

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
CURSO DE PEDAGOGIA

JAINÉ GABRIELE DA SILVA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

MACEIÓ-AL
2026

JAINÉ GABRIELE DA SILVA

**PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: RELATO DE
EXPERIÊNCIA**

Relato de experiência apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Líllian Franciele Silva Ferreira

MACEIÓ-AL
2026

JAINÉ GABRIELE DA SILVA

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: relato de experiência

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 18/06/2026.

Orientador/a: Prof. Dra. Lillian Franciele Silva Ferreira (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Documento assinado digitalmente
 LILLIAN FRANCIELE SILVA FERREIRA
Data: 18/06/2026 13:32:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Lillian Franciele Silva Ferreira (Cedu/Ufal)
Presidente

Documento assinado digitalmente
 ALLAN DIEGO RODRIGUES FIGUEIREDO
Data: 18/06/2026 14:08:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Allan Diego Rodrigues Figueiredo (Cedu/Ufal)
Examinador 1

Documento assinado digitalmente
 VIVIANE CALINE DE SOUZA PINHEIRO
Data: 18/06/2026 14:31:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Viviane Caline de Souza Pinheiro (Uneal)
Examinadora 2

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jaine Gabriele da Silva
jaine.silva@cedu.ufal.br

Líllian Franciele Silva Ferreira
lillian.ferreira@cedu.ufal.br

RESUMO: Este estudo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III, e compreender como o trabalho com os gêneros textuais podem contribuir para o processo de alfabetização e letramento dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de um relato de experiência desenvolvido em uma escola pública do município de Maceió-AL, junto a uma turma do primeiro segmento da EJA. As atividades foram realizadas a partir de observações com foco nas regências, tendo como eixo o trabalho com o gênero textual lista, articulado à temática da alimentação saudável e ao planejamento de compras. As propostas buscaram aproximar os conteúdos escolares das vivências cotidianas dos estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios e experiências de vida. Os resultados evidenciaram que o uso de práticas contextualizadas favoreceu a participação, o interesse e o envolvimento dos educandos nas atividades de leitura e escrita, contribuindo para processos de alfabetização e letramento mais significativos. A experiência também possibilitou refletir sobre desafios presentes na EJA, como a diversidade dos níveis de aprendizagem, a frequência irregular dos estudantes e as condições sociais que impactam sua permanência na escola. Conclui-se que o trabalho com gêneros textuais constitui uma estratégia pedagógica relevante para promover aprendizagens contextualizadas, aproximando as práticas de leitura e escrita das necessidades e experiências dos estudantes da EJA.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Letramento; Gêneros textuais; Estágio supervisionado.

ABSTRACT: This study aims to report the experiences gained during the Supervised Internship III and to understand how working with textual genres can contribute to the literacy process of students in Youth and Adult Education (EJA). This is an experience report developed in a public school in the city of Maceió, Alagoas, Brazil, with a first-stage EJA class. The activities were carried out through classroom observations and teaching practice, focusing on the textual genre *list*, integrated with the themes of healthy eating and grocery shopping planning. The pedagogical activities sought to connect school content with students' everyday experiences, valuing their prior knowledge and life experiences. The results showed that contextualized teaching practices promoted students' participation, interest, and engagement in reading and writing activities, contributing to more meaningful literacy processes. The experience also enabled reflection on challenges faced in Youth and Adult Education, such as the diversity of learning levels, irregular attendance, and the social conditions that affect students' school attendance and permanence. It is concluded that working with textual genres is a relevant pedagogical strategy for promoting contextualized learning and bringing reading and writing practices closer to the needs and experiences of Youth and Adult Education students.

Keywords: Youth and Adult Education; Literacy; Literacy Practices; Textual Genres; Supervised Internship.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade relatar as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III, na área de alfabetização e letramento, realizado como requisito do componente curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Considerando que o estágio ocorreu no turno noturno, o campo de atuação escolhido foi a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, o estudo busca relatar minha vivência com o estágio supervisionado III, bem como compreender de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir do uso dos gêneros textuais podem contribuir para os processos de alfabetização e letramento dos estudantes da EJA.

O relato desta experiência mostra-se relevante por contribuir para reflexões acerca de práticas pedagógicas voltadas às especificidades dos estudantes da EJA, compreendendo-os enquanto sujeitos sociais e participantes ativos na construção do próprio conhecimento. Ao registrar e analisar as vivências proporcionadas pelo estágio, torna-se possível compreender as necessidades desse público, bem como refletir sobre estratégias pedagógicas que favoreçam os processos de alfabetização e letramento, especialmente por meio do uso dos gêneros textuais. Além disso, o estudo contribui para dar visibilidade aos sujeitos da EJA, reconhecendo-os como indivíduos que possuem trajetórias e experiências de vida que devem ser consideradas no ambiente escolar.

A partir das experiências vividas no estágio, surgiram alguns questionamentos acerca das práticas pedagógicas voltadas à EJA, especialmente diante dos diferentes níveis de aprendizagem presentes na turma. Assim, emergiu a reflexão sobre como desenvolver estratégias de ensino que dialoguem com a realidade desses estudantes e considerem suas experiências de vida. Desse modo, o estudo parte do seguinte questionamento: de que maneira o trabalho com os gêneros textuais pode favorecer os processos de alfabetização e letramento dos educandos da EJA?

Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, construído a partir das vivências desenvolvidas durante o estágio supervisionado III. As

informações foram produzidas por meio das observações realizadas na turma, das participações nas atividades escolares e das regências desenvolvidas ao longo do estágio. A análise das experiências foi fundamentada em referenciais teóricos sobre a educação de Jovens e Adultos, alfabetização, letramento e gêneros textuais, buscando compreender as contribuições dessas práticas para o processo de aprendizagem dos educandos.

