

# O CONCEITO DE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS: ORIGEM DE RELEVÂNCIA PARA O CONTEXTO BRASILEIRO

THE CONCEPT OF LANGUAGE ASSESSMENT LITERACY: ORIGIN AND RELEVANCE FOR THE BRAZILIAN CONTEXT

EL CONCEPTO DE LETRAMIENTO EN EVALUACIÓN DE LENGUAS: ORIGEN Y RELEVANCIA PARA EL CONTEXTO BRASILEÑO

*Gladys QUEVEDO-CAMARGO\**

*Matilde Virgínia Ricardi SCARAMUCCI \*\**

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar o conceito de Letramento em Avaliação (STIGGINS, 1991), como ele se desenvolveu área da Educação norte-americana e como se ampliou para a área de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras a partir de Inbar-Lourie (2008). Em seguida, apresentamos a definição de Letramento em Avaliação de Línguas proposta por Fulcher (2012), considerada a mais completa e abrangente pelos pesquisadores da área. Na sequência, discorremos sobre o texto de Scaramucci (2016), primeira publicação sobre o tema no Brasil, e tecemos reflexões sobre sua relevância desse tipo de letramento para o contexto de ensino de línguas no Brasil.

**Palavras-chave:** Letramento em avaliação de línguas; Ensino-aprendizagem de línguas; Línguas estrangeiras.

**Abstract:** This article aims at presenting the concept of Assessment Literacy (STIGGINS, 1991), how it has developed in the North American Education field and how it has spread through the teaching, learning, assessing and testing of foreign languages after Inbar-Lourie (2008). After that, Fulcher's (2012) definition of Language Assessment Literacy is presented, as it is regarded as the most complete and comprehensive definition so far. In the end, we discuss Scaramucci's (2016) text, which is the first publication on the issue in Brazil, and reflect on the relevance of this type of literacy for the Brazilian language teaching context.

**Keywords:** Language Assessment Literacy; Language teaching-learning; Foreign languages.

---

\* Professora adjunta da Universidade de Brasília (UnB). Contato: gladys@unb.br.

\*\* Professora titular da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Contato: matilde@scaramucci.com.br.

**Resumen:** El objetivo de este artículo es presentar el concepto de Letramiento en Evaluación (STIGGINS, 1991), como se desarrolló el área de la educación norteamericana y cómo se amplió al área de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras desde Inbar-Lourie (2008). A continuación, presentamos la definición de Letramiento en Evaluación de Lenguas propuesta por Fulcher (2012), considerada la más completa y completa por los investigadores del área. En consecuencia, hablamos sobre el texto de Scaramucci (2016), primera publicación sobre el tema en Brasil, y presentamos reflexiones sobre la relevancia de ese tipo de letramiento para el contexto de enseñanza de lenguas en Brasil.

**Palabras clave:** Letramiento en evaluación; Aprendizaje y enseñanza de idiomas; lenguas extranjeras.

## Introdução

Letramento é a tradução de *literacy*, palavra da língua inglesa composta por *littera* (letra em latim) e pelo sufixo substantivador *-cy*. Essa palavra se refere à condição de ser *literate*, ou seja, de ser 'letrado', de saber ler e escrever. Porém, a partir dos anos 1980, em todo o mundo, o termo passou a adquirir uma conotação mais ampla, incorporando as noções de criticidade, funcionalidade e efetividade da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas (KATO, 1986; SOARES, 1999; TAYLOR, 2013).

O termo Letramento também passou a ser utilizado para designar "conhecimentos, habilidades e competências relacionados a um número crescente de domínios no nosso dia a dia" (TAYLOR, 2013, p. 404)<sup>1</sup>, como em letramento digital, letramento tecnológico ou letramento acadêmico, por exemplo (SCARAMUCCI, 2016). É exatamente essa perspectiva que embasa o conceito de letramento em avaliação, como mostrarei adiante, e, mais especificamente, o letramento em avaliação de línguas ou em contextos de línguas, que pressupõe conhecimentos provenientes "da interface entre linguística aplicada e a educação, ampliados e reforçados com as reflexões geradas pela inclusão de construtos relacionados à linguagem - visão de língua(gem), língua estrangeira e proficiência - envolvendo questões de interpretação, entre outros (SCARAMUCCI, 2016, p. 148).

---

<sup>1</sup> Tradução de Scaramucci (2016, p. 145).

Desenvolver e aprimorar tal letramento junto aos profissionais envolvidos com o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, particularmente àqueles que atuam no setor público, torna-se fundamental ao considerarmos o cenário sócio-político-econômico nacional e internacional dos últimos anos, a crescente importância do discurso da internacionalização do sistema educacional brasileiro, a presença incontestável de avaliações de larga escala na educação básica e superior no Brasil e o papel crucial da avaliação (de línguas) como elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem (de línguas) e mecanismo propulsor de mudanças nesse processo (SCARAMUCCI, 2006).

