

## INVESTIGANDO A AUTOAVALIAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

## INVESTIGATING SELF-ASSESSMENT AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Eliana KOBAYASHI  
Instituto Federal de São Paulo  
likobayashi@ifsp.edu.br

**RESUMO:** Este artigo traz um recorte dos resultados de um estudo qualitativo sobre autoavaliação e língua inglesa no ensino médio que compara as notas de autoavaliação dos alunos e as obtidas por instrumentos avaliativos elaborados pelo professor, fundamentado na concepção de autoavaliação voltada ao desempenho. As notas da autoavaliação e as fornecidas pelo professor em uma atividade oral, baseadas em critérios discutidos previamente, são comparadas pelo método estatístico T-test para amostras pareadas. Os resultados demonstram ausência de similaridades entre as notas e levantam questionamentos e encaminhamentos para a utilização da autoavaliação em sala.

**PALAVRAS-CHAVE:** autoavaliação; ensino de língua inglesa; avaliação em língua inglesa

**ABSTRACT:** *This paper presents part of the results of a qualitative study on self-assessment and English language in high-school, which compares the students' self-assigned grades and the ones from tests developed by the teacher, based on the concept of performance-oriented self-assessment. The self-assigned grades and the teacher's grades on an oral task based on criteria previously discussed are compared using the statistical method T-test for paired samples. The results show the difference between the two grades is statistically significant and raise questions and outlines for the use of self-assessment in class.*

**KEY-WORDS:** *self-assessment; English language teaching; English language assessment*

## **1. Introdução**

A avaliação no ensino de língua inglesa está norteada por documentos regulamentadores, como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (BRASIL, 2018), e também por decisões do professor da disciplina na medida em que a escolha e elaboração dos instrumentos avaliativos estão muitas vezes sob a sua responsabilidade, apesar de haver situações em que a instituição de ensino decida esses aspectos.

No contexto da sala de aula do ensino regular de língua inglesa, os instrumentos avaliativos normalmente aplicados são classificados de avaliações de rendimento que, segundo Hughes (1989), estão relacionadas diretamente ao programa do curso e ao propósito de estabelecer se um aluno ou um grupo de alunos, ou o curso em si está atingindo os objetivos esperados.

A BNCC (BRASIL, 2018), por outro lado, enfatiza que o momento vivido pelo estudante, especificamente do ensino médio, é caracterizado por mais autonomia, capacidade de reflexão a respeito do mundo e pela possibilidade de participação na vida pública e produção cultural. O documento também determina que o conceito subjacente ao processo avaliativo do aluno deve ser o da avaliação formativa que considera o estudante como parte do processo de ensino. O foco formativo e cumulativo também é citado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996).

Portanto, levando em conta os objetivos do curso, destacado por Hughes (1989) e as diretrizes da BNCC que apontam para a autonomia do aluno e, conseqüentemente, a sua participação no processo avaliativo, a autoavaliação surge como um instrumento fundamental a ser utilizado no ensino médio.

No entanto, a autoavaliação não pode ser vista como um processo simples visto que, assim como qualquer outro instrumento avaliativo, envolve coleta, análise e interpretação de dados com o objetivo de tomar decisões e fornecer informações para os atores envolvidos (MELHEM, 2000; ALLAM, 2007).

Este estudo teve como objetivo principal investigar em uma sala de aula da disciplina-curricular de inglês do ensino médio de uma instituição pública, a relação entre autoavaliação e instrumentos de avaliação de rendimento utilizados pelo professor da disciplina. A investigação, desenvolvida longitudinalmente, contou com várias ferramentas de coleta dos dados, como questionários, provas escritas e orais e documentos norteadores do curso.

Neste artigo, são discutidos especificamente os resultados da análise da relação entre a autoavaliação de uma apresentação oral e as notas concedidas pelo professor da disciplina.

Esta investigação fundamenta-se em conceitos de autonomia e autoavaliação voltada ao desempenho e baseia a sua justificativa na necessidade de colaborar para a formação de um aluno cada vez mais independente no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, são atendidas as diretrizes estabelecidas nos documentos que regem o ensino médio no Brasil e as demandas de proatividade, que enfatiza a necessidade de que os alunos sejam ensinados a serem responsáveis por seus próprios processos de desenvolvimento e que busquem atingir metas que tornem suas vidas significativas (YUCEL, KOÇAK, CULA, 2010) e a formação de cidadãos críticos exigidos pelo mundo atual.

## **2. Autonomia no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira**

De acordo com Holec (1981, p.3), autonomia na aprendizagem refere-se a “capacidade de uma pessoa assumir o seu próprio aprendizado”, e a sua relevância no ensino de língua pode ser observada na intenção de muitos professores incorporarem princípios de autonomia em suas práticas (COTERALL, 2000). Somado a isso, a literatura em Linguística Aplicada, segundo Cotterall (2000), demonstra o interesse no assunto pelo número de coletâneas publicadas a respeito.

