

<https://doi.org/10.18222/dae.v37.11712>

SAEB E TESTE DE FLUÊNCIA DE LEITURA COM CRIANÇAS IMIGRANTES E BRASILEIRAS

 LEILA ADRIANA BAPTAGLIN^I

 FLORALICE BARRETO OLIVEIRA^{II}

 GABRIELLE OLIVEIRA^{III}

^I Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista-RR, Brasil; lab251084@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista-RR, Brasil; floralice.b@gmail.com

^{III} Harvard University, Boston-MA, Estados Unidos; gabriele_oliveira@gse.harvard.edu

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender o processo de avaliação educacional, a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Teste de Fluência de Leitura, de crianças imigrantes e brasileiras na rede municipal de ensino de Boa Vista, Roraima. Por meio de uma etnografia, buscamos padrões interativos nas observações em sala de aula com duas turmas do 2º ano do ensino fundamental, nos dois semestres de 2023, e entrevista com as professoras e com a secretária de Educação do município. Com a análise, compreendemos que, embora as escolas estejam alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, não atendem às demandas dos alunos estrangeiros, ferindo a Lei n. 13.445/2017, que garante o acesso à educação aos imigrantes.

PALAVRAS-CHAVE SAEB • TESTE DE FLUÊNCIA DE LEITURA • AVALIAÇÃO EDUCACIONAL • IMIGRAÇÃO.

COMO CITAR:

Baptaglin, L. A., Oliveira, F. B., & Oliveira, G. (2026). Saeb e Teste de Fluência de Leitura com crianças imigrantes e brasileiras. *Estudos em Avaliação Educacional*, 37, Artigo e11712. <https://doi.org/10.18222/dae.v37.11712>

SAEB Y PRUEBA DE FLUIDEZ LECTORA CON NIÑOS INMIGRANTES Y BRASILEÑOS

RESUMEN

El presente trabajo se propuso comprender el proceso de evaluación educativa, a partir del Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) y de la Prueba de Fluidez Lectora, de niños inmigrantes y brasileños en la red municipal de enseñanza de Boa Vista, Roraima. Mediante una investigación etnográfica, buscamos patrones de interacción en las observaciones de aula con dos grupos de segundo año de primaria durante los dos semestres de 2023, así como entrevistas con las profesoras y con la secretaria de Educación del municipio. A partir del análisis, comprendemos que, si bien las escuelas están alineadas con las directrices de la Base Nacional Comum Curricular, no atienden las demandas de los alumnos extranjeros, vulnerando la Lei n. 13.445/2017, la cual garantiza el acceso a la educación para los inmigrantes.

PALABRAS CLAVE SAEB • PRUEBA DE FLUIDEZ LECTORA • EVALUACIÓN ESCOLAR • INMIGRACIÓN.

SAEB AND READING FLUENCY TEST WITH IMMIGRANT AND BRAZILIAN CHILDREN

ABSTRACT

This study sought to understand the educational assessment process based on the Sistema de Avaliação da Educação Básica [Basic Education Assessment System] (Saeb) and the Reading Fluency Test among immigrant and Brazilian children in the municipal public school system of Boa Vista, Roraima. Using an ethnographic approach, we examined interactive patterns based on classroom observations conducted with two second-grade classes during both semesters of 2023, as well as interviews with the teachers and the municipal secretary of Education. The findings indicate that, although schools are aligned with the guidelines of the Base Nacional Comum Curricular [National Common Curriculum Base], they do not meet the needs of foreign students, thereby violating Lei n. 13.445/2017, which guarantees immigrants' right of access to education.

KEYWORDS SAEB • READING FLUENCY TEST • EDUCATIONAL ASSESSMENT • IMMIGRATION.

Recebido em: 21 JANEIRO 2025

Aprovado para publicação em: 27 NOVEMBRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos do contexto migratório,¹ o Brasil se destaca como um dos principais destinos de imigrantes na América Latina, por diversas razões que refletem a história, cultura e políticas de acolhimento do país. Embora inicialmente o Brasil não se apresentasse como um destino atraente para os venezuelanos – sobretudo em função da diferença de idiomas entre os países –, em pouco tempo a “fronteira seca” entre a cidade de Santa Helena de Uairén (Venezuela) e Pacaraima (Brasil) passou a configurar uma importante rota imigratória dessa população. Segundo dados de 2024 da Plataforma R4V,² que monitora o fluxo migratório a partir de informações de agências da Organização das Nações Unidas (ONU) e da sociedade civil, desde 2017 mais de 1 milhão de venezuelanos já entraram no Brasil, dos quais 568.058 residem atualmente no território brasileiro.

De acordo com a Lei n. 9.474 (1997), podem ser reconhecidas como refugiados no Brasil pessoas que sofrem perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, ou pessoas que estão em situação de grave violação de direitos humanos. Ou seja, tais pessoas podem pedir refúgio no país e garantir direitos básicos, como educação, saúde e trabalho.

Também quanto à política da migração no Brasil, evidencia-se a Lei n. 13.445 (2017), que assegurou os direitos e deveres dos migrantes, garantindo que aqueles que chegam ao país, seja como refugiados ou não, tenham seus direitos respeitados. Isso acaba por refletir um dos principais motivos que fazem do Brasil um lugar atrativo, já que essa diversidade cultural criou uma sociedade mais aberta e plural, na qual pessoas de diferentes origens encontram um ambiente mais receptivo para construir suas vidas.

Nesse contexto, vale ressaltar que a localização geográfica do Brasil influencia diretamente esse fluxo imigratório, já que o país faz fronteiras com dez dos doze outros países da América do Sul (Castilho, 2024). Por causa dessa proximidade, é natural que o Brasil seja uma rota para aqueles que buscam escapar de crises em seus países de origem, tornando-se tanto um ponto de passagem quanto um destino para muitos imigrantes.

- 1 Entendemos aqui “migrante” como o sujeito que se desloca entre países, e “imigrante” como aquele que se estabelece em um país diferente em busca de condições melhores de vida. Assim, nesta pesquisa, utilizamos o termo “imigrante” para nos referir às crianças venezuelanas que chegam ao Brasil com base nesse cenário e se inserem no sistema educacional em Roraima, pois, embora parte da população venezuelana possa solicitar refúgio de acordo com a Lei n. 9.474 (1997), os estudantes observados se caracterizam principalmente pela busca de condições melhores de vida e da estabilidade em Boa Vista.
- 2 A plataforma R4V (*Response for Venezuelans*) é uma iniciativa coordenada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) e pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), e monitora e coordena a migração e o refúgio de venezuelanos na América Latina e no Caribe, oferecendo dados, análises e apoio humanitário. <https://www.r4v.info/pt/brazil>

Um exemplo expressivo desse processo migratório para o Brasil é o fluxo de venezuelanos que buscam refúgio no país, influenciados por uma crise econômica, política e social complexa. Embora esta pesquisa não se aprofunde nas causas internas desse contexto, é importante ressaltar alguns episódios que resultaram na conjuntura atual. De acordo com Cerávolo (2019), essa “fuga” para o Brasil ocorreu devido a uma série de acontecimentos que marcaram a crise na Venezuela, como a eleição de Nicolás Maduro, após a morte de Hugo Chávez em 2013. Com isso, o cenário político e social se agravou, especialmente após a queda do preço do petróleo em 2014, o que impactou a economia.

