

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

Política linguístico-educacional e avaliação diagnóstica em contexto migratório: uma análise da rede estadual de Roraima

Nilmara Gomes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18608>

Submetido em: 2026-10-25

Postado em: 2026-10-30 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Cora Elena Gonzalo Zambrano (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7617-2704>)

POLÍTICA LINGÜÍSTICO-EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA EM CONTEXTO MIGRATÓRIO: UMA ANÁLISE DA REDE ESTADUAL DE RORAIMA

LANGUAGE-EDUCATION POLICY AND DIAGNOSTIC ASSESSMENT IN A MIGRATION CONTEXT: AN ANALYSIS OF RORAIMA'S STATE SCHOOL SYSTEM

Nilmara Milena da Silva Gomes

Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: nilmara.gomes@uerr.edu.br.
<https://orcid.org/0009-0007-0209-2171>.

RESUMO

Este artigo analisa como a reconfiguração da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa do 6º ano da rede estadual de Roraima, entre 2024 e 2026¹, materializa decisões de política linguístico-educacional em um território marcado pela migração e pela diversidade linguística. A análise considera os instrumentos de avaliação como mecanismos institucionais que definem quais conhecimentos são reconhecidos e como podem ser demonstrados pelos estudantes (Shohamy, 2006). Nesse contexto, a distinção entre multilinguismo, associado à coexistência de línguas, e plurilinguismo, relacionado à constituição e à mobilização de repertórios linguísticos, permite examinar as diferentes funções atribuídas às línguas nas atividades (Coste, Moore e Zarate, 2009). Para investigar essas relações, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, documental e comparativa, orientada pela análise de conteúdo (Bardin, 2016), considerando provas, cadernos orientadores, gabaritos, rubricas e planilhas de registro. Os resultados mostram que os instrumentos de 2024 e 2025 incorporavam referências territoriais e mantinham os procedimentos de correção e registro. Em 2026, a diversidade linguística passou a integrar explicitamente situações comunicativas e atividades de compreensão interlinguística, preservando os conhecimentos curriculares de Língua Portuguesa como objeto da avaliação (Melo-Pfeifer e Ollivier, 2025). Essa reformulação também introduziu orientações para reconhecer recursos de diferentes línguas nas respostas e rubricas específicas para a resposta escrita curta e a produção textual, cujas seis dimensões passaram a ser registradas separadamente. Concluímos que as modificações ampliaram as possibilidades documentadas de reconhecimento dos repertórios linguísticos e de

¹ O conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo não está disponível ao público, mas pode ser enviado conforme solicitação.

interpretação das aprendizagens, sem permitir inferências sobre seus efeitos nas práticas escolares.

Palavras-chave: Política linguístico-educacional, avaliação diagnóstica, educação para o plurilinguismo.

Declaração de contribuição dos autores

Autoria única,

Declaração de conflito de interesse

A autora declara que não há conflito de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

O conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo não está disponível ao público, mas pode ser enviado conforme solicitação.

Declaração de uso de IA

A ferramenta de inteligência artificial ChatGPT foi utilizada para auxiliar na revisão técnico-gramatical do texto e normalização de referências.

Abstract

This article examines how the reconfiguration of sixth-grade Portuguese-language diagnostic assessment in Roraima's state school system between 2024 and 2026 gives concrete form to language-in-education policy decisions in a region marked by migration and linguistic diversity. Assessment instruments are understood as institutional mechanisms that determine which forms of knowledge are recognized and how students may demonstrate them (Shohamy, 2006). The distinction between multilingualism, understood as the coexistence of languages, and plurilingualism, concerning the development and mobilization of linguistic repertoires, helps identify the different roles assigned to languages in the tasks (Coste, Moore and Zarate, 2009). We conducted a qualitative, comparative documentary study using content analysis (Bardin, 2016) of tests, teacher guides, answer keys, scoring rubrics, and recording spreadsheets. The findings show that the 2024 and 2025 instruments incorporated local references while retaining the same marking and recording procedures. In 2026, linguistic diversity became explicit in communicative situations and cross-linguistic comprehension tasks, while Portuguese curricular knowledge remained the object of assessment (Melo-Pfeifer and Ollivier, 2025). The revised instruments also introduced guidance for recognizing resources from different languages in students' responses,

along with separate rubrics for short written answers and extended writing, whose six dimensions were recorded individually. These changes expanded the documented opportunities to recognize linguistic repertoires and interpret learning, without supporting claims about their effects on school practices.

Keywords: Language-education policy. Diagnostic assessment. Plurilingual education.

Introdução

A avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa produz informações para o acompanhamento das aprendizagens e para o planejamento escolar. Em contextos de diversidade linguística, os textos, os comandos e os critérios de correção também delimitam quais conhecimentos podem ser demonstrados e reconhecidos. Essas escolhas integram mecanismos de política linguística que operam nas instituições educacionais (Shohamy, 2007).

Em Roraima, a presença histórica de povos indígenas, as fronteiras com a Venezuela e a Guiana e os deslocamentos migratórios constituem um contexto de convivência entre diferentes línguas e trajetórias escolares. As experiências docentes nesse cenário envolvem tanto o ensino de português quanto o reconhecimento dos conhecimentos linguísticos dos estudantes (Gomes, 2024). O multilinguismo caracteriza a coexistência de línguas em um espaço social, enquanto o plurilinguismo se refere aos repertórios constituídos e mobilizados pelos sujeitos (Conselho da Europa, 2001). Esses repertórios são heterogêneos e podem reunir conhecimentos desenvolvidos em diferentes graus (Coste, Moore e Zarate, 2009). A variação linguística acrescenta a esse quadro a diversidade de usos de uma mesma língua, associada a experiências sociais e territoriais dos falantes (Broch, 2012).

Instituído pela Portaria Normativa nº 4/SEED/GAB, de 2024, o ProAlfaLetraRR organiza ações de diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens na rede estadual (Roraima, 2024e). Entre 2024 e 2026, os instrumentos do 6º ano incorporaram modificações na seleção de textos, nas operações de leitura e escrita e nos procedimentos de correção e registro. A reformulação de 2026 introduziu situações de contato linguístico e tarefas que apresentam recursos de diferentes línguas. Interessa, portanto, examinar em que condições essa presença se relaciona às operações solicitadas e ao reconhecimento das respostas. A distinção entre avaliar a competência plurilíngue e avaliar conhecimentos curriculares de estudantes com repertórios diversos ajuda a delimitar o problema (Melo-Pfeifer e Ollivier, 2025).

Este artigo tem como objetivo analisar comparativamente a reconfiguração dos instrumentos de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa do 6º ano da rede estadual de Roraima entre 2024 e 2026, identificando continuidades e deslocamentos nos textos selecionados, nas operações de leitura e escrita, nas possibilidades de mobilização dos repertórios linguísticos e nos critérios de correção e registro das aprendizagens. A pesquisa é qualitativa, documental e comparativa, orientada pela análise de conteúdo (Bardin, 2016). O corpus compreende a documentação

normativa, as provas, os materiais orientadores, os gabaritos, as rubricas e as planilhas de registro.

Demandas educacionais consideradas na avaliação diagnóstica de Roraima

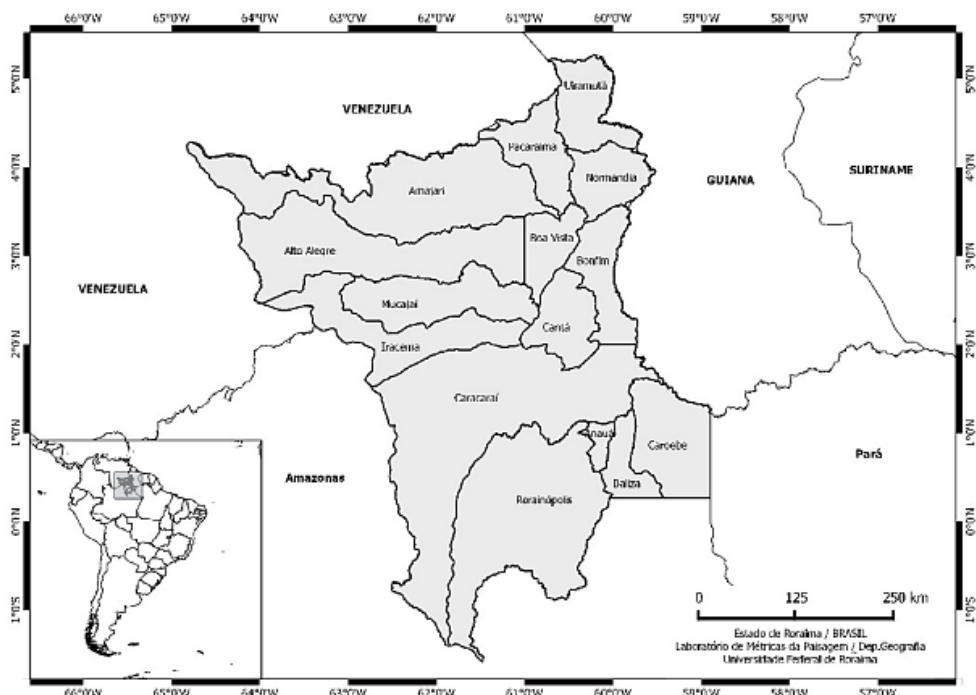
O ProAlfaetraRR integra as iniciativas da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima voltadas à identificação e à recomposição das aprendizagens nos anos finais do Ensino Fundamental. A Portaria Normativa nº 4/SEED/GAB, de 26 de fevereiro de 2024, estabelece diretrizes para o diagnóstico e atribui responsabilidades à Secretaria e às unidades escolares (Roraima, 2024e). A organização institucional prevê que as informações produzidas apoiem o acompanhamento pedagógico.

