

<https://doi.org/10.18222/eae.v37.12332>

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE: UMA METANÁLISE

 CARLOS RENÊE MARTINS MACIEL^I
 JOSÉ GLEISON ALVES DA SILVA^{II}
 MARIA JOSÉ COSTA DOS SANTOS^{III}
 DANIEL BRANDÃO MENEZES^{IV}

^I Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-CE, Brasil; carlosrenee2005@yahoo.com.br

^{II} Universidade Federal do Ceará (UFC), Sobral-CE, Brasil; gleison.proformat.seduc@gmail.com

^{III} Universidade Federal do Ceará (UFC), Eusébio-CE, Brasil; mazzesantos@ufc.br

^{IV} Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza-CE, Brasil; brandao.menezes@uece.br

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo apresentar uma síntese de estudos que abordam o letramento em avaliação, identificando suas contribuições para a formação dos professores e a melhoria da qualidade do ensino a partir do trabalho pedagógico com a avaliação. Utilizaram-se os *softwares* Zotero e Jamovi para gerenciamento e análises estatísticas, respectivamente, no desenvolvimento da metanálise. Os resultados apontam a necessidade de programas de letramento em avaliação para professores, a fim de que docentes adquiram habilidades básicas nesse campo e, com isso, fortaleçam a identidade do professor como avaliador, aperfeiçoem as práticas de avaliação somativa e formativa, bem como as percepções acerca da avaliação, e utilizem de forma adequada e consciente os diferentes instrumentos e técnicas avaliativas.

PALAVRAS-CHAVE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO • ENSINO • EDUCAÇÃO BÁSICA • ANÁLISE ESTATÍSTICA.

ASSESSMENT LITERACY FOR TEACHERS AND TEACHING PRACTICE: A META-ANALYSIS

ABSTRACT

This study aims to present a synthesis of research on assessment literacy, identifying its contributions to teacher training and the improvement of the quality of teaching through pedagogical work with assessment. Zotero and Jamovi software were used for data management and statistical analyses, respectively, in the development of the meta-analysis. The findings indicate the need for assessment literacy programs for teachers, so that educators acquire fundamental skills in this field and, in doing so, strengthen their identity as an evaluator, improve both summative and formative assessment practices, as well as their perceptions of assessment, and use different instruments and techniques appropriately and consciously.

KEYWORDS ASSESSMENT LITERACY • TEACHING • BASIC EDUCATION • STATISTICAL ANALYSIS.

LITERACIDAD EN EVALUACIÓN PARA PROFESORES Y LA PRÁCTICA DOCENTE: UN METAANÁLISIS

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo presentar una síntesis de estudios que abordan la literacidad en evaluación, identificando sus contribuciones para la formación de los profesores y la mejora de la calidad de la enseñanza a partir del trabajo pedagógico evaluativo. Para el desarrollo del metaanálisis, se utilizaron los *softwares* Zotero y Jamovi para la gestión y los análisis estadísticos, respectivamente. Los resultados señalan la necesidad de programas de literacidad en evaluación para docentes, con el fin de que estos adquieran habilidades básicas en este campo y, con ello, fortalezcan su identidad como evaluadores, perfeccionen las prácticas de evaluación sumativa, formativa y las percepciones acerca del proceso evaluativo, así como el uso adecuado y consciente de diferentes instrumentos y técnicas de evaluación.

PALABRAS CLAVE LITERACIDAD EN EVALUACIÓN • ENSEÑANZA • EDUCACIÓN BÁSICA • ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

COMO CITAR:

Maciel, C. R. M., Silva, J. G. A. da, Santos, M. J. C. dos, & Menezes, D. B. (2026). Letramento em avaliação para professores e a prática docente: Uma metanálise. *Estudos em Avaliação Educacional*, 37, Artigo e12332. <https://doi.org/10.18222/eae.v37.12332>

Recebido em: 7 SETEMBRO 2025

Aprovado para publicação em: 3 MARÇO 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

No contexto das diversas variáveis que permeiam o universo da ação docente em sala de aula na contemporaneidade, compreender e saber utilizar, de modo correto e crítico, os processos e instrumentos de avaliação é essencial aos saberes dos professores em formação inicial ou continuada, a fim de qualificar o ensino e sua relação com a aprendizagem dos estudantes, os quais dependem da potencialização desses processos. O que se deve ter em mente, e de imperioso cuidado, é a maneira como, e para qual objetivo, a avaliação é utilizada.

Histórica e culturalmente, as avaliações originam-se de uma matriz paradigmática tradicional, em que elas são frequentemente empregadas pelos professores como julgamento de valor, visando simplesmente a identificar quem está aprovado ou reprovado, ou quais estudantes apenas conseguiram reproduzir o pensamento do docente em testes padronizados. Essa abordagem é considerada altamente equivocada, pois a função social e educativa da avaliação exige uma tomada de consciência e reflexão, conforme ressalta Hoffmann (2014), evidenciando a necessidade da compreensão e ressignificação dos conhecimentos em avaliação na formação do professor e na prática profissional do docente.

O referido conhecimento, neste estudo denominado letramento em avaliação para professores, é o conjunto de saberes epistemológicos e de habilidades para o uso crítico da avaliação em seus diversos contextos. Esse conhecimento permite ao professor tomar decisões assertivas quanto à ressignificação do ensino, a partir de dados sobre o desempenho dos estudantes, e à maximização da aprendizagem, a partir da regulação de habilidades não consolidadas, tendo como suporte para a prática docente o trabalho pedagógico com a avaliação.

As discussões e estudos sobre letramento em avaliação para professores têm origem nos Estados Unidos e em outros países de língua inglesa, como Canadá, Nova Zelândia, Austrália e Reino Unido, no início dos anos 1990, com a cunhagem do termo *teacher assessment literacy* para designar ações docentes e ideias consubstanciadas acerca dos processos de avaliação, em particular os formativos, bem como o desenvolvimento de padrões de excelência para a avaliação em sala de aula (DeLuca et al., 2016). A expressão *teacher assessment literacy* foi utilizada originalmente por Richard J. Stiggins, em 1991.

Para melhor compreender o que é o letramento em avaliação, Stiggins (1991) explica que, primeiramente, é preciso entender o que não é ter esse letramento. Ou seja, segundo o autor, o analfabeto em avaliação não compreende os aspectos necessários para que o estudante alcance um desempenho de alta qualidade e, dessa forma, não consegue avaliar criticamente esse desempenho. Essa postura crítica permite ao docente avaliar a aprendizagem, o que deve impactar diretamente a qualidade do ensino em sala de aula.

Percebe-se, entretanto, uma dicotomia na ação avaliativa no âmbito da sala de aula, pois, em princípio, todo docente deveria dispor de técnicas, conhecimentos e princípios em avaliação que conduzissem os estudantes à aprendizagem por meio do processo avaliativo. No entanto, por vezes, a ação de avaliar restringe-se à mensuração do que os estudantes não aprenderam ou daquilo que o professor esperava que eles aprendessem por meio de instrumentos de testes somativos.

