ISSN: 2358-8829

MÉTODO FÔNICO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPERIÊNCIAS EM UMA TURMA MULTICULTURAL

Valdercley Santos da Silva [1]
Orientadora Antonia Emilene Nascimento Beckman [2]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as práticas de alfabetização e letramento articuladas ao uso da tecnologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma turma multicultural composta por estudantes brasileiros, venezuelanos e guianense, no município de Boa Vista – RR. O estudo parte da seguinte questão: de que maneira o método fônico, combinado a estratégias pedagógicas atrativas e ao uso de recursos tecnológicos, pode favorecer a leitura e a escrita quando se levam em conta as especificidades linguísticas e culturais desses alunos? As bases teóricas vêm dos estudos sobre consciência fonológica, alfabetização e letramento em contextos diversos, além das contribuições de Morais e Leite (2023), Marques e Martins (2024) e Oliveira (2025) sobre o método fônico como abordagem sistemática das relações entre fonemas e grafemas. A pesquisa é qualitativa, construída a partir da prática docente, com observação e análise das intervenções pedagógicas em sala. Os resultados indicam que o uso planejado do método fônico, somado a atividades contextualizadas, ferramentas digitais e práticas interativas, aumenta o engajamento dos estudantes, acolhe suas diferenças e gera progressos concretos na alfabetização e no letramento. Percebe-se ainda que alinhar teoria e prática pedagógica permite construir aprendizagens que fazem sentido para os alunos, ajudando na inclusão educacional e social desses sujeitos.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, método fônico, tecnologia educacional, EJA.

INTRODUÇÃO

O caminhar até a sala da Educação de Jovens e Adultos - EJA geralmente trás ao docente uma mistura de confluência entre expectativa e o senso de responsabilidade.

[1] Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Roraima – UERR, em Pedagogia pela FACUVALE e Licenciatura em Educação Física na UNOPAR, Especialista em Alfabetização e Letramento – FACUVALE; otaldevalrr@icloud.com;

[2] Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia – UFRR; Graduada em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol – UERR; Especialista em Educação Infantil – UFRR; Pós-graduada em Educação Comunitária - Faculdades Cathedral; milabeckman@hotmail.com.

Pois as salas de aula, recebiam estudantes que vinham de realidades muito diferentes: alguns haviam acabado de sair do trabalho, outros tinham atravessado a fronteira nos últimos meses, e havia ainda quem carregava na mochila a esperança de aprender a ler mesmo depois de atingir certa idade. Em Boa Vista, capital de Roraima, essa cena se repete em diversas escolas públicas desde o aumento do fluxo migratório venezuelano. Neste cenário que nos deparamos com uma turma multicultural brasileiros, venezuelanos e um estudante guianense todos buscando o mesmo direito fundamental: A educação, nesse contexto a alfabetização.

Diante desse, surge os questionamentos. Como ensinar um adulto que fala espanhol ou inglês (no caso do guianense) a reconhecer os sons da língua portuguesa? Como manter o interesse de um jovem que passa o dia inteiro conectado ao celular dentro de uma aula que ainda usa apenas quadro e pincel? Tais perguntas acompanharam a prática docente durante todo o primeiro semestre letivo. Foi então que se passou a articular duas frentes que, a princípio, poderiam parecer distantes: o método fônico tradicional, sistemático, focado na relação entre fonemas e grafemas, e a tecnologia educacional, representada por aplicativos, vídeos e jogos digitais. Dessa forma o problema dessa pesquisa era como a articulação entre o método fônico sistemático e a utilização intencional de tecnologias educacionais já existentes no ambiente escolar favorecia a alfabetização e o letramento de jovens e adultos na socialização e no contexto multicultural presente na sala de aula?

