



DOSSIÊ: A ESCRITA ACADÊMICA A PARTIR DE DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS
ARTIGO ORIGINAL

Avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo em uma abordagem de ensino de escrita acadêmica via gêneros textuais

Formative assessment as recursive feedback in an academic writing teaching approach via textual genres

Raquel Bambirra¹ , Vanessa Teixeira² 

1. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - raquelbambirra@gmail.com

2. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - vanessacmteixeira@gmail.com

Como citar o artigo.

BAMBIRRA, R.; TEIXEIRA, V. Avaliação formativa enquanto *feedback* recursivo em uma abordagem de ensino de escrita acadêmica via gêneros textuais. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 23, n. 2, DT12, 2024.

Resumo

O objetivo deste artigo é relatar uma proposta pedagógica de utilização da avaliação formativa na promoção da aprendizagem do gênero textual “pré-projeto de pesquisa” em nível de graduação. Para isso, fazemos o relato de uma experiência de ensino realizada no curso de Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em disciplina desenvolvida em formato de oficina. O ensino foi orientado pela teorização acerca de avaliação formativa enquanto *feedback*, pensada por Avelar (2019) para a abordagem via gêneros textuais voltada para o desenvolvimento de multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015). A professora contou com a parceria de uma monitora, cuja atuação foi fundamental no enriquecimento das interações com os estudantes e no gerenciamento de processos avaliativos implementados ao longo de todo o processo de escrita acadêmica por eles vivenciado. Além da análise das produções textuais dos estudantes, foram objeto da reflexão aqui documentada as impressões da monitora e as opiniões dos estudantes, geradas por meio de um questionário semiestruturado respondido ao final do semestre. Foi possível concluir que o trabalho fomentou a pesquisa, promoveu reflexão e colaboração, levou à produção de conhecimento e culminou com a entrega de produções de considerável qualidade técnica, capazes de efetivamente refletir a intenção de pesquisa de seus autores.

Palavras-chave: Avaliação formativa. *Feedback* recursivo. Escrita acadêmica. Ensino via gêneros textuais.

Abstract

The aim of this article is to present a pedagogical proposal to use formative assessment in promoting the learning of the textual genre “research pre-project” at the undergraduate level. A teaching experience carried out in the Letters course of *Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais* (CEFET-MG), in a subject developed in a workshop format will be reported. Teaching was oriented by the theorization about formative assessment as *feedback*, designed by Avelar (2019) for the approach via textual genres aimed at multiliteracies development (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015). The teacher had

Fonte de financiamento: Capes.

Conflito de interesse: As autoras declaram não haver.

Data de recebido: 26 Jan 2024. Data de aprovado: 18 Maio 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

the partnership of a monitor, whose performance was fundamental in enriching interactions with students and in managing assessment processes implemented throughout the academic writing process they experienced. In addition to the analysis of the students' textual productions, the monitor's impressions and the students' opinions, generated through a semi-structured questionnaire answered at the end of the semester, were objects of our reflections. It was possible to conclude that the work fostered research, promoted reflection and collaboration, led to the production of knowledge and culminated in the delivery of pre-projects of considerable technical quality, capable of effectively expressing their authors' research intentions.

Keywords: Formative assessment. Recursive feedback. Academic writing. Teaching via textual genres.

1 INTRODUÇÃO

No curso de Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), os gêneros do universo acadêmico são trabalhados sistematicamente ao longo de várias disciplinas. No 6º período do curso, a disciplina intitulada "Métodos de Pesquisa em Ciências Humanas" tem por objetivo levar os estudantes a produzirem um pré-projeto de pesquisa que, por sua vez, deve orientar a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a partir do semestre seguinte.

Como o pré-projeto é um gênero textual marcado, ou seja, formal, com características bem definidas pela comunidade acadêmica, decidiu-se pela adoção de uma abordagem de ensino fortemente inspirada pela Escola de Sydney¹. Concebendo língua e texto à luz do pensamento de Halliday (1978), essa escola teórica viabilizou o desenvolvimento de uma abordagem de ensino de língua que se dá com base na explicitação sistemática das características dos gêneros textuais (AVELAR *et al.*, 2017).

Nossa experiência com o uso dessa abordagem nessa disciplina atesta que ela é bastante profícua em orientar os estudantes nas fases de planejamento textual, de escrita de primeira versão e das subsequentes reescritas de suas produções. Entretanto, conhecer as características de cada seção do pré-projeto de pesquisa não parece ser suficiente para que os estudantes estruturarem suas propostas de pesquisa com facilidade. Fica-nos sempre a impressão de que as especificidades inerentes ao texto acadêmico dificultam a empreitada. Nesse sentido, percebemos que a disciplina precisa ser ofertada no formato de oficina, para que os estudantes possam realizar o planejamento textual, a geração de ideias e grande parte da escrita propriamente dita dentro de sala de aula, sob orientação.

Ocorre que as turmas têm, normalmente, um número grande de estudantes, o que dificulta a leitura de todos os textos (entre escritas e reescritas) e, principalmente, o fornecimento de *feedback* privilegiado² e recursivo, ao longo de todo o processo. Além disso, percebemos que o fornecimento de *feedback*, muitas vezes, não é suficiente para que os estudantes consigam promover os ajustes necessários de modo que a versão final de seus pré-projetos se adeque, em especial, à função social do gênero textual – explicitar uma proposta de pesquisa e convencer o leitor da relevância de sua realização.

Diante disso, fomos buscar subsídios teóricos para implementar a nossa prática pedagógica e tentar superar o problema. Alocamos uma vaga de monitoria para a disciplina, que foi ocupada por uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da instituição, por seu compromisso com estudos teóricos pertinentes e afinidade profissional com a professora responsável.

