

Avaliação como aprendizagem na aula em língua inglesa: princípios de avaliação na educação bilíngue

Assessment as learning in the English classroom: principles for assessment in bilingual education

Evaluación como aprendizaje en el aula de inglés: principios de la evaluación en la educación bilingüe

RESUMO

No Brasil, há um movimento crescente de escolas privadas adotando a educação bilíngue. Com este movimento, surgem desafios quanto às mudanças realizadas pelas escolas para esse formato. A partir da análise de pareceres estaduais (RJ, 2013; SC, 2016; RS, 2019) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) entende-se que os documentos não delimitam como deve ocorrer a avaliação em contexto escolar. A partir da abordagem CLIL (Marsh, 2010), que pressupõe aprendizagem integrada de conteúdo e linguagem, e da pedagogia de translinguagem, que valoriza todo o repertório dos estudantes (Welp; García, 2022), o objetivo deste artigo é elencar princípios de avaliação para escolas de educação bilíngue. A metodologia adotada é qualitativa e aplicada, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados evidenciam o papel formativo da avaliação e a importância da formação continuada para a promoção de práticas pedagógicas críticas.

Palavras-chave: Avaliação de línguas; Avaliação de conteúdo; Educação Bilíngue; Translinguagem; Letramento em avaliação; Formação continuada.



Recebido em: 7 de outubro de 2025
Aceito em: 14 de fevereiro de 2026
DOI: 10.26512/les.v26i2.59949

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Guilherme Meira

professorguilherme@gmail.com
orcid.org/0009-0002-9085-7552

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Juliana Roquete Schoffen

julianaschoffen@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9945-0794

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

In Brazil, there is a growing movement of private schools adopting bilingual education. Alongside this expansion, schools face challenges related to the changes required to implement this educational model. Based on the analysis of state-level guidelines (RJ, 2013; SC, 2016; RS, 2019) and the National Guidelines for Plurilingual Education (Brazil, 2020), it is possible to observe that these documents do not clearly define how assessment should be conducted in school contexts. Drawing on the CLIL approach (Marsh, 2010), which assumes the integrated learning of content and language, and on translanguaging pedagogy, which values students' full linguistic repertoires (Welp; García, 2022), this article aims to outline assessment principles for bilingual education schools. The methodology adopted is qualitative and applied, based on bibliographic research and document analysis. The results highlight the formative role of assessment and the importance of continuous teacher education in fostering critical pedagogical practices.

Keywords: Language assessment; Content assessment; Bilingual education; Translanguaging; Assessment literacy; Continuous professional development.

RESUMEN

En Brasil, existe un movimiento creciente de escuelas privadas que adoptan la educación bilingüe. Junto con esta expansión, surgen desafíos relacionados con los cambios necesarios para implementar este modelo educativo. A partir del análisis de dictámenes estatales (RJ, 2013; SC, 2016; RS, 2019) y de las Directrices Nacionales para la Educación Plurilingüe (Brasil, 2020), se observa que dichos documentos no delimitan claramente cómo debe llevarse a cabo la evaluación en el contexto escolar. Desde el enfoque CLIL (Marsh, 2010), que propone el aprendizaje integrado de contenido y lengua, y la pedagogía de la translanguaging, que valora todo el repertorio lingüístico de los estudiantes (Welp; García, 2022), este artículo tiene como objetivo presentar principios de evaluación para escuelas de educación bilingüe. La metodología adoptada es de carácter cualitativo y aplicado, basada en la investigación bibliográfica y el análisis documental. Los resultados evidencian el papel formativo de la evaluación y la importancia de la formación continua del profesorado para la promoción de prácticas pedagógicas críticas.

Palabras clave: Evaluación del lenguaje; Evaluación de contenido; Educación bilingüe; Translanguaging; Literacidad en evaluación; Formación continua.

Como citar:

MEIRA, Guilherme; SCHOFFEN, Juliana Roquele. Avaliação como aprendizagem na aula em língua inglesa: princípios de avaliação na educação bilingue. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 156-178, jul./dez. 2025. DOI: 10.26512/les.v26i2.59949 Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



INTRODUÇÃO

No Brasil, tem crescido, nos últimos anos, um movimento de escolas privadas adotando a educação bilíngue. Dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI) apontam um aumento de 10% no segmento de escolas bilíngues do país nos últimos seis anos.¹ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Brasil possui aproximadamente 40 mil escolas privadas, 21% do total das 184 mil unidades de ensino brasileiras. A ABEBI estima que cerca de 3%, algo em torno de 1,2 mil instituições, possuem algum tipo de programa bilíngue. Em sua tese de doutorado, Brentano (2023), aponta que há mais de 4.000 escolas com currículos bilíngues, internacionais ou programas com carga horária estendida em língua adicional² sendo ofertadas no Brasil e cerca de 460 escolas ofertando propostas extracurriculares. Brentano (2023) também ressalta que com o aumento de número de escolas ofertando a escolarização bilíngue, crescem também as demandas por pesquisa na área.

Cazden e Snow (1990) já apontavam que educação bilíngue é um rótulo simples para um fenômeno complexo e extremamente plural, pois muitas vezes refere-se a estudantes já falantes de duas línguas ou estudantes que estão estudando a língua adicional. Vale lembrar que em um contexto bilíngue, a aprendizagem vai além da língua adicional³. Segundo Ofelia García (2009), a educação bilíngue tem como objetivos, além de garantir ao aluno desenvolvimento linguístico que lhe permita se comunicar com desenvoltura com falantes das mais variadas origens, torná-lo um cidadão global e responsável, capaz de atuar em diferentes contextos culturais, entendendo e apreciando a diversidade.

É na escola que, muitas vezes, eles têm o primeiro contato com o aprendizado formal da língua adicional. Há muitas abordagens possíveis para o ensino de línguas e para a educação bilíngue. Em contexto bilíngue, espera-se que o estudante desenvolva habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais por meio de conceitos transdisciplinares em duas ou mais línguas.

¹ <https://abebi.com.br/bilinguismo-no-brasil/> Acesso em: 27 dez. 2025.

² O parecer 2/2020 - CNE/CEB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) define que Escolas Bilíngues devem apresentar currículo único e integrado. A carga horária da Educação Infantil e do Ensino Fundamental devem ter um mínimo de 30% e, no máximo, 50% das atividades curriculares ministradas na língua adicional. No Ensino Médio, deve-se abranger no mínimo 20%. Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional devem ter no mínimo 3 horas semanais na língua adicional. O currículo escolar deve ser em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrado e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Escolas Brasileiras com Programas Bilíngues ou Internacionais, caracterizam-se pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais. Escolas Internacionais estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares.

³ Segundo as reflexões feitas por Schlatter e Garcez (2012) sobre priorizar o acréscimo das línguas ao repertório do educando, reconhecendo-as como recursos para a cidadania contemporânea e úteis para a sociedade, optamos por utilizar neste texto o termo “língua adicional” em vez de “língua estrangeira”. A partir disso, ainda, nos afiliamos ao entendimento essencial de que o uso da linguagem implica ação no mundo (Clark, 2000).

1. INTRODUÇÃO

Nas escolas em que já atuamos, trabalha-se à luz da abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), o que significa que a língua adicional atua como veículo para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas do conhecimento (Marsh, 2001). Faz-se necessário, portanto, oportunizar uma formação continuada que possibilite, aos professores de currículos e programas bilíngues, embasamento teórico para repensarmos o papel do professor e do processo avaliativo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional enquanto meio de instrução, visto o contexto de um programa bilíngue na educação básica. Currículos bilíngues ou currículos de programas bilíngues, assim como o currículo dos demais contextos do ensino básico, seguem os parâmetros apresentados na Base Nacional Comum Curricular, para o Ensino Fundamental Anos Finais e Médio. Cabe, portanto, quando pensamos a avaliação nesse contexto, refletir sobre o impacto que tem a integração linguagem-conteúdo em nossas decisões avaliativas. A partir dos conceitos de educação bilíngue e o papel da avaliação na aprendizagem, este artigo tem como objetivo responder à seguinte pergunta norteadora: *quais princípios podem orientar a elaboração de tarefas de avaliação em contexto bilíngue?*

Para que essa questão seja respondida, enfoco as seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais as características das tarefas de avaliação que se propõem a mensurar o desenvolvimento das competências e habilidades das áreas do conhecimento ministradas em língua adicional e, também, as competências linguísticas do estudante? e b) Que orientações teórico-metodológicas podem nortear a elaboração de princípios de avaliação a fim de atingir esses objetivos?