Sobre isso, pode-se refletir: O professor é orientado e acompanhado a avaliar a partir de uma tomada de consciência crítica acerca dos diversos tipos, técnicas e ferramentas de avaliação? Há uma formação em avaliação para os docentes que lhes permita considerar-se, minimamente, letrados em avaliação no contexto da formação de professores no Brasil?

Diante desses questionamentos e das aparentes lacunas na formação de professores no contexto brasileiro, surge uma sólida preocupação retratada por Bayat e Rezaei (2015) ao afirmarem que a falta de letramento em avaliação põe em risco tanto a prática docente quanto o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem dos estudantes. Isto é, a ausência do letramento em avaliação compromete os profissionais da docência quanto à capacidade de planejar, utilizar e interpretar as avaliações e seus dados na promoção da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem por meio do trabalho pedagógico com as avaliações.

De modo geral, observa-se que, na bibliografia brasileira, há uma carência de estudos sobre essa temática, a qual apresenta grande relevância para a prática docente, apesar de já ser estudada em países de língua inglesa há mais de três décadas. Assim, evidencia-se a urgência de pesquisas acerca do letramento em avaliação para professores¹ no contexto brasileiro.

Segundo Bayat e Rezaei (2015), um professor letrado em avaliação pode potencializar o ensino, bem como favorecer a aprendizagem dos estudantes a partir de três aspectos inerentes à avaliação: (i) o conhecimento, as habilidades e as capacidades de conceber, desenvolver e manter testes somativos e/ou formativos de modo sistemático, consciente e crítico; (ii) a familiaridade e a tomada de consciência do docente acerca dos princípios, conceitos e processos avaliativos; e (iii) a capacidade de consolidar o conhecimento, as habilidades, os processos, os princípios e os conceitos de modo metódico, a partir de uma perspectiva histórica, cultural, social, política e filosófica, avaliando os impactos na sociedade, nas instituições de ensino e na individualidade do aprendiz (Bayat & Rezaei, 2015).

Diante do exposto, coloca-se como questão de investigação: Como o letramento em avaliação pode contribuir para a formação docente, aprimorar as práticas

1 O letramento em avaliação para professores também pode ser identificado por expressões equivalentes, tais como "alfabetização em avaliação", "instrução em avaliação" ou "literacia em avaliação dos professores".

pedagógicas em sala de aula e elevar a qualidade dos processos de ensino por meio de avaliações eficazes?

Com vistas a responder tal questionamento, objetiva-se apresentar uma síntese de estudos que abordam o letramento em avaliação, identificando suas contribuições para a formação dos professores e a melhoria da qualidade do ensino a partir do trabalho pedagógico com a avaliação, por meio de uma metanálise.

O estudo foi realizado seguindo as orientações de Page et al. (2022) e Moher et al. (2015), conforme o protocolo Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses 2020 (Prisma 2020).² Esse protocolo designa um conjunto de itens de verificação para a elaboração de revisões sistemáticas da literatura e de metanálises, visando a minimizar o risco de viés na investigação.

Nessa perspectiva, o processo organiza-se com base na formulação de perguntas norteadoras, na definição de critérios de inclusão e de exclusão, na seleção de bases de dados e na aplicação de *strings* de busca específicas para a identificação de publicações relevantes sobre o tema pesquisado.

O presente estudo estrutura-se a partir desta introdução e, em seguida, apresenta as principais ideias e concepções contidas na literatura acerca do letramento em avaliação para professores. Somam-se à estrutura do artigo a apresentação detalhada da metodologia aplicada e características essenciais da abordagem metodológica, tais como as etapas da metanálise, o tratamento e a análise dos artigos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Para além disso, os resultados e a discussão desdobram-se respondendo à pergunta norteadora da investigação. Expõem-se, ainda, as contribuições da pesquisa para o campo educacional, proporcionando uma visão coesa e integrada do desenvolvimento do estudo, do impacto da pesquisa e de perspectivas futuras de trabalhos que agreguem à ciência, à pesquisa e à prática docente.

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES

A prática avaliativa, essencial tanto aos processos de ensino quanto aos processos de aprendizagem, é uma estratégia utilizada na verificação do desempenho e possibilita o acompanhamento pedagógico, proporcionando reflexão aos professores sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre sua prática profissional (Moraes & Batista, 2020).

Segundo Richardson (2022), quando dissociada da ação docente, a ação avaliativa impacta a potencial qualidade da aprendizagem dos estudantes. Portanto dispor de conhecimentos e habilidades sobre as diversas formas de avaliação, bem como de suas ferramentas e artefatos, proporciona ao avaliador (professor) caminhos para alcançar metas didáticas e pedagógicas previamente estabelecidas.

2 O número 2020 refere-se ao ano de atualização do protocolo Prisma.

Conhecer diferentes formas de operacionalizar a ação avaliativa torna-se uma habilidade imprescindível para quem ensina e avalia cotidianamente no contexto escolar. Nesse caso, ser alfabetizado (ou letrado) em avaliação permite analisar, de forma crítica, os dados (evidências) coletados nas avaliações e, a partir deles, desenvolver estratégias que fortaleçam o trabalho realizado em sala de aula no âmbito do trabalho pedagógico com a avaliação.

De acordo com Richardson (2022, p. 103, tradução própria), "ser alfabetizado em avaliação tem o potencial de desafiar preocupações fundamentais sobre a confiabilidade dos resultados". Nesse sentido, o letramento em avaliação é indispensável para a melhoria da práxis, além de favorecer autonomia, liberdade, emancipação e a transformação da prática docente por meio de mudanças paradigmáticas na cultura de avaliação (Moraes & Batista, 2020).

De acordo com Stiggins (1991), o conhecimento em avaliação possibilita qualidades voltadas para a mensuração do desempenho dos estudantes, qualidades essas obtidas por diferentes modalidades avaliativas. Nesse sentido, ser letrado em avaliação proporciona análises coesas e assertivas, que contribuem para o enriquecimento da prática pedagógica com a avaliação.

Segundo DeLuca et al. (2016), o letramento em avaliação para professores é uma competência profissional exigida mundialmente no âmbito da educação pública. Assim, é inconcebível, no contexto atual do ensino, que ainda haja docentes que não estejam adequadamente letrados em avaliação ou que careçam de habilidades mínimas para tal, considerando o cenário mundial, que reconhece a avaliação como perspectiva de aprendizagem para os estudantes e de formação docente para os profissionais da educação.

O letramento em avaliação proporciona aos professores um "entendimento aprofundado e consciente de *por que se avalia, o que se deve avaliar e como isso será avaliado*, de forma que se seja capaz de tomar decisões embasadas e conscientes com relação aos resultados dos alunos" (Moraes & Batista, 2020, p. 19, grifo nosso).

