

PROCESSOS AVALIATIVOS EM CONTEXTO BI/MULTILÍNGUES: E AGORA, PROFESSORA?

Andressa Cristina Molinari^{1*}

¹Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Cristiane Moda Mota^{2**}

²Faculdades Londrina, Paraná, Brasil

Resumo

Devido ao crescente número de escolas bi/multilíngues em nosso país, é imprescindível um estudo dos modos de avaliar nesse contexto. Nesse sentido, o presente trabalho visa discutir os processos avaliativos no ensino bi/multilíngue no contexto brasileiro com a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*/Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua), e compreender como eles estão estabelecidos dentro desse contexto. Com esse propósito, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre pesquisas que abordam a avaliação na educação bi/multilingue e/ou em contexto de CLIL, bem como quais estratégias e/ou técnicas são utilizadas nesta abordagem de aprendizagem com foco na língua inglesa. As pesquisas revelaram que os tipos de avaliação mais difundidos nesse meio escolar são o somativo e o formativo. As pesquisas relatam também que a abordagem CLIL proporciona o uso da língua em práticas autênticas, uma vez que não foca o aspecto gramatical e formal da língua, fazendo-a existir como uma ponte que une mundos.

Palavras-chave: Avaliação; Abordagem CLIL; Bi/multilinguismo.

EVALUATIVE PROCESSES IN BI/MULTILINGUAL CONTEXTS: WHAT NOW, TEACHER?

Abstract

Due to the growing number of bi/multilingual schools in our country, it is essential to study the ways of assessing in this context. In this sense, this paper aims to discuss assessment processes in bi/multilingual education

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com período de doutorado sanduíche na Universidade da Georgia (UGA). É mestre em Estudos da Linguagem (UEL), especialista em formação de professores de Línguas pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e licenciada em Letras Estrangeiras Modernas-Inglês (UEL), e Pedagogia (UEL). É professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenadora do CITE (Writing Center UFF), coordenadora de Línguas no Minor, e vice coordenadora do LabLínguas/UFF. Seus interesses de pesquisa incluem a formação de professores de línguas, educação bi/multilíngue e políticas de internacionalização do ensino superior. E-mail: amolinari@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7981-9435>.

Graduada em Letras/Licenciatura, com pós graduação em Educação Bilíngue, atua no ensino de língua (inglês) com crianças e adolescentes. E-mail cris.biologia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5429-9314>.



Esta obra tem licença Creative Commons
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

in the Brazilian context, and to understand how they are established within this context. In order to map the studies on assessment in CLIL, a bibliographic survey was carried out focusing on those that addressed assessment in bi/multilingual education and/or in a CLIL context, as well as which strategies and/or techniques are used in this learning approach with a focus on the English language. The research revealed that the most widespread types of assessment in this school environment are summative and formative. The research also reports that the CLIL approach enables learning through authentic practices, as it does not focus on the grammatical and formal aspect of the language, but instead makes it exist as a bridge that connects worlds.

Keywords: Evaluation, CLIL approach, Bi/multilingualism.

Introdução

Uma vez que é crescente o número de escolas bi/multilíngues no país, discutir o ensino nesse contexto se torna essencial. Torna-se necessário também compreender as particularidades desse contexto. Nesse trabalho nos debruçamos no modo como os processos avaliativos acontecem. Assim, neste trabalho temos como objetivo mapear os estudos sobre avaliação em CLIL (*Content and Language Integrated Learning/Aprendizado Integrado de Conteúdo e Língua*) no contexto bi/multilíngue no Brasil, para compreender a) quais os tipos de avaliação são utilizados nesta abordagem, e b) quais técnicas e/ou métodos são utilizados nesse contexto.

A aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem pode ser definida como “uma abordagem educacional de foco dual na qual uma língua adicional é utilizada na aprendizagem integrada de linguagem e conteúdo” (Coyle; Hood; Marsh, 2010, p. 1).

O interesse pelo tema surge em função da atuação como professoras e pesquisadoras no contexto bi/multilíngue. Pela nossa experiência nesse contexto, percebemos que existem ainda muitas dúvidas dos professores em como avaliar. Sobre esse aspecto, o levantamento bibliográfico deste trabalho nos mostrou algumas lacunas no que se refere a avaliação em contexto de ensino bi/multilíngue, além da escassez de pesquisas sobre este tema no contexto do Ensino Fundamental II - Anos Finais.

Nesse sentido, realizamos um levantamento bibliográfico, para compreender como tem se conceituado a avaliação nesse contexto, bem como quais estratégias e/ou técnicas são utilizadas na abordagem CLIL com foco na língua inglesa. A partir disso, buscamos responder às seguintes questões: “Quais os tipos/modelos de avaliação são usados? Quais técnicas e métodos são usados? e Quais caminhos as pesquisas apontam para a avaliação em CLIL no contexto bi/multilíngue?”. A análise é de cunho qualitativo/interpretativista, em que buscamos compreender por meio de palavras-chave, tais como “avaliação”, “avaliação formativa/somativa”, “técnica/estratégias”, “CLIL”, dentre outras, como os pesquisadores têm abordado esses conceitos.

O presente trabalho está dividido em 4 seções. Na primeira definimos bi/multilinguismo bem como a abordagem CLIL, e na seção seguinte abordamos conceitos mais gerais da avaliação para esse contexto. Posteriormente, apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho e delimitamos o escopo da pesquisa. Por fim, apresentamos uma análise dos trabalhos selecionados.

Bi/multilinguismo e a abordagem CLIL

No âmbito nacional, Souza Neto, (2023), Megale (2021, 2020, 2019), El Kadri, Saviolli e Molinari (2022), Quevedo-Camargo *et al.* (2022), Oliveira *et al.* (2021), Lourenço (2020), Liberali (2020), Megale e Liberali (2016), Schlatter e Garcez (2012), entre outros pesquisadores, têm contribuído com a discussão

das mais variadas temáticas que levam em conta as peculiaridades do ensino bi/multilíngue no contexto brasileiro. Nesse sentido, Megale (2019) nos traz um levantamento das possíveis definições de bilinguismo de acordo com estudos recentes. A autora também explica que Hamers e Blanc (2019) e Wei (2019) avançam na definição do termo, trazendo à tona o caráter multidimensional do bilinguismo, porém ainda compreendendo-o como um fenômeno estático.