Para responder às perguntas de pesquisa, este artigo tem como objetivos específicos: a) compilar e analisar o que já foi postulado sobre avaliação e educação bilíngue em documentos oficiais brasileiros e b) apresentar e discutir princípios que auxiliem na elaboração de tarefas de avaliação em contexto de educação bilíngue no Brasil.

2. EDUCAÇÃO, BILINGUISMO E AVALIAÇÃO

2.1 Linguagem e Educação Bilíngue

Um estudante em contexto bilíngue tem muito a ganhar com a aprendizagem de conteúdos na língua adicional, pois se tomarmos como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos a respeito dos temas a serem tratados em aula, como já postulado por Schlatter e Garcez (2012), despertamos o protagonismo do aluno, evidenciamos sua autoria e descentralizamos o papel do professor. Segundo Barbosa (2004), é necessário explorar a identidade dos alunos, pois isso facilita a aprendizagem por meio da participação ativa dos estudantes.

Consideramos língua e linguagem como conceitos indissociáveis, que são construídos ao longo de um processo contínuo, dialógico e dialético. Destacamos Bakhtin (2003), cuja proposta

engloba uma perspectiva heteroglóssica das línguas, que reconhece a presença de diversas vozes nas práticas discursivas e sociais. Segundo García (2009), a perspectiva heteroglóssica no contexto bilíngue considera as diversas práticas linguísticas nas múltiplas interações e propõe abordagens alternativas para a construção de uma educação bilíngue. De acordo com a filosofia linguística bakhtiniana, entende-se discurso como “a língua em sua totalidade concreta e viva.” E enunciado, nessa perspectiva, diz respeito “às relações que se estabelecem entre as pessoas” . O enfoque enunciativo-discursivo bakhtiniano fundamenta a proposta de educação bilíngue a que este estudo se afilia, tendo em vista que o aqui postulado não se encaixa em um projeto de ensino de línguas rígido, descontextualizado e estruturalista.

Conforme Garcia (2009), educação bilíngue refere-se a qualquer interação entre professores e estudantes no ambiente escolar que englobe o uso de práticas multilíngues para otimizar a comunicação e a aprendizagem. Adicionalmente, essas práticas podem fomentar o respeito mútuo e a compreensão frente às diversidades linguísticas, assim como o reconhecimento das línguas presentes em diferentes territórios (García, 2009).

García (2009) diz que a educação bilíngue é muito importante para educar crianças no século XXI. No Brasil, o contexto da educação bilíngue é muito diferente do visto em solo estadunidense, o que ainda vamos explorar nesta subseção, mas é visível que há um movimento crescente de escolas que estão adotando o formato de ensino bilíngue. A autora apresenta em seu livro “*Bilingual Education in the 21st Century*” (García, 2009) uma analogia que ilustra as práticas dinâmicas de linguagem do século XXI ao compará-las com o crescimento das figueiras-de-bengala. A figueira é uma árvore com uma característica peculiar: antes de firmar suas raízes em um local sólido, ela se expande em várias direções. Segundo García (2009), as práticas de linguagem de sujeitos bilíngues ocorrem de maneira semelhante, propagando-se em diversas direções, considerando as várias situações e contextos comunicativos que o sujeito enfrenta constantemente.

No Brasil, vemos uma forte expansão de escolas que oferecem educação bilíngue por meio de currículos bilíngues, programas bilíngues ou carga horária estendida em língua inglesa. Esse panorama das escolas bilíngues no país demonstra a crescente expansão do ensino de língua adicional em quase todo o território nacional. Há uma grande procura das famílias brasileiras por educação bilíngue e apesar da crescente abertura dessas escolas no Brasil, ainda estamos longe de uma educação bilíngue acessível a todos, visto que a grande maioria dessas escolas, como postula Moura (2010), são escolas bilíngues de prestígio. Já há no cenário atual, algumas escolas bilíngues públicas⁴ e muitas escolas com programas bilíngues com mensalidades mais acessíveis.

4 CIEP 449 Leonel de Moura Brizola – Escola pública intercultural Brasil–França, com ensino bilíngue português–francês e parcerias internacionais. Disponível em: <https://ijca.org.br/seliganoeninomedio/brasil-franca/> ; Escolas Bilíngues de Surdos (Rede Pública – MEC) – Instituições públicas que adotam Libras como primeira língua e língua portuguesa escrita como segunda, reconhecidas como política pública nacional de educação bilíngue. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacao/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/escolasbilinguesdesurdos> ; Escola Municipal Maria Emília de Paula – Escola pública pioneira no ensino fundamental bilíngue português–inglês, em tempo integral, no

Aqui vale ressaltar que escolas bilíngues são chamadas de 'escolas bilíngues de prestígio' por duas razões principais: a língua estrangeira (inglês) é considerada uma língua de prestígio e, como a mensalidade escolar é alta, a matrícula nessas escolas fica destinada somente à elite local com condições financeiras de pagar por essas mensalidades. Nosso país tem a língua portuguesa como idioma predominante, entretanto apresenta uma diversidade cultural e linguística muito significativa, pois estima-se que cerca de 240 línguas sejam faladas no território nacional, como línguas indígenas, afro-brasileiras e de imigração (Megale, 2018). O movimento de crescimento de escolas bilíngues abarca principalmente as escolas que ofertam em seus currículos a promoção do ensino de língua inglesa, existindo um apagamento de outras línguas que circulam no território brasileiro. Dessa forma, se faz essencial uma leitura crítica das políticas educacionais e linguísticas em vigor no país, além da compreensão das práticas pedagógicas que visam promover a educação bilíngue no país.

De acordo com García (2009), os tipos de programas de educação bilíngue que foram desenvolvidos no século XX responderam à maneira como o bilinguismo social era então definido, com a diglossia como o construto teórico para operacionalizá-lo, e o monolinguismo em cada uma das duas línguas como a norma. Para a autora, esses tipos de programas respondem ao que chamamos de crença monoglóssica, que assume que as práticas linguísticas legítimas são apenas aquelas performadas por falantes monolíngues. Para García (2009), o modelo idealmente adotado nas escolas em contexto de bilinguismo de línguas de prestígio seria o bilinguismo dinâmico, pois apoia uma visão heteroglóssica e foca no continuum bilíngue dos alunos à medida que entram nas salas de aula, entendendo o bilinguismo como um direito e trabalhando rumo à aceitação das diferenças linguísticas e culturais. Entretanto, sabemos que muitas escolas não adotam esse modelo, pois uma visão monoglóssica da língua ainda permeia gestores e responsáveis, dando preferência ao bilinguismo aditivo e entendendo o bilinguismo como enriquecimento e não como um recurso em um mundo globalizado e plural.

Na próxima subseção, abordaremos teorias que sustentam a ideia de bilinguismo dinâmico, como a noção de translíngua e pedagogias translíngues e suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas.

2.2 Translíngua

município de Rio Grande. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/pagina/educacao>; Escola Municipal João Carlos Dávila Paixão Cortes – Primeira escola pública bilíngue da capital gaúcha, com ensino de língua inglesa da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smed>. Acessos em 20/12/2025.

Segundo Megale (2023), a translanguagem surge como um dos conceitos que atende à necessidade de explicar, sob um enfoque mais amplo, a produção de sentidos sociais, inscrevendo as práticas linguísticas nos jogos de poder e levando em conta toda a diversidade social indexada nessas práticas.