Os pressupostos teóricos que nortearam a experiência pedagógica agora relatada advêm do trabalho de Avelar (2019), professora de Língua Inglesa do CEFET-MG que desenvolveu uma relevante teorização acerca da aplicação de avaliação formativa e de *feedback* recursivo no processo de ensino e aprendizagem de língua, na perspectiva da abordagem via gêneros textuais que utilizamos no ensino de inglês da instituição, tanto no ensino médio quanto na

¹ Escola de Sydney é a denominação dada aos teóricos australianos que estudam os gêneros textuais e as disciplinas a eles concernentes. São também conhecidos como o grupo do gênero.

² Chamamos de *feedback* privilegiado aquele que aponta e explica os problemas de escrita dos textos e sugere alterações, indicando caminhos para pesquisa, orientando a reflexão dos estudantes para que eles decidam como irão promover ajustes em seus textos e melhor materializar neles as suas intenções.

graduação, e que estendemos, recentemente, para o ensino do pré-projeto de pesquisa. Os estudos realizados por Avelar (2019) demonstram que o *feedback* precisa ir além do mero fornecimento de informação a respeito da qualidade dos textos para também subsidiar a produção colaborativa de conhecimento e fomentar a agência dos estudantes. Assim, é possível transferir a eles a responsabilidade pela própria aprendizagem, ou seja, colocá-los efetivamente no centro dos processos, aumentando o seu protagonismo.

Ao final do semestre letivo, ao constatarmos o êxito da experiência, decidimos documentar os trabalhos com a maior riqueza de detalhes possível e compartilhá-los com a comunidade acadêmica. O objetivo deste artigo, então, é apresentar uma proposta pedagógica de utilização da avaliação formativa na promoção da aprendizagem do gênero textual “pré-projeto de pesquisa” em nível de graduação.

Passamos, então, a explicitar a contribuição de Avelar (2019), que forneceu resumidamente os subsídios teóricos que orientaram a concepção, o planejamento e a implementação de nossa proposta de ensino.

2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA ENQUANTO *FEEDBACK* – FOCO NO DIÁLOGO COLABORATIVO

De acordo com Avelar (2019), o conceito de “avaliação formativa”, embasado pelas contribuições das pesquisas de Scriven (1966), Bloom (1968) e Bloom, Hastings e Madaus (1971), diz respeito à “avaliação do desempenho do estudante em fases intermediárias de um processo de ensino e de aprendizagem com fins de aprimoramento” (AVELAR, 2019, p. 92). Segundo a pesquisadora, esse conceito está amplamente presente em estudos teóricos e aplicados, bem como em grande parte das práticas pedagógicas atuais. No entanto, Avelar e Bambirra (2020) chamam a atenção para o fato de que, embora adequado aos objetivos pedagógicos de vários contextos de ensino, ele é insuficiente para subsidiar a produção colaborativa de conhecimento e fomentar a agência dos estudantes, processos esses fundamentais em abordagens de ensino de línguas via gêneros textuais, como a adotada neste trabalho.

Nessa abordagem, a avaliação precisa mediar a aprendizagem, ou seja, precisa tornar-se um processo contínuo de análise e retroalimentação da própria produção textual, com o objetivo principal de levar o estudante a refletir sobre suas escolhas, testar mudanças e fazer ajustes necessários para que os propósitos preestabelecidos possam ser alcançados, assumindo o protagonismo da própria aprendizagem (AVELAR, 2019; AVELAR; BAMBIRRA, 2020).

Inerente à avaliação formativa, encontra-se na literatura o conceito de *feedback* enquanto possibilidade de alinhamento instrucional. No ensejo de investigar a relação entre avaliação formativa e *feedback*, Avelar (2019) pondera que, em vários contextos de ensino e de aprendizagem, o *feedback* é usado apenas para dar um retrato da produção textual. Basicamente, visa a comunicar erros e acertos. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser formativa, porque o seu foco recai sobre o resultado e visa a estabelecer um diagnóstico. Não há preocupação em assegurar a aprendizagem.

Em Ramaprasad (1983), a questão é ampliada. *Feedback* é entendido como “a informação sobre a diferença entre os níveis *atual* e de *referência* de um parâmetro, usada para alterar essa diferença de alguma forma” (AVELAR, 2019, p. 94, grifos nossos). Nessa definição, o *nível de referência* tem a ver com o desempenho esperado, os objetivos a serem alcançados com a produção textual e os critérios de avaliação previamente estabelecidos; e o *nível atual* relaciona-se ao desempenho do estudante em momento específico do processo.

A prática avaliativa que compreende *feedback* dessa maneira, geralmente, oportuniza aos estudantes buscarem diminuir a diferença entre os níveis atual e de referência. Assim, o *feedback* deixa de ser apenas informação sobre o estado da produção textual (perspectiva de produto) e passa a incorporar um movimento em direção à ação capaz de reduzir a diferença entre a produção realizada e a produção esperada, completando assim o ciclo do *feedback* (perspectiva de processo).

Ao rever as teorias que tratam o *feedback* como elemento-chave da avaliação formativa, Avelar (2019) conclui que a avaliação formativa coincide com *feedback*, pois ambos possuem os mesmos fundamentos e elementos constitutivos – a avaliação e a ação. Dessa forma, a autora propõe o conceito de *avaliação formativa enquanto feedback*, que diz respeito ao “uso das informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e o desempenho efetivo do estudante para o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem” (AVELAR, 2019, p. 95).

