

**LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA JUSTIÇA SOCIAL
PARA EDUCADORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS**

*Assessment literacy from the perspective of social justice for teachers of Portuguese as
a Welcoming Language with international migrant children*

Juliana Reichert Assunção TONELLI

Universidade Estadual de Londrina

jtonelli@uel.br

<https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

Helena Vitalina SELBACH

Universidade Federal de Pelotas

helena.selbach@ufpel.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-9957-8328>

Ana Luiza ZAMBALDI

Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem

Universidade Estadual de Londrina

analuiza.zambaldi@uel.br

<https://orcid.org/0009-0002-8901-358X>

RESUMO: Este artigo traz reflexões sobre a importância do letramento em avaliação na aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) com crianças, especialmente no contexto da crescente presença de alunos migrantes internacionais em salas de aula brasileiras. Destaca-se a necessidade de discutirmos a avaliação de línguas adicionais *com* crianças (Magiolo; Tonelli, 2022) na perspectiva da justiça social (Shohamy, 2022), especialmente de PLAc, para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo os oriundos de contextos migratórios (Freire, 1997; Sampaio; Leite, 2022). A reflexão proposta visa contribuir para a discussão sobre práticas avaliativas mais inclusivas e culturalmente sensíveis, garantindo oportunidades equitativas de sucesso educacional para todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento; avaliação com crianças; letramento.

ABSTRACT: This article reflects on the importance of literacy in assessment in the learning of Portuguese as a Welcoming Language (PWL) with children, especially in the context of the increasing presence of international migrant students in Brazilian classrooms. It highlights the need to discuss the assessment of additional languages *with* children (Magiolo; Tonelli, 2022) from the perspective of social justice (Shohamy, 2022), especially PWL, to meet the needs of all students, including the ones from migration backgrounds (Freire, 1997; Sampaio; Leite, 2022). The proposed reflection aims to contribute to the discussion on more inclusive and culturally sensitive assessment practices, ensuring equitable opportunities for educational success for all students.

KEYWORDS: Portuguese as a Welcoming Language; assessment with children; literacy.

INTRODUÇÃO

[...] abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que [a escola] está chamada a enfrentar. (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Destaco, ainda, como uma contribuição – indireta – da subárea que tem sido designada no Brasil “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc), a visibilização de outros públicos que não têm o português como língua materna e que, historicamente, receberam pouca, ou quase nenhuma, atenção na área de PLA: migrantes, e seus descendentes, que compõem o Brasil há tantas décadas; sujeitos fronteiriços; surdos; indígenas. (Diniz, 2021, p. 232).

Nos últimos anos, o aumento considerável de crianças migrantes internacionais que frequentam as instituições de ensino públicas da educação básica (EB) brasileira nos coloca diante de novas demandas que desafiam e convidam a comunidade escolar a repensar a escola e suas funções na sociedade (Neves, 2018). Uma das necessidades que emergem é o ensino da língua portuguesa (LP) para que as crianças possam acompanhar os conteúdos disciplinares que fazem parte do currículo. Esse, contudo, é apenas um dos desdobramentos do aumento no número de matrículas de estudantes migrantes nas escolas regulares brasileiras (UNIBANCO, 2018).

Tal realidade tem representado um desafio para todos os sujeitos implicados nesse contexto cada vez mais diverso (Blommaert; Backus, 2012). Compreendemos, juntamente com Assumpção e Teixeira Coelho (2020), o potencial papel transformador da escola e sua centralidade na inserção de práticas alinhadas aos inúmeros desafios que as diversidades dos educandos nos apresentam. Essencial a esses processos de ensino e aprendizagem, está (re)pensar a concepção de língua que orienta ou deveria orientar tais práticas educativas, incluindo, especialmente, a avaliação. Em relação aos estudantes brasileiros cujos repertórios linguísticos particulares¹ (Blommaert; Backus, 2012) aproximam-se do português brasileiro, o ensino de LP contempla suas variantes e regionalismos? Ou o 'ensino' (Tonelli, 2023) da referida língua acompanha a noção de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)?

¹ Utilizamos o termo inspiradas em Blommaert e Backus (2012) pelo fato de não estarmos abordando repertórios linguísticos limitados a saberes lexicais. Nossa compreensão é a de que os repertórios linguísticos particulares compreendem modos de operar por meio das línguas e linguagens, bem como lançar mão de histórias vividas e saberes construídos desde as infâncias.

Como discutido em Barros e Furtoso (2021, p. 8), a temática envolvendo o ensino de português a falantes de outras línguas de origem diz respeito a "falar de complexa rede de aspectos inter-relacionados". No caso específico do PLAc *com* crianças pequenas², dentre as complexidades estão questões emocionais, afetivas, identitárias e, evidentemente, linguísticas (Tonelli; Selbach, 2023). Nesse cenário, importa considerar a avaliação, foco da presente discussão, como parte integradora dos processos de ensino e aprendizagem (Scaramucci, 2006).

Este trabalho assume caráter reflexivo e propositivo, uma vez que almeja problematizar o letramento em avaliação de professores e professoras no âmbito de uma língua que se propõe a acolher crianças migrantes internacionais e seus possíveis desdobramentos nas questões voltadas à justiça social (Shohamy, 2022). Ao fazermos tal proposição, consideramos que saberes sobre avaliação podem, no caso em tela, colaborar para processos mais centrados nas realidades dos educandos, bem como viabilizar processos avaliativos que cumpram a função de promover o aluno migrante internacional e valorizar seus saberes.

A presente discussão é fruto de reflexões feitas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa Felice (CNPq) e do Projeto de Extensão “Educação Linguística em Português como Língua de Acolhimento para Crianças Migrantes Internacionais”³ cujos integrantes têm se dedicado a investigar questões ligadas à educação linguística em línguas adicionais *com* crianças pequenas.

O artigo está organizado da seguinte forma: além desta introdução e das considerações finais, tratamos de PLAc e do Português como Língua de Acolhimento *com* Crianças nas próximas seções para, na sequência, discutirmos letramento em avaliação de línguas, avaliação no campo de PLAc com crianças pequenas e avaliação da aprendizagem de línguas em contextos multilíngues.

² A preposição *com* crianças será desenvolvida mais adiante a partir de discussões propostas por Malta (2019) e Tonelli (2023) que conferem centralidade à criança no processo de coconstrução do ensino-aprendizagem da língua adicional: "[p]ara além de – ou antes de – ensinar outra língua às crianças importa sensibilizá-las ao fato de que existem modos diversos de comunicação, e que *com* elas – as crianças – podemos (re)pensar as verdadeiras razões para a inserção de línguas adicionais na infância." (Tonelli, 2023, p. 69).