Também de acordo com García e Wei (2014), as salas de aula que utilizam das pedagogias translíngues se caracterizam por espaços que promovem e constroem flexibilidade em relação a políticas de educação linguística, incentivando que os estudantes criem significados envolvendo e expandindo todo o seu repertório linguístico. Essa abordagem considera as práticas socialmente relevantes, inclusive as práticas com fins acadêmicos. Para os autores,

"[...] a translanguagem para a educação bilíngue significaria que todo o repertório linguístico dos estudantes, e não apenas uma ou outra língua definida pelos Estados-nação, seria reconhecido e aceito. Além das línguas usadas na educação bilíngue e multilíngue, outras práticas linguísticas [...] dos estudantes seriam aproveitadas. Dessa forma, os alunos se engajam cognitivamente e expandem não apenas suas práticas linguísticas para abranger diferenças, mas também adotam práticas socialmente relevantes, incluindo práticas de linguagem padrão para fins acadêmicos." (García; Wei, 2014, p. 70).

Justamente por essa razão, o conceito de pedagogias translíngues aponta para uma prática educativa que valoriza e incorpora as diversas linguagens e práticas linguísticas dos estudantes. García e Wei (2014) argumentam que nessa perspectiva, a escola precisa reconhecer e incentivar o uso de todas as práticas linguísticas dos alunos para que possam pensar criticamente e agir no mundo. Assim, as pedagogias translíngues promovem a inclusão linguística e a valorização das identidades bilíngues do estudante, contribuindo para uma educação mais sensível às necessidades linguísticas e culturais dos educandos.

2.3 Avaliação e Letramento em avaliação

Na sala de aula, como professores, o nosso principal objetivo é garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de nossos estudantes. Somente sabemos que atingimos tal objetivo quando notamos progresso das alunas e alunos. Para isso, se faz necessário coleta de evidências através de observações e o uso de instrumentos adequados para o grupo de estudantes, em relação a idade, contexto, habilidades a serem desenvolvidas, e tantos outros fatores.

Se a avaliação é a documentação de conhecimento e habilidades desenvolvidas, ela deveria ser um processo que ocorre em todas as aulas. A partir disso, fica claro que, ao refletirmos sobre o papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, devemos levar em conta sua função formativa ao analisarmos o desempenho dos alunos em contexto escolar. Avaliação formativa, de acordo com Black e William (1998), não tem uma definição única e amplamente aceita, portanto, consideramos como avaliação formativa as atividades propostas pelo professor e realizadas pelos

alunos que possam fornecer informações a serem usadas com devolutiva (*feedback*) para as práticas dos estudantes e para o planejamento do professor.

Brown (2004) descreve que, para a avaliação formativa ser efetiva, o professor deve dar devolutiva efetiva aos alunos, sempre refletindo como a aprendizagem pode ser continuada e expandida. Moss e Brookhart (2019) definem avaliação formativa como o processo de aprendizagem ativo e intencional que coloca professores e estudantes juntos para reunir evidências de aprendizagem, de maneira contínua e sistemática, com o objetivo principal de melhorar o desempenho dos estudantes, e não apenas contabilizar o que foi aprendido e o que não foi. Se considerarmos que os professores devem sempre avaliar seus alunos para ajudá-los no processo de desenvolver suas habilidades e competências, como prevê a BNCC (2018), podemos afirmar que a maioria das nossas avaliações de sala de aula deveriam ser formativas.

No contexto brasileiro, muitas escolas com educação bilíngue de línguas de prestígio organizam seus planejamentos, seleção de materiais didáticos e currículo pautados pela abordagem de CLIL, permeando as práticas em sala de aula. A abordagem CLIL tomou força ainda nos anos 2000, cunhada por David Marsh (2010), após a disseminação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR). A criação oficial do CEFR se dá em 2001 e, na sequência, a abordagem CLIL começou a ser mais promovida. O intuito da abordagem é de ensinar uma língua a partir de áreas do conhecimento. Marsh (2010) defende que a abordagem CLIL proporciona aos estudantes uma aprendizagem significativa, na medida em que o conteúdo é apresentado de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Apesar do crescimento da pesquisa em CLIL em contexto europeu, ainda temos muito a avançar em relação a esse contexto em solo brasileiro. E, independente do contexto, a questão da avaliação em CLIL ainda é pouco investigada. Dentro dessa abordagem, a avaliação é uma questão complexa, pois levanta uma questão central sobre o papel da linguagem: *como* as habilidades linguísticas devem fazer parte da avaliação e *como podem ser avaliadas*. McNamara (2006) argumenta que, de todas as perguntas feitas sobre avaliação, as mais importantes são: “quem deseja ser informado sobre o quê?”. Coyle, Hood e Marsh (2010) explicam que os professores devem ter clareza tanto sobre *por que* estão avaliando a língua ou o conteúdo, quanto sobre *como* desejam fazer essa avaliação. Se falarmos, inicialmente, sobre a avaliação formativa da língua, podemos estar nos referindo à correção contínua em sala de aula, bem como à avaliação da linguagem escrita em cadernos ou da linguagem oral em apresentações. Pode-se argumentar que esse tipo de correção e avaliação linguística pode ser utilizado para melhorar a comunicação do conteúdo. É importante deixar claro que isso não significa ignorar todos os erros ou nunca avaliar a língua, mas sim que podemos criar momentos ou formas específicas para esse tipo de avaliação, em vez de oferecer feedback corretivo contínuo, que pode enfraquecer a confiança dos estudantes em relação ao conteúdo (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

A partir do exposto, fica evidente a necessidade de formação continuada dos educadores a respeito das práticas avaliativas. Quevedo-Camargo (2018) postula a importância, na formação do profissional de educação, de um *letramento em avaliação*. Segundo a autora, letramento é a tradução de *literacy*. A palavra, inicialmente, se referia à condição de ser 'letrado' ou 'alfabetizado', de saber ler e escrever. Porém, a partir dos anos 1980, em todo o mundo, o termo passou a adquirir uma conotação mais ampla, incorporando as noções de criticidade, funcionalidade e efetividade da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas (Quevedo-Camargo, 2018). Por fim, um exemplo de onde são claramente observadas as consequências da falta de letramento em avaliação de línguas é a própria sala de aula, onde avaliar significa, em grande parte, aplicar provas para verificar se o conteúdo linguístico foi aprendido, sem considerar a língua em uso nem a função formativa da avaliação, cujo papel é ser mola propulsora e promotora da aprendizagem (Scaramucci, 2016).

3. DOCUMENTOS QUE LEGISLAM SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

Segundo Megale (2018), os documentos que trazem para pauta a educação bilíngue em solo brasileiro são, em sua maior parte, resposta a uma nova ideologia linguística que compreende a emergência de propostas de educação bilíngue, especificamente para minorias. Em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, a ideologia do monolinguismo nacional é posta, timidamente, de lado (Megale, 2018). Megale (2018) enumera e analisa documentos que legislam sobre educação bilíngue em um artigo “Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais” de 2018. Em sua dissertação de mestrado, Meira (2025), a partir da documentação enumerada por Megale (2018), atualiza e complementa a lista com as documentações sobre Educação Bilíngue no Brasil, entre 1998 e 2023. Entre 2018 e 2023, novos documentos foram escritos, aprovados e homologados. Em 2020, tivemos o primeiro documento que discute e normatiza a Educação Bilíngue de línguas de privilégio em escala nacional, já colocado em prática em diversas escolas, apesar de ainda não homologado.