A partir daí houve um rígido controle de preços e câmbio imposto pelo governo, e, depois da reeleição de Maduro, em 2018, em meio a acusações de fraude, aumentaram as despesas no país, impactando diretamente a população. No período de 2017 a 2019, com a crise política e econômica na Venezuela, intensificou-se o processo migratório para o Brasil, trazendo milhares de pessoas em busca de melhores condições de vida.

No extremo norte do Brasil, localiza-se o estado fronteiriço de Roraima, principal porta de entrada para imigrantes venezuelanos, haitianos e guianenses. Embora já estivesse acostumado com o processo migratório interno, o aumento populacional, desencadeado principalmente pelo fluxo migratório venezuelano, intensificou vários problemas sociais no estado. A chegada em massa dessa população estrangeira que entrou pelo estado de Roraima como imigrantes ou refugiados em busca de melhores condições, devido à crise na Venezuela, ampliou a necessidade de políticas públicas que atendessem a suas necessidades.

Esses desafios também impactam o sistema educacional roraimense, especialmente na capital, Boa Vista, que precisou se adaptar rapidamente para atender a essa nova demanda de alunos, muitos dos quais enfrentam barreiras linguísticas e dificuldades de adaptação cultural (Baptaglin & Oliveira, 2024; Baptaglin et al., 2025).

Dessa forma, este texto surge de uma pesquisa etnográfica decorrente do contexto citado e que resultou em um estudo de dois anos nas escolas da rede municipal de ensino de Boa Vista. A partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Teste de Fluência de Leitura, esta investigação objetiva compreender o processo de avaliação educacional de crianças imigrantes e brasileiras na rede municipal de ensino de Boa Vista, tendo em vista a necessidade de compreensão do trabalho realizado pela escola para o processo de aprendizagem do sujeito migrante. Destacamos que a escolha pelo Saeb ocorreu por ser um dado de avaliação nacional, e o Teste de Fluência de Leitura, um teste realizado pelo Instituto Alfa e Beto, adotado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Smec) e que viabiliza olhar para as barreiras linguísticas da fluência da leitura em crianças imigrantes.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido por uma equipe sediada em Boa Vista, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), e outra equipe sediada nos Estados Unidos, na Harvard University.³ A equipe da UFRR foi composta de três pesquisadoras: uma doutora em Educação e duas graduandas em licenciatura em Artes Visuais; enquanto a equipe de Harvard foi composta de uma doutora em Antropologia, uma doutoranda em Antropologia e uma graduanda em Ciências Sociais. As seis integrantes das equipes têm nacionalidade brasileira. O trabalho em campo realizado em Roraima ocorreu entre agosto de 2022 e agosto de 2024, com as observações e atividades desenvolvidas pelas pesquisadoras sediadas no estado de Roraima, e posteriormente com visitas e articulação da pesquisa com a equipe de Harvard.

Para a realização da pesquisa etnográfica macro, iniciamos com uma série de procedimentos que começaram a partir do contato e aprovação da pesquisa na Smec e no Comitê de Ética. Com essas aprovações, a Smec indicou as duas escolas municipais com maior número de crianças imigrantes matriculadas: Escola Municipal A e Escola Municipal B. Com essas informações, a Smec apresentou a equipe à coordenação das escolas e realizou a escolha das turmas que passaram a fazer parte da pesquisa. Dessa forma, foram selecionadas, no ano de 2022, uma turma de alunos do 1º ano de cada escola. Essas turmas foram acompanhadas no 2º ano, no ano de 2023, e no 3º ano, no ano de 2024.

As observações de campo ocorreram nos turnos matutino e vespertino, conforme a organização das escolas. As pesquisadoras realizaram em média 2 horas de observação por turma a cada semana, abrangendo atividades em sala de aula, momentos de recreio e eventos escolares.

As escolas indicadas pela Smec, mesmo com o grande fluxo de alunos estrangeiros, diferenciam-se quanto à localização e ao perfil da comunidade que as cerca. A Escola Municipal A apresenta os muros da escola divididos com os muros do Abrigo Rondon, no bairro 13 de Setembro. No ano de 2022, quando iniciamos a pesquisa, a Escola A possuía um total de 541 alunos, sendo 270 venezuelanos. No ano de 2023, havia 533 alunos matriculados, dos quais 257 eram estrangeiros, e, destes, 122 moravam nos abrigos. A Escola Municipal B fica no bairro Nova Canaã, onde se localizava o abrigo do Pintolândia (destinado a imigrantes venezuelanos e indígenas Warao). No ano de 2022, a escola possuía um total de 850 alunos, sendo 131 venezuelanos. Já em 2023, a escola contava com 966 alunos matriculados, dos quais 161 eram venezuelanos.

Apresentamos um recorte que objetiva compreender o processo de avaliação educacional (a partir do Saeb e do Teste de Fluência de Leitura) de crianças imigrantes

3 Esta pesquisa foi financiada pelo David Rockefeller Center for Latin American Studies e pelo Lemann Research Grant, da Harvard University.

e brasileiras na rede municipal de ensino de Boa Vista. Para o desenvolvimento do objetivo, dentro da pesquisa etnográfica, seguimos o modelo de Emerson et al. (1995), buscando identificar padrões interativos a partir das observações realizadas em sala de aula com as duas turmas do 2º ano do ensino fundamental nos dois semestres de 2023, além da entrevista realizada com cada professora dessas turmas.