Os indicadores educacionais oferecem referências para compreender essas demandas. Em 2023, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de Roraima alcançou 4,2 nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública (Brasil, 2024a). No Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a proficiência média em Língua Portuguesa dos estudantes do 9º ano passou de 244,7 pontos, em 2021, para 233,8 pontos, em 2023 (Brasil, 2025). Esses resultados apontam desafios relacionados à aprendizagem da Língua Portuguesa ao longo da escolarização, embora não permitam caracterizar diretamente os conhecimentos dos estudantes que ingressam no 6º ano. A avaliação diagnóstica assume, nesse contexto, uma função distinta daquela desempenhada pelos indicadores nacionais, ao oferecer informações mais próximas das necessidades de planejamento e acompanhamento das escolas.

Em 2026, o acompanhamento das aprendizagens foi reorganizado a partir do 6º ano, etapa de ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental. O planejamento institucional prevê seguir a primeira coorte até 2029 e incluir novas turmas de 6º ano a cada ano (Roraima, 2026a). Essa continuidade temporal permite organizar registros dos conhecimentos de leitura e escrita ao longo da escolarização, sem que o presente estudo examine os resultados desse acompanhamento.

A organização do programa está situada em um território de fronteira. Roraima mantém relações históricas e sociais com a Venezuela e a Guiana, onde circulam português, espanhol, línguas indígenas e outros recursos linguísticos. Na fronteira entre Brasil e Venezuela, práticas translíngues permitem observar formas de comunicação que ultrapassam a separação rígida entre sistemas linguísticos (Monteiro e Salgado, 2018). Esse contexto torna pertinente examinar as condições linguísticas de acesso às tarefas escolares.

Figura 1 – Localização geográfica de Roraima e suas fronteiras internacionais.



Fonte: Base vetorial do IBGE

A composição das matrículas escolares permite dimensionar uma parte desse cenário. Em 2026, os registros do Educarr contabilizavam 7.222 estudantes estrangeiros na rede estadual de Roraima, dos quais 4.631 estavam matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, consideradas também as turmas multisseriadas. No 6º ano, etapa selecionada para iniciar o acompanhamento das aprendizagens pelo ProAlfaetraRR, foram identificados 1.205 estudantes estrangeiros (Roraima, 2026b). Esses quantitativos caracterizam a presença de estudantes de diferentes nacionalidades na etapa investigada, mas não descrevem, isoladamente, seus repertórios linguísticos ou suas experiências anteriores de escolarização. Ainda assim, permitem situar a diversidade das trajetórias escolares no contexto em que a avaliação diagnóstica foi reformulada.

A diversidade das trajetórias de escolarização envolve experiências anteriores de aprendizagem e condições de acolhimento nas escolas. Em pesquisa com docentes de Roraima, práticas de intercompreensão e atividades interculturais foram relacionadas a possibilidades de articulação de conhecimentos linguísticos e culturais (Gomes, 2024). Para o diagnóstico, essa discussão desloca a atenção para os recursos oferecidos nos textos e comandos, sem presumir repertórios específicos a partir da nacionalidade dos estudantes.

As interações entre português, espanhol e experiências culturais de estudantes venezuelanos também foram examinadas em práticas docentes de uma escola estadual de Boa Vista (Lamarão, 2025). Esse quadro reforça a pertinência de distinguir os conhecimentos de Língua Portuguesa que se pretende identificar das exigências linguísticas que podem interferir na compreensão dos enunciados.

No trabalho com leitura, experiências de intercompreensão e atividades plurilíngues nos anos finais do Ensino Fundamental apresentam possibilidades de

articulação entre conhecimentos linguísticos e construção de sentidos (Freitas, 2025). Essa relação oferece uma referência para a análise das tarefas documentadas, considerando simultaneamente os objetivos curriculares e os recursos disponibilizados aos estudantes.

A reformulação da avaliação diagnóstica do ProAlfaletraRR, em 2026, articulou três dimensões definidas durante o processo de elaboração do instrumento. A **dimensão curricular** tomou como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Documento Curricular de Roraima (DCRR) (Roraima, 2019), orientando a seleção das habilidades de leitura e escrita e sua correspondência com os conhecimentos avaliados. A **dimensão linguística** incorporou a sensibilidade aos repertórios plurilíngues dos estudantes como critério para a seleção dos textos e a formulação dos enunciados, considerando que a compreensão das tarefas pode mobilizar conhecimentos e experiências construídos em diferentes línguas. Essa orientação buscou reconhecer a diversidade linguística do contexto escolar sem transformar a avaliação de Língua Portuguesa em um exame de proficiência em outras línguas. A **dimensão avaliativa** concentrou-se na explicitação dos critérios de correção, na elaboração de rubricas e na definição dos aspectos considerados na análise da produção textual. Articuladas pela sensibilidade linguística como princípio transversal, essas dimensões orientaram escolhas destinadas a preservar os objetivos curriculares e considerar as diferentes condições de participação dos estudantes.

A articulação entre as dimensões curricular, linguística e de correção permite analisar a reformulação de 2026 sob os princípios da educação para o plurilinguismo. A distinção entre os conhecimentos escolares avaliados e a competência plurilíngue como objeto específico de mensuração orienta essa delimitação (Melo-Pfeifer e Ollivier, 2025). Os instrumentos mantêm como referência habilidades de Língua Portuguesa e preveem condições diferenciadas de leitura, produção e interpretação das respostas.

Políticas linguístico-educacionais e educação para o plurilinguismo

As políticas linguístico-educacionais envolvem decisões sobre quais línguas e práticas linguísticas encontram espaço nas instituições escolares, como são ensinadas e quais conhecimentos recebem reconhecimento nos processos de aprendizagem. Essas decisões se manifestam em documentos normativos, currículos, materiais didáticos e procedimentos avaliativos, mas também nas práticas cotidianas que atribuem diferentes valores às línguas e aos seus falantes. A política linguística, nessa perspectiva, ultrapassa sua formulação oficial e compreende mecanismos institucionais capazes de orientar comportamentos, estabelecer expectativas de desempenho e legitimar determinadas formas de utilização da linguagem (Shohamy, 2006). Compreender esses mecanismos permite examinar como as orientações educacionais se materializam nas atividades propostas aos estudantes.

No contexto brasileiro, as políticas de educação linguística convivem com experiências sociolinguísticas que dificilmente podem ser representadas por uma concepção homogênea de língua. A diversidade inclui línguas indígenas, línguas de migração, línguas de sinais, variedades do português e outras práticas linguísticas historicamente constituídas. As tensões entre essa heterogeneidade e os modelos institucionais de educação linguística participam do debate sobre os sentidos atribuídos ao bilinguismo e à educação plurilíngue no país (Carneiro, 2022). Esse cenário exige distinguir o reconhecimento da diversidade como característica da população escolar de sua incorporação efetiva às decisões educacionais.

Multilinguismo e plurilinguismo designam fenômenos relacionados, mas distintos. O primeiro caracteriza a coexistência de línguas em um território ou instituição. O segundo se refere aos repertórios que os sujeitos constituem e mobilizam em suas experiências de comunicação e aprendizagem. Esses repertórios não correspondem à soma de competências equivalentes em línguas separadas, pois reúnem conhecimentos parciais, heterogêneos e passíveis de articulação (Coste; Moore; Zarate, 2009). A distinção permite analisar a presença de várias línguas nos materiais sem presumir que o estudante tenha sido solicitado a relacioná-las.

A variação linguística constitui outra dimensão dessa heterogeneidade. Diferentes variedades de uma mesma língua apresentam características relacionadas às condições sociais, históricas e territoriais de seus usos. A diversidade linguística presente na escolarização brasileira envolve tanto contextos bi/multilíngues quanto situações caracterizadas pela circulação de diferentes variedades linguísticas (Cavalcanti, 1999). Embora esses fenômenos possam coexistir, sua análise exige distinguir os recursos e as práticas envolvidos. O reconhecimento de variedades do português, por exemplo, envolve questões distintas da mobilização de recursos do português e do espanhol em uma mesma situação comunicativa. Essa diferenciação permite examinar com maior precisão quais aspectos da diversidade são considerados nas atividades escolares.

A coexistência de diferentes línguas e variedades em uma escola, entretanto, não assegura que seus repertórios sejam reconhecidos nas atividades pedagógicas. Uma instituição pode atender estudantes com experiências linguísticas diversas e organizar seu ensino exclusivamente a partir de práticas que pressupõem um repertório homogêneo. A passagem da diversidade linguística para seu reconhecimento educacional envolve decisões sobre políticas de ensino, objetivos de aprendizagem e organização curricular, aspectos relacionados à perspectiva de educação para o plurilinguismo (Beacco; Byram, 2007). Essa orientação permite compreender que o reconhecimento dos repertórios dos estudantes depende também das condições institucionais criadas para sua participação nas atividades escolares.