O objetivo deste artigo é apresentar o conceito de Letramento em Avaliação, como ele se desenvolveu e como se ampliou para a área de ensino de línguas estrangeiras. Na sequência, teceremos reflexões sobre sua relevância para o contexto de ensino de línguas no Brasil.

### **Sobre *assessment literacy* ou letramento em avaliação**

Durante a década de 1980, os Estados Unidos passaram a valorizar grandemente a busca pela certificação das escolas, isto é, o seu enquadramento em padrões pré-estabelecidos pelas instâncias governamentais, e pela comprovação dos resultados alcançados pelos estudantes por meio de testes padronizados. Nesse contexto de verdadeira obsessão americana por resultados traduzidos em dados numéricos, Richard Stiggins, na época diretor do *Center for Performance Assessment* do *Northwest Regional Educational Laboratory* em Portland, Oregon, publicou, em 1991, um texto intitulado *Assessment Literacy*. Nesse texto, Stiggins chamava a atenção para a responsabilidade dos profissionais que tomavam decisões com base nos dados obtidos, e que afetavam diretamente a vida dos alunos. Se as decisões eram boas e se baseavam em dados confiáveis, elas em geral beneficiavam os estudantes; caso contrário, eles seriam os maiores prejudicados.

A questão, para Stiggins, era como assegurar que tais profissionais soubessem se os dados que tinham em mãos eram confiáveis ou não, já que isso dependeria do contexto político, educacional e avaliativo específico em que os dados haviam sido gerados. Para ele, esse era o ponto crítico: "que a maioria daqueles que

tomam as decisões - educadores e não educadores igualmente - não são suficientemente letrados com relação aos aspectos básicos da avaliação para saber se seus dados de rendimento são confiáveis ou não"<sup>2</sup> (STIGGINS, 1991, p. 535). E continua sua forte crítica dizendo: "Somos uma nação de iletrados em avaliação. Somos uma sociedade que passou a se importar muito com padrões elevados de rendimento, mas que é incapaz de entender se esses padrões estão sendo alcançados" (STIGGINS, 1991, p. 535); e complementa afirmando que "os iletrados em avaliação carecem de ferramentas para serem consumidores críticos dos dados gerados pela avaliação" (STIGGINS, 1991, p. 535).

Na sequência, Stiggins explica o que é ser letrado em avaliação:

[...] é ter uma compreensão básica do que é uma avaliação de alta e baixa qualidade e ser capaz de aplicar esse conhecimento a várias mensurações do rendimento do aluno. Aqueles que são letrados em avaliação fazem duas perguntas-chave sobre todas as avaliações do rendimento do aluno: O que essa avaliação diz aos alunos sobre os resultados de rendimento que valorizamos? E qual é o provável efeito dessa avaliação nos alunos? Os letrados em avaliação buscam e usam avaliações que transmitem definições ricas, específicas e claras do rendimento que é valorizado (STIGGINS, 1991, p. 535).

Na visão de Stiggins, para medir o grau de letramento em avaliação de uma nação é preciso verificar o quanto de interesse, tempo e recursos são dedicados a criar uma sociedade letrada em avaliação. Isso implica, segundo ele, entre outras coisas, em treinar os alunos a serem consumidores críticos do *feedback* fornecido pelos professores, em preparar os alunos para defenderem seus interesses quando se trata de avaliação, em ensinar os pais a entenderem o significado das notas de seus filhos, em preparar os funcionários das escolas, autoridades e outros protagonistas da comunidade escolar a entenderem o que significa uma avaliação de boa qualidade, e, obviamente, em preparar os professores para que estejam abertos a revisões críticas dos seus próprios sistemas de avaliação.

---

<sup>2</sup> As traduções apresentadas neste texto são de minha responsabilidade, exceto quando indicado o contrário.

