REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

ENSINO FÔNICO E ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGUÊS DE CRIANÇAS VENEZUELANAS NA FRONTEIRA: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM PACARAIMA

PHONICS INSTRUCTION AND PORTUGUESE LITERACY AMONG VENEZUELAN CHILDREN AT THE BORDER: A REFLECTION ON TEACHING PRACTICE IN PACARAIMA

Linguística & Letras e Artes • 19/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794830974

Washington Pereira de Oliveira[1]

RESUMO

Este artigo analisa retrospectivamente a reorganização da alfabetização em português em uma turma do segundo ano do ensino fundamental em Pacaraima (RR), em 2022. Segundo a memória docente, eram 23 estudantes: vinte venezuelanos e três brasileiros. Diante de dificuldades percebidas nas atividades iniciais com letras e sílabas, o professor buscou formação e passou a enfatizar relações entre grafemas e fonemas. O estudo se baseia em observações cotidianas realizadas durante as aulas regulares, sem aplicação de instrumentos específicos de pesquisa, e no diálogo com a literatura sobre alfabetização e língua adicional. A inexistência de registros avaliativos disponíveis para esta análise impede quantificar ganhos ou demonstrar eficácia causal. A experiência reforça a importância de ajustar o ensino aos diferentes repertórios linguísticos, sem atribuir dificuldades à nacionalidade dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino fônico; Crianças venezuelanas; Português como língua adicional; Educação na fronteira.

ABSTRACT

This article retrospectively examines the reorganization of Portuguese literacy instruction in a second-grade classroom in Pacaraima, Roraima, Brazil, in 2022. The teacher recalls 23 pupils: twenty Venezuelan and three Brazilian children. After difficulties perceived in initial letter- and syllable-based activities, the teacher sought professional development and placed greater emphasis on grapheme–phoneme relationships. The analysis draws on everyday observations made during regular classroom activities, without research-specific assessment instruments, and on scholarship about literacy and additional-language learning. Because no

contemporaneous assessment records are available for this analysis, learning gains cannot be quantified and causal effectiveness cannot be demonstrated. The account highlights the importance of adapting teaching to diverse linguistic repertoires without attributing learning difficulties to nationality.
Keywords: Literacy; Phonics instruction; Venezuelan children; Portuguese as an additional language; Border education.

1. INTRODUÇÃO

Alfabetizar em um contexto de fronteira exige atenção à língua em que se ensina e aos conhecimentos linguísticos que os estudantes mobilizam. Uma atividade planejada para crianças familiarizadas com o português pode apresentar demandas adicionais quando parte da turma utiliza o espanhol nas interações. Nessa situação, identificar dificuldades de leitura requer distinguir o que se relaciona ao sistema de escrita daquilo que envolve a compreensão da língua de escolarização.

O debate sobre alfabetização costuma deslocar a atenção para a oposição entre métodos. Na sala de aula, porém, a decisão docente raramente consiste em escolher uma técnica isolada. Ela envolve reconhecer o que os estudantes já sabem, compreender a língua utilizada nas interações, identificar o que uma atividade efetivamente exige e avaliar se a explicação oferecida é acessível à turma. Quando crianças que mantêm vínculos com o espanhol são escolarizadas em português, essa complexidade se torna mais evidente: reconhecer a forma escrita de uma palavra e compreender seu significado são operações relacionadas, mas não equivalentes. A dificuldade de uma criança com determinada atividade pode surgir

de diferentes fontes, sem que a nacionalidade forneça, por si só, uma explicação suficiente.

Segundo a rememoração do docente, a experiência discutida ocorreu em 2022, em uma turma do segundo ano do ensino fundamental composta, segundo a lembrança do professor, por 23 estudantes: três brasileiros e vinte venezuelanos. A presença do espanhol entre as crianças venezuelanas foi percebida pelo docente como relevante para o planejamento da alfabetização em português. Essa caracterização se restringe à turma e não constitui levantamento sociolinguístico da cidade. Tampouco a nacionalidade é tomada como prova de uma trajetória linguística uniforme.