Essa orientação encontra possibilidades de realização nas abordagens plurais das línguas e culturas, que organizam situações de aprendizagem envolvendo diferentes recursos linguísticos e culturais. A intercompreensão entre línguas aparentadas, o despertar para as línguas e as atividades interculturais permitem desenvolver relações entre conhecimentos previamente construídos e novas experiências de aprendizagem. Em uma intervenção realizada com estudantes

brasileiros do 6º ano, atividades de despertar para as línguas e intercompreensão contribuíram para manifestações de interesse, curiosidade e valorização da diversidade linguística e cultural (Sarsur-Câmara, 2022). A experiência permite compreender como o contato orientado com diferentes línguas pode integrar o trabalho escolar, ultrapassando sua presença meramente ilustrativa nos materiais didáticos.

A relação entre repertórios plurilíngues e aprendizagem de Língua Portuguesa também tem sido examinada na educação básica brasileira. Uma investigação com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental identificou tendência positiva na compreensão de textos escritos em português durante uma experiência de inserção da intercompreensão de línguas românicas nas atividades escolares (Souza, 2017). Esse resultado, situado nas condições específicas da pesquisa, contribui para discutir possibilidades de articulação entre conhecimentos linguísticos diversos e objetivos curriculares de Língua Portuguesa. A aprendizagem da língua de escolarização, nessa perspectiva, pode estabelecer relações com outros conhecimentos linguísticos, sem que estes precisem constituir objetos autônomos de ensino ou avaliação.

A incorporação de repertórios plurilíngues às práticas educacionais requer, contudo, distinguir a presença de diferentes línguas das operações efetivamente solicitadas aos estudantes. Um texto que menciona línguas ou experiências culturais diversas pode ampliar a representação da pluralidade, enquanto uma atividade que solicita a comparação de expressões, a identificação de aproximações linguísticas ou a construção de sentidos a partir de diferentes recursos atribui outra função aos repertórios. Essas possibilidades correspondem a escolhas pedagógicas distintas, cuja pertinência depende dos conhecimentos que se pretende desenvolver e das condições em que a atividade será realizada.

Quando essas decisões alcançam os instrumentos de avaliação, assumem também uma dimensão político-linguística. Os testes de língua podem funcionar como mecanismos de política linguística ao estabelecer quais conhecimentos serão solicitados e quais formas de desempenho receberão reconhecimento institucional (Shohamy, 2007). A seleção de textos, a formulação de enunciados e a definição de critérios de correção participam desse processo, pois delimitam as operações esperadas e as características das respostas consideradas adequadas. Assim, os instrumentos avaliativos não apenas registram aprendizagens: sua organização também expressa concepções sobre as línguas e sobre os conhecimentos valorizados pela instituição escolar.

No diagnóstico de Língua Portuguesa, o reconhecimento dos repertórios linguísticos precisa ser examinado em relação às habilidades curriculares efetivamente solicitadas. A presença de línguas diversas nos textos, a possibilidade de utilizá-las na elaboração de respostas e os critérios que orientam sua correção constituem decisões diferentes. A educação para o plurilinguismo fornece uma perspectiva para analisar essas decisões sem deslocar a leitura e a escrita em português de sua condição de conhecimentos escolares examinados.

Conhecimentos de Língua Portuguesa em contextos plurilíngues: tarefas e critérios de interpretação

A avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa em contextos de diversidade linguística envolve decisões sobre os conhecimentos que se pretende identificar, as operações solicitadas aos estudantes e as condições previstas para a realização das tarefas. Quando a população escolar reúne diferentes repertórios linguísticos e trajetórias de escolarização, essas decisões precisam considerar a relação entre as habilidades curriculares e os recursos disponibilizados pelo instrumento. A educação para o plurilinguismo oferece uma perspectiva para examinar essa relação, preservando a leitura e a escrita em Língua Portuguesa como objetos da avaliação, ao mesmo tempo que permite considerar a diversidade linguística na elaboração das atividades.

A distinção entre examinar a competência plurilíngue e examinar conhecimentos escolares de sujeitos plurilíngues delimita o objeto deste estudo (Melo-Pfeifer; Ollivier, 2025). No primeiro caso, a articulação de recursos linguísticos integra o conhecimento investigado. No segundo, os conhecimentos curriculares continuam a orientar a interpretação das respostas, embora os repertórios dos estudantes possam ser considerados nas condições de realização das tarefas. É nessa segunda situação que se insere o diagnóstico de Língua Portuguesa analisado neste artigo.

A presença de diferentes línguas em um instrumento pode assumir funções distintas. As discussões sobre avaliação plurilíngue contemplam possibilidades de utilização de recursos linguísticos variados nos enunciados, nos materiais apresentados e nas respostas dos estudantes, conforme as finalidades estabelecidas para as tarefas (Melo-Pfeifer; Ollivier, 2026). Uma questão pode apresentar expressões em português, espanhol ou línguas indígenas como parte de uma situação comunicativa, sem solicitar operações que envolvam relações entre essas línguas. Em outras atividades, a comparação de significados, a identificação de aproximações lexicais ou a interpretação de informações distribuídas entre diferentes versões linguísticas pode constituir uma exigência do próprio enunciado. A diferença entre essas situações reside na função atribuída aos recursos linguísticos durante a resolução da tarefa.

Essa distinção também depende da relação entre o conhecimento avaliado e os recursos necessários à produção da resposta. Uma questão que apresenta textos em português e espanhol pode solicitar a comparação de informações entre ambos, ainda que o estudante registre sua conclusão exclusivamente em português. Em contrapartida, quando a resposta pode ser construída a partir de apenas uma das versões, a presença das duas línguas não assegura que a comparação interlinguística seja necessária. A validade das interpretações produzidas em instrumentos diagnósticos multilíngues envolve justamente a relação entre o construto avaliado, os recursos oferecidos e as operações realizadas nas tarefas (Gantefort et al., 2025). Para uma análise documental, essa discussão permite examinar as

exigências previstas nos enunciados, preservando a distinção entre as operações solicitadas e os procedimentos efetivamente utilizados pelos estudantes.

A interpretação das respostas acrescenta outra dimensão a essa relação. Os conhecimentos solicitados por uma atividade precisam encontrar correspondência nos elementos previstos para sua correção. Uma questão pode exigir a identificação de relações entre recursos linguísticos sem que o documento orientador explicita como essas relações serão consideradas na resposta esperada. Essa situação torna necessário examinar conjuntamente enunciados e orientações de correção, identificando quais conhecimentos são formalmente contemplados e quais aspectos permanecem fora dos critérios estabelecidos. A análise dessa correspondência permite delimitar o alcance das informações que o instrumento foi organizado para produzir.

Os gabaritos e as rubricas participam da organização desses critérios, embora desempenhem funções distintas. O gabarito identifica respostas esperadas ou elementos necessários à sua adequação, podendo incluir comentários e justificativas sobre os conhecimentos solicitados. A rubrica avaliativa organiza critérios e descrições de níveis de qualidade do desempenho, oferecendo parâmetros para distinguir aspectos observáveis de uma produção. Nas rubricas analíticas, cada critério é considerado separadamente, permitindo caracterizar diferentes dimensões da resposta escrita (Brookhart, 2013). Essa estrutura pode contribuir para a finalidade diagnóstica ao distinguir aspectos que demandam acompanhamento pedagógico, desde que os descritores correspondam aos conhecimentos solicitados e às características efetivamente observáveis da produção.

A utilização de rubricas analíticas também exige atenção às interpretações autorizadas por seus critérios. Uma dimensão destinada a examinar a organização textual permite caracterizar aspectos da sequência e da articulação das ideias, mas não autoriza, isoladamente, conclusões sobre as atitudes linguísticas ou culturais do estudante. Da mesma forma, uma resposta adequada a uma questão sobre respeito às diferenças linguísticas permite identificar o reconhecimento da alternativa ou da formulação esperada, sem demonstrar necessariamente o comportamento do estudante em situações reais de interação. Essa delimitação preserva a relação entre a resposta observável e os conhecimentos que a avaliação pretende identificar.

Para examinar essa relação nos documentos do ProAlfaLetraRR, a análise distingue três dimensões: as línguas e variedades representadas nos materiais, as operações que possibilitam mobilizar recursos de diferentes repertórios e os critérios previstos para interpretar e registrar as respostas. A comparação contempla os instrumentos de 2024, 2025 e 2026, considerando exclusivamente o que está formalizado nas provas, nos gabaritos, nas rubricas e nas planilhas. Desse modo, a investigação distingue as possibilidades estabelecidas nos documentos das estratégias efetivamente utilizadas pelos estudantes, que não integram o corpus.