Este trabalho está organizado em três seções principais. Inicialmente, apresenta-se uma breve contextualização sobre a Educação de Jovens e Adultos, discutindo os sujeitos da EJA, os processos de alfabetização e letramento e a contribuição dos gêneros textuais para as práticas pedagógicas nessa modalidade. Em seguida, é apresentado o relato de experiência desenvolvido durante o estágio supervisionado, contemplando as observações, regências e reflexões construídas ao longo da vivência na escola campo de estágio. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo, retomando os principais aprendizados, contribuições e reflexões construídas a partir da experiência vivenciada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Uma breve contextualização da EJA no Brasil

A história da EJA no Brasil iniciou-se na década de 1930, após a Revolução de 1930 e a Constituição de 1934, quando o Estado passou a assumir a responsabilidade pela oferta da educação de jovens e adultos de forma gratuita. Segundo Duarte (2024), ao longo das décadas seguintes foram criadas ações e programas voltados para esse público, como o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), contribuindo para a ampliação do acesso à escolarização.

Na década de 1960, o pensamento de Paulo Freire ganhou destaque ao compreender a alfabetização como um processo político e social, voltado à formação crítica dos sujeitos. Entretanto, com o golpe militar, muitos projetos

educacionais foram interrompidos. Já na década de 1970, surgiram programas de combate ao analfabetismo, como o MOBRAL, além da criação dos cursos supletivos, que buscavam ampliar o acesso à escolarização (Duarte, 2024). Posteriormente, a Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito de todos, garantindo o acesso à escolarização para aqueles que não tiveram oportunidades de estudo na infância ou adolescência. Com a promulgação da constituição, tornou-se necessária a criação de instrumentos legais que regulamentem os princípios educacionais nela estabelecidos. Nesse contexto, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/1996, considerada o principal marco regulatório da educação brasileira.

A trajetória da EJA no Brasil é marcada por movimentos de resistência e pela luta em defesa do direito à educação. A LDB (Lei n. 9394/96) assegura a EJA como modalidade da educação básica, reconhecendo as especificidades desse público. Contudo, apesar dos avanços legais, a modalidade ainda enfrenta desafios relacionados ao acesso, permanência e qualidade do ensino ofertado.

Embora a legislação assegure o direito à EJA, a modalidade ainda enfrenta dificuldades em seu funcionamento. Muitas vezes, os materiais didáticos, currículos e práticas pedagógicas não consideram as especificidades dos estudantes. Um exemplo disso pode ser observado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não apresenta discussões e currículos específicos sobre essa modalidade, direcionando grande parte do currículo para crianças e adolescentes em idade regular de escolarização. Para Duarte (2024, p. 246)

A legislação estabelece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica, devendo oferecer um ensino adaptado às necessidades básicas desse público, levando em consideração suas características, interesses, condições de vida e trabalho.

As considerações de Duarte (2024) evidenciam que a EJA deve ser organizada de acordo com as especificidades desse público, respeitando suas trajetórias de vida, experiências e necessidades. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e promover estratégias de ensino que favoreçam sua permanência, participação e aprendizagem significativa.

Duarte (2024) destaca ainda que a EJA possui funções restauradora, equalizadora e qualificadora, buscando reparar desigualdades históricas, ampliar oportunidades e favorecer a qualificação dos sujeitos. Entretanto, para que essas funções sejam efetivadas, faz-se necessária a implementação de políticas públicas que garantam condições reais de acesso, permanência e aprendizagem.

2.2 Os sujeitos da EJA

Além da compreensão histórica da EJA, torna-se importante compreender quem são os sujeitos que fazem parte dessa modalidade. Moura (2007) apresenta contribuições relevantes ao discutir os aspectos socioeconômicos, socioculturais e sociocognitivos desses educandos.

No aspecto socioeconômico, a autora destaca que os estudantes da EJA exercem diferentes profissões, como trabalhadores da construção civil, domésticas, costureiras, agricultores, aposentados e pequenos comerciantes. Em muitos casos, desempenham funções com baixa remuneração e longas jornadas de trabalho, buscando na escola possibilidades de melhoria de vida (Moura, 2007).

Do ponto de vista sociocultural, esses sujeitos tiveram, em diferentes momentos da vida, seus direitos educacionais negados. Muitos retornam à escola após anos afastados do ambiente escolar e, frequentemente, enfrentam processos de exclusão e infantilização por estarem em fase de alfabetização. Apesar disso, reconhecem a importância da leitura e da escrita em suas vivências cotidianas, seja para utilizar redes sociais, ajudar familiares nas atividades escolares ou resolver situações do dia a dia de forma mais autônoma (Moura, 2007).

Já no aspecto sociocognitivo, Moura (2007) ressalta que os jovens e adultos possuem experiências e conhecimentos construídos ao longo da vida, o que os diferencia das crianças e adolescentes. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao afirmar a importância do respeito aos saberes prévios dos educandos e da valorização de suas experiências sociais, culturais e profissionais. Para Moura (2007, p. 6),

Esses sujeitos aprendentes encontram-se e confundem-se com

sujeitos ensinantes que têm características semelhantes. São homens e mulheres inseridos numa temporalidade histórica e cultural que o faz ser inacabado e transcendente, sujeitos capazes de produzir e transformar o mundo objetivo e subjetivo.