Em sua proposição, avaliação formativa enquanto *feedback* possui caráter processual e engloba quatro dimensões interdependentes: (1) avaliação *da* aprendizagem; (2) avaliação *para* a aprendizagem; (3) avaliação *como* aprendizagem; e (4) avaliação *no* diálogo colaborativo. Essas dimensões caracterizam as variadas relações entre a avaliação e a aprendizagem e, com isso, revelam as possibilidades e limitações que a avaliação formativa enquanto *feedback* pode apresentar quando utilizada em diferentes contextos pedagógicos.

No processo da avaliação formativa como *feedback*, a avaliação *da* aprendizagem (1ª dimensão) é o evento que permite que se faça uma análise intermediária, diagnóstica, da primeira versão da produção textual, por meio de revisão formal ou informal, tessitura de comentários, sugestões, realização de correções com ou sem atribuição de notas ou conceitos. Embora aconteça durante o processo de aprendizagem, essa prática não tem compromisso com o que será feito com a informação fornecida pelo *feedback* – a ação do estudante. Seu propósito se completa na avaliação propriamente dita.

A avaliação *da* aprendizagem pode ser tida como um pré-requisito da avaliação *para* a aprendizagem (2ª dimensão), cujo foco é a ação ou as ações que repercutem no aprimoramento do desempenho dos estudantes. Isso acontece porque os resultados obtidos por meio da avaliação intermediária geram possibilidades de intervenção que influenciam o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade do produto final.

No entanto, Avelar (2019, p. 98) afirma que a avaliação formativa considerada a partir da avaliação *para* a aprendizagem é apenas potencial e incerta. Afinal, há um movimento para que o aluno alcance o desempenho esperado, mas não é possível ter certeza de que ele terá um aproveitamento efetivo do processo, já que tal aproveitamento depende de fatores como o interesse e o conhecimento do estudante, a compreensão do *feedback*, a capacidade ou as condições de realização dos ajustes necessários, etc.

As práticas avaliativas que usam o *feedback* enquanto mera informação de resultados são autoritárias, unidirecionais, centradas no professor e focadas apenas no produto da aprendizagem. Nessas práticas, o *feedback* perde o sentido, uma vez que não se constitui em instância mediadora da aprendizagem e, portanto, é incapaz de subsidiá-la. Além disso, Avelar (2019) chama a atenção para o fato de que as dimensões da avaliação *da* e *para* a aprendizagem deixam de investir nas capacidades cognitivas dos estudantes e de fomentar a colaboração. Nesse sentido, para dar conta desse trabalho, sugere outras duas dimensões da avaliação formativa como *feedback*: a avaliação *como* aprendizagem e a avaliação *no* diálogo colaborativo.

Na dimensão da avaliação *como* aprendizagem (3ª dimensão), a avaliação formativa enquanto *feedback* é vista como conhecimento e a ela é agregado o uso de competências metacognitivas (planejar, experimentar, conceituar, analisar, refletir, ajustar, gerenciar etc.), que podem ser desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem. Assim, além de compreender a avaliação *da* e *para* a aprendizagem, a avaliação formativa enquanto *feedback* passa a envolver também a autoavaliação e o autogerenciamento, o que a torna uma prática centrada no estudante. Nessa dimensão, “o estudante usa os objetivos, os parâmetros de qualidade, os critérios de avaliação e as informações sobre a diferença entre o desempenho esperado e seu desempenho efetivo para gerenciar a própria aprendizagem” (AVELAR, 2019, p. 127).

Nesse sentido, Avelar (2019, p. 101) destaca que essa é a maneira mais adequada de se conceituar a finalidade do *feedback*, pois os estudantes precisam de mais do que apenas receber diagnósticos sobre seu desempenho. É necessário que eles possuam conhecimento sobre os resultados esperados e que consigam perceber a diferença entre esses resultados e

o seu aproveitamento atual; de forma que, a partir disso, eles se autoavaliem e decidam como podem agir para atingir os objetivos propostos.

Na dimensão da avaliação *como* aprendizagem, a avaliação é centrada no estudante e depende, principalmente, de sua participação proativa na construção do conhecimento. Dessa forma, a avaliação deixa de acontecer pontual e linearmente e de ter foco apenas no produto da aprendizagem e se torna um artefato cultural, que atua o tempo todo na mediação do desenvolvimento de competências que podem ser internalizadas para a melhoria do trabalho proposto e de produções futuras.

Por fim, Avelar (2019) argumenta que a dimensão da avaliação *no* diálogo colaborativo (4ª dimensão) desloca o foco dos processos para a interação. Ela prescinde do planejamento de interações que usem os critérios e instrumentos de avaliação para mediar o processo de aprendizagem, ou seja, favoreçam o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas a serem usadas no gerenciamento da aprendizagem. Os estudantes precisam vivenciar continuamente vários eventos em que recebem e fornecem *feedback*, por meio de participação em atividades pedagógicas diversificadas que privilegiam a ocorrência de diálogos colaborativos, envolvendo pelo menos o professor e os colegas. As interações favorecidas por essas atividades devem levar os estudantes a aprender a se autoavaliar e a avaliar a produção textual dos colegas com base em critérios e objetivos preestabelecidos, bem como a desenvolver a capacidade de perceber os recursos disponíveis para promover os ajustes necessários em suas produções. Dessa forma, as interações contextualizam e promovem o desenvolvimento de agência pelos estudantes.