Percurso metodológico

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de natureza documental, com recorte temporal comparativo, orientada pelos procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Essa abordagem permitiu examinar as avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa considerando as relações entre os conhecimentos selecionados, as tarefas propostas e os procedimentos previstos para a interpretação das respostas. A investigação documental possibilitou compreender os instrumentos como produções institucionais vinculadas a determinadas finalidades educacionais, cuja análise exige considerar seu contexto de elaboração e utilização (Lüdke; André, 1986). A seleção das fontes também observou sua procedência, natureza e pertinência para o problema investigado, de modo a estabelecer um conjunto documental compatível com os objetivos da pesquisa (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

O recorte temporal foi organizado para comparar as continuidades e os deslocamentos documentados entre os cinco momentos examinados, considerando a seleção de textos, as operações solicitadas, as possibilidades previstas para mobilizar repertórios linguísticos e os critérios de correção e registro. A comparação incide sobre a configuração dos instrumentos, não sobre resultados de aprendizagem. O corpus foi constituído pela Portaria Normativa nº 4/SEED/GAB, de 26 de fevereiro de 2024, publicada em 28 de fevereiro de 2024, e pelos instrumentos de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa do 6º ano vinculados ao ProAlfaletraRR. Foram considerados cinco momentos avaliativos: o diagnóstico de 2024, as avaliações de entrada e saída de 2025 e as avaliações de entrada e saída de 2026. A inclusão dos instrumentos de 2025 permitiu examinar o percurso de elaboração das avaliações no intervalo investigado, identificando características preservadas e modificações introduzidas antes da reformulação de 2026.

Reunimos provas destinadas aos estudantes, cadernos orientadores, gabaritos comentados, orientações de aplicação e correção e planilhas de registro. Os critérios de inclusão compreenderam a vinculação institucional ao programa, a correspondência ao componente curricular e ao ano escolar investigados e a pertinência para a análise das tarefas, dos critérios de correção e dos registros. Para a saída de 2025, foi selecionada a versão institucional correspondente ao instrumento investigado. As demais versões de elaboração localizadas no acervo foram excluídas da comparação, para evitar a contabilização de diferentes redações de uma mesma prova como instrumentos independentes.

Quadro 1 – Caracterização do corpus documental

Momento avaliativo	Documentos examinados	Aspectos considerados
Documento normativo de 2024	Portaria Normativa nº 4/SEED/GAB	Institucionalização, finalidades e responsabilidades relacionadas ao diagnóstico.
2024	Avaliação (entrada), orientações de correção e instrumentos de registro do professor e do coordenador.	

2025 e 2026	Avaliação (entrada, saída), orientações de correção e planilha de registro.	Composição das tarefas, conhecimentos curriculares e procedimentos de registro.
--------------------	---	---

Fonte: elaboração própria com base nos documentos do ProAlfaetraRR (2024–2026).

A unidade de análise foi definida como o dispositivo avaliativo constituído pela articulação entre tarefas, orientações de correção e formas de registro. Essa delimitação permitiu examinar as relações entre o que os estudantes eram solicitados a realizar, os conhecimentos contemplados nos critérios de correção e as informações previstas para a sistematização das aprendizagens. Nos cadernos dos estudantes, observamos textos-base, gêneros discursivos, recursos linguísticos e visuais, situações comunicativas e comandos. Nos materiais orientadores e gabaritos, examinamos os objetos declarados de avaliação, as respostas esperadas, os comentários pedagógicos e os critérios de correção. Nas planilhas, consideramos os campos destinados ao registro das respostas, à caracterização do desempenho e à consolidação dos resultados.

A comparação foi conduzida por equivalência funcional das tarefas e dos procedimentos, considerando os conhecimentos e as operações de leitura e escrita solicitados em cada momento avaliativo. Esse procedimento permitiu estabelecer aproximações entre questões destinadas a examinar habilidades semelhantes, mesmo quando apresentavam gêneros, textos ou formatos distintos. A correspondência entre as atividades foi determinada pelos objetos de avaliação e pelas operações previstas nos comandos, preservando as particularidades de cada instrumento e evitando equiparar questões apenas por sua posição numérica.

A análise de conteúdo compreendeu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação (Bardin, 2016). Na pré-análise, realizamos a leitura dos documentos e identificamos características relacionadas à composição textual, às operações solicitadas, à representação da diversidade linguística e aos procedimentos de correção. Na exploração do material, organizamos os segmentos selecionados em uma matriz auxiliar, contemplando ano, momento avaliativo, documento, questão ou segmento, código, trecho correspondente e localização na fonte. Esse registro permitiu recuperar os materiais associados a cada ocorrência e acompanhar sua distribuição entre os instrumentos.

As unidades de registro compreenderam segmentos dos textos-base, comandos das questões, orientações de aplicação e correção, descritores de desempenho e campos das planilhas. A codificação articulou dimensões analíticas estabelecidas a partir da fundamentação teórica à identificação de recorrências, particularidades e modificações observadas no corpus. Dessa forma, os códigos foram construídos considerando tanto as questões que orientaram a investigação quanto as características identificadas durante a leitura dos documentos.

Os registros foram agrupados em cinco categorias: territorialização sociolinguística do diagnóstico, representação dos repertórios linguísticos, educação para o plurilinguismo e valorização da diversidade, condições linguísticas de produção e interpretação das respostas e critérios de correção e registro das aprendizagens. A primeira categoria reuniu referências ao território de Roraima. A segunda contemplou línguas, variedades e práticas culturais representadas nos documentos. A terceira

abrangeu atividades sobre convivência linguística e cultural ou relações entre recursos linguísticos. A quarta concentrou-se nos comandos e nas condições de elaboração das respostas. A quinta reuniu gabaritos, descritores, rubricas e campos das planilhas. As categorias orientaram a organização dos segmentos documentais, sem pressupor que toda menção à diversidade linguística exigisse sua mobilização na resolução das tarefas.

Na interpretação, essas categorias foram articuladas a três dimensões analíticas: representação da diversidade linguística, mobilização dos repertórios prevista nas tarefas e reconhecimento avaliativo. A primeira permitiu examinar quais línguas, variedades e situações sociolinguísticas foram incorporadas aos instrumentos. A segunda concentrou-se nas operações de leitura e escrita solicitadas pelos enunciados, distinguindo a presença de diferentes línguas nos materiais das atividades que exigiam estabelecer relações entre elas. A terceira contemplou a correspondência entre os conhecimentos solicitados e os critérios previstos para interpretar e registrar as respostas. Essa organização permitiu analisar a reconfiguração dos dispositivos avaliativos considerando, de forma articulada, os materiais apresentados, as operações propostas e os procedimentos de correção.

A autora participou do processo institucional de reformulação dos instrumentos de 2026. Essa experiência contribuiu para a delimitação do problema investigado e para a compreensão das condições em que a proposta foi elaborada. Na análise, entretanto, foram consideradas exclusivamente as características verificáveis nos documentos selecionados. As interpretações foram fundamentadas nos segmentos identificados na matriz documental, distinguindo informações registradas nos instrumentos de inferências produzidas durante a pesquisa. Não foram incorporadas observações informais sobre a aplicação das avaliações, respostas dos estudantes ou práticas docentes de correção.

Da territorialização à mobilização de repertórios linguísticos nas avaliações de Língua Portuguesa (2024–2026)

A análise dos instrumentos de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, elaborados entre 2024 e 2026, permite examinar como conhecimentos curriculares, referências territoriais e experiências sociolinguísticas foram incorporados às tarefas. A comparação parte do reconhecimento de que a seleção dos textos, a formulação dos comandos e a definição das respostas esperadas constituem decisões sobre o que será considerado objeto de avaliação. Essas escolhas participam da dimensão política dos instrumentos, pois organizam os conhecimentos reconhecidos e as formas pelas quais podem ser interpretados no contexto escolar (Shohamy, 2006). No ProAlfabetRR, essa relação pode ser observada desde os materiais de 2024, cuja composição reúne diferentes gêneros e operações de leitura e escrita.

Entre as atividades propostas, a questão 9 apresenta uma notícia sobre o lançamento de um livro infantil, com referências a Cajamar, em São Paulo, e a Amajari, município de Roraima. A atividade solicita a identificação do assunto principal da notícia, mobilizando a compreensão global do texto. A escolha desse conteúdo introduz uma referência ao território roraimense, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Questão 9 da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2024.

Questão 9 - (EF05LP15) – Leia o texto a seguir.

Professor da rede municipal de Cajamar lançará livro infantil em Amajari.

[...] Paulo Viana, que é professor do ensino fundamental da rede municipal de Amajari, lançará oficialmente seu primeiro livro no dia 12 de setembro.

[...] “O dia que Lili quis ser uma princesa” trata com sutileza sobre importantes questões sociais [...].

Na história, Lili é uma menina muito criativa que adora brincar com seu amigo Théo. Todos os dias eles criam uma diversão nova, até o dia em que Lili quer brincar de ser princesa. E a menina quer se salvar sozinha dos perigos ao ser a princesa da brincadeira.



CAJAMAR (Prefeitura). Professor da rede municipal de Cajamar lançará livro infantil em Jordânia. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3F7K4qB>. Acesso em: 21 julho. 2023. Fragmento

O assunto principal dessa notícia é:

- ☐ A. O lançamento de um livro.
- ☐ B. A importância do professor.
- ☐ C. A amizade entre as crianças.
- ☐ D. O modo de brincar das crianças.

