

Como os professores de espanhol elaboram tarefas para avaliar? Uma experiência de letramento em avaliação no estágio obrigatório

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v55i1.3870>

Aline Brum-Barreto¹

Vanessa Borges-Almeida²

Resumo

Este artigo apresenta e discute resultados de uma investigação qualitativa que teve por objetivo promover e analisar uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do letramento em avaliação em contexto de línguas centrada na elaboração de tarefas de uso da língua numa perspectiva acional. Participaram da pesquisa quatro professoras de espanhol como língua estrangeira em formação inicial enquanto cursavam estágio obrigatório. As versões inicial e final de duas tarefas avaliativas (uma oral e uma escrita) foram analisadas de acordo com os princípios da análise de conteúdo crítica. Os resultados indicam que, embora as participantes tenham iniciado o desenvolvimento de habilidades relacionadas à elaboração de tarefas de uso da língua, enfrentaram dificuldades significativas no delineamento da situação comunicativa e na caracterização do gênero discursivo. Observou-se também um desalinhamento recorrente entre os comandos das tarefas e os critérios de avaliação, estes ainda marcados por uma concepção de língua centrada em aspectos gramaticais e quantitativos, com pouca atenção à construção de significados em contextos comunicativos. O estudo contribui para o campo de formação de professores ao problematizar os desafios na promoção do letramento em avaliação durante o curso de Licenciatura.

Palavras-chave: letramento em avaliação em contexto de línguas; estágio obrigatório; formação de professores de línguas.

1 Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasília, Brasil; alineanb@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3438-0374>

2 Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasília, Brasil; borgesalmeida@unb.br; <https://orcid.org/0000-0003-0502-5162>

How do Spanish language teachers design assessment tasks? An assessment literacy experience during the mandatory teaching practicum

Abstract

This article presents and discusses the results of a qualitative investigation that aimed at promoting and analyzing a pedagogical action focused on the development of language assessment literacy through the design of language use tasks from an actional perspective. Four preservice teachers of Spanish as a Foreign Language enrolled in a mandatory teaching practicum participated in the research. The initial and final versions of two assessment tasks (an oral and a written one) were analyzed according to the principles of critical content analysis. The results indicate that, although the participants began developing skills related to the design of language use tasks, they faced significant difficulties in defining the communicative situation and characterizing the discourse genre. A recurring misalignment was also observed between the task prompts and the assessment criteria, the latter still shaped by a conception of language focused on grammatical and quantitative aspects, with little attention to meaning making in communicative contexts. This study contributes to the field of teacher education by critically examining the challenges of fostering assessment literacy within the context of a teacher licensure program.

Keywords: language assessment literacy; teaching practicum; language teacher education.

Introdução

Ser um professor de línguas com um nível de letramento em avaliação (LAL) avançado envolve o desenvolvimento de uma série de competências para avaliar (Taylor, 2024) alinhadas com visões de língua e avaliação contemporâneas (Inbar-Lourie, 2008; Scaramucci, 2016). Isso requer não apenas o domínio de conhecimentos, habilidades e princípios relevantes (Davies, 2008), mas também a capacidade de agir em contextos específicos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de promover práticas avaliativas formativas (Scaramucci, 2016), equitativas e democráticas (Shohamy, 2001).

LAL é cada vez mais entendido como uma (co)construção social, fundamentada em um processo de aprendizagem contínuo, ativo, interativo e colaborativo, mediado por fatores contextuais e experienciais (Taylor, 2013; Scarino, 2013; Yan; Fan, 2020).

Nesse sentido, esta investigação busca traçar a trajetória de desenvolvimento do LAL de professores de espanhol em formação inicial em estágio obrigatório por meio da análise

de tarefas de avaliação (re)elaboradas ao longo de ciclos de ação-reflexão-ação situadas em uma ação pedagógica especificamente voltada para a promoção do LAL³. Essa perspectiva de investigação é relevante, pois a maioria dos trabalhos sobre iniciativas de promoção do LAL se concentra em relatar seus resultados, mas não o processo, conforme aponta Giraldo (2024).

Além disso, iniciativas de desenvolvimento de LAL no âmbito do estágio obrigatório ainda não foram adequadamente exploradas (Xu; He, 2019) e apenas recentemente começam a despontar no contexto brasileiro inclusive.

Alinhamo-nos com Pimenta e Lima (2017, p. 80) e consideramos que o estágio obrigatório é por natureza uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis dos profissionais da educação” e, portanto, constitui-se como uma etapa essencial da formação docente, pois é nela (e por meio dela) que ele se aproxima da(s) realidade(s) do seu campo de trabalho e começa a estabelecer os vínculos entre os conteúdos teóricos e sua aplicação.

Analisar como os professores em formação inicial (re)elaboram tarefas de avaliação nos ajuda a estimar o LAL desses docentes (Levi; Inbar-Lourie, 2020), com base na aplicação dos conhecimentos e princípios às práticas avaliativas. Ademais, essa análise permite identificar as lacunas ainda existentes, considerando as visões de língua e avaliação subjacentes a esses instrumentos de avaliação.