Como forma de superação dessas concepções do falante ideal, que possui competência igual e absoluta em duas línguas, Megale (2021) nos apresenta uma visão na qual o sujeito bilíngue possui um repertório linguístico que é completo, pois responde às necessidades de comunicação em variados contextos. A autora define então o sujeito bilíngue com base nas pesquisas de García e Wei (2015), em uma perspectiva heteroglóssica e a partir do conceito de repertório linguístico que abarca ainda as dimensões das ideologias linguísticas e da experiência vivida. No que se refere a definição de repertório linguístico, García e Wei (2015) argumentam que o sujeito bi/multilíngue possui um conjunto de recursos para a realização da comunicação que é resultado das vivências e de práticas linguísticas que são utilizadas por esse sujeito no seu cotidiano. Assim, os conhecimentos de ambas línguas são utilizados no processo de aprendizagem. É importante saber que as hipóteses que serão criadas nesses processos não devem ser encaradas como erros, mas como um fenômeno, que deve ser trabalhado pelo professor.

Corroboramos aqui com a definição defendida por Megale (2019) em que o bilinguismo possui caráter multidimensional, dinâmico e se manifesta de diversas formas dado o contexto social, político e econômico em que o sujeito bilíngue está inserido, assumindo que o sujeito bilíngue está imerso em um terceiro lugar de permeabilidade das línguas e que sua identidade está em constante construção.

No que se refere às metodologias mais comuns voltadas para a educação bilíngue, Souza (2019) apresenta a Instrução Baseada em Conteúdo (CBI) e o Aprendizado Integrado entre Língua e Conteúdo (CLIL). Essas metodologias são comumente implementadas em 4 contextos distintos: a) quando a língua usada como meio de instrução não é a mesma praticada pela comunidade; b) quando a língua do aluno não é/faz parte do currículo escolar; em programas *dual language*; c) quando a língua falada pelo aprendiz não é componente curricular, mas a escola recebe esses alunos; e d) quando a língua de instrução tem como foco o desenvolvimento da competência linguística.

A Instrução Baseada em Conteúdo (CBI), é derivada da abordagem comunicativa, e se ancora nas concepções dessa abordagem, que presumem um ensino com base na comunicação autêntica e na estrutura da língua. Outra característica marcante da CBI é a relação entre conteúdo e a necessidade de aprendizado dessa língua, ensino de gramática e vocabulário de maneira contextualizada com base nos componentes curriculares (Souza, 2019). Assim, a escolha por uma ou outra metodologia será derivada do contexto social, político, econômico e cultural, pois elas visam responder às demandas dessa comunidade.

O CLIL, por sua vez, é muito utilizado no contexto brasileiro, e leva em conta uma aprendizagem situada e o uso significativo da língua, possibilitando

as práticas bi/multilíngues (Souza, 2019). A integração entre língua, conteúdo (como componente curricular) e habilidade propiciam assim o uso da língua em práticas autênticas na língua alvo. Essa metodologia tem sido amplamente usada, pois atende as demandas mercadológicas do bilinguismo das elites (Quevedo-Camargo *et al.*, 2022; Megale, 2018) que têm como ponto de partida o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional de prestígio. Sobre esse aspecto, Gimenez (2015) e Pennycook (2007) argumentam que um dos resultados da demanda do inglês como língua de poder é sua utilização como uma maneira de se estabelecer prestígio social. Assim, a língua funciona como um meio de inclusão e exclusão nos mais variados contextos (social, mercado de trabalho, educacional, etc.) e também como um obstáculo para posições de prestígio. Esse *status* que a língua Inglesa tem aqui no Brasil, e em muitos outros países, a define como a língua de prestígio a ser ensinada.

De acordo com Mehisto, Marsh e Frigols (2019), o CLIL opera por meio de cinco princípios: 1) focos múltiplos, que diz respeito a uma abordagem interdisciplinar e integração conteúdo-língua; 2) o aprendizado ativo e o agir colaborativo, em que o aluno é o centro do processo; 3) a autenticidade, que leva em conta a relação entre os conteúdos e o conhecimento prévio do aluno; 4) o ambiente de aprendizagem, que precisa ser capaz de favorecer o desenvolvimento; 5) e a ancoragem, que trata do desenvolvimento da consciência crítica, que deve ser construída levando em consideração as habilidades e interesses dos alunos.

Ademais, a abordagem CLIL possui um duplo objetivo: a aprendizagem do conteúdo através do uso da língua adicional, além do ensino da língua. Entretanto, o foco do estudo é o contexto, vocabulário e o modo de uso da língua, não visando um aprendizado tradicional e gramatical. Sua metodologia envolve o desenvolvimento de competências dos alunos nos âmbitos social, cultural, cognitivo, linguístico e acadêmico (Montalto, 2023).

A avaliação em CLIL: um panorama

No que tange à base documental, Soares (2021, p. 16) explica que “discutir parâmetros norteadores da educação bilíngue no Brasil, tem como principal objetivo refletir sobre esse fenômeno a fim de apontar encaminhamentos teórico metodológicos adequados à consecução do seu propósito”. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue (Brasil 2020), há uma base para avaliação dentro do sistema bilíngue de ensino de língua inglesa:

Art. 19 Na avaliação da proficiência dos estudantes devem ser observados os seguintes critérios: I - até o término do 6º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo A2 no Common European Framework for Languages (CEFR); II - até o término do 9º Ano do Ensino Fundamental, espera-se que 80% (oitenta por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B1 no Common European Framework for Languages (CEFR); e III - até o término do 3º Ano do Ensino Médio, espera-se que 80% (oitenta

por cento) dos estudantes atinjam a proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR) (Brasil, 2020, p. 27).

Nesse sentido, Soares (2021, p. 81) afirma que uma estratégia de ensino deve ser elaborada para atingir as expectativas descritas no documento. É necessário também estabelecer indicadores para o resultado final da educação bilíngue em termos de proficiência linguística, devendo então estes critérios serem elaborados de acordo com a realidade de cada escola. Assim, a autora explicita que há a necessidade de elaborar estratégias para que as expectativas mencionadas na DCNEP sejam alcançadas, uma vez que o documento não indica o modo de atingi-las e que “os testes que avaliam o nível de proficiência de aprendizes de língua são desenvolvidos por entidades estrangeiras e possuem um alto custo” (Soares, 2021 p.100).

Assim, a avaliação em CLIL, a ser considerada pelo professor mediante o planejamento pedagógico escolar de onde ele atua, tem como objetivo medir a capacidade do aluno em utilizar os conhecimentos da língua e/ou mensurar o quanto sobre certo assunto ou tema o aluno conseguiu apreender tendo a língua adicional como um dos meios de comunicação. Esta escolha impacta significativamente o perfil de aprendizagem e ensino, devendo ser claro e coerente para a comunidade escolar (Aranda, 2019).