Fonte: ProAlfaLetraRR (2024), questão 9.

A referência a Amajari aproxima o conteúdo da avaliação do contexto territorial em que ela foi aplicada, ainda que a tarefa permaneça centrada na identificação do tema da notícia. Essa característica permite distinguir a contextualização regional do reconhecimento dos repertórios linguísticos dos estudantes, uma vez que a presença de elementos do território não implica, por si só, sua mobilização na construção de sentidos. A discussão sobre os conhecimentos e as competências mobilizados em práticas avaliativas orientadas pela diversidade linguística contribui para compreender essa distinção (Melo-Pfeifer; Ollivier, 2025). Na questão examinada, a territorialização manifesta-se na seleção do conteúdo textual, constituindo uma das escolhas que caracterizam a elaboração da avaliação naquele momento.

A questão de 2024 permite identificar a contextualização regional como escolha de conteúdo, sem atribuir à atividade exigências de articulação entre línguas. Esse ponto de comparação orienta o exame dos textos selecionados em 2025.

A avaliação de entrada de 2025 contempla diferentes gêneros textuais e atividades que mobilizam operações de leitura relacionadas à identificação, à interpretação e ao estabelecimento de relações entre informações. Entre os materiais selecionados, encontram-se notícias e textos que articulam linguagem verbal e visual, permitindo explorar a construção de sentidos por meio de diferentes recursos expressivos. A questão 1, por exemplo, propõe a leitura de notícias sobre projetos de bibliotecas itinerantes, solicitando que os estudantes estabeleçam relações entre os textos. A diversidade de atividades mostra que a elaboração do instrumento contemplava procedimentos de compreensão que ultrapassavam a localização de informações explícitas, incluindo a articulação entre conteúdos e linguagens.

Na avaliação de saída, a presença de referências ao contexto roraimense pode ser observada na questão 2, que apresenta um texto informativo sobre o Parque Nacional do Viruá. A descrição das camparanas e da diversidade de ambientes, plantas e animais oferece elementos para a construção de uma representação do espaço. O comando solicita que o estudante identifique a informação que mais

contribui para imaginar o lugar descrito, estabelecendo uma relação entre as características apresentadas e a compreensão do texto, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Questão 2 da avaliação de saída de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2025.

Questão 2

Qual informação presente no texto mais contribui para o leitor imaginar o Parque Nacional do Viruá?

O Parque Nacional do Viruá, em Roraima, é formado por diferentes áreas de vegetação chamadas campinaranas. Esse parque tem muita variedade de ambientes e uma grande quantidade de espécies de plantas e animais.



Fonte: Adaptado de ICMBio – Parque Nacional do Viruá

A) “Formado por diferentes áreas de vegetação chamadas campinaranas.”
 B) “Foi criado pelo ICMBio.”
 C) “Recebe visitantes durante todo o ano.”
 D) “Localiza-se em uma área preservada.”

Fonte: ProAlfaLetraRR (2025), questão 2.

A escolha do Parque Nacional do Viruá incorpora à avaliação aspectos da paisagem e da biodiversidade de Roraima, atribuindo ao território uma função na organização do conteúdo textual. Para responder à questão, o estudante precisa selecionar informações descritivas que contribuam para construir uma imagem do ambiente, o que articula o conhecimento das características do lugar à operação de leitura solicitada. Essa escolha também permite reconhecer como os conteúdos valorizados pelos instrumentos participam de decisões linguístico-educacionais, uma vez que a seleção de textos e situações comunicativas integra as formas pelas quais determinados conhecimentos são legitimados nas práticas avaliativas (Shohamy, 2006). No caso examinado, a referência regional constitui o próprio objeto da descrição e oferece suporte à compreensão, sem exigir conhecimentos prévios sobre o parque.

As avaliações de entrada e saída de 2025 mantêm a diversidade de gêneros e de operações de leitura, incluindo atividades de articulação entre textos e de interpretação de descrições. Na questão examinada sobre o Viruá, a referência regional integra o conteúdo sem exigir relações entre diferentes línguas. A comparação permite reconhecer a continuidade da contextualização territorial antes das mudanças introduzidas nos instrumentos de 2026.

Na avaliação de entrada de 2026, a diversidade linguística de Roraima passa a integrar as situações comunicativas apresentadas aos estudantes. Os textos abordam experiências escolares relacionadas à presença do espanhol, às línguas indígenas e às diferentes formas de expressão que circulam no estado. Essas escolhas incorporam ao trabalho de compreensão textual situações de convivência entre sujeitos com experiências linguísticas distintas, permitindo abordar conhecimentos curriculares de Língua Portuguesa a partir de acontecimentos relacionados ao contexto sociolinguístico regional. A presença de diferentes línguas nas situações representadas torna visível o multilinguismo que caracteriza o território,

enquanto determinadas atividades introduzem possibilidades de reflexão sobre as relações entre línguas, repertórios e práticas de comunicação.

Uma dessas situações aparece no texto que fundamenta a questão 4, no qual Ana, durante o recreio, ouve colegas conversando em espanhol e manifesta curiosidade por desconhecer o significado do diálogo. A professora explica o conteúdo da conversa e contextualiza a presença de diferentes línguas no cotidiano escolar. A narrativa também apresenta semelhanças entre português e espanhol como possibilidades de compreensão, permitindo que a personagem perceba relações entre conhecimentos linguísticos que inicialmente considerava separados. A Figura 3 apresenta o recorte do texto e o comando da atividade.

Figura 3 – Recorte do texto sobre a convivência entre português e espanhol e da questão 4 da avaliação de entrada de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2026.

No recreio da escola	
<p>— <i>¿Vamos jugar después del recreo?</i>, disse uma das meninas. — <i>Si, en la cancha</i> — e outra.</p> <p>Ana, que estava perto, parou e franziu a testa.</p> <p>— Eu não entendi o que vocês falaram, disse ela. — Que língua —</p> <p>— É espanhol, respondeu uma das colegas. — A gente fala em casa.</p> <p>Mais tarde, na sala de aula, Ana comentou com a professora.</p> <p>— Professora, no recreio eu ouvi algumas colegas falando espanhol e não consegui entender.</p> <p>— Elas estavam combinando de brincar depois do recreio, explicou a professora. — Uma delas disse: “Vamos brincar depois do recreio?” e a outra respondeu: “Sim, na quadra”.</p> <p>— Ah, agora faz sentido, disse Ana.</p> <p>— Em Roraima, muitas famílias vêm de outros países, continuou a professora. — Por isso, muitas falam outras línguas no dia a dia.</p> <p>— Mesmo sendo outra língua, dá pra entender algumas coisas, comentou Ana.</p> <p>— Sim!, respondeu a professora. — Algumas palavras e ideias se parecem com o português.</p> <p>— Agora eu entendi, disse Ana. — Quando a gente compara, percebe que as línguas se parecem.</p> <p><small>Texto narrativo elaborado com base em situações recorrentes em escolas de fronteira, inspirado em reportagens educativas da Agência Brasil. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao</small></p>	<p>QUESTÃO 4</p> <p>A atitude da professora foi importante porque:</p> <p>a) Proibiu o uso de outras línguas.</p> <p>b) Explicou uma situação do cotidiano dos alunos.</p> <p>c) Pediu para todos falarem do mesmo jeito.</p> <p>d) Ignorou a curiosidade da aluna.</p>

Fonte: ProAlfaletraRR (2026), questão 4.

A situação narrada permite reconhecer o multilinguismo na presença do português e do espanhol nas interações escolares, enquanto a possibilidade de estabelecer relações entre essas línguas introduz uma dimensão associada ao plurilinguismo. A intervenção da professora transforma uma dificuldade inicial de compreensão em oportunidade de reflexão sobre os recursos linguísticos disponíveis aos participantes da interação. Essa mediação aproxima-se da perspectiva de educação do entorno discutida por Maher (2007), especialmente por envolver sujeitos que precisam aprender a conviver com experiências linguísticas diferentes das suas. Na narrativa, o reconhecimento da diversidade deixa de ser uma responsabilidade atribuída exclusivamente aos falantes de outras línguas e passa a envolver também aqueles que desconhecem esses repertórios.

A aproximação com a educação para o plurilinguismo manifesta-se na maneira como o contato linguístico é representado e pedagogicamente mediado. Essa dimensão articula-se ao objetivo de compreensão textual da questão 4, cujo comando solicita que o estudante identifique a importância da atitude da professora, tendo como resposta esperada a explicação de uma situação do cotidiano escolar. A narrativa apresenta a comparação entre português e espanhol como possibilidade de compreensão, enquanto a atividade mobiliza a interpretação da intervenção docente. Essa distinção entre os recursos linguísticos apresentados no texto e as operações solicitadas pela tarefa dialoga com a discussão sobre avaliação e competências plurilíngues (Melo-Pfeifer; Ollivier, 2025). Assim, a questão preserva um objetivo curricular de interpretação textual e incorpora uma situação de contato linguístico que

oferece possibilidades de reflexão sobre os repertórios presentes na comunidade escolar.

