



miguilim

revista eletrônica do neilli

volume 7, número 1, jan.-abr. 2018

OS FEEDBACKS SOB O OLHAR DO ALUNO NA UNIVERSIDADE: ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO LETRAMENTO ACADÊMICO



THE FEEDBACKS UNDER THE STUDENT'S LOOK AT THE UNIVERSITY: STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF THE ACADEMIC LETTER

Dalve Oliveira BATISTA-SANTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS E
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO,
Brasil

Cleliléia Neves SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS
RECEBIDO EM 22/01/2018 • APROVADO EM 05/04/2018

Resumo

No processo de ensino e aprendizagem, várias estratégias de leitura e escrita são fundamentais para que o desenvolvimento acadêmico se torne significativo para os sujeitos

envolvidos. Dentro dessas estratégias, acreditamos que os feedbacks disponibilizados pelos docentes são instrumentos fundamentais para que os educandos tenham um crescimento acadêmico efetivo. Nesse contexto, a presente pesquisa é de cunho qualitativo e se insere no campo da Linguística Aplicada, com o objetivo de investigar as representações que os alunos do oitavo período do curso de Letras/Português, de uma universidade pública no estado do Tocantins, têm acerca da importância dos feedbacks na constituição do letramento acadêmico. Destarte, o feedback escrito é um instrumento didático que o professor pode utilizar para acompanhar e orientar os seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. A partir desta pesquisa, podemos confirmar e reforçar a importância deste instrumento no desenvolvimento do letramento acadêmico dos universitários. Tal instrumento, no discurso dos participantes, demonstrou ser uma ferramenta potencializadora do modelo de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 2014). Além disso, ficou evidenciado como o papel do professor é indispensável para o desenvolvimento crítico e responsivo do aluno na Universidade.

Abstract

In the process of teaching and learning, several strategies of reading and writing are fundamental for academic development in order to make this process meaningful for the people involved. We believe that the feedbacks provided by the professors are fundamental instruments to provide the learners an effective academic grown. In this context, this research it is a qualitative approach and it is inserted in the Applied Linguistics field, with the purpose of investigating the representations that the students of the eightieth period in the Language Teaching course (Letras/Português), at a federal university in Tocantins, have about the importance of the feedbacks in the constitution of academic literacy. The written feedback is a didactic instrument that the professor can use to monitor and guide their students through the teaching and learning process. Starting with this research, we can confirm and expect to reflect and reinforce the importance of this instrument on the developing of the academic literacy of the students. This instrument in the participant's speech demonstrated that it is an important tool of Academic Literacy model (LEA; STREET, 2014). Although, it was evidenced how the professor is indispensable for the critical and responsive developing of the student in the University.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: *Feedback*. Letramento acadêmico. Aprendizagem significativa.

KEYWORDS: *Feedback*. Academic literacy. Significant learning.

Texto integral

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A atuação de professores na Educação tem sido objeto de inúmeras pesquisas nos últimos anos, pois o foco, que era antes direcionado ao aprendiz,

agora se voltou para o professor considerado parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que faça parte do *métier* do professor a construção de condições significativas para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que permitam o seu crescimento acadêmico, considerando que a universidade é um ambiente que exige práticas diferentes daquelas desenvolvidas na Educação Básica. A esse respeito, Batista-Santos assevera que:

O processo de transferência/transição do Ensino Médio (EM) para o Ensino Superior (ES) não é um processo fácil, pois, mesmo sendo ambientes que promovam ensino e aprendizagens, eles se diferem no nível de exigências e utilização das práticas linguageiras. (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 87).

E diante das instigações constantes de que os alunos são alvos, é necessário que eles desenvolvam habilidades e competências que possibilitem uma ação crítica e responsiva sobre a gama de informações que são disponibilizadas, de modo a serem protagonistas de seu próprio conhecimento. Nesse contexto, o objetivo da presente pesquisa é investigar as representações¹ que os alunos do oitavo período do curso de Letras/Português, de uma universidade pública no estado do Tocantins, têm acerca da importância dos *feedbacks* na constituição do letramento acadêmico.

Buscamos, especificamente, verificar se são efetivados *feedbacks* pelo docente, bem como analisar a relevância deles quando efetuados pelo professor e compreender a importância do professor no desenvolvimento acadêmico dos alunos, refletindo sobre a contribuição dos *feedbacks* no desenvolvimento significativo da escrita acadêmica efetuada pelos discentes.

Acreditamos que, além de contribuir positivamente em casos de baixo desempenho acadêmico, o uso eficaz do *feedback* pode acrescentar também no envolvimento dos alunos na universidade e possibilitar momentos de reflexões, por exemplo, a autoavaliação. À vista disso, acreditamos que os *feedbacks* disponibilizados pelos docentes são instrumentos fundamentais para que os educandos tenham um crescimento acadêmico efetivo.

Para que se esclareça, então, a escolha feita para composição deste artigo, que aborda a importância dos *feedbacks* no desenvolvimento acadêmico dos professores em formação, apresentamos, a seguir, os aspectos centrais de cada seção do presente trabalho.

Na seção primeira, descrevemos sobre os tipos de *feedback*. Em seguida, discorreremos sobre o letramento em relação à universidade conforme as concepções teóricas de Lea e Street (2010; 2014), Avões (2015), Batista-Santos (2017) e outros. Evidenciamos, também, os objetivos e perguntas que nortearam a formação do *corpus* desta pesquisa. E por último, observamos os resultados, conforme a metodologia aplicada, e conduzimos para as análises dos dados

coletados, finalizando com as considerações finais, referentes às análises e reflexões apresentadas no corpo do presente texto.