Na mesma linha, Carless e Boud (2018) também entendem que *feedback* deve ser aprendido, pois constitui uma instância de letramento. Segundo os autores (2018, p. 1316, tradução nossa), letramento em *feedback* engloba “as compreensões, as capacidades e as disposições necessárias para criar sentido da informação e usá-la para aprimorar o trabalho ou aprender estratégias”³. Essa visão ressignifica o papel do professor, pois entende que a sua prática pedagógica deve promover o desenvolvimento do letramento em *feedback*. Além disso, ressalta a agência do estudante, pois reconhece e privilegia o fato de que ele é produtor de significados multimodais, incentivando-o a buscar e a processar informações diversas, de vários tipos, provenientes de várias fontes, como parte do processo de produção textual, retroalimentando a sua aprendizagem.

Uma vez compreendidas as quatro dimensões da avaliação formativa propostas por Avelar (2019), constatamos que o mero fornecimento de *feedback* pelo professor aos estudantes em eventos pontuais ao longo da produção textual é procedimento insuficiente para operacionalizar a abordagem de ensino de línguas via gêneros textuais no contexto do CEFET-MG. Assim, à luz de Avelar (2019), passamos a refletir sobre os elementos a serem observados no planejamento de atividades que atendam às demandas de ajudar os estudantes a produzirem com segurança seus pré-projetos de pesquisa, bem como aprenderem a se autoavaliar e a avaliar outrem, a receber e a dar *feedback*, concorrendo para um melhor gerenciamento da própria aprendizagem.

Segundo Avelar (2019, p. 151), as proposições que devem concorrer para a operacionalização da avaliação formativa enquanto *feedback* no uso da abordagem via gêneros do CEFET-MG são: (1) engajamento e pertencimento dos estudantes; (2) diálogos colaborativos com *feedback* recursivo; (3) entrelaçamento de processos de conhecimento⁴ e desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas; (4) integração entre as habilidades de compreensão e produção textual oral e escrita por meio do desenvolvimento de multiletramentos; (5) uso das tecnologias digitais; e (6) estudos para a identificação de parâmetros de qualidade e elaboração de critérios e de instrumentos de avaliação.

³ No original: “the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of information and use it to enhance work or learning strategies” (CARLESS; BOUD, 2018, 1316).

⁴ Com o termo “processos de conhecimento”, referimo-nos aos quatro movimentos pedagógicos que promovem a “aprendizagem por design” da pedagogia dos multiletramentos, preceituada por Cope e Kalantzis (2015, p. 17-22): experienciar, conceituar, analisar e aplicar.

O engajamento e o senso de pertencimento dos estudantes (1) são alcançados na medida em que estudantes e professor conhecem bem os objetivos e os critérios de avaliação. Segundo Avelar (2019), eles orientam a autorreflexão dos estudantes, promovendo autonomia e agência. Os diálogos colaborativos com *feedback* recursivo (2) entre professor e estudantes e estudantes entre si fazem contextualizar a avaliação como artefato de mediação ao longo do ciclo de aprendizagem.

Por sua vez, o entrelaçamento de processos de conhecimento e desenvolvimento de capacidades cognitivas e metacognitivas (3) e a integração entre as habilidades de compreensão e produção textual por meio do desenvolvimento de multiletramentos (4) se dão por meio da elaboração de atividades didáticas que insiram a avaliação nesses processos, fazendo com que as interações viabilizem a reflexão dos estudantes e os leve à ação em prol de aprendizagem. Por fim, o uso de tecnologias digitais (5) para aprender em qualquer lugar e de maneira colaborativa, a realização de pesquisas para identificação das características dos gêneros a serem produzidos e a definição dos critérios e objetivos a serem usados para orientar a produção textual (6) complementam os elementos essenciais do ciclo de ensino e de aprendizagem a ser desenvolvido.

3 EXPERIÊNCIA DE OPERACIONALIZAÇÃO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PRODUÇÃO DE PRÉ-PROJETOS DE PESQUISA

Com base nesse referencial teórico, elaboramos um ciclo de ensino e de aprendizagem do gênero pré-projeto de pesquisa e nos dispusemos a operacionalizar a avaliação formativa na sua produção escrita. A disciplina que sediou esta experiência aconteceu no primeiro semestre de 2021, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, devido à pandemia de Covid-19, e foi ministrada em formato de oficina. A turma contava com 18 estudantes, que já se conheciam anteriormente, no contexto do ensino presencial.

O ciclo de ensino e de aprendizagem do pré-projeto de pesquisa, esquematizado na Figura 1, foi desenvolvido em quatro estágios, cíclicos e recursivos. Envolveu aulas teóricas, atividades aplicadas e orientação.