As observações foram registradas em relatórios semanais durante todo o período. A entrevista com as professoras foi realizada após o término do ano letivo de 2023, com o intuito de compreender como elas preparavam, realizavam e qualificavam os processos avaliativos realizados em suas turmas. A análise dos dados foi realizada seguindo padrões interativos, possibilitando identificar exemplos que, ao serem examinados, pudessem representar a realidade do conjunto investigado. Fizeram parte da análise e escrita a equipe do Brasil e a integrante doutora de Harvard.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao tratarmos da qualidade da educação brasileira, é preciso levar em conta vários fatores, entre eles as políticas públicas, a legislação educacional e a vinculação com as pesquisas acadêmicas envolvendo a escola. No entanto, compreender qualidade apenas como desempenho ou resultado limitaria a compreensão dessa educação. Para Paulo Freire (1996), a educação de qualidade é aquela que possibilita aos estudantes serem autônomos, participarem da construção de saberes em diálogo e em relação com a realidade social, não sendo apenas depósito de conteúdos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2015) coloca que a base para o acompanhamento educacional brasileiro se pauta pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Todos esses dados ajudam a acompanhar quantitativamente o processo de desenvolvimento da educação básica brasileira, mas não fornecem informações analíticas sobre a qualidade, como nos propomos fazer aqui.

Assim, neste estudo, buscamos compreender a forma de aplicação da prova do Saeb, nas turmas do 2º ano da rede municipal de Boa Vista, no ano de 2023, e como foram realizados os Testes de Fluência de Leitura a partir das orientações do material do Instituto Alfa e Beto. Nesses testes avaliativos, cabe ressaltar a atenção ao processo de alfabetização e letramento das crianças brasileiras e venezuelanas.

Para isso, é importante destacar que, no Brasil, esses dois conceitos são constantemente confundidos, cabendo, portanto, ressaltar a distinção, tendo em vista que a alfabetização é um passo importante do letramento. O letramento, segundo Soares (2003), surge no Brasil pela tradução do termo inglês *literacy* e compreende a forma

como o indivíduo faz uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Com isso, embora o sujeito não saiba ler e escrever, ele pode interagir socialmente utilizando a leitura e a escrita em práticas sociais.

O letramento abarca questões identitárias, sociais e culturais mais amplas do que a alfabetização. “Logo, o letramento se diferencia da alfabetização, que é tida como o processo formal de ensino da leitura e da escrita” (Ribeiro, 2021, p. 66). A partir da visão ideológica do letramento – ou seja, letramento como prática social situada de construção de sentido (Street, 2014), em que as concepções de escrita/linguagem não são vistas como neutras, mas como legitimadoras de algumas *performances* identitárias, e letramento visto também como formas de pensamento vinculadas a processos de sociabilidades (Moita Lopes, 2006) –, pensemos então como os sujeitos, na interação na sala de aula, mediante sua relação com a escrita, são constituídos e desconstituídos constantemente pelas práticas discursivas escolares (Ribeiro, 2021, pp. 74-75).

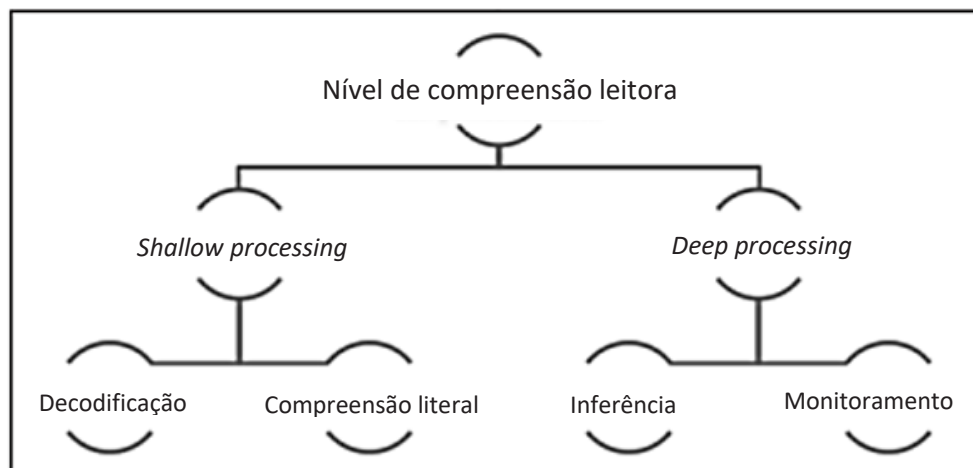
Assim, o letramento abarca perspectivas que vão além do ensino formal e da codificação e decodificação. Adentra questões que envolvem as identidades sócio-histórico-culturais dos sujeitos e, neste estudo, da interação de sujeitos imigrantes, no lugar escola. Essa construção identitária perpassa o conceito de identidade apresentado por Hall (2006), que postula a identidade como algo fragmentado e descentrado e, ao tratar do contexto pós-moderno, algo fixo. A identidade apresenta-se como uma construção contínua, multifacetada e dependente das práticas educacionais, sociais e culturais existentes no cotidiano particular dos sujeitos. Dessa forma, a “escola, como um espaço institucionalizado e palco de muitos conflitos de ordem linguística e cultural, passa por processos de desestabilização quando os sujeitos vivem entre fronteiras (Bhabha, 1998)” (Ribeiro, 2021, p. 81).

Cabe destacar que, neste estudo, analisamos o processo de inserção da criança venezuelana na escola, na perspectiva do letramento, como algo complexo, em que aprender a ler é mais do que desvendar um novo código. A leitura não é uma habilidade natural, ela exige que a criança preste atenção em aspectos da linguagem. Nesse processo, as crianças precisam entender o princípio alfabético, conforme coloca Ramos Araujo (2011, p. 23): “assim, a aprendizagem da leitura requer, em especial, que a criança entenda como o sistema de escrita funciona, ou seja, ela precisa compreender o princípio alfabético”. No entanto a alfabetização não se resume à codificação. Bridon e Neitzel (2014, p. 440) nos mostram, a partir de outra abordagem, a distinção entre alfabetização e letramento, descrevendo os níveis da compreensão da leitura a partir dos estudos de Gagné et al. (1993). Assim, consideramos que, para a realização da leitura, a criança precisa passar por quatro estágios – indicados pelos autores (Figura 1).

Os dois primeiros, chamados *Shallow processing*, englobam a decodificação e a compreensão literal, níveis em que o leitor é capaz de perceber o texto de uma forma superficial. Já no *Deep processing* e nos dois últimos níveis de compreensão leitora

– inferência e monitoramento –, o leitor teria a capacidade de adentrar nos emaranhados do texto, de formar novos conceitos, de posicionar-se perante o texto (Bridon & Neitzel, 2014, pp. 439-440).

FIGURA 1
Nível de compreensão leitora



Fonte: Gagné et al. (1993).