Diante do exposto, na próxima seção discutiremos a base teórica que fundamentou a pesquisa.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS DOS *FEEDBACKS*

Pesquisas de diversos estudiosos (FLUMINHAN; ARANA; FLUMINHAN, 2013; BROOKHART, 2008) apontam que o termo *feedback* era apenas desenvolvido na área das ciências biológicas, com a finalidade de fazer referência ao modo que os organismos realizavam o processo de interação com o meio. Vários autores falam a respeito do *feedback*, em diversas perspectivas, como podemos notar:

O *feedback* ocorre após um comportamento, intervenção ou atitude e consiste na informação que recebemos sobre como estamos a sair-nos no esforço que desenvolvemos para alcançar um determinado objetivo (WIGGINS, 2012). O *feedback* é sempre uma consequência da nossa atuação e a sua finalidade pedagógica é fornecer informações relacionadas com a tarefa ou processo de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho numa tarefa específica e/ou o entendimento de um determinado assunto (SADLER, 1989). De acordo com Hattie (2009), o *feedback* visa a redução das discrepâncias entre a compreensão e desempenho atuais, por um lado, e uma intenção ou objetivo de aprendizagem, por outro. (FONSECA et al., 2015, p. 172).

Não obstante, esse termo, nos dias atuais, é vastamente utilizado em muitas áreas do conhecimento, como educação, por exemplo. Na área educacional, *feedback* refere-se à informação dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade.

Ainda, no âmbito educacional, o *feedback* promove uma conscientização significativa para a aprendizagem, pois adverte os desacertos e acertos dentre a decorrência almejada e o que realmente ocorreu, estimulando a transformação. Além disso, por meio dessa estratégia, os sujeitos são capazes de observarem as ações adequadas, incentivando-se a reproduzir e refletir o acerto.

Nesse processo, é necessária a participação de outro sujeito, capaz de refletir sobre as informações compartilhadas e emitir uma devolutiva significativa que possa permitir a mudança no padrão de desempenho observado. Esse outro sujeito, nesse caso específico, é o professor. Pensadores e pesquisadores da área educacional, como Vygotsky (2007) e Freire (1996), afirmam que o professor é um mediador entre o ensino e a aprendizagem e que os alunos devem ter autonomia na apropriação do conhecimento. Com base nessa afirmação, entendemos que o

feedback é uma estratégia utilizada pelo professor, no processo de mediação para contribuir com a aprendizagem.

Muitos pesquisadores, dentre eles Brookhart (2008), apresentam o *feedback* em duas abordagens, sendo elas a cognitiva e a motivacional. Na perspectiva do autor, a abordagem cognitiva tem relação com o provimento de elementos ou informações imprescindíveis aos estudantes para poderem apreender "[...] em que ponto se encontram na sua aprendizagem e o que têm de fazer a seguir". Já a abordagem motivacional refere-se ao desempenho dos alunos em relação à "[...] sensação de que têm controle sobre sua própria aprendizagem" (BROOKHART, 2008, p. 2).

Diante dessas abordagens, compreendemos que ensinar e aprender são atividades que, quanto à sua eficácia, não podem passar sem a existência de um *feedback*. Porém, devemos levar em consideração o modo como esse *feedback* ocorre dentro da sala de aula, pois se não for realizado de forma adequada não terá contribuição positiva no desenvolvimento do educando. Assim, para termos eficiência nas atividades, precisamos compreender que os diferentes tipos de *feedbacks* podem ser classificados, segundo Williams (2005), como: *positivo*, quando tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita.

O *corretivo* tem por objetivo modificar um comportamento indesejado para o contexto no qual o sujeito está inserido. *Vago e genérico* é aquele que confunde o aluno sobre o seu propósito; e por fim, o *feedback ofensivo*, o qual não orienta os sujeitos, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva os alunos para a otimização de uma aprendizagem significativa.

Williams (2005) defende a ideia de que o professor necessita iniciar com o *feedback* positivo, fazendo apontamentos sobre a capacidade do aluno, acentuando as informações relevantes sempre com a intenção de estimulá-lo, e só depois, de forma mais sutil, por meio de questionários, por exemplo, fazer o *feedback* corretivo, possibilitando a reflexão do aluno sobre sua produção.

Na esfera acadêmica, existe um diversificado “público” e cabe ao professor promover estratégias que venham atender as necessidades educacionais dos alunos, levando em consideração, nas suas metodologias, o contexto sócio-histórico-cultural de cada um. A partir dessa necessidade, podemos afirmar que o *feedback* é uma estratégia positiva na aprendizagem significativa, desde que utilizada corretamente, pois é uma forma de comunicação entre professor-texto-aluno, não se limitando apenas ao conteúdo ou no próprio texto, mas também no incentivo e direcionamento educacional, de acordo com a particularidade de cada aluno. Nessa perspectiva, Avões assevera que:

O feedback surge aqui como uma ferramenta de comunicação essencial, entre professores e alunos, que procura promover um processo reflexivo que ajude estes últimos a analisar o que são ou não capazes de fazer, compreender as suas dificuldades e tornar-se aptos a identificar os mecanismos necessários para as superarem. O feedback escrito, enquanto ferramenta de comunicação professor-aluno, assume, deste modo, um papel

central num contexto de avaliação formativa. (AVÕES, 2015, p. 3, grifo nosso).

Entendendo o *feedback* como uma estratégia de comunicação e de autonomia, Avões (2015) nos apresenta a proposta de Gipps (1999), a qual de certa forma podemos afirmar que engloba o pensamento de Williams (2005) em relação ao assunto. Gipps (1999) diferencia duas formas de *feedbacks* que nos possibilitam uma inter-relação entre o processo de aprendizagem e a avaliação: o *feedback* avaliativo, que permite a formação de juízo de valor e não tem o efeito regulador; e o *feedback* descritivo, que verifica o desempenho dos alunos em relação às tarefas, possibilitando a aprendizagem significativa por conta do seu caráter progressivo e construtivo.

