

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

CONSIDERATIONS ON SELF-ASSESSMENT AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Eliana KOBAYASHI

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia São Paulo – IFSP)

likobayashi@yahoo.com

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados parciais de um estudo desenvolvido em uma instituição de ensino pública com o objetivo de investigar a percepção dos estudantes sobre a autoavaliação e a correlação entre esta e os instrumentos formais de avaliação utilizados na disciplina de inglês. Para tanto, inicialmente, foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas explorando experiências e percepções sobre o tema. Os resultados apontam que, embora os participantes já tenham utilizado um instrumento de autoavaliação, as definições e as opiniões sobre os aspectos positivos e negativos da sua utilização variam entre os alunos.

Palavras-chave: autoavaliação; ensino de língua inglesa; avaliação de língua

ABSTRACT: *This paper presents the partial results of a study carried out in a public educational institution which aims to investigate the students' perception on self-assessment and its correlation with official assessment tools used in the English subject. Thus, first of all, a questionnaire with open and closed items on experience and perceptions about the theme was applied. The results show that, although participants have already used a self-assessment, the definitions and opinions about the positive and negative aspects of this kind of assessment vary among students.*

Key-words: self-assessment; English language teaching; language assessment

0. Introdução

O termo autoavaliação no ensino de língua tem sido relacionado a vários âmbitos da avaliação que estariam sob responsabilidade do aprendiz, tais como: dar nota, testar, avaliar. Conforme Henning (1987), o propósito de uso da autoavaliação também surge de maneira múltipla envolvendo nivelamento, diagnóstico, avaliação de programa de ensino entre outros.

LeBlanc e Painchaud (1985) definem autoavaliação como procedimentos utilizados pelos alunos para analisarem suas próprias habilidades e conhecimentos. Há também definições mais abrangentes quanto à atuação dos estudantes, como a de Harris e Bell (1994), cuja visão sobre a autoavaliação envolve o estabelecimento de critérios, a análise do processo de aprendizagem frente a tais critérios e a tomada de decisões, sendo todas essas ações realizadas pelos alunos.

Diante disso, pesquisadores como Oscarson (1989), Bachman (2000) e Haughton, Dickinson (1988) buscaram uma definição que delimitasse mais exatamente o propósito da autoavaliação no ensino de línguas e identificaram dois tipos: a autoavaliação voltada ao desenvolvimento e a autoavaliação voltada ao desempenho.

A autoavaliação voltada ao desenvolvimento focaliza os participantes por um período de tempo longo com o objetivo de identificar mudanças e padrões de progresso no aprendizado. Dessa forma, o que está em questão é o processo de aprendizagem.

Por outro lado, a autoavaliação voltada ao desempenho, foco deste estudo, busca analisar o desempenho do estudante em um determinado momento, por isso está relacionada a processos de seleção, nivelamento, diagnóstico e certificações.

Estudos mostram vantagens na utilização da autoavaliação voltada ao desempenho, como o de Le Blanc e Painchaud (1985) que aponta para a possibilidade de se evitar problemas com segurança, uma vez que o candidato não precisa, por exemplo, trapacear para passar no teste. Strong-Klause (2000) discute a eficiência em termos de custo e de tempo da autoavaliação. Entretanto, como ressalta Saito (2003), em situações nas quais as pontuações altas geram vantagens claras, as autoavaliações são muito afetadas.

Muitos administradores de testes hesitam em usá-la em situações nas quais as consequências da autoavaliação afetam seriamente as circunstâncias vividas pelo candidato. Como as pontuações dadas pelos próprios alunos são amplamente afetadas por erros subjetivos, os resultados devem ser interpretados com cautela quando o propósito

do teste é nivelamento, certificação, diagnóstico e admissão. (SAITO, 2003, p.3)

Davidson e Henning (1985) apontam para uma conclusão similar a de Saito (2003) no estudo no qual utilizavam a autoavaliação como instrumento de nivelamento, uma vez que os participantes demonstravam tendências em exagerar suas capacidades pessoais.

Além dessas considerações, outras críticas, especificamente quanto a sua confiabilidade, têm sido um dos aspectos problemáticos da autoavaliação, que podem acarretar a desistência de sua utilização, pois, como afirma Dickinson (1987, p. 136), "é possível que professores e outros especialistas sejam mais confiáveis em suas avaliações e façam avaliações mais precisas com mais frequência que os alunos".