³ Projeto Cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina, sob número 02725. O projeto conta com financiamento da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI). Programa Universidade Sem Fronteiras do Governo do Estado do Paraná.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc) E PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO *COM CRIANÇAS*

O termo “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc) foi criado no contexto europeu e usado especificamente no programa “Portugal Acolhe - Português para Todos”, desenvolvido pelo governo português em 2000 após o aumento da imigração no país (Andrade, 2023). Ainda segundo a autora, teve como precursoras Ançã (2003) e Grosso (2010) que pesquisaram o contexto dos recém-chegados a Portugal, buscando “garantir uma melhoria da qualidade de vida e uma integração dos migrantes na sociedade” (Andrade, 2023, p. 283).

A língua de acolhimento, conforme Grosso (2010, p. 68), “ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de segunda língua” porque, na perspectiva do acolhimento, as histórias, as trajetórias e os contextos vivenciados são centrais e valorizados. Nesse sentido, ao traçarmos reflexões sobre uma avaliação no âmbito de PLAc com enfoque também na justiça social (Shohamy, 2022), vislumbramos a possibilidade de dialogarmos com áreas da Linguística Aplicada que se propõe Crítica, Transgressiva (Pennycook, 2006), Indisciplinar e Mestiça (Moita Lopes, 2006). Tal posicionamento se sustenta à medida em que, enquanto linguistas aplicadas atuando na formação de educadores e educadoras de línguas, experienciamos, juntamente com outros profissionais da educação, as emergências das práticas linguísticas advindas de uma sociedade fluida cujos significados são construídos também em desdobramentos de processos *glocais*⁴, incluindo os migratórios (Castles, 2002).

No âmbito do ensino público brasileiro, a Resolução n. 1 de 13/11/2020, que trata do “direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” (Brasil, 2020, p. 1), garante a esses estudantes internacionais “direito de matrícula [...] nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior [...] e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória” (Brasil, 2020, p. 3).

⁴ Segundo Trivinho (2022, p. 47-48), o “conceito de glocal diz mais definidamente respeito ao ‘tempo real’, agora aspeado para evidenciar e demarcar uma distinção crucial: trata-se de um tempo inventado pela racionalidade tecnocientífica, tempo instantâneo, tempo da velocidade da luz”.

Nesse cenário abarcado pela Resolução, estão as crianças migrantes internacionais. Para que possam exercer seus direitos e participar de forma plena e cidadã na escola e na comunidade (Freire, 1997), vislumbra-se a necessidade de discutir o PLAc *com* crianças uma vez que, dadas as especificidades inerentes ao público infantil, a ênfase do 'ensino'⁵ da língua parece assumir outras dimensões não contempladas quando se trata de PLAc para adultos. Sendo assim, pautadas em pesquisas no campo da educação linguística *com* crianças (Malta, 2019; Tonelli, 2023), emprestamos conceitos amplamente difundidos no escopo das línguas adicionais para sugerir focos de atenção ao presente campo de estudo, ainda que não assumamos PLAc como sinônimo de língua adicional. Localizamos o PLAc dentro da área de PLA, uma área que trabalha com públicos e contextos variados. Conforme Bulla e Kuhn (2020),

[...] filhos de brasileiros nascidos no exterior, indígenas, comunidades de imigração histórica, moradores de regiões de fronteira, comunidades de surdos, migrantes contemporâneos e pessoas originárias das comunidades dos diferentes países de língua oficial portuguesa, com seus vários contextos multifacetados, são também todos público da área de PLA. (Bulla; Kuhn, 2020, p. 18).

Ao propormos um olhar afinado para PLAc junto a estudantes dos anos iniciais da EB, enfatizamos, como sinalizado, haver especificidades próprias às crianças que passam a viver em um país cuja língua predominante não é a sua língua de pertencimento⁶. Por esse motivo, em função do considerável aumento de crianças migrantes internacionais passando a viver em nosso país (Lopes, 2022), acreditamos ser esta uma área em potencial expansão (Tonelli; Selbach, 2023).

A acepção de uma educação linguística *com* crianças (Malta, 2019; Tonelli, 2023) considera a importância de as colocarmos no centro das discussões, não bastando, assim, falar para e nem sobre elas. Em consonância com Cavatti e Kawachi-Furlan (2021, s.p.), "no contexto de educação linguística, é preciso repensar esse cenário para que seja possível envolver as realidades dos alunos conectando-as aos aspectos linguísticos e

⁵ O emprego de aspas simples baseia-se em Tonelli (2023) que argumenta que a educação linguística em línguas adicionais com crianças se afasta de uma noção pautada no ensino de língua enquanto código e assume a língua como objeto de ensino e meio de instrução. Neste artigo, ao discutirmos PLAc *com* crianças, consideramos que a mesma linha de pensamento se aplica.

⁶ Neste artigo, usamos o conceito de língua de pertencimento ao invés de língua materna pautadas em Rajagopalan (2023) para quem em ambientes *societalmente* multilíngues, o termo é escorregadio para ser utilizado como termo técnico.

sociais da língua". Ainda que as referidas autoras não abordem o PLAc, consideramos a ideia por elas desenvolvida pertinente para nossa discussão, uma vez que crianças migrantes internacionais trazem consigo especificidades igualmente próprias que devem ser integradas aos processos de ensino, de aprendizagem e à avaliação.

Compreendemos que, em certa medida, ao sugerirmos a concepção de PLAc com crianças como uma postura sensível aos pequenos, nos alinhamos a Diniz e Neves (2018) ao afirmarem que:

Processos de desnaturalização dessa natureza são imprescindíveis na área de PLAc – seja no Ensino Básico, seja em outros contextos –, a fim de que, a despeito de nossas boas intenções ao procurar garantir o direito de que grupos minoritizados tenham acesso à língua majoritária do Brasil, não acabemos por reproduzir, sob outras roupagens, práticas assimilaçãoistas e segregadoras que marcam nossa história. (Diniz; Neves, 2018, p. 105-106).

A aprendizagem de PLAc, conforme problematizada por Tonelli e Selbach (2023), tem sido impulsionada por uma série de desafios que incluem isolamento social, barreiras linguísticas e diferenças culturais. Tais obstáculos podem estar especialmente presentes quando crianças precisam se mudar para um novo país onde a língua mais falada é, no caso das escolas, a língua de instrução, não é a sua língua de pertencimento.