Avões (2015) afirma que o *feedback* é um assunto que não se limita ao retorno do professor para o aluno. Essa estratégia nos permite perceber que a atuação do docente dentro do ambiente escolar não está focada em apenas ensinar, mas também em se adaptar, ao intervir, de modo efetivo, na aprendizagem dos discentes. Tal atividade consiste na centralização e valorização da comunicação, ou seja, os alunos, além de receberem retornos de seus professores, também atuam, pois o *feedback* oportuniza que eles mostrem/comuniquem o que sabem e o que são capazes de fazer. Nesta perspectiva, ele gera um processo de construção do ensino e da aprendizagem, e o aluno sai do anonimato para tornar-se o principal agente regulador da sua própria aprendizagem:

Esse professor irá promover a comunicação interativa e descritiva, em vez de uma comunicação crítica e de sentido único, e irá concentrar-se no trabalho do aluno e não no próprio aluno. Tal professor é franco e aberto na comunicação das discrepâncias metas/desempenho encontradas e, ao mesmo tempo, sensível a preocupações relativas à autoestima do aluno. (FONSECA et al., 2015, p. 177).

O *feedback* pode não ter um resultado positivo a partir do momento que o professor confundir o foco da comunicação entre ele e seu aluno, utilizando-o para acusar, julgar e punir, assim como é exposto por Fonseca et al. (2015, p. 174-175):

O *feedback* envolve uma dimensão afetiva de particular importância quando a informação transmitida pelo professor se centra no próprio aluno e não no desempenho ou compreensão. Este tipo de *feedback*, centrado nas características pessoais do aluno, pode algumas vezes ter resultados indesejáveis, entre eles aumentar o medo do fracasso. De facto, o *feedback* fornece informação que permite aos alunos fazer interpretações sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a escola. No entanto, se a componente afetiva do *feedback* for negligenciada por um professor, os alunos poderão minimizar o seu esforço, tentando

assim evitar riscos para si próprios na abordagem de tarefas desafiadoras.

Conforme o que já vem sendo discutido nesta pesquisa, o uso do feedback realizado pelo professor de forma significativa deverá estar organizado de modo que venha avaliar o desempenho do aluno em uma determinada situação, sempre mostrando os pontos positivos e, posteriormente, os negativos, se possível comparando a evolução entre as atividades realizadas e junto com o aluno procurar estratégias para superar as dificuldades apresentadas. “Os autores Hattie e Timperley (2007) consideram ainda que o feedback sobre a qualidade do trabalho e sobre o processo e as estratégias utilizadas é o que mais tem efeito na aprendizagem dos alunos” (AVÕES, 2015, p. 22).

Quando falamos sobre atividades realizadas pelos alunos, correções do professor, não podemos nos limitar às atividades escritas, pois o feedback expande-se a todo o contexto educacional, seja ele escrito ou oral. O modo de aplicar essa estratégia depende da necessidade tanto do professor quanto do aluno de se adequarem às atividades que serão/foram desenvolvidas.

Referindo-nos à atuação do professor, é necessário comentarmos sobre a linguagem utilizada na mediação, pois ela deve ser simples e clara, não pode subestimar a capacidade de compreensão dos alunos, mas que de forma objetiva o docente não venha gerar mais dúvidas ou confusões na atuação dos alunos sob uma determinada atividade.

O cuidado no feedback oral deve ser redobrado, porque não só as palavras darão sentido à conversa, como também a linguagem corporal do aluno. Como sabemos, o corpo também fala, então, expressões, entonações, gestos, entre outros, podem motivar o aluno ou ter efeito contrário, por exemplo: fazendo ele acreditar e persistir naquilo que o prejudica, assim como simplesmente podendo desmotivá-lo, levando-o a desistir:

[...] o Tom refere-se à qualidade expressiva do *feedback*, afetando a forma como ele é ouvido, encorajando ou desencorajando os alunos. Assim, o *feedback* deverá transmitir respeito pelo aluno e pelo seu trabalho, posicioná-lo como um agente ativo e responsável pela aprendizagem e que levem os alunos a pensar ou a questionar-se. (AVÕES, 2015, p. 13).

Sendo assim, o *feedback* possibilita ao aluno uma reflexão sobre seu desempenho e identifica seus erros ou dificuldades e, de forma subjetiva, essa estratégia faz com que o aluno se aproprie do conhecimento. Portanto, o que podemos dizer é que essa estratégia de fato contribui de forma significativa na aprendizagem do aluno. Assim, o “[...] *feedback* do professor relativo ao desempenho e compreensão por parte do aluno pode constituir o aspecto prático mais importante da relação entre professores e alunos” (FONSECA et al., 2015, p. 171-172).

Dessa forma, salientamos que esta pesquisa passa por uma situação que podemos chamá-la de “experimental”, pois são poucos os estudos publicados sobre a contribuição da estratégia chamada *feedback*, especificamente no Ensino Superior, dentro das salas de aulas, seja ele oral ou escrito. Porém, não nos tirou a razão para realizarmos uma investigação *sob o olhar do aluno na universidade* a respeito deste processo como contribuição para seu desenvolvimento e para o seu envolvimento no ensino-aprendizagem no contexto universitário.

A CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO NA ESFERA ACADÊMICA

Com base na pesquisa intitulada *Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita*, podemos ratificar que a grande maioria dos alunos ingressantes no nível superior – especificamente no curso de Licenciatura em Letras, de uma Universidade Pública no estado do Tocantins – apresenta dificuldade em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita (BATISTA-SANTOS, 2017). Tendo em vista que tal dificuldade é consequência de modelos e práticas dominantes de ensino dessas competências ou da falta de uma devolutiva (o *feedback*) por parte dos docentes em relação às produções realizadas (sendo elas escritas ou oralizadas), as atividades desenvolvidas em sala devem ser repensadas, de tal forma que não impliquem no que Street (2010) denomina de *dimensões escondidas*.