De fato, percebe-se que o domínio de competências e habilidades próprias do letramento em avaliação emancipa o docente da ideia de que a avaliação se restringe a um conjunto de itens de múltipla escolha ou dissertativos, organizados em um teste no qual o professor deve aferir um valor quantitativo a partir dos erros cometidos pelo estudante. Ou seja, o professor letrado em avaliação tem consciência crítica para interpretar e utilizar os dados da avaliação (Stiggins, 1991) em favor da aprendizagem dos estudantes e do aperfeiçoamento de sua prática docente.

Estudos recentes, como o de DeLuca et al. (2019), revelam que o letramento em avaliação para professores passou por transformações ao longo dos últimos anos. Foram incorporadas às habilidades do professor questões epistemológicas e didáticas do uso crítico da avaliação, bem como de seu contexto social e cultural, por meio de

uma abordagem humanizada da avaliação, ou seja, que considera a avaliação formativa, a justiça social e a equidade para além da avaliação somativa e de seus critérios homogêneos de aplicação e de dados.

Em termos de posicionamento temporal aproximado, o letramento em avaliação para professores pode ser compreendido conforme os marcos expostos na Tabela 1.

TABELA 1
Marcos temporais do letramento em avaliação para professores e suas caracterizações

PERÍODO	CARACTERIZAÇÕES
De 1990 a 1999	Período em que os estudos sobre letramento em avaliação para professores focaram a compreensão da finalidade, dos processos e da comunicação dos resultados, bem como a aplicação imparcial no ensino; há ênfase principalmente no uso de avaliações somativas e na psicometria.
De 2000 a 2009	Além das perspectivas oriundas da década anterior, somam-se, neste período, as concepções de justiça social da avaliação e a abordagem da avaliação para a aprendizagem. Esta se desdobra em duas vertentes: (i) práticas de avaliação formativa, diagnóstica e autoavaliação, bem como avaliação pelos pares e <i>feedback</i> dos professores; (ii) integração entre avaliação, formação e apoio aos professores, mediante maior conscientização sobre a articulação das práticas avaliativas com a prática docente.
De 2010 aos tempos atuais	Período marcado pelo fortalecimento da avaliação para a aprendizagem e pela tomada de decisões educacionais sobre a progressão das aprendizagens dos estudantes, baseadas em evidências, bem como pela ênfase na dimensão sociocultural da avaliação, considerando as relações e condições sociais e culturais em que os estudantes estão inseridos ao vivenciarem os processos avaliativos ao longo de sua trajetória escolar.

Fonte: Elaboração dos autores com base em DeLuca et al. (2016).

Considera-se que existem três dimensões do letramento em avaliação para professores na contemporaneidade. São elas: (i) dimensão conceitual, que se refere às definições e conceitos dos diferentes tipos de avaliação; (ii) dimensão praxeológica, da qual emergem as ações da prática avaliativa; e (iii) dimensão sociocultural, na qual se assenta a concepção da avaliação como prática social (Girgla et al., 2021).

Alinhados com o entendimento de letramento em avaliação para os professores, Moraes e Batista (2020) preconizam que, para (re)orientar ou ressignificar a prática pedagógica do professor no trabalho com a avaliação, podem-se adotar tarefas e critérios de avaliação alinhados aos objetivos de aprendizagem dos estudantes, usar diferentes instrumentos de avaliação, a fim de atender aos diversos perfis de aprendizagem, utilizar avaliação somativa, formativa e diagnóstica de modo complementar entre si, e compartilhar critérios e resultados por meio de *feedback* efetivo.

Pelo exposto, observa-se a pertinência do letramento em avaliação para professores e a responsabilidade social que o docente carrega em sua prática profissional com os processos avaliativos inseridos na docência, de modo que a aprendizagem efetiva e individualizada dos alunos seja reflexo de boas práticas de avaliação, pautadas por evidências, abrindo novos horizontes e promovendo a consolidação de aprendizagens, em consonância com os objetivos de ensino, aprendizagem e avaliação escolar.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo se delinea como uma investigação de abordagem quantitativa, recorrendo a procedimentos estatísticos e matemáticos para a análise das evidências. Quanto à natureza e objetivo da pesquisa, classifica-se como básica, pois se trata de revisão de literatura a partir de trabalhos já publicados, e de caráter descritivo, visando a descrever características de determinado fenômeno. No tocante aos procedimentos técnicos e ao recorte temporal, trata-se de pesquisa bibliográfica, delimitada ao período de coleta de dados (de abril a julho de 2025), caracterizando-se como pesquisa transversal (Ferreira, 2024).

De modo particular, este artigo foi elaborado a partir de uma revisão da literatura tratada com técnicas estatísticas, isto é, uma metanálise, que, em outros termos, "combina os achados de vários estudos individuais para obter conclusões mais sólidas a respeito de um tema específico" (Medeiros et al., 2024, p. 2), enquanto uma revisão sistemática, por exemplo, é mais focada na síntese qualitativa dos resultados. Especificamente, realizou-se uma busca por publicações que abordam as contribuições do letramento em avaliação para a formação docente e para a melhoria das práticas pedagógicas.

O processo de seleção dos artigos foi estruturado conforme o protocolo Prisma 2020 (Page et al., 2021). Esse protocolo orienta a elaboração de relatórios de revisões sistemáticas e de metanálises.

Para a seleção dos estudos, foram utilizadas bases de dados nacionais e internacionais que reúnem artigos de alto impacto e relevantes à temática, utilizando as expressões de busca (*strings*) automatizadas descritas na Tabela 2.

TABELA 2
Strings de busca da investigação

BASES DE DADOS	STRINGS DE BUSCA
Periódicos da Capes e SciELO (bases nacionais)	(letramento em avaliação) AND (formação de professores) AND (ensino)
Scopus, Eric e Web of Science (bases internacionais)	(assessment literacy) AND (teacher training) AND (teaching)

Fonte: Elaboração dos autores.

Observa-se que foram utilizados os mesmos descritores e operadores booleanos em ambas as consultas eletrônicas automáticas, diferindo apenas quanto à tradução linguística: nas bases nacionais utilizou-se o português e nas bases internacionais, o inglês.

