

Com isso, a educadora levou a estudante a refletir acerca do que escreveu e a descobrir a forma correta da escrita. A partir desse ponto, a educadora propôs uma atividade de reescrita, na qual a estudante foi instigada a observar os verbos no infinitivo (sai - sair, passeia - passear, come - comer, canta - cantar, estuda - estudar) e a forma correta de grafá-los com a letra r ao final. Assim, quando a estudante escreveu “domingo sai pasia”, foi-lhe mostrado que o verbo em questão, no infinitivo, é sair e que a ação pretendida seria passear.

Desse modo, trabalhou-se a relação entre a pronúncia oral em que se anula o som do “r” final e a convenção ortográfica que exige mantê-lo para indicar o infinitivo do verbo.

Nesse contexto, a educadora incentivou a estudante a perceber que, no registro escrito, é preciso manter a terminação adequada do verbo para expressar corretamente o seu sentido, uma vez que estudar é diferente de estuda. A estratégia utilizada incluiu a leitura em voz alta de frases, destacando os verbos no infinitivo e comparando as pronúncias mais comuns na oralidade com a forma padrão na escrita. Ao final, a estudante foi capaz de compreender por que se escreve sair, em vez de “sai”, passear, em vez de “pasia” e como esse “r” final é importante para representar a forma verbal correta.



Essa experiência demonstrou a importância de valorizar a fala da estudante, respeitando seu modo de pronunciar as palavras mas também se esclareceu como adequar a escrita às normas ortográficas. Com um trabalho sistemático e reflexivo acerca do uso do R no final dos verbos, a estudante pôde avançar na aprendizagem da língua escrita, desenvolver maior segurança na hora de construir as próprias frases e reconhecer o valor de sua participação ativa no processo de alfabetização.

Com as frases expostas no quadro, estimulou-se a estudante a identificar possíveis desvios, discutir suas causas e propor ajustes. A educadora mediou o diálogo, explicou, de forma clara e contextualizada, as razões das orientações e como elas poderiam melhorar a estrutura dos textos. Essa etapa contribuiu para que a estudante compreendesse que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que concordar e refletir acerca dele é uma oportunidade de crescimento. A seguir transcrevemos as falas do encontro.

- Olha só, vamos conversar um pouco sobre essa frase que você escreveu: "já namorar casei". Como você acha que poderíamos deixá-la mais clara e de acordo com as regras da estrutura da Língua Portuguesa?
- Eu quis dizer que "eu já namorei e depois casei", mas não sabia bem como escrever. Daí saiu assim, meio misturado.
- Entendi. Então você quer falar de duas ações que já aconteceram, certo?! Quando a gente diz namorar no infinitivo, é como se a gente ainda fosse fazer aquela ação ou estivesse falando de forma geral. Mas, nesse caso, você já fez, então é melhor usar o verbo no passado. Como a gente fala o passado de namorar? Em namorar, você colocar "ar". Qual a terminação para dizer que o fato aconteceu no passado?
- Acho que é namorei, né?
- Perfeito. Em relação a casei, percebe alguma diferença em relação à forma correta?
- Ah... talvez seja com s? Será que seria casei?
- Isso mesmo. Em português, o certo é escrever casei com s. Então, para você dizer que já fez as duas coisas, podemos usar "já namorei e casei". Gostou dessa forma? É importante prestar atenção a essas pequenas mudanças: usar o verbo no passado quando for uma ação que já aconteceu e escrever "casei" com "s" para que fique de acordo com a ortografia padrão. Assim, a frase fica mais compreensível para o leitor. Tudo bem?





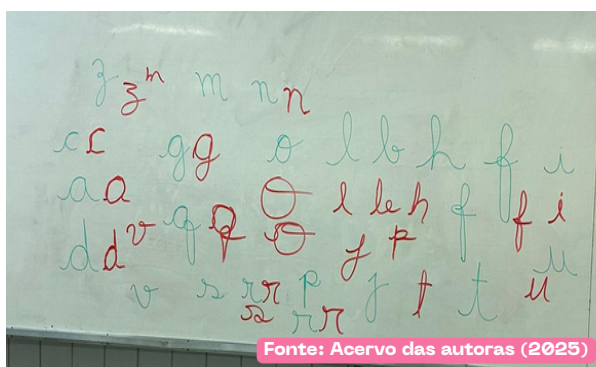
Fonte: Acervo das autoras (2025)

A educadora ressaltou que errar é natural e que analisar os erros é uma forma de aprendizado, mostrando à estudante que ela não deve temer se corrigir, mas entender esse momento como oportunidade de crescimento. Por fim, a educadora deu dicas de como a estudante pode continuar aperfeiçoando sua escrita: usar dicionário, reler a frase, pedir ajuda, soletrar devagar. Ao encerrar o encontro, validou a nova escrita, reforçando a confiança da estudante para outras produções de texto.

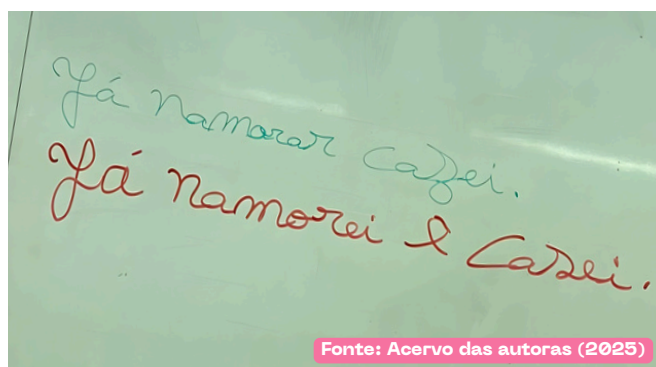
Após o momento de reflexão no quadro, a educadora convidou a estudante a reescrever as frases em seu caderno, com a inserção das correções discutidas. Esse exercício de reescrita teve como objetivos consolidar os aprendizados e reforçar a importância de revisar os próprios textos, para desenvolver o cuidado com a produção escrita e a atenção às regras gramaticais.