Uma cidade de fronteira não constitui um ambiente linguístico uniforme. O contato entre pessoas, instituições e práticas de comunicação pode colocar diferentes línguas em circulação, mas a intensidade e a forma dessa circulação dependem dos espaços observados. A experiência de 2022 não representa a totalidade das escolas de Pacaraima, nem permite deduzir a proficiência dos estudantes a partir de sua nacionalidade. Por isso, a informação contextual utilizada aqui limita-se à composição da turma descrita pelo professor: 23 estudantes, dos quais vinte eram venezuelanos e três brasileiros. Não existem, para este estudo, documentos de matrícula, dados sobre nacionalidade declarada pelas famílias ou levantamento da proficiência dos alunos. A composição é tratada como dado de memória docente, não como amostra estatística do município.

Também seria equivocado presumir que todos os estudantes venezuelanos possuíam o espanhol como primeira e única língua, ou que os brasileiros dominavam plenamente o português. Em

contextos de fronteira podem existir repertórios familiares diversos, trajetórias escolares descontínuas e experiências de contato linguístico anteriores à matrícula. Como essas informações não foram coletadas, o artigo não constrói perfis linguísticos individuais nem atribui diferenças de aprendizagem à origem nacional. O recorte analítico se concentra no que o professor considerou um desafio pedagógico: ensinar relações entre a escrita do português e sua realização sonora diante de uma turma em que percebia uso frequente do espanhol.

O ponto de partida do relato foi a percepção de que o trabalho inicialmente desenvolvido não produzia os avanços esperados pelo professor. A busca por alternativas levou à realização de um curso e à adoção de procedimentos fônicos. A questão orientadora é: como o docente interpreta a reorganização de sua prática alfabetizadora diante da presença do espanhol na turma e quais possibilidades e limites identifica no ensino das relações entre grafemas e fonemas?

O objetivo é analisar essa mudança pedagógica a partir da memória profissional, em diálogo com literatura sobre alfabetização e escolarização de crianças venezuelanas. A contribuição pretendida é tornar discutíveis as decisões de ensino e os limites das interpretações produzidas pelo professor.

A indagação que organiza o artigo é: o que a experiência recordada revela sobre as possibilidades e os limites da reorganização do ensino das correspondências entre grafemas e fonemas em uma turma linguisticamente heterogênea? A questão se desdobra em três objetivos: delimitar os desafios identificados pelo docente; interpretar a mudança de encaminhamento pedagógico em diálogo com estudos sobre alfabetização e língua adicional; e explicitar as

fronteiras entre percepção profissional, inferência interpretativa e evidência demonstrada. O argumento central é que a experiência oferece conhecimento sobre a reflexão do professor, e não comprovação de que um método tenha produzido sozinho o aprendizado de todos os estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALFABETIZAÇÃO E CONTATO ENTRE LÍNGUAS

2.1. Precisão Conceitual e Evidências Sobre o Ensino Fônico

Frade (2005) diferencia métodos sintéticos conforme a unidade privilegiada: o alfabético trabalha com letras, o silábico com sílabas e o fônico com fonemas e suas relações com a escrita. Assim, “silábico-alfabético” não deve ser empregado como se designasse um único método formalmente identificado na experiência. Sem documentação das aulas anteriores, a denominação mais prudente é a de procedimentos centrados em letras e sílabas, conforme recordados pelo docente.

O ensino fônico enfatiza correspondências entre unidades da escrita e fonemas. Sua caracterização não se confunde com a simples memorização dos nomes das letras. A síntese dos segmentos sonoros participa do reconhecimento de palavras. Essa distinção esclarece a mudança relatada, mas não torna o método fônico uma novidade histórica nem permite classificar toda prática anterior como inadequada (Frade, 2005).

Soares (2016) sustenta uma discussão ampla sobre a questão dos métodos, na qual compreender o processo de aprendizagem da criança é decisivo para organizar o ensino. Essa perspectiva ajuda a evitar duas reduções frequentes: a de considerar suficiente

apresentar correspondências grafofonêmicas sem trabalho de compreensão e a de supor que a participação em práticas sociais de leitura dispensa intervenções sobre o sistema alfabético. No caso em análise, a explicitação das correspondências pode ser interpretada como uma resposta a dificuldades percebidas na decodificação. Mas qualquer proposta abrangente de alfabetização precisa considerar simultaneamente linguagem oral, construção de sentidos, escrita e contato com textos. Não se dispõe de elementos para afirmar quais dessas dimensões foram contempladas sistematicamente em 2022; elas são mobilizadas aqui como parâmetros de análise, não como descrição de atividades realizadas.