Quanto aos critérios de inclusão, definiram-se, para a revisão de literatura, os seguintes itens: artigos publicados entre 2016 e 2025, artigos de periódicos, revisados por pares, de acesso livre, em formato digital e disponíveis na íntegra. No tocante aos

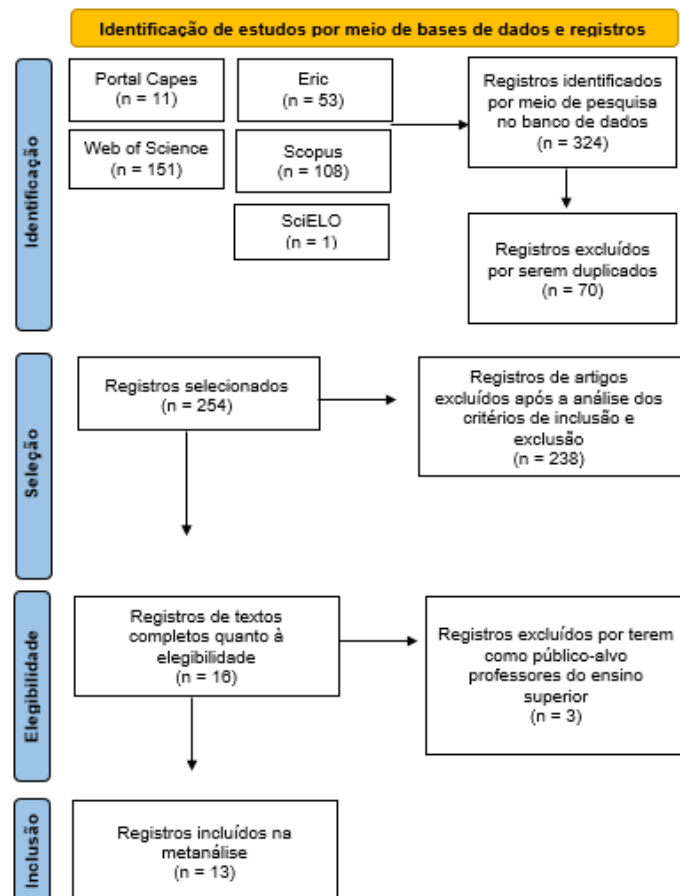
critérios de exclusão, foram excluídos registros duplicados, artigos que não se enquadram no contexto da pesquisa, artigos de revisão, teses e dissertações.

A busca nas bases de dados nacionais selecionadas resultou na identificação de 11 artigos no Portal de Periódicos da Capes e 1 artigo na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Nas plataformas internacionais, foram encontrados 108 artigos na Scopus, 151 na Web of Science e 53 na Education Resources Information Center (Eric), totalizando 324 publicações para o processo de triagem (Figura 1).

Do total de artigos na etapa de identificação, 70 registros duplicados foram excluídos, restando 254 artigos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão (etapa de seleção), realizada inicialmente por triagem com base no título e no resumo, 238 artigos foram desconsiderados por não se adequarem ao contexto da pesquisa, resultando em 16 artigos na fase de elegibilidade para a metanálise.

Com base na leitura completa desses dezesseis artigos, três foram removidos do *corpus* analítico por terem como público-alvo docentes do ensino superior ou em formação inicial, uma vez que a proposta da pesquisa se dá no contexto da educação básica. Assim, permaneceram treze artigos selecionados para o tratamento estatístico e a análise quantitativa dos dados.

FIGURA 1
Fluxograma do processo de seleção dos artigos



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Para o gerenciamento dos dados, utilizou-se o *software* Zotero, versão 7.0.22 (Zotero, n.d.), uma ferramenta gratuita que permite coletar, organizar, anotar, citar e compartilhar pesquisas. A ferramenta foi essencial para a organização dos artigos selecionados nas plataformas de busca, facilitando a triagem inicial pelos títulos e resumos, conforme os critérios de inclusão e exclusão. Por fim, realizou-se a leitura integral dos artigos, obtendo-se uma lista final de publicações, que foram, então, encaminhadas para as fases de extração e sistematização dos dados.

Para o tratamento quantitativo desta pesquisa, utilizou-se como ferramenta o *software* estatístico Jamovi, versão 2.6.17 (Jamovi, n.d.), que possibilitou a exploração dos dados, bem como a análise e a interpretação dos resultados da metanálise.

RESULTADOS

A partir do processo de triagem realizado com base nos critérios de inclusão e exclusão da revisão da literatura, foram analisados os artigos descritos na Tabela 3 (que apresenta título do artigo, autores, ano de publicação e país de realização do estudo). De agora em diante, eles serão identificados por A1, A2, ..., A13.

TABELA 3
Artigos incluídos na metanálise

ID	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO	PAÍS
A1	Mathematics teachers' abilities in developing formative assessment after the introduction of lesson study and open approach innovations	Thinwiangthong, S., Eddy, C. M., & Inprasitha, M.	2020	Tailândia
A2	EFL teachers' assessment literacy of young learners: Findings from a small-scale study	Yeşilçinar, S., & Kartal, G.	2020	Turquia
A3	Exploring junior high school EFL teachers' training needs of assessment literacy	Zulaiha, S., & Mulyono, H.	2020	Indonésia
A4	Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras	Tonelli, J. R. A., & Quevedo-Camargo, G.	2019	Brasil
A5	HOTS-based language assessment literacy: Challenges and prospects in English language teaching	Sumardi, S., & Guci, R. I.	2023	Indonésia
A6	Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: Um microestudo	Quevedo-Camargo, G., & Sousa, A. A. C. de P.	2022	Brasil
A7	EFL teachers' assessment literacy	Isnawati, I.	2023	Indonésia
A8	A toolkit for the investigation of Greek EFL teachers' assessment literacy	Gkogkou, E., & Kofou, I.	2021	Grécia
A9	Exploring language assessment literacy and needs of English teachers at senior high school level	Chang, D. Y.-S., Lin, M. H., & Lee, J.-Y.	2024	Taiwan
A10	Contribuições de um curso EaD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças	Quevedo-Camargo, G., & Tonelli, J. R. A.	2021	Brasil

(continua)

(continuação)

ID	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO	PAÍS
A11	Exploring secondary school EFL teachers' assessment literacy in practice: A case study in China	Chen, Y.	2021	China
A12	Understanding K-12 in-service EFL teachers' online assessment practices and assessor identity: A Chinese study	Shao, S.	2023	China
A13	Autoethnography of a novice teacher's assessment literacy in elementary physical education	Kim, Y., & Lee, O.	2021	Coreia do Sul

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Os dados descritivos da investigação demonstram que a maior parte dos estudos recentes sobre letramento em avaliação para professores foi realizada no biênio 2020-2021, destacando-se o ano modal de 2021, no qual se observa baixa dispersão em torno da média anual, conforme se verifica pelo desvio-padrão apresentado na Tabela 4.

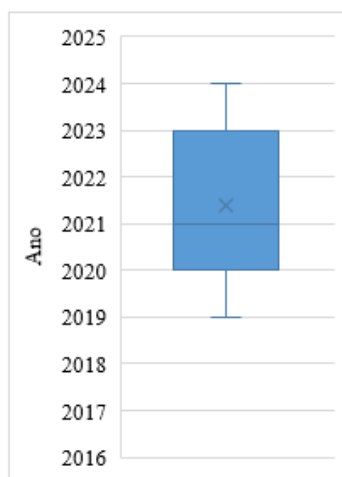
TABELA 4
Caracterização da amostra para a variável "ano do estudo"

N	OMISSO	MÉDIA	MEDIANA	MODA	DESVIO-PADRÃO
13	0	2021	2021	2021	1,50

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Além disso, esse resultado revela que, embora tenham sido buscados estudos do decênio 2016-2025 para a revisão sistemática, as pesquisas sobre essa temática se concentraram no sexênio do *corpus* da pesquisa (2019-2024), como se observa no *boxplot* apresentado a seguir (Figura 2), com maior indicação para o triênio 2021-2023.