Os dois primeiros estágios estão vinculados ao processo de alfabetização, enquanto os dois seguintes estão relacionados ao processo de letramento, imbricados nas relações identitárias das crianças envolvidas no ambiente escolar. Portanto o processo de letramento da criança vai além de ensinar o básico da leitura e escrita, pois ela precisa aprender não apenas a decodificar palavras, mas também a atribuir sentido ao que lê, relacionando o texto com suas próprias vivências e com o mundo ao seu redor. Esse processo é importante principalmente para alunos imigrantes, que trazem consigo uma rica bagagem cultural e identitária.

Assim, o letramento vai ao encontro do que a Lei n. 13.445 (2017), a Lei de Migração, estabelece e garante: que os imigrantes, incluindo as crianças, tenham os mesmos direitos de acesso à educação de qualidade que os cidadãos brasileiros, sem discriminação de nacionalidade. Dessa forma, o processo de aprendizagem deve contribuir não apenas para o desenvolvimento inicial, mas também para uma formação a longo prazo, promovendo um sentimento de pertencimento e acolhimento na sociedade.

ANÁLISE DOS DADOS

Na organização da análise dos dados, optamos por voltar o olhar para a realidade da Smec. Assim, segundo os dados fornecidos pela própria Smec, no ano de 2024, a rede possuía 138 escolas municipais na cidade de Boa Vista, com aproximadamente

52 mil crianças matriculadas. Destas, 9.406 eram crianças venezuelanas. Vale destacar que, nos últimos 5 anos, o percentual de alunos venezuelanos nas escolas municipais de Boa Vista manteve-se em torno de 15% a 20% do total de alunos da rede municipal.

Para a pesquisa, foram selecionadas duas escolas da rede municipal, a Escola A e a Escola B. Na turma do 2º ano da Escola A, temos 13 estudantes venezuelanos, 4 indígenas⁴ e 26 brasileiros. Na turma do 2º ano da Escola B, temos 8 estudantes venezuelanos, 2 indígenas e 26 brasileiros.⁵

Assim, tendo em vista a realidade migratória, buscamos trabalhar com um olhar atento às provas do Saeb e aos Testes de Fluência de Leitura implementados pelo Instituto Alfa e Beto. Inicialmente foram utilizados os relatórios de observação das turmas e, na sequência, os dados de entrevista com os professores de cada sala, a fim de entender o processo de realização das avaliações.

Cabe destacar que a Prova do Saeb é realizada com base na avaliação dos conhecimentos de Português e Matemática, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecida em 2017,⁶ que passou a estruturar as avaliações. Segundo o portal do Saeb, trata-se de “um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (Inep, n.d.). Essas provas são aplicadas a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. Além disso, “as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Ideb” (Inep, n.d.).

O acompanhamento das turmas dos 2ºs anos, no ano de 2023, nos permitiu observar a aplicação da prova do Saeb na Escola A, tendo em vista que a avaliação do 2º ano do ensino fundamental só teve a primeira edição alinhada com a BNCC em 2019. Além das provas do Saeb, foi possível observar a aplicação de outras avaliações, principalmente no que tange aos testes de fluência de leitura vinculados ao ensino estruturado, adotado pela Smec, material oriundo do Instituto Alfa e Beto.

Segundo a secretária da Smec, o Teste de Fluência de Leitura faz parte de um trabalho dentro do ensino estruturado, que é uma prerrogativa didática feita pelo Instituto Alfa e Beto.⁷

Ele tem um acompanhamento, não é só a venda do material, ele tem um suporte para a equipe interna, para as escolas. Esse é um dos diferenciais que a equipe

4 Os alunos indígenas foram mencionados por estarem presentes na sala, mas não foram efetivamente os alunos observados com atenção neste estudo.

5 Consideramos todos os alunos que estiveram nessas duas turmas em todo o período de observação.

6 <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

7 Esse instituto é uma organização não governamental sem fins lucrativos, voltada para a promoção da melhoria da educação no Brasil. Foi fundado em 2006 pelo professor João Batista Araújo e Oliveira. O material e as especificações podem ser encontrados no site: <https://www.alfaebeto.org.br/>

desse programa tem. E, se a gente for pegar os índices educacionais do município de Boa Vista, foi uma crescente com o uso desse material, a exceção em 2020, que todo o Brasil sofreu por conta da pandemia. Mas é um material que vem trazendo resultados. No início teve muita resistência dos professores, mas hoje eu escuto assim: se tirar esse material, o professor não sabe mais nem planejar. (Secretária da Smec, 2023).

O Instituto Alfa e Beto tem como missão "contribuir com evidências e análises sobre o que funciona em educação para qualificar o debate e promover uma transformação nas políticas e práticas, mobilizando setores importantes da sociedade em torno de questões-chave para o avanço da educação" (Instituto Alfa e Beto, n.d.).

Conforme os dados da entrevista, realizada em 2023, com a secretária da Smec, o programa Instituto Alfa e Beto foi implantado nas escolas em 2013, com o objetivo de melhorar o índice de aprendizagem dos alunos, uma vez que os dados diagnosticados eram bastante baixos em termos de índice de alfabetização. Cabe destacar que, em 2013, no momento da implementação do Instituto Alfa e Beto, a prerrogativa da imigração venezuelana ainda não estava presente. Assim, não temos dados comparativos de antes e depois da aplicação desse material do Instituto Alfa e Beto. Neste estudo, olharemos mais atentamente para o Teste de Fluência de Leitura, disponível no material publicado no site do Instituto Alfa e Beto.⁸

De forma a organizar a análise, apresentamos algumas de suas categorias e subcategorias, conforme a Tabela 1.

TABELA 1
Categorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Saeb	Orientação/preparação para a aplicação da prova Realização da prova (como ela é feita) O que os alunos acham das provas
Teste de Fluência de Leitura – Instituto Alfa e Beto	Orientação/preparação para a aplicação da prova Realização da prova (como ela é feita) O que os alunos acham das provas

Fonte: Elaboração das autoras.

Na categoria do Saeb, buscamos compreender os dados das avaliações e trazer algumas informações referentes ao processo de orientação, aplicação e resultados. A Escola A, conforme informação dos gestores, em 2021 não atingiu a quantidade mínima de alunos para ter a pontuação divulgada (número não foi informado pela escola).

8 Material de orientação para o Teste de Fluência de Leitura disponível em:
<https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2022/07/ABS-E-book-Fluencia-de-Leitura.pdf>

Já no ano de 2023, quando acompanhamos a aplicação das provas, a gestão informou que o resultado do Saeb da escola foi de 5,3, enquanto a meta era 6,2.