Nesse contexto, o professor assume um papel de mediador do conhecimento, favorecendo práticas educativas baseadas no diálogo e na troca de saberes. A relação pedagógica na EJA precisa reconhecer os estudantes enquanto sujeitos ativos no processo de aprendizagem, valorizando suas trajetórias e experiências.

2.3 Alfabetização e letramento na EJA

As discussões sobre alfabetização e letramento são fundamentais para compreender os processos educativos na EJA. Segundo Soares (2004), o conceito de letramento surge da necessidade de diferenciar aqueles que apenas dominam a leitura e a escrita daqueles que utilizam essas habilidades em práticas sociais. Durante muito tempo, considerava-se alfabetizada a pessoa que sabia ler e escrever. Contudo, as transformações sociais, como a ampliação do acesso à educação, as mudanças nas exigências do mercado de trabalho e o crescente uso da leitura e da escrita nas atividades cotidianas, ampliaram a compreensão de que não basta apenas decodificar palavras, tornou-se necessário compreender a leitura e escrita como práticas sociais, utilizadas em diferentes contextos da vida em sociedade.

De acordo com Soares (2004), a alfabetização está relacionada à aquisição do sistema de escrita, enquanto o letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita. Apesar de distintos, esses processos são indissociáveis. Para a autora, não basta ensinar o código da língua escrita, é preciso que o indivíduo utilize a leitura e a escrita nas práticas sociais. Nesse sentido, afirma:

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a 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, 2001, p. 47)

A perspectiva de Soares (2001) reforça que o processo de alfabetização e letramento devem estar articulados, permitindo que os estudantes desenvolvam competências para utilizar a leitura e a escrita em situações reais do dia a dia. Essa concepção é fundamental na EJA, pois os educandos trazem experiências de vida que podem ser utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Kleiman (2005) amplia essa discussão ao afirmar que o letramento se desenvolve a partir da inserção dos sujeitos em práticas sociais concretas de leitura e escrita. Dessa forma, promover o letramento envolve aproximar os estudantes de situações reais do cotidiano em que a linguagem escrita esteja presente.

Na Educação de jovens e adultos, a alfabetização e o letramento devem ocorrer de forma integrada, considerando os saberes construídos ao longo da vida e que esses saberes têm contextos e necessidades específicas, a família e a vida social. Sendo assim, ensinar a ler e a escrever implica em fazer com que esses estudantes utilizem em seus cotidianos, promovendo autonomia e a inclusão social.

Na EJA, os processos de alfabetização e letramento precisam considerar as experiências de vida dos educandos e seus contextos sociais. Nesse sentido, Freire (1982, p. 9) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, defendendo uma educação que parta das vivências e conhecimentos construídos pelos estudantes ao longo da vida.

2.4 Gêneros textuais e práticas pedagógicas na EJA

O trabalho com gêneros textuais constitui uma importante estratégia para favorecer os processos de alfabetização e letramento na EJA. Os gêneros textuais fazem parte do cotidiano dos estudantes, estando presentes em listas, bilhetes, receitas, notícias, mensagens e diferentes práticas sociais. Trazer esses elementos para a sala de aula contribui para aproximar os educandos das práticas de leitura e escrita. Marcuschi (2008) argumenta que os gêneros textuais são práticas sociais de comunicação e exercem importante função nas interações humanas.

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. (Marcuschi, 2008, p. 155)

Marcuschi (2008), afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida social e cultural, essa concepção mostra que os gêneros textuais não são restritos apenas ao uso da escrita, mas se configuram como práticas sociais de interação no cotidiano. Na EJA, essa perspectiva reforça a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas aproximem os educandos das práticas sociais de leitura e escrita.

Santos *et al.* (2004) discutem que os gêneros textuais estão presentes em diferentes contextos sociais e exercem importante função sociocomunicativa no cotidiano dos sujeitos. No contexto da EJA, os autores ressaltam a importância de práticas pedagógicas que aproximem os educandos das práticas reais de leitura e escrita, favorecendo processos de participação e interação social.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas na EJA precisam dialogar com a realidade dos educandos e considerar os conhecimentos que esses sujeitos já possuem. Arroyo (2017, p. 23) afirma que “os educandos da EJA são sujeitos de direitos, com trajetórias marcadas por negações e exclusões sociais”. Essa afirmação indica que os sujeitos da EJA, são marcados por experiências e saberes adquiridos ao longo da vida, que muitas vezes são desconsiderados nos processos educacionais. Reconhecer essas vivências implica desenvolver práticas pedagógicas que promovam a participação e interação desses educandos. Freire (1996) contribui para essa discussão ao afirmar que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 47)

Essa concepção compreende a educação como um processo dialógico e participativo, em que os estudantes assumem papel ativo na construção do conhecimento. Assim, as práticas pedagógicas na EJA precisam incentivar o diálogo, a participação coletiva e a valorização das experiências dos educandos.

Neste sentido, entende-se que a EJA deve promover práticas educativas comprometidas com a realidade social dos estudantes, valorizando suas trajetórias e favorecendo os processos de alfabetização e letramento a partir das práticas

sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais apresenta-se como uma importante estratégia pedagógica para aproximar os educandos dos conteúdos escolares de forma crítica, significativa e contextualizada.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio teve carga horária de 90 horas, distribuídas entre atividades realizadas na universidade e na escola campo de estágio. Conforme previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o estágio compreendeu três observações e 2 regências, realizadas no período de julho a novembro de 2025. As observações e as regências foram intercaladas com as atividades teóricas desenvolvidas na universidade, possibilitando a articulação entre teoria e prática. O estágio foi realizado em uma escola localizada na parte baixa do município de Maceió.