Referencial teórico

Letramento em avaliação em contexto de línguas

De acordo com Taylor (2024), a partir da década de 1990, observa-se um interesse crescente pela temática da avaliação em suas múltiplas facetas. Desde então, os estudos na área de LAL têm se dedicado a investigar diversos aspectos, como: o conceito de LAL (Fulcher, 2012; Inbar-Lourie, 2008); a identificação dos atores envolvidos nos diferentes processos avaliativos presentes em nossa sociedade e suas necessidades de formação (Taylor, 2013); os conteúdos necessários para o desenvolvimento do LAL e os domínios em que se aplicam (Davies, 2008; Fulcher, 2012; Vogt; Tzagari, 2014; Kremmel; Harding, 2020); os momentos e abordagens mais adequados para esse desenvolvimento; e a influência do contexto sociocultural e de fatores individuais no processo de LAL (Scarino, 2013; Yan; Fan, 2020), entre outras questões. Mais recentemente, no Brasil e no mundo, diversos estudos têm investigado a aplicação desses conhecimentos em diferentes ações pedagógicas voltadas para o LAL e seu impacto no desenvolvimento profissional

3 Este trabalho apresenta o recorte de uma dissertação de mestrado que promoveu e analisou os resultados de uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do LAL situada em um curso de licenciatura de Letras-Espanhol de uma universidade federal brasileira.

de professores em diferentes etapas de sua carreira, desde a formação inicial (Brum-Barreto, 2023; Damacena-Dutra, 2023; Fernandes, 2019; Giraldo; Murcia, 2019; Penna, 2024) até a formação continuada (Carvalho Pinto, 2023; Fernandes, 2025; Giraldo, 2024; Quevedo-Camargo; Tonelli, 2021), incluindo a formação de formadores de professores de línguas (Moraes, 2023; Villa Larenas; Brunfaut, 2023).

Atualmente, LAL é considerado um conceito disciplinarmente situado, ou seja, fundamentado em conceitos e habilidades provenientes dos estudos sobre língua(gem) e sua aprendizagem (Inbar-Lourie, 2024; Scaramucci, 2016; Xu; Brown, 2016). Ele é também relativo, pois os diversos atores envolvidos nos processos avaliativos em nossa sociedade – como professores, estudantes, pais e responsáveis, e a comunidade escolar – necessitam de LAL, embora em diferentes níveis e aspectos (Taylor, 2013). Numa perspectiva crítica, propostas de promoção do LAL enfatizam a importância de práticas avaliativas democráticas e equitativas, levando em consideração o impacto social das avaliações (Inbar-Lourie, 2024; Shohamy, 2001). Além disso, seu desenvolvimento é socialmente situado, ou seja, mediado por fatores contextuais e experienciais (Taylor, 2024; Inbar-Lourie, 2024; Yan; Fan, 2020).

Uma discussão atual no debate é a compreensão do LAL como um processo contínuo, em vez de um produto (Taylor, 2013; Yan; Fan, 2020). Assim, o contexto de atuação e as experiências em avaliação ao longo da vida profissional moldam o perfil do LAL em um processo iterativo.

Dessa forma, metodologicamente, os estudos sugerem que o desenvolvimento do LAL entre professores deve estar alinhado a abordagens fundamentadas na ação-reflexão-ação (Schlatter; Scaramucci; Schoffen, 2024) e na teorização a partir de práticas autênticas e significativas (Inbar-Lourie, 2024; Scaramucci, 2016).

Tarefas de avaliação

Neste contexto de investigação, consideramos a tarefa de uso da língua como uma atividade que integra ensino, aprendizagem e avaliação, com o objetivo de engajar o aprendiz em situações de comunicação semelhantes às do cotidiano. Partimos do princípio de que, para que essa tarefa possa gozar de validade, é necessário que operacionalize competências de uso da língua, como aquelas propostas no modelo de capacidade de uso da linguagem proposto por Bachman (1990)⁴. A validade é considerada a qualidade mais importante em uma avaliação (Bachman, 1990; Brown; Abeywickrama, 2018), na medida que indica “até que ponto as inferências ou decisões que tomamos com base

4 O modelo de Bachman (1990), inserido no campo dos estudos de avaliação em contextos de línguas, reconfigura o conceito clássico de competência comunicativa apresentada por Canale e Swain (1983), em três grandes competências (a) organizacional (gramatical e textual), (b) pragmática (ilocucionária e sociolinguística) e (c) estratégica.

nos resultados de uma avaliação são significativas, apropriadas e úteis em relação ao propósito da avaliação” (Bachman, 1990, p. 25).

Embora saibamos que o conceito de validade é multifacetado, nesta investigação, focamos nas dimensões de validade de conteúdo e de construto. A validade de conteúdo refere-se à abrangência de uma avaliação em relação ao conteúdo do currículo, sobre os quais se fazem as inferências. Se a avaliação não incluir uma amostra significativa dos objetivos previstos no programa de ensino e aprendizagem, sua validade de conteúdo será prejudicada. Além disso, o método escolhido para a avaliação pode influenciar essa validade de conteúdo. Por exemplo, se o objetivo do professor é avaliar a habilidade de interação do aprendiz e ele opta por uma avaliação objetiva, como um teste de múltipla escolha que apenas avalia conhecimentos gramaticais e lexicais, a validade de conteúdo será comprometida. A relação entre a avaliação e seu construto é outro fator que impacta a validade. Uma avaliação baseada no construto da competência comunicativa orientada para a ação não é compatível com provas estruturalistas de *papel e lápis*, que se concentram apenas no sistema linguístico. Da mesma forma, se os critérios de avaliação de uma tarefa de uso da língua não considerarem a multidimensionalidade, isso resultará em uma sub-representação do construto, reduzindo a evidência de validade e podendo tornar a avaliação injusta (Scaramucci, 2011).

Numa abordagem comunicativa de perspectiva acional, o uso da língua envolve a realização de tarefas que mobilizam competências linguísticas e não linguísticas, além do uso estratégico da linguagem para agir no mundo. Trata-se, portanto, de uma perspectiva orientada para a ação (daí, acional), que considera o usuário da língua um agente social, capaz de intervir no mundo por meio da linguagem em situações comunicativas concretas com propósitos bem definidos (Conselho da Europa, 2001, 2020). Assim, acreditamos que toda tarefa de ensino ou de avaliação do uso da língua deve incluir, no mínimo, quatro componentes que interagem entre si: (1) um contexto comunicativo, semelhante às situações cotidianas do mundo real; (2) interlocutores, considerados como agentes sociais; (3) o texto, que se apresenta na forma de um gênero discursivo; e (4) um propósito comunicativo a ser alcançado. De acordo com Scaramucci (1995), a ausência desses elementos inviabiliza o ajuste da mensagem pelo aprendiz-enunciador, transformando a avaliação em um mero exercício formal, desconectado da realidade.