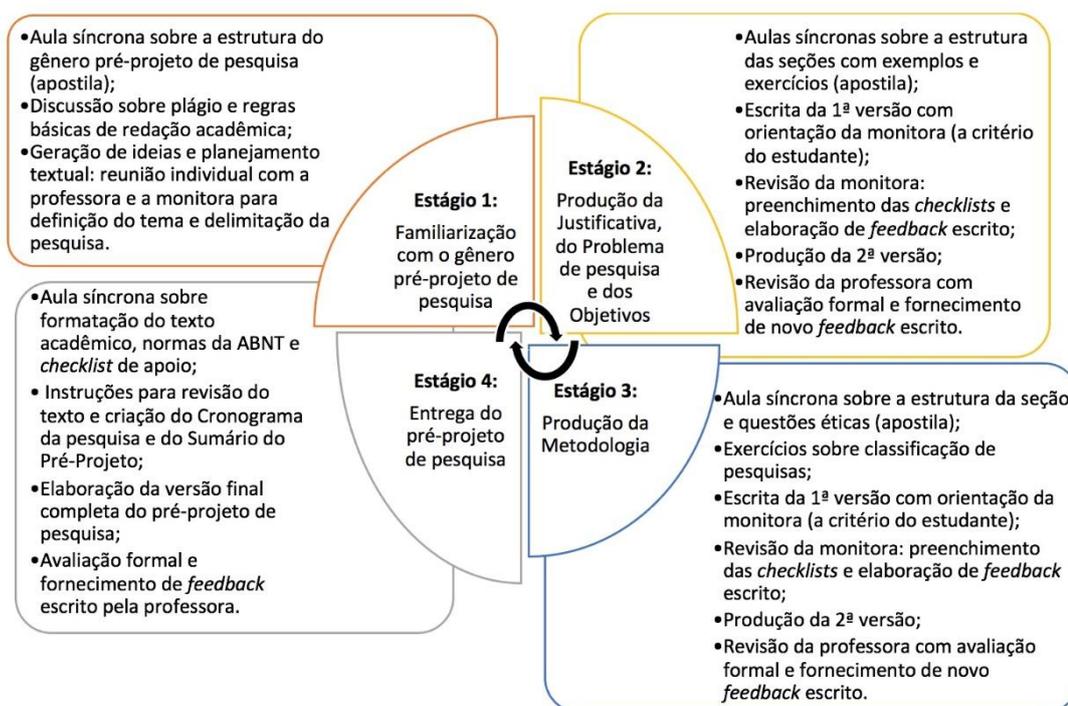


Figura 1. Ciclo de ensino e de aprendizagem do gênero textual pré-projeto de pesquisa.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Conforme mencionado acima, as atividades didáticas foram elaboradas considerando os três movimentos distintos da abordagem via gêneros da Escola de Sydney: *desconstrução*, *construção conjunta* e *construção individual* do gênero textual (MARTIN, 2009) e os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015).

Os movimentos da abordagem preveem, basicamente: na fase de *desconstrução do gênero*, são examinados exemplares, levantadas as suas condições de produção (autoria, público-alvo, função social, suporte e local de publicação) e explicitadas as características obrigatórias, que lhes conferem identidade, ou seja, que fazem com que aqueles exemplares examinados pertençam a determinado gênero textual (envolvendo movimentos retóricos, aspectos léxico-gramaticais e *layout*). A seguir, estudantes e professor fazem uma *construção coletiva*, em sala de aula, em que as características elencadas são mobilizadas para compor um exemplar do gênero em questão, considerado “adequado” pelo grupo, na medida em que atenda à função social daquele gênero. Por fim, os estudantes são convidados a produzir exemplares individualmente.

Por sua vez, os processos de conhecimento que promovem a *aprendizagem por design* na pedagogia dos multiletramentos são: *experenciar* – aprendizagem por imersão, derivada da experiência pessoal e concreta, da exposição a fatos e a dados reais; *conceituar* – desenvolvimento do abstrato, generalização de conceitos e realização de sínteses teóricas destes conceitos); analisar – exame de relações de causa e efeito, da estrutura e da função dos elementos e suas relações; e *aplicar* – intervenção no mundo humano e natural, aprendizagem pela aplicação de conhecimentos de ordem experiencial, conceitual ou crítica (COPE; KALANTZIS, 2015).

Focamos nos tipos de interação e de *feedback* passíveis de serem privilegiados no contexto do ensino remoto, levando em consideração ainda o fato de a disciplina ter carga horária de somente 30 horas. Em todos os estágios do ciclo, foram realizadas interações do tipo professora-turma, professora-estudante e monitora-estudante. Infelizmente, por essas razões, não foi possível investir em interações estudante-estudante.

Nas aulas síncronas, com interações preponderantes do tipo professora-turma, aconteciam palestras dialogadas com realização de atividades aplicadas e esclarecimento de dúvidas, a partir do conteúdo de uma apostila cujo conteúdo encerra: (a) exemplares de Justificativa, Problema, Objetivos e Metodologia, tanto de pesquisa básica quanto de pesquisa aplicada; (b) atividades pensadas com base na abordagem de ensino via gêneros, baseadas em excertos de artigos publicados e em TCCs defendidos no curso; e c) uma *checklist* de cada seção do pré-projeto: Justificativa, Problema, Objetivos e Metodologia, para orientação das produções textuais e sua avaliação.

As *checklists*⁵ sistematizam as principais características retóricas e linguísticas de cada seção do pré-projeto de pesquisa. Por isso, foram usadas pelos estudantes como suporte para a produção das seções do pré-projeto de pesquisa. Em função do seu formato, elas incitam a autoavaliação, ou seja, a produção escrita é orientada em função de contínua autoavaliação, em primeiro lugar, seguida de percepção de *feedback* dado pela monitora e, em última instância, pela professora.

Principalmente ao longo dos estágios 2 e 3 do ciclo de aprendizagem, em que cada estudante passou a redigir as seções do próprio pré-projeto de pesquisa, a interação preponderante passou a ser do tipo monitora-estudante. Em encontros individuais ou em pequenos grupos, sempre sob demanda dos estudantes, a monitora interagiu com a turma sugerindo pesquisas, conversando sobre os temas escolhidos pelos estudantes e dando suporte individual no processo de escrita de cada seção do pré-projeto.