Por outro lado, Leffa (2003) coloca a autonomia como uma condição imprescindível para a aprendizagem da língua.

“(…) os pouquíssimos alunos que conheci pessoalmente e que foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula. Isso me leva a pensar que, excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua. (LEFFA, 2003, p.40)

De acordo com Jacobs e Farewell (2001), a autonomia focaliza o papel do aluno e o processo de aprendizagem, e o professor surge como aquele que deve estimular os estudantes a desenvolverem seus objetivos de aprendizagem não somente na sala de aula, mas também ao longo da vida.

Em uma perspectiva pedagógica, Fener e Newby (2000) enfatizam que cada indivíduo tem uma maneira única de construir seu próprio mundo, gerando modelos mentais e regras que dão sentido as experiências vividas. A aprendizagem, para os autores, é a busca por significados e, por isso, o seu sucesso depende da possibilidade dos indivíduos construírem seus significados e não pela repetição dos significados de outras pessoas.

Nesse sentido, Little (1991) acredita que se os estudantes tivessem mais responsabilidade no processo de decisão sobre aspectos do ensino como, por exemplo, a sequência, ritmo, conteúdo e modo de ensino, a aprendizagem teria mais propósito e foco e, conseqüentemente, seria mais eficaz tanto imediatamente quanto a longo prazo. Assim, o autor e Jacobs e Farewell (2001) enfatizam a importância da autonomia para a vida do aluno além da escola.

Benson (1997) distinguiu três categorias de autonomia do aprendiz no ensino de línguas. A perspectiva técnica abrange habilidades metacognitiva, cognitiva e social. Nela, a autonomia de aprendizagem ocorreria fora de um cenário formal de educação e sem a mediação de um professor. O desenvolvimento de estratégias para uma aprendizagem eficaz é o foco dessa perspectiva também referida como treinamento do aprendiz, segundo Oxford (1990).

A segunda categoria, que abrange as atitudes e capacidades que preparam os alunos a assumirem responsabilidade sobre sua aprendizagem, é classificada como psicológica. Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de autonomia de Holec (1981) na medida em que focaliza disposições mentais e capacidade do aprendiz para se tornarem autônomos.

A última perspectiva, categorizada como política, busca o empoderamento ou emancipação do aluno por meio da cessão do conteúdo e processo de sua aprendizagem. Assim, nessa visão, o aluno assume o controle, antes centralizado no professor, da aprendizagem, seguindo a concepção de autonomia de Little (1991).

É possível verificar que essas discussões revelam diferentes aspectos do conceito de autonomia, mas apresentam diversos pontos em comum que fundamentam nosso trabalho. O primeiro deles está na importância da autonomia para o aprendiz como alguém que assume responsabilidades, que inicialmente podem estar mais restritas ao seu percurso acadêmico, mas que eventualmente permanecerão ao longo da sua vida.

Além disso, a autonomia apresenta-se como condição para se alcançar o domínio da língua estudada, uma vez que o ensino em sala de aula não é suficiente para o desenvolvimento das habilidades em língua inglesa. Dessa forma, a autonomia permeia o processo de aprendizagem de inglês, o que reforça a incorporação de seus princípios nas práticas de ensino.

Entre os diversos elementos que compõem a prática de ensino, o ato de avaliar tem se tornado cada vez mais relevante visto que diretrizes sobre avaliação estão presentes nos documentos norteadores do ensino fundamental no Brasil. Assim, esta investigação fundamenta-se nesses dois principais aspectos da autonomia para a utilização da autoavaliação na disciplina de língua inglesa, pois assumir

responsabilidade pela aprendizagem envolve também analisar se objetivos estão sendo alcançados e os aspectos negativos que precisam ser melhorados. É o refletir sobre o seu percurso durante as aulas que podem ocasionar a busca pela aprendizagem além da sala.

Por outro lado, a autoavaliação consiste em um processo complexo e, para ser integrado como componente avaliativo do aluno, precisa ser investigado, proposta desse trabalho.

### **3. Autoavaliação no ensino de língua estrangeira**

Nesta investigação, considera-se que entre as ações para desenvolver a autonomia do aluno está a sua participação no processo avaliativo ou, mais especificamente, a utilização da autoavaliação. Também mostra-se relevante que haja a consideração da nota, pois, conforme Klenowski (1995), a autoavaliação pode ter resultados mais positivos aos alunos caso contribua para a sua nota, pela ação do estudante sozinho ou em colaboração com os professores.

