

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO E NECESSIDADES DE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORES TURCOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO LINGÜÍSTICA**

***ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN Y LAS NECESIDADES DE DESARROLLO
PROFESIONAL DE LOS MAESTROS TURCOS DE INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN LINGÜÍSTICA***

***EXAMINING TURKISH EFL TEACHERS' RECEIVED TRAINING AND
PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS IN LANGUAGE ASSESSMENT***



Merve BAYRAM¹

e-mail: mervebyrm1996@gmail.com



İsmail Fırat ALTAY²

e-mail: ifaltay@hacettepe.edu.tr

Como referenciar este artigo:

Bayram, M., & Altay, I. F. (2026). Análise da formação e necessidades de desenvolvimento profissional de professores turcos de inglês como língua estrangeira no âmbito da avaliação linguística. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30(esp2), e026087. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30iesp2.21397>



| Submetido em: 14/03/2026

| Revisões requeridas em: 22/05/2026

| Aprovado em: 16/06/2026

| Publicado em: 01/08/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Hacettepe, Ancara – Turquia. Pós-graduação em Ciências da Educação.

² Universidade Hacettepe, Ancara – Turquia. Faculdade de Educação, Departamento de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

RESUMO: O presente estudo examina a formação e as necessidades de desenvolvimento profissional de professores turcos de inglês como língua estrangeira (EFL) na área de testes e avaliação de línguas (LTA). Participaram 100 professores de EFL em atividade, de diferentes níveis de ensino, que responderam a um questionário on-line sobre Testes e Avaliação de Línguas. O instrumento avaliou a formação recebida e as necessidades de desenvolvimento profissional em quatro dimensões da avaliação de línguas. Os dados foram analisados quantitativamente por meio de estatísticas descritivas. Os resultados indicam que, de modo geral, os professores consideraram suficiente sua formação prévia nas diferentes dimensões da LTA, embora tenham sido observadas variações entre os domínios. Os níveis mais elevados de treinamento foram relatados quanto aos objetivos dos testes, enquanto os mais baixos se referiram ao conhecimento sobre testes e avaliação. Apesar da preparação considerada suficiente, os participantes apontaram necessidades básicas de desenvolvimento profissional em todas as dimensões, especialmente na avaliação em sala de aula e nos aspectos técnicos e especializados da avaliação de línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento em avaliação de línguas. Testes e avaliação de línguas. Professores de Inglês como Língua Estrangeira. Desenvolvimento profissional. Formação de professores.

RESUMEN: *El presente estudio examina la formación y las necesidades de desarrollo profesional de profesores turcos de inglés como lengua extranjera (EFL) en el ámbito de las pruebas y la evaluación de lenguas (LTA). Participaron 100 profesores de EFL en ejercicio, pertenecientes a diferentes niveles educativos, quienes respondieron a un cuestionario en línea sobre Pruebas y Evaluación de Lenguas. El instrumento evaluó tanto la formación recibida como las necesidades de desarrollo profesional en cuatro dimensiones de la evaluación de lenguas. Los datos se analizaron cuantitativamente mediante estadística descriptiva. Los resultados indican que, en general, los profesores consideraron suficiente su formación previa en las diferentes dimensiones de la LTA, aunque se observaron variaciones entre los distintos ámbitos. Los niveles más altos de formación se registraron en relación con los objetivos de las pruebas, mientras que los más bajos correspondieron al conocimiento sobre pruebas y evaluación. A pesar de considerar suficiente su preparación, los participantes señalaron necesidades básicas de desarrollo profesional en todas las dimensiones de la evaluación, especialmente en la evaluación en el aula y en los aspectos técnicos y especializados de la evaluación de lenguas.*

PALABRAS CLAVE: Alfabetización en evaluación lingüística. Pruebas y evaluación lingüística. Docentes de inglés como lengua extranjera. Desarrollo profesional. Formación docente.

ABSTRACT: *This study examines the training and professional development needs of Turkish teachers of English as a foreign language (EFL) in the field of language testing and assessment (LTA). The participants were 100 practicing EFL teachers from different educational levels who completed an online questionnaire on Language Testing and Assessment. The instrument assessed both the training received and professional development needs across four dimensions of language assessment. The data were analyzed quantitatively using descriptive statistics. The results indicate that, overall, the teachers considered their prior training sufficient across the different dimensions of LTA, although variations were observed among the domains. The highest levels of training were reported in relation to test purposes, whereas the lowest levels concerned knowledge of testing and assessment. Despite considering their preparation*

sufficient, the participants reported basic professional development needs across all assessment dimensions, particularly regarding classroom-based assessment and the more technical and specialized aspects of language assessment.

KEYWORDS: *Language assessment literacy. Language testing and assessment. EFL teachers. Professional development. Teacher education.*

INTRODUÇÃO

Os testes e a avaliação de línguas desempenham papel fundamental no processo de aprendizagem de línguas ao moldar as decisões dos professores, orientar as práticas em sala de aula e influenciar o desempenho linguístico dos estudantes. Além de avaliar o desempenho discente, a avaliação fornece aos professores informações valiosas que lhes permitem aprimorar suas estratégias de ensino e favorecer a aprendizagem (Stiggins, 2008). A relação entre aprendizagem de línguas e avaliação é, portanto, complementar, pois os processos avaliativos exercem impacto sobre os métodos de ensino, ao passo que as abordagens de ensino de línguas também afetam as práticas de avaliação (Cheng, 1997; Clapham, 2000; Spolsky, 1995). Nessa relação dinâmica, o ensino eficaz de línguas exige que os professores possuam os conhecimentos e as habilidades necessários para elaborar práticas avaliativas adequadas e interpretar o desempenho dos estudantes (Stiggins, 2014).

Essa exigência enfatiza o conceito de “Letramento em Avaliação”, que se refere à capacidade dos professores de reconhecer os objetivos da avaliação, tomar decisões apropriadas, avaliar adequadamente o desempenho dos estudantes e prevenir possíveis problemas nos procedimentos avaliativos (Stiggins, 1995). Originalmente cunhado por Stiggins (1995), o letramento em avaliação envolve não apenas o conhecimento conceitual dos princípios de avaliação, mas também competências para implementar esses princípios de maneira adequada e eficaz em contextos de sala de aula (Siegel & Wissehr, 2011). Sob uma perspectiva pedagógica, Borg (2015) também definiu o letramento em avaliação como componente fundamental da cognição docente.

Na educação linguística, o termo “Letramento em Avaliação” foi posteriormente especificado como Letramento em Avaliação de Línguas (LAL), que enfatiza a compreensão, as competências e os princípios específicos da área necessários à avaliação linguística. Ele é descrito como “a capacidade de elaborar, desenvolver e avaliar criticamente testes e outros procedimentos de avaliação, bem como de monitorar, avaliar, atribuir notas e pontuar avaliações com base em conhecimentos teóricos” (Vogt & Tsagari, 2014, p. 377).

Nesse sentido, o LAL é reconhecido como componente essencial do desenvolvimento profissional dos professores (Popham, 2009) e como característica dos docentes eficazes (Mertler & Campbell, 2005). Com a crescente ênfase na avaliação formativa e centrada na aprendizagem, bem como nas perspectivas socioculturais da educação, o LAL emergiu para responder aos desafios avaliativos enfrentados pelos professores de línguas e destacar sua importância na educação em língua estrangeira (Inbar-Lourie, 2017). Consequentemente, a

relevância do LAL como competência profissional necessária expandiu-se nos últimos anos em razão da crescente identidade dos professores de línguas como avaliadores (Fulcher, 2012).