Na Escola B a gestão informou que os alunos do 2º ano do ensino fundamental não realizaram a prova do Saeb, apenas os alunos do 5º ano. Dessa forma, a análise aqui realizada em relação ao Saeb baseia-se nos dados evidenciados na turma do 2º ano da Escola A. Esse dado, em especial da Escola A, nos alerta para a situação do baixo índice, decorrente não apenas do fluxo de entrada e saída das crianças imigrantes, mas também de fatores específicos, como observaremos na sequência da análise.

Na subcategoria *Orientação/preparação para a aplicação da prova*, segundo a Profa. 1 e a Profa. 2,⁹ temos que a Smec orientou em reunião de gestores que é necessário:

- *100% de presença dos alunos nessa avaliação;*
- *reunião com o Polo do Saeb;*
- *dia S do simulado, para as turmas do 2º e do 5º ano. (Profa. 1, 2023).*
- *Trabalhar os descritores de Língua Portuguesa e Matemática, sensibilizar os alunos e os familiares sobre a importância da frequência dos alunos no dia da avaliação. (Profa. 2, 2023).*

Percebemos que há um trabalho de preparo para a prova do Saeb tanto por meio da realização do simulado quanto com a efetivação das outras avaliações na turma, que, segundo a Profa. 1, são as seguintes:

- *1ºs anos: realizam Teste do Instituto Alfa e Beto, Ciências e matemática/Teste de Fluência de Leitura.*
- *2ºs anos e 5ºs anos: realizam as avaliações do Saeb.*
- *2ºs anos aos 5ºs anos: realizam teste do Instituto Alfa e Beto, Português, Matemática e Ciências/Teste de Fluência de Leitura.*
- *2ºs anos aos 5ºs anos: professores realizam os testes de Geografia e História elaborados por eles mesmos, conforme o conteúdo aplicado em sala de aula. (Profa. 1, 2023).*

Nessas avaliações, observamos um ritual de organização das turmas que condiz com a organização da sala em fileiras, o preenchimento do cabeçalho da prova e, na sequência, a leitura da prova.

Profa. 1 organiza as crianças e distribui as provas. Pergunta quem não tem lápis ou borracha pois a prova precisa ser respondida com lápis e não se pode con-

9 Profa. 1: professora regente da turma do 2º ano da Escola A; Profa. 2: professora regente da turma do 2º ano da Escola B.

versar com o colega. Ainda, pede para colocarem o nome e a data na prova e esperar que ela vai ler junto com eles. (RelEsA-X, 2023).¹⁰

A professora começa a ler a prova. As crianças estão inicialmente silenciosas. Gradativamente, o barulho das conversas vai aumentando. A professora tenta chamar a atenção para a prova. (RelEsB-Y, 2023).

Ainda, nesse processo, vemos que a escola mobiliza várias estratégias de incentivo, como a entrega de “presentes” ou “lembrancinhas”, a fim de fazer com que as metas de presença de 100% dos alunos e notas melhores sejam conquistadas. Embora isso não indique diretamente uma expectativa de melhor desempenho nas provas, essa prática é uma forma de incentivo aos alunos para garantir a presença e o engajamento durante as avaliações.

A Prova do Saeb estava fácil. Porque a gente conseguiu ganhar um pote de sorvete, a minha turma. Porque a nossa turma ganhou por causa da prova do Saeb, tinha que ter 100% da turma. (RelEsA-X, 2023).

Coordenadora Li:¹¹ “Hoje é um dia especial. Hoje iremos medir o que vocês aprenderam na escola. Precisam ter medo da prova?”¹²

Alunos: “Não...”.

Coordenadora Li: “São todos inteligentes. Vou entregar uma lembrancinha para vocês, meu e do gestor, e depois vocês vão voltar para as salas e esperar a professora. Certo? Façam uma fila aqui”.

A lembrancinha é uma mensagem motivacional distinta para cada aluno, com um bombom ou chocolate. A mensagem está escrita em português. (RelEsA-X, 2023).

Na subcategoria da *Realização da prova (como ela é feita)*, percebemos que o ritual de aplicação de provas é o mesmo. Contudo a professora que aplica a prova não é a mesma professora regente da turma.

Os alunos receberam dois cadernos de prova.

O primeiro de Língua Portuguesa, aplicado das 8h às 9h30, e o segundo caderno, de Matemática, aplicado das 9h45 às 11h15.

A organização da turma é a mesma de quando a Profa. 1 aplica suas provas. Os alunos em fileira, e os alunos que mais conversam sentados em lugares opostos.

10 RelEsA-X: refere-se ao Relatório da Escola A, feito pela pesquisadora X; RelEsB-Y: refere-se ao Relatório da Escola B, feito pela pesquisadora Y.

11 Coordenadora Li refere-se às iniciais da coordenadora da Escola A.

12 O uso de “” nos excertos faz referência à fala dos sujeitos em alteração.

Depois da entrega das provas, a professora L,¹³ responsável pela turma, inicia:

Professora L: “Vamos lá! Primeiro vamos fazer o cabeçalho”.

A professora coloca o modelo de como os alunos deverão fazer o cabeçalho no quadro.

Orientações escritas no quadro da prova Saeb.

Em seguida a professora lê as questões. (RelEsA-X, 2023).

Professora L: Voltem para a primeira questão. Vou entregar o gabarito, e tem que marcar direito, porque o que vale é o gabarito. Vou desenhar no quadro como, porque tem menino que só entende desenhando, né? (RelEsA-X, 2023).

Esse momento da aplicação da prova do Saeb foi acompanhado somente na Escola A, com a turma do 2º ano, tendo em vista que, na Escola B, as turmas do 2º ano não participaram da avaliação (a escola não informou o motivo). Assim, as anotações nos relatórios de campo referem-se a esse momento em que a professora não regente aplica a prova conforme orientações já feitas em momentos anteriores pela professora regente da turma.

Na subcategoria *O que os alunos acham das provas*, destaca-se a conversa com alunos da turma da Escola A, em que acompanhamos a aplicação da prova do Saeb.

Fico observando a turma, e, quando encontrei uma oportunidade para conversar com os alunos, eu me aproximei do aluno N¹⁴ [brasileiro], que está sentado ao meu lado.

X: “Como foi a prova mais cedo, N?”.

N: “Foi facinho. Muito fácil. Parecia prova do 1º ano, tia, muito fácil”.

X: “Você não teve dificuldade em ler as questões?”.

N balança a cabeça que não.

X: “Tinha uma professora aqui lendo para vocês as questões, né?”.

N: “Ela só leu para gente, tia”.

X: “Ela lia as questões e vocês respondiam”.

N: “Sim, mas duas questões eu li sozinho e respondi”.

X: “Muito bem!”. (RelEsA-X, 2023).

X: “A prova foi fácil, M [venezuelana]?”.