Os benefícios aos estudantes identificados com a autoavaliação abrangem melhora da motivação intrínseca, da convicção na execução das atividades e de conquistas mais sólidas na aprendizagem (HUGHES, SULIVAN, MOSLEY, 1985; SPARKS, 1991; SCHUNK, 1996). Somado a isso, Boulay (2003) demonstrou que ensinar alunos a utilizar rubricas de autoavaliação auxilia no desenvolvimento da habilidade.

Além de estudos na área apontarem aspectos positivos da autoavaliação, a utilização desse tipo de instrumento encontra ressonância nos documentos que norteiam o ensino médio, como BNCC (BRASIL, 2018, p. 476, 477) que destaca que o ensino da língua inglesa deve “possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade.” Somado a isso, ressalta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (1996) que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso.

A literatura aponta para dois tipos distintos de autoavaliação que, de acordo com Saito (2003), podem ser classificados como autoavaliação voltada ao rendimento e autoavaliação voltada ao desempenho. O primeiro tipo analisa a utilização de atividades de autoavaliação no processo de aprendizagem. Assim, de acordo com Dorney (2001), na autoavaliação voltada ao rendimento os participantes ou alunos são observados ao longo de um tempo para identificar mudanças e padrões de desenvolvimento devido à introdução de atividades desse tipo de avaliação.

A concepção de autoavaliação que fundamenta esta investigação é a autoavaliação voltada ao desempenho que tem o objetivo de analisar

o desempenho linguístico de uma pessoa em um determinado momento (Haughton, Dickinson, 1988; Oskarson, 1989; Bachman, 2000). Para Lee (2011), na autoavaliação voltada ao desempenho, o aluno ou candidato avalia o seu próprio nível na língua estrangeira de acordo com critérios estabelecidos e define a sua nota.

Além de apresentar benefícios como os já citados, a autoavaliação voltada ao desempenho também proporciona eficiência em termos de custo e tempo (STRONG-KLAUSE, 2000). É importante ressaltar que a avaliação pode envolver elaboração, aplicação e correção de testes que exigem a mobilização de recursos materiais e humanos ao passo que a autoavaliação não ocasiona essa mobilização.

Somado a isso, uma das preocupações na aplicação de instrumento avaliativos é a questão da segurança. Há que considerar a possibilidade do aluno ou candidato, este termo utilizado em exames que não integram as avaliações escolares, tentar “colar” de outro aluno ou candidato. Entretanto, na autoavaliação, como ressalta Le Blanc e Painchaud (1985), não há riscos de trapagens desse âmbito ocorrerem.

Uma das linhas de investigação na autoavaliação voltada ao desempenho tem o objetivo de comparar a autoavaliação com instrumentos formais de avaliação, tais como testes de proficiência, avaliação realizada por professores ou por pares com o objetivo de verificar a existência ou não de similaridades entre eles e, conseqüentemente, a validade da autoavaliação, conforme discute Ross (2006, p.3), sobre esse conceito.

“Validade em autoavaliação significa tipicamente estar de acordo com o julgamento do professor (considerado padrão de excelência) ou as pontuações de colegas (geralmente a média de avaliadores múltiplos tende a ser mais precisa do que os resultados de um único avaliador)” (ROSS, 2006, p.3)

No entanto, estudos não apontam para resultados conclusivos visto que alguns demonstram correlação entre autoavaliação e outros instrumentos de avaliação (ROSS, 1998; TAVAKOLI, 2010) e outros trabalhos não encontraram similares entre eles (BLUE, 1994; PIERCE ET AL, 2003; KUNCEL, CREDÉ E THOMAS, 2005). Outro aspecto observado nas investigações é que alunos com baixo nível de domínio da língua tendem a superestimarem as suas habilidades na autoavaliação, como demonstrou Davidson, Henning (1985) e Janssen van Dieten (1989). Por outro lado, estudantes com alto domínio da língua fazem o oposto e subestimam suas habilidades ao se autoavaliarem (HEILENMAN,1990).

Ross (1998) desenvolveu uma investigação comparativa entre autoavaliação em segunda língua e testes de rendimento quanto aos aspectos de leitura, produção escrita, compreensão oral e produção oral. Os resultados mostraram forte relação entre autoavaliação e teste de

leitura e baixa relação entre autoavaliação e teste de produção oral. O trabalho do autor levanta questionamentos quanto à complexidade da autoavaliação da produção oral. Trofimovich, Isaacs, Kennedy, Saito e Crowther (2016) revelam que pesquisas de autoavaliação da produção oral de falantes de segunda língua mostram desalinhamento entre como os alunos se avaliam e o seu real desempenho na língua. Entretanto, os autores afirmam que ainda não se sabe ao certo quais aspectos da fala, além dos sons individuais, que levam a essa autoavaliação inadequada.