No entanto, questiona Stiggins, em um país como os Estados Unidos, onde já nessa época havia tantos bons especialistas na área de mensuração educacional, por que predominava tal falta de conhecimento sobre avaliação no sistema escolar como um todo? Por que a grande maioria permanecia iletrada em avaliação? Ele tenta responder tais perguntas levantando os seguintes pontos: em primeiro lugar, a tradição americana de valorizar o processo mais do que o produto. Como exemplo dessa tradição, ele menciona que as decisões relativas à aprovação no ensino médio americano tipicamente se baseavam mais na completude de unidades do que no conhecimento e nas habilidades adquiridas. Em segundo lugar, ele alega que uma outra barreira para que a sociedade americana seja mais letrada em avaliação seria o fato de que o treinamento em avaliação, tradicionalmente, era feito com base em uma definição bastante limitada de avaliação, que privilegiava os testes de larga escala, padronizados, em formato lápis e papel. Essa definição não correspondia às necessidades de conhecimentos dos professores. Uma terceira possível razão para a falta de letramento em avaliação da sociedade americana seria a crença, por parte de professores e autoridades escolares, de que a avaliação sistemática do rendimento dos seus alunos seria algo arriscado, pois poderia tornar pública a falta de sintonia entre o que era ensinado e o que era aprendido. Assim, deixar vagos tanto os objetivos de aprendizagem quanto as formas como tais objetivos eram avaliados seria uma estratégia para dificultar as inadequações dos programas escolares. Nesse contexto, o treinamento em avaliação seria inútil. A quarta explicação apresentada por Stiggins para a pouca atenção ao letramento em avaliação seria a percepção de que ele não era necessário aos professores, uma vez que a qualidade das avaliações escolares era garantida por outros meios, como livros didáticos que já traziam testes prontos, bancos de itens armazenados em computadores disponibilizados aos professores, e testes padronizados de alta qualidade elaborados por especialistas. Todos esses elementos garantiriam a qualidade da avaliação e os padrões educacionais desejados sem que os professores precisassem se preocupar. Portanto, não havia necessidade de torná-los letrados em avaliação. Por fim, Stiggins coloca um quinto motivo para o não letramento em avaliação da sociedade americana como um todo: simplesmente porque havia poucas pessoas letradas em avaliação para treinar os demais. Assim, a

falha no compartilhamento de tais conhecimentos tornara-se aparente diante da grande demanda de necessidade de entendimento gerada pela comunidade escolar e pela sociedade.

Nesse texto, Stiggins propõe que tal falha seja corrigida por meio de três ações: compreensão profunda de o que significa ser letrado em avaliação; diferenciação entre níveis de letramento; e oferta de programas de letramento em avaliação.

1ª ação: Compreensão profunda de o que significa ser letrado em avaliação

Compreender profundamente o que significa ser letrado em avaliação equivale a entender toda a gama dos possíveis objetivos de rendimento a serem atingidos pelos alunos e os métodos de avaliação à disposição no contexto educacional. Com respeito aos objetivos de rendimento, Stiggins menciona quatro categorias amplas: 1. os conhecimentos a serem adquiridos (nas várias disciplinas escolares); 2. as capacidades de raciocínio a serem demonstradas; 3. os comportamentos (psicomotores, comunicativos, artísticos etc) desejáveis a serem desenvolvidos; e 4. os produtos (textos, relatórios...) a serem obtidos. Nesse âmbito, para Stiggins, aqueles que são letrados em avaliação sabem que, sem essas especificações, é impossível haver instrução, aprendizagem e avaliação eficazes.

Quanto aos métodos ou tipos de avaliação disponíveis para mensurar o quanto os alunos alcançaram as expectativas - segundo elemento dessa primeira ação, Stiggins apresenta três: avaliações no formato lápis e papel (que incluem testes elaborados por professores, *quizzes*, testes prontos dos livros didáticos etc), avaliações de desempenho (ou baseadas em observações e análises de produções individuais), e comunicação pessoal direta com o estudante (por meio da participação nas aulas, entrevistas, conversas...). Cada um desses métodos, com suas regras específicas, resulta na produção de dados de rendimento legítimos quando utilizados com objetivos apropriados em contextos igualmente apropriados. Uma pessoa letrada em avaliação, na visão de Stiggins (1991), conheceria tais regras e saberia distinguir entre a utilização confiável e não confiável de tais dados.

Portanto, para concluir seus comentários relativos à primeira ação - a compreensão profunda do que significa ser letrado em avaliação, Stiggins reitera que aqueles que são letrados em avaliação

[...] sabem se e quando uma avaliação reflete de forma apropriada um objetivo de rendimento claramente definido. Eles são sensíveis a o quanto a amostra do desempenho do aluno sendo avaliada é apropriada ao objetivo colocado. Eles são capazes de identificar fatores que podem interferir nos resultados e ludibriar aqueles responsáveis pela tomada de decisões. E eles sabem se podem ou não utilizar os resultados na forma em que foram produzidos. Eles também sabem que, se as condições apropriadas não forem satisfeitas, os dados de rendimento podem vir a ser considerados menos úteis, podem gerar decisões ruins, e possivelmente prejudicar os alunos. Aqueles que são letrados em avaliação se importam com educação de alta qualidade e agem de forma assertiva para evitar avaliações não confiáveis" (STIGGINS, 1991, p. 537).

### 2ª ação: Diferenciação entre níveis de letramento

A segunda ação proposta por Stiggins refere-se ao reconhecimento de que nem todos - pais, alunos, professores, autoridades escolares etc - precisam ter o mesmo nível de conhecimento sobre avaliação, pois suas necessidades são diferentes. Essa diferenciação é essencial para que a terceira ação - os programas de letramento em avaliação - possa ser implementada.