Apesar da crescente conscientização acerca do LAL como elemento crucial para uma educação linguística bem-sucedida, pesquisas empíricas sobre as competências dos professores têm produzido resultados inconsistentes, e os estudos existentes, particularmente no contexto turco, permanecem relativamente insuficientes. Alguns estudos indicam que os professores demonstram níveis gerais insuficientes ou desiguais de LAL nos diferentes domínios da avaliação linguística e relatam necessidade de maior desenvolvimento profissional (Ölmezer-Öztürk & Aydın, 2019; Şahin, 2019; Tsagari & Vogt, 2017; Vogt & Tsagari, 2014).

Em contrapartida, outros estudos revelam que, embora os professores estejam munidos de compreensão teórica suficiente, necessitam de apoio para aplicar esse conhecimento em sala de aula (Öz & Atay, 2017; Shim, 2009). Para além desses resultados inconsistentes, a justificativa da presente pesquisa decorre do escopo limitado da literatura existente. Embora a maioria das pesquisas sobre LAL na Turquia examine professores em formação inicial ou docentes que atuam no ensino superior, são relativamente poucos os estudos realizados com professores em exercício nos níveis fundamental e médio que participam ativamente de atividades avaliativas.

Portanto, são necessárias investigações adicionais para examinar os níveis atuais de LAL e as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores de inglês como língua estrangeira, em resposta às recentes mudanças nas políticas educacionais e avaliativas. Para suprir essa lacuna, o presente estudo busca examinar a formação recebida por professores de inglês como língua estrangeira em avaliação de línguas e suas necessidades relacionadas de desenvolvimento profissional. Com base nesses objetivos, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

QP1: Quais são os níveis de letramento em avaliação de línguas entre professores de inglês como língua estrangeira em exercício?

QP2: Quais são as necessidades de formação percebidas por professores de inglês como língua estrangeira em exercício nas diferentes dimensões da avaliação de línguas?

LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS

A avaliação de línguas acompanha o progresso dos estudantes e molda decisões e resultados educacionais; portanto, constitui componente essencial dos processos de ensino e

aprendizagem de línguas. Além de possuírem sólidas habilidades pedagógicas, os professores de línguas, como “avaliadores de línguas” (Fulcher, 2012), devem compreender e implementar adequadamente as técnicas e os conceitos de avaliação que sustentam de modo significativo o desenvolvimento dos estudantes e orientam a tomada de decisões sobre o ensino. Nesse sentido, o Letramento em Avaliação de Línguas (LAL) emergiu como competência distinta e fundamental, cada vez mais considerada componente indispensável do desenvolvimento profissional dos professores de línguas (Fulcher, 2012; Kremmel & Harding, 2020; Popham, 2009).

Em seu sentido mais amplo, o LAL refere-se aos conceitos, às habilidades e aos conhecimentos de que os professores de línguas necessitam para planejar, conduzir, interpretar e analisar processos avaliativos de maneira adequada e eficaz. A importância do LAL na educação linguística contemporânea foi ainda mais reforçada pelo crescente foco na avaliação formativa e centrada no estudante, assim como pelas considerações socioculturais (Inbar-Lourie, 2017). Como os professores geralmente desempenham papel central nos procedimentos avaliativos, seu letramento em avaliação exerce impacto direto sobre a eficácia das práticas em sala de aula e o desempenho dos estudantes.

O Letramento em Avaliação de Línguas, cujas raízes remontam à proposição de Stiggins (1991), é coerente com o letramento em avaliação e pode até estar relacionado a ele (Taylor, 2013). Enquanto o letramento em avaliação oferece um referencial amplo, o LAL amplia essa noção ao integrar as características distintivas da língua como meio de comunicação e objeto de ensino. Embora o LAL e o letramento em avaliação compartilhem determinados elementos e características comuns, o LAL distingue-se em relação à natureza do uso da língua, da pedagogia e do conhecimento (Brookhart, 2001; Giraldo, 2018).

Dessa forma, o LAL abrange princípios fundamentais de avaliação, como mensuração, validade e confiabilidade, assegurando não apenas uma compreensão aprofundada desses conceitos, mas também sua aplicação por meio de métodos pedagogicamente relevantes na educação linguística. Em vez de constituir um corpo estático de informações, a literatura existente geralmente descreve o LAL como uma estrutura multifacetada e dinâmica. Além disso, o LAL é hoje reconhecido não apenas como um conjunto de habilidades específicas, mas como um conceito moldado pelos contextos profissionais, pelas experiências, atitudes e pelos valores dos professores (Scarino, 2013). Nesse sentido, o LAL pode ser conceituado como uma competência inserida em um contexto social e moldada não apenas pelas práticas docentes em sala de aula, mas também por suas crenças e vieses (Giraldo, 2018).

O letramento em avaliação de línguas abrange não apenas os aspectos técnicos e educacionais, mas também os elementos críticos e éticos dos procedimentos avaliativos (Inbar-Lourie, 2008; Stabler-Havener, 2018; Vogt & Tsagari, 2014). Para descrever esses componentes do LAL, diversos referenciais conceituais foram desenvolvidos na literatura (Brindley, 2001; Davies, 2008; Fulcher, 2012; Inbar-Lourie, 2008). Enquanto alguns estudiosos caracterizam o LAL por meio de modelos multicomponentes (Brindley, 2001; Davies, 2008; Fulcher, 2012; Inbar-Lourie, 2008), outros compreendem a progressão do LAL como um processo contínuo (Pill & Harding, 2013).

Três elementos fundamentais — conhecimento, habilidades e princípios — são compartilhados pela maioria dos referenciais, embora existam variações em seu escopo e em sua terminologia técnica. Além disso, alguns modelos ampliaram a conceituação do LAL ao incorporar os contextos políticos, sociais e organizacionais mais abrangentes nos quais a avaliação é realizada. De modo semelhante, o referencial de Fulcher (2012) enfatiza técnicas de avaliação, princípios avaliativos e contexto, enquanto perspectivas desenvolvimentais conceituam o LAL como competência que se transforma ao longo do tempo em decorrência da experiência, do envolvimento profissional e de fatores contextuais (Pill & Harding, 2013; Taylor, 2013; Yan & Fan, 2021). Em conjunto, o LAL pode ser compreendido como um constructo complexo e dinâmico que integra compreensão teórica, implementação prática, considerações éticas e consciência contextual.

ESTUDOS ANTERIORES SOBRE LETRAMENTO EM AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS

Contexto internacional

À medida que o papel dos testes e da avaliação na educação linguística passou a receber maior reconhecimento, o LAL tornou-se uma área de interesse crescente na pesquisa internacional ao longo das últimas duas décadas (Fulcher, 2012; Jeong, 2013). O Letramento em Avaliação de Línguas foi investigado entre diferentes grupos de atores, incluindo professores em formação inicial e em exercício, bem como outros profissionais envolvidos em procedimentos de avaliação linguística, em diversos países e contextos educacionais. Estudos internacionais abordaram numerosos temas relacionados ao LAL, incluindo a eficácia de disciplinas de testes na formação de professores (por exemplo, Bailey & Brown, 1996; Brown & Bailey, 2008), o conhecimento sobre avaliação de línguas (Xu & Brown, 2017), as crenças e práticas docentes relacionadas à avaliação (Rogers et al., 2007), os níveis percebidos de LAL e

as necessidades de formação (por exemplo, Hasselgreen et al., 2004; Vogt & Tsagari, 2014), o desenvolvimento do LAL (por exemplo, Levi & Inbar-Lourie, 2020; Tian et al., 2021; Yan & Fan, 2021) e os fatores que influenciam esse desenvolvimento (por exemplo, Crusan et al., 2016; Sultana, 2019).