Antes de finalizar, a estudante pediu novamente que treinasse a escrita da letra cursiva. Esse momento foi realizado no quadro, e a estudante reescreveu todas as letras do alfabeto com o traçado cursivo. Para encerrar o encontro, a educadora promoveu um diálogo em que a estudante compartilhou suas percepções acerca do exercício realizado. Ela relatou sentir-se mais confiante “em sua escrita” e juntas destacaram a importância do processo de revisão para aperfeiçoar a clareza de suas ideias. A aula, portanto, reforçou a perspectiva freiriana de que o aprendizado deve ser construído de forma dialógica, crítica e emancipadora, deve partir do conhecimento prévio dos estudantes e promover sua autonomia no processo de alfabetização e letramento.

A experiência demonstra que o diálogo e a reflexão crítica são ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da EJA, em que a valorização do estudante como protagonista de sua formação é essencial para seu desenvolvimento escolar e social.



Fonte: Acervo das autoras (2025)



Fonte: Acervo das autoras (2025)



ENCONTRO 4

Reportagem acerca do viveiro autossustentável do Parque do Riacho Fundo

Objetivos

- Desenvolver habilidades de leitura e compreensão de texto.
- Utilizar o texto como um ponto de partida para discussões mais amplas acerca de sociedade, tecnologia e comunicação.
- Desenvolver habilidade de rima e aliteração.

Como base para as atividades, a educadora utilizou a reportagem “Viveiro autossustentável do Parque Riacho Fundo é referência no DF”, que aborda um exemplo prático de sustentabilidade e reaproveitamento de materiais. O encontro iniciou-se com a leitura da reportagem realizada em dupla, conduzida pela educadora e pela estudante.

A estudante recebeu uma cópia do texto para acompanhar, ler e discutir as informações apresentadas. Durante a leitura, a educadora estimulou a estudante a identificar as palavras-chaves, como sustentabilidade, reciclagem, viveiro e cerrado, e refletiram acerca dos seus significados no contexto de suas vidas e comunidades.

A educadora fez perguntas que ajudou a estudante a identificar essas palavras e estimulou a refletir não apenas a respeito dos seus significados mas também como elas poderiam se aplicar à sua realidade. A educadora perguntou: “o que você entende por sustentabilidade?” “Você já viu alguma ação de reciclagem aqui no Riacho Fundo?”. Dessa forma, possibilitou a estudante relacionar os conceitos a exemplos concretos de sua vivência.

Além disso, quando a estudante demonstrou dúvidas acerca do significado de determinadas expressões, a educadora retomou passagens do texto e pediu para a estudante deduzir o sentido pelo contexto. Ao mesmo tempo, a professora esclareceu como essas palavras são usadas em diferentes situações, ilustrou com exemplos do cotidiano, como a separação do lixo doméstico, o reaproveitamento de embalagens e a diminuição do desperdício de água e energia.

A educadora incentivou também a estudante a sublinhar e anotar essas palavras-chaves na margem da folha, criando um pequeno vocabulário em seu caderno. Dessa forma, a estudante pôde manter um registro do que considerava mais relevante. Isso ajudou na revisão posterior e no uso desses termos em outros textos ou discussões.

Nesse contexto, a educadora convidou a estudante a compartilhar sua opinião acerca do texto; promoveu uma discussão orientada por perguntas: “como a reciclagem pode transformar o ambiente ao nosso redor?”; “de que maneira o viveiro autossustentável do Parque Riacho Fundo serve como exemplo para outras iniciativas?”. Essa discussão ajudou a estudante a relacionar o conteúdo da reportagem com questões sociais mais amplas, como o impacto da sustentabilidade nas relações humanas e na preservação do meio ambiente. Esse momento foi bastante freireano, porque a discussão girou em torno de uma questão social bem complexa: a ambiental. Nesse sentido, buscou-se ampliar uma consciência em relação ao que é a natureza, a como explorá-la de modo sustentável e à necessidade de se preservá-la.

Em seguida, o encontro avançou para uma atividade prática de produção linguística, na qual a estudante trabalhou as habilidades de consciência fonológica de rimas e aliterações utilizando palavras extraídas da reportagem. A educadora explicou os conceitos de forma simples e deu exemplos, incentivou a estudante a formar versos e pequenas frases que explorassem as sonoridades das palavras. Esse momento foi lúdico e promoveu a interação entre educadora e estudante.

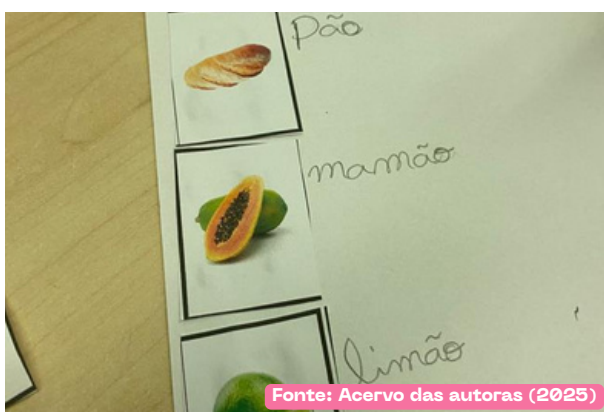
Durante a explicação dos conceitos de rima e aliteração, a educadora recorreu a exemplos criativos para despertar o interesse da estudante. Por exemplo, ao falar de rimas, propôs pares de palavras retiradas da reportagem, como “reciclar” e “criar”, “natureza” e “beleza”, instigou a estudante a formar pequenas frases ou versos. A educadora ainda estimulou a criação de rimas, trazendo palavras com sonoridades parecidas, como “lixo” e “bicho” ou “mata” e “lata”, esta última, foi criada pela própria estudante para brincar com o som.