A utilização do método fônico não foi casual, justificando a necessidade de uma intervenção naquele ambiente escolar, pois apesar de muitos dos estudantes, embora reconhecessem algumas letras, não conseguiam uni-las para formar sílabas e palavras. Havia ali uma dificuldade clara com a consciência fonológica, algo que abordagens mais globais ou de repetição de palavras inteiras não estavam conseguindo resolver. Por outro lado, usar apenas o método fônico de forma mecânica, repetindo sons e sílabas sem sentido, não parecia adequado para jovens e adultos que já tinham uma bagagem de vida e que exigiam respeito e significado no que aprendiam.

A tecnologia entrou como uma ponte. Celulares que os estudantes já traziam consigo tornaram-se ferramentas de aprendizagem. Vídeos curtos mostravam a articulação correta de cada fonema. Aplicativos gratuitos permitiam que cada um praticasse no seu ritmo, com retorno imediato. O mais importante: as atividades tecnológicas eram desenhadas para respeitar as diferentes línguas maternas presentes na

sala. Um estudante venezuelano, por exemplo, podia ouvir a palavra em português e ver a imagem correspondente, associando o som ao significado antes mesmo de se preocupar com a escrita.

Este artigo nasce dessa experiência. O objetivo é analisar se o método fônico, juntamente com estratégias pedagógicas atrativas e o uso da tecnologia, ajuda no desenvolvimento da leitura e da escrita em uma EJA multicultural. Nas próximas seções, o leitor encontrará o referencial teórico que ajudou a entender o que ocorria em sala, a metodologia usada, os resultados obtidos e uma discussão que pode ser útil para outros professores que enfrentam desafios parecidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O método fônico e a consciência fonológica

Quando se pensa em alfabetização de adultos que não frequentaram a escola na infância, uma dúvida inicial insiste em aparecer: qual o melhor ponto de partida? Durante muito tempo, as discussões acadêmicas colocaram em lados opostos os métodos sintéticos (como o fônico) e os métodos analíticos (como o global). A primeira parte das menores unidades fonemas e letras para chegar à palavra; o segundo faz o caminho inverso, da palavra para as partes. Essa experiência mostrou que, para jovens e adultos com pouca ou nenhuma familiaridade com o sistema alfabético, ignorar a base fonológica é um erro.

Marques e Martins (2024) mostram que o método fônico dá uma base sólida e bem estruturada para a alfabetização, porque trabalha diretamente a relação entre os fonemas (sons) e os grafemas (letras). Segundo eles, essa abordagem ajuda o aluno a construir o código escrito por conta própria, respeitando o tempo de cada um. Não é uma repetição vazia: o que se busca é desenvolver a consciência de que a fala pode ser quebrada em sons que têm correspondência com letras.

Morais e Leite (2023) acrescentam que a consciência fonológica – isto é, a capacidade de refletir sobre os sons da língua e manipulá-los – é um dos melhores indicadores de sucesso na alfabetização, seja qual for a idade do aprendiz. Os autores defendem que explicitar as regularidades do sistema alfabético é um direito do estudante. Dito de outro modo: um adulto que não percebe que "casa" e "cachorro" começam com o mesmo som terá muita dificuldade para aprender a ler e escrever.

Nesta turma multicultural, isso ficava evidente. Os estudantes brasileiros, mesmo com pouco estudo, tinham alguma intuição dos sons do português. Já os venezuelanos e o guianense precisavam aprender não apenas a relação som-letra, mas também sons que não existem em suas línguas de origem, como o "lh" ou o "nh". O método fônico, bem dosado, oferecia a repetição sistemática que esses estudantes precisavam, mas sem cair no automatismo sem sentido.

A Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos

O letramento como prática social é um conceito já consolidado, especialmente a partir dos trabalhos de Magda Soares. Mesmo com o falecimento da autora em 2023, suas ideias continuam sendo revisitadas e aplicadas a novas realidades. Lopes e Ximenes (2025) fizeram um levantamento bibliográfico sobre a obra de Magda Soares e mostram que seus pressupostos teóricos (1998, 2003, 2004, 2016, 2020) ainda orientam políticas de alfabetização e letramento no Brasil, sendo ampliados para perspectivas multiculturais e de multiletramentos.