McArthur et al. (2018) reuniram 14 estudos, com 923 participantes falantes de inglês que apresentavam dificuldades de leitura. A revisão encontrou benefícios em habilidades específicas, incluindo medidas de precisão e fluência, com qualidade da evidência variando de baixa a moderada. Seus resultados apoiam a relevância do ensino fônico, mas a população e a língua investigadas diferem das crianças venezuelanas aprendendo português aqui consideradas. A revisão não comprova os resultados desta turma nem fundamenta uma superioridade universal do método.

O guia do Institute of Education Sciences (2016, revisto em 2019) recomenda trabalhar segmentos sonoros e suas relações com letras, decodificação, linguagem oral e leitura de textos. Tomadas como referência para a reflexão, essas orientações ajudam a situar a instrução fônica dentro de um trabalho mais amplo. Não constituem uma sequência comprovadamente aplicada na experiência relatada.

2.2. O Repertório Linguístico Como Questão Pedagógica

Em pesquisa etnográfica sobre escolas municipais de Boa Vista, Baptaglin e Oliveira (2024) discutem a alfabetização de crianças brasileiras e venezuelanas e as respostas da gestão educacional. As autoras mostram a necessidade de considerar fatores institucionais e sociais, além da questão linguística. Embora o estudo trate de outro município, oferece uma referência regional para evitar que todas as dificuldades sejam atribuídas à nacionalidade dos estudantes.

Nesta reflexão, o espanhol é compreendido como parte dos conhecimentos que as crianças trazem à escola. O desafio pedagógico consiste em estabelecer relações com o português sem tratar a língua anteriormente aprendida como erro. A expressão "português como língua adicional" indica a ampliação do repertório linguístico; não pressupõe que todas as crianças tivessem o mesmo domínio do espanhol ou a mesma exposição prévia ao português.

A aproximação entre português e espanhol pode favorecer a comunicação em determinadas situações, ao mesmo tempo que pode criar hipóteses imprecisas sobre a pronúncia e a escrita de palavras. As semelhanças entre as línguas não eliminam diferenças fonológicas, ortográficas, lexicais e pragmáticas. Por exemplo, uma criança pode reconhecer uma sequência escrita semelhante nas duas línguas e ainda encontrar diferenças na realização dos sons, no valor contextual das letras ou no significado atribuído à palavra. Exemplos de contraste linguístico discutidos com base na Real Academia Española e na Asociación de Academias de la Lengua Española (2025a, 2025b) aparecem neste artigo apenas como instrumentos explicativos elaborados retrospectivamente. Não foram recolhidos de gravações, cadernos ou falas de estudantes e não devem ser confundidos com dados observacionais.

A comparação entre línguas exige precisão. Em espanhol, “caro” e “carro” apresentam oposição entre a realização simples e a vibrante múltipla, enquanto o r inicial de “rosa” corresponde à realização forte. Portanto, não é correto afirmar genericamente que rr tenha “som de um r”, sem indicar a posição na palavra. O j espanhol corresponde a uma fricativa velar surda, com realizações aspiradas em diversas variedades (Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española, 2025a, 2025b).

Esses exemplos são esclarecimentos linguísticos para a análise, não transcrições de atividades ou de falas dos alunos. Eles mostram por que a semelhança gráfica não basta para planejar o ensino: o professor precisa observar a palavra, a posição da letra e a pronúncia efetivamente utilizada. Também precisa evitar transformar diferenças de pronúncia em diagnósticos de dificuldade cognitiva.

Carvalho e Gomes (2026) abordam o ensino de português a crianças refugiadas, articulando aprendizagem linguística, vínculos familiares e inclusão. O estudo tem outro objeto e outro percurso metodológico, mas contribui para situar o ensino da língua em uma problemática mais ampla que a aquisição de correspondências letra-som. Não se pode presumir que os estudantes recordados em Pacaraima possuíssem condição jurídica de refúgio ou que tenham vivido o mesmo contexto descrito pelas autoras. A aproximação entre os trabalhos diz respeito à necessidade de tratar a escolarização de crianças em mobilidade como processo educativo, linguístico e social, com atenção às condições de participação e acolhimento.