Stiggins propõe três níveis de letramento em avaliação: o primeiro é composto por aqueles que usam dados gerados por outros para tomar decisões, como alunos, pais e funcionários das escolas, por exemplo. Essas pessoas devem compreender as decisões que tomam, entender como elas se relacionam com o ensino-aprendizagem, e saber que tipos de dados fornecem informações que lhes permitam tomar tais decisões. Para isso, devem estar familiarizados com os quatro atributos-chave que caracterizam bons dados resultantes dos tipos básicos de avaliação: objetivo claro, amostra apropriada, fontes conhecidas de interferências, e resultados utilizáveis. De posse de tais conhecimentos, essas pessoas serão funcionalmente letradas em avaliação, ou seja, serão capazes de fazer as perguntas necessárias para promover uma avaliação bem fundamentada.

O segundo nível de letramento em avaliação apresentado por Stiggins é constituído por aqueles que tanto geram quanto utilizam os dados. Neste grupo incluem-se professores, diretores de escolas, formadores de professores, ou seja, educadores profissionais. Além dos

conhecimentos característicos do primeiro nível de letramento, este nível requer conhecimentos mais práticos e avançados, como a compreensão dos atributos de dados confiáveis, dos fatores que podem reduzir a qualidade dos dados e estratégias para evitar tais armadilhas. Devem também saber que só é possível avaliar objetivos de rendimento quando estes são compreendidos, que amostras tendenciosas de rendimento produzem dados inúteis, que é preciso controlar os fatores de interferência, e que se os usuários não compreendem os resultados, isso significa desperdício de recursos valiosos de avaliação. Neste segundo nível de letramento, as pessoas devem ser capazes de desenvolver e utilizar os três métodos ou tipos básicos de avaliação - avaliação no formato lápis e papel, avaliação de desempenho e comunicação pessoal direta com o estudante - para gerar dados de qualidade, compreendendo os pontos fortes e as limitações de cada tipo e sendo capaz de defender a solidez da sua avaliação.

O terceiro nível de letramento, o mais avançado, é específico para aqueles que geram os dados utilizados pelos outros, ou seja, os especialistas em mensuração e avaliação, e os elaboradores de exames padronizados e de alta relevância. Além dos conhecimentos que compõem os dois níveis anteriores, estes profissionais devem também dominar as questões relativas à elaboração, administração e atribuição de notas de exames de larga escala, conhecer psicometria clássica e moderna, e ter experiência na elaboração de exames que sejam válidos, confiáveis e econômicos.

Stiggins reconhece que o conceito de letramento em avaliação é multifacetado e que seu significado varia conforme o contexto. No entanto, nas suas próprias palavras, "os significados se originam de uma noção clara das decisões a serem tomadas e de uma compreensão fundamental dos atributos que constituem dados bem fundamentados. Todos os usuários de dados devem se tornar consumidores críticos" (STIGGINS, 1991, p. 537).

### 3ª ação: Oferta de programas de letramento em avaliação.

Esta é considerada por Stiggins como a ação mais crítica das três. Reconhecendo-se como parte da comunidade americana de especialistas em mensuração educacional, ele admite que o foco das pesquisas dessa comunidade vinha sendo, até então, as avaliações em



larga escala, que muito haviam se desenvolvido nos EUA. No entanto, esse tipo de avaliação representa uma pequena fração de todas as avaliações conduzidas nas escolas, pois as avaliações que de fato contam para o ensino-aprendizagem dos alunos são aquelas realizadas no cotidiano escolar principalmente por professores. Isso justificaria, portanto, uma mudança de foco e o consequente reconhecimento, por parte dessa comunidade, da sua responsabilidade diante da falta de letramento em avaliação da comunidade escolar.

Para remediar essa situação, Stiggins propõe que os especialistas tomem a frente e busquem maneiras criativas de desmistificar os conceitos e as práticas psicométricas, aprimorem seu entendimento sobre os diferentes níveis de letramento em avaliação e passem a ministrar treinamentos para esses níveis. Ele também sugere que, além de cursos específicos em universidades e produção de material didático sobre avaliação educacional, que sejam ministrados treinamentos de alta qualidade para todos os professores em serviço e autoridades educacionais que não tiveram formação alguma na área. Retomando a ideia de que o letramento em avaliação é multidimensional e que seu significado depende do nível e do contexto em questão, o autor insiste que tais treinamentos devem atender as necessidades específicas de cada usuário.

Stiggins considera que o caminho para aprimorar o letramento em avaliação de todos os envolvidos na educação - professores, alunos, pais, funcionários, diretores etc - é por meio da crescente demanda de informação por parte de todos. Tal demanda, além de exigir o compartilhamento de conhecimentos já existentes e pressionar pela busca de outros tipos de conhecimentos, evidenciaria que a sociedade, de fato, se importa com o aprendizado dos alunos e com a obtenção de resultados satisfatórios. Em suas palavras, "somente quando os consumidores finais dos dados [das avaliações] pressionarem por clareza real é que os educadores se tornarão suficientemente letrados em avaliação para fornecer explicações claras" (STIGGINS, 1991, p. 538). Stiggins finaliza seu texto declarando que "é chegada a hora de promover letramento em avaliação para todos" (STIGGINS, 1991, p. 539).