Outra dimensão dessa proposta aparece na questão 8, que relaciona a aprendizagem de português ao respeito pelas diferentes formas de falar. O estudante deve completar uma afirmação sobre o contexto escolar de Roraima, selecionando a alternativa que reconhece a convivência entre a língua de escolarização e a diversidade linguística. As demais opções apresentam orientações de imposição de uma única língua ou substituição das línguas utilizadas pelas famílias. A organização das alternativas situa o respeito linguístico como conteúdo da atividade, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Questão 8 da avaliação de entrada de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2026, sobre aprendizagem de português e respeito à diversidade linguística.

<p>TEXTO III</p>  <p>Na sala de aula, cada aluno tem uma história diferente. Alguns falam apenas português. Outros escutam, em casa, palavras em línguas indígenas ou em espanhol. Na escola, todos aprendem juntos.</p> <p>Texto autoral com base em materiais educativos do IBGE Educa. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/</p>	<p>QUESTÃO 8</p> <p>Assinale a alternativa correta. Em Roraima, aprender português na escola acontece junto com:</p> <p>a) A obrigação de falar apenas português. b) A proibição de outras línguas. c) O respeito aos diferentes jeitos de falar. d) A substituição das línguas da família.</p>
--	--

Fonte: ProAlfaletraRR (2026), questão 8.

Na questão 8, a relação entre a aprendizagem de português e o respeito às diferentes línguas e variedades linguísticas expressa uma orientação educacional que reconhece a diversidade presente no contexto escolar. Essa escolha também manifesta uma dimensão das políticas linguístico-educacionais, uma vez que os instrumentos de avaliação participam da legitimação de concepções sobre as línguas e seus falantes (Shohamy, 2006). O gabarito associa a atividade à sensibilidade linguística, embora a seleção da alternativa esperada permita identificar o reconhecimento dessa orientação, sem necessariamente demonstrar atitudes ou competências plurilíngues dos estudantes.

Nas questões 4 e 8, a diversidade linguística integra os conteúdos de leitura de maneiras diferentes: a primeira situa a mediação docente em uma interação entre falantes de português e espanhol, enquanto a segunda solicita o reconhecimento de uma orientação de respeito às diferentes formas de falar. Em ambas, a operação efetivamente solicitada permanece vinculada à compreensão do enunciado, distinção necessária para caracterizar o alcance das atividades.

A avaliação de saída de 2026 amplia a presença da diversidade linguística nas atividades de leitura e produção escrita. Além de apresentar situações relacionadas ao contexto sociolinguístico de Roraima, o instrumento incorpora textos em diferentes línguas e propõe atividades que exploram correspondências linguísticas, recursos visuais e conhecimentos de compreensão textual. Essa organização representa um deslocamento em relação à avaliação de entrada, na qual a convivência entre línguas constituía principalmente o conteúdo das situações interpretadas pelos estudantes.

A questão 1 utiliza a narrativa *A Escola dos Meus Sonhos*, apresentada em português, taupéng e warao, acompanhada de seis quadrinhos que representam os mesmos acontecimentos. O enunciado pergunta como o leitor pode reconhecer que

as versões contam a mesma história, mesmo sem conhecer todas as palavras das línguas apresentadas. A resposta esperada identifica as imagens, a sequência dos quadrinhos e a versão em português como elementos que permitem estabelecer correspondências. A atividade contempla a construção de sentidos por meio da articulação de recursos disponíveis no material, dispensando o conhecimento integral de cada língua.

Figura 5 – Recorte da narrativa em português, taurepang e warao e questão 1 da avaliação de saída de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2026.

<p>O SONHO DELE ERA ESTUDAR EM UMA ESCOLA DUALICA...</p> <p>INUKU SENJAWANK RENUK THU TESENAPATOK REPUPATOK PAIYA TAVENEPOTOK DAM</p> <p>Nabato a mtsulobu Jufenao Yama, kenata Türibukitane Teribunho Assanemo Tuma Taino</p> 	 <p>INFELIZMENTE OS SEUS PLANOS NÃO DERAM CERTO, TIAKU'TAN KONEKA SAI'YA KORE'TAU IPOKEN PARA YEPKA'PO</p> <p>Nabato subunbura Eku natanaka Ténate</p>	<p>QUESTÃO 1</p> <p>Nos seis quadrinhos, a história é apresentada em português, taurepang e warao. As três versões contam a mesma história e acompanham os mesmos acontecimentos.</p> <p>Mesmo sem conhecer todas as palavras em taurepang e warao, o que ajuda o leitor a entender a história?</p> <p>A) Todas as palavras possuem a mesma escrita nas três línguas. B) Taurepang e warao são formas diferentes de escrever em português. C) As imagens, a ordem dos quadrinhos e a versão em português ajudam a relacionar os acontecimentos. D) É necessário traduzir todas as palavras para compreender a história.</p>
--	---	---

Fonte: ProAlfaletraRR (2026), questão 1.

A apresentação da narrativa em português, taurepang e warao, acompanhada da mesma sequência de imagens, oferece ao estudante diferentes caminhos para acompanhar os acontecimentos, mesmo quando desconhece parte das palavras utilizadas. Essa organização aproxima-se da concepção de competência plurilíngue, que reconhece a possibilidade de articular conhecimentos linguísticos desenvolvidos em diferentes níveis, utilizando os recursos disponíveis para construir sentidos (Coste, Moore e Zarate, 2009). Na questão 1, essa possibilidade é explorada por meio da identificação de pistas que permitem relacionar as três versões da história. Nas questões 2 e 3, o trabalho de compreensão avança para o acompanhamento da trajetória de Pedrinho, desde as dificuldades enfrentadas para realizar o sonho de ter uma escola em sua comunidade até a oportunidade de escolarização oferecida às gerações seguintes. Desse modo, a composição multilíngue da narrativa participa de uma sequência de atividades que articula o reconhecimento de recursos de compreensão entre línguas à interpretação dos acontecimentos e à construção do sentido global da história.

A questão 4 amplia o trabalho com relações interlinguísticas por meio de um jogo didático que apresenta frases em português, espanhol e inglês. As construções “Meu carrinho está no tapete”, “Mi carrito está en la alfombra” e “My toy car is on the mat” permitem observar como uma mesma situação pode ser expressa por diferentes recursos linguísticos. O estudante deve reconhecer quais elementos o auxiliaram a identificar a semelhança entre as frases, mesmo sem conhecer todas as palavras. A resposta esperada valoriza o apoio da imagem e a posição ocupada por determinadas palavras, direcionando a leitura para a identificação de correspondências entre as construções.

Figura 6 – Questão 4 da avaliação diagnóstica de saída de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2026.

TEXTO 2

PRONOMES EM TRÊS LÍNGUAS



MEU / MINHA
MI / MIO
MY



ELE / ELA
EL / ELLA
HE / SHE



NOSSO / NOSSA
NUESTRO / NUESTRA
OUR



SEU / SUA
SU / SUYO
YOUR

Em um jogo da memória com cartas estudantes do 6º ano observam palavras portuguesas, espanhol e inglês. Ao comparar percebem que algumas palavras mudam para outra, mas continuam exercendo função nas frases.

Os pronomes podem substituir ou acompanhar. Eles podem indicar, por exemplo, pessoa e posse.

QUESTÃO 4

Observe as frases:

PT	Meu carrinho está no tapete.
ES	Mi carrito está en la alfombra.
EN	My toy car is on the mat.

Mesmo sem conhecer todas as palavras das três frases, o que ajuda o leitor a perceber que elas expressam ideias semelhantes?

- O fato de todas as palavras terem a mesma escrita.
- A imagem e algumas palavras que ocupam posições parecidas nas frases.
- A necessidade de traduzir cada palavra antes de compreender a frase.
- O uso das mesmas regras de escrita nas três línguas.

Fonte: ProAlfaetraRR (2026). questão 4.

A disposição das frases favorece a observação de semelhanças entre formas como “meu”, “mi” e “my”, além de permitir relacionar expressões com significados correspondentes. Essa organização aproxima-se dos princípios da educação para o plurilinguismo ao reconhecer que conhecimentos linguísticos parciais podem ser articulados na compreensão de outras línguas (Coste, Moore e Zarate, 2009). A atividade incorpora essa possibilidade à leitura, preservando a compreensão textual como objeto da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa. Nas questões 5 e 6, o mesmo material é utilizado para examinar a função dos pronomes na identificação de referentes e na expressão de posse, dando continuidade ao trabalho com conhecimentos linguísticos previstos para o ano escolar.

A questão 7 introduz uma resposta escrita curta a partir do texto *O que é cultura?*, que discute as diferentes maneiras de compreender práticas culturais e utiliza a Pedra Pintada, localizada em Pacaraima, como exemplo de um lugar ao qual diferentes grupos atribuem significados distintos. O estudante é solicitado a identificar, com suas próprias palavras, a orientação apresentada no texto sobre como devemos olhar para culturas diferentes da nossa. A atividade articula compreensão textual e elaboração escrita, exigindo que o leitor interprete a ideia central e a expresse em uma resposta relacionada ao conteúdo apresentado.

Figura 7 – Questão 7 da avaliação de saída de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2026, sobre compreensão e respeito às diferenças culturais.

O que é cultura?