Uma vez recebida uma primeira versão, a monitora revisava a seção e entregava ao autor um documento contendo a respectiva *checklist* preenchida, acrescida dos comentários e sugestões que entendia necessários. Esse instrumento possibilitou: 1) que a monitora

⁵ Link para acesso às *checklists*:

https://drive.google.com/file/d/1NnqCLFI25i2R5QFxFNB9w0WAbYScVG4/view?usp=drive_link. Acesso em: 11 ago. 2024.

registrasse, de forma geral e organizada, os principais pontos nos textos que precisavam de melhorias; 2) que os alunos retornassem aos textos e se questionassem quanto aos problemas apontados e às sugestões dadas; e 3) que a professora tivesse uma visão mais clara da maneira como os estudantes lidavam com o *feedback* dado pela monitora, alterando ou não os seus textos e de que maneira o faziam.

Por sua vez, a segunda versão era enviada para a professora, que avaliava e também fazia comentários para ajudá-los na preparação de uma versão final, que seria incorporada ao pré-projeto de pesquisa, entregue como trabalho final da disciplina. As *checklists* orientaram também as revisões feitas pela professora ao longo do processo e o detalhamento de seu *feedback*, dado por escrito.

Por fim, os pré-projetos de pesquisa foram avaliados em versão final (terceira versão) e, mais uma vez, a turma recebeu *feedback* da professora – nesse momento, focado mais em aspectos relacionados à normalização e à formatação.

4 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO VIVENCIADA

4.1 *Feedback* fornecido pelos estudantes

Ao final da disciplina, para fornecimento de *feedback* à monitora e à professora, após o fechamento das notas, foi solicitado à turma que preenchesse voluntária e anonimamente um formulário alojado na ferramenta *Google Forms*, disponibilizado por meio de *link*⁶. Dos 18 estudantes matriculados, 10 submeteram suas respostas.

Com 13 questões objetivas, o formulário se dispôs a avaliar: o conteúdo da apostila, a metodologia de produção textual adotada, a condução da professora, a mediação da monitora, o uso das *checklists*, a qualidade do *feedback* dado após a primeira, a segunda e a terceira versão dos textos, a oportunidade de reescrita antes e após a avaliação da professora, as notas conseguidas e a qualidade alcançada na versão final do trabalho. Eles também puderam dizer se, de fato, aprenderam a fazer um pré-projeto de pesquisa e se acreditam estarem mais preparados para seguir com o TCC.

Com base no trabalho realizado e na informação fornecida por esse formulário, passamos a analisar brevemente as interações ocorridas, por meio das quais os estudantes produziram seu pré-projeto de pesquisa, objetivo da disciplina.

4.2 Interações viabilizadas durante a disciplina

A maioria dos estudantes mostrou-se satisfeita com a condução que a professora deu à produção textual, partindo da explicação das seções do pré-projeto e de sua exemplificação, em aulas expositivas síncronas. Também avaliaram muito positivamente a atuação da monitora acompanhando a elaboração de uma primeira versão de cada seção, dando sugestões, incitando os estudantes a fazerem pesquisa, criticando seus textos e as ideias ali construídas, conforme se vê na Figura 2.

⁶ Link para acesso ao formulário: <https://drive.google.com/file/d/1-D0xtotRvmL3XfnSBCwBnxUs4FJYyTYi/view?usp=sharing>. Acesso em: 11 ago. 2024.



Figura 2. Interação da professora e da monitora com a turma.

Fonte: Acervo das autoras.

Ao final do formulário, abrimos um espaço para eventuais comentários. Em meio aos comentários ali deixados, encontramos excertos como:

O mais difícil, para mim, foi escolher um tema e um recorte para a pesquisa. A aula individual no início do semestre foi excelente para isso e o auxílio da monitora também foi maravilhoso. No decorrer do curso, com o tema escolhido, as produções foram fluindo, as aulas e a ajuda da monitora continuaram ótimas, a monitora foi extremamente detalhista, delicada e dedicada nas conversas e nos apontamentos no texto. As correções da professora também foram sempre pertinentes e fizeram um bom caminho para a finalização do Projeto de Pesquisa. (Estudante 1).

A experiência com as correções da monitora foi excelente, sem sombra de dúvidas ela [a monitora] consegue entregar para os graduandos todos os processos necessários para a produção de um projeto de pesquisa e explicar como é esperado seu desenvolvimento. (Estudante 2).

As avaliações dos Estudantes 1 e 2 parecem refletir o resultado do esforço de acompanhá-los desde a definição do tema de pesquisa à versão final do pré-projeto. Era objetivo da dinâmica da disciplina que eles tivessem a percepção de que a produção estava fluindo e ficando melhor a cada fase; sendo isso fruto das orientações da professora e da monitora e, sobretudo, da dedicação daqueles que se envolveram com a oportunidade de aprimorar a qualidade do próprio trabalho.

Um caso bem-sucedido, que serve de exemplo, foi o do Estudante 3. No encontro destinado à geração de ideias para a escrita dos pré-projetos de pesquisa e de seu planejamento textual, realizado ao final do Estágio 1 (Figura 1) do ciclo de ensino, o estudante definiu, com facilidade, o seu objeto de pesquisa, relacionado às suas vivências pessoais. Na oportunidade, demonstrou bastante motivação para desenvolver a ideia concebida e até era capaz de vislumbrar possíveis resultados da pesquisa. Contudo, ele não sabia qual caminho seguir em seu trabalho e teve dificuldades para estruturar o texto. No entanto, mostrando-se bastante interessado, foi receptivo às sugestões da professora e da monitora, conseguindo chegar a um resultado bastante satisfatório.