Ainda no que se refere a avaliação no contexto bi/multilíngue com o uso da metodologia CLIL, corroboramos com Aranda (2019), que defende a avaliação formativa, contínua, que tem o aluno como centro do processo de ensino/ aprendizagem. A avaliação para aprendizagem defendida pela autora auxilia no envolvimento do aluno por meio de autoavaliações, promove *feedback* adequado, ajuda no estabelecimento de novos objetivos a partir dos resultados já obtidos, e promove a coparticipação nas expectativas de aprendizagem entre professores e alunos.

A questão levantada pela autora, porém, trata de como avaliar o conhecimento de língua e conteúdo de um aluno bilíngue. A resposta a essa pergunta estará diretamente relacionada à prioridade dada ao conteúdo. Isso porque, para a abordagem CLIL, o conteúdo de língua advém do conteúdo da unidade que será trabalhada. Nessa perspectiva, Aranda (2019) explica que por meio da translinguagem o aluno será capaz de se comunicar, expressar ideias, sentimentos, atitudes, se utilizando das duas línguas. Isso porque as práticas translíngues são capazes de integrar os bilíngues emergentes e os que estão nos mais diversos níveis de aprendizagem fazendo com que se tornem agentes de aprendizagem com o uso do repertório linguístico (García; Wei, 2015 *apud* Aranda, 2019). Aqui a translinguagem é definida como um processo de “práticas discursivas complexas que incluem todas as práticas linguísticas de todos alunos em uma aula a fim de desenvolver novas práticas linguísticas e sustentar as antigas, comunicar e apropriar conhecimentos e dar voz a novas realidades sociopolíticas¹” (García; Wei, 2014, p. 121). Aranda (2019) ainda sugere algumas

atividades avaliativas tendo como base os princípios dessa abordagem, tais como o uso de *checklists*, *prompts*, descrições, entre outras.

Pesquisas em avaliação no contexto bi/multilíngue pela perspectiva CLIL

Com o propósito de mapear os estudos sobre avaliação em CLIL no contexto brasileiro, realizamos um levantamento bibliográfico buscando por pesquisas que abordam em sua temática a avaliação na educação bi/multilíngue e/ou em contexto de CLIL. A revisão de literatura ou o estado da arte, foi imprescindível para esta pesquisa. Segundo Reis (2008) as pesquisas bibliográficas são formadas por publicações da área que se comprometem com a pesquisa. São consideradas parciais, feitas sob determinado ponto de vista, não consideradas exaustivas daquele tópico. A pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, definida também como metassíntese, tem como objetivo estudar a relação da vida humana em sua realidade concreta, onde se “considera nos estudos o contexto social das pessoas, busca explicar o comportamento social das pessoas a partir da explicitação de conceitos existentes ou emergentes, e utiliza diversas fontes de evidência para melhor compreender o fenômeno”, aponta Yin (2016 *apud* Oliveira; Miranda; Saad, 2020).

A busca se iniciou pelo Banco de Teses da CAPES, pelo *Google Acadêmico* e pelo Portal Scielo de Periódicos por meio dos termos “avaliação”, “ensino bilíngue” e “CLIL”. Delimitamos as pesquisas realizadas entre os anos de 2018 a 2023, e a busca resultou em um total de 142 referências. Porém, grande parte dos trabalhos encontrados abordavam temas como estudos de Língua Portuguesa, LIBRAS, espanhol e alemão como Segunda Língua, aplicação de novas tecnologias no ensino de língua estrangeira (LE), diferentes tipos de letramentos associados ao ensino de LE, estudos morfológicos, gamificação, entre outros, o que não corresponde ao escopo deste trabalho. Portanto, em seguida, elegemos as obras teóricas e autores a serem utilizados como referência para a pesquisa com base em trabalhos que tratam especificamente de avaliação em contextos bi/multilíngues e/ou CLIL, o que resultou em 6 trabalhos.

Posteriormente, realizamos a leitura e estudo minucioso do conteúdo de tais obras, selecionando elementos que viabilizem respostas às perguntas de pesquisa. Os conteúdos selecionados foram então analisados estabelecendo aproximações e distanciamentos entre o que tais pesquisas definem como avaliação nesse contexto, quais os tipos de avaliação utilizados nesta abordagem, e se elas apresentam métodos ou técnicas de como avaliar. Não pretendemos com esse estudo apresentar uma síntese exaustiva do tema, mas auxiliar ao leitor a compreender como tal perspectiva vem sendo abordada em pesquisas recentes da área.

Sintetizamos os trabalhos encontrados com a temática proposta no quadro abaixo:

Tabela 1: Levantamento de trabalhos com o tema “Avaliação em CLIL”

Referência	Ano de publicação
MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele Salles. Como avaliar produções de estudantes bi/multilíngues?. In: MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele Salles. Escola bilíngue: transformando saberes na educação de professores. 1 ed. São Paulo. Fundação Santillana, 2023. p. 135-152.	2023
QUEVEDO-CAMARGO, Gladys <i>et al.</i> Avaliação na educação bi/multilíngue: algumas reflexões. In: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). Por uma educação bi/multilíngue insurgente. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 53-67.	2022
OLIVEIRA, Eduardo Felipe de <i>et al.</i> In: SIEPEX, 10., 2021, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. <i>Anais</i> [...]. Disponível em: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE BLUMENAU, Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs (SIEPEX). Acesso em: 19 maio. 2023.	2021
LOURENÇO, Maria Manuela Teixeira. Avaliação da implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2020. Disponível em: https://www.proquest.com/openview/d52169b4b6cfb8127c8562d8dad6318e/1?pq-orignalte=gscholar&cbl=2026366&diss=y . Acesso em: 19 maio. 2023.	2020
ARANDA, Maria Teresa de La Torre In: MEGALE, Antonieta (org.). Educação Bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 119-133.	2019
SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro Moraes. A avaliação como aliada da aprendizagem: um contrato entre os participantes. In: SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro Moraes. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. 1. ed. Porto Alegre: Edelbra, 2012. p. 144-173.	2012

Fonte: as autoras

Esses foram os trabalhos selecionados devido à proximidade com a problemática em questão. Pontuamos que a finalidade deste trabalho não é esgotar o tema e sim buscar de forma clara e objetiva respostas para as questões levantadas durante a prática escolar. Desta maneira, as informações aqui apresentadas são as que consideramos mais pertinentes frente à problemática apresentada.