Ao abordar as aliterações, explicou que esse recurso consiste na repetição intencional de sons iniciais ou fonemas semelhantes em uma sequência de palavras. Para demonstrar, a educadora utilizou exemplos como: sustentar sonhos sempre sorrindo; reciclar realmente renova.

Essas frases ressaltaram a sonoridade das palavras. Em seguida, a educadora convidou a estudante a criar as próprias frases aliterativas, incentivando-a a brincar com as palavras associadas ao tema da reportagem. Em um primeiro momento, a estudante sentiu-se desafiada, mas logo começou a criar suas sequências de aliterações.

Entre uma tentativa e outra, a educadora acompanhava e elogiava cada nova frase que a estudante inventava. Ao mesmo tempo, a estudante era encorajada a falar em voz alta, sentindo a cadência das palavras e percebendo as repetições sonoras. Dessa forma, a atividade não apenas desenvolveu a consciência fonológica mas também fortaleceu o vínculo afetivo e a motivação para prosseguir no aprendizado da leitura e da escrita. Demonstrou-se, portanto, que o estudo da língua pode ser leve, criativo e prazeroso.

Além disso, desafiou-se a estudante a criar frases reflexivas a respeito do conteúdo do texto, utilizando as informações aprendidas. Exemplos como “Sustentabilidade começa com pequenas ações” e “No viveiro, a natureza e a reciclagem se encontram” foram compartilhados no final da atividade. Proporcionaram-se, assim, momentos de valorização das produções individuais.



Pode-se perceber, a partir da leitura, da escritas da estudante, seu avanço no processo de alfabetização e letramento. Esse progresso aponta para a relação intrinsecamente política da alfabetização e do letramento.

Em seguida, realizou-se o jogo Dominó das rimas e seu registro na folha branca ao final do jogo. Ao registrar as palavras, a estudante escreveu corretamente as palavras com “ão”, escrevendo apenas “mamau” com u. Antes que a educadora iniciasse a conferência da escrita, a estudante pegou a borracha e fez a autocorreção e escreveu “mamão”. A educadora validou os avanços e as conquistas da estudante a fim de promover a autoestima e autoconfiança, aspectos bastante importantes para o processo de alfabetização e letramento.

Para encerrar o encontro, a educadora promoveu um diálogo referente à importância da alfabetização para a compreensão de temas relevantes como o abordado na reportagem. Na conversa, foi destacado como compreender textos de maneira geral pode ser uma habilidade necessária para a transformação pessoal e social, como compreender melhor o mundo ao seu redor e participar de iniciativas sociais e ambientais. A estudante e a educadora demonstraram bastante desejo e ansiedade pela visita técnica ao viveiro autossustentável do Parque do Riacho Fundo.

A aula demonstrou, mais uma vez, a valorização do diálogo, da criticidade e do protagonismo da estudante. Por meio da reportagem a respeito do viveiro autossustentável, a estudante não apenas desenvolveu habilidades de leitura e escrita, restritas à codificação e à decodificação mas também refletiu acerca de questões fundamentais para o exercício da cidadania e da construção de um futuro mais sustentável. Essa experiência reforçou o papel transformador da educação na vida dos participantes, consolidando-se a ideia de que aprender é, antes de tudo, um ato de conscientização e emancipação, segundo Freire (2021).



ENCONTRO 5

Texto Circuito fechado, de Ricardo Ramos

Objetivos

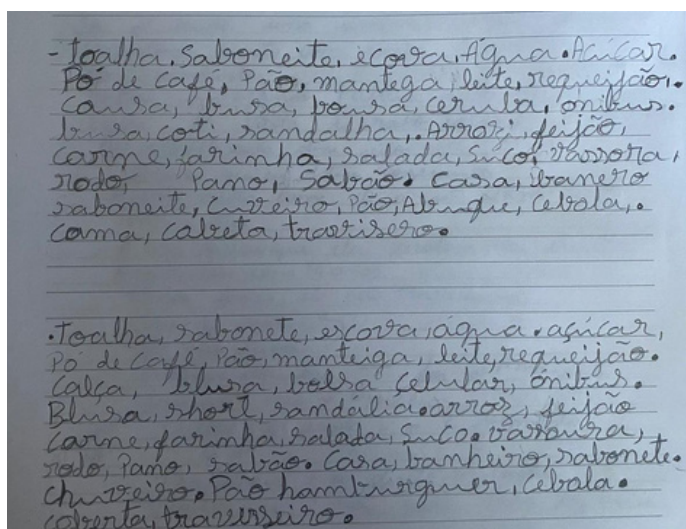
- Promover a alfabetização e o letramento utilizando uma abordagem dialógica e crítica.
- Incentivar a leitura e a escrita a partir de um texto significativo.
- Desenvolver a capacidade de reflexão crítica acerca da realidade social.
- Fomentar as expressões oral e escrita da estudante.

Como base para as atividades, a educadora utilizou o texto Circuito fechado, de Ricardo Ramos, texto trabalhado em sala com os estudantes do PROEJA, mas a estudante não esteve presente neste dia.

Ao final, a estudante e a educadora tiveram a oportunidade de apresentar suas reescritas, a fim de estimular a expressão oral e a troca de experiências. A educadora aproveitou esse momento para destacar a importância de transformar a escrita em um ato de reflexão e autoconhecimento, mostrou como isso pode ser uma estratégia importante para compreender e transformar a nossa realidade.

Após a apresentação, a estudante realizou a correção da escrita juntamente com a professora no quadro. A partir de seu texto, percebeu-se o avanço no processo de escrita por parte da estudante. Diminuiu-se a quantidade de erros apresentados na escrita da atividade. A estudante fez a correção no caderno abaixo de seu texto.