As afirmações de Stiggins (1991) provocaram reações dos especialistas em mensuração e da comunidade acadêmica nos EUA. Foram publicados muitos trabalhos sobre o tema sob diferentes

perspectivas, como conhecimentos ou competências sobre avaliação necessárias aos professores (por exemplo, Plake, Impara e Fager, 1993; Schafer, 1993; Mertler, 2003, 2004 e 2009; e Edwards, 2017) e desenvolvimento de inventários ou modelos (por exemplo, Mertler e Campbell, 2005; Oleksak, 2007; e Lian e Yew, 2016). Houve também, o surgimento, embora tímido, de estudos sobre outros protagonistas educacionais, como alunos (Smith et al., 2013), administradores escolares (Volante e Cherubini, 2009, 2011), e iniciativas que envolvem a utilização da tecnologia para investigar ou aprimorar o letramento em avaliação de professores pré- ou em-serviço (Wang, Wang e Huang, 2008; Fan, Wang e Wang, 2012).

O próprio Stiggins continuou a publicar sobre o tema (por exemplo, Stiggins 1995, 1999, 2004, 2014) e, com o auxílio de Popham (2004, 2006, 2009, 2011), manteve o assunto *Assessment Literacy* na agenda de pesquisas da comunidade acadêmica norte-americana.

### **Sobre *language assessment literacy* ou letramento em avaliação de línguas**

O termo *Assessment Literacy* aparece explicitamente na área de línguas em meados dos anos 2000. Partindo da premissa de que avaliar línguas requer competências adicionais que compreendem conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas, Inbar-Lourie (2008, p. 389-390) apresenta o termo "*language assessment literacy*" - letramento em avaliação de línguas<sup>3</sup>, situado em uma perspectiva sociocultural de ensino-aprendizagem e no reconhecimento do papel social da avaliação na educação.

Desde então, diversos pesquisadores em diferentes partes do mundo dedicaram-se a desenvolver estudos que indicavam a existência de diferentes preocupações, incluindo esforços para definir o construto do letramento em avaliação de línguas (como em Inbar-Lourie, 2008; Taylor, 2009; Malone, 2011, 2013; e Fulcher 2012), investigações sobre necessidades específicas locais (como nos trabalhos de López e Bernal, 2009; Xu e Liu, 2009; e Baker, 2016), e o desenvolvimento de metodologias para promover o letramento em avaliação de línguas,

---

<sup>3</sup> A tradução do *Language Assessment Literacy* para Letramento em Avaliação de Línguas foi proposta pela Prof<sup>da</sup> Dr<sup>a</sup>. Matilde Scaramucci, da UNICAMP.

inclusive por meio da utilização de recursos tecnológicos (por exemplo, Riestenberg, 2010; e Mavroudi e Tzagari, 2016).

A relevância do tema foi reforçada pelo lançamento de volumes temáticos em dois periódicos importantes da área: *Language Testing* (2013)<sup>4</sup> e *Papers in Language Testing and Assessment* (2017)<sup>5</sup>. Houve também a publicação de duas teses de doutorado: Manning (2013), defendida na *University of Leicester*, sobre o letramento de professores que trabalham com inglês para fins acadêmicos; e Tao (2014), defendida na *Victoria University* em Melbourne, sobre o desenvolvimento e a validação de escalas de letramento em avaliação de inglês como língua estrangeira de professores universitários no Camboja. Por fim, o letramento em avaliação de línguas também foi abordado em capítulos de livros, como Tzagari (2011), Coombe, Troudi e Al-Hamly (2012), Inbar-Lourie (2013; 2017) e Harding e Kremmel (2016).

Além de ser evidenciada em diversas publicações, a preocupação da comunidade de especialistas em avaliação com as questões relativas ao letramento em avaliação de línguas de todos os protagonistas escolares foi também discutida em eventos internacionais específicos sobre o tema, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Eventos internacionais sobre letramento em avaliação de línguas.

ANO/EVENTO	TEMA	LOCAL
2016 - Language Assessment Literacy Symposium (LALS)	Enhancing language assessment literacy: sharing, broadening, innovating	Lancaster/UK
2017 - Language Testing Research Colloquium (LTRC)	Language assessment literacy across stakeholder boundaries	Bogotá/Colômbia
2017 - IATEFL Testing, Evaluation and Assessment SIG Event	Building practical assessment skills for teachers	Luton/UK

**Fonte:** autoria própria.

Esses eventos contribuíram para o aprofundamento das discussões sobre o assunto e a disseminação de inúmeros trabalhos, tanto já finalizados quanto em andamento. Além dessas iniciativas, é

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/toc/ltja/30/3>>.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.altanz.org/2017.html>>.

importante mencionar o Projeto TALE - *Teachers' Assessment Literacy Enhancement*, subsidiado pelo Programa Erasmus+ da União Europeia. Constituído por profissionais de seis países - Alemanha, Chipre, Grécia, Hungria, Noruega e Reino Unido, o projeto tem por objetivo reconfigurar a compreensão da avaliação de línguas por meio do envolvimento produtivo de professores, formadores de professores e alunos para aprimorar a aprendizagem da língua inglesa<sup>6</sup>.