M: “Foi... mais ou menos. Teve uma questão que eu fiquei...”.

13 A abreviação das professoras distintas das professoras regentes da turma é indicada pela inicial de seus nomes.

14 A abreviação dos alunos da turma é indicada pela inicial de seus nomes e na sequência sua nacionalidade.

M gesticula como se estivesse nervosa ou com medo.

X: "Hmmm, ficou com medo?"

M balança a cabeça que sim.

O sino do intervalo toca e interrompe o diálogo. As crianças correm da sala para a cantina. (RelEsA-X, 2023).

A partir dos dois relatos acima, é possível perceber duas situações distintas sobre as provas a partir do aluno N (brasileiro) e da aluna M (venezuelana). Para o aluno brasileiro, a prova foi considerada fácil, descrita como "facinho". Ele mencionou que, embora a professora estivesse presente e realizando a leitura das questões, conseguiu ler e responder algumas sozinho. Esse relato evidencia que o aluno brasileiro, acostumado e integrado ao sistema da escola e ao idioma, enfrentou menos barreiras ao fazer a prova. Mesmo com as orientações da professora, ele prosseguiu realizando a prova com autonomia.

Por outro lado, a aluna venezuelana revelou, em seu relato, sentir-se insegura ou nervosa ao realizar a prova, sendo o seu "mais ou menos" uma sugestão de que a experiência foi mais desafiadora para ela. Embora essa aluna, em suas interações cotidianas em sala de aula, pronunciasse muito bem o idioma português, demonstrou certa dificuldade em lidar com situações formais de avaliação que exigem seguir as instruções da professora. Destacamos que essas impressões se deram a partir do relato dos alunos, mas também pelas observações realizadas em sala de aula durante o período da pesquisa.

Essa diferença de percepção sobre *O que os alunos acham da prova* pode estar relacionada a diversos fatores, como a pressão de realizar uma prova formal e a ansiedade, principalmente no caso da aluna imigrante que ainda pode se sentir insegura quanto às expectativas de desempenho. Percebemos ao longo da pesquisa que vários fatores influenciaram essa experiência, mas, de maneira geral, as crianças venezuelanas sentem maior pressão no momento da prova.

Apesar do preparo e do olhar atento para as crianças, não vemos ações específicas voltadas para o aluno imigrante e sua constituição identitária (Bhabha, 1998). Vemos, sim, que há uma preocupação igualitária de orientação, preparação, cuidado e atenção para os medos/receios das crianças, bem como a prática de recompensas com presentes.

Essa prática igualitária não considera as particularidades dos estudantes estrangeiros, ignorando, por exemplo, a necessidade de um apoio linguístico, o que dificulta sua integração ao sistema escolar e o acompanhamento do ritmo da turma. A aplicação das provas e o apoio dos professores, conforme evidenciado nos relatos, não abordam de forma específica os desafios enfrentados pelas crianças com bagagem cultural diferente. Esse tratamento igualitário, mesmo com intenção positiva, não garante

equidade. Essas questões foram evidenciadas a partir das observações realizadas nas escolas durante o período da pesquisa e instigam a pensar na (cor)responsabilização docente sobre as aprendizagens das crianças.

Dentro desse cenário, as dificuldades são diferentes para as crianças imigrantes e as crianças brasileiras, e, quando essas dificuldades não são atendidas, geram desigualdade no acesso ao aprendizado e nas oportunidades escolares, repercutindo nas avaliações.

Já ao tratarmos da categoria do Teste de Fluência de Leitura do Instituto Alfa e Beto, verificamos também uma preocupação com as subcategorias relacionadas à preparação e orientação. No material utilizado para a o teste, temos que:

A decodificação, ou seja, a transformação das letras em algum tipo de sentido, permite a identificação automática de palavras. A compreensão do sentido de cada palavra é outro requisito básico, já que um dos indicadores de compreensão de um texto é o número de palavras que se conhece dele. A fluência permite uma leitura ágil, capaz de dar ao cérebro informações em quantidade e qualidade suficientes para que ele possa compreender o que está sendo lido. A fluência – no caso da leitura oral – também está relacionada ao conceito de prosódia, ou seja, o ritmo da frase, acentuação das palavras e entonação do discurso. (Oliveira, 2024, p. 3).

Verificamos que o material, mesmo trazendo outras referências de base e mais atualizadas, como os autores Duke et al. (2021), se assemelha à proposta de Bridon e Neitzel (2014), quando afirmam que o processo de alfabetização ocorre a partir da decodificação e da compreensão literal, e o letramento, a partir da inferência e monitoramento.

Assim, podemos entender que há, nesse material, a necessidade de, em um primeiro momento, a criança fazer o processo de decodificação do alfabeto para depois adentrar nas outras etapas.

Para observarmos como isso ocorre nas escolas, buscamos verificar, no que tange à subcategoria *Orientação/preparação para a aplicação da prova*, o que a Smec orienta.

A Smec proporciona, um dia de cada mês, o encontro pedagógico para os professores, e nesse encontro é orientado sobre os testes do Instituto Alfa e Beto, e é entregue o cronograma anual com as datas para a realização dos testes. Também é explicado sobre a planilha do Instituto Alfa e Beto, onde os professores preenchem, conforme as respostas dos alunos, na tabela do Excel enviado pela própria Smec, com as questões no formato de cada avaliação, para assim computarmos os resultados de cada aluno. Planilha preenchida, a coordenação envia os dados para a Macro da nossa escola, e assim verificam o nível de cada aluno, turma e escola. (Profa. 1, 2023).

Cada escola tem uma Macro para representar e orientar a coordenação e gestão. Com os resultados, a Macro faz uma reunião com a gestão e coordenação da escola, e, então, é pensado em intervenções para executarem nas turmas que obtiveram os índices baixos. (Profa. 1, 2023).

Mediante a realização das avaliações, o professor encaminha o resultado para a coordenação da escola. A partir daí, tanto o professor quanto a coordenação e a gestão da escola podem verificar como o aluno se encontra em relação à dimensão da alfabetização. É importante sempre lembrar que a avaliação da fluência de leitura visa a verificar a capacidade do aluno de ler palavras e textos adequados à sua série escolar de forma fluida e ritmo adequado. (Profa. 2, 2023).

Percebemos que a Smec orienta todo o processo de acompanhamento e instrução para o desenvolvimento do Teste de Fluência de Leitura com as crianças. Considerando a divisão em macroáreas, as escolas passam a ter um acompanhamento de perto, com orientações direcionadas à gestão e à coordenação pedagógica, buscando desenvolver estratégias para intervenção nos casos de índices baixos.