A aula foi concluída com um diálogo, no qual a estudante e a educadora refletiram a respeito do impacto da atividade. A estudante disse sentir-se mais confiante em suas habilidades de escrita e considerou a importância de valorizar sua rotina e suas experiências pessoais no processo de alfabetização. A abordagem crítica e dialógica adotada na aula, inspirada em Paulo Freire, contribuiu para promover o engajamento e a participação ativa da estudante, reforçando o papel emancipador da educação.





ENCONTRO 6

Visita ao viveiro autossustentável do Parque do Riacho Fundo

Objetivos

- Promover a reflexão crítica a respeito da realidade social e pessoal dos alunos.
- Avançar além da alfabetização e do letramento, estimulando a conscientização crítica e a transformação social.
- Ler, compreender e interpretar as placas do parque.
- Conhecer o viveiro autossustentável.
- Criar experiências educativas que promovam a conscientização, a participação ativa e o diálogo entre os alunos.

Se buscamos, como Freire (2021), uma educação dialógica, o diálogo tem que marcar inclusive a escolha dos conteúdos programáticos. Os conteúdos não devem ser impostos, depositados, mas, sim, uma construção enriquecida do que emana da necessidade e da vivência da estudante que está em processo de alfabetização e letramento. A fonte do conteúdo é, então, a própria realidade. É importante escolher palavras geradoras ligadas à realidade da estudante para a alfabetização e para a proposição de atividades contextualizadas e mais significativas.

A educadora, com o objetivo de alfabetizar, atua como mediadora e instiga o pensamento crítico, a reflexão a respeito das desigualdades sociais e a conscientização da estudante acerca da importância de compreender o passado para entender o presente e influenciar o futuro.

O encontro iniciou-se no Parque do Riacho Fundo, onde a educadora apresentou brevemente à estudante o objetivo da visita técnica e enfatizou a importância do viveiro como um exemplo de sustentabilidade e reaproveitamento de materiais. Durante a caminhada até o viveiro, a educadora incentivou a estudante a observar e ler todas as placas informativas espalhadas pelo parque. Esses letreiros, contendo orientações e informações acerca do meio ambiente, da fauna e da flora locais, serviram como material de leitura e interpretação.

A educadora promoveu momentos de leitura, questionou a estudante em relação ao significado das mensagens e relacionou-as à preservação ambiental e à realidade cotidiana da estudante.



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Ao chegar ao viveiro, a estudante e a educadora foram recebidas por um agente ambiental, que explicou o funcionamento do espaço e a história por trás de sua criação. O viveiro autossustentável do Parque Riacho Fundo, administrado pelo Instituto Brasília Ambiental, surgiu em 2014 a partir de uma iniciativa de agentes da Unidade de Conservação e de analistas de Políticas Públicas. A proposta foi arborizar a área do parque e recuperar as nascentes locais, usando materiais reciclados ou reaproveitados, como pet, tetra pak, isopor e embalagens de produtos de limpeza, para construir a estrutura. Com o apoio do Serviço de Aprendizagem Rural (Senar), houve capacitação em cursos de viveirista, plantas medicinais e Plantas Alimentícias Não Convencionais (Pancs). Desde então, o local produz mudas de espécies nativas do cerrado, como pequi, baru e ipês, além de plantas medicinais, aromáticas e alimentícias não convencionais.

O canteiro *Viver a Quase Custo Zero* utiliza cercas reaproveitadas, adubos feitos a partir de poda de árvores e um minhocário para a produção de húmus. Conta com cerca de 120 espécies de diversos biomas e mais 50 tipos de ervas medicinais e aromáticas. Tudo é mantido por voluntários da comunidade, brigadistas florestais, professores, alunos do projeto *Parque Educador* e reeducandos do sistema prisional, que contribuem em tarefas como roçagem, limpeza e doação de embalagens.

Há também um sistema de captação de água da chuva, com capacidade de 16 mil litros, que garante a irrigação até o reinício do período chuvoso. O viveiro destaca-se pela sustentabilidade e pela variedade de plantas: tem desde ipês muito conhecidos, como o amarelo e o branco, até o raro ipê verde e a milenar mirra, originária da África. Além de abastecer o próprio parque, as mudas são destinadas a outras unidades de conservação do Distrito Federal.

Nesse contexto, educanda e educadora aprenderam como materiais recicláveis, como garrafas PET, embalagens tetra pak e restos de fruta, são usados para manter o viveiro e produzir mudas de plantas nativas do cerrado e outras espécies.

Durante a explicação, a estudante interagiu fazendo perguntas e compartilhando seus conhecimentos acerca das plantas, pois ela gosta de cuidar de suas plantas e ficou muito curiosa com o viveiro. Apesar de frequentar o parque, semanalmente, para fazer caminhadas, a estudante não sabia da existência do viveiro autossustentável.

A visita também incluiu a observação das mudas e das plantas cultivadas no viveiro. A educadora aproveitou o momento para fortalecer a relação entre o conteúdo da visita e os objetivos da aula; incentivou a estudante a refletir como ações individuais e coletivas podem contribuir para a sustentabilidade; utilizou a visita ao viveiro como uma oportunidade para relacionar o conteúdo da aula com a prática ambiental observada no local. Ao mostrar as mudas de plantas como o pequi, o ipê e o pau-brasil, além das ervas medicinais e aromáticas, a educadora incentivou a estudante a notar não apenas a beleza da flora mas também a importância de cada planta dentro do processo de sustentar a biodiversidade local. Ela ressaltou como essa ação de preservação e de cultivo de espécies nativas contribui diretamente para a recuperação do bioma cerrado e para o equilíbrio ecológico da região.