Nenhuma cultura é melhor ou mais importante que outra: todas possuem suas particularidades. Nenhuma cultura é melhor ou mais importante que outra: todas possuem suas particularidades. Nenhuma cultura é melhor ou mais importante que outra: todas possuem suas particularidades. Portanto, quando se trata de culturas, é preciso evitar julgamentos, entendendo-se que muitas coisas podem parecer diferentes apenas porque não se usa a lente daquela cultura. Por isso, conhecer as diferentes culturas é importante para o respeito às particularidades. Essas lentes podem ser percebidas, por exemplo, quando se visita um local definido como sítio arqueológico pelos cientistas; antes dos cientistas chegarem, talvez já considerasse aquele um lugar sagrado; já os visitantes podem perceber o local como um local turístico. Isso acontece, por exemplo, com o sítio Pedra Pintada, na Terra Indígena Pacaraima (RR). É importante ter em mente, também, que a cultura não é estática: ela muda ao longo do tempo e dos acontecimentos.

Fonte: LEAL, Rafaela Regina Pascuti; SILVA, Lady Loreine Amorim. Patrimônio Cultural Acaute...

Questão 7 – Resposta Escrita

O texto apresenta uma orientação sobre como devemos olhar para culturas diferentes da nossa. Que orientação é essa?

Questão 8 – Resposta Escrita

O texto apresenta uma orientação sobre como devemos olhar para culturas diferentes da nossa. Que orientação é essa?

Questão 9 – Resposta Escrita

O texto apresenta uma orientação sobre como devemos olhar para culturas diferentes da nossa. Que orientação é essa?

Fonte: ProAlfaetraRR (2026), questão 7.

A utilização da Pedra Pintada aproxima a discussão sobre diversidade cultural de um espaço situado em Roraima, permitindo reconhecer que um mesmo lugar pode reunir significados construídos por diferentes grupos sociais. Essa abordagem dialoga com a educação para o plurilinguismo ao considerar o reconhecimento da alteridade e a compreensão de diferentes experiências culturais como dimensões da formação escolar (Beacco e Byram, 2007). Ao solicitar uma resposta formulada pelo estudante, a atividade permite examinar como ele compreende e expressa a orientação presente no texto, articulando interpretação e produção escrita. A questão acrescenta, assim,

uma possibilidade de elaboração da resposta às atividades objetivas anteriormente examinadas, preservando a compreensão textual como conhecimento avaliado.

A questão 10 da avaliação de saída de 2026 propõe a produção de um texto narrativo para o mural escolar “O que merece ser conhecido e valorizado”. Apresentado em português e espanhol, o comando admite a escolha de histórias, línguas, modos de falar, costumes ou conhecimentos relacionados às experiências familiares e comunitárias dos estudantes. A abertura temática permite que diferentes repertórios integrem o conteúdo da escrita, enquanto a elaboração do texto continua a exigir organização narrativa, progressão de ideias e adequação à situação comunicativa. A proposta, portanto, articula reconhecimento de experiências linguísticas e culturais a conhecimentos curriculares de Língua Portuguesa (Coste, Moore e Zarate, 2009).

A comparação dos instrumentos de 2026 permite identificar um deslocamento na maneira como a diversidade linguística participa da avaliação diagnóstica. Na entrada, as situações de convivência entre línguas constituem principalmente o conteúdo dos textos. Na saída, as atividades incorporam relações interlinguísticas às operações de leitura e oferecem condições para que experiências linguísticas e culturais integrem a produção escrita. Essa configuração amplia as possibilidades de elaboração de avaliações de Língua Portuguesa orientadas por princípios da educação para o plurilinguismo. Resta examinar como os critérios de correção e os instrumentos de registro contemplam essas escolhas.

Critérios de correção e registro das aprendizagens

Nos instrumentos de 2024 e 2025, os procedimentos de correção e registro das aprendizagens mantiveram a organização. Os cadernos orientadores apresentavam habilidades, respostas esperadas e comentários pedagógicos associados às questões, enquanto as planilhas permitiam registrar os resultados individuais e classificá-los em cinco níveis, definidos pelo número de acertos. A consolidação dessas informações pela coordenação pedagógica possibilitava acompanhar a distribuição dos estudantes entre os níveis estabelecidos, preservando os mesmos parâmetros ao longo dos dois anos.

Em 2026, a correção da questão 7 da prova de saída passou a contar com três níveis descritos na rubrica: Adequado, Básico e Insuficiente. A classificação considera a correspondência entre a resposta escrita e a orientação do texto sobre o respeito às diferenças culturais. No nível Adequado, a resposta recupera claramente essa orientação. No Básico, apresenta uma formulação pertinente, mas vaga ou incompleta. No Insuficiente, afasta-se do sentido esperado, o contradiz ou não apresenta resposta. Os descritores distinguem, assim, graus de elaboração da compreensão expressa por escrito, sem tomar a extensão da resposta como critério isolado.

Figura 8 – Rubrica de correção da questão 7 da avaliação de saída de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2026.

RUBRICA - QUESTÃO 7		
NÍVEL	DESCRIÇÃO	EXEMPLOS
ADEQUADO	Recupera claramente a ideia de evitar julgamentos e/ou respeitar as particularidades das diferentes culturas.	<ul style="list-style-type: none"> • "Não devemos julgar uma cultura diferente da nossa." • "Devemos respeitar as particularidades de cada cultura." • "Precisamos conhecer e respeitar as diferenças entre as culturas."
BÁSICO	Apresenta resposta relacionada ao respeito às diferenças ou à convivência, mas de forma vaga, parcial ou incompleta.	<ul style="list-style-type: none"> • "Devemos respeitar as pessoas." • "Temos que conviver bem com os outros." • "Precisamos aceitar as diferenças."
INSUFICIENTE	Apresenta resposta sem relação com a orientação do texto, contradiz a ideia apresentada ou deixa a questão em branco.	<ul style="list-style-type: none"> • "Uma cultura é melhor do que a outra." • "Devemos fazer todas as culturas ficarem iguais." • "Devemos visitar a Pedra Pintada." • Resposta em branco.

Fonte: ProAlfaLetraRR (2026), gabarito comentado da avaliação de saída.

Para a questão 10 da mesma prova, a rubrica discrimina seis dimensões: organização do texto, paragrafação e organização gráfica, pontuação, coerência e clareza, adequação ao enunciado e postura linguística. Cada dimensão apresenta descritores próprios para os níveis Adequado, Básico e Insuficiente. Diferentemente da questão 7, cuja classificação se concentra na pertinência da resposta ao texto lido, a produção da questão 10 recebe classificações independentes para aspectos distintos da escrita. Trata-se de uma organização analítica dos critérios, que permite identificar diferenças internas em uma mesma produção textual (Brookhart, 2013).

Figura 9 – Rubrica analítica de correção da questão 10 da avaliação de saída de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2026.

RUBRICA DE CORREÇÃO – PRODUÇÃO TEXTUAL			
DIMENSÃO	ADEQUADO	BÁSICO	INSUFICIENTE
1. Organização do texto	O texto apresenta uma sequência compreensível, com desenvolvimento do tema e progressão das ideias.	Há uma sequência simples, com algumas quebras, repetições ou desenvolvimento reduzido.	As ideias não são compreensíveis, o texto não possui sequência.
2. Paragrafação e organização gráfica	O texto apresenta organização visual adequada ao espaço disponível, com uso funcional de parágrafos quando necessário.	A organização gráfica é irregular, mas permite acompanhar o texto; pode haver parágrafo único ou uso inconsistente de margens/parágrafos.	O texto não possui organização visual adequada, com uso inconsistente de margens/parágrafos.
3. Pontuação	Utiliza pontuação de forma funcional, contribuindo para a compreensão das frases e do texto.	Apresenta uso irregular de pontuação, mas o texto permanece compreensível.	Há ausência de pontuação ou uso inadequado de pontuação, comprometendo a compreensão do texto.
4. Coerência e clareza	As ideias se relacionam de forma clara e o texto pode ser compreendido sem necessidade de explicação oral do estudante.	O texto é compreensível, mas apresenta trechos vagos, saltos de ideia ou necessidade de maior organização.	O texto não é compreensível, apresenta contradições e não responde ao propósito.
5. Adequação ao enunciado	Apresenta o tema escolhido, desenvolve alguma informação sobre ele e explica por que merece ser conhecido ou valorizado.	Atende apenas parte do comando ou desenvolve de forma muito breve um dos elementos solicitados.	Não atende ao comando ou desenvolve de forma muito breve um dos elementos solicitados.
6. Postura linguística	O texto demonstra valorização ou respeito pelo saber, modo de falar, língua, costume, história ou experiência apresentada, sem marcas de desqualificação do outro.	Apresenta postura neutra, sem valorização explícita, mas também sem marcas de exclusão ou preconceito.	Apresenta postura desvalorizadora, com marcas de exclusão ou preconceito.

Fonte: ProAlfaLetraRR (2026), gabarito comentado da avaliação de saída.

As planilhas de 2026 acompanham essa diferenciação: há um campo para registrar o nível atribuído à questão 7 e seis campos específicos para os critérios da questão 10. A separação conserva, por exemplo, a distinção entre a organização das ideias e o uso da pontuação, mesmo quando esses aspectos recebem classificações diferentes na mesma produção. O registro, portanto, mantém informações mais discriminadas sobre a escrita do que uma pontuação única por questão.