Quando se fala de EJA, essa discussão ganha contornos próprios. O adulto analfabeto ou com pouca escolaridade já tem uma trajetória de vida – trabalho, família, talvez uma história de migração. Ele não aceita atividades infantis ou fora de contexto. Por isso, o letramento, entendido como o uso social da leitura e da escrita, precisa caminhar junto com a alfabetização. Não basta aprender a decodificar; o estudante precisa enxergar sentido no que lê e escreve.

Oliveira e Cadoná (2024) realizaram um estado do conhecimento sobre a produção científica brasileira e notaram que ainda há poucas pesquisas focadas nos processos de ensino e aprendizagem que enfatizem alfabetização e letramento na EJA. Essa lacuna, segundo eles, justifica trabalhos como o que ora se apresenta.

Na sala de aula, isso significou que as sílabas e palavras trabalhadas pelo método fônico não podiam ser aleatórias. "VA", "VE", "VI", "VO", "VU" ganhavam vida quando associadas a "Venezuela", "verde" (cor da bandeira), "viver" (um desejo comum). O método fônico servia de andaime, mas o significado vinha da realidade dos estudantes.

Tecnologia educacional como aliada

Quando o professor da EJA olha para seus estudantes, quase sempre vê celulares na mão. Há um certo desconforto inicial: o aparelho que distrai pode também ensinar? A resposta, construída aos poucos, foi um claro sim. A tecnologia educacional, bem utilizada, oferece recursos que a lousa e o livro didático não conseguem: interatividade, retorno imediato, possibilidade de repetição sem constrangimento, acesso a materiais audiovisuais.

Pesquisas recentes mostram que adotar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) de forma crítica e planejada na EJA pode ajudar a reorganizar os processos de ensino-aprendizagem. Oliveira et al. (2025) destacam que isso funciona melhor quando há formação continuada dos professores e políticas públicas de inclusão digital. Nascimento (2024) também defende que o uso bem planejado das TICs torna o ensino na EJA mais atraente e significativo, principalmente para jovens e adultos que já vivem cercados pela tecnologia no dia a dia.

A escolha não foi por um software específico ou uma plataforma cara, utilizando plataformas que já estão disponíveis e são gratuitas, tais como: YouTube para vídeos de consciência fonológica, aplicativos gratuitos como o GraphoGame (adaptado para o português), o WhatsApp para enviar áudios com tarefas de identificação de sons e o gravador do próprio celular para que os estudantes se ouvissem lendo. O uso da tecnologia, aqui, não teve a intenção de substituir o professor. E sim, de ampliar suas possibilidades.

Desafios da educação multicultural

Boa Vista, nos últimos anos, tornou-se uma cidade de encontros. A crise venezuelana trouxe milhares de pessoas que buscam acolhida e, para muitas delas, a escola pública é a primeira porta de entrada. A EJA, especialmente, recebe adultos que precisam aprender português não só para se comunicar, mas também para arrumar emprego, usar serviços de saúde e exercer a cidadania.

Dar aula em uma turma multicultural exige do professor algo que vai além do conhecimento pedagógico: é preciso sensibilidade antropológica. Não se trata de apagar as diferenças ou tentar homogeneizar a cultura. Pelo contrário, a diversidade vira um recurso valioso para as atividades. O aluno venezuelano ensina palavras em espanhol; o brasileiro, gírias regionais. Quando a escrita é trabalhada de forma colaborativa, ela se transforma em ponte entre línguas. Durans e Santos (2024) discutem justamente essa

necessidade e propõem um currículo multicultural para a EJA que acolha a pluralidade cultural, supere a visão padronizada e eurocêntrica, e construa ambientes pedagógicos democráticos e inclusivos.

O método fônico, nesse contexto, mostrou-se particularmente útil para os estudantes estrangeiros porque oferecia um ponto de partida claro. Enquanto o estudante brasileiro podia ter dúvidas sobre a ortografia, o venezuelano precisava primeiro distinguir, por exemplo, o som do "r" inicial do português (que é parecido com o "rr" do espanhol) do som do "r" entre vogais. A tecnologia ajudava a tornar essas distinções visíveis e audíveis.