A educadora também aproveitou o momento para desenvolver uma reflexão mais ampla com a estudante acerca da sustentabilidade e como esta pode ser aplicada no cotidiano. Fez perguntas: “O que você acha que acontece quando todos contribuem para a preservação ambiental?”; “Como você acredita que cada um pode fazer a diferença nesse processo?”.

Elas foram levantadas para incentivar a estudante a refletir relativas a ações individuais que somam em ações coletivas. Esse tipo de reflexão permitiu a estudante compreender que pequenas atitudes, como o uso consciente de recursos e a escolha por produtos que respeitam a natureza, podem ter um grande impacto quando integradas a um esforço maior pela sustentabilidade. Por meio dessa abordagem, a educadora conseguiu fortalecer a relação entre o contexto observado no viveiro e os temas abordados na aula, tornando o aprendizado mais significativo e aplicável, além de reforçar a importância da prática ambiental tanto no nível pessoal quanto coletivo.

A estudante, ao entender que ações sustentáveis podem ser parte de seu cotidiano e de sua comunidade, se sentiu mais motivada a adotar comportamentos que contribuam para o meio ambiente. A educadora, ao longo da visita, aproveitou cada parada para estabelecer conexões entre as plantas observadas e o conteúdo previsto na aula. Por exemplo, ao mostrar as mudas de pequi, explicou a importância da preservação das espécies nativas do cerrado e perguntou à estudante como ela percebe a presença do pequi em sua cultura e sua alimentação. Já diante das ervas medicinais e aromáticas, a educadora fez questão de ilustrar como muitas plantas podem oferecer benefícios à saúde, tanto na prevenção de doenças quanto na redução do consumo de produtos industrializados, reforçando a ideia de sustentabilidade.

Para fortalecer a relação entre o aprendizado e os objetivos do estudo, a educadora apresentou questões norteadoras: “De que forma você acha que o plantio dessas espécies ajuda na conservação do ambiente local?”; “Como podemos aplicar esses cuidados em nossa casa ou na comunidade?”. Dessa maneira, estimulou a reflexão a respeito do poder das ações individuais e coletivas na manutenção dos recursos naturais. Além disso, a educadora incentivou a estudante a compartilhar suas impressões e a relacioná-las ao próprio cotidiano. Assim, ela perguntou: “Você já teve contato com alguma dessas plantas na sua vizinhança?”; “Quais plantas você tem em sua casa?”; “Consegue pensar em alguma prática simples que podemos adotar, inspirada no que vimos aqui hoje?”.

Com base nas respostas, destacou a importância de cada um fazer a sua parte, como reaproveitar materiais, economizar água ou divulgar o conhecimento adquirido para outras pessoas de seu convívio. Por fim, a educadora reforçou que a observação das mudas e o contato com o viveiro não se resumem a uma experiência pontual, mas são parte de um processo de aprendizagem contínuo. Assim, convidou a estudante a pensar em pequenas ações imediatas, como separar o lixo reciclável em casa, pesquisar acerca de hortas urbanas ou participar de iniciativas ambientais no Riacho Fundo. Essa atitude mostrou à estudante que a sustentabilidade depende não só de grandes projetos mas também de gestos diários que contribuem para a preservação e a melhoria do meio em que vivemos, e cria uma consciência ecológica.



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Um dos momentos mais significativos dessa discussão acerca do reaproveitamento de materiais foi que estimulou a estudante a ver no viveiro práticas que podem ser adotadas na própria casa. Ela relatou que irá se tornar voluntária do viveiro, pois quer aprender mais a respeito das plantas e quer ajudar nos cuidados. A atividade desenvolveu uma consciência social e solidária, porque ativou na estudante o desejo de contribuir com o coletivo.

Após a visita, a estudante participou de um diálogo ainda no parque. Foram para a sala do Governo do Distrito Federal (GDF) disponível para a Secretaria de Educação, onde ocorrem os projetos ambientais com estudantes da Secretaria de Educação de todo o DF.

Nesse momento, a estudante compartilhou suas percepções acerca da experiência, refletiu a respeito do que aprendeu e discutiu como a educação pode ser uma ferramenta para transformar realidades. A educadora destacou a importância do diálogo e da participação ativa na construção de um mundo mais consciente e sustentável, relacionou essa reflexão ao processo de alfabetização e letramento.

Por fim, como parte da atividade, convidou-se a estudante a escrever um breve relato referente à visita, utilizando palavras que observou nas placas ou nos conceitos discutidos durante a atividade. Essa prática permitiu que a estudante consolidasse as aprendizagens da aula, exercitasse a escrita e relacionasse o aprendizado ao seu cotidiano.

A visita ao viveiro autossustentável do Parque Riacho Fundo foi uma experiência enriquecedora que possibilitou à estudante não apenas desenvolver habilidades de leitura e escrita mas também ampliar sua visão crítica e a consciência ambiental. Essa aula reafirmou o potencial transformador da educação na perspectiva emancipadora, promoveu uma alfabetização que ultrapassa o técnico e forma cidadãos conscientes e protagonistas de suas histórias.



ENCONTRO 7

Palavras com R observadas na visita ao viveiro sustentável

Objetivos

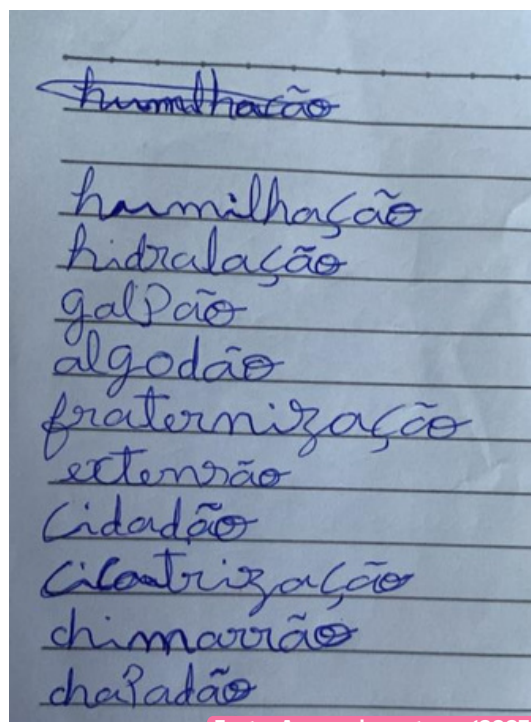
- Praticar habilidades de leitura e escrita.
- Praticar a ortografia.
- Compreender a importância da reflexão e da correção da escrita para o processo de aprendizagem.