3. METODOLOGIA

Trata-se de um relato retrospectivo de experiência docente, de caráter descritivo e reflexivo, referente ao ano letivo de 2022. As atividades de alfabetização integravam o ensino regular de Língua Portuguesa em uma turma do segundo ano do ensino fundamental e eram desenvolvidas no âmbito do planejamento pedagógico alinhado à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O professor empregou procedimentos do método fônico, com ênfase nas relações entre grafemas e fonemas e na formação de sílabas e palavras. O artigo foi elaborado posteriormente, com base na memória profissional. Não houve experimento, constituição de grupos comparativos, intervenção planejada para fins científicos nem aplicação de instrumentos específicos de pesquisa.

O desenvolvimento das crianças foi acompanhado pelo professor por meio das observações habituais realizadas durante as atividades escolares, sem coleta sistemática de dados para pesquisa. A composição da turma e a sequência geral das decisões pedagógicas são informações autorrelatadas. Não foram disponibilizados para esta análise diários, avaliações, produções infantis, registros de frequência ou documentos que permitissem verificar os desempenhos inicial e final. Isso não significa que tais materiais nunca tenham existido, mas apenas que não compõem a base documental do presente relato.

A narrativa foi organizada em três eixos: percepção dos desafios iniciais; busca de formação e mudança na condução das atividades; interpretação dos avanços e das limitações. A discussão bibliográfica foi construída por seleção temática de publicações acadêmicas e institucionais sobre métodos de alfabetização, ensino fônico, escolarização de crianças venezuelanas e correspondências

linguísticas. Não houve revisão sistemática nem levantamento exaustivo da produção científica.

A literatura sobre narrativas docentes oferece respaldo ao interesse em compreender como professores reorganizam sentidos sobre o que fizeram. Souza e Piedade (2025), em artigo da Revista Pesquisa Qualitativa, discutem relações entre narrativas e construção de saberes profissionais; Silva, Santos e Starepravo (2025) apresentam outro estudo com enfoque narrativo na prática docente. Esses trabalhos não dispensam o cuidado com critérios de interpretação. Narrar a própria experiência envolve seleção de acontecimentos, atribuição posterior de coerência e influência de saberes adquiridos depois dos fatos. Portanto, neste artigo, a data da experiência e a data das referências bibliográficas são deliberadamente distinguidas: a análise produzida em 2026 não equivale a um registro contemporâneo à experiência de 2022.

A participação do professor na experiência oferece acesso à lógica de suas decisões, mas também introduz limites: lembranças podem selecionar episódios favoráveis, condensar processos e relacionar temporalmente fatos sem demonstrar causalidade. Por isso, o relato distingue a percepção de progresso da demonstração de eficácia. Não há informações suficientes para caracterizar a proficiência inicial em cada língua ou a escolarização anterior dos estudantes.

A ausência de documentos históricos limita qualquer tentativa de reconstruir calendários, materiais, regularidade de atividades ou quantidade de estudantes beneficiados. Também impede verificar se o curso mencionado foi realizado antes ou depois de determinada mudança específica na sala, além de não esclarecer sua carga horária e certificação. Assim, o texto não utiliza essas informações

como variáveis mensuradas. O procedimento de validação disponível é a coerência interna entre os fatos que o docente afirmou recordar, a explicitação das lacunas e o confronto conceitual com a bibliografia. Essa forma de controle não substitui triangulação de fontes, observação participante ou verificação externa, mas reduz o risco de apresentar inferências como fatos comprovados.

No plano ético, a reflexão concentra-se nas decisões pedagógicas do professor e não divulga nomes, imagens, produções individuais ou características que permitam identificar as crianças. As atividades descritas integravam a rotina escolar, sem recrutamento de participantes ou produção de registros específicos para uma pesquisa. A análise utiliza apenas a memória profissional e informações agregadas sobre a turma. Esse enquadramento aproxima o trabalho da hipótese de reflexão sobre situações surgidas na prática profissional prevista no art. 1º, parágrafo único, inciso VII, da Resolução CNS nº 510/2016 (Brasil, 2016), sem pressupor que a caracterização dispense o atendimento às exigências éticas próprias do periódico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Dificuldades Percebidas e Busca de Formação

No início do percurso recordado, o professor utilizava procedimentos de alfabetização que associava ao trabalho tradicional com letras e sílabas. Sua avaliação cotidiana era a de que os resultados estavam aquém do esperado. A presença expressiva do espanhol na turma tornou mais evidente, para ele, a necessidade de rever como apresentava as relações entre fala e escrita em português.