QUADRO 1 - Documentos que legislam sobre Educação Bilíngue de línguas minoritizadas no Brasil

1.	Educação Bilíngue Indígena é respaldada pela Constituição Brasileira de 1998 e, subsequentemente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), bem como pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172). Esse modelo permitiu aos povos indígenas desenvolverem projetos educacionais bilíngues que valorizam suas línguas, culturas e identidades, ao mesmo tempo que os instrumentalizam para sua inserção na sociedade não indígena brasileira.
2.	Educação Bilíngue para Surdos é assegurada por lei desde 2002 (Lei 10.436/2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005. Esse modelo educativo parte do princípio de que os sujeitos surdos precisam ter a possibilidade de optar por uma educação na qual a instrução, em sala de aula, ocorra por meio da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). Nesse contexto, a Língua Portuguesa seria ensinada como segunda língua (Silva; Favorito, 2009).
3.	Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira é oficializada em 2004, por iniciativa bilateral Brasil e Argentina, por meio do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), hoje, rebatizado como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo principal de promover o intercâmbio cultural e linguístico entre professores e alunos dos países do Mercosul.

4. **Lei nº 14.191/2021** que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) como uma modalidade de ensino independente.

Fonte: Meira (2025) – Adaptado de Megale (2018).

Ao analisarmos os documentos em busca de informações relacionadas ao currículo e à avaliação das escolas bilíngues, pouco se encontra. Nos documentos sobre educação bilíngue de *línguas minoritizadas* (quadro 1), há reconhecimento dado aos contextos minoritizados como povos originários, comunidades surdas e em áreas de fronteiras. Esses documentos oficializam e legitimam as línguas minoritizadas nos espaços escolares, oportunizando que estudantes de línguas minoritizadas tenham direito de acesso à educação em suas línguas maternas ou línguas de escolha. Entretanto, os documentos não traçam como essa oportunidade deve ocorrer pedagogicamente, nem como deve ser avaliada, ficando a cargo das escolas promover essa inclusão e pensar como essas línguas serão inseridas no currículo e no planejamento dos professores. Meira (2025) apresenta uma discussão mais aprofundada sobre as legislações de línguas minoritizadas e suas implicações para a educação bilíngue brasileira em sua dissertação. Neste artigo, por questões de espaço, abordamos os documentos que legislam sobre educação bilíngue de línguas de prestígio.

QUADRO 2 - Documentos que legislam sobre Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil

1. Normas para a oferta da Educação Bilíngue no estado do Rio de Janeiro é lançada em 2013. O documento oficial estabelece normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro do estado para escolas de Educação Básica.
2. Normas para a oferta da Educação Bilíngue no estado de Santa Catarina é lançada em 2016. O documento oficial estabelece normas para a oferta da Educação Bilíngue dentro do estado para escolas de Educação Básica.
3. Base Nacional Comum Curricular (2018) . O tratamento dado ao componente curricular Língua Inglesa pela BNCC prioriza a função social e política do inglês. A língua inglesa é utilizada entre falantes plurais, portanto deve-se ensinar e avaliar língua inglesa conforme as necessidades e aspirações de um número cada vez maior de falantes que usam o inglês como língua de comunicação.
4. Resolução CEEEd⁵ Nº 348, de 06 de Novembro de 2019 . A resolução estabelece normas para Escola Bilíngue e Escola Internacional, bem como experiências e propostas de ensino bilíngue em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul .
5. Parecer CNE/CEB⁶ nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 . Novas Diretrizes da Educação Plurilíngue no Brasil (2020), em fase final de homologação. Além da aprendizagem de conteúdos, está previsto o desenvolvimento de proficiência no idioma adicional, com possibilidade de oferta de provas de proficiência seguindo o <i>Quadro Europeu Comum</i> de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR).
6. Deliberação CEEEd-190/2020 . Resolução, de 4 de novembro de 2020, com fundamento no § 1º do artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, que dispõe sobre autorização de funcionamento de Escolas Internacionais, Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional no estado de São Paulo.

Fonte: Meira (2025) – Adaptado de Megale (2018).

⁵ CEEEd - Conselho Estadual de Educação

⁶ CNE (Conselho Nacional de Educação), órgão colegiado do Ministério da Educação responsável por assessorar o MEC na formulação da Política Nacional de Educação e no aperfeiçoamento do ensino em todo o país, enquanto CEB (Câmara de Educação Básica) é uma das câmaras do CNE que se dedica a deliberar sobre as questões pedagógicas e normativas referentes à educação básica, emitindo pareceres e resoluções nessa área.

Nos documentos sobre *educação bilíngue de prestígio*, pareceres estaduais (Quadro 2, itens 1, 2 e 4) e documentos nacionais (Quadro 2, itens 3, 5 e 6), também não há muitas informações sobre currículo e avaliação. Os pareceres estaduais não apresentam, em nenhum trecho, designações ou sugestões referentes a avaliação em contexto bilíngue. A palavra “avaliação” não é mencionada nos textos nenhuma vez. Os pareceres também não fazem referência a abordagens metodológicas ou pedagógicas para a implementação de um currículo bilíngue. As palavras “abordagem”, “metodologia”, “CLIL” e “translinguagem” não aparecem nos textos.

Como resposta ao vasto número de escolas autodenominadas bilíngues em todo o país, em julho de 2020, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou as Diretrizes para a Educação Plurilíngue. As Diretrizes ainda aguardam homologação do Ministério da Educação (MEC). Como o texto é o primeiro a propor diretrizes nacionais, tendo em vista a ausência de orientações em nível nacional, o parecer usa o contexto do ensino bilíngue em regiões de fronteira como exemplo de experiências relevantes para justificar a construção das Diretrizes.

Ao compararmos o texto referência e as diretrizes aprovadas, percebe-se já no título, uma mudança significativa: o texto aprovado modificou o termo *educação bilíngue* para *plurilíngue*. O termo bilíngue, entretanto, não foi excluído do documento, porém o uso de plurilíngue foi adicionado ao título e em diversas definições e contextos, a partir da necessidade de uma visão que amplie as possibilidades de experiências nos sistemas educacionais. Sobre a utilização dos termos, o documento sintetiza que contemporaneamente, operou-se a preferência pela perspectiva do bilinguismo para o plurilinguismo (Brasil, 2020, p.2). O documento postula que, ainda que existam diversos entendimentos sobre o que seja um bom ensino de línguas adicionais, vários componentes se repetem nas diferentes perspectivas, como estágios de aprendizagem, o domínio técnico-linguístico e dos componentes curriculares pelos seus professores, a coerência entre tempos de exposição às línguas, didática, recursos e metodologias tendo em vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos no projeto político pedagógico da instituição de ensino. (Brasil, 2020).

No Parecer CNE/CEB nº 2/2020, Novas Diretrizes da Educação Plurilíngue no Brasil (2020), o último aspecto em relação à normatização da educação bilíngue ou plurilíngue presente no parecer é a Avaliação, no Capítulo V. De acordo com o Art. 18 do parecer, “a avaliação das Escolas Bilíngues e das Escolas com Carga Horária Estendida fica a critério das instituições que definirão os processos avaliativos em seus aspectos diagnósticos, formativos e somativos” (BRASIL, 2020). Dessa forma, entende-se que todas as decisões relativas ao formato e às abordagens das avaliações dos estudantes em escolas bilíngues ficam a critério de cada escola. O parecer também esclarece que o desempenho dos estudantes nas disciplinas ministradas na língua adicional de instrução deve ser avaliado conforme o currículo da escola.

O parecer considera que a avaliação escolar da aprendizagem fica a critério da escola, mas em relação à avaliação de proficiência linguística dos estudantes, no Art. 19 do parecer, explicita-se que 80% dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no *Common European*

Framework for Languages (CEFR) até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental; B1 até o término do 9º ano; e B2 ao final do término do 3º Ano do Ensino Médio, mesmo nível de proficiência mínimo exigido aos professores de ensino de língua ou conteúdo ministrado na língua de instrução.

Assim, percebemos que temos uma variedade de documentos abordando as temáticas de educação bilíngue, alguns em âmbito nacional, outros regional, mas a temática da avaliação em contexto bilíngue só está presente de forma marginal e pouco aprofundada nos textos.