Da mesma forma, o Estudante 4 avaliou que estava mais seguro até para produzir outros gêneros textuais acadêmicos. Relatou:

Me sinto muito mais preparado com essa matéria do que com a matéria anterior a esta (Metodologia Científica), para escrever um TCC ou qualquer outro texto do tipo. A questão

de colocar uma pessoa para realizar a correção dos textos [monitora] facilitou o aprendizado me mostrando onde o erro está e como posso melhorar (Estudante 4).

Destaca-se, também, que as avaliações dos três estudantes acima dão indícios de que eles entenderam o propósito do processo de escrita e reescrita. A Figura 3 mostra o quanto foi importante o *feedback* dado pela monitora na 1ª versão dos textos e o dado pela professora na 2ª versão dos mesmos.



Figura 3. *Feedback* recursivo dado pela monitora e pela professora.
Fonte: Acervo das autoras.

Quanto à importância do *feedback* recursivo dado ao longo da produção textual, destacamos este comentário de outro estudante:

Foram muito importantes as fases de correção do projeto. Consegui amadurecer minhas ideias e criar um foco, visto que iniciei a matéria completamente perdida sobre o que fazer. A monitora foi extremamente simpática e muito atenta aos detalhes, fez excelentes comentários e sugestões no texto e até enviou materiais sobre o meu tema que contribuíram muito. Foi uma experiência excelente, aprendi muito e me sinto mais preparada (Estudante 5).

A satisfação exposta nesse excerto reflete o diferencial de haver o apoio da monitora. Ela auxiliava os alunos não só com a organização das informações e ao atendimento à estrutura das seções do pré-projeto, mas também os fazia refletir sobre suas motivações na escolha dos temas e os ajudava na tarefa de delimitá-los e contextualizá-los; direcionava-os na elaboração de objetivos de pesquisa tangíveis; além de apresentar a eles *insights*, questionamentos e sugestões de leituras que pudessem contribuir para o desenvolvimento da escrita. Desse modo, conforme defende Avelar (2019), pudemos testemunhar que diálogos colaborativos com *feedback* recursivo contextualizam a avaliação como artefato de mediação ao longo do ciclo de aprendizagem, pois promovem e orientam a reflexão e favorecem o desenvolvimento de autonomia pelos estudantes.

No entanto, o sucesso do trabalho não foi absoluto. O Estudante 6 não se envolveu nas dinâmicas interacionais propostas. Faltou a várias aulas e ficou incomodado com o nível de protagonismo exigido, visto que demonstrava não querer exercer agência e trabalhar de forma autônoma. O *feedback* dado pela professora por escrito nas produções limitava-se a destacar trechos com problemas, identificá-los segundo os critérios detalhados nas *checklists* e sugerir que os estudantes voltassem à apostila, que lessem informação teórica ou que observassem ali algum exemplo para solucionar a sua escrita. No formulário, esse estudante deixou um comentário nos seguintes termos: "Acho que a didática foi horrível (esperar que o aluno olhe a apostila, assista as explicações de aula, e quando for receber as correções, os *feedbacks* não têm o mínimo de empatia?)". Conversando com o estudante, compreendemos

que sua dificuldade residiu no fato de ele ter recebido um *feedback* que não dá a solução pronta, que não o exime de ter que se debruçar novamente sobre o próprio texto, refletir e refazer a sua produção. O fato foi solucionado pela realização de uma aula extra, sugerida pelo estudante, em que ele foi levado a refletir sobre o conteúdo do *feedback*, foi conduzido na releitura da apostila e direcionado para dois pontos sobre os quais precisava pesquisar para dirimir uma dúvida.

Contrariamente a todos os demais estudantes, o Estudante 6 informou também que não ficou satisfeito com o conteúdo da apostila, a condução dos trabalhos pela professora, a nota que recebeu na versão final de seu pré-projeto de pesquisa, o fato de ter que reescrever seu texto após a avaliação da professora e a qualidade final de seu trabalho. Afirmou que não sabe dizer se aprendeu a produzir o gênero textual solicitado e que não se sente preparado para seguir com o TCC no próximo semestre. Sua posição é compreensível, pelo fato de ele não ter se engajado nas atividades como esperado.

Esse caso parece confirmar que, apesar do movimento dedicado para a evolução dos pré-projetos, a avaliação formativa, considerada a partir da avaliação *para* a aprendizagem, não garante que ocorra aproveitamento efetivo do processo, visto que pode ser afetada pelo nível de comprometimento do aluno. Ainda assim, é importante investir no protagonismo dos estudantes, de envolvê-los nas dinâmicas da sala de aula, em atividades de receber e de fornecer *feedback* recursivo, enfim, de refletir sobre suas produções e de assumir a responsabilidade pelo processo de produção textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, contextualizamos o relato da experiência feita, tecendo breves considerações acerca da abordagem de ensino de língua via gêneros textuais utilizada na disciplina 'Métodos de Pesquisa em Ciências Humanas', do 6º período do curso de Letras do CEFET-MG. Em seguida, apresentamos o problema que justificou a decisão de promover o aprimoramento da avaliação formativa nesta oferta da disciplina, por meio do fornecimento de *feedback* recursivo.

Trouxemos uma revisão da contribuição teórica inédita de Avelar (2019), que sustentou a discussão do *design* de um ciclo de ensino e de aprendizagem para a produção textual das seções do pré-projeto de pesquisa – em especial Justificativa, Problema, Objetivos e Metodologia –, apresentado no item subsequente. Explicamos a dinâmica das aulas, as especificidades dos recursos de suporte dos trabalhos e explicamos como os estudantes deram *feedback* da iniciativa da professora e da monitora. Por fim, analisamos as principais interações viabilizadas durante a disciplina, exemplificando alguns casos e cruzando a informação com a opinião dos estudantes.