Figura 10 – Campos de registro das questões 7 e 10 na planilha da avaliação de saída de Língua Portuguesa do 6º ano, de 2026.

Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
NOME_ALUNO				

Q10 Organização	Q10 Paragrafacao	Q10 Pontuacao	Q10 Coerencia	Q10 Adequacao
			Adequado	
			Básico	
			Insuficiente	

Fonte: ProAlfaletraRR (2026), planilha de registro da avaliação de saída.

O gabarito de 2026 também estabelece orientações para a correção de produções que mobilizem recursos de diferentes línguas. A utilização de outra língua ou de mais de uma língua deve ser considerada em relação à adequação ao comando, à organização das ideias e à compreensibilidade do texto, sem penalização automática. Essa orientação permite reconhecer repertórios linguísticos diversos na interpretação das produções, mantendo como referência os conhecimentos textuais solicitados. O procedimento aproxima-se da compreensão dos repertórios plurilíngues como conhecimentos que podem participar da construção de sentidos (Melo-Pfeifer e Ollivier, 2025).

A dimensão denominada postura linguística registra o nível atribuído ao tratamento das línguas, dos modos de falar e das experiências culturais no texto produzido. Esse campo não identifica quais línguas o estudante eventualmente utilizou. Assim, a classificação dessa dimensão pode ser recuperada na planilha, mas a identificação dos recursos linguísticos empregados depende da consulta à produção escrita.

A classificação geral das aprendizagens também foi reorganizada em 2026, passando de cinco níveis definidos pelo número de acertos para quatro níveis associados a faixas percentuais de desempenho. Essa alteração modifica os parâmetros de sistematização dos resultados e exige considerar as diferenças entre os critérios utilizados em cada período, sobretudo quando se pretende comparar classificações provenientes de instrumentos com estruturas distintas.

A principal modificação documental de 2026 está na correspondência entre descritores específicos e campos de registro separados, sobretudo para a questão 10. Essa organização conserva diferenças entre dimensões da escrita que a classificação global, por si só, não permite recuperar. O uso pedagógico dessas informações dependerá da leitura articulada das rubricas, dos registros e das produções dos estudantes.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar comparativamente a reconfiguração da avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa do 6º ano da rede estadual de Roraima

entre 2024 e 2026, identificando continuidades e deslocamentos nos textos selecionados, nas operações de leitura e escrita, nas possibilidades de mobilização dos repertórios linguísticos, nos critérios de correção e nos procedimentos de registro das aprendizagens. A comparação mostrou que os instrumentos de 2024 e 2025 mantiveram referências territoriais, propostas de leitura e produção escrita e a mesma organização dos procedimentos de correção e registro. Em 2026, a diversidade linguística passou a integrar explicitamente situações comunicativas e atividades que solicitam relações entre recursos de diferentes línguas, sobretudo na avaliação de saída. Assim, a mudança identificada não foi a presença inédita do território ou da escrita, mas a ampliação das funções atribuídas aos repertórios linguísticos nas tarefas.

Nos critérios de correção, a reformulação de 2026 passou a distinguir a resposta escrita curta da produção textual por meio de rubricas específicas, com seis dimensões registradas separadamente para a questão 10. O gabarito também passou a admitir recursos de outras línguas nas produções sem penalização automática, embora as planilhas não identifiquem quais línguas foram mobilizadas. Desse modo, a pesquisa responde ao objetivo ao mostrar que as modificações alcançaram a seleção dos materiais, as operações solicitadas, o reconhecimento previsto para as respostas e a sistematização das aprendizagens. Essas decisões caracterizam a incorporação de princípios da educação para o plurilinguismo à avaliação de conhecimentos de Língua Portuguesa, sem transformar a competência plurilíngue em objeto de mensuração. Como a investigação examinou documentos, suas conclusões dizem respeito às condições previstas nos instrumentos, e não aos efeitos de sua aplicação.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael. **From linguistic diversity to plurilingual education**: guide for the development of language education policies in Europe. Main version. Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Relatório de resultados do Saeb 2023. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 19 ago. 2026.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): resultados de 2023. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 19 ago. 2026.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2026.
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Papel da conscientização linguística para uma pedagogia do plurilinguismo nos anos iniciais da escola. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, v. 4, p. 78-110, 2012.

BROOKHART, Susan M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria, VA: ASCD, 2013.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. **A educação linguística do futuro: por/entre as múltiplas linguagens do humano**. DELTA, v. 38, n. 4, artigo 202259474, 2022. DOI: [10.1590/1678-460X202259474](https://doi.org/10.1590/1678-460X202259474).

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. DELTA, v. 15, número especial, p. 385–417, 1999.

CONSELHO DA EUROPA. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. **Cambridge**: Cambridge University Press, 2001.

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. **Strasbourg**: Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2009. Publicação original: 1997.

FREITAS, Andreia Sales de. **Intercompreensão e jogos digitais e desplugados nas aulas de Língua Portuguesa do 8º ano: implicações para o desenvolvimento da competência de compreensão leitora**. 2025. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

GANTEFORT, Christoph; BARBERIO, Teresa; BUSCH, Lukas; GOLTSEV, Evghenia. Tackling the challenge of construct validity in assessing newly arrived learners' receptive skills: investigations on a multilingual online-based diagnostic tool. **Frontiers in Communication**, v. 10, artigo 1537384, 2025. DOI: [10.3389/fcomm.2025.1537384](https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1537384).

GOMES, Nilmar Milena da Silva. **Educação para o plurilinguismo no trabalho com estudantes migrantes e refugiados: experiências de docentes de escolas públicas de Roraima**. 2024. 271 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1843/69559>.

LAMARÃO, Naira Gomes. **Ensino de línguas e acolhimento na escola: práticas dos professores de línguas no contexto migratório de Roraima**. 2025. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/d80c3770-92cd-4ab0-9e94-358583095b7c>. Acesso em: 19 out. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MELO-PFEIFER, Sílvia; OLLIVIER, Christian. Assessing the plurilingual competence and plurilingual individuals' skills and knowledge: similarities and divergences. **Frontiers in Communication**, v. 10, artigo 1498940, 2025. DOI: [10.3389/fcomm.2025.1498940](https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1498940).

MELO-PFEIFER, Sílvia; OLLIVIER, Christian. Plurilingual assessment. In: OLLIVIER, Christian; MELO-PFEIFER, Sílvia (org.). **Encyclopédie de l'éducation plurilingue / Encyclopaedia of plurilingual education**. Bruxelles: **Peter Lang**, 2026. p. 137-139. DOI: [10.3726/b23455](https://doi.org/10.3726/b23455).

MONTEIRO, Ana Maria Vieira; SALGADO, Ana Claudia Peters. Translinguar de fronteira: o falar e o ensinar de sujeitos entre-línguas do Brasil e da Venezuela. **The ESpecialist**, v. 39, n. 2, 2018.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Documento Curricular de Roraima: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Boa Vista: SEED/RR, 2019.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2024a.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Caderno do estudante – Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2024b.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Caderno Orientador – Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2024c.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Planilha de registro da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2024d.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Portaria Normativa nº 4/SEED/GAB**. Boa Vista: SEED/RR, 2024e.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **6º ano: Caderno Orientador – Avaliação Diagnóstica de Entrada 2025**. Boa Vista: SEED/RR, 2025a.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2025b.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Caderno do estudante – Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2025c.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Caderno Orientador – Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2025d.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Planilha de registro da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2025e.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2026a.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Departamento de Educação Básica. Divisão de Ensino Fundamental. **Programa Estadual de Alfabetização e Letramento Linguístico ProAlfaLetraRR**: implementação no interior. Apresentação institucional. Boa Vista: SEED/RR, 2026b.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Educarr**: indicadores de matrículas de estudantes estrangeiros na rede estadual de Roraima. Painel interativo Power BI. Boa Vista: SEED/RR, 2026c. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZDRkYmFiNzltY2E5Ny00ZDc4LWE4NzgtOWM1MmE2NzNhYTAYliwidCI6IjIwNWZmNzZhLTU5MGYtNDg1Yi04YjcwLTVjNGNiMzE1ZDA3YyJ9>. Acesso em: 19 out. 2026.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Gabarito comentado da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2026d.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Planilha de registro da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa – 6º ano**. Boa Vista: SEED/RR, 2026e.

SARSUR-CÂMARA, Érica. Éveil aux langues e intercompreensão para alunos brasileiros: uma ação em favor da abertura à diversidade linguística e cultural. **Sisyphus** — Journal of Education, v. 10, n. 1, p. 22–48, 2022. DOI: [10.25749/sis.23917](https://doi.org/10.25749/sis.23917).

SHOHAMY, Elana. Language policy: hidden agendas and new approaches. London: **Routledge**, 2006.

SHOHAMY, Elana. Language tests as language policy tools. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 14, n. 1, p. 117-130, 2007. DOI: [10.1080/09695940701272948](https://doi.org/10.1080/09695940701272948).

SOUZA, Rudson Edson Gomes de. Efeitos do plurilinguismo e intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa na Educação Básica. **Revista Letras Raras**, v. 6, n. 3, 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.