O contexto comunicativo (ou situação comunicativa) está relacionado ao componente sociolinguístico do modelo de competência comunicativa (Bachman, 1990). Cada ato de uso da língua ocorre em um contexto específico que determina, por exemplo, os marcadores linguísticos das relações sociais – como saudações, despedidas, formas de tratamento, convenções de turno de fala e uso de interjeições –, as normas de cortesia, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registro (formal, informal, íntimo, familiar, solene), as variações de dialetos e sotaques, a linguagem corporal, entre outros aspectos.

Ao realizar uma tarefa de uso da língua, os aprendizes assumem papéis de interlocutores, atuando como agentes sociais que interagem com o mundo e com os outros para alcançar propósitos comunicativos (Conselho da Europa, 2001, 2020). Isso implica que eles utilizem a língua de forma dialógica em situações concretas, com a intenção de atingir objetivos que refletem o que o estudante deve ser capaz de fazer com a língua, como apresentar-se, descrever, negociar, convidar, elogiar, argumentar, entre outras, sempre considerando seu papel de agente social.

Assim, uma tarefa de uso da língua aplicada em contextos de ensino, aprendizagem e avaliação deve simular, na medida do possível, o uso da língua no cotidiano, adquirindo, portanto, um caráter autêntico. A autenticidade, nesse contexto, é entendida como o grau de correspondência entre as características de uma determinada tarefa pedagógica e as características de uma situação de uso da língua no mundo real (Bachman; Palmer, 1996). Scaramucci (1995) pondera que a maior vantagem da utilização de tarefas de uso da língua seria a possibilidade de delimitar nas instruções (ou no comando) uma situação e um propósito comunicativo claros, que estabeleçam os limites da avaliação, ou seja, o tipo de desempenho que está sendo procurado, conferindo-lhe validade e confiabilidade.

Por fim, o texto. A noção de tarefa adotada nesta investigação, em nossa análise, se alinha à ideia de língua em uso proposta pelo Círculo de Bakhtin. Na perspectiva bakhtiniana, que se opõe à abstração teórica da língua como um sistema, o discurso só existe na forma de enunciados concretos inseridos nos diversos campos da atividade humana, delimitados pela alternância dos sujeitos do discurso (caráter dialógico), já que pressupõe a interlocução com outros falantes. Bakhtin (2016, p. 38) atribui uma importância central ao conceito de gênero do discurso no uso da língua, afirmando que “falamos apenas através de gêneros do discurso, isto é, todos os enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção”. Em outras palavras, não há atividade de linguagem fora do texto, e não existe texto que não se manifeste sob a forma de um gênero discursivo.

Operacionalmente, as tarefas de uso da língua são consideradas planos de trabalho que normalmente envolvem: (1) instruções ou um comando sobre o que fazer e os resultados que devem ser alcançados; (2) uma rubrica de avaliação ou lista de verificação que descreva ou elenque os critérios de avaliação. Portanto, todos esses elementos devem ser elaborados concomitantemente (Luoma, 2004). Considerando que as tarefas são atividades de respostas abertas, ou seja, de produção escrita ou oral, os critérios de avaliação (lista de verificação e/ou rubricas) são essenciais para reduzir a subjetividade na correção, aumentar a confiabilidade da avaliação e torná-la mais ética e justa.

Tarefas podem ser avaliadas a partir de uma escala com diferentes níveis de proficiência, como acontece em exames de larga escala. No entanto, em contextos de sala de aula, as tarefas de uso da língua devem ser avaliadas com rubricas que considerem diferentes níveis de qualidade de desempenho dentro de um mesmo nível de proficiência. Dessa

forma, a rubrica deve refletir o construto da avaliação (Luoma, 2004), o que implica definir as especificidades de cada modalidade de língua (oral e escrita).

Sob uma perspectiva acional, as rubricas devem incluir critérios de avaliação que podem variar de acordo com a natureza da tarefa, a situação de uso da língua, a modalidade (oral ou escrita), o tipo de texto e gênero discursivo, bem como os objetivos de aprendizagem, ensino e avaliação, entre outros. Os critérios de avaliação e seus descritores pode variar, mas devem sempre orientar professores e aprendizes sobre o que é mais relevante na avaliação por tarefas de uso da língua: a habilidade de comunicar-se adequadamente em cada situação comunicativa (Scaramucci, 1995).

Nesse contexto, cumprir a tarefa de uso da língua significa produzir um texto adequado à situação comunicativa, ao gênero discursivo e aos interlocutores, que alcance (ou seja, que tenha a capacidade potencial de alcançar) o propósito comunicativo esperado. À primeira vista, trata-se de uma avaliação qualitativa que descreve o que o aprendiz é capaz de fazer em cada tarefa em termos comportamentais.

Metodologia

Esta investigação consiste numa pesquisa-ação, que se insere no contexto de estágio obrigatório de um curso de Licenciatura em Letras Espanhol de uma universidade pública federal. O estágio é organizado em duas disciplinas, das quais a segunda (doravante Estágio 2) é o *locus* específico desta investigação, e prevê que, além das horas de observação de aulas, de planejamento, de orientação com a professora-formadora e de produção de relatório, os estagiários realizem 45 horas de regência de aulas em um curso livre de espanhol como língua estrangeira (E/LE) na escola de idiomas da universidade (210h no total). Sendo assim, os estagiários atuam, em duplas, como professores de uma turma de estudantes adultos sob a supervisão acadêmica do professor-formador.