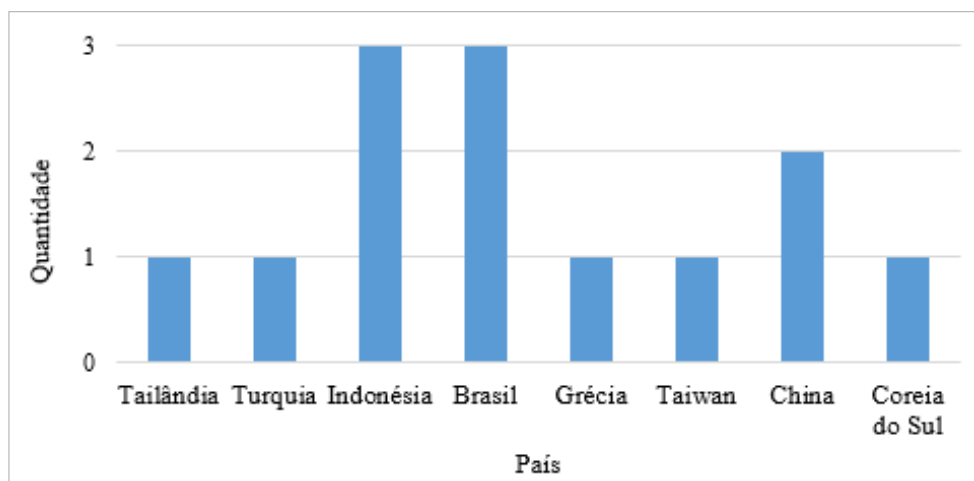
FIGURA 2
Distribuição dos artigos por ano



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Com relação aos países onde foram realizadas investigações com professores da educação básica, com base na relação entre a prática docente e a formação em letramento em avaliação, evidencia-se, conforme a Figura 3, que Indonésia e Brasil concentram a maior proporção de estudos, cada um com aproximadamente 23% do total de estudos da amostra desta pesquisa.

FIGURA 3
Países dos artigos analisados



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

O fato de esses dois países estarem em destaque pode ser justificado pela posição que ocupam nos resultados do Programme for International Student Assessment (Pisa) e pela busca pela melhoria na avaliação internacional, o que pode ser compreendido como consequência do letramento em avaliação dos professores e de sua prática docente, à luz da epistemologia e da didática dos saberes em avaliação. Dos 81 países e economias mundiais participantes do Pisa, a Indonésia ocupou o 70º lugar em matemática, 71º em leitura e 67º em ciências, enquanto o Brasil posicionou-se em 65º em matemática, 52º em leitura e 62º em ciências (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023).

Na Tabela 5, apresentam-se dados coletados em cada estudo incluído na metanálise, tais como o número de professores (sujeitos da pesquisa), a idade (calculada a partir da amplitude das idades informadas em cada estudo), a experiência profissional docente (determinada pela amplitude do intervalo de tempo de experiência descrito), o tempo de formação em letramento em avaliação para professores (expresso em dias, para adequação das análises estatísticas deste estudo) e a quantidade de evidências (entre positivas e negativas) em letramento em avaliação contidas em cada trabalho.

TABELA 5
Caracterização por variável

ID	QUANTIDADE DE PROFESSORES	IDADE	EXPERIÊNCIA DOCENTE	TEMPO DE FORMAÇÃO EM LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES	QUANTIDADE DE EVIDÊNCIAS DE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO
A1	2	omisso	omisso	105	2
A2	3	15	13	omisso	3
A3	147	31	omisso	2	3
A4	151	32	30	omisso	4
A5	43	omisso	25	7	1
A6	5	25	30	0	1
A7	30	omisso	omisso	omisso	1
A8	120	29	omisso	omisso	5
A9	57	omisso	15	21	1
A10	43	20	omisso	60	3
A11	2	omisso	14	180	3
A12	6	omisso	11	omisso	2
A13	1	omisso	4	1.140	4

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Na Tabela 6, observa-se, pelo desvio-padrão, grande variabilidade na quantidade de professores entre os estudos e, ainda maior, no tempo de formação em letramento em avaliação. Entretanto, ao observar a média dessa variável (189,38 dias), nota-se que o tempo médio de formação corresponde a aproximadamente seis meses, período que pode ser entendido como suficiente para que o professor adquira conhecimentos básicos e essenciais transferíveis à sua prática docente.

TABELA 6
Estatística descritiva da pesquisa

					SHAPIRO-WILK	
	N	OMISSO	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	W	P
Quantidade de professores	13	0	46,92	56,36	0,780	0,004
Idade	6	7	25,33	6,71	0,917	0,481
Experiência docente	8	5	17,75	9,50	0,904	0,317
Tempo de formação em letramento em avaliação para professores	8	5	189,38	389,18	0,553	< 0,001
Evidências em letramento em avaliação para professores	13	0	2,54	1,33	0,899	0,131

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

O teste de normalidade de Shapiro-Wilk avalia a compatibilidade dos dados com a hipótese de normalidade, em que, para valores $p > 0,05$ e W próximo de 1, indica-se que não se rejeita a normalidade (distribuição normal) ao nível de significância estatística adotado (Lima et al., 2025). Entretanto, salienta-se que, para $p < 0,05$, há indicativo de não normalidade.

Assim, conforme dados apresentados na Tabela 6, nota-se que, quanto ao tempo de formação em letramento em avaliação, os índices $W = 0,553$ e $p < 0,001$, observados pelo teste de normalidade de Shapiro-Wilk, estão adequados, porém indicam distribuição não normal, ou seja, não apresentam uma simetria em relação à média.

De igual modo, com relação à variável quantidade de professores, evidencia-se que o número de professores investigados em cada estudo apresenta significância estatística, considerando os valores $W = 0,780$; porém, com $p = 0,004$ (Tabela 6), a maioria dos dados não se concentra em torno da média.

Um ponto que merece destaque é a apresentação dos valores $W = 0,899$ e $p = 0,131$ (Tabela 6), que evidenciam a normalidade da distribuição dos dados das evidências em letramento em avaliação para professores, respaldando a discussão acerca dessa variável no contexto da formação de professores, prática docente e letramento em avaliação.