O encontro iniciou-se com uma surpresa da estudante para a educadora. Ela levou para a docente uma lista de palavras que terminam com “ão” que aprendeu e fez questão de apresentar a escrita.

- Viu como estou aprendendo? – disse a estudante.
- Muito bem! Você está cada dia melhor! Parabéns!

Em seguida, a educadora iniciou uma conversa com a estudante acerca da visita ao viveiro e retomou as observações feitas pela estudante durante a experiência.

A educadora incentivou a estudante a compartilhar palavras que lembrava do espaço, como: cerrado, regar, horta, viveiro e plantações. Esse momento relacionou a vivência prática ao conteúdo da aula, reforçou a relevância de associar o aprendizado à experiência pessoal da estudante.



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Em seguida a educadora apresentou uma ficha de atividades com a letra R e convidou a estudante a observar palavras retiradas do contexto do viveiro e classificá-las de acordo com os diferentes usos dessa letra. A educadora apresentou à estudante uma lista de palavras retiradas do universo do viveiro: regar, buriti, cerrado, conhecer, Brasília, parque, riacho. Logo depois, ela explicou que cada uma dessas palavras apresenta o som do R de maneiras diferentes, variando de acordo com a sua posição na palavra ou a combinação de vogais e consoantes:

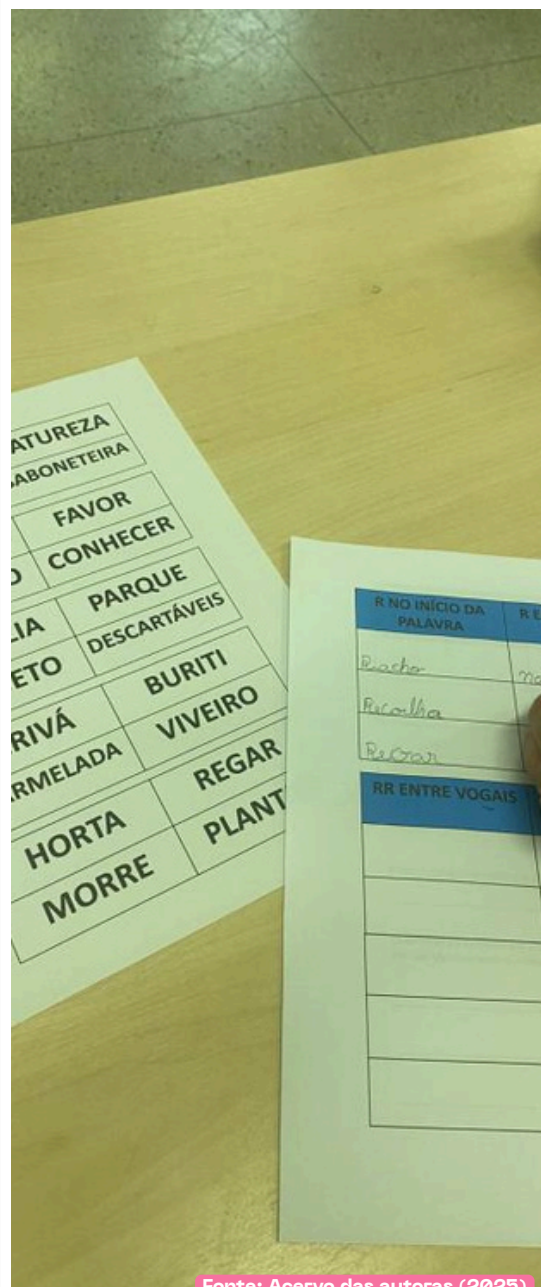
- R no início da palavra (regar)
- R entre vogais (buriti)
- RR entre vogais (cerrado)
 - R no final da palavra (conhecer)
 - R entre consoante e vogal (Brasília)
 - R entre vogal e consoante (parque)

Depois de apresentar os exemplos, a educadora mostrou à estudante como essas palavras poderiam ser distribuídas em colunas ou grupos, de acordo com a posição e com o som do “R”. Para reforçar a aprendizagem, pediu que a estudante tentasse classificar cada palavra na categoria correspondente.

A cada tentativa, a educadora perguntava: Você acha que esse R está no início da palavra ou entre vogais? Por que você colocou essa palavra em determinada categoria? Incentivou a reflexão e a verbalização do raciocínio. Para a realização dessa atividade, foi necessário o resgate do conceito de vogal e consoante, pois a estudante se confundiu no início, mas logo compreendeu a diferença entre elas e realizou a atividade.

Para tornar a tarefa mais significativa, a educadora pediu a estudante para ler as palavras em voz alta e destacar o som do R em cada caso. Assim, pôde comparar a forma falada com a forma escrita, perceber as diferenças de pronúncia e de movimentos da língua, por exemplo, regar, em que a língua permanece baixa para pronúncia do R, e buriti, em que a língua vibra ao pronunciar o R. Esse exercício mostrou à estudante que a posição do R na palavra pode mudar não apenas a ortografia mas também a sonoridade.