Ao iniciar o processo de observação tornou-se evidente a importância do estágio na formação docente, especialmente por possibilitar a articulação entre teoria e prática. Durante as observações, foi possível identificar como os princípios discutidos ao longo da graduação se materializam dentro da sala de aula. Nas regências, essas referências orientaram na construção do planejamento, exigindo uma adaptação à turma e constantes reflexões sobre a metodologia de ensino. Essa experiência, possibilitou perceber que o ato educativo vai muito além de transferir conhecimento, exige criticidade do educador para que a aprendizagem seja significativa. Nesse sentido, Pimenta e Garrido (2006, p. 12) afirmam: “O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos.”

As autoras destacam que teoria e prática não devem ser compreendidas de forma separada no processo de formação docente. O estágio, nesse contexto, constitui-se como espaço investigativo, reflexivo e formativo, permitindo ao futuro professor compreender a realidade escolar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.

Com isso, de acordo com a articulação entre teoria e prática na formação

docente, o estágio proporcionou essa vivência no ambiente escolar. Ao iniciar a observação na escola campo de estágio, percebe-se que a estrutura, organização e o funcionamento da escola, são aspectos importantes a serem observados para entender melhor como são desenvolvidas as práticas pedagógicas no ambiente escolar. A seguir, apresenta-se a caracterização da escola.

A escola campo de estágio possui uma estrutura física composta por 12 espaços, entre eles sala de recursos multifuncionais, diretoria, coordenação pedagógica, sala dos professores, secretaria, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, cozinha, refeitório, auditório, área de lazer e recepção. A instituição também dispõe de elevador e banheiros adaptados para pessoas com deficiência. Essa estrutura contribui para um ambiente acolhedor e acessível para o público da EJA, um público composto por pessoas de diferentes faixas etárias, trajetórias e necessidades específicas. Na figura 1 e 2, registros da entrada da escola.

Figuras 1 e 2. Registros do espaço físico da escola



Fonte: a autora (2025)

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição funciona nos três turnos, ofertando turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental

no período matutino e vespertino e turmas da EJA no turno noturno. A modalidade é organizada por segmentos, sendo o 1º segmento composto pelo 1º, 2º, 3º e 4º períodos e o 2º segmento composto pelo 5º, 6º, 7º, 8º e 9º períodos. A escola atende aproximadamente 1233 alunos, distribuídos entre ensino fundamental II, EJA e atendimento educacional especializado (AEE), contando com uma equipe formada por professores, gestores e profissionais técnico-administrativos.

Ao iniciar as atividades na escola, fui recebida pela vice-diretora e pelo coordenador pedagógico, que apresentaram a instituição e conduziram uma breve conversa sobre o funcionamento da escola. Em seguida, fui encaminhada para a turma do 1º segmento da EJA, onde seriam realizadas as observações e regências.

A turma encontrava-se em processo de alfabetização e apresentava um perfil bastante diverso, com estudantes entre 18 e 70 anos. A maioria era composta por mulheres, entre donas de casa, trabalhadoras do comércio, da indústria e da construção civil. Esse perfil aproxima-se das discussões de Moura (2007) e Arroyo (2017), ao afirmarem que os sujeitos da EJA pertencem, em sua maioria, a grupos historicamente desfavorecidos social e economicamente.

Durante as conversas com a professora regente, foi informado que a turma possuía aproximadamente 30 alunos matriculados, porém apenas entre 13 e 16 frequentavam regularmente as aulas. Observou-se também uma grande diferença em relação aos níveis de aprendizagem, pois alguns estudantes ainda estavam em processo inicial de alfabetização, enquanto outros apresentavam maior domínio da leitura e da escrita. Apesar disso, a turma demonstrava participação e interesse nas atividades propostas pela professora.

Nas observações realizadas, foi possível perceber algumas dificuldades enfrentadas tanto pelos estudantes quanto pela docente. Muitos alunos chegavam cansados após um longo dia de trabalho, o que afetava a concentração e a permanência nas aulas. Ainda assim, a professora buscava desenvolver estratégias para tornar as aulas mais atrativas e participativas, estabelecendo uma relação dialógica com os estudantes.

Durante o primeiro dia de observação, a professora regente trabalhou os dígrafos “LH” e suas combinações com as vogais, explorando os sons correspondentes. Para isso, a mesma utilizou palavras do cotidiano como: telhado,

milho, filho orelhudo e etc. organizando-as em uma tabela para que eles identificassem o dígrafo e relacionassem com as vogais. Observou-se que a escolha das palavras favoreceu a participação e o envolvimento dos estudantes.

A atividade favoreceu o reconhecimento do dígrafo “LH” e a percepção dos sons das palavras, contribuindo para o desenvolvimento da consciência fonológica e da leitura. Apesar de alguns estudantes apresentarem dificuldades em reconhecer os sons, a mediação da professora foi fundamental para que os mesmos concluíssem a atividade. Essa experiência evidenciou a importância de utilizar palavras que fazem parte do dia a dia desses estudantes, tornando assim a aprendizagem significativa.

No segundo dia de observação, a professora levou uma atividade impressa com o texto “A galinha dos ovos de ouro”, escolhido por apresentar linguagem acessível e por fazer parte do repertório de histórias conhecidas pelos estudantes, favorecendo o interesse e a compreensão leitora. A professora iniciou a leitura conjunta do texto, destacando algumas palavras, e pedindo para que os mesmos reconhecessem as palavras. A atividade promoveu a participação da turma, estimulou a leitura compartilhada e contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica e a compreensão da leitura. A atividade permitiu articular a mediação docente aos conhecimentos prévios dos educandos.