METODOLOGIA

Esta pesquisa assume um caráter qualitativo, apoiado na observação participante e na análise das intervenções pedagógicas que realizei como professor regente de uma turma de EJA no município de Boa Vista – RR. Optar pela abordagem qualitativa fez sentido porque o objetivo era entender processos, significados e relações, e não simplesmente medir resultados padronizados. Buscamos entender o que funcionava, para quem e por quê.

A turma era composta por 18 estudantes, sendo 5 brasileiros (nascidos em Roraima ou em outros estados do Norte), 12 venezuelanos e 1 guianense (falante de inglês como primeira língua). As idades variavam entre 18 e 67 anos. A maioria dos brasileiros tinha concluído até o 3º ano do ensino fundamental quando criança, mas abandonara os estudos há décadas. Os venezuelanos e o guianense, em geral, eram alfabetizados em suas línguas maternas, mas não compreendiam o português escrito e tinham dificuldades severas com a pronúncia e com a relação som-grafema.

As atividades foram pensadas e aplicadas ao longo de um semestre letivo (cerca de 5 meses), com encontros semanais de duas horas. Cada aula seguia uma estrutura flexível, mas recorrente: (1) aquecimento com vídeo curto sobre um fonema; (2) apresentação do grafema e do fonema do dia usando o método fônico; (3) atividades práticas em pequenos grupos, com uso de tablets ou celulares; (4) momento de escrita coletiva ou individual no caderno; (5) fechamento com um jogo digital ou uma cantiga.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram diário de campo (escrito logo após cada aula), registros fotográficos das atividades, cópias das produções escritas dos estudantes e capturas de tela dos aplicativos utilizados. Conversas informais com os

estudantes também ajudavam a ajustar o planejamento da semana seguinte. A análise foi essencialmente interpretativa: buscou-se identificar progressos na leitura e na escrita, mudanças na participação e no engajamento, além de relatos espontâneos dos alunos sobre como percebiam seu próprio aprendizado.

Por se tratar de uma pesquisa sobre uma experiência docente em sala de aula própria prática, foram tomados cuidados éticos para não forçar conclusões ou ignorar evidências contrárias. As dificuldades e os retrocessos também foram registrados. Para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes foram substituídos por pseudônimos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O que se observou ao longo dos 5 meses pode ser organizado em três eixos principais: o engajamento dos estudantes, os avanços na leitura e escrita, e as adaptações exigidas pelo contexto multicultural.

Engajamento e participação

Um dos primeiros sinais de mudança foi o aumento da frequência e da atenção dos estudantes. No início do ano, as faltas eram constantes, principalmente entre os venezuelanos que trabalhavam durante o dia em serviços informais. Depois que começamos a usar os celulares em sala, a situação mudou. "Professor, eu fiquei curioso pra ver o vídeo de hoje", confessou Odimar, brasileiro de 62 anos, que havia faltado três semanas seguidas.

O que explica esse engajamento? Acredito que dois fatores foram decisivos. O primeiro foi o respeito ao universo digital dos estudantes. Em vez de proibir o celular, a aula passou a incorporá-lo. Essa atitude comunicou aos estudantes que suas práticas cotidianas tinham valor. O segundo foi o caráter multimodal das atividades: ver, ouvir, tocar na tela, repetir em voz alta. Para jovens e adultos que muitas vezes têm vergonha de errar em voz alta na frente dos colegas, o aplicativo oferecia um espaço privado de treino.

Vale (2022) já apontava que as novas tecnologias, quando entram nas práticas pedagógicas da EJA, podem ajudar no desenvolvimento e no engajamento dos alunos. Foi exatamente o que ocorreu.

ISSN: 2358-8829

Greysla, venezuelana de 28 anos, relatou: "Em casa, eu pego o celular e jogo o jogo das sílabas. Não tenho vergonha porque ninguém vê. Aí, na aula, quando o senhor pede para ler, eu já sei mais ou menos como é". A tecnologia, aqui, funcionou como um andaime que reduzia a ansiedade e preparava para o desempenho público.