Ainda no cenário da Tabela 6, observa-se que há uma baixa variabilidade nas evidências em letramento em avaliação para professores, com uma média de 2,54, ou seja, de duas a três evidências. Considerando a análise dos artigos selecionados, o que se pode destacar acerca dessas evidências é que, em suma, os docentes concentram suas considerações no fato de que (i) o letramento em avaliação para professores é uma necessidade, tanto na formação inicial quanto na continuada; (ii) o uso consciente dos diversos instrumentos e técnicas de avaliação, bem como o aprimoramento da avaliação formativa, não se restringindo a testes e à avaliação somativa, aperfeiçoa a prática docente com o trabalho pedagógico com as avaliações; e (iii) o letramento em avaliação para professores desenvolve a identidade do professor como avaliador.

Ao determinar a confiabilidade da metanálise por meio da correlação entre o tempo de formação em letramento em avaliação para professores e as evidências em letramento em avaliação dos estudos analisados, obtém-se, por meio do ômega de McDonald, o valor $\omega = 0,800$ (Tabela 7).

TABELA 7
Teste de confiabilidade dos dados

	ω DE MCDONALD
Escala	0,800

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

De acordo com Flora (2020), quanto mais próximo de 1 estiver o resultado do teste de confiabilidade, maior é o grau de confiança ou de consistência interna do estudo. Neste caso, o valor obtido revela que o tempo de formação e as evidências em letramento em avaliação estão correlacionados de forma confiável, tendo em vista que o ômega de McDonald é utilizado para determinar o maior valor de confiabilidade que se pode obter (Silva et al., 2011).

Segundo Miot (2018), a correlação de Spearman (ρ) é adequada para uso quando a correlação entre variáveis não apresenta distribuição normal e não se restringe a correlações lineares, com magnitude que varia de -1 a 1. Para o autor, o coeficiente 0 determina a ausência de correlação entre as variáveis; coeficientes entre 0 e 0,3 são considerados desprezíveis; coeficientes entre 0,3 e 0,5 são considerados fracos; entre 0,5 e 0,7 são moderados; entre 0,7 e 0,9 são coeficientes de correlação fortes; e acima de 0,9 são compreendidos como de correlação muito forte. Quanto ao sinal, a relação é diretamente proporcional quando o sinal é positivo e inversamente proporcional quando o sinal é negativo.

TABELA 8**Matriz de correlação entre as variáveis com correlação de Spearman**

	TEMPO DE FORMAÇÃO EM LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES	EVIDÊNCIAS EM LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO PARA PROFESSORES	IDADE	EXPERIÊNCIA DOCENTE	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Tempo de formação em letramento em avaliação para professores	-				
Evidências em letramento em avaliação para professores	0,651	-			
Idade	-0,500	0,455	-		
Experiência docente	-1,000	-0,367	0,866	-	
Quantidade de professores	-0,711	0,111	0,943	0,647	-

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Observando a Tabela 8, com intervalo de confiança de 95%, conforme os dados da pesquisa, é possível perceber uma forte relação direta entre o tempo de experiência docente e a idade dos sujeitos ($\rho = 0,866$), o que indica que professores que têm mais tempo de experiência profissional em sala de aula, normalmente, têm mais idade.

Os dados da Tabela 8 também revelam que a correlação entre a experiência docente e o tempo de formação em letramento em avaliação para professores ($\rho = -1,000$) é extremamente forte e, nesse caso, inversa, ou seja, esse coeficiente indica que professores com muito tempo de experiência docente têm menos formação em

letramento em avaliação. De fato, esperava-se que, para a potencialização do ensino, essa relação fosse direta, de modo que, quanto mais tempo de exercício em sala de aula tivesse o professor, mais formado ele deveria ser em letramento em avaliação, reforçando a urgência do letramento em avaliação para professores, bem como os benefícios para os processos de ensino e a pertinência desse letramento para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e da identidade do professor como avaliador.

Entretanto é essencial reconhecer a necessidade do letramento em avaliação para professores na prática docente, a partir da correlação moderada e inversa entre a idade dos professores e o tempo de formação ($\rho = -0,500$), ou seja, professores com mais idade têm menos tempo de formação em letramento em avaliação, o que pode justificar a necessidade improrrogável do letramento em avaliação a todos os professores, seja a partir da formação inicial ou continuada, para que se tenha maior qualidade nos processos de avaliação em sala de aula e que o trabalho pedagógico com a avaliação seja predominante na prática docente.

Com indicador moderado, a relação direta entre evidências em letramento em avaliação e o tempo de formação em letramento em avaliação para professores ($\rho = 0,651$) pode ser justificada pela aquisição de habilidades em avaliação pelos professores, pela formação da identidade do professor como avaliador, pelo aprimoramento da prática em avaliação formativa, pelo uso didático consciente dos diversos instrumentos e técnicas de avaliação para uma personalização do ensino a partir das necessidades dos estudantes, e pelo suporte pedagógico e emocional para atuar em um ambiente de avaliação, entre outras potencialidades que o letramento em avaliação para professores pode oportunizar à prática docente.

DISCUSSÕES

O suporte teórico e os resultados desta investigação conduzem ao destaque da importância do letramento em avaliação para a formação docente, para o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula e para a qualidade da educação básica. Nessa perspectiva, o letramento em avaliação se configura como um conhecimento essencial para o êxito dos processos avaliativos e da prática docente nos dias atuais (Bayat & Rezaei, 2015).

De fato, por meio da coleta de informações provenientes das avaliações, os professores têm a capacidade de comunicar aos alunos os seus resultados e situá-los em relação ao conhecimento em questão, oportunizando um novo caminho para consolidação dos objetivos de aprendizagem do objeto epistêmico em desenvolvimento. Com base nisso, é possível estabelecer metas, tanto de forma imediata quanto a longo prazo, bem como ajustar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula.

Nesse íterim, identificou-se também a necessidade de formação, seja ela em contexto inicial ou continuada, em letramento em avaliação, conforme apontam

Yeşilçinar e Kartal (2020), Sumardi e Guci (2023), Quevedo-Camargo e Sousa (2022), Isnawati (2023) e Gkogkou e Kofou (2021).

De modo particular, Sumardi e Guci (2023) atentam para a necessidade de mais tempo em atividades em uma formação em letramento em avaliação, considerando os casos em que já existe tal formação, ora perceptível em pequena escala ante a quantidade de programas de formação de professores, observando o tempo médio de seis meses para a aquisição de habilidades básicas em letramento em avaliação.

Esse fato leva a perceber que um programa de formação de professores para o letramento em avaliação com um curto período de tempo (inferior a seis meses) não é suficiente para mudar a consciência crítica dos professores e, muito menos, suas práticas avaliativas no exercício da docência.

Outra questão que merece destaque é abordada por Yeşilçinar e Kartal (2020) e Isnawati (2023), que inferem que a formação em avaliação necessita também de mais participação e engajamento dos professores, tendo em vista a pequena quantidade de participantes no processo formativo.