Atualmente a definição de *Language Assessment Literacy* mais amplamente utilizada é a de Fulcher (2012), por ser considerada mais completa. Ele define o letramento em avaliação de línguas como

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

Fulcher reconhece que nem todos os elementos mencionados nessa definição serão relevantes para todos os protagonistas envolvidos, posição que nos remete aos níveis de letramento postulados por Stiggins (1991).

## **Sobre o letramento em avaliação de línguas no Brasil**

O tema letramento em avaliação no contexto de línguas foi apresentado pela primeira vez no Brasil em uma palestra ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Matilde Scaramucci na Universidade de Brasília em 2013<sup>7</sup>. É dela também a primeira publicação em português a tratar explicitamente do letramento em avaliação de línguas. Nesse texto, um capítulo de livro, a autora afirma que esse conceito é importante,

---

<sup>6</sup> Informações obtidas em: <<http://taleproject.eu>>.

<sup>7</sup> O vídeo da palestra pode ser visto em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA>>.

complexo e está em construção. Porém, a partir da sua ampla experiência como linguista aplicada, ela reconhece que "o nível de *letramento em avaliação* em geral e em especial *em contexto de línguas* em nosso país ainda deixa a desejar quando consideramos os diversos papéis que a avaliação desempenha na sociedade e as demandas diferenciadas em cada uma dessas atuações" (SCARAMUCCI, 2016, p. 151-152).

Nossa produção de conhecimentos relativos à avaliação de línguas na nossa realidade, embora tenha crescido nos últimos 20 anos, ainda é muito tímida se comparada ao que outros países produzem. Tal insuficiência de conhecimentos anda de mãos dadas com o desconhecimento da sociedade em geral, e também dos próprios linguistas aplicados, sobre o questões relativas à avaliação educacional como um todo. Predomina ainda, entre muitos pesquisadores da Linguística Aplicada, a visão de que toda e qualquer avaliação traz em seu bojo o estruturalismo, a psicomетria e o positivismo, quando, na verdade, ela é considerada pelos estudiosos da área como um fenômeno que é socialmente construído e sujeito a interpretações (TAYLOR, 2009) que necessariamente levam em conta o contexto sócio-histórico-cultural em que ela se realiza.

As consequências da inexistência de, ou do pouco, letramento em avaliação no contexto de línguas no Brasil são perceptíveis, por exemplo, em pesquisas que se propõem a investigar aspectos da avaliação de línguas, mas que não utilizam embasamento teórico específico da área; são visíveis também em exames (inclusive de larga escala) e em provas de concursos aplicadas pelo Brasil afora, que muito frequentemente apresentam itens mal elaborados e com problemas sérios de definição do construto a ser avaliado; são visíveis também em exames de proficiência em língua estrangeira de muitos programas brasileiros de mestrado e doutorado que, justamente por terem problemas na sua elaboração, comprometem as "inferências feitas sobre o desempenho dos candidatos com base em seus resultados, assim como as decisões tomadas com base nesses desempenhos" (SCARAMUCCI, 2016, p. 154). Por fim, um último exemplo de onde são claramente observadas as consequências da falta de letramento em avaliação de línguas é a própria sala de aula, onde avaliar significa, em grande parte, aplicar provas para verificar se o conteúdo linguístico foi aprendido, sem considerar a língua em uso

nem a função formativa da avaliação, cujo papel é ser mola propulsora e promotora da aprendizagem (de línguas) (SCARAMUCCI, 2006; JONES, SAVILLE, 2016).

## **Considerações finais**

Nosso objetivo, neste artigo, foi apresentar o conceito de letramento em avaliação, contextualizando seu surgimento e sua inserção na área de línguas estrangeiras. Demonstramos que, no exterior, o tema permanece na agenda acadêmica com importância crescente. No Brasil, embora haja diversos profissionais que se preocupam com a avaliação de línguas, não temos ainda um mapeamento real das necessidades dos nossos protagonistas, nem iniciativas para o desenvolvimento de programas de letramento em avaliação (terceira ação de Stiggins), embora haja consenso de que a avaliação é elemento crucial no processo de ensino-aprendizagem.