A necessidade de reorganizar a prática deve ser compreendida como interpretação profissional situada. O professor observava as respostas cotidianas às tarefas que propunha e avaliava que parte do encaminhamento inicial não estava levando ao avanço esperado. Não há indicação de avaliação diagnóstica escrita ou de instrumento que estabelecesse, naquele momento, a origem das dificuldades. Em retrospectiva, são possíveis várias explicações simultâneas: desconhecimento de palavras portuguesas, diferenças no ensino prévio, graus distintos de contato com a língua e dificuldade de representar sons na escrita. Nenhuma dessas hipóteses pode ser transformada em resultado empírico; elas ajudam a compreender por que uma reação pedagógica restrita à repetição das atividades iniciais poderia parecer insuficiente ao professor.

Essa percepção motivou uma busca na internet por alternativas e, posteriormente, a realização de um curso sobre o método fônico. A formação é mencionada como parte da trajetória docente, sem atribuição de carga horária, instituição ou conteúdo programático, pois essas informações não integram o relato disponível. Também não é possível precisar em que mês ocorreu a mudança ou durante quantas semanas cada procedimento foi utilizado.

O aspecto relevante dessa etapa é a decisão de modificar a intervenção diante de dificuldades percebidas. A avaliação retrospectiva não permite concluir que o problema se restringia ao método inicial. Familiaridade com a língua, conhecimentos de escrita, características das tarefas e tempo de escolarização poderiam estar relacionados ao desempenho, mas não foram examinados separadamente.

A busca autônoma por formação é um elemento analiticamente relevante do relato. O professor não recorda apenas uma alteração de exercício, mas um movimento de reconhecer o limite de seu repertório pedagógico naquele contexto e buscar explicações alternativas. A prática reflexiva não deve ser idealizada como solução individual para problemas estruturais: formação, materiais, apoio institucional e condições de trabalho também influenciam a qualidade das intervenções. Todavia, a decisão de investigar outra abordagem indica a possibilidade de transformação das estratégias utilizadas quando o trabalho cotidiano devolve ao docente sinais de que a aprendizagem não está ocorrendo como previsto. O artigo analisa esse movimento, sem atribuir à formação isolada o resultado recordado.

4.2. Reorganização do Trabalho com Sons e Escrita

Após a formação, o professor passou a dar maior ênfase aos sons associados à escrita em português e à sua combinação para formar sílabas e palavras. Conforme sua lembrança, a atenção às aproximações e diferenças entre espanhol e português ajudou a orientar essa reorganização. O foco passou a ser tornar mais explícitas relações que, em sua percepção, não estavam sendo compreendidas com os procedimentos anteriores.

A descrição disponível permite identificar a orientação fônica do trabalho, mas não reconstituir um programa completo de intervenção. Não se conhecem a ordem de apresentação das correspondências, os materiais empregados, o tempo diário de prática ou os critérios para avançar entre atividades. Por essa razão, o relato não apresenta uma sequência didática detalhada como se tivesse sido documentada naquele período.

A formulação cotidiana de que se buscou “colocar o som das letras na mente” das crianças pode ser traduzida, com maior precisão, como ensino explícito de correspondências entre grafemas e fonemas. Essa interpretação descreve a intenção pedagógica relatada; não representa uma medida de processos mentais dos alunos. A combinação de sons, sílabas e palavras é o núcleo da mudança que o professor consegue reconstruir.

4.3. Avanços Recordados

Ao rememorar o ano letivo, o docente avalia a experiência de maneira positiva. Associa a mudança à percepção de que as crianças passaram a lidar melhor com os sons relacionados à escrita e com sua combinação em sílabas e palavras. Esse é o resultado narrativo central: uma percepção profissional de avanço após a reorganização do ensino.

O relato não permite informar quantas crianças alcançaram determinado nível de leitura, se todas avançaram de modo semelhante ou se houve melhora na compreensão de textos. Também não permite comparar brasileiros e venezuelanos. A expressão “excelentes resultados”, presente na avaliação pessoal do professor, deve ser compreendida como apreciação retrospectiva, sem correspondência com uma escala ou indicador mensurado.