Assim como os pareceres estaduais, as diretrizes nacionais não fazem referência a abordagens metodológicas ou pedagógicas para a implementação de um currículo bilíngue. As palavras “abordagem”, “metodológica”, “CLIL” e “translinguagem” também não aparecem neste texto.

Na próxima seção, embasados nos referenciais teóricos e na análise documental apresentados, definiremos princípios para avaliação de linguagem e conteúdo em contextos de educação bilíngue.

4. PRINCÍPIOS PARA AVALIAÇÃO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A partir da visão heteroglósica de linguagem exposta anteriormente, da revisão de literatura sobre educação bilíngue, avaliação em contexto escolar e translinguagem e da análise documental de textos que discorrem sobre educação bilíngue e avaliação em contexto brasileiro, apresentaremos princípios que podem orientar professores na elaboração, adaptação e seleção de instrumentos de avaliação escolar em contexto de educação bilíngue, bem como as perguntas que podem nortear esses princípios.

É preciso dizer que não temos a pretensão de esgotar os princípios que precisam ser considerados quando tratamos de avaliação em contexto de educação bilíngue. Nosso intuito é ofertar possibilidades de ampliação do que pode e deve fazer parte de uma avaliação formativa na educação bilíngue, a fim de que as ferramentas avaliativas não se restrinjam a testes ou trabalhos que avaliem linguagem e conteúdo separadamente, sem levar em consideração o contexto das escolas brasileiras que adotam os diferentes modelos de educação bilíngue. Os princípios aqui elencados foram pensados não somente para o planejamento de avaliações formativas, mas também para um planejamento mais amplo, que reúna um conjunto de ações e tarefas pedagógicas que busquem coerência entre si, no que diz respeito à visão de língua subjacente ao ensino e aos objetivos de escolas no modelo de educação bilíngue, visando a avaliação de habilidades a serem desenvolvidas em outros componentes curriculares.

Levando em consideração a realidade dos contextos de escolarização bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, os princípios que apresentamos tentam abarcar esse recorte do contexto brasileiro, visando oportunizar possíveis caminhos para professores brasileiros, de línguas e de conteúdos, pensarem em como avaliar as produções e aprendizagens de seus estudantes.

QUADRO 2: Princípios e perguntas norteadoras para avaliação em contexto bilíngue

Princípios	Perguntas norteadoras
<p>1. A avaliação da produção de estudantes bilíngues deve incluir oportunidades para o estudante mostrar tudo o que sabe e consegue produzir na(s) língua(s), utilizando todo seu repertório.</p> <p>Principais ancoragens teóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia da translinguagem e perspectiva heteroglóssica • Avaliação como prática de equidade <p>Referências que sustentam o princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • GARCÍA, O. (2009): visão heteroglóssica de linguagem e bilinguismo dinâmico • GARCÍA; WEI (2014): reconhecimento do repertório linguístico completo do estudante • WELP; GARCÍA (2022): pedagogia translíngue como valorização do repertório e da agência do aluno • ARANDA (2019): avaliação translíngue e equidade em contextos bilíngues • MEGALE (2018; 2023): crítica à visão monoglóssica na educação bilíngue brasileira <p>Eixo central: justiça linguística, inclusão e valorização do repertório do estudante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esta atividade permite que os alunos demonstrem todo o seu conhecimento e habilidades linguísticas? ➤ Esta atividade incentiva os alunos a utilizarem o seu repertório linguístico na língua adicional? ➤ Os alunos têm oportunidades equitativas para demonstrar seu conhecimento? ➤ Como posso garantir que a avaliação seja inclusiva e valorize a diversidade linguística dos alunos? ➤ Como esta atividade pode promover a criatividade e autoconfiança dos alunos em sua capacidade linguística?
<p>2. A avaliação do que os estudantes bilíngues sabem e são capazes de fazer deve dar conta do conteúdo e da língua alvo e ser baseada em tarefas de compreensão e produção oral e escrita, a partir da perspectiva heteroglóssica.</p> <p>Principais ancoragens teóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de desempenho • Integração língua-conteúdo • Perspectiva heteroglóssica <p>Referências que sustentam o princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • GARCÍA; WEI (2014): avaliação baseada em desempenho e uso flexível da linguagem • COYLE; HOOD; MARSH (2010): avaliação integrada em CLIL (conteúdo + linguagem) • QUEVEDO-CAMARGO (2022): rubricas, transparência e avaliação heteroglóssica • EL KADRI; MEGALE (2023): limites de avaliações monolíngues para estudantes bilíngues <p>Eixo central: avaliação integrada de língua e conteúdo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Quais tipos de tarefas avaliativas formativas podem oferecer múltiplas oportunidades para os estudantes mostrarem seu aprendizado? ➤ De que forma posso flexibilizar o uso da língua adicional em avaliações de leitura para garantir uma compreensão mais precisa do conteúdo? ➤ Como posso estruturar atividades de produção escrita para que os estudantes demonstrem sua evolução linguística na língua alvo evitando prejudicar sua expressão de conhecimento do conteúdo? ➤ Como posso utilizar rubricas para avaliar o desempenho dos estudantes considerando uma abordagem heteroglóssica?

<p>3. A avaliação deve ser formativa e contínua, integrando a língua adicional com os conteúdos dos componentes curriculares, proporcionando aos estudantes a oportunidade de usar o(s) idioma(s) em contextos autênticos de aprendizagem.</p> <p>Principais ancoragens teóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa • Avaliação como aprendizagem • Planejamento reverso <p>Referências que sustentam o princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BLACK; WILIAM (1998): avaliação formativa como suporte à aprendizagem • MOSS; BROOKHART (2019): avaliação como aprendizagem e protagonismo do estudante • BROWN (2004): feedback como elemento central da avaliação formativa • WIGGINS; McTIGHE (2005): avaliação formativa, de desempenho, alinhamento pedagógico • QUEVEDO-CAMARGO (2021): avaliação formativa e adaptação do ensino <p>Eixo central: avaliação como parte do processo, não como produto final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como posso fornecer feedback imediato e relevante aos estudantes durante o processo de aprendizagem? ➤ Como posso fornecer feedback a médio prazo e construtivo aos estudantes? ➤ Os objetivos da tarefa são claros? ➤ A tarefa permite que os estudantes usem a língua adicional para resolverem situações-problemas? ➤ Os estudantes têm oportunidades para refletir sobre seu próprio aprendizado? ➤ Como posso adaptar a avaliação para atender às necessidades individuais dos estudantes?
<p>4. A avaliação deve assegurar que as tarefas estejam em sintonia com as competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrando a avaliação da língua adicional e de conteúdo.</p> <p>Principais ancoragens teóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação por competências e habilidades • Documentos curriculares nacionais • Função social da linguagem <p>Referências que sustentam o princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BRASIL (2018): BNCC e desenvolvimento de competências • BRASIL (2020): Diretrizes para a Educação Plurilíngue • QUEVEDO-CAMARGO (2022): limites e possibilidades da avaliação na BNCC • MEGALE (2018): linguagem como prática social na educação bilíngue • SCARAMUCCI (2016): crítica à avaliação tradicional e conteudista <p>Eixo central: coerência curricular e avaliação qualitativa, contínua e contextualizada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A tarefa está alinhada com as competências gerais da BNCC? ➤ A tarefa avalia o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes? ➤ A tarefa avalia o desenvolvimento de habilidades de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, de acordo com a BNCC? ➤ Os estudantes têm oportunidades de usar o(s) idioma(s) para desenvolver as habilidades que estão sendo avaliadas?
<p>5. A avaliação deve incorporar flexibilidade em suas estratégias, permitindo adaptações para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes em</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como posso adaptar a avaliação para atender às diferentes necessidades dos estudantes?

<p>um contexto bilíngue, garantindo uma abordagem mais personalizada, a partir da pedagogia da translinguagem.</p> <p>Principais ancoragens teóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia translíngue • Personalização da aprendizagem • Educação linguística crítica <p>Referências que sustentam o princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • GARCÍA; JOHNSON; SELTZER (2017): propósitos da pedagogia translíngue • WELP; GARCÍA (2022): stance, design e shift na prática pedagógica • GARCÍA; WEI (2014): flexibilidade linguística como prática educativa • EL KADRI; MEGALE (2023): diversidade de estilos de aprendizagem em contextos bilíngues <p>Eixo central: flexibilidade, protagonismo estudantil e reconhecimento das identidades bilíngues.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Esta atividade permite que os estudantes escolham a forma como desejam demonstrar seu aprendizado? ➤ De que maneira posso promover a autonomia e a responsabilidade dos estudantes pelo seu próprio aprendizado? ➤ Como posso garantir que a avaliação apresente evidências de aprendizado dos estudantes? ➤ Como posso utilizar a avaliação para valorizar a diversidade de estilos de aprendizagem dos estudantes?
<p>6. Os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação devem ser claros, compartilhados entre professores e estudantes no início do processo de aprendizagem, e revisitados em diversas etapas, promovendo momentos para a (auto)avaliação do que está sendo aprendido.</p> <p>Principais ancoragens teóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Letramento em avaliação <p>Referências que sustentam o princípio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BLACK; WILIAM (1998): critérios claros e feedback orientador • EL KADRI; MEGALE (2023): avaliação integrada, autoavaliação • MAHONEY (2017): avaliação em educação bilíngue e clareza de critérios • MOSS; BROOKHART (2019): envolvimento ativo dos estudantes na avaliação • QUEVEDO-CAMARGO (2018): letramento em avaliação de línguas • SCHLATTER; GARCEZ (2018): avaliação formativa, critérios de avaliação compartilhados <p>Eixo central: avaliação como prática compartilhada e consciente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como posso garantir que os objetivos de aprendizagem sejam claros e compreensíveis para os alunos? ➤ De que maneira posso envolver os alunos na definição dos critérios de avaliação? ➤ Os alunos têm oportunidades de avaliar seu próprio progresso ao longo do tempo? ➤ Como posso promover uma comunicação aberta e transparente sobre os objetivos e critérios de avaliação? ➤ De que forma posso utilizar a avaliação para incentivar a autorreflexão e o autoaperfeiçoamento dos alunos?

Fonte: Meira (2025).

Em relação ao **Princípio 1**, segundo Aranda (2019), os professores que defendem o uso da translinguagem em suas avaliações reconhecem as múltiplas competências dos alunos bilíngues e

as valorizam. Sabemos que uma visão monoglóssica ainda permanece no sistema educacional e avaliativo brasileiro, e é por isso que se faz tão essencial desenvolvermos, como educadores, a sensibilidade para acolher o emprego estratégico das duas línguas na sala de aula de estudantes bilíngues ao negociarem significados. Aranda (2019) também reforça que essa discussão é fundamental no nível institucional, pois as concepções de avaliação praticadas por todo o grupo de professores, fortalecem a equidade na sala de aula. Welp e García (2022) afirmam que uma das grandes vantagens da pedagogia translíngue vem do fato de se fazer uso das práticas que são naturalmente recorrentes entre pessoas bilíngues, dentro e fora de sala de aula, ou seja, no cotidiano ou nos contextos de ensino e aprendizagem, incentivando o estudante a se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a língua. Ao pensarmos em princípios de avaliação, nos afiliamos à ideia de Welp e García (2022) de que é possível ir além do ensino de uma língua adicional e da educação bilíngue como integração de língua e conteúdo. A partir da pedagogia translíngue e, alinhados a uma perspectiva decolonial, buscamos derrubar fronteiras entre os componentes curriculares (Welp, García, 2022).

Em relação ao **Princípio 2**, García e Wei (2014) entendem que a avaliação em contexto bilíngue deve englobar a translíngua e se basear no desempenho dos estudantes. García e Wei (2014) sugerem que é possível elencar descritores e os diferentes níveis que podem ser atingidos pelos estudantes por meio de listas de critérios ou rubricas. Com isso, podemos chegar a práticas avaliativas condizentes com a perspectiva heteroglóssica. De acordo com El Kadri e Megale (2023) e Quevedo-Camargo (2022), as rubricas auxiliam o professor a identificar se objetivos pretendidos foram alcançados e, ao mesmo tempo, tornam o processo de avaliação transparente, permitindo que os estudantes acompanhem seu aprendizado. Quevedo-Camargo (2022) enfatiza que a avaliação pela perspectiva heteroglóssica deve dar conta do conteúdo e da língua, levar em consideração as especificidades culturais, valorizar a língua portuguesa e desenvolver um sistema avaliativo apropriado para a educação bilíngue que dialogue com as exigências do sistema educacional brasileiro. Segundo El Kadri e Megale (2023), quando os professores limitam a avaliação de desempenho da leitura de bilíngues a uma única língua, eles não conseguem avaliar as habilidades de leitura e compreensão do conteúdo de seus estudantes na totalidade, o que pode acarretar uma avaliação parcial e imprecisa dessas habilidades. Por exemplo, ao abordarmos em uma avaliação uma questão de leitura de um texto com determinado conteúdo de ciências, se o professor possibilitar que o estudante leia os textos – ou fragmentos deles – também na primeira língua de socialização, a verificação da compreensão do conteúdo de ciências pode ser facilitada. Entretanto, no momento da produção escrita, é relevante solicitar textos na língua alvo, preferencialmente a partir de gêneros textuais já trabalhados, para que possamos verificar a evolução linguística do estudante.

Em relação ao **Princípio 3**, para que o professor inclua a avaliação formativa em sua prática docente, é necessário que as ferramentas e práticas de avaliação estejam em consonância com o

planejamento. Primeiramente, a avaliação formativa concentra-se no estudante. Ela se preocupa em identificar como o estudante recebe e entende o que é ensinado, e em como ele vai aplicar tal conhecimento. Segundo Quevedo-Camargo (2021), a avaliação formativa auxilia o professor a: levar em consideração as necessidades e os estilos de aprendizagem de cada aluno e adaptar sua forma de ensinar de acordo com essas necessidades e esses estilos; acompanhar o desempenho individual dos alunos; elaborar atividades ou tarefas que sejam desafiadoras e motivadoras e oferecer a todos os alunos oportunidades de desenvolvimento. A avaliação formativa fornece informações para aprimorar o ensino, alinhando expectativas de aprendizagem, conteúdo e avaliação.

Segundo Wiggins e McTighe (2005), uma avaliação formativa eficaz é mais parecida com um álbum de recortes do que com uma fotografia isolada. Em vez de utilizar um único teste, ao final do ensino, professores-avaliadores eficazes coletam múltiplas evidências ao longo do tempo, utilizando uma variedade de métodos e formatos. Quando o foco é a compreensão, uma unidade didática será naturalmente ancorado em tarefas ou projetos de desempenho, pois fornecem evidências de que os estudantes são capazes de usar seu conhecimento em contexto. Segundo os autores, a avaliação para a compreensão deve estar fundamentada em tarefas autênticas de desempenho. A compreensão se revela na capacidade de transferir ideias centrais, conhecimentos e habilidades para tarefas desafiadoras em uma variedade de contextos. Ainda, a aprendizagem é maximizada quando ciclos de desempenho, feedback, revisão e novo desempenho orientam a produção de trabalhos de qualidade, avaliados a partir de critérios compartilhados entre professores e estudantes (WIGGINS; MCTIGHE, 2005).

Em relação ao **Princípio 4**, Quevedo-Camargo (2022) traz que a proposta de avaliação apresentada na BNCC não é diferente daquela apresentada em documentos anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), que propõe “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, mas fica claro que não há na BNCC indicações relativas a como o professor deve avaliar o aluno, mas sim de habilidades a serem trabalhadas. No entanto, segundo Quevedo-Camargo (2022) sabemos que um professor não consegue desenvolver uma habilidade no aluno, mas pode contribuir decisivamente para seu desenvolvimento humano com sua linguagem em sala de aula. Em uma avaliação em contexto de educação bilíngue temos a possibilidade de abordar, simultaneamente, a ampliação do repertório linguístico do educando e as suas possibilidades de participar ativamente de práticas sociais no mundo (Megale, 2018). Entende-se que nem todas as ferramentas de avaliação tradicionais conseguem atender aos requisitos dessa avaliação de duplo foco (conteúdo e linguagem). Assim, o planejamento da avaliação como parte integrante das atividades formativas de aprendizagem pode proporcionar a oportunidade de identificar o envolvimento e o progresso dos estudantes, para que os professores possam fornecer uma devolutiva apropriada. O planejamento da avaliação em um ensino bilíngue com esses propósitos, pautado na colaboração entre os

docentes na elaboração das práticas avaliativas, exige que reflitamos sobre a) quais são as aprendizagens esperadas em cada área do conhecimento, campo de experiência e/ou componente curricular e b) quais serão os critérios para avaliar o sucesso nessas aprendizagens? Aranda (2022) salienta, ainda, que é fundamental que esses critérios sejam pensados antes da realização das práticas e atividades – afinal, os aprendizes precisam saber o que se espera deles.

Em relação ao **Princípio 5**, García, Johnson e Seltzer (2017) afirmam que a pedagogia translíngue contém quatro propósitos: a) apoiar os alunos enquanto eles se envolvem e compreendem conteúdos e textos complexos; b) fornecer oportunidades para os alunos desenvolverem práticas linguísticas para contextos acadêmicos; c) abrir espaço para o bilinguismo e as formas de conhecimento dos alunos; e d) apoiar o desenvolvimento socioemocional e as identidades bilíngues dos alunos. Segundo Welp e García (2022), esses propósitos devem fazer parte das crenças do professor e formar o que as autoras denominam *corriente*: um constante fluxo no uso das práticas linguísticas presentes em sala de aula. Welp e García (2022), explicam que o professor, ao se alinhar a essa perspectiva, deve ter em mente as três vertentes da *corriente* translíngue: *stance*, *design* e *shift*:

Stance diz respeito à crença do professor de que o aluno possui um repertório linguístico abrangente e à sua forte orientação voltada à justiça social. *Design* se refere ao planejamento cuidadoso da instrução, que permite que o professor trabalhe dentro da *corriente* translíngue e aborde os quatro propósitos dessa pedagogia. *Shift* é a adaptação momento a momento das práticas do professor para se adequar às práticas linguísticas dos seus alunos, mesmo que signifique sair do planejamento original para seguir a *corriente* translíngue mais livremente (Welp e García, 2022, p.8).

Dessa forma, cabe definir objetivos translíngues da avaliação, levando em consideração todo o repertório do estudante - incluindo estratégias e habilidades - para negociar tarefas complexas, trabalhar colaborativamente na resolução de um problema em que se aplique o conhecimento para situações da vida real. Segundo El Kadri e Megale (2023), objetivos relacionados à translíngue permitem que os estudantes se apropriem do conteúdo e da linguagem de forma que não poderiam fazer apenas em inglês ou em outra língua-alvo e reconheçam as práticas linguísticas e a compreensão da cultura local como importantes para as aprendizagens na escola, afinal os estudantes irão aprender utilizando os conceitos aprendidos nas aulas na língua de socialização e na língua-alvo.

Por fim, em relação ao **Princípio 6**, Schlatter e Garcez (2018) discutem que uma avaliação formativa, cujo objetivo é a aprendizagem dos estudantes, não pode acontecer isolada e ao final do processo. Os critérios devem ser expostos e revisitados pelos professores e estudantes ao longo da sequência didática ou produção. Segundo El Kadri e Megale (2023), em escolas bilíngues, o desejável seria que professores de ambas as línguas fossem corresponsáveis pelos processos avaliativos, já que, nessas escolas, o currículo é integrado. Assim, a avaliação feita apenas pelo

professor regente na língua portuguesa, com pouco ou nenhum envolvimento do professor que ministra a aula na língua adicional, não seria uma prática que realmente permite verificar a aprendizagem dos estudantes em termos de conteúdo e de língua. Nessa perspectiva, a língua em que o estudante é capaz de atingir determinado descritor avaliativo (por exemplo, descrever o ciclo da água) é irrelevante. Em outras palavras, se o currículo é, de fato, integrado, ambas as línguas construíram conhecimentos e habilidades que permitem alcançar esse objetivo. A abordagem avaliativa PUMI, proposta por Mahoney (2017), considera a aprendizagem do bilíngue formativa e em um contínuo, e pode colaborar para a elaboração de objetivos e critérios claros.

Considerando a complexidade da aprendizagem por meio de uma língua adicional, Mahoney (2017) propõe uma abordagem avaliativa que considera a aprendizagem do bilíngue em um contínuo. Essa abordagem contempla quatro princípios: propósito, uso, método e instrumento (PUMI). Segundo a autora, o propósito e o uso determinarão a escolha do método e dos instrumentos mais apropriados, que levem em consideração o conhecimento que os estudantes já têm e comuniquem sobre os próximos passos do educador e dos estudantes. De acordo com Mahoney (2017), o propósito está relacionado ao motivo pelo qual o educador conduzirá determinada avaliação. A autora afirma que há inúmeras razões para a condução de uma avaliação escolar: investigar se as abordagens de ensino estão sendo eficazes ou necessitam de algum tipo de ajuste; mensurar a aprendizagem ao final de um percurso; diagnosticar o conhecimento de estudantes novos, entre muitas outras.

O uso, por sua vez, se conecta, conforme Mahoney (2017), às ações que serão desencadeadas pela avaliação. Em relação ao método, a autora explica que deve ser pensado com base no propósito da avaliação e na maneira mais autêntica de atingi-lo. Por exemplo, se o propósito é conhecer a capacidade de produção escrita dos estudantes, uma prova de múltipla escolha não é um método adequado. Assim, por fim, o instrumento se refere às ferramentas disponíveis para a condução da avaliação (Mahoney, 2017).

Os quatro princípios apresentados por Mahoney (2017) podem auxiliar no planejamento de avaliações em contextos de educação bilíngue. Quando pensamos nas práticas avaliativas em contextos de educação bilíngues de uma perspectiva heteroglóssica, García e Wei (2014), defendem que a translíngua pode levar à promoção de uma compreensão mais profunda de um componente curricular e auxiliar os estudantes a desenvolver sua competência escrita e oral, permitindo deslocamentos dinâmicos de uma língua a outra.

Segundo El Kadri e Megale (2023), o planejamento também deve incluir uma autoavaliação das aprendizagens. Nela, os estudantes respondem a questões sobre o próprio aprendizado, desenvolvimento linguístico e compreensão conceitual. Em uma sequência didática que se organiza a partir da avaliação formativa, ao longo de toda a unidade, os estudantes são convidados a refletir, dar devolutivas e se autoavaliarem por meio de questões sobre o próprio aprendizado, desenvolvimento linguístico e compreensão dos conteúdos. Ademais, o principal objetivo de uma

ferramenta de autoavaliação é levantar a discussão sobre avaliação e aprendizagem em sala de aula, com o intuito de sensibilizar os estudantes sobre essa etapa tão crucial do processo de aprendizagem, induzindo o raciocínio e iniciando um movimento de letramento em avaliação também com os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliação é um tema inesgotável. Acreditamos que quanto mais nos envolvemos com ensino e aprendizagem, mais central se torna a discussão a respeito da avaliação. Letramento em avaliação mostra-se cada vez mais necessário. Parece que práticas de ensino e aprendizagem cada vez mais colaborativas e inovadoras são cobradas pelas escolas (como projetos, resolução de problemas, uso de tecnologias), mas pouco se discute sobre avaliação, muito menos em contexto de educação bilíngue. Dialogando com colegas das escolas em que atuamos, ficou evidente o desejo de ter maior liberdade para discutir e aprender sobre avaliação escolar. Ficou evidente, também, que quando as professoras e professores aprendem sobre a pedagogia translíngue, relatam que já estão fazendo isso há muitos anos, mas não sabiam que essa prática tinha um nome. Afinal, é comum sentirem que estão indo contra as regras ao permitirem que seus estudantes utilizem sua língua materna na sala de aula.