O que as pesquisas revelam

Importante ressaltar aqui que a avaliação, mais do que um momento de valoração, é um processo que gera confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas, ou seja, é através dos processos avaliativos que se pode observar a efetiva construção do conhecimento, promovendo a possibilidade de identificar e superar os problemas que ocorrerem durante o processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, no decorrer da história da educação, avaliar sempre esteve associado à ideia de diagnosticar, qualificar e classificar. Ainda nos dias atuais,

a avaliação é concebida como instrumento de verificação de erros e acertos e também de observação do sucesso ou insucesso na aprendizagem, superação ou não de dificuldades por parte dos aprendizes, obtenção ou não de novos conhecimentos por eles. A definição pode ainda estender-se para o bom ou mau desempenho do professor em suas aulas. Porém, percebemos um movimento contrário a essas concepções em grande parte dos trabalhos analisados.

Em Megale e El Kadri (2023) encontramos uma visão formativa de avaliação por meio da integração entre língua e conteúdo, discutindo o papel da translinguagem nesse processo. As autoras nos trazem ainda exemplos de práticas e instrumentos com base nessa perspectiva. A avaliação para a aprendizagem tem como princípio a possibilidade de identificação e superação das questões relacionadas ao ensino/aprendizagem, bem como proporcionar aos alunos desafios capazes de subsidiar tais processos.

No contexto bi/multilíngue, as autoras nos apresentam a abordagem de Mahoney (2017) que é guiada por quatro princípios norteadores: propósito, uso, método e instrumento. O primeiro princípio se refere a intenção da avaliação no que concerne aos objetivos de língua e linguagem que são adotados, e que devem estar claros para os alunos (Megale; El Kadri, 2023). O uso diz respeito ao tipo de *feedback* e suporte que o aluno terá durante o processo avaliativo. Já o método trata dos instrumentos que podem ser utilizados em situações específicas de aprendizagem, que estão relacionados aos objetivos de tais aprendizagens. Assim, o aluno é concebido como sujeito da aprendizagem, e co-responsável pelo processo.

Nesse contexto, a translinguagem tem papel fundamental, pois diz respeito ao repertório linguístico que é usado pelo aluno para dar significado às práticas sociais que são estabelecidas em sala de aula. É por meio da translinguagem que o aluno será capaz de expressar seu conhecimento, e se engajar em tais práticas. Nessa perspectiva, avaliação com o uso da translinguagem proporciona a superação das aprendizagens privilegiando os modos de aprender de cada aluno, tendo em conta a diversidade de sala de aula.

Com o objetivo de explicar tal abordagem, Megale e El Kadri (2023) apresentam em seguida técnicas de avaliação que têm como princípio a junção língua/conteúdo e o translinguar como modo de compreensão da realidade. A discussão gira em torno das *performances tasks*, ou seja, a utilização de tarefas autênticas de aprendizagem, que requerem demandas cognitivas dos alunos que integrem a língua inglesa e a língua do aluno.

Outro recurso apresentado como possibilidade de instrumento são os portfólios, diferenciando os portfólios de desenvolvimento e os portfólios de desempenho. O primeiro se refere a “uma narrativa de percurso que revela crescimento ao longo de determinado período, tendo, portanto, um caráter formativo” (Megale; El Kadri, 2023, p. 135). Já o portfólio de desempenho é uma coleção das produções do aluno, as quais irão evidenciar sua aprendizagem e possibilitar seu progresso, tendo caráter mais somativo. Concluímos, portanto, que para as autoras, a avaliação precisa ser vista como o começo de um processo e não o final. Ela precisa ter o propósito de construir novos significados, propor

desafios capazes de instigar os alunos para que eles por meio de operações mentais, possam mobilizar novos conhecimentos.

No segundo trabalho apresentado na tabela, Quevedo-Camargo *et al.* (2022) assumem uma concepção de linguagem bakhtiniana, ou seja, que se volta para o contexto de educação bi/multilíngue, e defende que a língua é parte intrínseca do ser humano, além de seus significados e sentidos serem dinâmicos, por serem produzidos nos âmbitos sociais, culturais e históricos. Nesse aspecto, os sujeitos dão significados à língua no momento de interação.

A partir da concepção de linguagem como prática social, as autoras trazem definições de avaliação formativa e somativa com ênfase em uma visão heteroglóssica de língua, levando em conta a avaliação conteúdo/língua. É através dessa visão de heteroglossia da língua(gem) que se observa que a língua é dinâmica, sendo que os conhecimentos e suas ferramentas são elaborados internamente (ao pensar, refletir e ajustar a linguagem), e expressas na interação com sujeitos ao redor. Na terceira parte do artigo, algumas práticas são recomendadas levando em conta a complexidade desse contexto.

Inicialmente a concepção de avaliação é pautada em Libâneo (1994), definida por ser um processo em realização contínua, que auxilia na averiguação da compreensão de conteúdo. Estes momentos devem ser elaborados através de duas concepções que se complementam, sendo elas a avaliação formativa (também conhecida por “avaliação *para* aprendizagem”), e a avaliação somativa, conhecida por “avaliação *da* aprendizagem”. Um ponto importante que ressaltamos neste trabalho é que as autoras explicam que em contextos bi/multilíngues, a avaliação se detém ao nível de proficiência dos alunos, em detrimento do conteúdo ensinado através da língua de instrução. Para tanto, não seria adequada a aplicação de exames de proficiência dentro deste contexto, uma vez que a avaliação vai além de averiguar a forma da língua.

Ainda em Quevedo-Camargo *et al.* (2022), ressaltamos que a avaliação deve estar presente desde o início do processo ensino-aprendizagem, considerando-a seu elemento integrador (Scaramucci, 2006 *apud* Quevedo-Camargo *et al.*, 2022). Os objetivos de aprendizagem serão cumpridos e verificados através desta ferramenta, ao longo de todo o processo, considerando principalmente o contexto em que a escola está inserida e o propósito de sua aplicação. Sendo assim, para que os objetivos de aprendizagem sejam cumpridos, os critérios avaliativos devem ficar claros para os alunos e até mesmo ser elaborados com eles sempre que possível, deixando evidente a importância de determinado conteúdo abordado, linguístico ou não, e sua aplicabilidade no cotidiano.