Segundo Street (2010), as dimensões escondidas estão intrinsecamente interligadas nas práticas de letramento, bem como na relação direta que emanam questões de identidade, de poder e autoridade que permeiam o universo acadêmico. O referido autor lista as dimensões escondidas existentes no ambiente acadêmico, sendo: a) enquadramento, que se refere ao gênero a ser usado, finalidade, objetivo, argumento e público-alvo; b) contribuição, constitui-se no seguinte questionamento “Para quê” a escrita de tal gênero?; c) a voz do autor, refere-se à competência de fazer-se entender como um sujeito socialmente situado (quem sou eu enquanto escrevo um discurso escrito ou o sujeito escritor demonstra quem ele é ao defender um ponto de vista); d) Ponto de vista, refere-se à pessoa ou agência de produção numa perspectiva reflexiva, como os autores se projetam em seus textos; e) Marcas linguísticas, configura-se na forma como o sujeito escreve, ou seja, a clareza é fundamental; e f) Estrutura, compreende a composição de um determinado gênero, por exemplo, o texto dissertativo deve apresentar: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Dentro dessa perspectiva metodológica, compreendemos que “[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 72). Dialogando com essa perspectiva, Batista-Santos e Silva (2017, p. 12) afirmam que o letramento é “[...] mais que o ato da aquisição de “novas tecnologias” (leitura e escrita), pois nos leva a compreendê-lo como a aquisição dessas interligadas à funcionalidade do indivíduo em um determinado contexto social”.

Na perspectiva do letramento, é necessário considerar os saberes adquiridos pelos alunos, ou seja, seus conhecimentos de mundo – os conhecimentos prévios – e cabe ao professor fazer a mediação entre os saberes, para que a partir da interação entre os sujeitos (aluno-aluno; aluno-professor; professor-aluno; aluno-professor-sociedade) construam conhecimentos científicos/acadêmicos.

Na seção anterior, percebemos que os autores têm a preocupação em descrever sobre as finalidades de vários tipos de *feedbacks* e, apesar de termos essas teorias, muitas das vezes os professores utilizam o *feedback* de forma “equivocada”, não atendendo aos objetivos – a interação com o aluno e a mediação em seu desenvolvimento crítico – no desenvolvimento do Letramento Acadêmico². Assim, de forma equivocada:

[...] esse professor irá promover a comunicação interativa e descritiva, em vez de uma comunicação crítica e de sentido único, e irá concentrar-se no trabalho do aluno e não no próprio aluno. Tal professor é franco e aberto na comunicação das discrepâncias metas/desempenho encontradas e, ao mesmo tempo, sensível a preocupações relativas à autoestima do aluno. Será um professor que contribui para um ambiente de abertura e de respeito mútuo que promove o controle dos alunos sobre sua própria aprendizagem. (FONSECA et al., 2015, p. 177).

O Letramento Acadêmico dentro da concepção interacionista é considerado complexo, pois, quando se trata do âmbito acadêmico, espera-se que os alunos tenham domínio das habilidades escritoras e leitoras. Porém, ao observarmos o contexto universitário holisticamente, notamos que a influência sócio-histórico-econômico-cultural de cada aluno reflete na sua prática acadêmica.

Diante do exposto, é preciso bastante atenção e cuidado ao falarmos sobre os saberes dos acadêmicos, principalmente para evitar pensamentos equivocados de que as dificuldades não deveriam ter ultrapassado as barreiras da Educação Básica. Para Faraco (2014, p. 02):

Somos ainda, então, uma sociedade com baixo índice de escolaridade e, claro, baixo índice de letramento. Nossas relações com a linguagem escrita e com a cultura letrada são ainda muito limitadas. Há claras dificuldades com a leitura e compreensão de textos; e grandes dificuldades com a produção de textos, conforme se observa cotidianamente com os alunos do Ensino Superior: suas dificuldades são indicadores relevantes porque são estudantes que concluíram a Educação Média.

Diante disso, encontramos muitos professores que comentam sobre a não preparação na escrita dos alunos quando comparados com as devidas exigências universitárias. Essas comparações são frutos de concepções equivocadas que

qualificam o letramento dos alunos em *níveis*, fato que é criticado pelos pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento – NEL.

Assim, não podemos desconsiderar, como afirma Batista-Santos (2017, p. 93), que o ambiente universitário é repleto de múltiplas

[...] práticas sociais de utilização da leitura e da escrita, sendo assim, os professores devem levar em consideração as concepções de leitura e escrita construídas ao longo da educação básica dos alunos ingressantes, para que, a partir daí, novas relações sejam construídas vendo as necessidades de interação desse domínio.

Notamos que o processo de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior apresenta algumas divergências, mas não podemos deixar de esclarecer que, assim como a escola, a universidade também não possui o foco restrito às salas de aulas ou ambiente acadêmico, mas sim na formação do cidadão.

Street (1995) propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro não leva em consideração o contexto sócio-histórico e o outro compreende as diversificadas práticas sociais de utilização da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, e considerando o ambiente acadêmico, Fischer (2007, p. 180) afirma que “[...] o letramento característico do meio acadêmico refere-se à fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”.

Com base na concepção de letramento universitário, Batista-Santos (2017), demonstra que o letramento acadêmico envolve as três perspectivas referentes à escrita do estudante universitário identificadas por Lea e Street (2014), que são: o modelo das Habilidades de Estudo, da Socialização acadêmica e dos Letramentos Acadêmicos.

Batista-Santos (2017), ancorada em Lea e Street (2014), advoga que o primeiro modelo, *Habilidades linguístico-cognitivas*, foca sua atenção para os aspectos técnicos da produção textual e da leitura. Esse modelo, segundo a autora, compreende o “[...] conjunto de habilidades linguísticas (individuais), de que os sujeitos precisam se apropriar para que, a partir daí, possam utilizá-las em contextos diversos na academia” (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 98). Além disso, esse modelo “[...] vê a escrita inteiramente como um fenômeno mental e cognitivo” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2017, p. 17), ou seja, o acadêmico não apresentará dificuldades nas mudanças de etapas de ensino, transferindo assim seus conhecimentos linguísticos de uma modalidade para outra. Isto quer dizer que, um aluno que sai do Ensino Médio para o Ensino Superior não terá dificuldades em se adaptar, pois seus conhecimentos linguísticos são necessários.