Em cada escola o professor é orientado a seguir os indicadores propostos pelo Instituto Alfa e Beto, conforme segue na Figura 2.

FIGURA 2
Avaliação de fluência de leitura

SÉRIE ESCOLAR	PARÂMETROS (palavras por minutos)
1º ano	60 a 80
2º ano	80 a 90
3º ano	90 a 110
4º ano	110 a 130
5º ano	130 a 140 +

**INDICADORES PROPOSTOS PELO
INSTITUTO ALFA E BETO**

Fonte: Oliveira (2024).

Há também a orientação para a *Realização da prova (como ela é feita)*, que obedece aos critérios do Teste de Fluência de Leitura.

Sim. Cada professor possui o livro do Teste de Fluência de Leitura, e fazemos esse teste mensalmente. Os textos vão subindo de níveis, e ao lado de cada linha contém o número de palavras que está indicado na coluna ao lado. Assim, se na coluna ao lado estiver indicado o número 30, isso significa que o aluno conseguiu ler 30 palavras por minuto. A preparação é feita dessa forma, imprimo o

texto para todos os alunos, leio para as crianças, faço perguntas sobre o texto e, depois, peço que as crianças leiam. Envio como tarefa de casa, para treinarem a leitura com a família. No dia seguinte, chamo o aluno na mesa para marcar a leitura durante 1 minuto, quantas palavras a criança leu e quantos erros. (Profa. 1, 2023).

Os textos são os mesmos para todas as crianças, não há distinção se a criança é venezuelana, brasileira ou indígena, todas fazem o mesmo teste e leem o mesmo texto. Em relação a um aumento de complexidade nos textos, não percebi nada a respeito. (RelEsA-Y, 2023).

Com esse parâmetro, os professores realizam o teste de forma homogênea. Como observado pelo RelEsA-Y e pelo relato da Profa. 1, não há um olhar diferenciado para as crianças indígenas e venezuelanas presentes nas duas turmas. O teste é aplicado pela professora da turma e, em muitas situações, supervisionado pela coordenação da escola.

Rua (1992) já colocava essa problemática em relação ao livro didático, enfatizando que, no ensino brasileiro, o uso do livro didático deixa muito a desejar, mas, sem ele, poderia ser pior. Podemos perceber, nessa construção, que “o livro didático não funciona apenas como instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como modelo padrão do conteúdo. Nesse sentido, parece que os livros estão moldando os professores” (Rua, 1992, p. 149). Na pesquisa não podemos necessariamente fazer a mesma constatação de Rua, mas o que percebemos é uma padronização dos métodos do professor, sem atender às especificidades do aluno.

Pereira et al. (2021, p. 302) mostram que:

No Brasil, o ensino e a avaliação da fluência de leitura não aparecem de forma sistematizada nos documentos oficiais que regulamentam a educação nacional. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] (1997), no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa para crianças de 1ª a 4ª série, o termo fluência de leitura não é mencionado nenhuma vez. O mesmo pode ser observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já se observa como habilidade a ser desenvolvida na alfabetização a “fluência e rapidez de leitura”, e deve estar presente, conforme o documento, desde o primeiro ano como objeto de conhecimento (Base Nacional Comum Curricular [BNCC], 2017). A BNCC aponta como habilidade relacionada à fluência de leitura “ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização” (BNCC, 2017, p. 99).

Conforme a descrição de Pereira et al. (2021), os relatos dos professores e as observações indicam que o Teste de Fluência de Leitura do Instituto Alfa e Beto é utilizado de forma legal atendendo às demandas da BNCC. Contudo não há uma preocupação com a autonomia do professor e a organização conforme as necessidades específicas de cada escola. Isso fica evidente quando consideramos que os testes são aplicados uma vez por mês e encaminhados/supervisionados pela coordenação pedagógica ou pela gestão, na escola, e posteriormente com o acompanhamento contínuo nas macroáreas. As professoras destacam, ainda, que o Teste de Fluência de Leitura é bem detalhado, fornecendo todas as instruções necessárias para o reconhecimento das etapas e orientações de como proceder.

Consigo distinguir, pois no Teste de Fluência de Leitura vem explicando como proceder, e na agenda do professor, página: 20 – Acompanhamento individual dos alunos – Teste de Fluência de Leitura, também vem esclarecendo.

Velocidade: números de palavras lidas;

Erro: Números de erros cometidos por palavras;

Prosódia: Ritmo ou entonação. (Profa. 1, 2023).

[Tipos de erros] Se o aluno ler, decodificando ou silabando, saltando palavras, trocando palavras ou aos trancos, sem emendar as palavras. (Profa. 1, 2023).

Conforme destaca a Profa. 1, há uma dinâmica de instrução bastante clara, que é seguida pelos professores. Na observação das turmas e na conversa com as crianças, vemos que há um processo competitivo entre elas. Assim, ao tratarmos sobre *O que os alunos acham das provas*, vemos que:

A impressão desse teste de hoje é que as crianças venezuelanas leem mais e melhor. As crianças brasileiras, em geral, têm maior interesse na quantidade de palavras, em ler mais rápido, como Y [venezuelano] e A [brasileiro], que não fez o teste aqui, mas que vejo em outras oportunidades. J é um dos venezuelanos que tem esse interesse mais pela quantidade do que pela qualidade, acredito que seja pela interação com Y [brasileiro] e A e, por estarem fazendo pequenas competições entre eles. (RelEsB-Y, 2023).

J [venezuelano] me chama para mostrar que lê rápido.

J: “Sabe quantas palavras eu leio em 1 minuto?”.

Y: “Sei não. Quantas são?”.

Ele e Í [venezuelano], ambos fazendo uma dupla, estavam disputando entre si quem lia mais rápido em 1 minuto. Escuto o Í pular algumas palavras, mas consegue ir até bem. J tem um pouco mais de dificuldades, principalmente ao

pronunciar algumas palavras. Peço para os dois lerem devagar. Os dois estão lendo o texto Sopa de Pedras. (RelEsB-Y, 2023).

Para mim é perceptível que a ideia de uma leitura rápida predomina sobre a ideia de uma leitura boa e com qualidade. (RelEsB-Y, 2023).

A partir dos relatos das observações em sala de aula, percebemos que essa etapa do Teste de Fluência de Leitura com as crianças dos 2^{os} anos do ensino fundamental ainda é voltada para a decodificação e identificação dos códigos. Por causa disso, a questão numérica prevalece no olhar dos alunos quando competem acerca da quantidade de palavras lidas. Certamente a competição é um estímulo, mas identificamos a necessidade do trabalho de uma compreensão literal da leitura.