Já no terceiro e último dia de observação, a professora trabalhou o poema “A escola é”, de Paulo Freire. Inicialmente, foi realizada a leitura conjunta do poema e, logo após, uma breve conversa sobre os sentidos do texto e sobre os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar. Após esse momento de diálogo, a atividade proposta consistia em escrever, em um coração de papel, cinco palavras destinadas à pessoa que eles mais amavam. As palavras foram escolhidas pelos próprios alunos e registradas no quadro, surgindo expressões como “linda”, “te amo”, “gratidão”, “especial” e “você é incrível”. A atividade dialogou diretamente com os valores presentes no poema, ao incentivar expressões de sentimentos como: o respeito ao próximo, valorização das relações, fortalecimento da autoestima, fortalecendo a importância do cuidado consigo mesmo.

Ao final da atividade, a professora orientou que os estudantes entregassem o coração para si mesmos, ressaltando a importância do amor-próprio e do

reconhecimento de si enquanto sujeitos importantes. Essa proposta chamou atenção por trabalhar questões relacionadas à autoestima, identidade e autoconhecimento, aspectos fundamentais no contexto da EJA, especialmente considerando as trajetórias marcadas por exclusões e interrupções escolares.

A partir das observações realizadas e das conversas com a professora regente, foi definida a temática das regências: “alimentação saudável e planejamento de compras”. O projeto tinha como objetivo trabalhar a alimentação saudável por meio da pirâmide alimentar brasileira e da construção do gênero textual lista, articulando práticas de leitura, escrita e matemática no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

A escolha da temática também considerou a realidade dos educandos e o contexto social da escola. A maioria dos estudantes frequentava regularmente a feira livre localizada nas proximidades da instituição, seja como consumidores, comerciantes ou trabalhadores da região. Dessa forma, o trabalho com listas de compras utilizando produtos encontrados na feira aproximava os conteúdos escolares das vivências cotidianas dos estudantes.

No primeiro dia de regência, a proposta consistiu na construção de listas com alimentos saudáveis encontrados na feira do bairro. Já no segundo momento, foi trabalhada a elaboração de listas de compras do mês, buscando estimular o planejamento doméstico e o uso social da escrita no cotidiano dos educandos.

3.1 Regência 1 (01/10/2025)

Durante a primeira regência, foi desenvolvida uma atividade com gêneros textuais buscando aproximar os conteúdos escolares da realidade sociocultural dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O plano de aula teve como temática a alimentação saudável, utilizando o gênero textual lista como estratégia para trabalhar práticas de leitura e escrita a partir dos alimentos encontrados na feira do bairro.

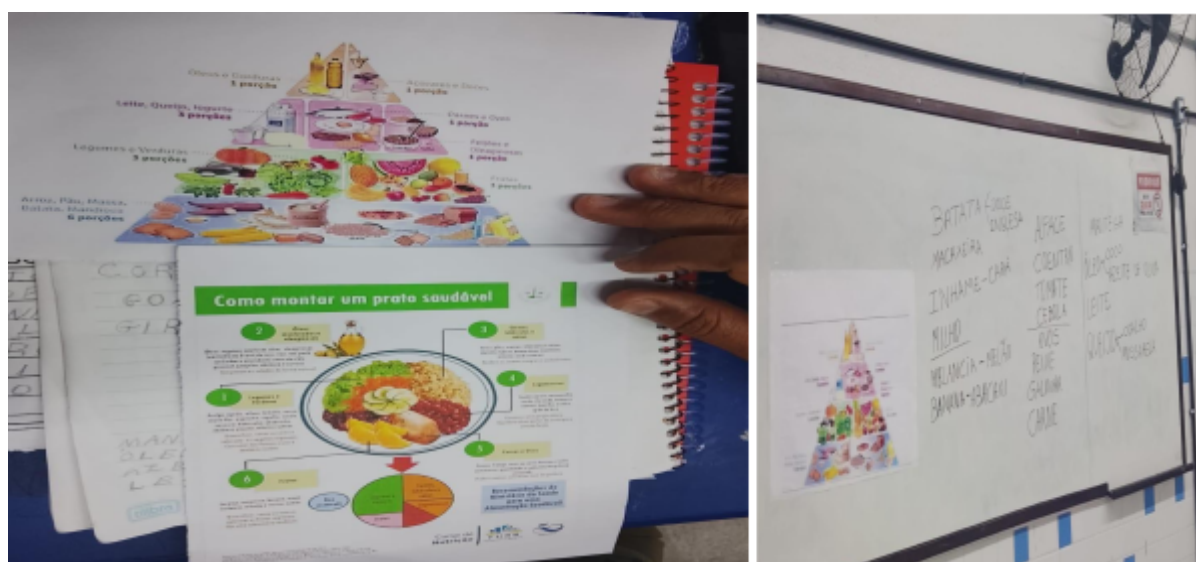
A proposta dialoga com as contribuições de Freire (1996), ao defender que o ensino deve partir da realidade concreta dos educandos. Além disso, o uso do

gênero textual lista aproxima-se das discussões de Marcuschi (2008), que compreende os gêneros textuais como práticas sociais presentes no cotidiano e fundamentais para a comunicação humana.

A escolha da temática também considerou o contexto social dos estudantes e a localização da escola, situada em uma região marcada pela intensa movimentação da feira livre. Grande parte da turma era composta por mulheres frequentadoras assíduas da feira, além de estudantes que trabalhavam ou residiam nas proximidades. Essa proposta reforça as contribuições de Moura (2007), ao destacar que os educandos da EJA possuem diferentes trajetórias e saberes construídos ao longo da vida, os quais precisam ser valorizados nas práticas pedagógicas.