De fato, a baixa procura por esses cursos de formação agrava as dificuldades relativas aos processos avaliativos em sala de aula, o que resulta, em parte, em baixa qualidade das avaliações desenvolvidas nas salas de aula, pois são necessários saberes epistêmicos, teóricos e didáticos para uma possível mudança de postura docente quanto à prática avaliativa.

Salienta-se que é urgente e fundamental a criação/ampliação de cursos de letramento em avaliação para professores (Yeşilçinar & Kartal, 2020) no contexto da formação de professores no Brasil. Conforme corrobora Isnawati (2023, p. 767, tradução própria), é necessário que esse estímulo seja oriundo do governo, oferecendo "mais formação, cursos intensivos, *workshops* ou outro desenvolvimento profissional contínuo e sustentado, especialmente os relacionados com a avaliação".

Dito isso, percebe-se que esses dois fatores (tempo/duração e cursos/formações) podem resultar em um potencial impacto para o avanço das políticas públicas para a educação, para a formação de professores e para a avaliação da/na educação básica, seja ela somativa ou formativa, no âmbito glocal.

Portanto a formação em avaliação para professores deve permear toda a trajetória docente, auxiliando o professor a empregar meios mais eficazes que possam levar ao empoderamento dos alunos nos processos avaliativos (Gkogkou & Kofou, 2021), transformando a avaliação em um processo potencialmente favorável ao ensino e à aprendizagem na educação básica.

De modo prático, o letramento em avaliação para professores pode possibilitar ao professor a ampliação de sua visão acerca da avaliação como meio de aprendizagem e como uma qualificação para a prática docente, a partir de evidências observadas de forma reflexiva e crítica (Hoffmann, 2014). Além disso, o profissional, por meio

dessa capacitação, entenderá a avaliação como um processo de construção de práxis pautada pela edificação da identidade docente ao longo de sua trajetória profissional (Quevedo-Camargo & Sousa, 2022), fortalecendo-se diante dos processos de equidade e inclusão, o que pode refletir diretamente na mudança qualitativa da prática de avaliação na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha metodológica deu-se com a proposição de identificar na literatura padrões, concepções e inconsistências que versam sobre o letramento em avaliação para professores, de modo a oferecer uma visão objetiva e específica do conhecimento em avaliação e de sua configuração na contemporaneidade. Isso foi feito por meio da síntese sistemática e analítica dos artigos contidos no *corpus* da pesquisa.

A essência desta metanálise decorreu da síntese de estudos nacionais e internacionais que pudessem contribuir para a discussão do letramento em avaliação para professores, com foco no enriquecimento da prática docente a partir dos processos de avaliação em sala de aula na educação básica e da melhoria da qualidade do ensino por meio do trabalho pedagógico com a avaliação.

Os estudos analisados neste trabalho colocam em evidência a centralidade e a pertinência do letramento em avaliação para professores como elemento indubitavelmente indispensável à formação e à prática profissional docente, observando a constante necessidade de apropriação dos tipos de avaliação, das técnicas e das ferramentas da avaliação no processo de ensino e, conseqüentemente, na reflexão acerca da aprendizagem dos estudantes.

Nessa conjuntura, a aquisição de habilidades em avaliação para a educação básica permite ao docente reconhecer os processos avaliativos como uma ação pedagógica de sua prática, e não apenas como uma ferramenta técnica para aferir notas e resultados somativos que conduza unicamente à classificação dos estudantes, com foco no resultado em detrimento do processo.

Os dados encontrados na pesquisa apresentam contribuições significativas para a prática docente em sala de aula, a partir de evidências robustas acerca do letramento em avaliação que impactam diretamente a relação entre o ensino e a avaliação, tais como: o aprimoramento de práticas em avaliação formativa; a utilização adequada e consciente dos diferentes instrumentos de avaliação, bem como as diversas técnicas para avaliar; o desenvolvimento da identidade do professor como avaliador da/para a aprendizagem; e, cabe destacar, o apoio emocional aos professores para os trabalhos pedagógicos com a avaliação.

Todas essas características/habilidades forjam-se com uma formação em letramento em avaliação para professores, seja na formação inicial ou continuada, com uma

média formativa de seis meses para a obtenção de conhecimentos e habilidades básicas em avaliação.

De fato, a implicação prática do professor com habilidades em letramento em avaliação pode mudar, por exemplo, a postura no exercício avaliativo, em que se percebe uma forte concepção da avaliação como medida, única e exclusivamente, relacionando-a a uma nota para determinar o quanto o estudante aprendeu, ou seja, restringindo a aprendizagem a uma escala métrica para determinar se o estudante adquiriu ou não determinadas habilidades referentes ao objeto de conhecimento em estudo.

Soma-se a esse fato a possibilidade de o professor tornar-se mais sensível a certos aspectos que dizem respeito aos diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes e propor sessões didáticas personalizadas a partir dos diferentes contextos, objetivos, métodos e instrumentos de avaliação, caracterizando o processo avaliativo como algo essencialmente inclusivo e equitativo tanto para o docente quanto para os estudantes.

No que diz respeito à formação docente e políticas públicas, este estudo pode ser a gênese de um debate micro com possibilidades de ampliação e reflexão dos currículos brasileiros que delineiam a formação dos professores no Brasil, o que se mostra um chamado urgente, no cenário globalizado da avaliação na educação básica, para ampliar a qualidade da avaliação e da educação nacional.

Embora o lapso temporal desta investigação tenha sido o decênio 2016-2025, a quantidade de estudos aptos à metanálise (treze artigos) demonstra uma limitação desta pesquisa, na qual se destaca um baixo número de artigos para a análise quantitativa; além desse fato, soma-se a omissão de dados essenciais em alguns artigos, indispensáveis à maximização da significância estatística, à análise e à discussão.

Essa condição emerge como fator significativo para a necessidade de mais estudos sobre a temática desta investigação, reforçando que a voz de docentes e de pesquisadores da área da educação e da avaliação pode ampliar os debates em prol de uma educação potencialmente favorável e da condição de formador de sujeitos críticos em seus espaços de desenvolvimento reflexivo. Ademais, a escassez de dados robustos, como a omissão de variáveis-chave, reforça a importância da investigação e a inevitável condição da realização de trabalhos similares para o fortalecimento da pesquisa em letramento em avaliação para professores, especialmente no Brasil.

A implicação didática e pedagógica dos resultados desta investigação consiste na necessidade de propor uma mudança de pensamento acerca da avaliação e suas concepções práticas na sala de aula da educação básica, o que perpassa não só pelo contexto das ações docentes, mas também por rupturas e ressignificações das matrizes curriculares, pois estas se entrelaçam diretamente com o ensino e com a avaliação.

Diante desse cenário, abrem-se possibilidades de estudos futuros com perspectivas promissoras para o aprimoramento do letramento em avaliação, seja por

características ora negligenciadas na análise deste estudo, seja por delimitações propositais da investigação – por exemplo, a investigação do letramento em avaliação para professores no ensino superior configura-se como uma viabilidade para estudos futuros.