A metodologia de ensino (comunicativa), bem como o material didático são determinados pela escola de línguas. O processo avaliativo previsto dá-se por meio de duas provas escritas e duas orais (avaliações parciais e finais), as quais foram elaboradas, aplicadas e corrigidas pelas estagiárias.

Nossas participantes são quatro professoras em formação inicial que estavam cursando Estágio 2 no primeiro semestre letivo de 2022. Elas têm, em média, 20 anos, pouca ou nenhuma experiência na docência, a não ser aquelas no semestre anterior durante o Estágio 1.

Com vistas à operacionalização da investigação, entre os Estágios 1 e 2, realizamos uma Etapa Diagnóstica exploratória (Gil, 2002), para coletar informações que subsidiassem a

ação pedagógica voltada para o desenvolvimento do LAL das participantes. Esta etapa foi composta pela análise do contexto, do material didático e dos instrumentos de avaliação (provas) produzidos pelas participantes no Estágio 1. Depois, na Etapa de Planejamento da ação pedagógica da professora-formadora, foram definidos os objetivos, os conteúdos e as metodologias condizentes com o desenvolvimento do LAL das participantes. Em seguida, durante o Estágio 2, iniciamos a Etapa de Implementação, que consistiu em (a) 10h de Aulas Teórico-Reflexivas⁵, nas quais foram discutidas as práticas avaliativas que as estagiárias desenvolveram no estágio 1 para oferecer subsídios teórico-práticos para a etapa seguinte; e (b) duas Tarefas de Formação, que consistiram na elaboração de tarefas de linguagem avaliativas para serem utilizadas no Estágio 2.

Essa ação pedagógica tem fundamento numa perspectiva de práxis, isto é, uma ação reflexiva, consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade (subjéctiva, histórica, social, cultural) que cerca o ato educativo (Franco, 2016). Além disso, tem como base as teorias construtivistas (Inbar-Lourie, 2008) e socioculturais (Scarino, 2013), com vistas à formação de professores para o exercício de uma prática pedagógica orientada na ação-reflexão-ação (Schlatter; Scaramucci; Schoffen, 2024). Para operacionalizá-la, apropriamo-nos do modelo de aprendizagem orientada pela avaliação (LOA) (Carless, 2007), que se baseia em três pilares: (1) as tarefas de ensino como tarefas de aprendizagem – o *design* da tarefa deve espelhar desempenhos semelhantes aos do mundo real; (2) *feedback* como andaime – mediação da professora-formadora; e (3) o envolvimento ativo das estagiárias nos processos de aprendizagem-avaliação-ensino – autoavaliação e avaliação por pares.

Em consonância, as tarefas avaliativas elaboradas pelas estagiárias foram apresentadas para a professora-pesquisadora e discutidas durante as reuniões de orientação realizadas com cada uma das duplas semanalmente (1h/semana). Nas seções de orientação, o papel exercido pela professora-pesquisadora era de fomentar reflexões baseadas no estabelecimento de relações entre a teoria e a prática.

As tarefas de uso da língua foram analisadas de acordo com os princípios da análise de conteúdo crítica (Bardin, 2006). Os critérios de análise das tarefas emergiram a partir da Etapa Diagnóstica e são os mesmos que foram pedagogicamente abordados durante a Etapa Teórica. Foram critérios (a) autenticidade (considerando o gênero discursivo, os interlocutores e o propósito comunicativo); (b) validade (foco primário no significado); (c)

5 Os conteúdos abordados e a metodologia de ensino adotada nesta Etapa Teórico-Reflexiva podem ser consultados em Brum-Barreto (2023). De forma sumária, foram discutidos: diferentes conceitos de avaliação, conforme seus propósitos (somativa, formativa, diagnóstica, de rendimento, entre outros); noções de construtos de língua(gem) subjacentes a distintos instrumentos de avaliação ao longo da história; o conceito de competência comunicativa; princípios para a elaboração de tarefas de uso da língua; e critérios de qualidade em avaliação (validade, confiabilidade, autenticidade, praticidade e efeito retroativo).

natureza da tarefa (produto bem definido); e (d) apresentação de critérios de avaliação apoiados em ferramentas avaliativas (rubricas, listas de verificação ou listas de critérios).

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) (parecer CEP-IH/UnB 5.311.696).

Resultados e análises

As Tarefas de Formação resultaram na elaboração de 16 propostas de tarefas de uso da língua⁶ nas modalidades escrita e oral (incluindo versões iniciais e finais). Dessas, apenas oito foram incluídas no *corpus* de análise, uma vez que as demais não atenderam aos critérios mínimos definidos para caracterizar uma tarefa de uso da língua. Tais critérios compreendem: conformidade com os princípios de autenticidade (gênero discursivo, interlocutores e propósito(s) comunicativo(s)), apresentação de um produto final bem delimitado e presença de critérios de avaliação explícitos (rubricas, listas de verificação ou listas de critérios). A seleção foi feita com base na aplicação desses critérios de forma sistemática. Foram, assim, analisadas apenas oito tarefas de uso da língua (tarefas 1, 2, 3, 5, 9, 13, 15 e 16) e suas respectivas rubricas ou listas de critérios de avaliação. Devido às limitações de espaço, optou-se por ilustrar os resultados gerais com as versões inicial e final das tarefas 1 e 5 (escrita e oral, respectivamente), elaboradas por uma das duplas de estagiárias. A escolha dessas tarefas se justifica por sua representatividade em relação aos padrões observados no conjunto analisado.