Ao iniciar a regência, apresentei aos estudantes a proposta da aula e expliquei que aquelas atividades faziam parte das experiências práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado. Em seguida, foi realizada a entrega do material complementar contendo informações sobre a pirâmide alimentar brasileira. Também foi fixado no quadro um cartaz com imagens e explicações relacionadas à alimentação saudável. As figuras 3 e 4 a seguir mostram a atividade.

Figuras 3 e 4. Registros da primeira regência.



Fonte: a autora (2025)

A aula iniciou-se com uma conversa sobre os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da alimentação saudável e da pirâmide alimentar. Durante o

diálogo, os alunos compartilharam experiências relacionadas aos hábitos alimentares do cotidiano. Após esse momento, foi realizada uma explicação sobre os grupos alimentares e a importância de uma alimentação equilibrada. Em seguida, os estudantes receberam outro folheto ilustrado contendo orientações sobre a composição de um prato saudável.

Após a discussão inicial, foram feitas algumas perguntas norteadoras, como: “Quais alimentos saudáveis podemos encontrar na feira do bairro?” e “Quais desses alimentos vocês costumam consumir?”. A partir das respostas dos educandos, iniciou-se a construção coletiva de uma lista com alimentos saudáveis encontrados na feira.

Os estudantes participaram ativamente da atividade, sugerindo alimentos que eram registrados no quadro. A leitura das palavras foi realizada de forma coletiva, favorecendo o reconhecimento das letras, sílabas e sons das palavras. Embora muitos ainda estivessem em processo de alfabetização, já demonstravam conhecimentos relacionados às letras e aos fonemas. Entre os alimentos citados pelos alunos estavam “macaxeira”, “inhame”, “batata roxa”, “alface”, “cebola” e “tomate”. À medida que as palavras eram escritas no quadro, os estudantes identificavam letras, sílabas e sons, participando da construção da atividade. Ao final, copiaram a lista em seus cadernos.

A proposta buscou inserir os educandos em práticas sociais de leitura e escrita, aproximando o processo de alfabetização das experiências do cotidiano. Nesse sentido, Kleiman (2005) destaca que o letramento envolve não apenas ensinar a ler e escrever, mas inserir os sujeitos em práticas sociais da linguagem.

Além disso, a metodologia adotada valorizou o diálogo, a participação e os conhecimentos prévios dos estudantes, inspirando-se na perspectiva freireana de educação. Estratégias como roda de conversa, construção coletiva da lista e socialização das respostas favoreceram a participação ativa da turma e contribuíram para uma aprendizagem mais significativa. A utilização da feira livre como elemento central da atividade aproximou os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos educandos.

Ao final da primeira regência, foi possível perceber resultados positivos, especialmente em relação à participação e interação dos estudantes durante a

construção da lista coletiva. O uso de elementos presentes no cotidiano dos alunos favoreceu a compreensão da proposta e estimulou o envolvimento da turma nas atividades desenvolvidas. Entretanto, também foram identificadas algumas dificuldades, como atrasos decorrentes da rotina de trabalho dos estudantes, baixa frequência em determinados dias, limitações na leitura e escrita e poucos recursos didáticos disponíveis. Essas situações evidenciam a necessidade de planejamentos flexíveis e de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos da EJA, valorizando suas experiências e construindo estratégias mais inclusivas e significativas.

3.2 Regência 2 (08/10/2025)

No segundo dia de regência, buscou-se dar continuidade aos conteúdos trabalhados anteriormente, retomando conceitos relacionados à alimentação saudável e ao gênero textual lista. Durante esse momento, observou-se maior participação dos estudantes, principalmente nas situações de diálogo e interação coletiva, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos educandos. As figuras 5 e 6 a seguir mostram a atividade.

Figuras 5 e 6. Registros da segunda regência.



Fonte: a autora (2025)

A proposta da aula consistiu em aprofundar as características do gênero textual lista por meio da atividade “lista de compras dividida por categorias de produtos”. O objetivo era aproximar os estudantes de uma prática comum do cotidiano, utilizando a elaboração de listas de compras como ferramenta de leitura, escrita e organização. Essa proposta dialoga com as contribuições de Marcuschi (2008), ao compreender os gêneros textuais como práticas sociais presentes nas interações humanas e fundamentais para a comunicação cotidiana.

O trabalho com o gênero lista mostrou-se significativo por se tratar de um recurso amplamente utilizado no cotidiano dos estudantes, seja em listas de compras, tarefas ou organização doméstica. Dessa forma, a atividade buscou articular os conhecimentos empíricos dos educandos aos conhecimentos escolares, valorizando experiências já presentes em suas vivências. Entretanto, o planejamento da aula não se limitou apenas à construção da lista. Também foram discutidos os benefícios do planejamento de compras no cotidiano, como organização financeira, redução de esquecimentos, otimização do tempo e planejamento das refeições. Inicialmente, retomamos brevemente os conteúdos da aula anterior e, em seguida, iniciamos a discussão sobre o uso social das listas de compras.

Para o desenvolvimento da atividade, foi entregue uma folha contendo um modelo de lista em branco e panfletos de supermercados locais com produtos e preços utilizados no planejamento da chamada “feira do mês”. Antes da construção coletiva da lista, os estudantes foram questionados sobre o uso desse gênero textual em suas rotinas. Alguns afirmaram que não costumavam utilizar listas, pois já memorizavam os produtos necessários, enquanto outros relataram utilizar listas em determinadas situações.