Entre esses temas, os estudos empíricos internacionais geralmente procuram investigar os perfis de LAL dos professores e identificar lacunas na formação em avaliação. Os resultados desses estudos demonstram que, embora os professores se percebam como competentes em algumas áreas da avaliação de línguas, seus níveis gerais de LAL são frequentemente identificados como moderados ou limitados, juntamente com uma demanda contínua por formação adicional. Esses achados indicam que o LAL é moldado por diversas dimensões e condições, destacando sua estrutura multifacetada e sensível ao contexto.

Tanto pesquisas abrangentes quanto estudos específicos de determinados contextos geralmente revelam que os professores identificam limitações significativas nas áreas mais especializadas e conceituais da avaliação de línguas, embora apresentem desempenho adequado na avaliação rotineira de sala de aula. Em uma ampla pesquisa europeia realizada com diferentes categorias de atores em 37 países, Hasselgreen et al. (2004) constataram que professores de línguas relataram necessidades consideráveis de formação em diferentes dimensões da avaliação linguística, particularmente em áreas como desenvolvimento de testes, interpretação de resultados, estatística e avaliação alternativa, ao mesmo tempo que expressaram maior confiança nas práticas rotineiras de avaliação em sala de aula.

Com base nesse estudo, Vogt e Tsagari (2014) investigaram o LAL de professores nas mesmas dimensões em sete países europeus e também identificaram necessidades substanciais de formação adicional, especialmente em avaliação centrada na sala de aula, avaliação alternativa, estatística, validade e confiabilidade. Resultados qualitativos posteriores sugeriram que a formação formal insuficiente em avaliação frequentemente leva os professores a depender de métodos tradicionais de testagem e da experiência pessoal em suas práticas avaliativas (Tsagari & Vogt, 2017).

Informações adicionais provenientes de pesquisas realizadas em diferentes contextos educacionais confirmam esses resultados e destacam a estrutura multifacetada do LAL. Por exemplo, Fulcher (2012) realizou uma análise de necessidades com 278 professores de inglês de diversas partes do mundo e constatou que, em razão da ausência de formação profissional em avaliação de línguas, os docentes frequentemente dependem de livros didáticos, materiais prontos e experiências anteriores, ao mesmo tempo que demonstram consciência limitada de

conceitos centrais de avaliação, como critérios de qualidade e estatística. Pesquisas realizadas no contexto chinês revelam tendências semelhantes.

Xu e Brown (2017) constataram que professores de inglês na China apresentavam níveis básicos de letramento em avaliação nas áreas centrais, enquanto Zhang et al. (2026) relataram que professores de línguas possuíam maior domínio dos processos de avaliação em sala de aula, mas apresentavam lacunas de conhecimento nos aspectos conceituais e técnicos, o que resultava em necessidade significativa de desenvolvimento profissional adicional. Achados semelhantes também foram relatados em outros contextos educacionais. Estudos realizados na Ucrânia, em Hong Kong e em Bangladesh constataram que os professores demonstravam maior competência nas práticas rotineiras de avaliação em sala de aula, mas enfrentavam dificuldades em áreas como validade, confiabilidade, avaliação alternativa, análise estatística e elaboração de avaliações, recorrendo frequentemente à experiência prática e a exames-modelo em vez de formação formal em avaliação (Kvasova & Kavytska, 2014; Sultana, 2019; Xie & Tan, 2019).

De modo geral, esses estudos sugerem que os níveis de LAL dos professores não se desenvolvem de maneira uniforme entre as diferentes dimensões e que, embora as necessidades específicas variem segundo o contexto, existe uma clara demanda por desenvolvimento profissional adicional tanto nos aspectos teóricos quanto práticos da avaliação.

Contexto turco

As pesquisas sobre LAL no contexto turco permanecem relativamente limitadas, apesar do papel essencial que o letramento em avaliação desempenha tanto nos processos avaliativos em sala de aula quanto no profissionalismo docente. Estudos anteriores abordaram diversos temas relacionados ao LAL, incluindo a formação em avaliação de línguas na formação de professores (por exemplo, Hatipoğlu, 2010; Şahin, 2019), o conhecimento dos professores sobre avaliação de línguas (por exemplo, Ölmezer-Öztürk & Aydın, 2019), suas crenças e práticas relativas à avaliação (por exemplo, Han & Kaya, 2014; Öz & Atay, 2017; Yastıbaş & Takkaç, 2018) e os níveis percebidos de LAL e as necessidades de desenvolvimento profissional (por exemplo, Mede & Atay, 2017; Sarıyıldız-Canlı, 2023).

Estudos mais recentes também examinaram o LAL mediado por tecnologia (por exemplo, Bulut, 2024), programas de formação *on-line* (Bağışlayıcı, 2023) e sua relação com o ensino reflexivo e as crenças de autoeficácia (Arıcı, 2022; Çağlayan, 2022). De modo geral, os estudos anteriores concentraram-se principalmente em candidatos a professores (Sarıyıldız, 2018; Şükür, 2023) e docentes de programas preparatórios (Kaya, 2020; Yılmaz, 2021).

Contudo, ainda há escassez de pesquisas sobre o LAL de professores de inglês como língua estrangeira em exercício e suas necessidades percebidas de formação adicional, o que oferece uma justificativa clara para o presente estudo.

Diversos pesquisadores utilizaram instrumentos quantitativos e qualitativos validados internacionalmente para determinar a competência em LAL de professores em contextos educacionais turcos. Como exemplo, Mede e Atay (2017) examinaram o LAL de docentes de inglês como língua estrangeira em escolas preparatórias, utilizando dados qualitativos e um questionário adaptado de Vogt e Tsagari (2014). Os resultados revelaram níveis baixos de LAL entre os professores e também indicaram necessidades contínuas de desenvolvimento profissional, particularmente em relação às avaliações de sala de aula e aos conceitos de avaliação linguística. De modo semelhante, Ballıdağ e İnan-Karagül (2021) utilizaram o mesmo questionário em uma pesquisa de métodos mistos com professores de inglês dos níveis fundamental e médio.

Segundo os resultados, a formação recebida pelos professores de inglês como língua estrangeira em avaliação de línguas permanecia inadequada em todos os domínios, indicando apenas uma formação prévia básica e uma demanda contínua por formação profissional adicional. Por outro lado, os autores identificaram dificuldades em áreas mais especializadas da avaliação, como avaliação alternativa, dimensões culturais da avaliação, conhecimento estatístico e questões de confiabilidade e validade. As entrevistas com os professores também destacaram oportunidades insuficientes de formação, com componentes práticos limitados, e dificuldades para transferir o conhecimento teórico para a prática em sala de aula.

Uma linha de pesquisa mais estreitamente relacionada ao tema concentrou-se nos níveis de LAL percebidos por professores em formação inicial e em exercício, bem como em suas necessidades de desenvolvimento profissional, por meio de instrumento validado e amplamente aceito. Sarıyıldız (2018), por exemplo, elaborou e utilizou uma versão revisada do Teacher's Questionnaire (Vogt & Tsagari, 2014) para analisar estudantes turcos de inglês como língua estrangeira em formação inicial. Segundo os resultados, os participantes consideravam inadequada sua formação prévia em três domínios da avaliação de línguas, embora expressassem força comparativamente maior em áreas específicas e relatassem oportunidades limitadas de aplicar, na prática, o conhecimento sobre avaliação durante a formação docente.