No âmbito das tarefas de habilidades escritas, a análise da versão inicial da tarefa de uso da língua 1 (quadro 1) sugere dificuldades na caracterização da situação comunicativa e do gênero discursivo. Entre todos os elementos que compõem a tarefa e contribuem para a noção de autenticidade (gênero discursivo, interlocutores e propósito(s) comunicativo(s)), nossos resultados indicam que a especificação do gênero discursivo é um ponto bastante desafiador, embora não seja o único. Nota-se que na versão inicial da tarefa as professoras solicitam a elaboração de “um pequeno texto” e não de um gênero discursivo específico. Consideramos relevante a caracterização do gênero discursivo na tarefa, pois, conforme afirma Bakhtin (2016), todo enunciado materializa-se na forma de um texto e, todo texto, por sua vez, configura-se como um gênero discursivo. Em situações comunicativas reais, nenhum falante comunica-se por meio de “pequenos textos”, mas por meio de gêneros discursivos, ou seja, textos que assumem formas pré-estabelecidas, acordadas historicamente pelo grupo social, a depender do contexto e do propósito comunicativo (como um relato de fatos numa mensagem de WhatsApp, caso da tarefa em questão).

⁶ As tarefas foram enumeradas de 1 a 16, de acordo com a ordem em que foram sendo apresentadas e discutidas nas Tarefas de Formação. Vale ressaltar que nem todas as 16 tarefas foram discutidas, devido à limitação do tempo disponível para a atividade (1 hora por semana).

O comando da tarefa de uso da língua 1 e os critérios de correção listados (quadro 1) sugerem uma valorização do uso apropriado de formas verbais específicas – *pretérito perfecto compuesto* e *pretérito perfecto simple* o *indefinido* – na construção de sentidos em uma situação comunicativa concreta. Essa ênfase pode ser interpretada como um indício preliminar de impacto no LAL das participantes, sobretudo quando comparada à Etapa Diagnóstica, na qual observamos uma predominância de instrumentos avaliativos voltados à mera verificação de conhecimentos gramaticais isolados (ver Brum-Barreto, 2023) Consideramos esse direcionamento um avanço, pois, em nossa perspectiva, a gramática não deve ser negligenciada, mas concebida como um recurso para construir sentidos e viabilizar a realização de propósitos comunicativos.

No entanto, embora o comando da tarefa proponha o uso da língua de forma contextualizada, os critérios de correção revelam uma abordagem predominantemente gramatical – centrada em formas linguísticas – e quantitativa, baseada, por exemplo, na extensão do texto em linhas e no número de formas verbais e marcadores discursivos utilizados. Nesse contexto, a situação comunicativa acaba funcionando apenas como um “pano de fundo” para a avaliação de aspectos formais da língua, considerando que não há relação entre o propósito comunicativo e os critérios de avaliação. Assim, ponderamos que, embora uma tarefa possa mobilizar estruturas linguísticas específicas, sua prioridade deve ser a construção de significados, à semelhança do uso real da língua (Ellis, 2018). Conseqüentemente, os critérios de avaliação também devem refletir essa orientação, priorizando a construção de significados em consonância com a situação comunicativa proposta.

Quadro 1. Tarefa de uso da língua 1 – Habilidades escritas

| Versão inicial | Versão Final |
|--|--|
| <p><i>Tú has llegado a Salamanca tras la aprobación en un intercambio de 4 semanas. Tu madre la echa de menos y, por eso, te llama toda la noche para preguntar qué hiciste en tu día. Ayer, tú no has conseguido llamarla, porque te pusiste sin señal, y por eso no pudiste contarle cómo fue tu día. <u>En un pequeño texto</u> de tres a cuatro párrafos, cuenta a tu mamá qué hiciste ayer y qué has hecho hoy, considerando que son las 21h23 de la noche.</i></p> | <p><i>Has llegado a Salamanca tras la aprobación en un intercambio de 4 semanas. Tu madre te echa de menos y, por eso, te llama todas las noches para preguntar qué has hecho en tu día. Ayer, no has conseguido [sic] llamarla, porque te pusiste sin señal, y por eso no pudiste contarle cómo fue tu día. <u>En un pequeño mensaje de WhatsApp</u> (de tres a cuatro párrafos de tres líneas como mínimo), cuenta a tu mamá qué hiciste ayer y qué has hecho hoy, considerando que son las 21h23 de la noche.</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p>Criterios de evaluación: Para recibir la puntuación máxima tu texto necesita <u>estar en formato de mensaje de WhatsApp</u> y tener al menos 3 párrafos con mínimo de 3 líneas. Durante el texto, <u>debes utilizar los dos tiempos verbales del pretérito estudiados en clase, uno para hablar de un pasado que ya se acabó y otro que todavía está relacionado con el presente.</u> Además, debes <u>utilizar por lo menos 2 conectores discursivos, para que las ideas de tu texto estén organizadas.</u></p> | <p>Criterios de evaluación: Para recibir la puntuación máxima, el mensaje del alumno necesita estar en formato de mensaje de WhatsApp y tener al menos 3 párrafos con mínimo de 3 líneas. <u>Durante el texto, debe utilizar los dos tiempos verbales del pretérito estudiados en clase (pretérito perfecto compuesto y simple).</u> Además, nosotras debemos aceptar los dos tratamientos (Tú/Usted).</p> |
|--|---|

Fonte: Tarefa de Formação 1 (Autoras: Clarice e Gabriela)