É possível reconhecer o valor dessa experiência sem convertê-la em prova causal. Ao longo de um ano, aprendizagem escolar, maior contato com o português e diferentes intervenções podem ocorrer simultaneamente. A memória disponível não permite separar suas contribuições. O resultado mais defensável é, portanto, a associação

percebida pelo docente entre sua mudança de prática e avanços na aprendizagem das relações entre sons e escrita.

4.4. Discussão dos Resultados

A experiência chama atenção para uma decisão pedagógica concreta: tornar explícitas correspondências que o professor percebeu como pouco compreendidas por uma turma com forte presença do espanhol. A hipótese interpretativa é que essa explicitação tenha oferecido apoio à aprendizagem em português. Trata-se de uma explicação plausível para o relato, não de um mecanismo demonstrado pelos dados.

O principal achado interpretativo não é a comprovação da eficácia de um método, mas a identificação de uma cadeia de decisões docentes: perceber uma dificuldade, procurar formação, modificar a forma de explicar a relação entre sons e escrita e interpretar as respostas da turma como melhores. Essa cadeia demonstra como o professor organiza retrospectivamente seu processo de aprendizagem profissional. Em termos de pesquisa qualitativa, o valor do material está no sentido atribuído à experiência e na possibilidade de discuti-lo criticamente, desde que o relato não seja apresentado como evidência independente de desempenho dos alunos. O estudo, portanto, discute um modo de tomada de decisão pedagógica em contexto multilíngue, e não um ensaio de superioridade metodológica.

Há, contudo, uma tensão relevante entre a percepção de sucesso e a ausência de informações sobre outras dimensões da alfabetização. Atividades de reconhecimento de letras e combinação de sons podem ser necessárias para certos objetivos, mas o acesso aos

significados, o desenvolvimento da linguagem escrita e a participação em práticas de leitura demandam acompanhamento próprio. Soares (2016) permite recolocar a questão dos métodos no interior da complexidade do aprendizado da escrita. Por isso, a conclusão do estudo não propõe trocar indiscriminadamente um conjunto de exercícios por outro. Sugere antes uma avaliação cuidadosa das necessidades da turma e o planejamento de intervenções que integrem reflexão sobre o sistema alfabético, práticas de linguagem e mediação de sentidos.

Em contextos de contato linguístico, os indicadores de progresso precisam ser interpretados com especial prudência. Uma criança pode melhorar na identificação de correspondências grafofonêmicas em português e continuar necessitando de apoio para compreender vocabulário, enunciados e textos escolares. De igual modo, a facilidade para conversar em português não informa, isoladamente, o nível de leitura de palavras. A literatura sobre alfabetização e a reflexão sobre português como língua adicional oferecem critérios para evitar diagnósticos apressados. Eles poderiam orientar uma investigação futura, por exemplo, mediante análise de tarefas de leitura e escrita em diferentes momentos, procedimentos de consentimento e descrição do contexto linguístico. Nada disso foi realizado documentalmente na experiência aqui analisada.

A discussão regional de Baptaglin e Oliveira (2024) reforça que a alfabetização deve ser examinada em suas condições escolares e sociais. No caso apresentado, isso implica não atribuir as dificuldades ao fato de os estudantes serem venezuelanos. A mudança de prática pode ser interpretada como resposta docente a uma situação de

ensino, em que o planejamento precisava considerar repertórios linguísticos distintos.

A distinção temporal é decisiva. Baptaglin e Oliveira (2024) ajudam a formular perguntas sobre o papel da gestão escolar e das condições sociais; Carvalho e Gomes (2026) ampliam a reflexão sobre língua e inclusão; estudos sobre narrativas docentes publicados em 2025 oferecem diálogo metodológico. Essas publicações não podem ser usadas para afirmar o que o docente conhecia quando atuou em Pacaraima em 2022. Compõem a interpretação atual de uma experiência passada e evitam a falsa impressão de que se trata de pesquisa de campo conduzida com base em referências ainda inexistentes naquela época.