Avanços na leitura e na escrita

Do ponto de vista da alfabetização propriamente dita, os progressos foram significativos, embora desiguais. Os estudantes brasileiros com maior escolarização prévia (aqueles que já tinham alguma familiaridade com letras) avançaram rapidamente na consciência fonológica e passaram a ler palavras simples já no terceiro mês. Para eles, o método fônico serviu mais como um refinamento: aprenderam a distinguir o "s" de "z", o "ch" de "x", coisas que antes faziam de forma intuitiva e errada.

Já os estudantes que chegaram à EJA sem nenhuma leitura prévia (três brasileiros e dois venezuelanos) tiveram um percurso mais lento, mas consistente. Um caso que merece destaque é o de Gilsomar, brasileiro de 54 anos, que nunca havia ido à escola. Nos primeiros meses, ele não conseguia identificar nenhuma letra. O trabalho sistemático com o método fônico, aliado a aplicativos que mostravam a animação da boca produzindo cada som, permitiu que Antônio, no sexto mês, lesse sílabas como "BA", "BE", "BI", "BO", "BU" e palavras curtas como "bala", "boca", "bebê". Ver a emoção dele ao ler a primeira palavra sozinho foi um dos momentos mais marcantes de toda essa intervenção. Essa experiência corrobora as conclusões de Marques e Martins (2024), que identificaram no método fônico uma contribuição significativa para a construção da autonomia e do progresso individual do estudante.

Os estudantes venezuelanos e o guianense apresentaram um padrão interessante. Eles aprendiam mais rápido a relação som-grafema do que os brasileiros iletrados, justamente porque já dominavam o princípio alfabético em suas línguas. O que precisavam era de treino fonético discriminativo. A tecnologia mostrou-se crucial nesse aspecto: vídeos com close-up da boca, repetição de pares mínimos (como "pato" e "pato" com sotaque? Na verdade, pares como "calo" e "caro", difíceis para hispanofalantes) e gravações de suas próprias falas para comparação.

No entanto, um dos maiores desafios foi a escrita do português para os venezuelanos. Eles tendiam a grafar palavras como "escola" como "escuela" (influência do ue do espanhol) ou "jardín" como "jardim" (confundindo o acento com o til). O

método fônico, por si só, não resolvia essas questões ortográficas. Foi necessário um trabalho explícito de comparação entre as duas línguas.

Respeito às singularidades culturais e linguísticas

Uma constatação importante foi que a combinação entre método fônico e tecnologia não apenas acelerou a alfabetização, mas também criou um ambiente de maior respeito pela diversidade. No começo, quando um aluno venezuelano errava uma palavra, alguns brasileiros riam. Ficou claro que era preciso intervir, mas não de maneira autoritária. Criou-se então um pequeno ritual: antes de cada correção coletiva, projetávamos a mesma palavra sendo dita em espanhol, inglês e português. Essa comparação deslocou o foco do erro para a diferença. Os alunos passaram a entender que não se tratava de "falar errado", mas sim de falar outra língua.

O guianense, que se chamava Miguel, ficou particularmente isolado no início porque o inglês é ainda mais distante do português. Os aplicativos ajudavam pouco, já que a maioria dos recursos gratuitos não tinha suporte para falantes de inglês aprendendo português. Foi necessário adaptar materiais: usávamos palavras cognatas (semelhantes em inglês e português, como "family"/"família", "music"/"música") com áudios gravados com explicações bilíngues. Foi um trabalho artesanal, mas valeu a pena. Miguel, depois de 4 meses, conseguia ler frases curtas e mantinha conversas básicas em português.

Essa vivência confirma a necessidade de currículos e práticas multiculturais na EJA, como defendem Durans e Santos (2024). Os autores propõem ambientes pedagógicos que promovam o cruzamento cultural e a inclusão, em vez de uma visão padronizada e eurocêntrica da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltamos agora com o primeiro questionamento que abriu este artigo: como alfabetizar jovens e adultos em uma turma onde se cruzam diferentes línguas, idades e histórias? A experiência narrada nas páginas anteriores sugere uma resposta em três partes.