Isso posto, ao discutirmos o letramento em avaliação de professores e professoras para atuar no contexto de PLAc *com* crianças migrantes internacionais, objetivamos trazer à tona os papéis da avaliação e seus possíveis desdobramentos incluindo uma perspectiva voltada à justiça social (Shohamy, 2022), uma vez que será preciso (re)pensar os instrumentos utilizados para avaliar, os critérios de avaliação e, em especial, o que fazer com os resultados obtidos. Esses questionamentos, todavia, serão abordados mais adiante, na próxima seção. Para além disso, em nossa acepção, a avaliação no contexto sob debate compreende a concepção assumida de língua e, no caso específico de PLAc *com* crianças, envolve repensar o trânsito das línguas em contextos multiculturais (Candau, 2008) e superdiversos (Vertovec, 2007).

Quanto ao acolhimento dos estudantes migrantes internacionais nas escolas públicas brasileiras, a Resolução n. 1 de 13/11/2020 indica seis diretrizes, dentre as quais estão a capacitação da comunidade escolar sobre inclusão de alunos internacionais, a valorização da cultura desses estudantes e o ensino da LP a fim de promover um ambiente acolhedor e não discriminatório:

- I - não discriminação;
- II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;
- III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;
- IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros;
- V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e
- VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (BRASIL, 2020, p. 5).

Diante das especificidades dos processos migratórios da sociedade brasileira, entendemos que há demandas urgentes a serem consideradas, dentre elas a “elaboração de políticas de acolhimento que promovam a (re)territorialização dos migrantes de crise no Brasil por meio do acesso a informações, do trabalho legalizado e do direito ao aprendizado da língua portuguesa” (Camargo, 2018, p. 63). No que diz respeito à aprendizagem do PB no EB, essas discussões relacionam-se ao embasamento na Resolução 1/2020, ao considerar que

- 1) “a legislação e as normas nacionais amparam o direito à educação para migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio”,
- 2) “os princípios da legislação educacional no país asseguram o respeito à diversidade, à proteção de crianças e adolescentes e ao respeito à dignidade humana”,
- 3) “o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança, [...] reconhecendo, portanto, sem discriminação de qualquer tipo, inclusive de origem nacional (artigo 2º), que toda criança tem direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (artigo 6º), bem como ao melhor padrão possível de saúde (artigo 24), assegurando-se que ela receba proteção e assistência humanitária adequadas na condição de refugiada (artigo 22)”, bem como
- 4) “a educação é um direito inalienável”. (Brasil, 2020, p. 3).

Nesse contexto, Andrade (2023, p. 281) chama a atenção para a importância da reflexão sobre práticas sociais escolares que enfoquem a diversidade cultural e linguística dos estudantes internacionais, bem como da inserção dessas reflexões na elaboração de políticas educacionais de PLAc:

Muitas práticas sociais, escolares, acadêmicas ainda refletem visões de mundo totalizantes e dicotômicas, que não consideram a diversidade linguística, cultural e identitária do outro e que acabam contribuindo para reforçar

estereótipos, preconceitos e a própria xenofobia. Além disso, a falta de institucionalização de políticas educacionais que priorizem o ensino de português como uma política de acolhimento não contribui para uma efetiva inserção do migrante nas práticas sociais, de modo a torná-lo autônomo e atuante em diferentes contextos da sociedade (Andrade, 2023, p. 281).

Dessa forma, embora o foco de Andrade (2023) não seja a avaliação, objeto de nosso estudo, práticas tradicionalmente institucionalizadas que não consideram a multiplicidade de realidades constitutiva dos repertórios de vida das crianças⁷ (De Paula, 2014) podem não contribuir para uma avaliação eficaz. Isso porque, segundo Andrade (2023), muitos materiais não contribuem para a autonomia da criança, uma vez que perpetuam perspectivas estereotipadas e preconceituosas, refletindo abordagens pouco inclusivas e/ou humanitárias.

Neves (2018), por sua vez, propõe a reflexão sobre a emergência de uma escola que acolha as diferenças trazidas por pessoas que são constituídas de outros saberes e histórias. Conforme a autora, a escola que recebe estudantes internacionais deve estar pronta para fomentar uma educação intercultural, reconhecendo e valorizando as diferenças em seu corpo discente, a fim de facilitar uma convivência respeitosa entre todos os membros. Em um contexto global marcado por intensos fluxos migratórios e crescente urbanização, é fundamental que indivíduos de diversas culturas tenham a oportunidade de se informar e entender diferentes perspectivas sobre o mundo, organização social e valores por meio da promoção de diálogos interculturais em diversas atividades dentro e fora da sala de aula. (Neves, 2018).

Neves (2018) indica ainda que, além de combatermos o discurso de déficit frequentemente atribuído de maneira generalizada à população de refúgio, é crucial evitarmos a marginalização de suas distintas identidades linguísticas e culturais, assim como proteger esses alunos de possíveis exposições prejudiciais. As consequências desses equívocos podem envolver a falta de serviços especializados a esses estudantes e sua segregação dentro do ambiente escolar. Respeitar as particularidades linguísticas e

⁷ De Paula (2014), ao investigar o contexto do ensino e aprendizagem da educação infantil quilombola, aponta que "considerar as relações educativas e, portanto, as ações humanas e a alteridade como fatores fundamentais para a construção de relações autônomas que respeitem as diferenças sem deixar de combater as desigualdades sociais é reconhecer o potencial renovador nas relações estabelecidas com esses sujeitos-crianças e um primeiro passo rumo à ultrapassagem de práticas educativas que impõem às crianças as mazelas de silenciamento e invisibilidade, comumente impostas a grupos e estratos sociais minoritários, especialmente ao considerá-las incompetentes para interferir sobre coisas que dizem respeito à sua própria vida." (p. 293).

culturais de grupos minoritários, como os alunos migrantes nas escolas brasileiras, demanda iniciativas que sensibilizem a toda a comunidade, conforme descrito por Maher (2007), como educação do entorno (Neves, 2018).

Importa ressaltar que, conforme Diniz e Neves (2018), a aprendizagem da LP não é garantia de sucesso ou de acolhimento e não deve ser apenas em LP. Na perspectiva do pesquisador e da pesquisadora, há vários outros fatores envolvidos, como políticas linguísticas e ações do estado para que o migrante possa exercer seus direitos. Além disso, preferem o termo "acolhimento em línguas" e, nessa perspectiva, advogam que tal acolhimento deve ser multilíngue e não deve apagar língua, cultura e saberes do estudante.

No que diz respeito ao ensino e aprendizagem de PLA, Leurquin (2014) apresenta reflexões sobre as peculiaridades do estudante internacional presente em nossas escolas, bem como o ensino de PB.