A avaliação formativa foi evidenciada como a melhor forma para obtenção de informações sobre o processo de ensino, segundo as autoras. Elas indicam os aspectos apresentados neste trabalho para elaboração de avaliações, pois visam valorizar o repertório, permitindo a mobilidade de sua prática discursiva pelos alunos. Declararam ainda que a avaliação deve apresentar a possibilidade de os alunos falarem sobre o que aprenderam em suas línguas de nascimento, não excluindo-as das avaliações. Neste ponto, as autoras apresentam pontos

em comum com a visão de Megale e El Kadri (2023), pois defendem o uso da translinguagem para e na avaliação. Quevedo-Camargo *et al.* (2022, p. 59) justificam que “na perspectiva da avaliação por meio da translinguagem, seria possível ter uma ideia melhor do que os estudantes sabem de fato sem ter a língua como uma variável, interferindo nesse julgamento”. Sendo assim, fica evidente que esta abordagem integra os conhecimentos e práticas de multilinguagem, enaltecendo a mobilidade dos saberes.

Outra prática proposta por Quevedo-Camargo *et al.* (2022) para articular a avaliação com a aprendizagem é através da avaliação baseada no desempenho. Esta consiste em avaliar o aluno dentro de um contexto real, podendo ser realizada aos pares, grupos, individualmente, por projetos, entre outras formas. O objetivo deste método avaliativo é deixar evidente como ocorre a interação entre os colaboradores. Este processo facilita a observação, suporte e devida intervenção necessária frente ao conteúdo apresentado ou quanto à linguagem utilizada para a troca de informações entre os estudantes.

Já no terceiro trabalho, Oliveira *et al.* (2021) nos apresenta os resultados de uma pesquisa que trata da avaliação da aprendizagem com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, do município de Blumenau. Os objetivos deste estudo foram a obtenção de informações sobre como ocorre o processo de aquisição da língua adicional mediante a metodologia CLIL e o reconhecimento e domínio da L2 dos estudantes.

O instrumento avaliativo teve como finalidade analisar as práticas de letramento de oralidade, dividindo-se em três etapas, sendo elas: a 1) construção de frases simples; 2) perguntas a serem respondidas sobre o cotidiano; e 3) a verificação de vocabulário ensinado através de histórias. Esta avaliação foi caracterizada como somativa. Os pesquisadores enfatizam que os resultados apresentados “não podem ser analisados como fim do processo, mas como percurso formativo desses estudantes” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 2). Outro fator importante a ser destacado é quando os autores mencionam a construção do sistema linguístico, que depende de experiências de linguagem significativas em atividades guiadas presentes no cotidiano das crianças, tais como brincadeiras. Esta visão corrobora os dois trabalhos apresentados anteriormente, que defendem que a construção e significação da língua depende da interação entre os sujeitos, em uma prática social situada.

Os autores não apontam um caminho ou estratégias para o ato de avaliar. O trabalho apenas demonstra ações voltadas para o desenvolvimento das habilidades de *listening/speaking*. Dentre os recursos utilizados, os autores destacam *flashcards* com imagens previamente estudadas, perguntas sobre o cotidiano e contação de história para que relacionassem o vocabulário com o que estava sendo apresentado de forma escrita.

No trabalho de Lourenço (2020), a autora aborda CLIL em um projeto educativo, analisando uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II - Anos Finais. A finalidade da adoção da metodologia seria a promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras. Com isso, alguns dos objetivos desta

implementação seriam a facilitação da circulação dos alunos portugueses no território europeu e combater o preconceito e a intolerância em relação a outras culturas e falantes de línguas diferentes.

A autora afirma que a abordagem CLIL, reconhecida pela Comissão Europeia como a mais eficaz no ensino de diferentes disciplinas para uma língua adicional, coloca o aluno no centro da aprendizagem, deixando de ser passivo em seu aprendizado. Nessa abordagem, o papel do professor sofre uma modificação quanto a sua função, onde seu tempo de intervenção (*Teacher Talking Time - TTT*) deve ser menor que o tempo de intervenção do aluno (*Student Talking Time - STT*) (Dellar, 2018). Isso fomenta a autonomia do aluno e possibilita uma maior autorregulação do próprio processo de aprendizagem. A interação entre os aprendizes facilita a produção e processamento linguístico, enaltecendo a aprendizagem colaborativa. A autora menciona que o idioma deve ser um dos componentes do processo ensino aprendizagem, e não um fim em si mesmo.

A avaliação para a autora tem caráter complexo, no qual se atribui um valor sobre o trabalho realizado tanto pelo professor quanto pelo aluno. Lourenço (2020) afirma ainda que a avaliação dentro dessa metodologia deve ser somativa e formativa; a primeira deve abordar o que foi aprendido em termos de conteúdo, enquanto que na segunda, ocorre uma avaliação *para* a aprendizagem, sendo o processo, as tarefas propostas e exposição do conteúdo em si avaliado, perante o que o aluno consegue reproduzir em sala de aula.

Dentro da abordagem CLIL, esta análise se depara com uma pedagogia dual, a qual avalia o conteúdo apreendido na língua adicional e o que foi aprendido da língua *per se*. Tendo uma pedagogia dialógica, a aprendizagem passa a ser dialógica por consequência. Para obter sucesso no emprego desta metodologia, é essencial que se coloque o aluno como centro do processo, assim como afirmam Megale e El Kadri (2023) e Quevedo-Camargo *et al.* (2022). No processo avaliativo de cunho somativo, quatro competências linguísticas básicas são parte do produto final, a saber: ouvir, falar, ler e escrever. Lourenço (2020) mostra ainda que a união destas quatro habilidades são uma ferramenta para produzir uma nova linguagem, pois são um meio para aprender novas informações e demonstrar o que foi apreendido.

Para a construção do pensamento crítico, a implementação de estratégias como *Inquiry-based learning* (Aprendizagem Baseada em Investigação) sugere uma abordagem em que o aluno segue práticas semelhantes à investigação científica, e que o possibilita realizar tarefas de alta performance cognitiva, como avaliar a aplicabilidade das informações discutidas, analisar, sintetizar e organizar dados de pesquisa, argumentar e persuadir os colegas, apresentar soluções para os problemas, entre outros.

Neste cenário, o professor deve então perceber se os alunos possuem o mesmo nível de conhecimento cognitivo e linguístico. Deve ainda intervir com linguagem acadêmica sempre que pertinente, realizando o *scaffolding* para *input* da informação pretendida. O professor deve também explicitar os objetivos linguísticos e de conteúdo, planejando, organizando e analisando o tipo de

linguagem que será essencial para determinado conteúdo/tema de aprendizagem. O objetivo desta estratégia é fornecer ambientes e meios desafiadores aos estudantes, no âmbito linguístico, cognitivo e de conteúdo em se tratando da metodologia CLIL.