Utilizando o mesmo questionário e uma abordagem de métodos mistos, Sarıyıldız-Canlı (2023) realizou outra investigação com professores de línguas em exercício para determinar as áreas em que haviam recebido formação em avaliação de línguas e aquelas em que acreditavam

necessitar de formação adicional. Os resultados revelaram que os professores, em geral, não possuíam nível adequado de preparação em todos os domínios do LAL e relataram necessidades contínuas de desenvolvimento profissional adicional. Os achados qualitativos também sugeriram que a formação prática insuficiente e as dificuldades para aplicar o conhecimento teórico nos contextos de sala de aula estavam entre os principais fatores que limitavam o letramento dos professores em avaliação.

METODOLOGIA

Delineamento da pesquisa

Este estudo emprega um delineamento quantitativo, transversal e de levantamento para investigar os níveis de LAL e as necessidades de formação de professores turcos de inglês como língua estrangeira em exercício. Esse delineamento permite investigar as percepções dos professores em um momento específico, em uma amostra relativamente ampla. Em consonância com os objetivos e as questões de pesquisa, também foi utilizada uma função descritiva para examinar a formação recebida e necessária pelos professores de inglês como língua estrangeira em avaliação de línguas.

Participantes

Os participantes foram 100 professores turcos de inglês como língua estrangeira em exercício, atuantes em diferentes níveis de ensino em diversas regiões da Turquia. Utilizou-se uma estratégia de amostragem não probabilística que combinou amostragem por conveniência e bola de neve (Dörnyei & Csizér, 2012). Quanto à experiência docente, 32% dos professores tinham de 1 a 5 anos, 41% de 6 a 10 anos, 20% de 11 a 15 anos e 7% mais de 15 anos de experiência. Em relação ao nível de ensino, 25% trabalhavam no ensino fundamental I, 39% no ensino fundamental II e 36% no ensino médio. Quanto à formação acadêmica, 82% dos participantes possuíam graduação e 18%, mestrado.

Instrumento e procedimento de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio do Questionário de Testes e Avaliação de Línguas (LTA), adaptado por Sarıyıldız (2018). O instrumento foi originalmente desenvolvido por Hasselgreen et al. (2004) e posteriormente revisado por Vogt e Tsagari (2014). A primeira parte coletava informações demográficas dos participantes, enquanto a segunda continha itens que

mensuravam a formação recebida pelos professores e suas necessidades percebidas de formação em quatro dimensões da avaliação de línguas: LTA centrada na sala de aula, Conhecimento sobre Testes e Avaliação, Objetivos dos Testes e Conteúdos e Conceitos de LTA. As respostas relativas à formação recebida variavam de Nenhuma a Avançada, enquanto as necessidades percebidas de formação eram classificadas como Nenhuma, Básica, Intermediária ou Avançada.

Antes da coleta de dados, obteve-se autorização da autora responsável para o uso do instrumento, e a aprovação ética foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Hacettepe. A participação foi voluntária, e todos os participantes forneceram consentimento informado. Após uma aplicação-piloto, a versão final do questionário foi criada no Google Forms e administrada *on-line*. O questionário apresentou elevada consistência interna ($\alpha = 0,970$).

Análise dos dados

Para a análise quantitativa, as respostas dos professores foram codificadas numericamente em uma escala Likert de quatro pontos, variando de 1 (nenhuma) a 4 (nível avançado), e foram calculados escores médios para descrever os níveis de formação recebida e necessária. Os dados quantitativos foram analisados no SPSS 26. Para responder à primeira e à segunda questões de pesquisa, foram empregadas estatísticas descritivas para investigar os níveis de letramento em avaliação de línguas dos professores de inglês como língua estrangeira e suas necessidades de desenvolvimento profissional nas diferentes dimensões da avaliação linguística. Os resultados são apresentados nas seções seguintes, acompanhados de tabelas.

RESULTADOS

Antes da apresentação dos resultados descritivos, foram definidos critérios de corte para a interpretação dos escores médios, a fim de possibilitar uma classificação consistente do nível de formação recebida e necessária pelos professores em avaliação de línguas. Os escores médios foram distribuídos em intervalos iguais, com faixas de corte de aproximadamente 0,75 ponto. Nesse sentido, valores de 1,00 a 1,74 indicavam ausência de formação ou de necessidade; de 1,75 a 2,49, formação ou necessidade básica; de 2,50 a 3,24, formação suficiente ou necessidade intermediária; e de 3,25 a 4,00, formação ou necessidade avançada. Os resultados descritivos gerais indicam que os professores de inglês como língua estrangeira avaliaram, em geral, a formação recebida como suficiente ($M = 2,97$, $DP = 0,475$), embora ainda tenham relatado

necessidade básica de formação em avaliação de línguas ($M = 2,20$, $DP = 0,889$). Mais especificamente, os níveis de formação recebida e necessária foram examinados nas quatro dimensões da avaliação de línguas, conforme apresentado na Tabela 1. Segundo os resultados, os professores se perceberam relativamente mais qualificados na dimensão Objetivos dos Testes, que apresentou o maior escore médio ($M = 3,09$, $DP = 0,570$), enquanto relataram ter recebido menor nível de formação no domínio Conhecimento de LTA ($M = 2,85$, $DP = 0,610$), que apresentou o menor escore médio, embora ainda se enquadrasse na faixa suficiente. Por outro lado, os professores indicaram perceber a maior necessidade, ainda em nível básico, na LTA centrada na sala de aula ($M = 2,31$, $DP = 0,933$). Em contraste, a dimensão Objetivos dos Testes apresentou a menor necessidade percebida ($M = 2,11$, $DP = 0,972$), correspondente a um nível básico de necessidade.

Tabela 1.

Estatísticas descritivas da formação recebida e necessária por professores de inglês como língua estrangeira em quatro dimensões

Áreas de LTA	Formação recebida			Formação necessária		
	Média	EP	DP	Média	EP	DP
1. LTA centrada na sala de aula	2,91	0,053	0,527	2,31	0,093	0,933
2. Conhecimento de LTA	2,85	0,061	0,610	2,24	0,092	0,924
3. Objetivos dos testes	3,09	0,057	0,570	2,11	0,097	0,972
4. Conteúdos e conceitos de LTA	3,05	0,060	0,596	2,16	0,099	0,995
Total	2,97	0,048	0,475	2,20	0,089	0,889

Nota. Elaborada pelos autores.

Formação recebida e necessária por professores de inglês como língua estrangeira em LTA centrada na sala de aula

A Tabela 2 apresenta os resultados descritivos da formação recebida e necessária pelos professores de inglês como língua estrangeira em LTA centrada na sala de aula. Quanto à formação recebida, os resultados revelaram que os professores se consideram suficientemente preparados em avaliação linguística de sala de aula durante a formação inicial ($M = 2,91$). Em particular, os maiores escores médios foram observados nas áreas Adaptação de Testes Prontos ($M = 3,18$), Fornecimento de *Feedback* ($M = 3,17$) e Pontuação/Atribuição de Notas ($M = 3,16$), valores próximos ao limite superior do nível suficiente de formação. De modo semelhante, as áreas Preparação de Testes de Sala de Aula ($M = 3,11$), Uso de Avaliação Contínua ($M = 3,06$) e Preparação de Testes de Aproveitamento ($M = 3,04$) também demonstraram uma formação relativamente sólida em avaliação de sala de aula.

Por outro lado, os menores escores médios nessa dimensão foram observados em Preparação de Testes de Proficiência ($M = 2,59$, $DP = 0,900$), Preparação de Testes de Aptidão Linguística ($M = 2,52$) e Uso do Portfólio Europeu de Línguas ($M = 2,29$). Entre essas áreas, o Uso do Portfólio Europeu de Línguas foi a única em que 23 professores relataram não ter recebido formação prévia, enquanto os demais indicaram ter recebido, em geral, formação de nível básico.