Após esse momento de diálogo, iniciou-se a construção coletiva da lista de compras. Com o auxílio dos panfletos, os estudantes selecionaram os produtos que costumavam comprar no cotidiano, enquanto os itens eram registrados na lista. Surgiram produtos como arroz, cebola, pão, sabonete, água sanitária, refrigerante, fósforo e papel toalha. Além da escrita dos nomes dos produtos, os alunos também

localizaram os preços nos panfletos e registraram os valores correspondentes.

Ao final da construção da lista, foi realizada a soma dos valores dos produtos selecionados. Alguns estudantes utilizaram calculadora para realizar os cálculos, enquanto um dos alunos, que trabalhava como comerciante, realizou as somas mentalmente, chamando atenção da turma pela rapidez e domínio das operações. Esse momento possibilitou perceber como os conhecimentos construídos ao longo das experiências de vida também se fazem presentes no espaço escolar.

Durante a atividade, observou-se que alguns estudantes ainda apresentavam dificuldades no reconhecimento de sílabas e na escrita de determinadas palavras. Entretanto, a construção coletiva da lista favoreceu a aprendizagem colaborativa, permitindo que os educandos trocassem conhecimentos e se auxiliassem mutuamente durante a realização da proposta.

Também surgiram algumas dificuldades relacionadas aos recursos didáticos disponíveis. A intenção inicial era entregar um panfleto de supermercado para cada estudante, porém muitos estabelecimentos passaram a disponibilizar os encartes apenas em formato digital. Com o apoio da escola, foram realizadas algumas impressões, e os panfletos precisaram ser compartilhados entre os alunos durante a atividade.

Apesar dessas limitações, a experiência da segunda regência mostrou-se bastante positiva. A metodologia utilizada favoreceu o envolvimento da turma, a participação coletiva e a aproximação entre os conteúdos trabalhados e o cotidiano dos estudantes. Além disso, o trabalho com o gênero textual lista contribuiu para tornar as atividades mais acessíveis e significativas, permitindo que os educandos reconhecessem a função social da leitura e da escrita em suas práticas diárias.

3.3 Reflexões sobre as regências

O estágio supervisionado constitui-se como um importante espaço de formação e reflexão, permitindo compreender que teoria e prática são indissociáveis no processo de formação docente. A vivência no contexto escolar possibilita ao futuro professor analisar criticamente sua atuação e compreender a realidade educacional para além das discussões teóricas desenvolvidas na universidade.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2005/2006, p. 14) afirmam: “O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos.”

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o estágio não se limita à observação ou aplicação de atividades, mas constitui um espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre os desafios presentes no cotidiano escolar. As teorias estudadas ao longo do curso contribuem para compreender as especificidades da prática educativa e auxiliam na construção de uma postura crítica diante da realidade observada.

Durante a vivência na EJA, foi possível perceber que os estudantes carregam diferentes experiências de vida, saberes e trajetórias sociais que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Moura (2007), ao defender a importância de reconhecer os sujeitos da EJA em seus contextos sociais, econômicos e históricos, evitando a reprodução de práticas excludentes que historicamente marcaram suas trajetórias escolares.

Além disso, observou-se que os educandos possuem conhecimentos construídos ao longo da vida por meio do trabalho, da família e das experiências sociais. Essa perspectiva dialoga com Arroyo (2017), ao afirmar que os sujeitos da EJA não devem ser vistos como pessoas sem conhecimento, mas como indivíduos que tiveram seus direitos educacionais interrompidos e que necessitam de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e saberes prévios.

Essa realidade tornou-se ainda mais evidente durante as observações e regências, principalmente ao perceber que muitos estudantes trabalhavam durante o dia e frequentavam a escola à noite motivados pelo desejo de aprender a ler e escrever. Nesse contexto, as atividades desenvolvidas durante as regências buscaram aproximar os conteúdos escolares das experiências cotidianas dos educandos. Ao trabalhar com o gênero textual lista, por exemplo, observou-se maior participação da turma quando as atividades estavam relacionadas às suas vivências, como as listas de compras e planejamento doméstico.

O uso do gênero textual lista favoreceu a participação ativa dos estudantes justamente por se tratar de uma prática presente no cotidiano da turma. Essa

proposta aproxima-se das discussões de Soares (2004) e Kleiman (2005), ao compreenderem que alfabetização e letramento não devem ocorrer de forma integrada, com práticas significativas e contextualizadas, que promovam o uso social da leitura e escrita.

Freire (1982, p. 9) também contribui para essa reflexão ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Dessa forma, as atividades propostas durante as regências buscaram não apenas trabalhar leitura e escrita, mas aproximar os estudantes de usos significativos da linguagem presentes em seu cotidiano.

As experiências vivenciadas durante o estágio também possibilitaram refletir sobre o papel do educador na EJA. O professor precisa desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos educandos, valorizando seus conhecimentos, experiências e necessidades. Ao perceber que grande parte da turma possuía contato frequente com a feira do bairro, utilizar esse contexto como elemento central das atividades foi uma maneira de aproximar os conteúdos escolares das vivências dos estudantes.

A vivência no estágio contribuiu significativamente para minha formação docente, permitindo compreender de maneira mais sensível a realidade dos sujeitos da EJA e os desafios presentes nessa modalidade de ensino. Foi possível perceber que ensinar vai além da utilização de recursos didáticos ou da transmissão de conteúdos, exigindo do professor sensibilidade, escuta e capacidade de desenvolver práticas mais contextualizadas e significativas.

Entretanto, também se tornaram evidentes as dificuldades que atravessam a EJA, como evasão escolar, cansaço físico dos estudantes após longas jornadas de trabalho, baixa frequência e escassez de recursos didáticos. Além disso, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais impactam diretamente os processos de aprendizagem desses sujeitos e suas relações com a escola.