No que se refere ao *scaffolding*, Jerome Bruner (1978) investigou essa construção do conhecimento fornecida pelo professor considerando-a como um processo de construção social da aprendizagem, refletindo diretamente na interação e comunicação social. Fez-se então uso da teoria de Lev Vygotsky sobre a construção social do conhecimento. Neste sentido, o termo ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) tem como definição a distância entre o nível de desenvolvimento atual do aluno, enquanto que o nível potencial fornecido sob a orientação do professor, ou em colaboração com seus pares mais avançados em termos de cognição, demonstraria a capacidade de resolução de problemas apresentados como tarefas. Lembrando que “o par mais experiente na interação com o sujeito da aprendizagem, que não se refere a alguém com o conhecimento na execução de uma atividade, mas no significado da interação, e como ela se reflete no desenvolvimento e na aprendizagem” (Molinari, 2020, p. 42). Assim, Bruner (1978) se alia à teoria Vygotskiana, onde a interação entre criança e professor e/ou seus pares têm como objetivo final uma interação social comunicativa de sucesso.

A estratégia apresentada no trabalho promove o pensamento crítico, o envolvimento dos alunos no processo de ensino aprendizagem e a autonomia estudantil. A produção e construção do conhecimento através da interação entre os pares constituem o *input*, tornando a aprendizagem mais significativa, possibilitando aos alunos ultrapassarem suas dificuldades de linguagem ou conteúdo. A aprendizagem desta maneira promove a compreensão de conteúdos novos e auxilia na produção de *output* cada vez mais complexos, em termos de processamentos cognitivos.

Portanto, o desenvolvimento do tema a ser abordado deve seguir os três Cs (Conteúdo, Cognição e Cultura) - linguagem DO aprendizado - associado com estruturas linguísticas necessárias para o desenvolvimento do trabalho em grupo, em pares ou com o professor - linguagem PARA o aprendizado -, sendo que no final do processo a linguagem apreendida emerge em interações durante atividades exploratórias e enriquece a capacidade crítica do aluno - linguagem ATRAVÉS do aprendizado (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

Esta estratégia apresentada pela autora fornece a redução do filtro emocional, evitando “a sobrecarga cognitiva que os alunos têm de enfrentar na aprendizagem de conteúdos através de uma língua adicional” (Mehisto; Ting, 2017, p. 23). Por fim, *scaffolding* tem como objetivo o empenho dos alunos em suas autoavaliações e a se tornarem alunos mais autônomos no processo do conhecimento.

No trabalho seguinte, Aranda (2019) inicia com algumas reflexões sobre a avaliação, tais como: “Por que avaliamos?”, “Quem avalia?”, “Quem é avaliado?”, entre outras. Ao longo do texto, a autora defende a aplicação de situações problemas ou problematização do conteúdo ao trabalhar qualquer assunto, pois acredita que somente com o envolvimento do aluno no processo de resolução ele

poderá “ensaiar, praticar, consultar fontes, receber *feedback*, revisar e refinar (seu) desempenho e produções” (Aranda, 2019, p. 126).

A autora traz a definição de avaliação, em que menciona que o ato de avaliar é complexo e está presente em diversas áreas de nossa vida. Dentro da avaliação escolar, a investigação da qualidade de aprendizagem requer práticas normativas, fundadas dentro de um sistema de valores historicamente construído e compartilhado dentro da comunidade escolar. Esta avaliação deve abarcar de que maneira língua e conteúdos serão avaliados, no regimento escolar e à escolha da metodologia abordada. As intencionalidades do professor devem, portanto, estar condizentes com estes objetivos mencionados acima, visando uma avaliação integrada equilibrada.

A proposta de avaliação que a autora apresenta é uma mais individualizada do sujeito aprendiz, sendo mencionada como avaliação de desempenho, assim como apresenta Megale e El Kadri (2023). Para tanto, a função da avaliação somativa e formativa são diferentes, sendo que a avaliação somativa trata da emissão de um juízo de valor, um resultado final numérico e a formativa, da coleta de dados avaliativos durante o processo da formação do conhecimento.

A avaliação formativa, portanto, é processual e contínua, acontece durante a aprendizagem, coleta evidências que informam o planejamento e redirecionam o ensino, e torna o aluno agente desse processo, capacitando-o a se autoavaliar, a entender como melhorar seu desempenho e a atuar sobre a própria aprendizagem (Aranda, 2019, p. 123).

Podemos perceber que a autora menciona o termo avaliação *para* a aprendizagem (*assessment for learning*), que é correspondente à avaliação formativa, utilizada por outros pesquisadores.

A frequência de aplicação da avaliação formativa depende diretamente de “variáveis que incluem desde a complexidade do assunto estudado até o número de aulas semanais, interesses e habilidades do grupo” (Aranda, 2019, p. 125). A autora sugere também que a avaliação seja contínua, e que aborde diferentes tipos de evidência. Os eventos avaliados sugeridos, em ordem crescente de complexidade, são: verificações informais e contínuas de compreensão, observações e diálogos, testes curtos e simples, perguntas abertas que envolvam raciocínio crítico, preparar uma apresentação para uma audiência real, trabalhar colaborativamente na resolução de um problema em que se aplique o conhecimento para situações da vida real.

Para alcançar os objetivos da avaliação formativa, Aranda (2019) sugere o fornecimento de *feedback* como estratégia. Ele é considerado um componente intrínseco da avaliação formativa. Esta devolutiva pode estar relacionada com as figuras associadas ao aprendizado do estudante. Seus efeitos podem ser tanto benéficos, neutros ou maléficos, em detrimento de sua frequência, qualidade e aplicação. Para que o *feedback* cause um impacto positivo e produtivo, a informação deve ser clara e explícita, evitando interpretações ambíguas ou

dificuldade em sua compreensão (Brookhart, 2017 *apud* Aranda, 2019), e o aluno deve aplicar as sugestões para seu auto-aprimoramento.

Para elaborar esse feedback formativo, Hattie e Timperley (2007) propõe três perguntas: “Para onde vou?”, “Onde estou agora?” e “Como fecho esse *gap*?”. O que dizer em resposta a essas perguntas e como dizê-lo – clareza, especificidade, escolha das palavras e tom – direcionam o efeito do feedback nos alunos (Brookhart, 2017).

O último trabalho que analisamos tem autoria de Schlatter e Garcez, publicado em 2012. Os autores mencionam uma proposta diferente para a realização de avaliação da L2: o projeto interdisciplinar. Dentro os trabalhos aqui relatados, este foi o único com uma abordagem distinta e diferenciada como estratégia de avaliação da aquisição de conhecimento. O público-alvo, assim como em Lourenço (2020), foi o sétimo ano do Ensino Fundamental II - Anos Finais.