Primeiro, o método fônico oferece uma base sólida para o desenvolvimento da consciência fonológica, para aqueles que nunca tiveram contato sistemático com as relações entre fonemas e grafemas. Não se trata de um retorno a práticas mecanicistas,

mas de resgatar um princípio pedagógico que, bem conduzido, respeita o ritmo de cada aprendiz.

Segundo, a tecnologia não pode ser vista como um mero acessório ou como uma forma de "modernizar" a aula sem critério. Quando usada de forma intencional para mostrar a articulação dos sons, para permitir a repetição privada, para comparar línguas ela se transforma em um potente aliado da alfabetização. Muitos estudantes da EJA, frequentemente deixados de lado pela escola tradicional, enxergam na tecnologia uma linguagem familiar e acolhedora.

Terceiro, o contexto multicultural exige do professor uma postura de constante aprendizado. Não há receita pronta. O que funcionou para os venezuelanos não funcionou do mesmo modo para o guianense. O que motivou os jovens de 16 anos não teve o mesmo efeito nos estudantes idosos. A prática reflexiva, aquela que anota, questiona, ajusta, foi o principal instrumento de pesquisa.

Limitações existem, e não pretendo escondê-las. O número reduzido de estudantes não permite generalizações estatísticas. A falta de recursos tecnológicos padronizados (usamos celulares pessoais e alguns tablets emprestados da escola) impôs limites ao tipo de atividade possível. E a sobrecarga de trabalho do professor que acumulava regência, planejamento e pesquisa foi real.

Ainda assim, acreditamos que a experiência oferece pistas valiosas para políticas públicas e para a formação de professores. A EJA multicultural não é uma exceção em Roraima; é a regra. Precisamos de materiais didáticos que contemplem a diversidade linguística, de aplicativos gratuitos desenvolvidos para esse público e, acima de tudo, de professores preparados para olhar para a diferença não como problema, mas como riqueza.

Ao final do ano letivo, oito dos dezoito estudantes haviam atingido um nível de leitura e escrita que lhes permitia ler pequenos textos com autonomia. Outros seis progrediram, mas ainda necessitavam de acompanhamento. Quatro desistiram ao longo do percurso dois deles por terem conseguido emprego em horário incompatível. Não é um resultado perfeito, mas é um resultado humano. E talvez seja disso que a EJA mais precise: de uma pedagogia que não prometa milagres, mas que faça, a cada dia, um pequeno avanço possível.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

DURANS, J. P.; SANTOS, M. J. A. **Um currículo multicultural para a EJA em processo de juvenilização.** REVISTA FOCO, v. 17, n. 4, p. e5001, 2024.

LOPES, L. F.; XIMENES, P. A. S. **Contribuições de Magda Soares para as políticas e práticas de alfabetização e letramento no Brasil**. Educação e Pesquisa, v. 51, 2025.

MARQUES, I. V.; MARTINS, T. F. **Método fônico e as contribuições para a alfabetização**. EaD & Tecnologias Digitais na Educação, v. 12, n. 15, p. 82-92, 2024.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. R. **Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2023. (no prelo)

NASCIMENTO, L. S. M. **A educação de jovens e adultos e o uso da Tecnologia da Informação e Comunicação - TICS no ensino e aprendizagem da EJA**. Revista Científica, v. 8, n. 2, 2024.

OLIVEIRA, C.; CADONÁ, E. **Alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas na contemporaneidade: um estudo da produção científica brasileira.** Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 8, 2024.

OLIVEIRA, J. R. et al. **Educação e tecnologia: caminhos de inclusão e trabalho na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Cuadernos de Educación, v. 17, n. 5, 2025.

VALE, R. M. dos S. **Tecnologia educacional para a EJA é possível? Revista Educação e Sociedade**, v II, 2022.