A exortação feita por Stiggins (1991) ainda é válida: os especialistas em avaliação de línguas têm a responsabilidade de compartilhar seu conhecimento e de promover o letramento adequado aos diferentes protagonistas em seus contextos de atuação. Nesse sentido, a literatura internacional mostra que houve um movimento de aproximação com a sala de aula e com as questões relativas à avaliação em classe, caminhando paralelas à força da avaliação padronizada quando ela se faz presente no contexto.

Consideramos válida para o contexto brasileiro a proposta de níveis de letramento feita por Stiggins (1991), ou seja, o reconhecimento de que protagonistas diferentes têm necessidades diferentes. No caso dos professores de línguas, pressupõe-se o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos essenciais para que o professor possa realizar adequadamente o acompanhamento do progresso dos seus alunos na aprendizagem de línguas. No entanto, segundo Scaramucci,

Para que a formação do professor possa fazer uma diferença e levar a uma avaliação significativa e "transformadora", entretanto, teria que incluir competências desenvolvidas a partir da reflexão e teorização sobre práticas situadas, informadas pro conhecimentos teóricos e a partir das crenças dos professores e da cultura local [...]. Essa abordagem, no contexto de línguas, também envolveria entendimento

de visões de língua(gem) contemporâneas, compatíveis com avaliação de desempenho da língua em uso" (SCARAMUCCI, 2016, p. 155).

A proposta de tornar o professor de línguas letrado em avaliação tem como meta principal fazer dele um consumidor e produtor crítico de avaliações. Ele deve saber por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações.

É necessário, portanto, que trabalhem para desenvolver iniciativas sistematizadas de letramento junto aos professores de línguas. Com relação aos professores em formação, as iniciativas podem contemplar minicursos, oficinas, palestras, cursos de extensão, ou quaisquer outras ações que façam com que o assunto seja levado aos estudantes de letras para reflexão e discussão. Com relação aos professores já em serviço, embora eventos ou palestras sejam sempre interessantes, são necessárias ações coordenadas junto às secretarias de educação locais para que programas sistematizados sejam implementados, e que a natureza de tais programas esteja em total consonância com os contextos atendidos.

## Referências

BAKER, Beverly. Language assessment literacy as professional competence: the case of Canadian admissions decision makers. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, v. 19, n.1, p. 63-83, 2016.

COOMBE, Christine; TROUDI, Salah; AL-HAMLY, Mashael. Foreign and second language teacher assessment literacy: issues, challenges and recommendations. In: COOMBE, Christine; DAVIDSON, Peter; O'SULLIVAN, Barry; STOYNOFF, Stephen (Eds.). **The Cambridge guide to second language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012, p. 20-29.

EDWARDS, Frances: A rubric to track the development of secondary pre-service and novice teachers' summative assessment literacy. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v.24, n.2, p. 205-227, 2017.

FAN, Ya-Ching; WANG, Tzu-Hua; WANG Kuo-Hua. A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. **Computers & Education**, v. 57, n. 2, p. 1727-1740, 2012.

FULCHER, Glenn. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.

HARDING, Luke; KREMMEL, Benjamim. Teacher assessment literacy and professional development. In: TSAGARI, Dina; BANERJEE, Jayanti (Org.). **Handbook of second language assessment**. Boston/Berlin: Mouton de Gruyter, 2016, p. 413-428.

ILTA. **ILTA Bibliography of Language Testing**. BRUNFAUT, Tineke [editor 2013-2017]; BROWN, Annie [editor 1999-2012]. 2018. Disponível para membros da ILTA em: <<http://www.iltaonline.com/page/ILTALangTestBiblio>>. Acesso em: 10 de mar 2018.

INBAR-LOURIE, Ofra. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.

INBAR-LOURIE, Ofra. Language assessment literacy. In: CHAPELLE, Caroline A. (Ed.), **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford, UK: Blackwell, p. 2923-2931, 2013.

INBAR-LOURIE, Ofra. Language assessment literacy. In: SHOHAMY, Elana; OR, Iair. G.; MAY, Stephen (Eds.). **Encyclopedia of language and education**, 3rd ed., Volume: Language testing and assessment. Springer International Publishing, 2017. p. 257-270.

JONES, Neil; SAVILLE, Nick. Learning oriented assessment: a systemic approach. **Studies in Language Testing**, Volume 45. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.



LIAN, Lim Hooi; YEW, Wun Thiam. A framework for examining assessment literacy of pre-service teachers. **US-China Education Review A**, v. 6, n. 5, p. 294-300, 2016.

LÓPEZ, Alexis; BERNAL, Ricardo. Language testing in Colombia: a call for more teacher education and teacher training in language assessment. **Profile: issues in professional development**, v. 11, n. 2, p. 55-70, 2009.

MALONE, Margaret E. Assessment literacy for language educators. **CALDigest**, p. 1-2, Oct. 2011.

MALONE, Margaret E. The essentials of assessment literacy: contrasts between testers and users. **Language Testing**, v. 30, n. 3, p. 329-344, 2013.