Os autores relatam a avaliação sobre a metodologia de projetos no capítulo quatro da obra em questão. Eles problematizam a avaliação, trazendo aspectos de como ela é realizada hoje, explicam o motivo de se avaliar e ainda exploram os critérios de avaliação. Para os autores, “a ideia é criar oportunidades concretas para os alunos experimentarem os recursos da língua adicional em novos espaços de aprendizagens” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 64). Ao desenvolver as práticas escolares, é necessário que haja constante reflexão sobre elas com a finalidade de que sejam significativas para o meio escolar. Dessa maneira, “compreender por que são adotadas e para que são utilizadas” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 149) deixará claro para todo o corpo docente e discente o como, quando e porque realizá-las.

Os autores mencionam ainda que “as práticas de avaliação refletem e refratam um complexo sistema de valores historicamente construído” (Schlatter; Garcez, 2012, p.150), envolvendo valores dos participantes diretos e externos desta análise conjunta. Essa vertente também está presente no trabalho de Aranda (2019), a qual ainda complementa que a melhor opção é a elaboração dos critérios de avaliação junto com os estudantes.

A proposta dos autores foi enaltecer a avaliação formativa, avaliando a escrita e interação pelos comentários e na elaboração conjunta de um álbum de fotos no *Flickr* (site que compartilha imagens, desenhos e ilustrações), realizados na língua adicional. Nesse processo, o corpo diretor e docente tem o papel de “articular com clareza por que essa avaliação pode substituir uma prova e de que maneira esse resultado está relacionado com as metas educacionais” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 152), trazendo à tona uma nova e atual maneira de avaliar o aluno *in loco*, atuando dentro de funções reais da língua em contexto sócio-cultural. Devido a esta nova possibilidade de se avaliar (avaliação para aprendizagem), os discentes “devem encontrar nos momentos de avaliação oportunidades de desenvolver a capacidade de contar o que aprenderam ao organizarem respostas para uma pergunta singela: o que eu aprendi?” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 152).

Os autores discorrem sobre quatro tipos de avaliações, sendo elas: avaliação de rendimento, avaliação de proficiência, avaliação de nivelamento e avaliação diagnóstica. A primeira se difere dos demais, pois “busca verificar o alcance

da aprendizagem com base no que foi desenvolvido e trabalhado em sala de aula” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 157), sendo que os outros tipos propõem uma avaliação quantitativa e classificatória. Partindo deste conhecimento, os autores recorreram a uma avaliação cuja observação é baseada no desempenho, assim como apresenta Quevedo-Camargo (2022) em seu trabalho.

Quanto à avaliação somativa, os autores mencionam que a sistematização do conhecimento não deve ser excluída do processo de aprendizagem, sendo que a avaliação de maior importância deve ser sobre aquela em que os estudantes experimentaram e vivenciaram diferentes formas de interagir com o mundo e com os demais. Dentro deste aspecto, um acréscimo com relação aos outros trabalhos apresentados, foi o uso da tecnologia. Os autores buscaram incluir o conhecimento digital, alinhando-o com a interação e comunicação em língua adicional.

Dentro do escopo de avaliação, Schlatter e Garcez (2012) ainda mencionam a importância da autoavaliação como estratégia para “medir a temperatura” do conhecimento adquirido pelos alunos durante a realização da atividade proposta. Sobre a autoavaliação, eles relatam que se o objetivo for realizar uma análise global do real motivo de avaliar, as respostas da autoavaliação serão úteis para a melhoria da ação de todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na elaboração e realização da avaliação.

Conclusão

O ensino bi/multilíngue brasileiro tomou considerável espaço nas pesquisas nos últimos anos. Devido à necessidade de informações sobre a maneira como a avaliação acontece neste contexto, percebemos uma lacuna em como avaliar os alunos do Ensino Fundamental II – Anos Finais, uma vez que a literatura não trazia com clareza tais informações.

Retomamos ainda que a finalidade deste trabalho não é esgotar o tema e sim buscar de forma clara e objetiva respostas para as questões que foram levantadas durante a pesquisa e a prática escolar. Assim, buscamos responder quais os tipos/modelos de avaliação, técnicas e métodos são usados, e quais caminhos as pesquisas apontam para a avaliação em CLIL no contexto bi/multilíngue.

Em relação à primeira pergunta, os trabalhos selecionados e avaliados apresentam o uso da metodologia CLIL e, em sua maioria, mencionam como avaliar a aprendizagem do aluno e como realizar esta avaliação. As pesquisas revelaram que os tipos de avaliação mais difundidos no meio escolar são a somativa e a formativa, com destaque para a primeira. Segundo o levantamento, a avaliação formativa é aquela que avalia o conteúdo que o estudante adquiriu em determinado período, através de observações de seu modo de aplicar este conhecimento durante a interação social. Já a avaliação somativa, é a que traz um valor numérico para o que foi ensinado e aprendido, hierarquizando o conhecimento e até mensurando o trabalho do professor.

Dentre os trabalhos analisados, três apresentaram uma base teórica sobre avaliação no contexto bi/multilíngue, e os outros foram estudos de caso. Entre

os trabalhos de estudo de caso, duas publicações abordaram o 7º ano do Ensino Fundamental II – Anos Finais e trataram da avaliação em CLIL. Estes evidenciaram que o estudante deve ter papel ativo na aprendizagem.

A metodologia CLIL fornece espaço para este tipo de aprendizagem, tornando o conhecimento o foco, e a língua um instrumento de comunicação. As pesquisas relatam também que a abordagem CLIL auxilia na aprendizagem, uma vez que não foca o aspecto gramatical e formal da língua, fazendo-a existir como uma ponte que une mundos. Outro aspecto a ser considerado é que a avaliação que aborda situações do cotidiano, onde há uso real da língua para a comunicação, faz o aluno compreender em qual momento do cotidiano aquela linguagem é propícia.

Em relação às estratégias e técnicas utilizadas para o contexto bi/multilíngue, Megale e El Kadri (2023) pontuam o uso *portfólios*, (portfólios de desenvolvimento e de desempenho) e outros exemplos de avaliação tais como as *performances tasks*.