A educadora reforçou a relevância do vocabulário selecionado, lembrou que as palavras fazem parte do contexto do viveiro visitado e das discussões acerca de sustentabilidade. Desse modo, a estudante não apenas aprendeu a respeito do uso da letra R mas também revisitou conceitos trabalhados em aula, como o tipo de plantas do Cerrado e a importância de regar as mudas, entre outros assuntos.



Fonte: Acervo das autoras (2025)

Esse exercício ajudou a estudante a refletir acerca das variações fonéticas e ortográficas da letra "R" em diferentes contextos. Após essa atividade, a estudante realizou um exercício prático de escrita, em que criou frases com as palavras que haviam sido classificadas.

A partir das frases escritas, a educadora incentivou a troca de ideias em algumas e corrigiu os textos de forma dialogada, explicou os motivos dos ajustes e promoveu a reflexão a respeito dos erros como parte natural do aprendizado.

O momento de correção oportunizou a estudante a discutir as suas dúvidas. Palavras mais desafiadoras, como "jerivá" e "reaproveitamento", foram destacadas, reforçando a compreensão de sua grafia e seu significado. Esse processo dialogado permitiu que a estudante se sentisse protagonista do próprio aprendizado.

Para finalizar, a estudante realizou no quadro a atividade em que teve de inserir a letra R nas palavras para formar novas palavras e, na segunda parte da tarefa, teve que retirar um R das palavras para formar novas palavras. Este exercício propiciou desenvolver Consciência Fonológica e Ortográfica. A prática ajudou a estudante a perceber o impacto da presença ou da ausência da letra R na estrutura e no significado das palavras, porque estimulou a reflexão acerca do funcionamento da língua.

A aula foi prática e enriquecedora, pois, além de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, também promoveu o engajamento crítico e a valorização do contexto social da estudante. Ao integrar os diferentes tipos de aprendizado, a experiência reafirmou a importância de uma alfabetização que emancipa e transforma e do ato de ler e escrever, para formar cidadãos conscientes e participativos.



Fonte: Acervo das autoras (2025)

ENCONTRO 8

Frida Kahlo

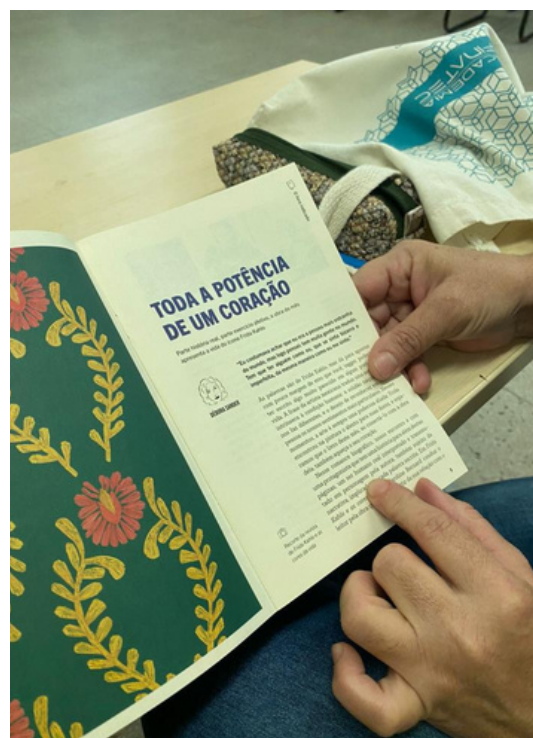
Objetivos

- Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de texto a partir de aspectos da biografia e da trajetória de vida de Frida Kahlo, por meio da exploração de temas diversos, como superação, criatividade e identidade.
- Elaborar o curriculum vitae organizando informações relevantes acerca da trajetória pessoal, educacional e profissional.
- Ler, compreender e interpretar as placas do parque.
- Reconhecer suas potencialidades e refletir acerca de identidade e projetos de vida.

A aula realizada com a estudante foi planejada a partir da valorização da aprendizagem significativa, da narrativa pessoal e do empoderamento por meio da leitura e da escrita.

O encontro iniciou-se com a leitura de um texto biográfico da Frida Kahlo, uma figura que simboliza superação e criatividade. A estudante leu partes do livro, acompanhada de explicações e reflexões propostas pela educadora, que destacou os desafios e as conquistas vividos pela artista mexicana.

A educadora descreveu os problemas de saúde enfrentados por Frida ao longo da vida, como o acidente de ônibus que lhe causou lesões graves. Pediu para a estudante pensar em situações em que, mesmo com dificuldades, ela perseverou e encontrou forças para continuar. A ideia foi mostrar como cada pessoa pode lidar com adversidades de modo resiliente.