Assim, futuramente, pode-se desenvolver uma pesquisa-ação a partir de uma formação continuada para professores sobre letramento em avaliação, tendo em vista a problemática identificada neste estudo, com possibilidades viáveis de enfrentamento. Salienta-se que essa é uma perspectiva complementar à investigação em curso, mas que outras vertentes podem surgir e ampliar as pesquisas sobre letramento em avaliação para professores, a fim de valorizar e potencializar a prática docente, a identidade profissional e acompanhar as tendências de avaliação na educação.

REFERÊNCIAS

- Bayat, K., & Rezaei, A. (2015). Importance of teachers' assessment literacy. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 139-146. <http://dx.doi.org/10.5296/ijele.v3i1.6887>
- Chang, D. Y.-S., Lin, M. H., & Lee, J.-Y. (2024). Exploring language assessment literacy and needs of English teachers at senior high school level. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(4), 854-872. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2313486>
- Chen, Y. (2021). Exploring secondary school EFL teachers' assessment literacy in practice: A case study in China. *English Language Teaching*, 14(12), 1-7. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p1>
- DeLuca, C., Coombs, A., MacGregor, S., & Rasooli, A. (2019). Toward a differential and situated view of assessment literacy: Studying teachers' responses to classroom assessment scenarios. *Frontiers in Education*, 4(94), 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00094>
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: A review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Ferreira, H. S. (2024). *Desmistificando a metodologia da pesquisa*. Inesp.
- Flora, D. B. (2020). Your coefficient alpha is probably wrong, but which coefficient omega is right? A tutorial on using R to obtain better reliability estimates. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(4), 484-501. <https://doi.org/10.1177/2515245920951747>
- Girgla, A., Good, L., Krstic, S., McGinley, B., Richardson, S., Sniedze-Gregory, S., & Star, J. (2021). *Developing a teachers' assessment literacy and design competence framework*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/61/
- Gkogkou, E., & Kofou, I. (2021). A toolkit for the investigation of Greek EFL teachers' assessment literacy. *Languages*, 6(188), 1-27. <https://doi.org/10.3390/languages6040188>
- Hoffmann, J. (2014). *Avaliação: Mito & desafio – Uma perspectiva construtivista*. Mediação.
- Isnawati, I. (2023). EFL teachers' assessment literacy. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 26(2), 760-769. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i2.3654>
- Jamovi. (n.d.). *The Jamovi Project* (version 2.6.17) [Open statistical software]. <https://www.jamovi.org/>

- Kim, Y., & Lee, O. (2021). Autoethnography of a novice teacher's assessment literacy in elementary physical education. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 16(1), Article e1882066. <https://doi.org/10.1080/17482631.2021.1882066>
- Lima, L. P. F., Menezes, D. B., & Vasconcelos, F. H. L. (2025). Integração entre a teoria das situações didáticas e a educação *maker* numa perspectiva formativa. *Da Investigação às Práticas*, 15(1), Artigo e439. <https://doi.org/10.25757/invep.v15i1.439>
- Medeiros, R. N. de, Jr., Naia, M. D., & Lopes, J. B. (2024). Simulações interativas do PhET nas práticas de ensino da física: Uma meta-análise. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 46, Artigo e20240186. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2024-0186>
- Miot, H. A. (2018). Análise de correlação em estudos clínicos e experimentais. *Jornal Vascular Brasileiro*, 17(4), 275-279. <https://doi.org/10.1590/1677-5449.174118>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The Prisma Group. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: A recomendação Prisma. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(2), 335-342. <https://www.scielo.br/j/ress/a/TL99XM6YPx3Z4rxn5WmCNCf/?lang=pt>
- Moraes, I. T., & Batista, E. G. (2020). Letramento em avaliação para professores de línguas estrangeiras para crianças: Orientações teórico-práticas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 19(2), 15-42. <https://doi.org/10.26512/rhla.v19i2.26804>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Pisa 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education* [Report]. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The Prisma 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2022). A declaração Prisma 2020: Diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46, Artigo e112. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2022.112>
- Quevedo-Camargo, G., & Sousa, A. A. C. de P. (2022). Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: Um microestudo. *Revista do GEL*, 19(1), 223-245. <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v19i1.3371>
- Quevedo-Camargo, G., & Tonelli, J. R. A. (2021). Contribuições de um curso EaD para o letramento em avaliação de professores de línguas adicionais para crianças. *Revista do GEL*, 18(1), 230-248. <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v18i1.3094>
- Richardson, M. (2022). *Rebuilding public confidence in educational assessment*. UCL Press. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10147664/>
- Shao, S. (2023). Understanding K-12 in-service EFL teachers' online assessment practices and assessor identity: A Chinese study. *Sage Open*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/21582440231216617>
- Silva, S. H. A. da, Jr., Vasconcelos, A. G. G., Griep, R. H., & Rotenberg, L. (2011). Validade e confiabilidade do índice de capacidade para o trabalho (ICT) em trabalhadores de enfermagem. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(6), 1077-1087. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2011000600005>

- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539. <https://www.jstor.org/stable/20404455>
- Sumardi, S., & Guci, R. I. (2023). HOTS-based language assessment literacy: Challenges and prospects in English language teaching. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(3), 818-827. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i3.44261>
- Thinwiangthong, S., Eddy, C. M., & Inprasitha, M. (2020). Mathematics teachers' abilities in developing formative assessment after the introduction of lesson study and open approach innovations. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(1), 101-132. <https://doi.org/10.32890/mjli2020.17.1.5>
- Tonelli, J. R. A., & Quevedo-Camargo, G. (2019). Saberes necessários ao professor para avaliar a aprendizagem de crianças na sala de aula de línguas estrangeiras. *Fólio – Revista de Letras*, 11(1), 583-607. <https://doi.org/10.22481/folio.v11i1.5134>
- Yeşilçinar, S., & Kartal, G. (2020). EFL teachers' assessment literacy of young learners: Findings from a small-scale study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 548-563. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1288692.pdf>
- Zotero. (n.d.). *The Zotero* (version 7.0.22) [Software]. <https://www.zotero.org/>
- Zulaiha, S., & Mulyono, H. (2020). Exploring junior high school EFL teachers' training needs of assessment literacy. *Cogent Education*, 7(1), Article e1772943. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1772943>

NOTA: As contribuições de cada autor para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Carlos Renê Martins Maciel – conceitualização; curadoria de dados; pesquisa; metodologia; recursos; *software*; visualização; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final. José Gleison Alves da Silva – conceitualização; curadoria de dados; pesquisa; metodologia; recursos; *software*; visualização; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final. Maria José Costa dos Santos – supervisão; validação de dados; redação: revisão e aprovação da versão final. Daniel Brandão Menezes – supervisão; validação de dados; redação: revisão e aprovação da versão final.