Apesar de compreendermos a adequação à BNCC, tanto do Saeb como do Teste de Fluência de Leitura, nos questionamos nesta pesquisa se os direitos apresentados pela Lei n. 13.445 (2017), no art. 77 – “II – promoção de condições de vida digna, por meio, entre outros, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às áreas de educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura” –, são efetivamente considerados e respeitados.

Tendo em vista que as duas turmas acompanhadas apresentavam alunos venezuelanos e indígenas, pouco se percebeu acerca do olhar diferenciado para as especificidades educacionais das crianças imigrantes, em particular as venezuelanas, muito menos para as crianças indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento desta investigação, cujo objetivo foi compreender o processo de avaliação educacional (a partir do Saeb e do Teste de Fluência de Leitura) de crianças imigrantes e brasileiras na rede municipal de ensino de Boa Vista, podemos realizar algumas considerações a partir do entendimento das prerrogativas elencadas pela Lei n. 13.445 (2017), bem como acerca do Saeb e do Teste de Fluência de Leitura do Instituto Alfa e Beto.

Com o aprofundamento teórico pudemos compreender os processos de alfabetização e letramento das crianças brasileiras e venezuelanas: embora sejam dois conceitos tratados como parecidos, desempenham papéis distintos e complementares no desenvolvimento infantil. Na análise dos dados, foram utilizados alguns exemplos que representam a realidade evidenciada na pesquisa.

A alfabetização, sendo o primeiro passo no desenvolvimento acadêmico da criança, envolve a aprendizagem de letras, sílabas, sons, etc., caracterizando-se por um processo de aprendizagem mais técnico que, por si só, não garante que o aluno esteja efetivamente letrado. Por outro lado, o letramento permite às crianças irem além do

ler e escrever, contextualizando e interpretando suas aprendizagens a partir das suas experiências sociais, quaisquer que sejam os contextos culturais em que elas estejam inseridas, como, por exemplo, a bagagem cultural e identitária do aluno imigrante.

Na investigação, optamos por trabalhar com uma avaliação nacional, o Saeb, o qual foi acompanhado na turma do 2º ano da Escola A. Buscamos um olhar também para uma avaliação local/municipal realizada a partir do material implementado pelo Instituto Alfa e Beto, o Teste de Fluência de Leitura, acompanhando as turmas dos 2º anos do ensino fundamental das duas escolas.

A análise abordou as categorias do Saeb e do Teste de Fluência de Leitura, tendo como subcategorias: *Orientação/preparação para a aplicação da prova*; *Realização da prova (como ela é feita)*; *O que os alunos acham das provas*.

Ao trazermos os dados das observações feitas nas duas escolas com as turmas do 2º ano e as entrevistas com as professoras e com a Smec, verificamos que as escolas estão alinhadas, tanto no Saeb quanto no Teste de Fluência de Leitura, com as prerrogativas da BNCC, fator importante.

Embora a Lei n. 13.445 (2017) advogue pela promoção da vida digna ao imigrante em termos de educação, saúde e tantas outras demandas sociais, ela não contempla, de forma ampla, questões específicas do cotidiano escolar, como a adaptação curricular às diferentes línguas e culturas, além do suporte emocional e pedagógico para crianças em processo de imigração.

Nossa pesquisa contribui para evidenciar a necessidade de estratégias direcionadas aos direitos dessas crianças imigrantes no ambiente escolar. Isso pode impactar a melhoria dos dados avaliativos tanto quantitativa quanto qualitativamente, embora saibamos que esse não é o único fator envolvido na melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Baptaglin, L. A., Oliveira, F. B., & Oliveira, G. (2025). Construção identitária de crianças: Reconhecimento de si e do outro no contexto intercultural e migratório nas escolas da rede municipal de Boa Vista-RR. *Revista Teias*, 26(81), Artigo e89431. <https://doi.org/10.12957/teias.2025.89431>
- Baptaglin, L. A., & Oliveira, G. (2024). 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*, 40, Artigo e92542. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92542>
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Editora UFMG.
- Bridon, J., & Neitzel, A. de A. (2014). Competências leitoras no Saeb: Qualidade da leitura na educação básica. *Educação & Realidade*, 39(2), 437-462. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JCKgBvxdJHx4hvpRL7TMjk>

- Castilho, E. P. de. (2024). *Brasil: Fronteiras terrestres*. Funag. <https://www.gov.br/funag/pt-br/ipri/arquivos-ipri/arquivos-estatisticas/fronteiras-terrestres-brasil-13052015.pdf>
- Cerávolo, L. E. S. (2019). *Respostas do governo brasileiro frente à migração de venezuelanos para Roraima (2015-2018)* [Dissertação de mestrado, Escola de Comando e Estado-Maior do Exército]. Biblioteca Digital do Exército. <https://bdex.eb.mil.br/jspui/handle/123456789/4259>
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, O. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Gagné, E. D., Yekovitch, C. W., & Yekovitch, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. Harper Collins College Publishers.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). DP&A.
- Instituto Alfa e Beto. (n.d.). Quem somos? *AlfaeBeto*. <https://www.alfaebeto.org.br/quem-somos/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (n.d.). Saeb – Apresentação. *Inep*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de base*. Inep; MEC. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf
- Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. (1997). Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm
- Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. (2017). Institui a Lei de Migração. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm
- Moita Lopes, L. P. da. (Org). (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola.
- Oliveira, J. B. A. e. (2024). *Fluência de leitura*. Instituto Alfa e Beto. <https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2022/07/ABS-E-book-Fluencia-de-Leitura.pdf>
- Pereira, E. S., Alves, L. M., Martins-Reis, V. de O., & Celeste, L. C. (2021). Coeficiente de progressão da fluência de leitura no acompanhamento de escolares do ensino fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, Artigo e0093. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0093>
- Ramos Araujo, M. (2011). *Avaliação da leitura, escrita e habilidades cognitivas relacionadas: Um estudo a partir do Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-linguísticas – PACL* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Attena – Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8037>
- Ribeiro, C. O. (2021). *Aprendendo a ser: Socialização e letramento de uma estudante venezuelana em uma escola pública de Dourados-MS* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados]. Repositório Institucional da UFGD. <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4553>

- Rua, J. (1992). *Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: O professor de geografia e o livro didático* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-09122022-123717/pt-br.php>
- Soares, M. (2003). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Parábola.

NOTA: As contribuições de cada autora para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Leila Adriana Baptaglin – conceitualização; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho. Floralice Barreto Oliveira – curadoria, análise e validação de dados. Gabrielle Oliveira – metodologia; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho.