

Equidade linguística: reflexões sobre a avaliação de estudantes bilíngues

Antonieta MEGALE*
Maria Teresa de la Torre ARANDA**

*Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2017). Professora colaboradora do departamento de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). megaleunifesp@gmail.com

**Mestre em Teaching English as a Second Language pela School for International Training, VT, USA, 2001. Assessora Pedagógica em Educação Bilíngue, Beacon School, SP. tarandat@gmail.com

Resumo:

A avaliação de estudantes bilíngues é um tema central no campo da educação, pois envolve não apenas a mensuração do aprendizado, mas também questões de equidade e justiça. Este artigo discute os desafios e as possibilidades para a avaliação equitativa desses estudantes, com base nos conceitos de letramento em avaliação (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Stiggins, 1991, 1995) e princípios de equidade e justiça propostos por Kunnam (2000, 2004, 2013, 2018). Argumentamos que a avaliação deve integrar conteúdo e língua de forma coerente (Gottlieb, 2016, [2022]), reconhecendo a complexidade das práticas linguísticas dos bilíngues. Além disso, abordamos a translinguagem (García; Wei, 2014) como um recurso pedagógico que possibilita aferir o conhecimento de maneira mais representativa da realidade dos aprendizes. Com base em estudos recentes, propomos estratégias avaliativas que garantam maior transparência, acessibilidade e respeito à diversidade linguística e cultural dos estudantes bilíngues. Ao final, ressaltamos a necessidade de uma abordagem avaliativa dinâmica e inclusiva, que reconheça os desafios do bilinguismo sem reforçar modelos monolíngues de mensuração do conhecimento.

Palavras-chave: avaliação educacional; equidade; justiça; bilinguismo; letramento em avaliação; translinguagem.

Abstract

The assessment of bilingual students is a central issue in the field of education, as it involves not only measuring learning but also addressing equity and justice. This article discusses the challenges and possibilities of equitable assessment for these students, drawing on the concepts of assessment literacy (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018; Stiggins, 1991, 1995) and the principles of equity and justice proposed by Kunnam (2000, 2004, 2013, 2018). We argue that assessment should integrate content and language coherently (Gottlieb, 2016, [2022]), recognizing the complexity of bilingual linguistic practices. Additionally, we explore translanguaging (García; Wei, 2014) as a pedagogical resource that allows for a more representative evaluation of students' knowledge. Based on recent studies, we propose assessment strategies that ensure greater transparency, accessibility, and respect for the linguistic and cultural diversity of bilingual students. Finally, we highlight the need for a dynamic and inclusive assessment approach that acknowledges the challenges of bilingualism without reinforcing monolingual models of knowledge measurement.

Keywords: educational assessment; equity; justice; bilingualism; assessment literacy; translanguaging.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.28, n.1, p.89-103, abril. 2025

Recebido em: 08/03/2025

Aceito em: 25/06/25

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.28, n.1, p.89-103, abril. 2025

Equidade linguística: reflexões sobre a avaliação de estudantes bilíngues¹

Antonieta Megale
Maria Teresa de la Torre Aranda

INTRODUÇÃO

Estamos constantemente avaliando nossas ações e comportamentos na vida cotidiana. Isso vai desde uma simples conversa com um colega até o controle dos gastos ao recebermos a fatura do cartão de crédito no final do mês. Refletimos sobre se estamos seguindo o planejado. Assim, decidimos se devemos continuar uma conversa agradável com um colega ou se precisamos ajustar nossos gastos (Megale; El Kadri, 2023). Essa prática de avaliação não é muito diferente na esfera escolar. Segundo Schlatter e Garcez (2018), o foco é a aprendizagem dos estudantes. Como educadores, planejamos as expectativas de aprendizagem e monitoramos se estão sendo alcançadas conforme o programado. Se sim, qual é o próximo passo? Caso contrário, quais intervenções são necessárias? Precisamos redefinir os objetivos ou planejar intervenções com base nos resultados obtidos.

Schlatter e Garcez (2018) destacam que, em nossos processos de avaliação, estamos imersos em um sistema de valores complexo, historicamente construído. Esses valores abrangem a visão e a influência dos participantes internos e externos sobre o propósito, a importância e o papel da avaliação na aprendizagem (Schlatter; Garcez, 2018). Ao aplicar determinadas práticas avaliativas, estamos perpetuando ou desafiando essa cadeia de valores historicamente estabelecida. Portanto, como educadores, é crucial adotar uma concepção de avaliação que não apenas promova a aprendizagem dos estudantes, mas também contribua para a reflexão e construção de diferentes perspectivas sobre a avaliação (Schlatter; Garcez, 2018).

Nesse sentido, ao pensarmos na avaliação de estudantes bilíngues, torna-se ainda mais evidente como esses sistemas de valores impactam as práticas avaliativas. O que significa avaliar um estudante que aprende em mais de uma língua? Como os valores historicamente estabelecidos sobre avaliação dialogam com a diversidade linguística e cultural dos aprendizes?

Se a avaliação é sempre um desafio no processo educacional, conceber e planejar a avaliação de estudantes bilíngues requer uma abordagem não apenas criteriosa em relação à compreensão do bilinguismo de nossos estudantes, mas também sensível às demandas linguísticas e culturais dos aprendizes. Como destacado por Gottlieb ([2022]), a avaliação pode ter um impacto significativo no engajamento dos aprendizes bilíngues, desencorajando-os ou mesmo estimulando a sua motivação e participação ativa no processo de aprendizagem. Surge, então, a questão: é justo adotar o mesmo sistema avaliativo para estudantes bi/multilíngues e monolíngues? Ou mesmo: é justo adotar o mesmo sistema avaliativo para todos os estudantes bi/multilíngues? (Gottlieb, 2022).

Essas questões nos levam a refletir sobre como integrar objetivos de conteúdo e língua no planejamento de ensino e avaliação. Essa integração traz desafios que precisam ser

¹ Revisado por: Alexandre Rodrigues Nunes.

enfrentados, assim como a necessidade de considerar todo o repertório linguístico dos estudantes no processo avaliativo. Dessa forma, buscamos garantir avaliações pautadas na equidade, princípio central deste artigo. Para tanto, este artigo foi organizado em seis seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, discorremos sobre o conceito de letramento em avaliação, apoiadas principalmente em Stiggins (1991, 1995) e Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018). A seguir, discutimos os conceitos de equidade e justiça em avaliação, de acordo com Kunnan (2000, 2004, 2013, 2018). Na quarta seção, pautadas nos princípios discutidos anteriormente, apresentamos possíveis caminhos para a avaliação de estudantes bilíngues a partir dos estudos sobre integração de conteúdo e língua no processo de ensino e avaliação (Gottlieb, 2016, [2022]) e da translinguagem como recurso pedagógico (Ascenzi-Moreno, 2018; García; Wei, 2014; Yip; García, 2015). Por fim, apresentamos nossas considerações finais e sugestões de aprofundamento.

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO

Ensinar e avaliar são ações indissociáveis, aliadas que se informam e se complementam em um movimento coeso e dialógico (Wiliam, 2011). Um curso, um projeto, uma unidade ou sequência didática são desenhados com um propósito que se dá a conhecer ao longo de todo o percurso formativo e não só ao final de um ciclo (Wiggins; McTighe, 2006). Questionar os processos de avaliação, refletir sobre a adequação dos critérios e dos instrumentos adotados e analisar criticamente as evidências coletadas ao longo do processo são ações fundantes de uma concepção de avaliação para uma prática humanizada e transformadora na construção do conhecimento.

Para envolver os estudantes numa aprendizagem de qualidade das diferentes áreas do conhecimento (e suas linguagens) em diferentes línguas, os professores devem ter saberes específicos para interpretar os dados das avaliações e fazer escolhas que sustentem a aprendizagem desses estudantes. Estes, por sua vez, se tornam corresponsáveis, à medida que aprender cabe ao aprendiz, mesmo contando com seus pares e professores como recursos valiosos nesse processo (Heritage, 2016). Saber o quê, o porquê e como estão aprendendo torna os alunos agentes de sua própria aprendizagem (Wiliam, 2013). Vale ressaltar que os professores e os estudantes não estão sós nesse percurso: eles fazem parte de uma comunidade escolar, e todos, alunos, docentes e gestores, têm um papel fundamental na composição de um modelo de avaliação que considere múltiplas perspectivas (Gottlieb, 2016).

Para além do âmbito educacional, uma grande parcela da sociedade reconhece que a escola deve fazer mais pelos estudantes do que apenas classificá-los em níveis de desempenho mais altos ou mais baixos, cabendo também a ela ajudá-los a alcançar padrões elevados de excelência acadêmica (Stiggins, 1995). Desenvolver avaliações que reflitam os propósitos curriculares e revelem evidências claras sobre os resultados alcançados é um desafio que se impõe aos educadores, desafio este nem sempre devidamente abordado por falta de conhecimento específico.

Em seu artigo *Assessment Literacy*, Stiggins (1991), como pontuado por Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 227-228), chama a atenção para esse ponto crítico: "a maioria daqueles que tomam as decisões - educadores e não educadores igualmente - não são suficientemente letrados com relação aos aspectos básicos da avaliação para saber se seus dados de rendimento são confiáveis ou não", e define o que significa ser letrado em avaliação:

[...] é ter uma compreensão básica do que é uma avaliação de alta e baixa qualidade e ser capaz de aplicar esse conhecimento a várias mensurações do rendimento do

aluno. Aqueles que são letrados em avaliação fazem duas perguntas-chave sobre todas as avaliações do rendimento do aluno: O que essa avaliação diz aos alunos sobre os resultados de rendimento que valorizamos? E qual é o provável efeito dessa avaliação nos alunos? Os letrados em avaliação buscam e usam avaliações que transmitem definições ricas, específicas e claras do rendimento que é valorizado (Stiggins, 1991 *apud* Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018, p. 228).

Quatro anos mais tarde, em seu artigo *Assessment Literacy for the 21st Century*, Stiggins (1995) retoma o conceito e apresenta cinco princípios que guiam os letrados em avaliação, sejam eles professores, diretores, coordenadores pedagógicos, ou superintendentes:

1. **Partir de intenções claras.** Avaliamos movidos por razões diversas, que demandam diferentes tipos de informação e, consequentemente, diferentes tipos de avaliação. Quem entende de avaliação sabe identificar as necessidades de um grupo, autoavalia sua prática e escolhe avaliações apropriadas para cada propósito pedagógico.
2. **Concentrar-se nos objetivos a serem alcançados.** Valorizamos expectativas que não se resumem à capacidade de raciocínio ou ao domínio de um conteúdo, mas também ao desenvolvimento de habilidades e competências, que podem incluir, por exemplo, trabalhar em grupo em um experimento, demonstrar habilidade leitora, produzir textos em diferentes gêneros, argumentar em debates regrados, resolver problemas, criar produtos e artefatos etc.
3. **Selecionar métodos apropriados de avaliação.** Um único método de avaliação não é capaz de refletir o amplo escopo de todos os objetivos delineados em um curso ou em uma unidade de estudo. Por exemplo, em um curso de Ciências, testes de múltipla escolha podem medir a memorização de conceitos e definições, mas não avaliam a habilidade dos alunos em formular hipóteses, conduzir experimentos ou interpretar dados de maneira crítica. Da mesma forma, a escrita de relatórios pode demonstrar a capacidade de organizar informações, mas não necessariamente a habilidade de resolver problemas em tempo real ou de trabalhar colaborativamente em projetos científicos. Para isso, podemos recorrer a tarefas de desempenho, em que o estudante tenha, por exemplo, que desenvolver um projeto de sustentabilidade para a escola, analisando o consumo de energia e propondo soluções para a redução do desperdício, ou criar um protótipo de um dispositivo tecnológico e apresentar o processo de desenvolvimento com base em princípios científicos e matemáticos. Essa articulação pode revelar como o conhecimento prévio foi aplicado e transformado. O equilíbrio na escolha e combinação de diferentes métodos revela o nível de letramento do professor.
4. **Avaliar o rendimento dos estudantes por amostragem.** Uma avaliação é uma amostra de um amplo espectro dentro de um escopo programático. Quanto mais amplo o escopo dos nossos objetivos, maior deverá ser a amostragem. Tornar essa amostragem representativa do que os estudantes genuinamente aprendem, conhecem e sabem fazer depende de vários fatores. Se selecionarmos tarefas de desempenho, por exemplo, estas devem refletir as situações projetadas nas expectativas de aprendizagem e como elas poderiam ocorrer. Se escolhermos formular questões dissertativas, temos que nos assegurar de que representem um amplo leque de variáveis, de modo que o estudante que responda corretamente a 80% das questões responderia da mesma forma a todas as outras questões possíveis, não propostas, acerca do programa ensinado.
5. **Evitar preconceitos e distorções.** É necessário também atenção a outros fatores específicos, técnicos ou práticos, que podem impactar o rendimento e a interpretação de uma avaliação: a competência linguística do estudante, seu estado emocional ou de saúde, pressão familiar ou dos colegas, e o próprio ambiente em que se dá a avaliação.

Segundo Stiggins (1995), juntos, esses cinco padrões de qualidade dão sustentação para uma prática avaliativa sólida e eficaz. Educadores letrados em avaliação entendem as diferenças e a interdependência das expectativas de valor em um determinado currículo, sabem o que estão avaliando e por que o fazem, e escolhem métodos apropriados de como melhor fazê-lo. Da mesma forma, sabem antecipar e prevenir problemas antes que ocorram e, mais do que isso, são sensíveis às potenciais consequências negativas de uma avaliação inadequada, não permitindo que dados imprecisos ou mal interpretados coloquem o aprendizado dos estudantes em risco (Stiggins, 1995).

É importante ressaltar que nem todos os agentes envolvidos no contexto educacional "necessitam ter o mesmo nível de conhecimento sobre avaliação, pois suas necessidades são distintas" (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018, p. 231). Quevedo-Camargo e Scaramucci, (2018) destacam que Stiggins (1991) propõe três níveis de letramento em avaliação. Pais, alunos, e funcionários constituem o primeiro nível, uma vez que são impactados por avaliações geradas por outros e tomam decisões a partir do significado dos resultados. No segundo nível, estão os professores, formadores de professores, coordenadores, e diretores escolares, ou seja, os educadores profissionais que produzem e utilizam dados das avaliações. No terceiro nível, encontram-se os especialistas em mensuração e elaboração de exames padronizados e de alta relevância (Quevedo-Camargo; Scaramucci, 2018). Trata-se, portanto, de um conceito multidimensional, multifacetado, que demanda investimento em tempo, recursos e formação de todos os envolvidos em educação.

Além disso, um movimento significativo que vem acontecendo é o direcionamento do campo do letramento em avaliação para pesquisar formas de envolver educadores, formuladores de políticas e a sociedade em geral na promoção de uma avaliação justa e equitativa. Esses aspectos serão abordados na seção seguinte.

OS PRINCÍPIOS DE EQUIDADE E JUSTIÇA EM AVALIAÇÃO

A equidade (*fairness*) e a justiça (*justice*) são elementos fundamentais na avaliação de estudantes, pois dizem respeito à legitimidade e aos impactos dos processos avaliativos sobre diferentes grupos. De acordo com Kunnan (2013), a equidade se refere aos indivíduos envolvidos no ato avaliativo e pode ser compreendida como a necessidade de garantir que as avaliações sejam justas para os participantes, levando em conta suas características, necessidades e condições de aprendizagem. Esse conceito está diretamente ligado à ideia de acesso igualitário a oportunidades avaliativas que considerem diferentes trajetórias e perfis de aprendizagem, evitando vieses que possam favorecer determinados grupos em detrimento de outros.

Por outro lado, a justiça está relacionada às instituições e envolve a forma como sistemas avaliativos são concebidos e implementados em diferentes contextos. Kunnan (2013) destaca que um sistema de avaliação justo não se limita à aplicação de instrumentos isentos de parcialidade, mas exige que as políticas institucionais garantam transparência, acessibilidade e condições equitativas para todos os participantes. Isso significa que a avaliação deve ser analisada não apenas no nível individual, mas também no nível sistêmico, considerando como políticas educacionais, práticas avaliativas e padrões de mensuração contribuem para a manutenção ou superação de desigualdades. Enquanto a equidade se volta para a experiência direta do avaliado, a justiça examina as estruturas institucionais que moldam essa experiência e determinam os impactos da avaliação em larga escala.

As discussões sobre equidade em avaliação tiveram Kunnan (2004) como pioneiro ao apresentar o Quadro de Equidade nos Testes (*Test Fairness Framework*), que considera a

equidade nos testes composta por cinco aspectos: validade, ausência de viés, acesso, administração e consequências sociais.

O primeiro aspecto, validade, pode ser descrito como a avaliação da representatividade ou da abrangência do conteúdo, evidências de validade baseadas em teorias ou construtos (validade de construto), evidências de validade relacionadas ao critério (validade de critério) e confiabilidade (Moghadam; Nasirzadeh, 2020).

O segundo aspecto inclui a ausência de viés, que leva em consideração o conteúdo ou a linguagem do teste, o impacto disparado e o estabelecimento de padrões. Para o atingimento desse critério, devem ser modificados o conteúdo ou a linguagem do teste que possam ser ofensivos ou tendenciosos para estudantes de diferentes origens com base em gênero, raça e etnia, religião, idade, língua de nascimento, origem nacional e orientação sexual. Deve-se prever também uma análise de validade diferencial, a qual será conduzida para examinar se um teste prevê o sucesso melhor para um grupo de participantes do que para outro. Com relação ao estabelecimento de padrões, as pontuações do teste devem ser examinadas em termos da medida do critério e das decisões de seleção. Os desenvolvedores do teste e os usuários das pontuações precisam ter confiança de que a medida apropriada e modelos de seleção estatisticamente sólidos e imparciais estão sendo utilizados.

O terceiro aspecto, acesso, refere-se à garantia de que o teste é acessível em termos educacionais, financeiros, geográficos e de condições ou equipamentos. Isso significa que um teste deve ser acessível para os participantes em termos de oportunidade de aprender o conteúdo, financeiramente acessível, acessível em termos de distância, oferecer acomodações adequadas para os participantes com necessidades específicas, sejam físicas ou relacionadas à aprendizagem e, finalmente, garantir que os estudantes estejam familiarizados com os equipamentos, procedimentos e condições de realização do teste.

O aspecto administração pode ser compreendido pelo oferecimento de condições físicas adequadas, como luz, temperatura e instalações adequadas, uniformidade na administração do teste, observando consistência entre os locais de teste, formas e instruções equivalentes, e segurança apropriada do teste.

Por fim, as consequências sociais podem ser observadas quando evidências suficientes sobre o impacto dos testes e possíveis soluções para eventuais efeitos negativos são coletadas. Isso envolve não apenas avaliar o impacto que os resultados do teste podem ter nas vidas dos estudantes e na sociedade em geral, mas também identificar medidas que assegurem um uso ético e responsável desses resultados. Tais medidas incluem a revisão contínua dos instrumentos avaliativos, a transparência na comunicação dos resultados e a adoção de práticas que mitiguem desigualdades no acesso e na interpretação dos dados obtidos.

A esse respeito, Kunnan (2008, p. 14) explica que é "necessário examinar os testes e a prática de testes a partir de um amplo contexto para determinar mais plenamente se e como esses testes são benéficos ou prejudiciais para a sociedade". Esse olhar amplo possibilita não apenas a identificação de potenciais impactos, mas também o desenvolvimento de estratégias para garantir que as avaliações cumpram seu papel de forma ética e socialmente responsável.

Além dos cinco aspectos que compõem a equidade em avaliação, Kunnan (2013) aponta alguns princípios para sua promoção. Segundo o autor, para que um teste ou avaliação promova a equidade, ele deve (i) proporcionar oportunidades adequadas para aprender o conhecimento ou habilidades que serão avaliados; (ii) ser consistente e significativo em termos de interpretação de pontuação; (iii) ser livre de preconceitos contra quaisquer grupos de participantes, especialmente ao avaliar questões irrelevantes para o construto, (iv) utilizar acesso, administração e padrões adequados para que a tomada de decisões seja equitativa para todos os grupos de participantes (Kunnan, 2013).

Wallace e Qin (2021) explicam que estudos demonstram que as percepções de equidade em sala de aula podem influenciar o comportamento dos alunos. Nesse sentido, Chory-Assad (2002) salienta que quando os alunos percebem que as avaliações são justas, eles tendem a estar mais motivados para aprender e têm uma visão mais positiva de seus professores. Por outro lado, quando percebem que as notas não refletem de forma justa seu desempenho real ou quando as interações com o professor são desrespeitosas, podem surgir comportamentos agressivos, como discutido por Chory-Assad (2002) Chory-Assad, Horan e Houser (2017) e Wallace e Qin (2021).

Ao tornar explícita a distinção entre equidade e justiça, Kunnan (2000, 2004, 2013, 2018) argumenta que apenas um teste e sua administração podem ser avaliados como equitativos ou não, e que os julgamentos de justiça são reservados para a organização que oferece essa avaliação e/ou usa seus escores. A equidade, nesse sentido, está relacionada à imparcialidade do teste em si, considerando fatores como a clareza das instruções, a acessibilidade para diferentes perfis de participantes e a ausência de vieses que favoreçam determinados grupos.

Por outro lado, a justiça depende de como a avaliação é utilizada em nível institucional. O autor considera organizações justas aquelas que utilizam testes que beneficiam a sociedade e tornam explícito o motivo do uso de um teste e seus escores. Um exemplo de injustiça na aplicação de testes ocorre quando instituições utilizam exames padronizados como único critério para tomada de decisões importantes, sem considerar as diferentes oportunidades de preparação dos candidatos ou os impactos sociais da exclusão de certos grupos.

Em relação à promoção da justiça, Kunnan (2013) explica que as instituições envolvidas no processo avaliativo devem trazer benefícios para a sociedade ao gerar impacto social positivo e promover a justiça por meio do raciocínio público de suas avaliações. Isso significa que os sistemas avaliativos devem ser transparentes quanto aos seus objetivos e consequências, garantindo que suas decisões contribuam para a equidade no acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Um exemplo de boas práticas nesse sentido são programas que utilizam múltiplos critérios de avaliação, considerando não apenas escores de testes, mas também trajetórias acadêmicas e outros indicadores qualitativos para decisões de admissão ou certificação.

Podemos, portanto, depreender da discussão até aqui instaurada que avaliar é sempre um desafio complexo, especialmente quando lidamos com testes que têm o poder de determinar não apenas o conhecimento de um indivíduo, mas também seu futuro. Nesse contexto, a dinâmica de poder se torna evidente, onde quem avalia detém não apenas o controle sobre a situação, mas também sobre o destino do avaliado. Como destacado por Foucault (1977), os exames muitas vezes resultam em uma submissão ceremonial e objetificação das pessoas avaliadas, refletindo uma estrutura de poder que pode ser opressiva. Essa dinâmica é ainda mais desafiadora ao avaliar alunos bilíngues, como discutido na primeira seção. Há uma complexidade adicional envolvida na avaliação de habilidades linguísticas, especialmente quando se considera a diversidade de origens, culturas e experiências dos alunos bilíngues. A objetificação desses indivíduos em um contexto de avaliação pode levar a distorções e injustiças, reforçando desigualdades em vez de promover equidade e justiça. Na próxima seção, exploraremos princípios e abordagens para enfrentar esses desafios na avaliação de alunos bilíngues a fim de promover uma avaliação mais justa e equitativa para todos os alunos, independentemente de sua origem linguística ou cultural.

POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES BILÍNGUES

A linguagem é o instrumento humano básico para compartilhar o que sabemos, ou pensamos que sabemos, construir novos conhecimentos, trocar ideias, fazer hipóteses, planos e criar poesia (Bronckart, 1995; Mantero, 2002 *apud* Trumbull; Solano-Flores, 2011). O raciocínio humano e a aprendizagem dependem da linguagem, assim como o ensino e a avaliação. Aqui, utilizamos o termo linguagem em seu sentido mais amplo, referindo-se à capacidade humana de se comunicar e construir conhecimento, o que abrange, mas não se limita, ao domínio de línguas específicas. É fundamental que os professores compreendam as relações entre linguagem e avaliação, reconhecendo seu papel central no êxito acadêmico dos estudantes, bem como as competências linguísticas necessárias para alcançar esse sucesso (Trumbull; Solano-Flores, 2011).

Da mesma forma que cada método de avaliação é sensível a um diferente tipo de conhecimento (Shavelson; Baxter; Gao, 1993), cada tipo de avaliação apresenta um conjunto único de demandas linguísticas (Solano-Flores; Li, 2006). Conhecer a linguagem acadêmica das diferentes áreas do conhecimento, como a da matemática ou a de ciências, por exemplo, identificar seus usos e dimensões, e aplicar múltiplas formas combinadas de avaliação é fundamental para capturar a aprendizagem e assegurar equidade no desempenho acadêmico dos alunos (Gottlieb, 2016; Trumbull; Solano-Flores, 2011).

Gottlieb (2016) propõe uma lista de verificação de aspectos a serem considerados numa avaliação de conteúdo e língua num currículo interdisciplinar. Eles estão compilados no quadro a seguir e servem como roteiro tanto para planejar unidades de aprendizagem em uma área específica do conhecimento (ou em projetos interdisciplinares) como para desenhar as avaliações que compõem um projeto ou unidades de aprendizagem. O campo superior do quadro tem foco na língua/linguagem, enquanto o campo inferior enfoca o conteúdo. A título de ilustração, inserimos alguns exemplos no próprio quadro

Quadro 1. Aspectos relacionados à avaliação de conteúdo e língua num currículo interdisciplinar

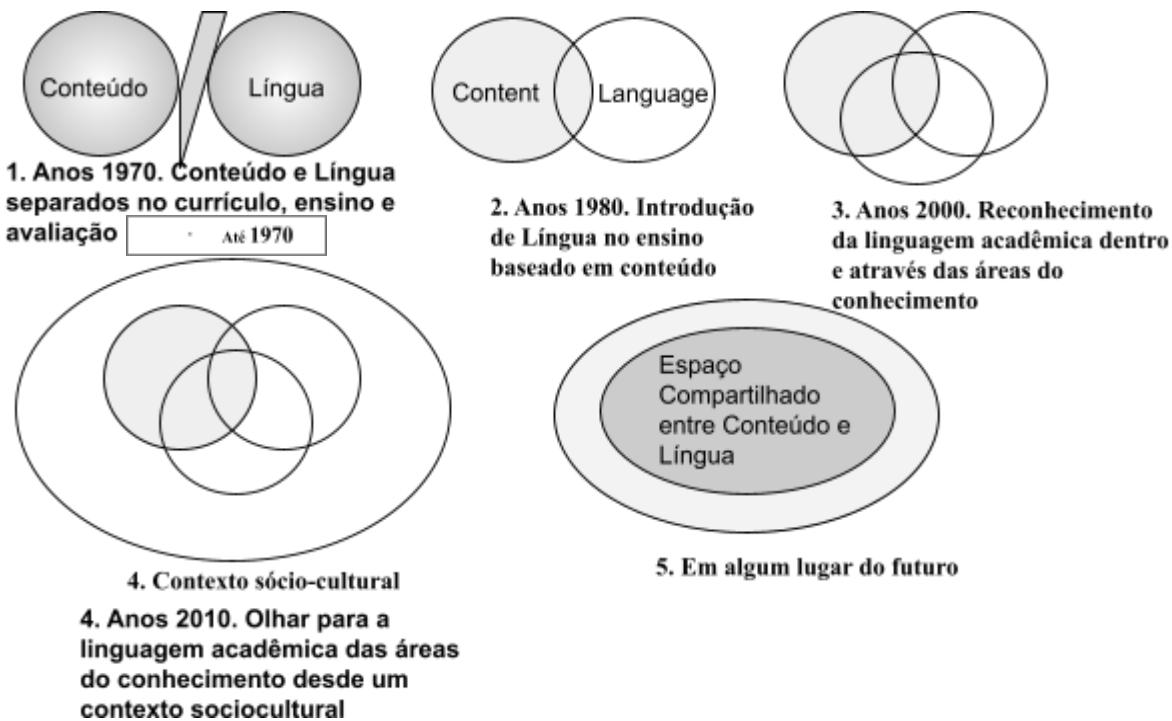
	ASPECTO	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	ESTUDOS SOCIAIS
LÍNGUA / LINGUAGEM	Objetivo linguístico	Ler e interpretar gráficos	Explicar como animais e plantas se adaptam a vários ecossistemas.	Argumentar a favor de um organismo que tenha a maior chance de sobrevivência num determinado habitat.
	Marcadores do discurso / Gênero	Artigos, publicações científicas e relatórios	Relatório científico	Artigos jornalísticos; textos argumentativos; documentários
	Funções linguísticas	Representar dados de forma visual, facilitando a compreensão das informações apresentadas.	Identificar evidências que sustentam pontos específicos da explicação.	
	Estruturas linguísticas	Uso de formas verbais no presente e passado, vozes ativa e passiva, para descrevê-lo.		
	Uso de linguagem especializada ou técnica	A depender da área de produção.		
	Conexões interculturais	A depender da área de produção.		
	Objetivos para diferenciação	A depender do grupo de trabalho.		
	Indicadores de competência linguística	1. Compreensão e interpretação adequadas dos títulos e as legendas do gráfico. 2. Interpretação e compreensão dos eixos do gráfico (x e y), reconhecendo as escalas e os intervalos utilizados para representar os dados.		Uso de vocabulário específico ao tema; uso de linguagem argumentativa

CONTEÚDO	Objetivos da unidade temática / objetos do conhecimento	Criar gráficos comparativos do crescimento populacional de uma região.	Avaliar diferentes tipos de desastres naturais em termos do impacto da sua potencial devastação.	Analizar os habitats de um ecossistema tendo em vista um conjunto de características determinantes da relativa chance de sobrevivência dos seus organismos.
	Conceitos-chave	Densidade populacional		
	Habilidades relacionadas	Coleta e organização de dados demográficos de fontes confiáveis, como instituições governamentais, institutos de pesquisa, censo populacional etc.	Ver em perspectiva; agir no seu entorno.	
	Objetivos para diferenciação	A depender do grupo		
	Parâmetros nacionais*	* Considerar as interseções com a BNCC		

Fonte: Adaptado de Gottlieb (2006 *apud* Gottlieb, 2016, p. 92).

Pelo quadro apresentado, podemos assumir que conteúdo e língua estão indissociavelmente interligados e devem ser curricularmente integrados para um desenvolvimento linguístico e intelectual pleno dos estudantes (Mohan, 1986 *apud* Gottlieb, 2016). Enquanto nos anos 70 havia uma clara separação entre o trabalho dos professores de língua e de conteúdo, hoje os contextos de educação bilíngue começam a esboçar um movimento de aproximação entre as diferentes áreas do conhecimento, gerando estímulos para que as equipes trabalhem de forma colaborativa, tanto nos planejamentos das práticas pedagógicas quanto nos processos avaliativos. O Quadro 2, disposto a seguir, representa a evolução desse movimento dos professores em relação à educação de conteúdo e língua. Idealmente, num futuro próximo, essa integração será fluida e coesa, com visões e objetivos comuns que beneficiem a todos os alunos igualmente (Gottlieb, 2016).

Quadro 2 - Evolução da relação entre língua(gem) e conteúdo no ensino e avaliação de estudantes bi/multilíngues dos anos 1970 até o presente.



Fonte: Adaptado de Gottlieb (2016).

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.28, n.1, p.89-103, abril. 2025

Para além da integração de conteúdo e língua no processo avaliativo, Gottlieb ([2022]) aponta que é necessário o desenvolvimento de avaliações para a equidade. Nesse sentido, Gottlieb ([2022]) salienta a relevância das contribuições linguísticas e culturais aportadas pelos estudantes e professores bi/multilíngues e destaca os atributos para uma avaliação linguística e culturalmente sustentável. Nessa perspectiva, a autora explica que as experiências linguísticas, culturais, e históricas dos estudantes bi/multilíngues são fundamentais para a dinâmica da sala de aula, enriquecendo as discussões e devem ser refletidas nos materiais e nas avaliações. Na abordagem de avaliação como aprendizagem, os alunos participam ativamente na definição de metas e critérios de sucesso, promovendo agência e autonomia. Para Gottlieb ([2022]), é também crucial considerar a diversidade de trajetórias de aprendizagem dos alunos, permitindo que demonstrem seu conhecimento de maneiras variadas (oral, visual, escrita etc.) e usem seus recursos linguísticos para interpretar e expressar suas ideias. Nesse ponto, recorremos, de acordo com García e Wei (2014), à translinguagem² como recurso pedagógico para compor o conjunto de atos avaliativos. Os autores reconhecem que a translinguagem na avaliação tem o potencial de aferir verdadeiramente as habilidades linguísticas e de conteúdo dos alunos (García; Wei, 2014).

Conforme discutido por Megale e El Kadri (2023), Yip e García (2015) destacam a diferença nos parâmetros de avaliação entre crianças monolíngues e bi/multilíngues. Enquanto as monolíngues podem usar todas as características linguísticas disponíveis para demonstrar seu conhecimento, as bi/multilíngues podem se sentir limitadas ao serem instruídas a usar apenas uma língua, restringindo assim seu potencial. Isso se reflete na sala de aula, onde uma criança pode enfrentar dificuldades em uma tarefa que se restrinja a uma única língua, mas ser capaz de completá-la ao utilizar recursos linguísticos adicionais. Os autores enfatizam a importância de os professores entenderem que a capacidade de usar uma língua socialmente não equivale necessariamente à capacidade de usá-la em contextos acadêmicos. Yip e García (2015) enfatizam que essa distinção é crucial para uma avaliação precisa das habilidades das crianças bi/multilíngues.

Ascenzi-Moreno (2018) complementa essa perspectiva ao discutir que ao limitar a avaliação de leitura de bi/multilíngues emergentes a uma única língua, os professores podem não captar todas as habilidades de seus alunos, levando a avaliações parciais e imprecisas. A autora propõe estratégias para uma avaliação formativa mais abrangente das habilidades de leitura de bi/multilíngues emergentes, como disposto no quadro a seguir:

Quadro 3 - Possibilidades para a avaliação formativa de leitura de bi/multilíngues emergentes

Componente	Formato tradicional	Formato que tem a translinguagem como ponto de partida
Introdução do texto	Os professores oferecem uma introdução monolíngue ao texto. Os professores perguntam aos estudantes, de modo monolíngue, sobre seus conhecimentos prévios.	Os professores podem fazer conexões culturalmente relevantes com o texto, utilizando a língua adicional e a língua de nascimento dos estudantes. Os professores podem acionar os conhecimentos prévios dos estudantes por meio de sua língua de

² Nossa compreensão de translinguagem se fundamenta nas ideias de Wei e García (2022) que argumentam que translinguagem vai além de ultrapassar as línguas nomeadas ao evidenciar todo repertório linguístico dos estudantes. A translinguagem também é concebida como um projeto decolonial, isto é, uma maneira de desfazer o processo pelo qual a base de conhecimento e as práticas linguísticas/culturais das pessoas colonizadas foram obliteradas. Ao fazer isso, a translinguagem abre espaços para a justiça social e cognitiva na educação desses alunos.

		nascimento, da língua adicional ou de ambas.
Documentação da leitura dos estudantes	Os professores ouvem e documentam a leitura dos estudantes a fim de avaliar a fluência monolíngue e erros na leitura.	Os professores criam categorias para linguagem e pronúncia, além dos erros tradicionais de estudantes monolíngues.
Reconto	Os professores pedem aos estudantes que recontem o texto utilizando apenas uma língua.	Os professores convidam os estudantes a recontar o texto na língua adicional e na língua de nascimento, podendo fazer uso de outros recursos semióticos, como desenhos, por exemplo.
Devolutiva	Os professores relatam a avaliação da leitura e identificam o nível de leitura dos estudantes.	Os professores fornecem devolutivas em relação às habilidades de leitura dos estudantes por meio das línguas e dos recursos linguísticos emergentes.

Fonte: Adaptado de Ascenzi-Moreno (2018, p. 358).

Nesse processo de avaliação de estudantes bilíngues, é importante compreendermos, de acordo com Wei e García (2022), a diferença entre processo e produto. Os autores salientam que a translinguagem está sempre disponível e os alunos multilíngues devem ser autorizados a utilizá-lo durante o processo de aprendizagem, conforme desejarem, para dar sentido ao que estão aprendendo. No entanto, os professores devem fazer a distinção entre processo e produto, incentivando os alunos a desenvolver certos produtos em forma de texto oral, escrito ou multimodal, em momentos planejados, em uma língua ou em outra quando esse é o objetivo específico. Para tanto, deve-se considerar, para uma avaliação equitativa, os conteúdos e as línguas envolvidas no processo avaliativo, como disposto neste artigo, a partir de Gottlieb (2016) e também o apontado por Kunnan (2004) no Quadro de equidade nos testes: validade, ausência de viés, acesso, administração e consequências sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, objetivamos discutir a avaliação de estudantes bilíngues a partir de estudos correntes sobre avaliação que abordam os conceitos de letramento em avaliação e equidade e justiça em avaliação. Nos debruçamos, a seguir, sobre possíveis caminhos para avaliações de estudantes bilíngues, considerando a importância da integração de conteúdo e língua em todo o processo educativo dos aprendizes, mas também diferenciações e desenho de objetivos específicos de língua e de conteúdo para estudantes bilíngues. A partir da complexidade das práticas linguísticas de falantes bilíngues, abordamos a translinguagem como recurso pedagógico e possibilidades para uma avaliação pautada nessa compreensão das práticas linguísticas de sujeitos bilíngues.

Defendemos aqui a certeza de que a avaliação de estudantes bilíngues deve ser concebida a partir da complexidade e do dinamismo de suas práticas linguísticas, superando um modelo aditivo de educação bilíngue que comprehende o sujeito bilíngue como um duplo monolíngue (García, 2009) e, desse modo, se distanciando de padrões e modelos fixos que tentam homogeneizar o conhecimento linguístico e cultural dos estudantes. Nesse sentido, há muitos pontos ainda a serem desvendados que podem se desdobrar em relevantes pesquisas na área:

- A eficácia de estratégias de avaliação diferenciadas para estudantes bilíngues, levando em conta sua proficiência em ambas as línguas.
- A capacidade de produzir resultados adequados para a avaliação diagnóstica, formativa e somativa de estudantes bilíngues.
- O impacto do emprego da translinguagem como recurso pedagógico na motivação e autopercepção dos estudantes bilíngues.
- A importância da formação de educadores sobre práticas avaliativas inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural dos estudantes bilíngues.

Se como destacado por Gottlieb ([2022]), a avaliação pode desencorajar ou mesmo estimular a sua motivação e participação ativa de estudantes bilíngues no processo de aprendizagem, compreendemos as pesquisas nessa área como fundamentais para o desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil.

Apesar das contribuições aqui apresentadas, reconhecemos algumas limitações deste estudo. Em primeiro lugar, trata-se de reflexões teóricas fundamentadas na literatura atual, ainda que ancoradas em experiências práticas de formação e acompanhamento de escolas bilíngues. Assim, faz-se necessário ampliar a investigação por meio de estudos empíricos que explorem a aplicação concreta das estratégias avaliativas discutidas, especialmente em contextos brasileiros diversos. Além disso, novas pesquisas poderão examinar com mais profundidade os efeitos da translinguagem na avaliação em larga escala, bem como os impactos de práticas avaliativas equitativas na trajetória escolar de estudantes bi/multilíngues. Reconhecer essas lacunas nos ajuda a reafirmar a urgência de um compromisso coletivo com avaliações mais justas e sensíveis à pluralidade linguística que marca nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ASCENZI-MORENO, Laura. Translanguaging and responsive assessment adaptations: emergent bilingual readers through the lens of possibility. *Language Arts*, Champaign, v. 95, n. 6, p. 355-369, 2018.
- CHORY-ASSAD, Rebecca M. Classroom justice: perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, Pennsylvania, v. 50, n. 1, p. 58-77, 2002.
- CHORY-ASSAD, Rebecca M.; HORAN, Sean M.; Houser, Marian L. Justice in higher education classroom: Students' perceptions of unfairness and responses to instructors. *Innovative Higher Education*, New York, v. 42, n. 4, p. 321-336, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1977.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.
- GOTTLIEB, Margo. How can multilingual learners and their teachers make a difference in classroom assessment? Washington, DC: Center for Applied Linguistics, [2022].

GOTTLIEB, Margo. *Assessing english language learners: bridges to educational equity*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2016.

HERITAGE, Margo. Foreword. In: GOTTLIEB, M. *Assessing english language learners: bridges to educational equity*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2016.

KUNNAN, Antony John. *Evaluating language assessments*. London: Routledge, 2018.

KUNNAN, Antony John. Fairness and justice for all. In: KUNNAN, A. J (org.). *Fairness and validation in language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-14.

KUNNAN, Antony John. Fairness and justice in language assessment: principles and public reasoning. *CELC Conference at NUS*, Singapore, 2013. Disponível em: www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/09/6.-John-Kunnan.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

KUNNAN, Antony John. Test fairness. In: MILANOVIC, M.; WEIR, C. (ed.). *European language testing in a global context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 27-48.

MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele. *Escola bilíngue*: (trans)formando saberes na educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MOGHADAM, Meisan; NASIRZADEH, F. The application of Kunnan's test fairness framework (TFF) on a reading comprehension test. *Lang Test Asia*, London, v. 10, n. 7, p. 1-21, 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SCARAMUCCI, Matilde. O conceito do letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54474>. Acesso em maio 2024.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Edelbra, 2018.

SHAVELSON, Richard J.; BAXTER, Gail P.; GAO, Xiaohong. Sampling variability of performance assessments. *Journal of Educational Measurement*, Washington, v. 30, n. 3, p. 215-232, 1993.

SOLANO-FLORES, Guillermo; LI, Min. The use of generalizability (G) theory in the testing of linguistic minorities. *Educational Measurement: Issues and Practice*, Washington, v. 25, n. 1, p. 13-22, Mar. 2006.

STIGGINS, Richard J. Assessment literacy for the 21st Century. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 77, n. 3, p. 238-45, 1995.

STIGGINS, Richard J. Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 72, p. 534-539, 1991.

TRUMBULL, Elise; SOLANO-FLORES, Guillermo. The role of language in assessment. In: BASTERRA, María del Rosario; TRUMBULL, Elise; SOLANO-FLORES, Guillermo (ed.).

Cultural validity in assessment: addressing linguistic and cultural diversity. New York: Routledge, 2011.

WALLACE, Matthew P.; QIN, Coral Yiwei. Language classroom assessment fairness: perceptions from students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, Bangkok, v. 14, n. 1, p. 492–521, 2021.

WEI, Li; GARCÍA, Ofelia. Not a first language but one repertoire: translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, Singapore, v. 53, n. 2, p. 313-324, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882221092841>

WIGGINS, Grant; MCTIGHE, Jay. Examining the teaching life. *Educational Leadership*, Cambridge, v. 63, n. 6, p. 26-29, 2006.

WILIAM, Dylan. Assessment: the bridge between teaching and learning. Voices from the Middle. 21/02. *Voices from the Middle*, St. Louis, v. 21, n. 2, p. 15-20, Dec. 2013.

WILIAM, Dylan. *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree, 2011.

YIP, Joanna; GARCIA, Ofelia. Translanguaging: practice briefs for educators. *Theory, Research and Action in Urban Education*, New York, v. 4, n. 1, 2015.