Ressaltamos que essa oferta da disciplina abrigou algumas limitações. A primeira, e mais significativa, foi a promoção de pouca interação do tipo estudante-estudante, devido ao fato de a disciplina ter sido ministrada remotamente. Acreditamos que esse tipo de interação é fundamental para que os estudantes aprendam a avaliar objetivamente as produções dos colegas e a fornecer *feedback*. Só assim poderão assumir, cada vez mais, um maior protagonismo e mais responsabilidade pela própria aprendizagem, deslocando o foco dos processos da figura do professor, como é desejável.

A segunda limitação foi a de que os estudantes não participaram da criação das *checklists*, ou seja, do estabelecimento dos critérios de avaliação. Essa limitação ocorreu devido à limitação de carga horária da disciplina. No entanto, acreditamos que seria de grande valia se conseguíssemos promover, pelo menos, que as *checklists* propostas sejam revisadas a cada oferta da disciplina, para que estejam sempre afinadas ao conhecimento construído coletivamente acerca do gênero estudado.

Tais limitações comprometem o desenvolvimento de letramento em *feedback* (CARLESS; BOUD, 2018), essencial para aprendizagens no século XXI. No entanto, apesar delas, consideramos que houve muitos ganhos no aprimoramento da avaliação formativa por meio do investimento em *feedback* recursivo no diálogo colaborativo, conforme proposto por

Avelar (2019). Ao final da experiência, foi possível verificar que quase todos os estudantes conseguiram entregar pré-projetos de pesquisa completos e com qualidade. Isso foi evidenciado pela conformidade dos textos aos itens listados nas *checklists*, que orientaram a produção escrita e serviram como instrumento de avaliação final.

A participação e o envolvimento dos estudantes com as tarefas da disciplina superaram as expectativas. Segundo informaram, eles se beneficiaram muito da atuação da monitora. Parece que desenvolveram sua prontidão para receber *feedback*, sem ficar na defensiva, e para reagir positivamente a ele, concebendo ações criativas para sanar os problemas percebidos, como por exemplo, inserir um quadro para resumir informação densa, inserir um pequeno diagrama para ilustrar como conceitos complexos se relacionam e lançar mão de uma epígrafe para antecipar a justificativa da pesquisa.

Além disso, o conhecimento acerca das características das seções do pré-projeto de pesquisa foi construído coletivamente: sistematizado e praticado, o que nos leva a acreditar que ele poderá extrapolar os limites da disciplina e favorecer o trânsito dos estudantes em outros espaços acadêmicos, ao subsidiar a escrita de projetos de pesquisa futuros, Resumos/*Abstracts*, artigos, dissertações ou teses. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes considerou que a disciplina gerou, também, um ganho emocional, na medida em que saíram se sentindo capazes e seguros para prosseguir na escrita do seu TCC, conforme registraram em suas respostas às questões do formulário.

Em suma, acreditamos que a abordagem de ensino utilizada viabilizou o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais centrada no estudante, levando-o a refletir, a pesquisar e a construir criticamente as suas escolhas durante a escrita do pré-projeto de pesquisa. A professora e a monitora focaram na oportunidade de diálogo colaborativo ao longo de todo o ciclo de ensino e de aprendizagem do gênero pré-projeto de pesquisa (Figura 1). Promoveram interação e *feedback* recursivo, baseado em critérios objetivos consubstanciados nas *checklists*, que orientaram as produções escritas, a autoavaliação e a avaliação. Assim, concluímos que essa abordagem de ensino forneceu o suporte ideal para a operacionalização da avaliação formativa na disciplina.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, S. L. T. A operacionalização da avaliação formativa na abordagem de ensino de língua estrangeira (inglês) via gêneros textuais do CEFET-MG. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- AVELAR, S.; BAMBIRRA, R. Process assessment in the pedagogy of multiliteracies – reflections about learning English as a foreign language in Brazil. In: SILVA, K. A.; DIAS, R. (Org.). A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e da aprendizagem de inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 269-292.
- AVELAR, S.; VALENTE, V.; BAMBIRRA, R.; RACILAN, M. Awareness of the textual genre characteristics in the development of multiliteracies. In: 11th Annual International Technology, Education and Development Conference - INTED 2017: Sharing the passion for Learning. INTED 2017 Proceedings. Valencia: IATED Academy, 2017. p. 5177-5186.
- BLOOM, B. S. Learning for mastery. *Evaluation Comment*, v. 1, n. 2, p. 1-12, 1968. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED053419>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill, 1971.
- CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02602938.2018.1463354?needAccess=true>. Acesso em: 18 maio 2024.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: _____. (Ed.). *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 1-36.

HALLIDAY, M. A. K. Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MARTIN, J. R. Genre and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, v. 20, n. 1, p. 10-21, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.003>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589809000060?via%3Dihub>. Acesso em: 11 ago. 2024.

RAMAPRASAD, A. On the definition of feedback. *Behavioral Science*, v. 28, n. 1, p. 4-13, 1983. DOI: <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bs.3830280103>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. Social Science Educational Consortium: publication 110. Lafayette, 1966. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED014001>. Acesso em: 17 jan. 2024

Contribuição dos autores.

Raquel Bambirra redigiu a Introdução, o Referencial Teórico e revisou todo o artigo. Vanessa Teixeira redigiu a seção sobre a Operacionalização de avaliação formativa na produção de pré-projetos de pesquisa. Juntas, as autoras redigiram a Avaliação da experiência e teceram as Considerações Finais. Os dados foram gerados e analisados conjuntamente.