Tabela 2.

Estatísticas descritivas da formação recebida e necessária em LTA centrada na sala de aula

Práticas de LTA	Formação recebida			Formação necessária		
	Média	EP	DP	Média	EP	DP
Preparação de testes de sala de aula	3,11	0,055	0,549	2,23	0,119	1,18
Preparação de testes diagnósticos	2,76	0,073	0,726	2,51	0,111	1,10
Preparação de testes de aproveitamento	3,04	0,067	0,665	2,29	0,116	1,15
Preparação de testes de proficiência	2,59	0,090	0,900	2,69	0,114	1,14
Preparação de testes de classificação	2,68	0,090	0,898	2,65	0,115	1,14
Preparação de testes de progresso	2,98	0,071	0,710	2,45	0,115	1,14
Preparação de testes de aptidão linguística	2,52	0,093	0,926	2,65	0,120	1,20
Uso de testes prontos	3,13	0,072	0,720	1,99	0,113	1,13
Adaptação de testes prontos	3,18	0,067	0,672	2,13	0,118	1,17
Etapas da elaboração de testes de línguas	2,91	0,077	0,767	2,27	0,113	1,12
Pontuação/Atribuição de notas	3,16	0,069	0,692	2,08	0,112	1,11
Fornecimento de <i>feedback</i>	3,17	0,064	0,637	2,15	0,116	1,15
Interpretação dos escores dos testes	2,88	0,082	0,820	2,21	0,109	1,09
Uso de autoavaliação/avaliação por pares	2,99	0,067	0,674	2,17	0,104	1,04
Uso de avaliação informal sem testes	2,95	0,078	0,783	2,15	0,108	1,07
Uso de avaliação contínua	3,06	0,069	0,694	2,03	0,111	1,10
Uso do Portfólio Europeu de Línguas	2,29	0,095	0,946	2,61	0,115	1,15

Nota. Elaborada pelos autores.

Quanto às necessidades percebidas de formação, os professores relataram necessidades de nível básico na maioria das áreas da LTA centrada na sala de aula, conforme demonstrado por escores médios entre 2,0 e 2,6, enquanto alguns itens se enquadraram na categoria de necessidade intermediária de formação. As maiores necessidades percebidas concentraram-se em áreas avaliativas mais formais e específicas, incluindo Preparação de Testes de Proficiência ($M = 2,69$), Preparação de Testes de Classificação ($M = 2,65$), Preparação de Testes de Aptidão Linguística ($M = 2,65$) e Uso do Portfólio Europeu de Línguas ($M = 2,61$), todas enquadradas na categoria de necessidade intermediária.

Além disso, uma porcentagem significativa dos participantes, cerca de um terço, afirmou necessitar de desenvolvimento profissional de nível avançado nessas áreas. Em

contrapartida, foram identificadas necessidades menores de formação em práticas rotineiras de avaliação de sala de aula, como Uso de Testes Prontos, Adaptação de Testes Prontos, Uso de Avaliação Contínua e Pontuação/Atribuição de Notas, com escores médios correspondentes a um nível básico de necessidade ($M = 1,99-2,13$).

Formação recebida e necessária por professores de inglês como língua estrangeira em conhecimento sobre testes e avaliação

Os resultados descritivos relativos ao nível de formação recebida e necessária pelos professores de inglês como língua estrangeira na segunda dimensão, Conhecimento sobre Testes e Avaliação, são apresentados na Tabela 3. Os achados indicam que os participantes receberam formação suficiente, conforme demonstrado pelos escores médios, que variaram de 2,54 a 3,09 em todos os componentes dessa dimensão, apesar de alguma variação dentro da faixa suficiente. Em particular, os professores relataram níveis de formação situados na faixa suficiente para constructos fundamentais de avaliação, com escores médios relativamente maiores em Avaliação Formativa/Somativa ($M = 3,09$) e Avaliação Informal/Formal ($M = 3,08$).

Também indicaram níveis moderadamente suficientes de formação em Testagem Objetiva/Subjetiva ($M = 2,98$), Testagem Direta/Indireta ($M = 2,89$) e Avaliação Referenciada à Norma/ao Critério ($M = 2,85$). Em contraste, os escores médios de Testagem Computadorizada ($M = 2,54$) e Avaliação Alternativa ($M = 2,62$) foram menores, embora ainda se enquadrassem na categoria suficiente. Esses achados foram reforçados pelas estatísticas de frequência, que indicaram que um número significativo de professores respondeu ter recebido “pouca” ou “nenhuma” formação nessas áreas.

Tabela 3.

Estatísticas descritivas da formação recebida e necessária em conhecimento sobre testes e avaliação

Práticas de LTA	Formação recebida			Formação necessária		
	Média	EP	DP	Média	EP	DP
Avaliação informal/formal	3,08	0,068	0,677	1,98	0,108	1,08
Avaliação formativa/somativa	3,09	0,070	0,698	2,02	0,109	1,09
Avaliação referenciada à norma/ao critério	2,85	0,076	0,757	2,20	0,107	1,07
Testagem de pontos discretos/integrativa	2,75	0,078	0,783	2,32	0,104	1,04
Testagem direta/indireta	2,89	0,080	0,803	2,15	0,106	1,05
Testagem objetiva/subjetiva	2,98	0,079	0,791	2,13	0,104	1,04
Abordagens à testagem de línguas	2,82	0,078	0,783	2,43	0,106	1,05
Avaliação alternativa	2,62	0,083	0,826	2,39	0,107	1,07
Testagem computadorizada	2,54	0,088	0,881	2,50	0,110	1,09

Nota. Elaborada pelos autores.

Quanto às necessidades de desenvolvimento profissional, as áreas com menor necessidade percebida de formação nessa dimensão foram as técnicas tradicionais de avaliação, conforme indicado pelos menores escores médios. Nesse sentido, os participantes relataram necessidades de nível básico em práticas tradicionais de avaliação, como Avaliação Formativa/Somativa ($M = 2,02$) e Avaliação Informal/Formal ($M = 1,98$), resultado confirmado pela elevada frequência de respostas “nenhuma”, que indicavam ausência de necessidade percebida de formação. Notavelmente, a Testagem Computadorizada ($M = 2,50$) foi a única área que ultrapassou o limiar de necessidade básica e apresentou necessidade intermediária de formação, enquanto os demais itens dessa dimensão permaneceram na faixa de necessidade básica. Entre eles, Abordagens à Testagem de Línguas ($M = 2,43$) e Avaliação Alternativa ($M = 2,39$) emergiram como as áreas com maior demanda de desenvolvimento profissional entre os professores.

Formação recebida e necessária por professores de inglês como língua estrangeira em objetivos dos testes

A Tabela 4 resume o grau de formação recebida e necessária pelos professores em relação à terceira dimensão da avaliação de línguas, denominada Objetivos dos Testes. Os resultados revelaram que os professores se percebiam com maior domínio nas áreas Identificação do que Precisa Ser Aprendido/Ensinado ($M = 3,32$) e Identificação do que Foi Aprendido ($M = 3,28$). Esses dois objetivos foram classificados como formação de nível “avançado”, pois estavam acima do limite superior da faixa “suficiente”. Os resultados de frequência também explicam esse achado, mostrando que a maioria dos participantes possuía preparação “suficiente” ($f = 56/54$) ou “avançada” ($f = 38/37$) nesses objetivos e que nenhum professor indicou não ter recebido formação.