Pensar em ensinar gera (ou deveria gerar) um questionamento do tipo - para quem vamos ensinar? Aliado a isso, certamente estaria em jogo o aprendiz, suas necessidades, o espaço onde ele aprende a língua portuguesa, afinal se trata de um ser social e historicamente situado. O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto exolíngua é diferente do ensino e da aprendizagem de uma língua em contexto endolíngua. Estando fora do país da língua alvo, o uso da língua estrangeira, normalmente, se limita à carga horária do curso. Neste caso, a língua é falada apenas em situação de ensino e de aprendizagem. Ao estar mergulhado em situações cotidianas do país, são exigidas do aprendiz as capacidades de linguagem necessárias para a comunicação em situações reais porque ele estuda a língua estrangeira imerso na língua e na cultura do falante nativo. Tais condições de ensino e de aprendizagem exigem muito mais do aprendiz, pois ele precisa utilizar a língua estrangeira para viver e para sobreviver. (Leurquin, 2014, p. 172-174).

Tal cenário parece fortalecer a urgência de práticas avaliativas que se afastem de noções homogeneizantes que podem perpetuar a concepção equivocada de que a avaliação no campo da aprendizagem de línguas se volta somente a noções dicotômicas de certo e errado, em uma visão que privilegia apenas o produto e não o processo. Tal pensamento alinha-se ao exposto em Shohamy (2009), para quem, apesar do caráter fluido das línguas, ainda existem contextos em que se almeja seu controle, principalmente para promover/perpetuar agendas econômicas, políticas, sociais e pessoais. Nesse processo de padronização, fechamento e congelamento da língua, são forjadas noções estereotipadas de língua, caracterizando-a como 'correta' x 'incorrecta', 'poluída' x 'pura', 'boa' x 'má', 'nativa' x 'não nativa'. “Assim, na maior parte dos estados-nação, as línguas

servem como critério de pertencimento, união, patriotismo, filiação, classe econômica, exclusão e inclusão". (Shohamy, 2009, p. 51).

Assim, ao discutirmos o letramento em avaliação para educadores e educadoras de PLAc com crianças, acreditamos ser essencial promover espaços de discussões sobre os papéis da LP no cotidiano de crianças que passam a frequentar as salas da EB no Brasil (Poças; Tonelli, Selbach, prelo) e como a avaliação pode ser utilizada de maneira justa e coerente com o que se pretende alcançar com seus resultados (Stiggins, 1991; Popham, 2004). Como argumentam Tonelli e Quevedo-Camargo (2019), a avaliação da aprendizagem de línguas nos anos iniciais é desafiadora e instigante, pois deve considerar as características inerentes aos pequenos aprendizes "não somente no momento da atividade avaliativa em si, mas também aos que antecedem à atividade avaliativa, como por exemplo, traçar os objetivos de ensino desde o início do processo". (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2019, p. 588).

Desse modo, por se tratar de um campo relativamente novo, faz-se necessário pensar a formação de professores e professoras no que se refere à avaliação de línguas⁸ em contextos como o de PLAc com crianças. Esse é o enfoque das próximas seções.

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO EM LÍNGUAS

A avaliação, segundo Luckesi (2002), pode, a depender do modo como seus resultados serão utilizados, ser uma prática diagnóstica e inclusiva e, neste sentido, assumir caráter para além classificatório ou excludente. Conforme Freitas et al. (2011, p. 7), o processo de avaliar é polêmico e atravessado por contradições na medida em que pode se apresentar, na sala de aula, tanto como oportunidade de desenvolvimento quanto de ameaça.

A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada por contradições. O lugar que a avaliação ocupa na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores. Marcada pelas relações que estão presentes no

⁸ Enfatizamos que reconhecemos as importantes discussões no escopo da avaliação em línguas no que se refere à avaliação de produto, de processos, avaliação orientada para aprendizagem, avaliação como aprendizagem, por exemplo. No entanto, tais acepções, embora centrais, fogem ao escopo das reflexões para este artigo.

interior da escola, relações essas que revelam estreita conexão entre esta escola e a sociedade que a cerca, a avaliação emerge na sala de aula ora como fonte de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevam no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação. (Freitas et al. 2011, p. 7).

No que se refere à avaliação no caso do PLAc, a reflexão aqui traçada é sobre o quanto a situação de avaliação *com* crianças migrantes internacionais tem sido efetivamente inclusiva e interessada em integrar os educandos não somente na série escolar correta, mas principalmente acolhendo-os em um novo contexto social, linguístico e multicultural. Buscamos, como ressaltam Diniz e Neves (2018, p. 92), afastar-nos do “discurso da falta” que é atribuído a diferentes grupos minoritizados, dos quais os migrantes fazem parte:

Trata-se de um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, consequentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. (Diniz; Neves, 2018, p. 100-101).

Diniz e Neves (2018) chamam a atenção para os desdobramentos desse discurso em termos de práticas de ensino e de avaliação:

No funcionamento do discurso da falta, não há espaço para se levantar a possibilidade de que nossas práticas de ensino e avaliação vão ao encontro daquelas com que estão acostumados discentes de determinadas culturas, mas não de outras, o que poderia explicar algumas diferenças de rendimento eventualmente observáveis entre estudantes de diferentes origens. Em nome do “respeito às singularidades” de estudantes de grupos minoritizados, tendo em vista seus “déficits de letramento”, docentes adotam, não raras vezes, atitudes como “Ah, deixa pra lá. Ele não entende mesmo”, que acabam por limitar as oportunidades dos alunos de avançarem na sua proficiência em português. Timidez, desinteresse e rebeldia também são algumas características por vezes atribuídas àqueles que não se comportam, em sala de aula, como “deveriam”. Em casos mais extremos, estudantes com baixo rendimento escolar são mesmo patologizados, conforme notícia veiculada pelo Estado de São Paulo (BRANDALISE, 2017). [...] Daí a importância de um sistema escolar que – no lugar de se isentar de suas responsabilidades, delegando-as para profissionais do campo da Saúde –, prepare professores e demais profissionais da educação para o trabalho com discentes que não têm o português como língua materna. (Diniz; Neves, 2018, p. 103).

Nessa perspectiva, o letramento em avaliação é um conceito relevante e necessário nos contextos de formação docente (Moraes, 2023). Para Stiggins (1991, p.

535), ser letrado em avaliação significa ter “um entendimento básico sobre o que é uma avaliação de alta e baixa qualidade e saber aplicar esse conhecimento a várias medições de rendimento do aluno⁹”. Tendo em vista o fato de que avaliar línguas exige conhecimentos sobre avaliação e também sobre línguas, Quevedo-Camargo e Scaramuci (2018) tratam do termo *language assessment literacy* - letramento em avaliação de línguas - a partir de Inbar-Lourie (2008). Tal noção é relevante para nossa discussão, pois fornece as bases sobre as quais conhecimentos essenciais para avaliar línguas podem ser construídos¹⁰.

O letramento em avaliação de línguas, conforme Fulcher (2012), requer uma diversidade de capacidades, habilidades, bem como de conhecimentos específicos.

Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (Fulcher, 2012, p. 125).

Tonelli e Quevedo-Camargo (2019), por sua vez, abordam os saberes necessários aos professores para avaliar crianças aprendendo línguas a partir da análise de respostas de 150 professores que atuam no referido contexto a um questionário. As autoras apontam alguns conhecimentos cruciais que incluem saber utilizar as avaliações para 1) guiar os objetivos do ensino ou da aprendizagem; 2) avaliar o progresso na aprendizagem de línguas; 3) diagnosticar os pontos fortes e fracos dos alunos; e 4) motivar a aprendizagem.

Também no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas para crianças, Moraes e Batista (2020) sugerem a expansão do conceito de letramento para letramento em avaliação para professores de línguas adicionais para crianças, uma vez que consideram haver conhecimentos específicos necessários aos profissionais que atuam com crianças pequenas. Segundo os autores,

⁹ No original: “Those who are assessment literate, on the other hand, have a basic understanding of the meaning of high- and low- quality assessment and are able to apply that knowledge to various measures of student achievement.” (Stiggins, 1991, p. 535).

¹⁰ Para estudos que exploram as realidades locais ver Quevedo-Camargo e Sousa (2022) e Moraes (2023).

Além da capacidade de aplicar conceitos-chave de avaliação em consonância com sua concepção de língua, este professor precisa conhecer as características próprias da criança nas diferentes etapas de seu desenvolvimento, de modo que seja realizada uma prática pedagógica mais consistente. (Moraes; Batista, 2020, p. 20).

Consideramos, a partir das referidas reflexões, que o letramento em avaliação assume caráter dinâmico, não fixando saberes, pois está sujeito às realidades que emergem de contextos constituídos por pessoas que interagem em tempos e espaços marcados por experiências socialmente compartilhadas. Nesse sentido, nos alinhamos a Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 21), para quem os repertórios de vida podem ser definidos como “[...] arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas”, acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido. Desse modo, tais repertórios necessitam ser considerados nas avaliações para que os resultados possam indicar possibilidades de desenvolvimento e não de ameaça (Freitas et al., 2011) e, assim, conduzir os objetivos de ensino e aprendizagem, diagnosticar, avaliar e motivar a aprendizagem (Tonelli; Quevedo-Camargo, 2019) das crianças migrantes internacionais, constituindo-se em práticas diagnósticas, inclusivas (Luckesi, 2002) e conscientes (Moraes; Batista, 2020).

Tomando a avaliação como processo central aos processos de ensino e aprendizagem (Scaramucci, 2006), ao discutirmos a avaliação no âmbito do PLAc com crianças migrantes internacionais, consideramos que suas identidades linguísticas e culturais devem ser valorizadas em diferentes aspectos que fazem parte da avaliação (Sampaio; Leite, 2022). Dessa maneira, à complexidade inerente a toda avaliação, é preciso acrescentar o fato de serem crianças vivendo em territórios (Tarrius, 2000) - compreendidos como espaço simbólico e político - onde as relações socioculturais são compartilhadas pelos 'de fora' aprendendo uma outra língua que não a sua de pertencimento.

Tais ponderações sinalizam, do nosso ponto de vista, que há especificidades próprias ao campo da avaliação de PLAc quando se trata de estudantes frequentando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (EF).

A AVALIAÇÃO NO CAMPO DE PLAC *COM* CRIANÇAS PEQUENAS

Embora pesquisas em avaliação de línguas indiquem que a área vem se desenvolvendo, ainda há poucos trabalhos dedicados à avaliação em línguas adicionais para e *com* crianças pequenas (Tonelli; Pádua, 2017). Nesse sentido, outras possibilidades avaliativas começam a ser sugeridas a fim de substituir a avaliação tradicional baseada em conceitos de “certo” e “errado”, e geralmente composta por perguntas sobre um assunto específico às quais os estudantes devem responder.

Bueno (2020, p. 17) propõe “um jogo de tabuleiro como um possível instrumento de avaliação para a aprendizagem [...] de Língua Inglesa por Crianças”. O produto educacional idealizado pela autora caracteriza-se como flexível a diversos conteúdos linguísticos e contextos, pois permite a adaptação do professor por meio de cartas-pergunta e objetiva oportunizar, durante o processo de avaliação, “momentos de descontração, ludicidade e interação social, elementos estes necessários para o desenvolvimento global da criança aprendiz de LI” [língua inglesa] (Bueno, 2020, p. 20).

Ainda no âmbito da avaliação de línguas, Araújo (2022) apresenta um *site* educacional de sua autoria cujo objetivo é promover a autoformação docente por meio de uma trilha digital tendo em vista as incertezas quando se trata das possibilidades de averiguar a aprendizagem de inglês por alunos do sexto ano. Conforme defende o autor, considerando a não obrigatoriedade do ensino da língua nos anos iniciais do EF (Brasil, 2018), há educandos que iniciam o sexto ano sem ter tido contato formal com a língua na escola. Por outro lado, sabe-se que a inserção da LI nos anos iniciais do EF tem sido cada vez mais presente.

Diante de tal cenário, a heterogeneidade - referida aqui aos modos como a organização escolar implica, muitas vezes, na manutenção da exclusão do acesso a outras línguas (e linguagens) de educandos que frequentam escola pública¹¹ - impacta o fazer docente. Conforme Araújo (2022), no que diz respeito às aulas de LI no sexto ano do EF, o fato de haver uma disciplina 'nova' na grade em uma fase de mudanças importantes para os estudantes, traz consequências para os modos de organização docente. Assim, Araujo (2022) sugere que o momento da avaliação seja acolhedor por entender que toda situação

¹¹ Por heterogeneidade, não nos referimos ao que se poderia compreender por diferentes conhecimentos situados dos sistemas linguísticos.

de avaliação pode, se não bem efetivada, impactar negativamente e colaborar para criar imagens negativas do momento avaliativo e das possibilidades de aprendizagem.

Embora as pesquisas supracitadas não estejam diretamente relacionadas ao foco de nossa discussão, i.e., a avaliação em PLAc *com* crianças, do nosso ponto de vista, são bons exemplos de como a avaliação no âmbito da aprendizagem de uma língua adicional por crianças pequenas pode ser realizada para que todos os envolvidos - escola, educadores e educandos - sejam beneficiados.

Ao adotarmos a noção de avaliação *com* crianças, alinhamo-nos às propostas pedagógicas ontoepistemologicamente situadas na Linguística Aplicada no campo da educação linguística crítica em línguas adicionais nas infâncias (Malta, 2019; Tonelli, 2023), com vistas a convidar para o debate a necessidade de letramento em avaliação no campo de PLAc que traga para o centro dos processos de ensino e aprendizagem as vozes, as histórias, as culturas, as línguas e as linguagens de crianças advindas de outras nações. Nesse sentido, apoiamo-nos em Araújo (2022) para defendermos a avaliação acolhedora em contextos migratórios com estudantes dos anos iniciais da EB.