Por outro lado, o estudo de Tavakoli (2010) indicou resultados positivos, uma correlação moderada, entre autoavaliação e avaliação do professor. No caso, uma prova de produção oral em língua inglesa foi utilizada como instrumento para ambas avaliações de trinta e cinco alunos veteranos de literatura inglesa matriculados em um curso de inglês.

Entre as investigações que não apresentaram correlações estão a de Blue (1994), na qual a autoavaliação foi aplicada antes e durante um programa de ensino de inglês para propósitos acadêmicos. Os resultados não revelam similaridades entre as avaliações do professor e a autoavaliação. Além disso, Pierce et al (1993) analisaram a autoavaliação e instrumentos oficiais de avaliação em um curso de imersão em francês. O critério da autoavaliação era baseado na comparação com falantes nativos e na reflexão individual sobre o uso da língua cotidianamente. O resultado dessa análise foi então comparado com as notas obtidas em testes de proficiência e concluiu-se que não havia correlação.

O caráter não conclusivo das pesquisas sobre autoavaliação voltada ao desempenho quanto a sua validade (ROSS, 2006), reforça a relevância da realização de mais investigações a respeito, principalmente em programas de ensino que visam ao desenvolvimento da autonomia do aluno, pois a autoavaliação, assim como qualquer outro tipo de avaliação, precisa ser válida.

#### **4. Metodologia**

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso que, segundo Adelman et al (1976, p. 149), consiste em um exemplo em ação. "(...) seleciona-se um exemplo de uma classe de objetos e o fenômeno que estão sendo analisados (...) e investiga-se o modo como esse exemplo funciona em contexto".

##### **4.1 Contexto**

Esta investigação foi conduzida em uma sala do terceiro ano do ensino médio de uma instituição pública localizada na área urbana de

uma cidade no estado de São Paulo. A disciplina de inglês consta da grade curricular com uma carga horária de cem minutos semanais. Participaram do estudo 39 alunos na faixa etária de 16 a 17 anos.

A composição da nota na disciplina no período investigado, ano letivo de 2018, foi integrada bimestralmente por três instrumentos avaliativos: uma prova escrita, uma apresentação oral e uma autoavaliação com perguntas na escala *Likert*, com pesos quatro, quatro e dois, respectivamente. A escolha dos tipos de instrumentos, assim como os pesos, foram decisões do professor.

O questionário de autoavaliação era composto por afirmações sobre as competências, habilidades e conteúdo esperados para o período letivo correspondente, no caso o bimestre, visto que as notas são bimestrais. Os alunos forneciam uma nota de um a dez após responder as questões. O excerto abaixo demonstra três questões do instrumento que abordam as expectativas desses aspectos.

Figura 1

Afirmações	Descordo totalmente	Descordo	Não concordo, nem descordo	Concordo	Concordo totalmente
Sou capaz de descrever eventos no passado (ações finalizadas no passado)	0%	3%	14%	43%	41%
Sou capaz de diferenciar fatos de opiniões em cartas para o editor.	0%	0%	0%	16%	84%
Sou capaz de escrever manchetes de jornais. (sei as regras para fazer isso)	0%	0%	11%	19%	70%

Exemplo de questões do instrumento de autoavaliação

A prova escrita era composta por questões de leitura, gramática e vocabulário enquanto que a apresentação oral, desenvolvida em grupo, envolvia uma apresentação em torno do tópico estudado no período como, por exemplo, elaboração de infográficos.

Os resultados da investigação que comparou as notas entre os instrumentos de avaliação de rendimento – prova escrita e apresentação oral - e o questionário de autoavaliação, desenvolvida por (autor, 2020), não apontam para similaridades. Houve superioridade, em todas as comparações, das notas da autoavaliação. Somado a isso, o autor também demonstrou um ângulo inversamente proporcional entre as notas fornecidas pelo professor e as da autoavaliação. Alunos com as notas mais baixas do grupo apresentavam a tendência de se autoavaliarem com notas mais altas, e o oposto ocorria junto aos alunos que atingiam as notas mais elevadas segundo o professor.

Diante desses resultados, que indicavam para a ausência de similaridades, outra avaliação de rendimento, no caso, a apresentação oral, foi utilizada como instrumento de autoavaliação. O intuito foi verificar se outro instrumento, com critérios específicos, mas que

também abordava os objetivos de ensino, poderia revelar resultados diferentes. Essa ação é o recorte explorado neste artigo.

#### 4.2 Instrumentos de coleta

As notas comumente atribuídas por bimestre decorriam de prova escrita, apresentação oral e autoavaliação, sempre com os mesmos pesos estabelecidos, ou seja, quatro, quatro e dois, respectivamente. Entretanto, em um dos bimestres, os alunos também avaliaram o seu próprio desempenho na apresentação oral, mas essa nota não integraria a média final, pois seria utilizada para a análise do professor sobre a autoavaliação.

O objetivo dessa nota de autoavaliação era verificar a existência de similaridades com as notas fornecidas pelo docente por meio de um instrumento avaliativo único para estudantes e professor.

#### 4.3 A tarefa de apresentação oral

A tarefa consistia em uma apresentação oral tendo como cenário imaginário uma feira para estudantes de ensino médio sobre universidades estrangeiras. O objetivo desse evento era possibilitar que os alunos conhecessem como instituições internacionais lidam com processos seletivos, descrições de cursos de graduação, rotina acadêmica, características do campus e da cidade.

Nesse cenário, cada grupo, integrado por quatro alunos, escolheu um curso de graduação em três universidades estrangeiras e realizou uma apresentação comparando as instituições. Por exemplo, como ocorre o processo seletivo de um curso de medicina na universidade "x" norte americana, "y" inglesa e "z" australiana? Quais são as similaridades e diferenças nas descrições desses cursos? Como são os campus e as cidades onde estão localizados?

Essa proposta refletia a situação real vivida pelos alunos do terceiro ano do ensino médio, caracterizada pelas decisões sobre escolha profissional e submissão a processos seletivos de instituições de ensino superior.

- As especificações dos critérios de avaliação

Os critérios de avaliação, adaptados pelo professor dos critérios utilizados no exame oral nível A2 da Cambridge Assessment<sup>1</sup>, foram

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://cambridge-exams.ch/sites/default/files/b1-preliminary-handbook-2020.pdf>. Acesso em 01-06-2021

discutidos com os alunos juntamente com as instruções para a apresentação oral.

A Figura 1 demonstra os critérios utilizados na autoavaliação da apresentação oral classificados em conteúdo, organização textual, gramática e vocabulário e pronúncia. Em cada um deles, foram fornecidas afirmações e descrições esperadas na tarefa. O objetivo era fazer com que o aluno refletisse o quanto havia alcançado no critério e, baseado nisso, autoavaliasse o seu desempenho na apresentação.

Essa figura foi projetada na lousa no dia da apresentação oral e os alunos preenchem uma ficha com as notas.

Figura 2

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Conteúdo: apresentei informações relevantes que descrevem as universidades, o curso, os locais, a vida acadêmica e rotina de um aluno e como é a seleção dos candidatos. Comparei as informações entre as três instituições de ensino. (0 a 10)</li><li>2. Organização textual: apresentei as informações de maneira ordenada com começo, meio e fim. As ideias não estavam isoladas, mas relacionadas de maneira clara aos tópicos do conteúdo. Um integrante não repetia informações fornecidas por outro colega do grupo. (0-10)</li><li>3. Gramática e Vocabulário: usei comparativos, superlativos e tempos verbais adequados. Utilizei palavras características do meio acadêmico, da rotina de estudantes e de descrições de cidades e lugares. (0-10)</li><li>4. Pronúncia: pronunciei as palavras adequadamente. Os sons individuais estavam articulados claramente. Fui inteligível. (0-10)</li></ol> |
|--|

Especificações dos Critérios de Avaliação – Apresentação Oral

#### 4.4 O programa estatístico

Para as comparações das notas, foi utilizado o software estatístico IBM SPSS que desempenha o *T-test* para amostras pareadas. Esse tipo de teste calcula a diferença entre duas variáveis nos indivíduos de um grupo com o objetivo de determinar a correlação entre elas. Houve a suposição de normalidade dos dados, ou seja, assumiu-se que os dados seguem uma distribuição normal uma vez que não havia evidências para o descarte de tal suposição.

Assim, os indivíduos nesta investigação são integrados pelos docentes e os alunos e as variáveis correspondem às notas que cada um desses sujeitos forneceu.

### 5. Resultados e discussão

As notas fornecidas pelos alunos a suas próprias apresentações estavam divididas nas categorias: conteúdo, organização textual,

gramática e vocabulário e pronúncia, assim como as notas estabelecidas pelo professor. Utilizando o *T-Test* para amostras pareadas, as notas foram, então, comparadas em cada categoria. Ressalta-se que há duas hipóteses provenientes do *T-test*. A hipótese nula ( $H_0$ ) estabelece que as diferenças entre as variáveis é zero, ou seja, não existe diferença entre elas. Para tanto,  $p$  é maior que 0,05 ( $p > 0,05$ ). Por outro lado, na hipótese alternativa ( $H_1$ ), a diferença entre as variáveis é diferente de zero, isto é, existe diferença entre elas e, dessa forma,  $p$  é menor que 0,05 ( $p < 0,05$ ). Nos gráficos gerados pelo IBM SPSS o valor- $p$  é representado por sig na última coluna do gráfico, probabilidade de significância.

A Figura 2 traz os resultados da comparação das notas na categoria conteúdo. A média (M) dos alunos foi de 7,983 com erro padrão (EP) de 0,219 enquanto que os valores do professor nesses mesmos itens foram 7,550 e 0,1701, respectivamente. Assim, a diferença média entre as variáveis foi de 0,4333 com desvio padrão de 0,9353 e erro padrão de 0,1708. O intervalo de 95% da confiança entre as diferenças gira entre 0,0841 e 0,7826. O valor de  $t$  é de 2,538 e os graus de liberdade de 29. Como consequência, o valor- $p$  foi de 0,017, ou seja, menor que 0,05, sendo, assim, possível de descartar a hipótese nula ( $H_0$ ) e permanecer na hipótese alternativa ( $H_1$ ) que demonstra que existe diferença entre as variáveis.

Portanto, em média, as notas da autoavaliação no aspecto conteúdo da apresentação oral foram maiores que as notas fornecidas pelo professor.

Figura 3 – Autoavaliação e avaliação pelo professor no critério conteúdo - Teste de amostras pareadas

	Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Par 1 Conteúdo Aluno	7,983	30	1,1997	,2190
Conteúdo Professor	7,550	30	,9317	,1701

  

	Diferenças pareadas							
	Média	Desvio Padrão	Erro padrão na média	95% Intervalo de confiança da diferença Inferior	95% Intervalo de confiança da diferença Superior	t	gl	Sig (2extremidades)
Par 1 Conteúdo aluno & professor	,4333	,9353	,1708	,0841	,7826	2,538	29	,017

Fonte: elaborada pelo autor (2021)

A Figura 3 mostra a comparação das notas da autoavaliação e da fornecida pelo professor quanto ao critério organização da apresentação

oral. A média (M) dos alunos foi de 8,017 com erro padrão (EP) de 0,2653 ao passo que os valores do professor nesses mesmos itens foram 7,483 e 0,1448, respectivamente. Dessa forma, a diferença média entre as variáveis foi de 0,5333 com desvio padrão de 1,259 e erro padrão de 0,229. O intervalo de 95% da confiança entre as diferenças gira entre 0,0632 e 1,0034. O valor de t obtido foi de 2,320 e os graus de liberdade de 29. Como consequência, o valor-p de 0,028 reflete a hipótese alternativa (H1) que demonstra a existência de diferença entre as variáveis quando  $p < 0,05$ .

Diante disso, em média, as notas da autoavaliação no aspecto organização da apresentação oral foram maiores que as notas fornecidas pelo professor.

Figura 4 – Autoavaliação e avaliação pelo professor no critério organização - Teste de amostras pareadas

	Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Par 1 Organização Aluno	8,017	30	1,4532	,2653
Organização Professor	7,483	30	,7931	,1448

  

	Diferenças pareadas							
	Média	Desvio Padrão	Erro padrão na média	95% Intervalo de confiança da diferença Inferior	95% Intervalo de confiança da diferença Superior	t	gl	Sig (2extremidades)
Par 1 Organização aluno & professor	,5333	1,259	,2299	,0632	1,0034	2,320	29	,028

Fonte: elaborada pelo autor (2021)

Em relação ao critério gramática e vocabulário, os resultados revelam média (M) de autoavaliação de 7,817, com erro padrão (EP) 0,23553 e média de 7,353 das notas do professor com EP de 0,1749. A diferença média entre essas variáveis foi 0,4633 com EP de 0,1865. O intervalo de 95% da confiança entre as diferenças está entre 0,818 e 0,8448. O valor de t obtido foi de 2,484 e os graus de liberdade de 29. Finalizando, o valor-p de 0,019, ou seja,  $p < 0,05$ , nega a H0 de que a inexistência de diferença entre as variáveis. Assim, reafirma-se a H1 que mostra a existência de diferença entre as variáveis.

Portanto, as notas da autoavaliação quanto ao aspecto organização da apresentação oral foram maiores que as notas fornecidas pelo professor.

Figura 5 – Autoavaliação e avaliação pelo professor no critério gramática e vocabulário - Teste de amostras pareadas

	Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Par 1 Gramática e vocabulário Aluno	7,817	30	1,2898	,2355
Gramática e vocabulário Professor	7,353	30	,9580	,1749

	Diferenças pareadas							
	Média	Desvio Padrão	Erro padrão na média	95% Intervalo de confiança da diferença Inferior	95% Intervalo de confiança da diferença Superior	t	gl	Sig (2extremidades)
Par 1 Gramática e vocabulário aluno & professor	,4633	1,027	,1865	,0818	,8448	2,484	29	,019

Fonte: elaborada pelo autor (2021)

O último critério avaliado na produção oral refere-se à pronúncia. Os resultados apontam para diferenças entre a autoavaliação e a avaliação realizada pelo professor. A média dos alunos foi  $M=7,600$ ,  $EP=0,2790$ , enquanto a média do docente foi  $M=6,883$ ,  $EP=0,2612$ . Dessa maneira, a diferença média entre essas variáveis foi  $0,7167$  com  $EP$  de  $0,2417$ . O intervalo de 95% da confiança entre as diferenças está entre  $0,2223$  e  $1,2111$ . O valor de  $t$  obtido foi de  $2,965$  e os graus de liberdade de 29. Assim, o valor- $p$  foi de  $0,006$ , ou seja, sendo  $p < 0,05$ , confirma-se a  $H_1$  de que existe diferença entre as variáveis.

Diante disso, as notas da autoavaliação quanto ao aspecto de pronúncia da apresentação oral foram maiores que as notas fornecidas pelo professor.

Figura 6 – Autoavaliação e a avaliação pelo professor no critério pronúncia - Teste de amostras pareadas

	Média	N	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Par 1 Pronúncia Aluno	7,600	30	1,5279	,2790
Pronúncia Professor	6,883	30	1,4305	,2612

	Diferenças pareadas							
	Média	Desvio Padrão	Erro padrão na média	95% Intervalo de confiança da diferença Inferior	95% Intervalo de confiança da diferença Superior	t	gl	Sig (2extremidades)
Par 1 Pronúncia aluno & professor	,7167	1,3241	,2417	,2223	1,2111	2,965	29	,006

Fonte: elaborada pelo autor (2021)

Os resultados obtidos pelas análises estatística do *T-test*, explorados nas Figuras 2,3,4 e 5, demonstram que quanto aos aspectos conteúdo, organização, gramática e vocabulário e pronúncia, as notas da autoavaliação dos alunos e as notas fornecidas pelo professor da disciplina são estatisticamente diferentes. Além disso, os resultados revelam que os alunos tendem a fornecer notas mais altas do que do professor, como foi identificado em todos os aspectos da apresentação.

É necessário ressaltar que esse resultado vai ao encontro das discussões sobre o estudo ao qual o recorte, apresentado neste artigo, pertence. Na investigação, o autor (2020) demonstrou que a inexistência de correlação entre as notas da autoavaliação com os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor.

Os resultados obtidos também se assemelham a outras investigações na área como a de Pierce et al (1993) que apontou para a ausência de similaridades entre autoavaliação e outros tipos de avaliação oficiais. Por outro lado, é também possível questionar se especificamente o componente produção oral é mais complexo de ser autoavaliado, como observou Ross (1998), na medida em que em seu estudo, a correlação entre autoavaliação e teste de produção oral era menor do que entre outros componentes, como a leitura, por exemplo. Apesar dessa possibilidade não poder ser descartada completamente, seriam necessários outros estudos para tanto. Nesta investigação, quando comparados autoavaliação e prova escrita, que trazia questões de leitura, mas também outros componentes, não houve correlação.

Outra possibilidade para a diferença entre a autoavaliação e as notas do professor na apresentação oral pode estar no fato de que alunos com maiores notas em instrumentos avaliativos aplicados pelo

professores tendem a se autoavaliar com notas mais baixas, enquanto o oposto ocorre com aqueles que atingem notas mais inferiores (Autor, 2020). Essa tendência pode ter influenciado também os resultados na apresentação oral, uma vez que os sujeitos participantes são os mesmos. Essas características estão em consonância com os estudos de Davidson e Henning (1985) e Janssen Van Dielen (1989) que mostram que aprendizes com nível de habilidade mais baixo tendem a superestimar sua capacidade em língua estrangeira enquanto que, segundo Heilenman (1990), aqueles com nível mais alto subestimam suas habilidades.

Devido a resultados como os obtidos nesta pesquisa, especialistas como Saito (2003) recomendam cautela na utilização da autoavaliação, principalmente em casos que envolvam a tomada de decisões relevantes como, por exemplo, certificação. Nessa mesma linha, Dickison (1987) defende que há atores capazes de executar avaliações mais confiáveis.

Apesar das defesas embasadas de Saito (2003) e Dickison (1987), é preciso considerar as especificidades do contexto no qual a autoavaliação foi utilizada nesta investigação. Primeiramente, no caso em especial desta autoavaliação segmentada da apresentação oral, ela não foi considerada na composição da nota final do aluno. No contexto macro, ou seja, o recorte deste artigo estava inserido, a autoavaliação correspondia a vinte por cento da média final, o que representa metade valor dos outros instrumentos avaliativos. Assim, a influência da autoavaliação para promoção ou retenção do aluno, apesar de existente, não pode ser considerada ampla.

Somado a isso, a BNCC (BRASIL, 2017) ressalta a relevância da autonomia do aluno na fase do ensino médio e a utilização da autoavaliação é uma tentativa de efetivação desse aspecto na vida do estudante. Embora o desenvolvimento da autonomia não possa ser medido neste estudo, o auxílio a sua promoção, por meio da participação do aluno na reflexão e composição da sua própria nota, ocorreu na investigação no seu aspecto macro (autor, 2020).

## **6. Considerações finais**

Este artigo apresentou os resultados do recorte de um estudo longitudinal a respeito de autoavaliação voltada ao desempenho no ensino médio de uma instituição pública. Nesse tipo de avaliação, a autoavaliação é comparada com outros instrumentos, neste caso, com as provas e apresentações analisadas pelo professor.

No recorte analisado, uma apresentação oral, com critérios pré-estabelecidos, é autoavaliada pelos alunos e avaliada pelo professor. Os resultados revelam que nos aspectos analisados – conteúdo, organização, gramática e vocabulário e pronúncia - as notas da

KOBAYASHI, Eliana. Investigando a autoavaliação e o ensino de Língua Inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX:01-18, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

autoavaliação são superiores às notas concedidas pelo docente, conforme resultados do *T-test* de amostras pareadas.

Os resultados apontam que não há similaridade entre autoavaliação e as notas fornecidas pelo professor, o que corrobora estudos na área. Duas possibilidades apontam para tal distinção, a tendência de alunos de superestimarem e subestimarem suas notas na autoavaliação de modo inversamente proporcional a sua capacidade linguística e a complexidade da autoavaliação de produção oral. Assim, como encaminhamento deste estudo, mais investigações sobre essas duas possibilidades tornam-se relevantes.

Por se tratar de um estudo de caso em contexto específico, seria importante a realização de outras investigações em cenários distintos.

### **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.139-150, 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.

BENSON, P. Teaching and researching autonomy in language learning. London: Longman, 2001

BLATCHFORD, P. Students' self assessment of academic attainment: Accuracy and stability from 7 to 16 years and influence of domain and social comparison group. *Educational Psychology*, 17(3), p.345-360, 1997.

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.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular (ensino médio), 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, 1996.

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

KOBAYASHI, Eliana. Investigando a autoavaliação e o ensino de Língua Inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX:01-18, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

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

FENER, A. B. AND NEWBY, D. *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. European Centre for Modern Languages of the Council of Europe Publishing, 2000.

GHOLAMI, H. Self Assessment and Learner Autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 6, n. 1, p. 46-51, 2016.

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

HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press, 1981.

JACOBS, G. M., FARRELL, T. S. C. Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *TESL-EJ*, 5, 1, 2001.

KLENOWSKI, V. Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), p.145-163, 1995.

KUNCEL, N. R., Credé, M., Thomas, L. L. The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 75(1), p.63-82, 2005.

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

LEFFA, V. *Língua estrangeira Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016

LEE, Y. H. Comparing Self-assessment and Teacher's Assessment in Interpreter Training" *T&I Review* 1: p.87-11, 2011.

NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003

KOBAYASHI, Eliana. Investigando a autoavaliação e o ensino de Língua Inglesa. *Revista Intercâmbio*, v.XLIX:01-18, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

TROFIMOVICH, P. ISAACS, T. KENNEDY, S. SAITO, K. CROWTHER, D. Flawed self-assessment: investigating self- and other perception of second language speech. *Bilingualism: Language and Cognition* 19 (01), p. 122-140, 2016.

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

OXFORD, R.L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House, 1990.

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

ROSS, J. The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, v. 11, n. 10, p.1-13, 2006.

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.

TAN, K. Qualitatively different ways of experiencing student self assessment. *Higher Education Research and Development*, 27(1), p. 15-29, 2008.

TAVAKOLI, M. Investigating the relationship between Self-assessment and teacher-assessment in a academic contexts: A Case of Iranian university student. *The Asian EFL Journal Quarterly*, v. 12, n.1, p. 234-260, 2010.

YUCEL, A. S.; KOBACK, C.; CULA, S. An analysis on proactive – reactive personality profiles in student-teacher relationship through the metaphorical thinking approach. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6(2), p.124-137, 2010.

Recebido em 21/04/2021  
Aprovado em 09/09/2021