A partir dessa lacuna de pesquisa e a curiosidade de professores que atuam contexto bilíngue, nos debruçamos sobre os conceitos de educação bilíngue e o papel da avaliação na aprendizagem que foram apresentados nos pressupostos teóricos. Assim, este artigo teve como objetivo dar continuidade aos estudos de avaliação da linguagem, procurando responder à pergunta norteadora: *quais princípios podem orientar a elaboração de tarefas de avaliação em contexto bilíngue?*

Para responder à pergunta, traçamos os objetivos específicos de a) sistematizar os estudos sobre bilinguismo e letramento em avaliação de língua adicional, buscando delimitar o campo de estudo de avaliação em contexto bilíngue no Brasil; b) analisar o que já foi postulado sobre avaliação e educação bilíngue em documentos oficiais brasileiros e c) apresentar e discutir princípios que auxiliem na elaboração de tarefas de avaliação em contexto de educação bilíngue no Brasil. Para dar conta da pergunta norteadora e objetivos da pesquisa, adotamos uma metodologia qualitativa e aplicada, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental. A partir da análise dos dados obtidos, pode-se concluir que a avaliação em contexto bilíngue é um processo complexo que requer uma abordagem reflexiva e colaborativa para acontecer.

Nesse artigo, discutimos sobre avaliação em contexto bilíngue, diferenciamos tipos de avaliação e tratamos de princípios para uma avaliação formativa de língua e conteúdo, considerando os impactos das práticas translíngues e da abordagem CLIL na avaliação de bilíngues emergentes, de acordo com a perspectiva heteroglóssica. Ao nos debruçarmos sobre esse tema,

algo ficou claro: a educação bilíngue não terá sucesso a menos que *toda* a escola esteja envolvida em fomentar o uso de mais de uma língua. Isso inclui desde sinais e anúncios públicos que reflitam um ambiente multilíngue até colaboração estruturada entre professores de língua e de conteúdo. Todos devem promover e valorizar o bilinguismo (García, 2009). É necessário que toda a comunidade escolar esteja engajada na criação e manutenção de um ambiente que valorize a diversidade linguística e cultural. Isso implica, entretanto, um comprometimento com políticas linguísticas apropriadas, com a formação de professores capacitados para trabalhar em ambientes bilíngues, com a adoção de recursos didáticos adequados e com a promoção de interações significativas. Somente assim, será possível promover uma educação bilíngue de qualidade, capaz de expor os estudantes a um ambiente linguística e culturalmente plural.

Por fim, ainda na temática da avaliação, alertamos que nenhum instrumento avaliativo é tão bom que possa ser usado exclusiva e invariavelmente em qualquer disciplina e para todos os segmentos (Aranda, 2021). A seleção há de ser criteriosa segundo as concepções e estilos do professor, o contexto escolar e o perfil dos estudantes. Por isso, é essencial uma formação continuada de educadores em contexto bilíngue que aborde avaliação.

Acreditamos que este artigo pode auxiliar na formação continuada de professores e em práticas na educação bilíngue, além de fomentar o debate sobre as implicações desse tipo de abordagem educacional. A discussão sobre princípios de avaliação, adaptação e translinguagem pedagógica como ferramenta para lidar com desafios que surgem na sala de aula são fundamentais para a compreensão dos processos que acontecem na construção de uma educação bilíngue.

Muitas facetas da aprendizagem são invisíveis em uma sala de aula; portanto, a avaliação não pode estar dissociada da aprendizagem, e sim a serviço dela, tornando-a genuinamente visível (Aranda, 2021). Desejamos uma aprendizagem visível em escolas de contexto bilíngue, mas não queremos acirrar as desigualdades já existentes. Queremos uma escola bilíngue que possa instrumentalizar educadores e estudantes a construírem uma sociedade mais capaz de lidar com as diferenças e com a heterogeneidade dos discursos. A democratização da educação bilíngue não deve perpetuar o discurso da vantagem e da competição, mas afirmar o da cooperação, contribuindo para a construção de uma educação e de uma sociedade cada vez mais diversas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Maria Teresa de La Torre. Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis. In: MEGALE, A. (org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 119-133.

ARANDA, Maria Teresa de La Torre. Língua/Linguagem e conteúdo no centro da avaliação. In: MEGALE, A. (org.). *Educação bilíngue : como fazer?* São Paulo : Fundação Santillana, 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. C. S. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?* In: Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho. 2ª ed. Porto Alegre, 2004.

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BLACK, Paul. WILLIAM, Dylan. *Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practices*. London, 1998.
- BLOOM, B. et al. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Trad. Lilian Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020 – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. 2020.
- BRENTANO, Luciana de Souza. *Criação de um framework de modelos de escolarização bilíngue para o contexto brasileiro, com base em evidências e à luz da psicolinguística do bilinguismo*. 2023. Tese (Doutorado em Letras) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
- BROWN, D. H. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. Minnessota, Longman, 2004.
- CAZDEN, Courtney. SNOW, Catherine. *Preface. Bilingual Education: Language-Planning Framework*. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 1990.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell, 2009.
- COYLE, Do; HOOD, Philip; MARSH, David. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- EL KADRI, M. S.; MEGALE, A. "Escola bilíngue: e agora?(trans) formando saberes na educação de professores." *Fundação Santillana*, 2023.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Language, bilingualism and education. In: *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot, London, 2014. p. 46-62.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SETLZER, K. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon, 2017.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- MAHONEY, K. *The assessment of emergent bilinguals*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- MARSH, David. *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, 2018.
- MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue no Brasil. Organização: Edição: Richmond. Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. *Educação bilíngue : como fazer?* São Paulo : Fundação Santillana, 2021.
- MEIRA, G. G. *Avaliação como aprendizagem na aula em língua inglesa: princípios de avaliação na educação bilíngue*. UFRGS, Porto Alegre, 2025.
- MOSS, Connie M.; BROOKHART, Susan M. *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2019.
- NIEDERAUER, Marcia. *Competência Interacional: Critério para avaliação da produção oral em língua adicional*, 2014.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n.9, p.11-27, 2003.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional* (Online), v. 32, p.e08641-23, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; GUIDI, F. C. L.; SANTIAGO, C.; DIAS, C. Avaliação na educação bi/multilíngue: algumas reflexões. In: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (coords.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 53-63.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). *Ensinoaprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006.

SIMÕES, L. J. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2018.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; GARCÍA, Ofelia. *A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47–64, 2022.

OS AUTORES

Guilherme Meira

Mestre em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Especialista em Educação Bilíngue pela UniRitter. Licenciado em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas pela UFRGS. Possui certificação internacional Cambridge C2 Proficiency. Atua como professor de linguagens, coordenador pedagógico e assessor de internacionalização. É membro do grupo de pesquisa Avalia (UFRGS) e tem interesse na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, especificamente pelo ensino e avaliação de língua inglesa como língua adicional e em contextos de educação bilíngue. E-mail para contato: professorguilhermem@gmail.com

Juliana Roquele Schoffen

É licenciada em Letras (2000), mestre em Estudos da Linguagem (2003) e doutora em Linguística Aplicada (2009). É professora do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua com ensino e formação de professores de língua portuguesa como língua materna e adicional. Desenvolve pesquisas sobre avaliação em exames de larga escala (vestibulares, ENEM, exames de proficiência em línguas adicionais), definição de níveis de proficiência, concepção bakhtiniana de gêneros do discurso e sua relação com o ensino de línguas, inteligência artificial e suas aplicações para a avaliação. É membro da Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras desde 2008 e foi a idealizadora do Acervo Celpe-Bras. Lidera o grupo de pesquisa AVALIA, que estuda avaliação de proficiência.