Sendo assim, por considerarmos a emergência de contextos educacionais multilíngues e superdiversos (Wedin; Wessman, 2017; Vertovec, 2007), defendemos e problematizamos a necessidade de proposições no âmbito da educação de professores e professoras de línguas que vivenciam ou irão vivenciar situações de avaliação com crianças migrantes internacionais. Nessa perspectiva, refletir sobre o letramento em avaliação para contextos multilíngues pode dar lugar à dimensão da avaliação com vistas ao acolhimento e também à justiça social, uma vez que os modos e as razões para avaliar podem reconfigurar a escola e como as línguas são - ou não - valorizadas.

Conforme Shohamy (2022), a problemática envolvendo testes de língua engloba vários aspectos. A autora discute o fato de que os testes de língua têm uma função particularmente significativa em sociedades multiculturais/multilíngues, ao escolher quais línguas são aceitas e quais são rejeitadas, e ao promover noções assimilativas em detrimento de modelos de reconhecimento e interação. Tendo em vista que o multiculturalismo é uma das características mais marcantes da contemporaneidade, Shohamy (2006) afirma que é preciso considerar que, ao tratarmos de avaliação de línguas, é necessário ter em mente quais saberes são valorizados, privilegiados e, invariavelmente, exigidos em situações de averiguação de conhecimentos. Nas palavras

da autora, não basta “reconhecer o conhecimento; ao invés disso, o conhecimento deve ser visto como parte de um novo conhecimento enriquecido, percebido como importantes ‘fundos de conhecimento’ para a sociedade como um todo”. (Shohamy, 2006, p. 97).

Shohamy (2006) relata um estudo em que os resultados de um teste de matemática para estudantes imigrantes, provenientes da antiga União Soviética, foram significativamente mais altos quando realizado em duas línguas, russo¹² e hebraico - a nova língua sendo adquirida -, se comparados com os resultados do mesmo teste monolíngue (em hebraico) realizado por um grupo-controle desses estudantes imigrantes. Apesar de, no exemplo em questão, estarmos diante de uma avaliação de matemática, observa-se como as características culturais, em especial aquelas que envolvem problemas de proficiência em língua adicional, não podem ser desconsideradas em exames, de qualquer natureza. (Silva, 2022).

Tal exemplo pode ser extremamente significativo para o contexto de PLAc *com* crianças porque se assemelha à realidade contemporânea brasileira na qual crianças devem realizar avaliações não somente de LP, mas também de outros conteúdos escolares as quais são realizadas, em sua grande maioria, em português.

Especificamente, no que diz respeito à avaliação de equivalência e classificação desses estudantes, a Resolução n. 1 de 13/11/2020 aponta que esse processo deve ocorrer na língua materna dos estudantes, levando em consideração sua língua, cultura, trajetória, desenvolvimento e inserção no nível e ano escolares:

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.

Art. 2º A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas ao critério da idade da criança.

Art. 3º Para matrícula a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados.

Art. 4º Os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua adequada inserção na etapa escolar. [...]

¹² Língua de pertencimento dos estudantes.

Art. 5º As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento. [...] (Brasil, 2020, p. 4-5).

Importa ressaltar que, mesmo que a Resolução n. 1 de 13/11/2020 preveja a avaliação na língua materna do estudante a fim de verificar o seu grau de desenvolvimento, promover sua adequada inserção na etapa escolar e considerar sua trajetória, língua e cultura, bem como favorecer o seu acolhimento, questionamos quais letramentos em avaliação são demandados para que o previsto no referido documento seja de fato cumprido e as crianças sejam integradas não somente na escola, mas na sociedade que as recebe.

Tal cenário nos leva a ponderar que estamos diante de um cenário de avaliação de PLAc em contextos multilíngues. A seção seguinte é, portanto, destinada a esse tópico.

O QUE SIGNIFICA AVALIAR A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES?

De acordo com Schissel, De Korne e López-Gopar (2018), os estudantes de minorias linguísticas, tais como falantes de línguas indígenas e migrantes, podem vivenciar desafios em termos das suas histórias de marginalização ou estatuto econômico exacerbados pelas desigualdades nas hierarquias linguísticas em sala de aula. Em resposta a tal cenário, pesquisas desenvolvidas em diferentes partes do mundo mostram como a incorporação de práticas multilíngues na sala de aula podem melhorar o desempenho dos estudantes em diferentes contextos educacionais tais como estudantes de minoria (Cummins, 2007; Flores; Garcia, 2013; López-Gopar; Sughrue, 2014, dentre outros).

No entanto, conforme Schissel, De Korne e Mario López-Gopar (2018), tal perspectiva nem sempre é abordada nos contextos educacionais e, por isso, se distanciam das práticas de sala de aula, incluindo a avaliação. Desse modo, verifica-se um contraste entre práticas multilíngues em sala de aula e a avaliação da aprendizagem. Schissel (2024, p. 8), propõe que o enfoque da avaliação seja em “atividades que centralizam o entendimento do aprendizado dos alunos nas interações diárias com práticas de ensino descolonizadas”, uma vez que trabalham “em apoio a essas práticas de ensino, ao invés de contra elas [...].” Conforme o autor, que trata da testagem em língua inglesa

Essas práticas de avaliação servem para aprimorar o aprendizado ou beneficiar os alunos, enfatizando suas forças, aprendizado e objetivos, ao invés de atribuir uma nota ou classificação. Isso pode se assemelhar a abordagens familiares como métodos de avaliação baseados em projetos ou em portfólios, ou ser algo completamente novo. Essas avaliações e entendimentos do aprendizado de inglês não precisam ser feitos no nível individual e podem capturar os entendimentos comunicativos que são construídos por meio de interação e colaboração. Ao fornecer *feedback* baseado nos projetos ou artefatos dos alunos, tais métodos de avaliação se concentrariam no que foi aprendido e nas direções futuras do aprendizado, ao invés de determinar uma porcentagem de respostas corretas. Em termos de como isso se aplica à descolonização da construção do inglês, o uso do histórico linguístico completo dos alunos é um caminho potencial. Incluir outras modalidades de comunicação não linguísticas também pode perturbar construções prescritivas ou puristas do inglês. Abordagens multilíngues e multimodais (Álvarez Valencia, 2016; Shohamy, 2022) têm muito a oferecer ao teste da língua inglesa. (Schissel, 2024, p. 8).