Do mesmo modo, Quevedo-Camargo *et al.* (2022) defendem que o translingualismo proporciona um ambiente para que o conhecimento seja circulado por meio das duas línguas: a de nascimento e a L2. Oliveira *et al.* (2021) em seu trabalho, menciona estratégias como o uso de *flascharts* ilustrativos para aquisição de novo vocabulário, destacando que a linguagem utilizada pelo professor durante as atividades guiadas são o *input* para o aluno. Também Lourenço (2020) sinaliza a aprendizagem baseada em problemas como um *scaffolding* do conhecimento do aluno, realizando em seguida uma autoavaliação para reflexão sobre o aprendizado. Aranda (2019), por sua vez, declara que diálogos em pares ou grupos podem ser observados, como também perguntas abertas e a realização de trabalhos colaborativos para instigar a aprendizagem dos estudantes. A autora menciona ainda que o *feedback* do professor sobre o processo de aprendizagem tem um significado construtivo para a aquisição de conhecimento. Finalmente, Schlatter e Garcez (2012) trazem o projeto interdisciplinar como estratégia, unificando a ele a tecnologia digital como aliada na aprendizagem.

Percebemos assim, que todas as propostas apresentadas são válidas, sendo que a seleção de métodos e abordagens devem se encaixar no contexto de atuação, e depender da decisão coletiva dos envolvidos durante o planejamento do projeto pedagógico anual escolar. Sendo assim, o perfil histórico, econômico e contexto social em que a escola está inserida auxiliam nesta escolha de maneira global.

Tendo em vista estes meios apresentados, as pesquisas apontam que a avaliação em contexto de CLIL deve ser formativa, e estar presente durante o processo de análise da aquisição de segunda língua, sendo um complemento essencial à avaliação somativa. No contexto bi/multilíngue, a avaliação formativa deve avaliar tanto a língua em processo de aquisição quanto o conteúdo.

As pesquisas evidenciam ainda estratégias inovadoras, visando a exploração e desenvolvimento do aluno como um ser holístico e único. Apesar da avaliação somativa ainda estar arraigada no sistema escolar avaliativo, pensamos que fazer a avaliação tomar um espaço mais amplo e universal seja coerente com o objetivo do ato de avaliar para a aprendizagem. Sendo assim, a união dos métodos e

estratégias apresentadas são essenciais para desenvolver uma avaliação que seja capaz de promover a retomada de conteúdos, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, para a efetiva aprendizagem do aluno, possibilitando uma formação mais cidadã.

Nota

1. “[...] engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge and give voice to new sociopolitical realities”.

Referências

- ARANDA, Maria Teresa de la Torre. **Avaliação formativa em contextos de Educação Bilíngue: diálogos possíveis.** In: MEGALE, Antonieta (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 119-133.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (DCNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue.** 2020. Disponível em: [pceb002_20 \(mec.gov.br\)](http://pceb002_20.mec.gov.br). Acesso em: 27 set. 2023.
- BROOKHART, S. M. **How to give effective feedback to your students.** 2. ed. Alexandria: ASCD, 2017.
- BRUNER, J. The role of dialogue in language acquisition. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELL, W. J. (ed.). **The child's conception of language.** Nova York: Springer-Verlag, 1978. p. 241-256.
- COYLE, Do; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning.** Cambridge Press, 2010.
- DELLAR, H. Putting our words to work: rethinking Teacher Talking Time. In: DELLAR, H.; WAKLEY, Andrew. **Blog Lexicallab.** [S.l.], May 8, 2018. Disponível em: <https://www.lexicallab.com/2018/05/putting-our-words-to-work-rethinking-teacher-talking-time/>. Acesso em: 28 set. 2023.
- EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B. **Global Kids – Portfolio Bilíngue.** Campinas: Pontes Editores, 2022.
- EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas.** Campinas: Pontes Editores, 2022.
- GARCÍA, O.; WEI, L. Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In: WRIGHT, W.; BOUN, S; GARCÍA, O. (ed.). **Handbook of bilingual education.** Malden, MA: John Wiley, 2015. p. 223-240.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging:** language, bilingualism and education. Londres: Palgrave Pivot, 2014.
- GIMENEZ, T. Renomeando o inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 52, p. 73-93, dez. 2015.
- HAMERS, J.; BLANC, J. Bilingualism and bilingualism. In: MEGALE, Antonieta. (org.). **Bilinguismo e Educação Bilíngue.** 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 15-27.
- HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**, [s.l.], v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor.
- LIBERALI, F. **O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue**. In: MEGALE, A. (org.). Desafios e práticas na educação bilíngue. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 77-92.
- LOURENÇO, M. M. T. **Avaliação da implementação da abordagem CLIL: um estudo de caso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2020.
- MAHONEY, K. **The assessment of emergent bilinguals**. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- MEGALE, A. **Educação Bilíngue: como fazer**. São Paulo: Fundação Santillana, 2021.
- MEGALE, A. (org). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. Volume 2.
- MEGALE, A. (org.) **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Especialist**, [s.l.], v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.
- MEGALE, A; EL KADRI, M S. Como avaliar produções de estudantes bi/multilíngues?. In: MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele Salles. **Escola bilíngue: transformando saberes na educação de professores**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2023. p. 135-152.
- MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da Educação Bilíngue no Brasil: perspectivas da Linguística Aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 09-24, 2016.
- MEHISTO, J; MARSH, D; FRIGOLS, M. J. Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. In: **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEHISTO, P.; TING, Y.L. **CLIL essentials for secondary school teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- MOLINARI, A. C. **Aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação inicial no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras**: articulações entre o materialismo histórico e dialético e a teoria da atividade. 2020. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- MONTALTO, S. A.; WALTER, L.; THEODOROU, M.; CHRYSANTHOU, K. The CLIL Guidebook. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <<https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20Original%20EN.pdf>>. Acesso em maio 2023.
- OLIVEIRA, G. S. de; MIRANDA, M. I.; SAAD, N. dos S. Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [s.l.], v. 19, n. 42, p.145-156, 2020.
- OLIVEIRA, E. Felipe de *et al.* Avaliação diagnóstica na educação bilíngue da rede pública municipal de ensino de Blumenau. **Conexão Ciência**, Blumenau, v. 1, n. 10, nov. 2021.
- PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. London: Taylor & Francis, 2007.
- 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.

- REIS, S. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, p. 51-83, 2008.
- SOARES, A. C. B. **Educação bilíngue no Brasil: promovendo encontros em busca de altos níveis de proficiência linguística e acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.
- SOUZA, R. C. de. Metodologias para a Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (org.) **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 43-56.
- SOUZA NETO, M. J. (org.). **Educação Bilíngue no Contexto Brasileiro: perguntas e respostas**. Volume 1: Línguas de prestígio. Prefácio de David Marsh. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. A avaliação como aliada da aprendizagem: um contrato entre os participantes. In: SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. 1. ed. Porto Alegre: Edelbra, 2012. p. 144-173.
- WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: MEGALE, Antonieta. **Bilinguismo e Educação Bilíngue**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 15-27.

Recebido em: 11/04/2024

Aceito em: 18/12/2024