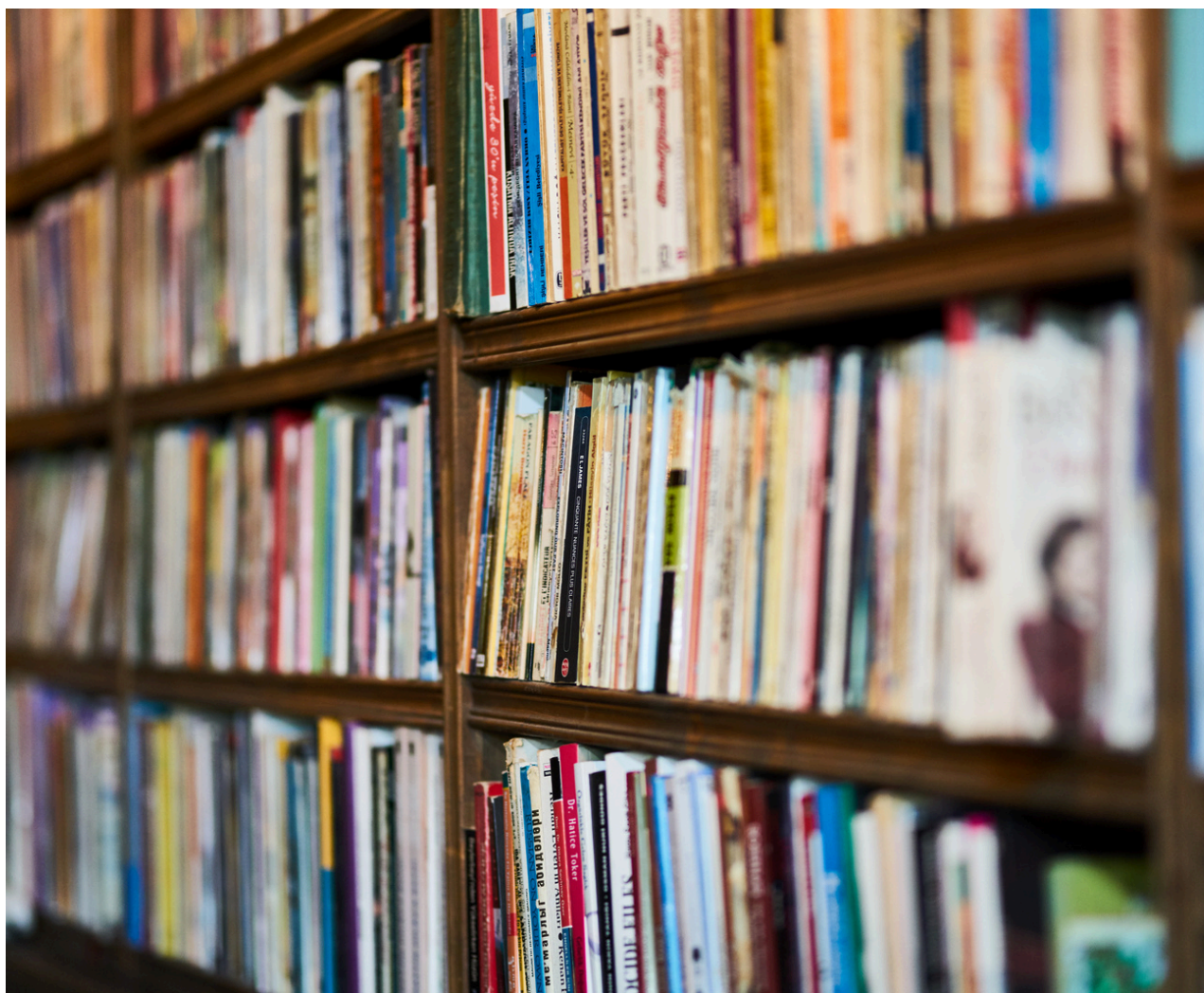
Fonte: Acervo das autoras (2025)

Estimulou-se a estudante a refletir a respeito da própria história, reconhecer suas experiências como valiosas e dignas de registro e valorização. Assim, a segunda parte da aula foi dedicada à elaboração do currículo vitae da estudante, que havia solicitado ajuda à educadora em outro momento.

A educadora explicou a estrutura e os elementos principais de um currículo, como dados pessoais, formação, experiências e habilidades. Com o notebook da educadora, a estudante foi orientada a organizar suas informações de forma clara e objetiva. Explorou-se cada seção do currículo, valorizaram-se as habilidades e os conhecimentos que a estudante já possuía e poderiam ser destacados no documento.

A elaboração do currículo também oportunizou o fortalecimento da autoconfiança da estudante em sua capacidade de escrever e organizar suas ideias. A educadora elogiou os avanços da estudante ao longo das aulas e reforçou a importância de cada passo no processo de construção de sua narrativa pessoal e profissional. Durante a atividade, a estudante demonstrou interesse e envolvimento, reconhecendo como o currículo pode ser uma ferramenta prática para a organização do seu perfil profissional.

A aula foi concluída com uma reflexão acerca do trabalho realizado durante os dois meses. Pôde-se perceber como a alfabetização pode ir além do ensino de leitura e centrado na decodificação e codificação, relacionando-se o aprendizado à vida prática, ao autoconhecimento e à transformação pessoal, como abordado nos ensinamentos de Paulo Freire. Ao integrar a biografia de Frida Kahlo com a elaboração do currículo vitae, a experiência mostrou-se enriquecedora, pois a estudante a reconheceu e valorizou a própria história enquanto desenvolvia habilidades essenciais para sua vida acadêmica e profissional.



Referências Bibliográficas

CARVALHO, Cecília Maria Mourão; BATISTA, Magno Santos. **Além da leitura do mundo: o lugar de Paulo Freire na educação**. Universidade e Sociedade, nº 66, São Paulo, 2020.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 12ª ed. São Paulo Editora Cortez, 2021.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação e mudança**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 52ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**, 1ª ed. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo; Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda Becker, (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.

_____, (2004). **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, v. 25.

_____, (2022). **Alfaletrar. Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo, 1ª ed., Editora Contexto, 2022.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012.

PRODUTO EDUCACIONAL

Este livro é um produto educacional elaborado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Brasília, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Macroprojeto Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Título da dissertação: Práticas de alfabetização e letramento no PROEJA do Instituto Federal de Brasília - Campus Riacho Fundo



Laís Valeriano Nunes

Mestra

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Brasília. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2010), Psicopedagogia (2012) e Especialista em Alfabetização e Letramento (2022). Atuou como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Marista de Brasília. Servidora Pública Federal com cargo Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Brasília (IFB) desde 2012.



Rosa Amélia Pereira da Silva

Orientadora

Licenciada em Letras - Português e Literatura pela Universidade do Estado de Minas Gerais, mestra em Literatura e doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília. Docente de Língua Portuguesa de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFB, pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atua na linha Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

ISBN: 978-65-6074-059-4

CDL



9 786560 740594



INSTITUTO FEDERAL
Brasília

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