Atribuição de Notas ($M = 3,19$) e Avaliação da Competência em uma Língua ($M = 3,15$) foram outros objetivos situados próximos ao limite superior da faixa “suficiente”. Além disso, os escores em Mensuração da Capacidade Geral de Aprender uma L2 ($M = 3,01$) e Classificação de Estudantes em Programas ($M = 2,89$) indicam formação moderadamente adequada. Por outro lado, Concessão de Certificados Finais ($M = 2,78$) apresentou o menor escore médio nessa dimensão; embora isso sugira menor formação para esse objetivo, ele ainda foi classificado como “suficiente”.

Tabela 4.*Estatísticas descritivas da formação recebida e necessária em objetivos dos testes*

Práticas de LTA	Formação recebida			Formação necessária		
	Média	EP	DP	Média	EP	DP
Atribuição de notas	3,19	0,068	0,677	1,86	0,107	1,07
Identificação do que precisa ser aprendido/ensinado	3,32	0,058	0,584	1,94	0,107	1,07
Classificação de estudantes em programas	2,89	0,080	0,803	2,14	0,112	1,11
Avaliação da competência em uma língua	3,15	0,061	0,609	2,17	0,113	1,12
Identificação do que foi aprendido	3,28	0,062	0,621	1,98	0,108	1,08
Mensuração da capacidade geral de aprender uma L2	3,01	0,080	0,798	2,31	0,113	1,13
Concessão de certificados finais	2,78	0,089	0,894	2,35	0,107	1,06

Nota. Elaborada pelos autores.

Os resultados relativos às necessidades percebidas de formação em objetivos dos testes revelaram que os professores geralmente declararam necessitar de formação adicional em nível básico, com escores médios variando de 1,86 a 2,35. Mais especificamente, os maiores escores médios foram observados em objetivos de avaliação mais formais, incluindo Concessão de Certificados Finais ($M = 2,35$), Mensuração da Capacidade Geral de Aprender uma L2 ($M = 2,31$) e Avaliação da Competência em uma Língua ($M = 2,17$). Entretanto, os professores parecem sentir-se mais à vontade com objetivos de testagem frequentemente adotados em ambientes educacionais regulares, como Atribuição de Notas ($M = 1,86$), Identificação do que Precisa Ser Aprendido/Ensinado ($M = 1,94$) e Identificação do que Foi Aprendido ($M = 1,98$).

Formação recebida e necessária por professores de inglês como língua estrangeira em conteúdos e conceitos de LTA

A Tabela 5 apresenta os resultados das estatísticas descritivas da formação recebida e necessária em Conteúdos e Conceitos de LTA, segundo a percepção dos professores de inglês como língua estrangeira em exercício. Com escores médios superiores a 3,0 na maioria dos itens, o nível geral de formação nessa dimensão foi suficiente. Avaliação de Habilidades Integradas ($M = 3,26$), classificada como formação “Avançada”, obteve o maior escore. Em seguida aparecem Avaliação da Pronúncia ($M = 3,19$), Diferentes Itens de Teste para Conhecimento de Vocabulário ($M = 3,16$) e Avaliação da Leitura ($M = 3,13$), todos situados no limite superior da categoria suficiente. Por outro lado, observou-se que os professores haviam recebido comparativamente menos formação em alguns conceitos de LTA, embora ainda permanecessem no nível “Suficiente”.

Os menores escores médios foram obtidos no Uso de Estatística para a Qualidade da Avaliação ($M = 2,91$), em Alternativas de Avaliação ($M = 2,92$) e em Praticidade ($M = 2,93$), respectivamente. Os achados também mostraram que a formação relativa às habilidades linguísticas — leitura ($M = 3,13$), escrita ($M = 3,10$), fala ($M = 3,08$) e compreensão oral ($M = 3,07$) — era bastante semelhante, sugerindo que os professores recebem formação razoavelmente equivalente nessas habilidades durante a formação docente. Além disso, embora características fundamentais da qualidade dos testes, como Confiabilidade ($M = 3,00$) e Validade ($M = 3,03$), permanecessem na faixa “Suficiente”, seus escores ficaram abaixo daqueles referentes às habilidades linguísticas e aos tipos de itens.

Tabela 5.

Estatísticas descritivas da formação recebida e necessária em conteúdos e conceitos de LTA

Práticas de LTA	Formação recebida			Formação necessária		
	Média	EP	DP	Média	EP	DP
Avaliação da leitura	3,13	0,065	0,646	1,99	0,117	1,16
Diferentes itens de teste para leitura	3,14	0,064	0,636	2,03	0,115	1,15
Avaliação da compreensão oral	3,07	0,070	0,700	2,08	0,113	1,12
Diferentes itens de teste para compreensão oral	3,10	0,073	0,732	2,10	0,111	1,11
Avaliação da fala	3,08	0,069	0,692	2,18	0,112	1,12
Diferentes itens de teste para fala	3,06	0,071	0,708	2,20	0,110	1,10
Avaliação da escrita	3,10	0,069	0,689	2,16	0,117	1,17
Diferentes itens de teste para escrita	3,12	0,070	0,700	2,22	0,118	1,17
Avaliação da gramática	2,97	0,074	0,745	2,26	0,114	1,14
Diferentes itens de teste para gramática	2,97	0,076	0,758	2,29	0,113	1,13
Avaliação do vocabulário	3,13	0,073	0,734	1,89	0,109	1,09
Diferentes itens de teste para vocabulário	3,16	0,072	0,721	1,96	0,111	1,10
Avaliação de habilidades integradas	3,26	0,071	0,705	1,90	0,111	1,11
Avaliação da pronúncia	3,19	0,079	0,787	1,93	0,112	1,12
Diferentes itens de teste para pronúncia	2,94	0,080	0,802	2,26	0,116	1,16
Praticidade	2,93	0,079	0,795	2,25	0,111	1,11
Confiabilidade	3,00	0,078	0,778	2,28	0,113	1,12
Validade	3,03	0,070	0,703	2,29	0,113	1,13
Autenticidade	2,97	0,078	0,784	2,24	0,108	1,08
Efeito retroativo	2,98	0,075	0,752	2,31	0,113	1,12
Uso de estatística para a qualidade da avaliação	2,91	0,068	0,683	2,37	0,107	1,07
Alternativas de avaliação	2,92	0,081	0,813	2,34	0,111	1,11

Nota. Elaborada pelos autores.

Ao examinar as demandas de formação nesse domínio, os professores relataram, em geral, necessidade básica de formação adicional na maioria dos conteúdos de LTA, enquanto apenas algumas áreas apresentaram valores próximos à categoria “Intermediária” ($M = 1,89$ – $2,37$). Em consonância com os resultados da formação recebida, os maiores escores médios e

as distribuições de frequência indicaram as maiores necessidades de formação em Uso de Estatística para a Qualidade da Avaliação ($M = 2,37$), Alternativas de Avaliação ($M = 2,34$) e Efeito Retroativo ($M = 2,31$). De modo coerente, foram observadas necessidades percebidas de nível básico nos conteúdos de LTA em que os professores indicaram ter recebido maior formação, como Avaliação do Vocabulário ($M = 1,89$), Habilidades Integradas ($M = 1,90$) e Pronúncia ($M = 1,93$). Notavelmente, muitos participantes relataram não perceber necessidade de formação adicional nessas áreas, refletindo a confiança dos professores nas práticas fundamentais de avaliação.