Apesar dessas dificuldades, o estágio possibilitou compreender que os estudantes da EJA não são sujeitos “vazios”, mas indivíduos que carregam histórias, experiências e conhecimentos construídos ao longo da vida. Essa compreensão reforçou a importância de desenvolver uma prática pedagógica baseada no diálogo, na escuta e no respeito às especificidades dos educandos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas, este estudo teve como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender quem são os sujeitos da EJA e de que maneira o uso dos gêneros textuais pode contribuir para os processos de alfabetização e letramento desses educandos. Ao longo da experiência, foi possível perceber que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que as observações e regências permitiram compreender melhor as especificidades desse público e refletir sobre práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

As experiências desenvolvidas durante o estágio evidenciaram a importância de propostas educativas que dialoguem com a realidade dos estudantes da EJA, valorizando seus conhecimentos prévios, trajetórias de vida e experiências sociais. Nesse sentido, o trabalho com o gênero textual lista favoreceu maior participação e interação dos estudantes, principalmente por aproximar as atividades escolares de situações presentes em seu cotidiano.

As principais aprendizagens construídas ao longo do estágio estiveram relacionadas à compreensão sobre quem são os sujeitos da EJA e sobre a necessidade de desenvolver metodologias mais sensíveis às especificidades dessa modalidade. Foi possível perceber que ensinar vai além da transmissão de conteúdos, exigindo do educador escuta, diálogo, planejamento e respeito às vivências dos estudantes. As experiências observadas durante as regências demonstraram que, quando os conteúdos fazem sentido para os educandos, há maior envolvimento, participação e interesse nas atividades propostas.

Além disso, o estudo permitiu compreender a importância dos gêneros textuais enquanto práticas presentes no cotidiano dos estudantes. Ao utilizar as listas de compras relacionadas à realidade dos educandos, foi possível favorecer práticas de leitura e escrita mais significativas, aproximando-os do uso social da linguagem e contribuindo para os processos de alfabetização e letramento.

A vivência no estágio também contribuiu significativamente para minha formação docente, especialmente por possibilitar a articulação entre teoria e prática

no contexto real da sala de aula. Durante as observações e regências, foi possível compreender desafios presentes na EJA, como a diferença dos níveis de aprendizagem, a evasão escolar, o cansaço dos estudantes após longas jornadas de trabalho e a necessidade de adaptar constantemente as atividades propostas. Essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de um olhar mais crítico, reflexivo e sensível diante da prática educativa.

Este relato também pode contribuir para outros professores e futuros educadores ao evidenciar a importância de metodologias contextualizadas e comprometidas com a realidade social dos estudantes. As experiências apresentadas reforçam a necessidade de desenvolver estratégias que valorizem os conhecimentos prévios dos educandos e promovam maior participação nas atividades escolares. Nesse contexto, o uso dos gêneros textuais pode constituir uma importante ferramenta pedagógica para aproximar os estudantes da EJA das práticas de leitura e escrita presentes em seu cotidiano.

Entretanto, a experiência também apresentou alguns limites. O curto período de regência, decorrente das diferenças entre o calendário acadêmico e o calendário escolar, limitou o aprofundamento das atividades desenvolvidas. Além disso, a diversidade dos níveis de aprendizagem presentes na turma e as dificuldades relacionadas à frequência dos estudantes exigiram constantes adaptações nas propostas pedagógicas. A limitação de recursos didáticos também se apresentou como um desafio durante o desenvolvimento das atividades.

Por fim, compreende-se que ainda existem aspectos que precisam ser aprofundados em pesquisas futuras, especialmente sobre o uso dos gêneros textuais nos processos de alfabetização e letramento da EJA, sobre estratégias que favoreçam maior participação dos estudantes e sobre a formação docente voltada às especificidades dessa modalidade. Dessa forma, espera-se que este estudo possa contribuir para reflexões sobre práticas educativas mais inclusivas, dialógicas e significativas no contexto da EJA.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes Limitada, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240007>. Acesso em: 30 mar. 2026
- DUARTE, Eduardo Dias. História da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil: Panorama histórico, político e social. **Revista Veritas de Difusão Científica**, v. 5, n. 2, p. 237-259, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982. Disponível em: [A importância do ato de ler: em três artigos que se completam : Paulo Freire](#). Acesso em: 29 mar. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz. Disponível em: [FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido](#). Acesso em: 30 mar. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível: [Pedagogia da Autonomia](#). Acesso em: 30 mar. 2026.
- MOURA, Tania Maria de Melo. Contribuições de ideias de Paulo Freire e Vygotsky à alfabetização de jovens e adultos. **Contrapontos**, v. 7, n. 03, p. 537-548, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível: [MicrosoftWordGenerostextuiasdefinicoesfuncionalidade.doc](#). Acesso em: 30 mar. 2026.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. cap. 2, p. 146-177.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica, 2001. Disponível: [\(99+\) SOARES, Magda Letramento Um tema de três gêneros](#). Acesso em: 29 mar. de 2026.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Porto Alegre, 2004. Disponível: [\(99+\) Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos](#). Acesso em: 28 mar. 2026.
- SANTOS, Maria Francisca Oliveira; QUEIROZ, Marinaide Lima de; MOURA, Tânia Maria M.; MIGUEL, Geilda de Souza. **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos em Maceió**. Maceió: FAPEAL, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2005/2006. Disponível: [Vista do ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES](#). Acesso em: 01 abr. 2026.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005. Disponível: [Capas Linguagem em Foco.qxd](#) . Acesso em: 30 mar. de 2026.