Ao analisar a versão final da tarefa de uso da língua 1 (quadro 1), após o *feedback* da professora-formadora, verificamos que, embora a proposta apresente uma situação comunicativa potencialmente autêntica, os critérios de avaliação revelam que seu foco continua muito centrado nas formas linguísticas, especificamente nas formas verbais (“debe utilizar los dos tiempos verbales del pretérito estudiados en clase (pretérito perfecto compuesto y simple)”). Por isso, ocorre um desalinhamento entre o comando da tarefa (amplo, que propõe uma situação comunicativa que envolve diversas dimensões) e a construção dos critérios (reducionista, com foco no componente gramatical), o que pode sugerir: (1) uma incompreensão do construto de proficiência, que pode ser inferida pela ausência de critérios que avaliem a eficácia comunicativa, como clareza da mensagem, adequação ao interlocutor ou adequação ao contexto; e/ou (2) uma dificuldade em operacionalizar a multidimensionalidade da tarefa nos critérios de avaliação (isto é, critérios baseados nas diferentes dimensões do construto, como aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos). Ambas as hipóteses – incompreensão e dificuldade de operacionalização – conduzem a um problema maior: avaliar um fenômeno complexo (proficiência) a partir de indicadores limitados, ou seja, sub-representá-lo, o que pode ser denominado “sub-representação do construto” (Scaramucci, 2011). Isso compromete a validade da avaliação e revela uma lacuna importante na formação docente em avaliação de línguas.

Scaramucci (1995, p. 83) observa que “muito frequentemente, nota-se que grande parte do esforço envolvido na tentativa de se avaliar situações realistas de maneira direta é perdido através do reducionismo que em geral caracteriza os processos de correção”. Sob a perspectiva da autora, quando as tarefas são multidimensionais e os critérios de avaliação são reducionistas, a avaliação torna-se injusta. No contexto investigado, acreditamos que a visão de língua estruturalista e a cultura de testagem – ambas muito preponderantes (ver Brum-Barreto; Borges-Almeida, 2023) – influenciam diretamente a análise e a compreensão das propostas comunicativas e orientadas à ação e, conseqüentemente, o desenvolvimento do LAL. Além disso, a ênfase em itens gramaticais pode proporcionar às avaliadoras uma sensação de segurança, domínio e controle sobre o processo avaliativo, o que, por sua vez, gera uma impressão – embora

superficial ou ilusória – de rigor e maior exigência em relação aos conteúdos (Avelar, 2019). Essa “pseudoimpressão” ocorre porque a complexidade e a multidimensionalidade da proficiência são reduzidas a aspectos formais facilmente quantificáveis, ocultando as dimensões mais subjetivas e contextuais do uso da língua. Além disso, essa “pseudoimpressão” revela-se equivocada, pois avaliações baseadas principalmente em aspectos gramaticais tendem a mobilizar processos cognitivos simples, como a memorização, enquanto as tarefas comunicativas envolvem processos cognitivos mais complexos, como a criação e a negociação de sentidos. Dessa forma, a escolha por critérios gramaticais não apenas reduz a complexidade do construto avaliado, mas também pode subestimar o real desafio cognitivo e comunicativo imposto pelas tarefas. Tal postura está alinhada à lógica de uma avaliação punitiva, que “precisa” ser difícil para ser considerada válida, em vez de uma avaliação formativa que valorize a aprendizagem e o desenvolvimento comunicativo efetivo.

Nas tarefas orais observamos questões semelhantes às encontradas nas tarefas escritas: pouca ou nenhuma definição da situação comunicativa e do gênero discursivo nas versões iniciais e critérios fundamentalmente gramaticais mesmo nas versões finais. A fim de ilustrar a discussão, elegemos a tarefa de uso da língua 5 (quadro 2), cuja versão inicial propõe uma atividade de produção oral do tipo “dramatização”, isto é, que exige uma preparação prévia (não é espontânea e, comumente, resulta em atividades de leitura em voz alta quando os aprendizes preparam uma espécie de roteiro escrito e o leem). Considerando que a autenticidade na comunicação oral está ligada à espontaneidade, à negociação real de sentidos e à adaptação ao contexto, esta tarefa apresenta um potencial relativamente limitado nesse aspecto. Embora envolva uma situação simulada de interação – uma chamada telefônica –, o foco excessivo em estruturas verbais específicas, como tempos verbais e frases fixas, e na repetição dessas construções tende a restringir a naturalidade e a criatividade dos falantes. Por outro lado, vale destacar que os critérios de avaliação incluem elementos que extrapolam o uso de tempos verbais, considerando também o emprego de expressões típicas desse tipo de situação, como saudações e fórmulas iniciais do diálogo telefônico. Ainda assim, esses critérios, embora ampliem o escopo da avaliação, não compensam completamente as limitações impostas pela natureza roteirizada da tarefa, o que pode comprometer o desenvolvimento de competências comunicativas genuínas.

Quadro 2. Tarefa de uso da língua 5 – Habilidades Orais

| Versão inicial | Versão Final |
|---|---|
| <p><i>En parejas, desenvolved un diálogo como si fuera una llamada telefónica a un/a compañero/a y preguntad qué hizo él ayer durante el día y qué has hecho hoy, considerando que son las 19h de la noche. La pareja deberá preguntar y responder también.</i></p> | <p><i><u>Cuéntanos qué hiciste ayer durante el día y qué has hecho hoy, considerando que son las 19h de la noche.</u></i></p> <p><i>Cuéntanos al menos tres actividades para cada momento del día de ayer (mañana, tarde y noche) y al menos dos actividades para cada momento del día de hoy (mañana y tarde).</i></p> |
| <p>Criterios de evaluación: Para recibir la puntuación máxima el diálogo de los alumnos necesita presentar las construcciones básicas de una llamada, o sea, esperamos que ellos empiecen saludando al compañero con <i>¿Sí? ...Hola... ¿Quién es?...Hola, ¿cómo estás?...</i> Durante el diálogo, ellos <u>deben utilizar los dos tiempos verbales del pretérito estudiados en clase.</u></p> | <p>Criterios de evaluación: Para recibir la puntuación máxima el alumno necesita <u>presentar la construcción de los dos tiempos verbales del pretérito estudiados en clase, así como el mínimo establecido para cada momento del día.</u></p> |