O modelo da *Socialização acadêmica* “[...]o qual prevê que os gêneros acadêmicos em geral possuem uma estrutura estável e, ao associar tais estruturas, os alunos não teriam problema algum ao reproduzi-los” (BATISTA-SANTOS; SILVA, 2017, p. 17). Esse modelo compreende que o docente é incumbido por inserir os alunos nas práticas acadêmicas.

O último modelo proposto por Lea e Street (2014), Letramento Acadêmico, que não se limita a questões técnicas das competências leitoras ou escritoras, mas idealiza o letramento como prática social numa relação inerente entre indivíduos, habilidades e contexto social. Assim, esse “[...] modelo compreende as múltiplas formas de utilização da linguagem no contexto universitário como práticas sociais” (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 100).

Ainda no modelo de Letramento Acadêmico, “[...] em vez de destacar os *déficits* dos alunos, a abordagem [...] coloca em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido” (LEA; STREET, 2014, p. 491). Quando falamos em Letramento Acadêmico, abordamos a questão da leitura, escrita e prática social na universidade, considerando todos os processos e estratégias que possibilitam o desenvolvimento efetivo dos sujeitos envolvidos. Em nosso caso específico, defendemos que os *feedbacks* são instrumentos significativos na promoção e apreensão das variadas práticas languageiras que circulam no ambiente universitário, ou seja, tais instrumentos são possibilitadores do desenvolvimento do Letramento Acadêmico dos universitários.

Dessa forma, cabe a nós, professores, fazermos os seguintes questionamentos, como David Russel disse uma entrevista: “[...] ‘O que queremos que nossos alunos sejam capazes de fazer em termos de comunicação quando eles saírem de nosso programa de graduação?’ E então perguntar, se possível, a outros colegas, como queremos que cada disciplina contribua para isso” (RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 243). Acreditamos que as práticas intrínsecas que giram em torno do ambiente acadêmico requerem um trabalho significativo por parte dos envolvidos no processo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza qualitativa e está situada no campo interdisciplinar da Linguística Aplicada justificando a necessidade de estudos teóricos produzidos em diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento científico. Assim, para atender ao objetivo proposto, utilizamos a técnica introspectiva entrevista semiestruturada, com seis alunos, dentre os treze matriculados na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura IV. A escolha dessa disciplina se deu pelas pesquisadoras possuírem maior contato com os alunos e por se tratar de uma disciplina de último semestre. Sendo assim, a entrevista ocorreu apenas com seis alunos, pois, dentre todos os matriculados, apenas os entrevistados tinham “certeza” de que concluiriam a graduação nesse semestre. O interesse pelos alunos concluintes foi simplesmente pelo fato deles terem uma trajetória acadêmica maior que os demais do curso de Letras/Português.

O presente estudo foi realizado em um *campus* da Universidade Federal do Tocantins, situado em uma cidade periférica do Estado do Tocantins – Norte do Brasil – no curso de licenciatura. A partir de socializações no *hall* de entrada e

corredores da universidade, podemos afirmar que a maioria dos alunos desta instituição é advindo do ensino básico público. Não que tal ensino seja desconsiderado ou que tenha profissionais “ruins”, mas sabemos que é um ensino que apresenta dificuldades nas condições de oferta e na sua estruturação pedagógica. Assim, nas palavras de Lea e Street (2014, p. 482):

Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico. Estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros.

As perguntas da entrevista foram elaboradas a partir de leituras preliminares de textos que tratam das questões dos *feedbacks* e do letramento acadêmico. Analisamos as respostas dos seis alunos escolhidos para representarem os alunos matriculados no oitavo período. A partir de suas respostas, pudemos ter uma noção, mesmo que genérica e simplória, das concepções apresentadas pelos professores em formação com relação ao uso do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem. Dito isso, na próxima seção analisamos as respostas dos alunos em formação.

A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO ACADÊMICO: OS FEEDBACKS NA UNIVERSIDADE

Após ter apresentado a base teórica (*Os feedbacks e Letramento Acadêmico*) que norteia esta pesquisa, discutimos, nesta seção, as concepções que os alunos concluintes, do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, têm acerca da importância dos *feedbacks* no desenvolvimento da aprendizagem significativa e no seu aprimoramento acadêmico. Como assegura Kleiman (2007, p. 17): “[...] uma mudança na atuação do professor depende, necessariamente, de mudanças no curso universitário de formação”.

Acreditamos que a atuação de cada professor sempre vem acarretada de sua experiência discente, pois, segundo Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia*, não há docente sem discente, portanto, a forma com que o professor atua interfere também na sua formação, e cabe a ele despertar no aluno o conhecimento epistemológico.

Assim, seguem as análises das respostas, as quais estão em itálico e as perguntas estão em negrito. Para facilitar a distinção entre os textos produzidos pelos entrevistados, nomeamos as produções da seguinte forma: Inf.1 (informante um), Inf.2 (informante dois), Inf.3 (informante três), Inf.4 (informante quatro), Inf.5 (informante cinco), Inf.6 (informante seis). Dessa forma, veremos a seguir como se evidenciaram as representações dos discentes.

1. Para você, o que é um feedback?

Inf.1 – Feedback é o elemento usado pelos professores para dar auxílio aos alunos como forma de incentivo a melhorar seu texto e serve de estímulo também.

Inf.2 – É a resposta que tenho do professor quanto à minha escrita com pontuações para correções construtivas.