Ao priorizarmos práticas de avaliação centradas em interações que valorizam o histórico linguístico dos estudantes, bem como seus repertórios linguísticos particulares, trazemos a discussão proposta por Schissel (2024) no âmbito da avaliação em língua inglesa para o campo de PLAc *com* crianças migrantes internacionais. Consideramos, portanto, ser urgente iniciativas voltadas ao letramento em avaliação para que educadores e educadoras possam desenvolver saberes que promovam práticas interculturais multilíngues integradoras nas avaliações e que fomentem a integração de crianças no sistema educacional.

Nessa perspectiva, Shohamy (2006) problematiza o conceito de língua ao propor que, em contextos migratórios, essa precisa deixar de ser vista como sistema finito e encerrado em si mesmo ou como “pura”. A autora argumenta que conceitos como, por exemplo, misturas ou alternância de códigos (*code switching*), erros linguísticos, análise contrastiva, análise de erros ou interlíngua, por exemplo, colaboraram para perpetuar a ideia de que os usuários que não se amoldam às normas de determinado idioma não são falantes socialmente competentes (Hutton, 1999).

Para além do campo das línguas, Shohamy (2006, p. 32) argumenta que tais conceitos legitimam a noção de purificação de pessoas, pois, segundo ela, “se as línguas podem ser puras, as pessoas também”. As consequências de tal concepção, argumenta a autora, são que cada língua, assim como cada ser humano que não se encaixa ou não segue o purismo ideológico, é considerado impuro, poluído, uma interferência, um erro, um problema ou alguém diferente, exógeno, não pertencente (Shohamy, 2006).

Ao situarmos nossas reflexões no campo do letramento em avaliação para professores e professoras de PLAc *com* crianças migrantes internacionais, fazemos um convite para (re)pensarmos a educação docente em tempos superdiversos e multiculturais em que a escola tem cada vez mais oportunidades para criar ambientes de apoio e culturalmente sensíveis nos quais “as crianças possam se engajar em experiências significativas de aprendizagem de línguas que levem em consideração suas necessidades linguísticas, emocionais e culturais” (Tonelli; Selbach, 2023, p. 244).

Nesse sentido, recuperamos a Resolução n. 1 de 13/11/2020, de modo mais pontual o § 6º, o qual afirma que “o processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento”. Uma vez que, no documento, a avaliação é assumida como sinônimo de classificação para entrada em um determinado ano/etapa escolar, nosso questionamento é: se a avaliação é feita na língua materna, como prover para que esse processo seja socialmente justo? Se a avaliação deve ser feita na língua do estudante, como os resultados podem orientar o ensino da LP que passa a ser a língua de acolhimento? De quais modos as avaliações levam em conta suas culturas, trajetórias, desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e, por consequência, a efetiva inserção no nível e ano escolares?

Esses são alguns questionamentos que não temos a pretensão de responder neste artigo. No entanto, compreendemos que podem ser considerados como ponto de partida para discutirmos a formação de professores e professoras na EB e, em especial, ponderar propostas para o letramento em avaliação em uma perspectiva multicultural, inclusiva e que aponte para processos socialmente justos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos refletir sobre elementos do letramento em avaliação de línguas adicionais, em especial o PLAc com crianças migrantes internacionais, a fim de que todos os educandos tenham oportunidades equitativas de participação e de sucesso educacional. À medida que as salas de aula brasileiras se tornam cada vez mais diversas culturalmente, entendemos que a discussão sobre avaliação linguística *com* crianças na perspectiva da justiça social se faz necessária.

A adoção de práticas avaliativas inclusivas alicerçadas nos princípios da justiça social não apenas pode valorizar a (super)diversidade, mas também criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e propício ao desenvolvimento integral de todos os estudantes. Ao compreender os desafios vivenciados pelos alunos migrantes e construir avaliações culturalmente sensíveis aos conhecimentos de todas as crianças, os professores ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem extrapolando o conhecimento de uma determinada língua.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho, como dito, não é a de apresentar respostas acerca de aspectos técnicos no que concerne a avaliação em PLAc *com* crianças, mas trazer reflexões e proposições no âmbito do letramento em avaliação de professores e professoras para aferir os conhecimentos de estudantes migrantes internacionais que passam a viver em nosso país e a frequentar os anos iniciais da EB. Além disso, consideramos que a Resolução n. 1 de 13/11/2020 que trata do acolhimento desses estudantes nas escolas públicas brasileiras merece ser debatida e ampliada para que os processos avaliativos promovam a inclusão efetiva a partir de uma perspectiva acolhedora e justa.

Do nosso ponto de vista, ainda que o referido documento aponte possibilidades para a integração de jovens no que se refere ao ensino, a aprendizagem e a avaliação, este ainda carece de uma visão ampliada do que significa, de fato, avaliar a aprendizagem em contextos multilíngues, multiculturais e superdiversos. Além disso, defendemos que o campo de PLAc *com* crianças necessita de uma visão aguçada para as necessidades das infâncias e suas histórias de vida para além da aprendizagem da LP.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir para a expansão da área em PLAc *com* crianças bem como para os debates envolvendo formação de professores e professoras no contexto da avaliação, sua importância e seus desdobramentos nas políticas educacionais e linguísticas em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ANÇÃ, M. H. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor**, 2003, Lisboa: FCSH: Universidade Nova, 2003.

ANDRADE, D. M. Análise de livros didáticos para ensino de PLAc à luz de ficha para avaliação. **SCRIPTA**, v. 27, n. 60, p. 278-310, 2º quadrimestre de 2023. Disponível em: <https://smtpgw.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/30386/21890>. Acesso em: 09 mai. 2024.

ARAUJO, F. J. **Avaliação Acolhedora: trilhas de autoformação para professores e professoras de inglês do 6º ano**. 2022. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas/Adicionais) – Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

ASSUMPÇÃO, A. M.; TEIXEIRA COELHO, J. P. R. T. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo DIASPORTICS. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 28, n. 60, p. 167-185, dez. 2020. DOI. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006010>.

BARROS, E. B. R.; FURTOSO, V. A. Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. **SCRIPTA**, v. 25, n. 53, p. 8-42, 1º quadrimestre de 2021. DOI. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n53p8-41>.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de novembro de 2020. Disponível em: https://portaldaimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%A9%C3%8des_referentes_as_migra%C3%A7%C3%A9%C3%8des/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. **Superdiverse repertoires and the individual**. Tilburg Papers in Culture Studies, Tilburg, n. 24, p. 1-32, 2012. Disponível em: https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/30332982/TPCS_24_Blommaert_Backus.pdf. Acesso em: 09 mai. 2024.

BUENO, B. A. G. **Chameleon**: o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

BULLA, D. da S.; KUHN, T. Z. Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, p. 1-28, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2024.