Fonte: Tarefa de Formação 1 (Autoras: Clarice e Gabriela)

A versão final da tarefa, por outro lado, apresenta um maior potencial de autenticidade porque explora uma produção oral espontânea que poderia estar presente em uma conversa informal entre amigos, por exemplo (embora seja descontextualizada e não apresente de forma explícita os interlocutores, o propósito comunicativo e o gênero textual). Quando observamos os critérios de avaliação, contudo, constatamos que o foco ainda está centrado nas formas verbais. A avaliação por tarefas de uso da língua, não obstante, deve ter como foco o produto, isto é, o alcance do propósito comunicativo o que permite a mobilização das (sub)habilidades linguística e não linguísticas de forma holística. Desta forma, considera-se que o aprendiz pode escolher diferentes caminhos para a realização da tarefa – a depender de uma série de fatores como: o conhecimento de mundo e da língua(gem) –, e ainda assim, alcançar um resultado semelhante (Scaramucci, 1995). Além disso, nota-se, portanto, uma redução nos critérios de avaliação na versão final da tarefa. Sob nossa ótica, esse fato pode ser explicado pela ausência de uma caracterização clara da situação comunicativa. Nesse sentido, em consonância com Scaramucci (1995), consideramos que o estabelecimento de uma situação e de um propósito comunicativos concretos na tarefa orienta os limites da avaliação e estabelece as expectativas de resposta. Por último, cabe mencionar que os critérios listados não refletem as características da língua em sua modalidade oral, mesmo quanto às formas (fluência, pronúncia de elementos segmentais e suprasegmentais, como entonação e ritmo).

Sendo assim, consideramos que o processo de desenvolvimento de critérios de avaliação qualitativos, condizentes com o construto de língua(gem) que procuramos mobilizar, foi um dos principais desafios observados durante a análise das características de todas as tarefas. Com base nesses resultados, portanto, podemos sugerir que a definição do construto da avaliação, isto é, o que a avaliação deve medir e julgar, não está claro para as professoras-estagiárias, embora a temática tenha sido abordada nas Etapas Teórico-Reflexivas e durante as Tarefas de Formação. Nossos resultados estão alinhados com Xu e Brown (2016), que argumentam que ações de letramento em avaliação focadas no domínio dos conhecimentos teóricos dos professores não são garantia da transferência dessas teorias para o domínio prático. Por outro lado, aventamos que a reflexão *na* e *sobre* a prática a partir de artefatos concretos de avaliação, aplicados a contextos reais de ensino e aprendizagem, mediada por um par com um nível de LAL mais avançado pode contribuir para o LAL de professores em formação inicial.

Por considerarmos que tanto os comandos das tarefas quanto os critérios de avaliação são elementos fundamentais para operacionalizar o construto da avaliação e elucidar para os estudantes os objetivos de ensino e aprendizagem, entendemos que os conhecimentos e habilidades necessários para elaborá-los são parte vital do LAL de professores de línguas haja vista que a definição dos objetivos de ensino e aprendizagem em termos de desempenho ainda é uma prática considerada desafiadora em diversos contextos (Arias; Restrepo; Maturana, 2012; Giraldo; Naranjo-Trujillo; Arizza-Villa, 2023).

Sendo assim, recomendamos que ações para a promoção de LAL deem destaque ao desenvolvimento de uma compreensão sólida e clara do construto a ser avaliado, o que requer abordagens que proporcionem a (des/re)construção de conceitos de língua(gem), um processo que demanda ações de formação por períodos de tempo mais extensos, em componentes curriculares exclusivamente dedicados ao tema. Para além disso, o alinhamento entre a visão de língua e avaliação com os objetivos de ensino e aprendizagem é condição determinante para o desenvolvimento de avaliações válidas e formativas. Dessa forma, reafirma-se que as iniciativas de LAL não envolvem apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, como a elaboração de tarefas e rubricas, mas também a (re)construção de aspectos conceituais, que incluem a visão de língua e a natureza das diferentes modalidades linguísticas – oral e escrita – indo além das práticas avaliativas em si. Finalmente, como observa Cunha (2006, p. 66), “mudar a metodologia da avaliação (o momento que se avalia, os instrumentos, os sujeitos da avaliação...) não influi *ipso facto* na natureza dos objetos avaliados e na função da avaliação praticada”. Portanto, é necessária uma reconfiguração dos objetos avaliados, que está profundamente interligada a mudanças nos objetivos de ensino e nos conteúdos de ensino e aprendizagem. Esses temas devem ser abordados tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Considerações finais

Letramento em avaliação é multifacetado e requer a articulação de conhecimentos, habilidades e princípios de diferentes naturezas, alguns deles não diretamente observáveis. Neste artigo, apresentamos e discutimos como, por meio da análise de instrumentos de avaliação, podemos inferir (lacunas de) conhecimentos e concepções de língua que fazem parte do LAL de professores de línguas em formação inicial. A partir de nossos resultados, sugerimos que ações para a promoção de LAL deem grande atenção aos conhecimentos e habilidades diretamente relacionadas ao construto a ser avaliado.

Referências

- ARIAS, C. I.; MATURANA, L. M.; RESTREPO, M. I. Evaluación de los aprendizajes en lenguas extranjeras: hacia prácticas justas y democráticas. *Lenguaje*, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 99-126, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792012000100005&lng=en&nrm=iso <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v40i1.4945>. Acesso em: 14 out. 2024.
- AVELAR, S. L. T. de. *A operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica da Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L.; PALMER, A. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2006.
- BROWN, D.; ABEYWICKRAMA, P. *Language assessment: principles and classroom practices*. 3 ed. [S.l.]: Pearson, 2018.
- BRUM-BARRETO, A. *Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BRUM-BARRETO, A.; BORGES-ALMEIDA, V. Cultura de avaliar e letramento em avaliação de professores de espanhol no estágio obrigatório. *Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p. 346-366, 2023. DOI: 10.5433/1519-5392.2023v23n4p346-366. Acesso em: 30 abr. 2026.