O exame das principais habilidades linguísticas revelou que as necessidades de formação dos professores correspondiam ao nível “Básico” ($M = 1,89-2,29$), com algumas áreas apresentando escores médios relativamente menores do que outras, particularmente Avaliação do Vocabulário ($M = 1,89$) e Habilidades Integradas ($M = 1,90$). Nesse sentido, emergiu um padrão semelhante em todos os grupos de habilidades linguísticas, indicando que os itens relacionados à elaboração de diferentes tipos de questões para habilidades específicas apresentaram maior necessidade de formação do que aqueles relacionados à avaliação das próprias habilidades. Por exemplo, o escore médio de Avaliação da Leitura ($M = 1,99$) foi ligeiramente menor do que o de Diferentes Itens de Teste para Leitura ($M = 2,03$).

DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi examinar os níveis de LAL de professores de inglês como língua estrangeira em exercício e suas necessidades percebidas de desenvolvimento profissional. A primeira questão de pesquisa investigou como os professores de inglês em exercício percebem o escopo e a extensão da formação que receberam em avaliação de línguas. Os resultados mostraram que os professores de inglês como língua estrangeira consideravam, em geral, ter recebido formação suficiente em avaliação de línguas em todas as dimensões, com os níveis mais altos identificados nos objetivos dos testes e níveis comparativamente menores no conhecimento sobre testes e avaliação.

Embora estudos anteriores tenham relatado níveis moderados ou inadequados de LAL (Mede & Atay, 2017; Vogt & Tsagari, 2014; Xu & Brown, 2017), essa divergência pode ser parcialmente explicada pelas diferenças nas escalas de mensuração e nos critérios de interpretação. Esse achado também pode refletir o impacto de políticas recentes de avaliação na Turquia, que ampliaram o envolvimento dos professores em procedimentos avaliativos

baseados nas quatro habilidades linguísticas e podem ter fortalecido suas percepções de competência em avaliação.

Em um nível mais detalhado, os resultados demonstram um padrão específico entre os subdomínios, com os professores indicando níveis mais elevados de preparação em procedimentos avaliativos regulares e orientados para habilidades, incluindo o uso de testes prontos, o fornecimento de *feedback* e a determinação de resultados e necessidades de aprendizagem. Em contraste, áreas mais especializadas, como avaliação alternativa, avaliação computadorizada, certificação e estatística, apresentaram níveis comparativamente menores de formação. Essa tendência é coerente com estudos anteriores que utilizaram instrumentos iguais ou semelhantes (Ballıdağ & İnan-Karagül, 2021; Kvasova & Kavytska, 2014; Mede & Atay, 2017; Sarıyıldız-Canlı, 2023; Vogt & Tsagari, 2014), os quais também constataram que os professores se sentiam mais competentes nas práticas rotineiras de sala de aula do que nos aspectos técnicos e menos frequentemente aplicados da avaliação. Esse padrão sugere um desequilíbrio entre as dimensões do LAL, no qual as habilidades orientadas para a aplicação se desenvolvem com maior facilidade do que o conhecimento conceitual e técnico. Uma possível explicação é que as disciplinas de avaliação na formação inicial tendem a enfatizar práticas rotineiras de sala de aula, dedicando menos atenção aos aspectos mais especializados e tecnicamente exigentes da avaliação.

A segunda questão de pesquisa buscou identificar as necessidades percebidas de desenvolvimento profissional dos professores nas diferentes dimensões da avaliação de línguas. Os resultados revelaram que os professores, em geral, expressaram necessidade básica de formação adicional em todas as dimensões, apesar de perceberem sua formação anterior como suficiente. Esse achado é amplamente coerente com estudos anteriores que relatam necessidades contínuas de desenvolvimento profissional em avaliação de línguas (Ballıdağ & İnan-Karagül, 2021; Hasselgreen et al., 2004; Kvasova & Kavytska, 2014; Mede & Atay, 2017; Sarıyıldız-Canlı, 2023; Vogt & Tsagari, 2014). Entre os domínios da avaliação de línguas, a maior necessidade foi observada na avaliação centrada na sala de aula. Em particular, os professores relataram necessidades relativamente maiores em áreas como testes de proficiência, classificação, aptidão e diagnóstico, bem como no Portfólio Europeu de Línguas. Esses resultados também são coerentes com pesquisas anteriores que destacam demandas mais fortes por testes linguísticos especializados e avaliação por portfólio.

Além disso, foram identificados níveis relativamente elevados de necessidade em avaliação computadorizada, estatística e métodos alternativos de avaliação, o que indica que

muitos professores podem sentir-se insuficientemente preparados para atender às expectativas atuais e às práticas emergentes de avaliação. Em contrapartida, foram relatados níveis menores de necessidade nas práticas rotineiras de avaliação em sala de aula e nas habilidades linguísticas comumente avaliadas, o que pode refletir maior familiaridade e experiência dos professores nessas áreas. De modo geral, os resultados revelam que, embora os professores de inglês como língua estrangeira em exercício percebam sua formação anterior em avaliação de línguas como suficiente, continuam a relatar necessidade de desenvolvimento profissional adicional em diversas áreas. Níveis mais elevados de necessidade foram especialmente evidentes em domínios mais especializados, incluindo avaliação alternativa, avaliação computadorizada, estatística e testes linguísticos específicos. Em conjunto, esses achados sugerem que os níveis percebidos de formação não correspondem necessariamente à preparação para a prática avaliativa, o que destaca a importância de oportunidades de desenvolvimento profissional mais direcionadas e orientadas para a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Os resultados da presente pesquisa destacam implicações importantes para a formação em avaliação de línguas tanto na formação inicial quanto na formação continuada. A distância entre os níveis de formação percebidos pelos professores e sua necessidade contínua de apoio profissional sugere que os programas atuais de formação docente podem não promover suficientemente habilidades avaliativas aprofundadas e aplicáveis.

Nesse sentido, deve-se priorizar uma formação mais sistemática e orientada para a prática, que permita aos professores envolver-se em atividades avaliativas reais, em vez da mera apresentação conceitual dos conteúdos de avaliação. Em particular, deve-se dar maior ênfase às áreas em que os professores relataram maiores necessidades de formação, incluindo elaboração de testes especializados e computadorizados, avaliação alternativa e estatística.

Além disso, a formação em avaliação deve ser compreendida como processo contínuo e apoiada por oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional, alinhadas às mudanças nas políticas educacionais e avaliativas. Esses programas também devem incorporar competências digitais e abordagens contemporâneas de avaliação, a fim de atender melhor às necessidades em transformação dos professores turcos de inglês como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- Arıcı, M. (2022). *Exploring the relationship between EFL teachers' language assessment literacy and their reflective teaching* [Unpublished master's thesis, Başkent University].
- Bağışlayıcı, A. (2023). *Designing an online language assessment training course for improving language assessment literacy of secondary school EFL in-service teachers in Mersin* [Unpublished doctoral dissertation, Yeditepe University].
- Bailey, K. M., & Brown, J. D. (1996). Language testing courses: What are they? In A. Cumming & R. Berwick (Eds.), *Validation in language testing* (pp. 236–256). Multilingual Matters.
- Ballıdağ, S., & İnan-Karagül, B. (2021). Exploring the language assessment literacy of Turkish in-service EFL teachers. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(45), 73–92. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.909953>
- Bayram, M. (2026). *An investigation of language assessment literacy levels and training needs of Turkish EFL in-service teachers* [Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University].
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Academic.
- Brindley, G. (2001). Language assessment and professional development. In C. Elder, A. Brown, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara, & K. O'Loughlin (Eds.), *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies* (pp. 126–136). Cambridge University Press.
- Brookhart, S. M. (2001). *The standards and classroom assessment research* [Conference presentation]. Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, TX, United States.
- Brown, J. D., & Bailey, K. M. (2008). Language testing courses: What are they in 2007? *Language Testing*, 25(3), 349–383. <https://doi.org/10.1177/0265532208090157>
- Bulut, N. (2024). *Different stakeholders' localized conceptualization of technology-enhanced language assessment literacy in higher educational context in Türkiye* [Unpublished master's thesis, Başkent University].
- Cheng, L. (1997). How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/09500789708666717>
- Clapham, C. (2000). Assessment and testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 147–161. <https://doi.org/10.1017/S0267190500200093>
- Crusan, D., Plakans, L., & Gebril, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28, 43–56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>