Inf.3 – Se eu não houvesse lido todas as questões aqui apresentadas, eu não saberia dizer o que seria um feedback. Depois das leituras percebi que feedback é tipo uma análise, positiva ou negativa sobre algo determinado.

Inf.4 – Para mim o feedback é dar uma resposta a um determinado pedido ou acontecimento. Ou seja, em alguns contextos a palavra feedback pode significar resposta ou reação.

Inf.5 – Para mim, um feedback é algo que mostra a interação de pessoas. É o que permite ao “falante” não ser “ignorado”.

Inf.6 – Feedback é quando temos retorno (resposta) de algo que fizemos.

Analisando as respostas dadas pelos graduandos informantes, percebemos que, ao questionarmos acerca do que seja o *feedback*, os Inf.1, 2, 3, 4, 5 e 6 preconizam que o termo se refere a uma resposta dada a determinada ação. Chama-nos atenção a perspectiva dada à expressão *feedback*, pois no discurso dos informantes esse retorno será sempre positivo, quando na verdade poderá ser outro (corretivo, vago e genérico e ofensivo), considerando a necessidade de aprendizagem de cada indivíduo. Acerca do *feedback* positivo, Williams (2005) afirma que este é utilizado na função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita. Contudo, sabemos que no processo de ensino e aprendizagem existem comportamentos contrários que necessitam de correção.

Um fato que vale ressaltar é que de 6 (seis) informantes, apenas os dois primeiros relacionam a expressão ao contexto educacional, e os outros quatro falam como se fosse uma prática distante do ambiente de ensino e aprendizagem. No entanto, podemos afirmar que todos os entrevistados demonstraram certo conhecimento sobre o assunto, independente de qual seja a sua real função e contexto de utilização.

Assim, inferimos que, para os participantes, um retorno dado a determinado comportamento é fundamental para o desenvolvimento acadêmico deles. Segundo Kleiman (2007, p. 19), “[...] a observação dos alunos, na sua grande heterogeneidade, proporciona pistas valiosas sobre suas práticas sociais de origem, que podem auxiliar o professor na hora de diagnosticar, planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem”, sendo assim, reafirmamos a importância do “diálogo” entre o professor e os alunos a partir dos *feedbacks*.

Dito isso, partimos para a análise da segunda questão, que busca compreender se existe uma prática contínua de retornos por parte dos docentes durante as realizações das atividades, pois acreditamos que fornecer *feedbacks* aos

alunos é um importante aspecto da aprendizagem e um papel essencial dos docentes.



2. Quando você entrega uma atividade solicitada pelo professor, é comum ele apresentar um parecer (*feedback*) acerca do que foi respondido?

Inf.1 – Raramente, pois as provas e atividades apenas é visto e corrigido sem o uso do *feedback*.

Inf.2 – Sim.

Inf.3 – Não é uma prática cotidiana dos professores. No entanto tem alguns que fazem esse tipo de apontamento.

Inf.4 – Sim, pois é através do *feedback* que a gente consegue montar um trabalho como o professor deseja.

Inf.6 – Sim, todas as atividades feitas houve respostas por parte dos professores.

Inf.5 – A grosso modo sim.

A utilização dos *feedbacks* pelos docentes demanda habilidade, compreensão do desenvolvimento, criação de uma situação favorável e de uma correspondência de confiança. Desse modo, o professor não poderá comunicar ao discente que a sua proposição analítica estava equivocada ou que ele não coletou todos os elementos fundamentais durante o processo de aprendizagem, sem ocasionar um efeito de decepção ou frustração. Por outro lado, essa informação é imprescindível e não pode ser excluída.

Com a segunda questão, notamos que os informantes são diretos em relação a suas respostas, no entanto, elas variam bastante. O Inf.1 diz que essa prática é rara e ele deixa claro que não acontece em provas nem em atividades. Tal ação implicará na formação desse indivíduo, pois acreditamos que a estratégia *feedback* insurge como um elemento efetivo no desenvolvimento da prática reflexiva e da construção do profissional.

Conforme suas experiências, o informante 1 demonstra que o *feedback* é praticamente ausente, contrapondo as respostas dos inf. 2, 4 e 6, que dizem o contrário. Para esses informantes, o *feedback* acontece e todos os professores dão respostas. Porém, os inf. 3 e 5, assim como o primeiro, discordam que essa prática é rotineira dentro da universidade.

A partir dessas respostas, cabe aos professores identificarem qual é o foco do seu estudo em relação aos alunos. Os docentes devem ser incitados a aplicar o *feedback* como tática contínua de ensino-aprendizagem, fixando-o extemporaneamente na rotina de avaliação.

3. Você considera o *feedback* como um instrumento positivo ou negativo? Por quê?



Inf.1 - Esse instrumento é **positivo** pelo fato de nós alunos acertarmos no uso desse elemento usado pelo professor, **ajuda na correção** e reflexão de nossos textos.

Inf.2 - Positivo, pois me orienta onde **devo melhorar**.

Inf.3 - Deve considerar como **produtivo**, visto que é através dele que **podemos melhorar** em aspectos apontados.

Inf.4- Eu considero o *feedback* **positivo**, pois ele vai ajudar bastante no desenvolvimento do aluno, ou seja, ele vai fazer com que o aluno caminhe com um pensamento em que o professor entenda o que ele quer dizer.

Inf.5 - Sem dúvidas, o *feedback* tem um valor muito **positivo**, isso porque através do *feedback* na academia o aluno consegue refletir sobre o que escreve, e assim o discente **buscará melhoras**.

Inf.6 - Positivo, pois em minha opinião quando temos resultados daquilo que fizemos **podemos corrigir** as falhas e também saber onde estamos acertando e assim dar continuidade ao trabalho que estamos fazendo.