Como desdobramento, propõe-se que experiências futuras registrem as tarefas empregadas, os conhecimentos iniciais de leitura em ambas as línguas e a evolução em dimensões separadas, como reconhecimento de palavras e compreensão. A documentação de avanços e dificuldades persistentes permitiria discutir os resultados com maior precisão. Essa proposta decorre dos limites encontrados e não descreve procedimentos realizados em 2022.

Do ponto de vista da formação continuada, o caso indica a importância de desenvolver repertórios que permitam distinguir problemas de decodificação, de compreensão da língua de escolarização e de participação nas atividades. Também sugere que uma formação sobre procedimentos fônicos seja acompanhada de reflexão sobre os limites de generalização de resultados e sobre a diversidade dos estudantes. Uma escola que recebe crianças com experiências linguísticas distintas necessita apoiar os professores

com momentos de planejamento, materiais adequados e interlocução profissional. Essas são implicações argumentativas extraídas da discussão, não providências institucionais que o relato tenha comprovado existir em Pacaraima.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato analisou a reorganização da prática de um professor do segundo ano do ensino fundamental em Pacaraima, em 2022, em uma turma composta por 23 crianças, vinte delas venezuelanas. A percepção de dificuldades levou à busca de formação e à adoção de procedimentos fônicos, com ênfase nas relações entre grafemas e fonemas e na combinação de sons para formar sílabas e palavras.

Na memória do docente, a mudança esteve associada a avanços considerados relevantes. A ausência de registros avaliativos disponíveis limita essa conclusão ao plano da percepção profissional e impede afirmar eficácia causal, abrangência dos ganhos ou superioridade sobre outros métodos. Explicitar esse limite permite preservar o valor da experiência sem ampliar indevidamente suas conclusões.

A contribuição do trabalho está na reflexão sobre a necessidade de ajustar o ensino ao repertório linguístico da turma e de examinar criticamente as próprias decisões. O ensino fônico aparece como recurso adotado nesse percurso, cuja análise deve permanecer vinculada ao contexto. A documentação de experiências semelhantes poderá aprofundar a discussão sobre alfabetização em português e escolarização de crianças venezuelanas na fronteira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Gabrielle. A imigração venezuelana e o contexto da alfabetização de crianças brasileiras e venezuelanas em escolas municipais de Boa Vista, Roraima, Brasil: um olhar para as considerações da gestão. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-0411.92542.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 8 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 nov. 2026.

CARVALHO, Elisandra Ramos de; GOMES, Jacqueline de Souza. Ensino de português e colaboração intergeracional a partir do caso de crianças refugiadas como agentes de inclusão e transformação social. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 14, n. 43, p. 1-28, 2026. DOI: https://doi.org/10.33361/RPQ.2026.v.14.n.43.1653.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: https://ceale.fae.ufmg.br/storage/2025/02/Col-Alf.Let_.-08-Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 3 nov. 2026.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade. Washington, DC: U.S. Department of Education, 2016. Revisão de dez. 2019. Disponível em: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/21. Acesso em: 3 nov. 2026.

MCARTHUR, Genevieve et al. Phonics training for English-speaking poor readers. Cochrane Database of Systematic Reviews, n. 11, CD009115, 2018. DOI: https://doi.org/10.1002/14651858.CD009115.pub3.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. J. In: Diccionario panhispánico de dudas. 2. ed. [S. l.]: RAE; ASALE, 2025a. Disponível em: https://www.rae.es/dpd/j. Acesso em: 3 nov. 2026.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. R. In: Diccionario panhispánico de dudas. 2. ed. [S. l.]: RAE; ASALE, 2025b. Disponível em: https://www.rae.es/dpd/r. Acesso em: 3 nov. 2026.

SILVA, Arline Thomé da; SANTOS, Luciane Mulazani dos; STAREPRAVO, Ana Ruth. Prática docente de uma professora formadora de professoras: uma investigação narrativa. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 772-790, 2025. DOI: https://doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.1206.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Emanuelle de Souza Fonseca; PIEDADE, Renan Silva da. Construindo saberes docentes: o papel das narrativas para uma

formação reflexiva. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 689-716, 2025. DOI: https://doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.1146.

---

[1] Graduado em Pedagogia e Letras pelo Claretiano. Professor efetivo da rede pública municipal de Santarém (PA). Endereço postal: Rua Beija-Flor, nº 44, bairro Jutaí, Santarém, Pará, Brasil. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.