Tal posição decorre de estudos que apontam divergências entre os resultados da autoavaliação e a avaliação de professores realizados em contextos diversos, envolvendo outras línguas, além do inglês, e focalizando especificamente o aspecto da proficiência. Peirce, Swain, Hart (1993) analisaram estudantes em idade escolar em um curso de imersão em francês no Canadá e identificaram que os resultados da autoavaliação, que utilizava como critérios a comparação entre os alunos e falantes nativos, e pela reflexão dos estudantes sobre a dificuldade vivida na língua no dia a dia, foram diferentes daqueles atingidos em testes de proficiência que abrangiam as quatro habilidades. Conclusão semelhante foi encontrada por Janssen-van Dieten (1989) ao investigar os resultados da aplicação de um teste e a mesma versão desse teste utilizado em uma autoavaliação por alunos adultos de língua holandesa. Blue (1988) investigou estudantes de pós-graduação em um contexto caracterizado pelo multilinguismo e multiculturalismo e identificou diferenças entre as pontuações que os próprios alunos forneciam e aquelas relatadas pelos seus professores.

No entanto, há também estudos que demonstram alta correlação entre os resultados da autoavaliação e testes externos, apontando para a sua confiabilidade (BACHMAN, 2000; DICKINSON, 1987; OSCARSON, 1989).

Verificamos que esses aspectos levantados sobre a confiabilidade da autoavaliação estão relacionados ao seu uso para analisar situações específicas em um determinado momento, o que caracterizam as autoavaliações voltadas ao desempenho.

Apesar de acreditarmos que a precisão quanto à proficiência seja um aspecto indiscutível para a confiabilidade da autoavaliação, ressaltamos que outras questões como o envolvimento do estudante no seu aprendizado, sua percepção sobre a evolução no uso da língua e a responsabilidade que pode assumir ao se autoanalisar também são

relevantes, como aponta Gardner (2000, p.51) "eles querem saber se eles estão tornando usuários mais proficientes na língua alvo".

Segundo Oscarson (1989), a utilização da autoavaliação em sala de aula faz com que tanto alunos quanto professores reconheçam a avaliação como responsabilidade mútua e não somente centralizada no professor. Essa situação favorece uma atitude mais participativa dos alunos no processo de avaliação e conseqüentemente de aprendizagem, auxiliando o professor a medir o progresso do aluno no curso e promovendo a autonomia do aprendiz. De acordo com Gardner, a autonomia dos alunos está relacionada à individualização do aprendizado e nesse âmbito a autoavaliação pode auxiliar os estudantes a monitorar o seu progresso.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar os resultados da utilização de um instrumento de autoavaliação por alunos da disciplina de língua inglesa do ensino médio de uma instituição pública e confrontar tais dados com os resultados de testes de rendimento aplicados. Para tanto, primeiramente, é preciso compreender a visão do aluno a respeito de autoavaliação e identificar possíveis problemas e benefícios que a utilização do instrumento pode causar.

Além disso, acreditamos que é necessário levar dois aspectos em consideração para o desenvolvimento deste trabalho. O primeiro consiste no fato de que pesquisas demonstram o envolvimento do aluno em seu próprio aprendizado como um dos benefícios da autoavaliação. O segundo considera as diretrizes no ensino médio que determina o estabelecimento de uma nota para a aprovação ou não do aluno. Assim, é esperado que exista interesse e preocupação por parte dos estudantes em relação a notas, o que pode ser visto como um dos benefícios da autoavaliação, caso venha a ser utilizado. Tal nota advém de diferentes tipos de instrumentos de avaliação, mais normalmente de provas.

Tipos de testes

Quando o tema avaliação é abordado, diversos instrumentos podem ser citados, como: provas¹, apresentações, portfólio, trabalhos entre outros.

Há quatro principais tipos de testes utilizados na avaliação em língua inglesa: de rendimento, de proficiência, de diagnóstico e de nivelamento, cada qual elaborado e aplicado com um propósito específico. Abordamos sinteticamente cada um deles, mas o foco

¹ Neste trabalho, os termos provas e testes são utilizados como sinônimos.

principal deste estudo recai sobre os testes de rendimento e de proficiência no que tange aos seus objetivos.

Teste de rendimento

Utilizados comumente no contexto escolar, os testes de rendimento analisam como os alunos estão acompanhando o curso que frequentam, ou seja, se os objetivos de aprendizagem têm sido atingidos. Por essa razão, são normalmente elaborados e administrados por professores e estão diretamente relacionados a um determinado curso.

Teste de proficiência

Os testes de proficiência têm o objetivo de avaliar a habilidade dos candidatos independentemente de qualquer curso, visto que não precisam estar inseridos em um contexto escolar/acadêmico, e não analisam progresso diante de um curso. Assim, de modo distinto do teste de rendimento, o teste de proficiência está baseado nas especificações do que os candidatos devem ser capazes de fazer na língua para serem considerados proficientes. Nesse caso, o termo proficiente significa ter comando suficiente da língua para um propósito específico (HUGHES, 1989).

Teste de diagnóstico

O objetivo principal do teste de diagnóstico é identificar os possíveis problemas que o aluno apresenta em relação à língua, assim como os seus pontos fortes. Esses testes são utilizados para melhor direcionar o aprendizado do aluno, pois apontam as lacunas existentes.

Teste de nivelamento

Os testes de nivelamentos são usados para identificar o nível de proficiência dos alunos e, dessa forma, alocá-los no estágio adequado dentro de um programa de ensino. Por isso, dificilmente podem atingir seus objetivos se não forem construídos considerando os níveis de ensino existentes no contexto em que estão sendo aplicados.

Tendo como base as definições de teste de rendimento e teste de proficiência, identificamos como distinção principal, o propósito desses instrumentos de avaliação. No primeiro caso, a sua utilização é essencialmente em cursos, pois visa avaliar se os objetivos traçados e o desenvolvimento do aluno estão alinhados. Por outro lado, o teste de

proficiência, segundo Valette (1977) visa determinar se as habilidades linguísticas de um candidato atendem a determinados requisitos.

No entanto, uma discussão muito relevante sobre a aproximação entre esses dois tipos de testes foi apresentada primeiramente por Hughes (1988) em seu artigo "*Achievement and proficiency tests: the missing link*" que, acreditamos, continua sendo até hoje um dos principais problemas no ensino e avaliação de línguas em curso de inglês e que, por consequência, pode acabar influenciando a visão de autoavaliação dos próprios alunos. O que Hughes (1988) ressalta é a dissociação que pode haver entre aquisição de proficiência e bom resultado em testes de rendimento. Como o autor exemplifica, o sucesso aparente em um curso de línguas, avaliado por meio de um teste de rendimento, não implica necessariamente na aquisição de uma determinada proficiência, mesmo quando há a intenção de desenvolver tal proficiência. A razão disso seria a deficiência que o próprio curso pode apresentar.

Para Hughes (1988), deveria haver uma aproximação do conteúdo dos testes de rendimento e de proficiência por meio do que intitulou "goal-oriented" teste ou teste voltado para os objetivos. Para tanto, é necessário iniciar a discussão sobre o aspecto do conteúdo de um teste.

Primeiramente, segundo o autor, a literatura mostra que a definição de conteúdo parece ser simples, restringindo esse aspecto ao material didático usado em sala e, dessa forma, o teste de rendimento deveria refletir o seu conteúdo. No entanto, Hughes (1988) traz o conceito de Wiseman (1961) que se opõe e alerta para esse tipo de abordagem, enfatizando o teste voltado ao objetivo, que avalia aprendizado e ensino conforme as metas estabelecidas para o curso, no qual o programa e o próprio curso servem a um propósito. Dessa maneira, o teste de rendimento poderia funcionar para uma avaliação do curso.

Assim, Hughes (1988) aproxima os testes de rendimento e proficiência pela determinação da especificação da capacidade de uso da língua esperada, ou seja, os objetivos de ambos.

Na verdade, se os objetivos do curso são expressos quanto ao que se espera que um aluno seja capaz de fazer no fim do curso, então torna-se difícil ver qualquer diferença entre testes de rendimento e testes de proficiência em relação aos procedimentos de decisão sobre seus conteúdos. (HUGHES, 1988, p. 40)

Assim, nesta pesquisa, o teste de rendimento é visto como um teste voltado para os objetivos do curso e, dessa forma, aproxima-se a um teste de proficiência. A autoavaliação buscada neste estudo está sendo correlacionada a um teste oficial e problematizada de maneira

que os seus resultados possam contribuir para a discussão realizada na área sobre a confiabilidade da autoavaliação.

1. Metodologia

Esta investigação enquadra-se em um estudo de caso, ou um exemplo em ação, no qual, na definição de Adelman, Jenkins, Kemmis (1976, p. 149), "(...) seleciona-se um exemplo de uma classe de objetos e o fenômeno que estão sendo analisados (por exemplo, um estudante de segunda língua ou uma sala de aula de ciência)" e investiga-se o modo como esse exemplo funciona em contexto. Além disso, segundo Merriam (1988), trata-se de uma descrição intensa e holística de uma entidade individual, fenômeno ou unidade social.

De natureza qualitativa, este estudo pretende utilizar a triangulação de fontes na análise dos dados, pois é um método que permite a comparação de várias informações sobre um mesmo assunto coletadas em fontes diversas (DENZIN, 1978).

Contexto de pesquisa

Este estudo foi desenvolvido em uma sala de aula, com quarenta alunos, da disciplina de inglês, no segundo ano do ensino médio de uma instituição pública de ensino localizada na Grande São Paulo. A carga horária da língua é de cem minutos por semana. Em relação ao estudo de inglês em institutos de idiomas, os alunos, em sua maioria, já haviam estudado ou ainda estavam fazendo cursos na língua.

Instrumentos de coleta

Além da análise dos documentos que delineiam o curso, tais como: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), plano de aulas e testes de rendimentos que visam inferir as visões de linguagem e de avaliação presentes nesses materiais, esta pesquisa conta com dois tipos de instrumentos de coleta: um questionário com perguntas abertas e fechadas e questionários na escala Likert. Os resultados parciais deste artigo consistem nas discussões sobre os dados obtidos no primeiro questionário.

Para levantar os aspectos relativos ao tipo de experiência e opiniões dos participantes sobre autoavaliação, foi aplicado um questionário com cinco questões, uma fechada e quatro abertas. Acreditamos que questões abertas possibilitam a livre expressão do respondente, pois, conforme Nunan (1992) afirma, apesar das perguntas fechadas serem mais fáceis de coletar e analisar, as abertas aproximam-se mais daquilo que o participante realmente quis dizer.

A análise das respostas permitiu a categorização dos dados de

acordo com as similaridades apresentadas.

2. Resultados Parciais

Em relação à experiência com autoavaliação, 80% dos participantes afirmaram que já haviam se autoavaliado, enquanto 20% disseram que nunca se avaliaram. Segundo os alunos, a experiência era decorrente de uma atividade promovida no ano anterior por um dos professores da instituição.

Quanto à definição de autoavaliação, as respostas levaram a classificação em três principais categorias de análise: 1) genérica/senso comum; 2) delimitada e 3) específica.

A primeira categoria abrange as respostas com concepções mais genéricas e superficiais, restringindo a autoavaliação ao ato de "avaliar", "julgar" e "dar nota" a si mesmo, conforme demonstra o excerto abaixo:

Para mim, a autoavaliação é a avaliação do comportamento, da aprendizagem e da dedicação de uma pessoa por ela mesma. (Aluno 17)

Autoavaliação é quando você avalia a si mesmo em algum aspecto, como comportamento. (Aluno 9)

Essa categoria de visão de autoavaliação foi a predominante no grupo, atingindo 66,5% dos alunos.

O segundo tipo de classificação, aqui intitulado como "delimitada", abrange as respostas que ampliam a primeira categoria, que a autoavaliação consiste no ato de analisar a si mesmo, mas acrescentando o objetivo de levantar aspectos positivos e negativos que precisam ser melhorados. Percebemos que a concepção desse grupo é um pouco mais sofisticada do que a do primeiro, como os exemplos de respostas abaixo demonstram. Por outro lado, o total de participantes que compartilham de tal visão é significativamente menor, atingindo 26,5% dos alunos.

O ato de reconhecer o conhecimento adquirido em certo assunto, e perceber em quais aspectos você precisa melhorar. (Aluno 13)

Quando você analisa o seu desempenho em determinado teste, prova ou é quando você olha para o que você aprendeu ou período de tempo. E julga para ver se melhorou ou não. (Aluno 2)

A última categoria, a "específica", envolve respostas que denotam uma concepção mais profunda de autoavaliação, sendo que

a principal diferença com a “delimitada” está na existência de critérios a serem seguidos.

Se auto analisar, e fazer uma avaliação dessa análise e seguir com o critério ao qual você está se auto avaliando e avaliando. (Aluno 8)

Julgar si mesmo utilizando determinados critérios, com finalidade de melhorar o que pode ser melhorado. (Aluno 4)

No entanto, apenas 6,5% dos participantes apresentaram esse tipo de resposta, o que revela a predominância de uma visão mais generalista sobre autoavaliação no grupo investigado.

Em relação aos aspectos positivos, após analisar as respostas e identificar pontos em comum entre elas, foi possível classificá-las em cinco categorias principais, apresentadas abaixo em ordem decrescente juntamente com alguns excertos dos participantes.

A primeira categoria é o fato da autoavaliação possibilitar desenvolvimento (33,5%), visto que o aluno espera melhorar a capacidade de uso da língua inglesa.

Para ver meu desenvolvimento, e usar essa autoavaliação para aprimorar meu inglês. (Aluno 10)

Você pode ver se precisa melhorar na matéria. (Aluno 7)

Identificar dúvidas, dificuldades e problemas dos alunos foi o segundo aspecto mais citado (23,5%).

Reconhecer as dificuldades para poder ser ajudado. (Aluno 18)
(...)os alunos identificariam com mais facilidade as suas dificuldades e os seus avanços. (Aluno 20)

A possibilidade da autoavaliação ocasionar reflexão ou confiança foi apontado por 13,5% dos participantes.

Para dar uma certa confiança sobre se você tem ou não domínio da língua.(Aluno 19)

Acredito que seria bom pensar no porque de você aprender inglês, qual é o seu nível na língua... (Aluno 28)

Adquirir senso de auto crítica. (Aluno 15)

Faz o aluno refletir sobre seu desenvolvimento na matéria e em como aprimorar. (Aluno 14)

A categoria "auxiliar a professora", integrada por 16,5% dos participantes, revela a vontade do aluno em demonstrar a professora a sua capacidade além dos instrumentos avaliativos normalmente utilizados em sala.

A professora pode entender o que aconteceu no processo de elaboração do trabalho, e os alunos podem saber no que precisam se esforçar mais. (Aluno 16)

O aluno participa da sua avaliação. (Aluno 25)

O fato da professora não saber o quanto o aluno se dedicou antes da apresentação avaliando ele somente pelo apresentado e na autoavaliação o aluno(a) pode considerar. (Aluno 22)

Por outro lado, a autoavaliação também é vista por 10% dos participantes como uma possibilidade de nota a ser atribuída pelo próprio aluno.

(...) eu posso ter certeza do que eu aprendi e dependendo poderá me ajudar na nota final. (Aluno 6)

O aluno tem a possibilidade de dar o máximo e dar uma nota sincera sobre o seu desempenho, para motivá-lo, de certa forma, na continuação dos estudos. (Aluno 30)

Os resultados relativos aos aspectos positivos da autoavaliação apontam para a dissociação entre esse instrumento e a nota do aluno, uma vez que apenas 10% citam esse fator. As demais categorias identificadas focalizam a possibilidade de o aluno agir no seu processo de aprendizagem. Isso demonstra que a visão do grupo sobre autoavaliação pode ser considerada favorável à sua utilização dentro do processo de ensino, pois esse resultado tende a aumentar a confiabilidade deste instrumento em caso de utilização em processos de avaliação oficiais. Além disso, é preciso também levar em consideração que a avaliação no ensino médio baseia-se em notas para a aprovação do aluno, sendo esperado que o participante tenha interesse que o seu aprendizado seja realmente reconhecido.

Quanto aos aspectos negativos, a análise dos dados levou à classificação em quatro categorias apresentadas em ordem decrescente e acompanhadas por alguns excertos. A primeira, com 30% de respondentes, está relacionada ao despertar de sentimentos desfavoráveis, tais como ansiedade, depressão e frustração. Esse resultado revela que o desconforto, normalmente causado pelos instrumentos formais de avaliação presentes na rotina do aluno, também pode ocorrer na autoavaliação.

Notar não ser bom em algo que você achava que era dói (mas passa ☺). (Aluno 15)

Às vezes, mesmo com o esforço, não conseguir melhorar. (Aluno 4)

Ficar triste por não ter me saído bem e ficar me julgando de modo horrível, chorar muito (mas eu acho que não vai acontecer). (Aluno 10)

Me dar ansiedade. (Aluno 26)

Achar muitas dúvidas e ficar depressivo por não saber inglês. (Aluno 29)

Em seguida, foi identificada a preocupação dos alunos quanto a sua própria capacidade de realizar uma autoavaliação, totalizando 26,5%, o que revela a falta de experiência com esse instrumento, que pressupõe objetivos e critérios bem esclarecidos aos participantes.

Algumas vezes, podemos não saber aonde está nosso erro. (Aluno 13)

É ruim se o aluno pensar que teve um desempenho que não alcançou realmente. (Aluno 25)

Um aspecto que pode comprometer a confiabilidade da autoavaliação como instrumento formal de avaliação, e já apontado por pesquisas, também foi levantado pelos alunos: a possibilidade de se mentir e enganar (26,5%). Nessa categoria, a autoavaliação está ligada diretamente à nota na visão dos participantes, diferentemente da primeira categoria que não fez tal relação de forma explícita.

(...) Se as pessoas acharem que isso é ganhar nota 'fácil de graça', o que não é verdade, e por conta disso o professor diminuir a nota. (Aluno 6)

O aluno pode mentir. (Aluno 7)

O aluno pode mentir a respeito da sua autoavaliação e portanto adquirindo nota sem merecer. (Aluno 22)

As demais respostas foram classificadas como "outros" (16,5%), pois não se enquadravam em nenhuma das categorias ou eram afirmações sem clareza.

3. Considerações Finais

Este estudo investigou a correlação entre a autoavaliação de desempenho e os testes de rendimentos na disciplina de língua inglesa em uma sala de ensino médio. Os resultados parciais, obtidos pela aplicação de um questionário inicial sobre a experiência e opiniões dos alunos a respeito do tema, demonstram baixa possibilidade de problemas de confiabilidade na utilização da autoavaliação e alta possibilidade de reflexão sobre o aprendizado pelos alunos. Pontos específicos também foram levantados sobre seus aspectos positivos e negativos, como a autoavaliação ser considerada como parte da nota do aluno ou o receio que a sua utilização acarrete sentimentos negativos. Entretanto, os resultados iniciais favorecem a utilização da autoavaliação no contexto investigado.

Referências bibliográficas

ADELMAN, C., JENKINS, D., KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, v.6, n. 3, p.139-10, 1976.

BACHMAN, L. F. Learner-directed assessment in ESL. In G. EKBATANI, H. PIERSON (Eds.), *Learner-directed assessment in ESL* (pp. ix-xii). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2000.

BLUE, G.M. Self-assessment: the limit of learner independence. In: BROOKES, A.; GRUNDY, P. (eds.). *Individualisation and autonomy in language learning. ELT documents, 131*. London: Modern English Publications in association with the British Council (Macmillan), 1988.

DAVIDSON F. AND HENNING, G. A self-rating scale of English difficulty: Rasch scalar analysis. *Language Testing 2*: 164-179, 1985.

DENZIN, N. K. *Sociological methods*. Nova York: McGraw-Hill, 1978.

DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. London: Cambridge University Press, 1987.

HAUGHTON, G., DICKINSON, L. Collaborative assessment by masters' candidates in a tutor based system. *Language Testing, 5*, 233-246, 1988.

KOBAYASHI, Eliana. Considerações sobre a autoavaliação e o ensino de língua inglesa. *Revista Intercâmbio*, v. XLII: 15-27, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

HARRIS, D. AND BELL, C. *Evaluating and Assessing for Learning*. East Brunswick, NJ: Nichols Publishing, 1994.

HENNING, G. *A guide to language testing: Development, evaluation, research*. Rowley, MA: Newbury House, 1987.

HUGHES, A. Achievement and Proficiency: The missing link? Testing English for University Study. *ELT Documents*: 127 Modern English Publications, 1988.

JANSSEN-VAN DIETEN, A. The development of a test of Dutch as a foreign language: the validity of self-assessment by inexperienced subjects. *Language Testing*, 6 (1): 30-46, 1989.

LeBLANC, R.; PAINCHAUD, G. Self-assessment as a second language placement instrument. *TESOL Quarterly*, v. 19, n. 4, p. 673-687, Dez. 1985.

OSCARSON, M. Self-assessment of language proficiency: Rationale and applications. *Language Testing*, 6, 1-13, 1989.

MERRIAM, S. B. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

PEIRCE, B. M., SWAIN, M., HART, D. Self-assessment, French immersion, and locus of control. *Applied Linguistics*, 14, 25-42, 1993.

SAITO, Y. The Use of Self-assessment in Second Language Assessment, 2003. Acesso em 02-02-2018. Disponível em: <https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/3.3-Saito-2003.pdf>.

STRONG-KLAUSE, D. Exploring the effectiveness of self-assessment strategies in ESL placement. In G. Ekbatani, H. Pierson (Eds.) *Learner-directed assessment in ESL* (pp.49-73). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2000.

VALETTE, R. M. *Modern Language Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.