Apesar de 50% dos universitários na questão anterior discordarem que o *feedback* é uma metodologia comum na academia, podemos observar que, de forma unânime, eles o consideram um instrumento positivo, ratificando o que Willians (2005, p. 19) afirma que o *feedback*:

[...] é importante para todos nós. É a base de todas as relações interpessoais. É o que determina como as pessoas pensam, como se sentem, como reagem aos outros e, em grande parte, é o que determina como as pessoas encaram suas responsabilidades no dia-a-dia.

Mas o que nos chama atenção, nessa questão, é a justificativa do porquê a importância do *feedback*. Os participantes 1, 2, 3, 5 e 6 responderam com clareza, como se todos os *feedbacks* ocorressem de forma corretiva, levando-nos a inferir que eles não recebem o *feedback positivo* conforme Willians (2005). Importa dizermos que o erro nem sempre é visto como algo negativo, ele é entendido como algo reflexivo.

Desse modo, o *feedback*, além de servir para correção, pode também ser utilizado para reforçar as práticas positivas dos alunos – considerando seus conhecimentos prévios, conforme as teorias vygotkianas que ratificam que os professores não são os únicos detentores dos saberes.

Salientamos que o instrumento *feedback*, independentemente do tipo, é sempre uma consequência da atuação do sujeito e seu objetivo pedagógico é

possibilitar subsídios ou informações inter-relacionadas com a atividade ou processo de aprendizagem, com a finalidade de proporcionar um desenvolvimento consciente e crítico na atuação dos envolvidos na realização de um determinado exercício ou compreensão de um assunto.

4. A falta de um *feedback* pode interferir no desenvolvimento acadêmico? Por quê?

Inf.1 – Sim, pois não há expectativas para acertar nos meus erros, sem o *feedback* posso me prejudicar muito.

Inf.2 – Sim, porque o *feedback* me mostra pontos positivos e negativos e me auxilia no desenvolvimento intelectual. A falta dele deixaria dúvidas, pois não saberia onde melhorar minha escrita e compreensão.

Inf.3 – Sim. Se não houver críticas ou sugestões em relação a algo que você fez, como poderá melhorar?

Inf.4 – Sim, pois nosso desenvolvimento acadêmico necessita do *feedback* para que nós acadêmicos consigamos ter pensamentos próprios.

Inf.5 – Sim. Na verdade diria que interfere no desenvolvimento acadêmico, tirando a possibilidade e afirmando que sim. Como já foi dito na resposta anterior, com o *feedback* os alunos refletirão mais sobre o que foi dito, melhorando cada vez mais seu desenvolvimento, e sem o *feedback* fica mais prejudicado esse desenvolvimento.

Inf.6 – Sim, porque quando não tenho uma resposta por parte do professor não saberei onde estou errando e dessa forma me sentiria “perdida” e assim desmotivada.

Na questão 4 (quatro), assim como na anterior, todos afirmam que o *feedback* é essencial no desenvolvimento acadêmico, no entanto, conforme a segunda questão, metade dos alunos são prejudicados dentro da academia por falta do *feedback* contínuo e eficaz durante sua formação. No ambiente acadêmico são necessárias práticas eficazes que permitam a formação significativa dos envolvidos, e nas palavras de Kleiman (2007, p. 21):

A formação de um professor para atuar como agente de letramento faz novas e diferentes exigências ao formador universitário: os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, inclusive as acadêmicas, são ainda importantes, mas essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes. Para o professor agir assim um dia, em sua

prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer.



A importância das práticas de letramento, como o *feedback*, na esfera acadêmica, deve-se ao fato de essas práticas possibilitarem uma formação crítica e responsiva dos sujeitos envolvidos. Assim, é necessário que o professor apropriasse de estratégias que possam mediar o desenvolvimento do Letramento Acadêmico do alunos de forma significativa, pois na sociedade atual é fundamental a presença de sujeitos ativos e responsivos.

Robinson, Pope e Holyoak (2011) asseguram que para um *feedback* ser efetivo e eficaz deve-se incentivar os alunos a trabalhar no sentido de desenvolver os seus próprios objetivos acadêmicos. O *feedback* ocorre após um comportamento, intervenção ou atitude e consiste na informação que recebemos sobre como estamos nos saindo, referente ao esforço que desenvolvemos para alcançar um determinado objetivo.

5. O *feedback* dado pelos professores às suas produções (escritas, orais) influencia no modo como você aprende? Justifique.

Inf.1 – *Influencia* porque na medida em que escreve comentários etc., melhoram muito a compreensão para acertar nos meus erros é nesse sentido.

Inf.2 – *Sim*, me orienta passos importantes para melhora da escrita, compreensão e até auxilia em procurar novos meios de pesquisas.

Inf.3 – *Sim*, pois a partir de algo comentado ou escrito, eu vou querer sempre melhorar o meu desempenho assim eu terei mais foco.

Inf.4 – *O feedback que os professores nos dar é para termos uma ideia do que escrever ou o que falar, abre nossa cabeça para uma escrita com sucesso e faz como que a gente cresça* diante do *feedback*.

Inf.5 – *Sim*, porque além de ter nossos conhecimentos sobre si mesmo (exemplo: deveria fazer assim e não daquele jeito) pode ser mais criterioso.

Inf.6 – *Sim*, como já foram mencionadas nas respostas anteriores, quando tenho resposta, trabalho em cima do meu erro, podendo aprender coisas novas com as correções desses erros.

Nessa questão, foi unânime a resposta dos informantes. Todos dizem que o *feedback* proferido pelo docente influencia de modo positivo no modo como aprendem (“*Sim, me orienta passos importantes para melhora da escrita, compreensão e até auxilia em procurar novos meios de pesquisas*”, Inf.3; *Sim, [...] quando tenho resposta, trabalho em cima do meu erro, podendo aprender coisas*

novas com as correções desses erros, Inf.6; [...] abre nossa cabeça para uma escrita com sucesso e **faz com que a gente cresça diante do feedback, Inf.4**). Essa atitude demonstra o que assevera Fischer (2008 p. 444), quando diz que “[...] a construção do letramento acadêmico, por alunos de Letras, vai além da reprodução de instruções sobre como compreender e produzir [...]”, pois essas estratégias, nas palavras dos informantes, possibilitam um crescimento ([...] **faz como que a gente cresça diante do feedback, Inf.4**) acadêmico e maior compreensão e apropriação das práticas linguageiras que circulam na esfera acadêmica.