MANNING, Anthony. **EAP teacher assessment literacy**. 2013. Doutorado (Doctoral thesis). University of Leicester, UK, 2013. Disponível em: <<http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.593675>>. Acesso em: 21 de abr de 2018.

MAVROUDI, Anna; TSAGARI, Dina. Language assessment literacy enhancement: any room for technology-enhanced language learning. **Proceedings of the IEEE 16th International Conference on Advanced Learning Technologies**, Austin, Texas, 2016, p. 342-346.

MERTLER, Craig. Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference? **Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association**, Columbus, OH, Oct. 15-18, 2003. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.556.4217&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 15 de fev. 2018.

MERTLER, Craig. Secondary teachers' assessment literacy: does classroom experience make a difference?. **American Secondary Education**, v. 33, n. 1, p. 49-64, 2004.

MERTLER, Craig. Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. **Improving schools**, v. 12, n. 2, p. 101-113, 2009.

MERTLER, Craig; CAMPBELL, Cynthia. Measuring teachers' knowledge & application of classroom assessment concepts: development of the assessment literacy inventory. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, Montréal, Quebec, Canada, p. 11-15, abr. 2005. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490355.pdf>>. Acesso em: 23 de jan 2018.

OLEKSAK, Rita. Building a framework for national assessment literacy. **Foreign Language Annals**, v. 40, n. 4, p. 565 -565, 2007.

PLAKE, Barbara S., IMPARA, James C.; FAGER, Jennifer J. Assessment competencies of teachers: a national survey. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 12, n. 4, p. 10-12, 1993.

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

POPHAM, W. James. Needed: a dose of assessment literacy. **Educational Leadership**, v. 63, n. 6, p. 84-85, 2006.

POPHAM, W. James. Assessment literacy for teachers: faddish or fundamental? **Theory into Practice**, v. 48, n. 1, p. 4 -11, 2009.

POPHAM, W. James. Assessment literacy overlooked: a teacher educator's confession. **The Teacher Educator**, v. 46, p. 265-273, 2011.

RIESTENBERG, Katherine. Development of a computer-based workshop to foster language assessment literacy. **Journal of the**

**National Council of Less Commonly Taught Languages**, v. 9, p. 21-42, 2010.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SCHAFER, William D. Assessment literacy for teachers. **Theory into Practice**, v. 32, n. 2, p. 118-126, 1993.

SMITH, Calvin D.; WORSFOLD, Kate; DAVIES, Lynda; FISHER, Ron; MCPHAIL, Ruth. Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students 'assessment literacy'. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 38, n. 1, p. 44-60, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

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

STIGGINS, Rick. Assessment literacy for the 21st century. **Phi Delta Kappan**, v. 77, n. 3, p. 238-245, 1995.

STIGGINS, Rick. Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v.1, p. 23-27, 1999.

STIGGINS, Rick. New assessment beliefs for a new school mission. **Phi Delta Kappan**, v. 86, n. 1, p. 22-27. 2004.

STIGGINS, Rick. Improve assessment literacy outside of schools too. **Phi Delta Kappan**, v. 96, n. 2, p. 67-72, 2014.

TAO, Nary. **Development and validation of classroom assessment literacy scales: English as a Foreign Language (EFL) instructors in a Cambodian Higher Education Setting**. 2014. Tese (Doctoral thesis) - Victoria University, Melbourne, Australia, 2014. Disponível em: <<http://vuir.vu.edu.au/25850/1/Nary%20Tao.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. 2018.

TAYLOR, Linda. Developing assessment literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 29, p. 21-36, 2009.

TAYLOR, Lynda. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: some reflections. **Language Testing**, v.30, n.3, p. 403-412, 2013.

TSAGARI, Dina. Investigating the ‘assessment literacy’ of EFL state school teachers in Greece. In: TSAGARI, Dina; CSÉPES, Ildikó (Eds.). Classroom-based language assessment. **Language Testing and Evaluation Series**, Frankfurt: Peter Lang, v. 25, p. 169-190, 2011.

VOLANTE, Louis; CHERUBINI, Lorenzo. How teachers and school administrators connect large-scale assessment with school improvement planning. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, San Diego, California, 2009. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509794.pdf>>. Acesso em: 06 de março 2018.

VOLANTE, Louis; CHERUBINI, Lorenzo. The challenges school administrators face in building assessment literacy. **Assessment Matters**, v. 3, p. 161-182, 2011.

WANG, Tzu-Hua; WANG, Kuo-Hua; HUANG, Shih-Chieh. Designing a web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. **Computers & Education**, v. 51, n. 1, p. 448-462, 2008.

XU, Yueting; LIU, Yongcan. Teacher assessment knowledge and practice: a narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience. **TESOL Quarterly**, v. 43, n. 3, p. 493-513, 2009.

*Recebido em:* 20/05/2018

*Aceito em:* 05/06/2018