CARVALHO PINTO, C. *Letramento em avaliação na formação continuada de professoras de espanhol do ensino público*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

CARLESS, D. Learning oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, [S.l.], v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>. Acesso em: 04 jul. 2023.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em: 04 jul. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. [S.l.]: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

CUNHA, M. C. C. da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, p. 59-77, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200004>. Acesso em: 14 out. 2024.

DAMACENA-DUTRA, M. M. *A construção do letramento em avaliação na formação inicial de professores de inglês: avaliação de produção oral em foco*. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

DAVIES, A. Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 327-347. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>. Acesso em: 04 jul. 2023.

ELLIS, R. *Reflections on task-based language teaching*. [S. l.]: Multilingual Matters, 2018.

FERNANDES, M. N. *Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de letras espanhol: uma pesquisa-ação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FERNANDES, G. M. *Literacidad en evaluación del profesorado de español como lengua adicional en Brasil: un análisis y una propuesta pedagógica*. 2025. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais-Universidad de Salamanca, Salamanca, 2025.

FRANCO, M. A. D. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, [S. l.] v. 9, p. 113-132, maio 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>. Acesso em: 14 out. 2024.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRALDO, F. English language teachers: Insights into assessment literacy development. In.: BAKER, B.; TAYLOR, L. *Language Assessment Literacy and Competence: Research and Reflections from the Field*. Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. p. 71-82.

GIRALDO, F.; MURCIA, D. Language assessment literacy and the professional development of pre-service language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 243-259, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.14514>. Acesso em: 14 out. 2024.

GIRALDO, F.; NARANJO-TRUJILLO, D. E.; ARIZA-VILLA, J. A. From the Design of Assessments to Language Assessment Literacy. *Folios*, n. 58, p. 126-139, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17227/folios.58-16385>. Acesso em: 14 out. 2024.

INBAR-LOURIE, O. 'A course of our own': Reflections following. In.: BAKER, B.; TAYLOR, L. *Language Assessment Literacy and Competence: Research and Reflections from the Field*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. p. 231-238.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. *Language Testing*, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>. Acesso em: 14 out. 2024.

KREMMEL, B.; HARDING, L. Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the language assessment literacy survey. *Language Assessment Quarterly*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 100-120, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>. Acesso em: 14 out. 2024.

LEVI, T.; INBAR-LOURIE, O. Assessment literacy or language assessment literacy: Learning from the teachers. *Language Assessment Quarterly*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 168-182, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>. Acesso em: 04 jul. 2023.

LUOMA, S. Speaking scales. In: LUOMA, S. *Assessing speaking*. Cambridge: University Press, 2004. p. 59-95.

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

PENNA, J. A. *Letramento em avaliação na prática de professores em formação inicial no estágio obrigatório: um estudo de caso num curso de Letras Inglês*. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A. Contribuições de um curso EAD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças. *Revista do GEL*, v. 18, n. 1, p. 230–248, 2021. DOI: 10.21165/gel.v18i1.3094.

RESTREPO-BOLIVAR, E. M. Monitoring Preservice Teachers' Language Assessment Literacy Development through Journal Writing. *Malaysian Journal of ELT Research*, v. 17, n. 1, p. 38-52, 2020. Disponível em: <https://meltajournals.com/index.php/majer/article/view/558/541>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (org.). *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 141-166.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. de (org.). *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Linguarum Arena*, [S. l.], v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3996/3742>. Acesso em 24 ago. 2023.

SCARINO, A. Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language testing*, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 309-327, maio 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHOFFEN, J. R. An online self-study course for Celpo-Bras raters and examiners: Induction into assessment practice and reflection. In: BAKER, B.; TAYLOR, L. *Language Assessment Literacy and Competence: Research and Reflections from the Field*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. p. 129-147.

SHOHAMY, E. Democratic assessment as an alternative. *Language testing*, v. 18, n. 4, p. 373-391, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1177/026553220101800404>. Acesso em: 14 out. 2024.

TAYLOR, L. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: some reflections. *Language Testing*, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 403-412, maio 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>. Acesso em: 04 jul. 2023.

TAYLOR, L. Reflecting on an apprenticeship journey in language assessment literacy. In: BAKER, B.; TAYLOR, L. *Language Assessment Literacy and Competence: Research and Reflections from the Field*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. p. 1-24.

VILLA LARENAS, S.; BRUNFAUT, T. But who trains the language teacher educator who trains the language teacher? An empirical investigation of Chilean EFL teacher educators' language assessment literacy. *Language Testing*, v. 40, n. 3, p. 463-492, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/02655322221134218>. Acesso em: 14 out. 2024.

VOGT, K.; TSAGARI, D. Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study. *Language Assessment Quarterly*, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 374-402, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>. Acesso em: 04 jul. 2023.

XU, Y.; BROWN, G. Teacher Assessment Literacy in Practice: A Reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, [S. l.], v. 58, p. 149-162, ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>. Acesso em: 04 jul. 2023.

XU, Y.; HE, L. How pre-service teachers' conceptions of assessment change over internship program: Implications for teacher assessment literacy. *Frontiers in Education*, [S. l.], v. 4, n. 145, p. 1-16, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00145>.

YAN, X.; FAN, J. "Am I qualified to be a language tester?": Understanding the development of language assessment literacy across three stakeholder groups. *Language Testing*, v. 38, n. 2, p. 219-246, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0265532220929924>.