- Çağlayan, C. (2022). *An investigation into the relationship between language assessment literacy and self-efficacy beliefs of EFL instructors: An example of Ankara* [Unpublished master's thesis, Ufuk University].
- Davies, A. (2008). Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, 25(3), 327–347. <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74–94). Wiley-Blackwell.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
- Giraldo, F. (2018). Language assessment literacy: Implications for language teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 179–195. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>
- Han, T., & Kaya, H. İ. (2014). Turkish EFL teachers' assessment preferences and practices in the context of constructivist instruction. *Journal of Studies in Education*, 4(1), 77–93. <https://doi.org/10.5296/jse.v4i1.4873>
- Hasselgreen, A., Carlsen, C., & Helness, H. (2004). *European survey of language and assessment needs report: Part one – General findings*. EALTA.
- Hatipoğlu, C. (2010). Summative evaluation of an English language testing and evaluation course for future English language teachers in Turkey. *English Language Teacher Education and Development Journal*, 13, 40–51.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385–402. <https://doi.org/10.1177/0265532208090158>
- Inbar-Lourie, O. (2017). Language assessment literacy. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment* (pp. 1–14). Springer.
- Jeong, H. (2013). Defining assessment literacy: Is it different for language testers and non-language testers? *Language Testing*, 30(3), 345–362. <https://doi.org/10.1177/0265532213480334>
- Kaya, T. (2020). *Exploring language assessment literacy of EFL instructors in language preparatory programs* [Unpublished master's thesis, Bahçeşehir University].
- Kremmel, B., & Harding, L. (2020). Towards a comprehensive, empirical model of language assessment literacy across stakeholder groups: Developing the Language Assessment Literacy Survey. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 100–120. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1674855>
- Kvasova, O., & Kavytska, T. (2014). The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *Language Learning in Higher Education*, 4(1), 159–177. <https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0010>

- Levi, T., & Inbar-Lourie, O. (2020). Assessment literacy or language assessment literacy: Learning from the teachers. *Language Assessment Quarterly*, 17(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1692347>
- Mede, E., & Atay, D. (2017). English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 168(1), 43–60.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005, April 11–15). *Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory* [Conference presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Ölmezer-Öztürk, E., & Aydın, B. (2019). Investigating language assessment knowledge of EFL teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 602–620. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018043465>
- Öz, S., & Atay, D. (2017). Turkish EFL instructors' in-class language assessment literacy: Perceptions and practices. *ELT Research Journal*, 6(1), 25–44.
- Pill, J., & Harding, L. (2013). Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30(3), 381–402. <https://doi.org/10.1177/0265532213480337>
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Rogers, W. T., Cheng, L., & Hu, H. (2007). ESL/EFL instructors' beliefs about assessment and evaluation. *Canadian and International Education*, 36(1), 39–61. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v36i1.9088>
- Sarıyıldız, G. (2018). *A study into language assessment literacy of preservice English as a foreign language teachers in Turkish context* [Unpublished master's thesis, Hacettepe University].
- Sarıyıldız-Canlı, G. (2023). *Language assessment literacy level and needs of in-service EFL teachers in Turkey* [Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University].
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309–327. <https://doi.org/10.1177/0265532213480128>
- Shim, K. N. (2009). *An investigation into teachers' perceptions of classroom-based assessment of English as a foreign language in Korean primary education* [Unpublished doctoral dissertation, University of Exeter].
- Siegel, M. A., & Wissehr, C. (2011). Preparing for the plunge: Pre-service teachers' assessment literacy. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 371–391. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9231-6>
- Spolsky, B. (1995). *Measured words: The development of objective language testing*. Oxford University Press.

- Stabler-Havener, M. L. (2018). Defining, conceptualizing, problematizing, and assessing language teacher assessment literacy. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 18(1), 1–22. <https://doi.org/10.7916/salt.v18i1.1195>
- Stiggins, R. J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10(1), 7–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1991.tb00171.x>
- Stiggins, R. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77, 238–249.
- Stiggins, R. J. (2008). *Assessment manifesto: A call for the development of balance assessment systems*. The ETS Assessment Training Institute.
- Stiggins, R. (2014). *Revolutionize assessment: Empower students, inspire learning*. Corwin Press.
- Sultana, N. (2019). Language assessment literacy: An uncharted area for the English language teachers in Bangladesh. *Language Testing in Asia*, 9(1), 1. <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0077-8>
- Şahin, S. (2019). *An analysis of English language testing and evaluation course in English language teacher education programs in Turkey: Developing language assessment literacy of pre-service EFL teachers* [Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University].
- Şükür, M. (2023). *The description of pre-service EFL teachers' language assessment literacy development process* [Unpublished doctoral dissertation, Gazi University].
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403–412. <https://doi.org/10.1177/0265532213480338>
- Tian, W., Louw, S., & Khan, M. K. (2021). Covid-19 as a critical incident: Reflection on language assessment literacy and the need for radical changes. *System*, 103, 102682. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102682>
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2017). Assessment literacy of foreign language teachers around Europe: Research, challenges, and future prospects. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 41–64. <https://doi.org/10.58379/UHIX9883>
- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374–392. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046>
- Xie, Q., & Tan, S. (2019). Preparing primary English teachers in Hong Kong: Focusing on language assessment literacy. *Journal of Asia TEFL*, 16(2), 653–673. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.2.14.653>
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2017). University English teacher assessment literacy: A survey-test report from China. *Papers in Language Testing and Assessment*, 6(1), 133–158. <https://doi.org/10.58379/UZON5145>

- Yan, X., & Fan, J. (2021). “Am I qualified to be a language tester?” Understanding the development of language assessment literacy across three stakeholder groups. *Language Testing*, 38(2), 219–246. <https://doi.org/10.1177/0265532220929924>
- Yastıbaş, A. E., & Takkaç, M. (2018). Understanding language assessment literacy: Developing language assessments. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 178–193.
- Yılmaz, F. (2021). *An investigation of the psychometric properties of a language assessment literacy measure* [Unpublished master’s thesis, Middle East Technical University].
- Zhang, L., Zheng, Y., & Yang, D. (2026). Exploring Chinese university English teachers’ language assessment literacy: A mixed-method study. *Asia Pacific Journal of Education*, 46(1), 322–340. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2354684>

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Esta pesquisa se baseia na tese de doutorado da primeira autora, intitulada *An Investigation of the Language Assessment Literacy Levels and Training Needs of Turkish EFL In-Service Teachers* (2026), orientada pelo segundo autor na Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidade Hacettepe.
 - ☐ **Financiamento:** O desenvolvimento desta pesquisa não recebeu apoio financeiro de nenhuma agência de fomento.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não se aplica.
 - ☐ **Aprovação ética:** A aprovação ética foi concedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Hacettepe. A participação foi voluntária, e todos os participantes forneceram consentimento informado.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** As fontes de dados estão disponíveis publicamente nos respectivos *sites*.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Todos os autores contribuíram igualmente para o artigo.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