CAMARGO, H. R. E. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migração de crise sobre políticas públicas de acolhimento. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CASTLES, S. Migration and Community Formation under Conditions of Globalization. **International Migration Review**, v. 36, n. 4, p. 1143-1168, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2002.tb00121.x>. Acesso em: 01 mar. 2024.

CAVATTI, G. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Emoções e educação linguística crítica com crianças. In: **Anais do XVI ENFOPLE**, 2021, Inhumas: UEG, 2021.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, v. 10, n. 2, p. 221-240, 2007.

DE PAULA, E. “**VEM BRINCAR NA RUA!**” Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 355 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso em 05 mar. 2024.

DINIZ, L. R. A. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento?. **RE-UNIR** - Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia. Entrevista concedida a Marília Lima Pimentel Cotinguiba, v. 8, n. 1, p. 231-242, 2021. DOI. <https://doi.org/10.47209/2594-4916.v.8.n.1.p.231-242>.

FLORES, N.; GARCÍA, O. Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. In: LITTLE, D., LEUNG, C.; VAN AVERMAET, P. (Eds.). **Managing diversity in education**: Language, policies, pedagogies. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2013, p. 243–256.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, v. 2, n. 9, p. 113-132, 2012. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15434303.2011.642041>. Acesso em 05 mar. 2024.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em

<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 28 jan. 2024.

HUTTON, C. **Linguistics and the Third Reich**. London and New York: Routledge, 1999.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265532208090158>. Acesso em 05 mar. 20204.

LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia**, v. 14, n. 1, p. 167-186, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/755/559>. Acesso em: 01 mar. 2024.

LOPES, L. P. S. Crianças imigrantes e refugiadas na Educação Básica brasileira: uma proposta pedagógica de uso da literatura de migração para a promoção de uma política de acolhimento. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 3, p. 1056-1074, set./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64309/34266>. Acesso em: 01 mar. 2024.

LÓPEZ-GOPAR, M. E.; SUGHRUA, W. Social Class in English Language Education in Oaxaca, Mexico. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 13, n. 2, p. 104-110, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Educar crianças em línguas adicionais para a diversidade e justiça social: contribuições socio-interacionais do gênero história infantil. **Revista Letras Raras**, v. 11, n. 3, p. 304–330, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8170102>.

MAHER, T. J. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MALTA, L. S. **Além do que se vê**: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MOITA LOPEZ, L. P. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o

campo como Linguista Aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MORAES, I. T. A **promoção do letramento em avaliação para a práxis de formadoras de professores/as de inglês**: implicações para a formação inicial e continuada. 2023. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2023.

MORAES, I. T. A.; BATISTA, E. G. Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: orientações teórico-práticas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 15-42, 2020. DOI. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.26804>.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-agosto, p. 156–168, 2023. DOI. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-83.

POÇAS, L. M. G.; TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V. Crianças migrantes internacionais e o Português como Língua de Acolhimento: uma proposta de unidades temáticas multiculturais a partir de histórias infantis. **No prelo**.

POPHAM, W. J. Why assessment illiteracy is professional suicide. **Educational Leadership**, v. 62, n. 1, p. 82-83, 2004.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474>.

RAJAGOPALAN, K. 2023. A somewhat skeptical essay on teaching/learning a language other than the “mother tongue”: conundrums and practical challenges under the lenses of multilingualism. **Perspectiva**, v. 41, n. 1, p. 1-13, jan./mar. 2023. DOI. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e93236>.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Currículo, avaliação e justiça social: a procura da melhoria educacional. In: LINS, C. P. A. et al. (Org.). **Escolas e docências no contemporâneo: questões a pensar**. Curitiba: CRV, 2022. p. 159-170.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.)

Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira. Coleção Linguagens, Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCHISSEL, J. L. Decolonizing English language testing. **TESOL Journal**, p. e832, 2024. DOI. <https://doi.org/10.1002/tesj.832>.

SCHISSEL, J. L., DE KORNE, H.; LÓPEZ-GOPAR, M. Grappling with translanguaging for teaching and assessment in culturally and linguistically diverse contexts: teacher perspectives from Oaxaca, Mexico. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 24, n. 3, p. 340-356, 2018. DOI. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1463965>.

SHOHAMY, E. **Language Policy:** Hidden agendas and new approaches. Oxon, New York: Routledge: 2006.

SHOHAMY, E. Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? **Íkala, revista de lenguaje y cultura**, v. 14, n. 22, p. 45-67, 2009.

SHOHAMY, E. Critical Language Testing, Multilingualism and Social Justice. **TESOL QUARTERLY**, v. 56, n. 4, p. 1445-1457, December 2022. DOI. <https://doi.org/10.1002/tesq.3185>.

SILVA, A. L. B. de C. **Avaliação de proficiência em inglês para pilotos da Esquadrilha da Fumaça:** da análise de necessidades ao desenho de um exame. 2022. 373 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

STIGGINS, R. Assessment Literacy. **Phi Delta Kappan**, v. 72, p. 534-539, 1991.

TONELLI, J. R. A. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 62, n. 1, p. 58-73, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8670567>. Acesso em: 7 mai. 2024.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. P. Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. **Fólio – Revista de Letras**, v. 11, n. 1 p. 583-607 jan./jun. 2019. DOI. <http://dx.doi.org/10.22481/folio.v11i1.5134>.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Org.). **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-31.

TONELLI, J. R. A.; SELBACH, H. V. Reflections and Proposals on Portuguese as a Welcoming Language ‘for’ and ‘with’ international migrant children in Brazil. **Scripta**,

v. 27, n. 60, p. 219-248, 2023. DOI. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2023v27n60p219-248>.

TARRIUS, A. Leer, describir, interpretar. Las circulaciones migratória: conveniência de la noción de “território circulatório”. Los nuevos hábitos de la de identidad. **Relaciones. Estudios de historia y sociedad**, v. XXI, n. 83, p. 38-66, 2000.

TRIVINHO, E. R. O que é Glocal? Sistematização conceitual e novas considerações teóricas sobre a mais importante invenção tecnocultural da civilização mediática. **MATRIZES**, v. 16, n. 2, p. 47-48, 2022. DOI. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v16i2p45-68>.

UNIBANCO. Equidade: o papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em foco**, n. 38, p. 1-4, fev. 2018. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/38/>. Acesso em: 01 mar. 2024.

WEDIN, Å.; WESSMAN, A. Multilingualism as policy and practices in elementary school: Powerful tools for inclusion of newly arrived pupils. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 9, n. 4, p. 873-890, 2017. Disponível em: <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1095874/FULLTEXT01.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2024.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, nov. 2007. DOI. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.

Recebido em: Fev. 2024.
Aceito em: Abr. 2024.