Ainda, as representações nos levam a refletir acerca de como ocorre o letramento dos alunos que não recebem um retorno, ou seja, um *feedback* dos docentes em relação as suas práticas de aprendizagem, pois Wiggins (2012) afirma que o *feedback* acontece posteriormente a um desempenho, intervenção ou comportamento e incide na ciência que auferimos sobre como estamos a desempenhar no esforço que desenvolvemos para alcançar uma determinada meta.

Assim, em consonância com os informantes, inferimos que existem lacunas no desenvolvimento desses universitários por falta de uma mediação do professor a suas atividades produzidas, pois como é evidenciado por Kleiman (2007, p. 17), “[...] o professor assume, nesse caso, um lugar [...] que decide sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação.” O *feedback* é sempre uma consequência da nossa atuação e a sua finalidade pedagógica é fornecer informações relacionadas com a tarefa ou processo de aprendizagem, a fim de melhorar o desempenho numa tarefa específica e/ou o entendimento de um determinado assunto.

6. De que modo você mobiliza o *feedback* dado pelo professor para melhorar o desempenho acadêmico?

Inf.1 – Fico atento nas minhas próximas posições e ideias, na escrita de textos.

Inf.2 – Entrego minhas atividades, fico ansiosa para saber como está meu desempenho.

Inf.3 – Busco melhorar, tanto na escrita como nas apresentações orais. Sempre me lembrando do que me foi dito buscando melhorar o meu desempenho.

Inf.4 – Quando recebo um *feedback* primeiro tento compreender para depois melhorar meu desempenho acadêmico e vê como vou melhorar meu desenvolvimento a partir do *feedback*.

Inf.5 – Buscando ser sempre melhor que anteriormente, pois, no meu ponto de vista o *feedback* serve como um motivador que tem a finalidade de melhorar o desempenho do aluno.

Inf.6 – A primeira coisa é analisar todo o trabalho superficialmente para saber como foi o meu desempenho, logo após trabalho na correção dos erros.

Esse questionamento teve o objetivo de compreendermos as atitudes dos alunos em relação aos *feedbacks* disponibilizados pelos docentes. Depreendemos que os discentes, por meio da interação aluno-professor, na esfera acadêmica, desenvolvem competências (**Inf.1** – *Fico atento nas minhas próximas posições e ideias*; **Inf.3** – *Busco melhorar, tanto na escrita como nas apresentações orais. Sempre me lembrando do que me foi dito buscando melhorar o meu desempenho*; **Inf.4** – *Quando recebo um feedback primeiro tento compreender para depois melhorar meu desempenho acadêmico*) que requerem o auxílio de um outro, no nosso caso o professor. Nesse processo:

Os sujeitos se constituem como tais, à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. (GERALDI, 1997, p. 6).

Diante do que afirma Geraldi (1997), compreendemos que os *feedbacks* devolvidos pelos docentes (**Inf.5** – *Buscando ser sempre melhor que anteriormente*; **Inf.6** – *A primeira coisa é analisar todo o trabalho superficialmente para saber como foi o meu desempenho, logo após trabalho na correção dos erros*), oferecem subsídios para que esses sujeitos consigam participar ativamente das diversas práticas de letramento disponibilizadas na esfera acadêmica, assumindo o papel de agente do processo.

Diante do exposto, segundo Fischer (2008), percebemos que constituir-se letrado ratifica um continuado processo de vir a ser. Verificamos que os informantes, depois que recebem os *feedbacks*, atuam, refletem, apreciam, participam de maneira dialógica com as práticas languageiras “demonstrando quem são e o que estão fazendo diante dos outros e deles mesmos, em circunstâncias, tempos e lugares apropriados” (GEE, 1999, p. 129).

7. Qual o papel do professor para desenvolvimento crítico e responsivo dos acadêmicos na Universidade?

Inf.1 – Às vezes o professor se mostra ausente, toma o papel mais teórico, isso dificulta a minha compreensão acerca do texto e escrita.

Inf.2 – O professor tem o papel de incentivar a nós acadêmicos a sermos pesquisadores, críticos e pensantes e com o *feedback* nos motiva a pesquisa, interpretação e reflexão.

Inf.3 – No que se refere ao meu desenvolvimento crítico e responsivo dentro da universidade o professor tem papel importante, visto que ele é a pessoa no qual tomo como modelo. Através da sua didática eu desenvolvo o crítico e o responsivo.

Inf.4 – O papel do professor é de fazer com que o aluno cresça diante de seus pensamentos próprios e que cada aluno torne-se crítico ou seja o aluno da universidade tem que sair com uma visão de mundo diferente de quando ele entrou, é isso que o professor da universidade tem que fazer para seus alunos.

Inf.5 – Sem dúvidas tem uma corroboração mais intensa que faça com que o aluno busque fontes alternativas para determinado assunto e também ter uso maior da ferramenta feedback.

Inf.6 – De fundamental importância, os professores que ministram aulas na universidade compartilham com os alunos um pouco de tudo que estudaram assim aprendemos muitas coisas, juntamos todos os nossos conhecimentos, onde é possível aprender muito mais com essa troca de ideias.

Os informantes afirmam que o papel do professor é indispensável para o seu desenvolvimento crítico e responsivo na Universidade. No entanto, ao analisarmos a primeira resposta, instiga-nos certa preocupação quando dizem que: *Às vezes o professor se mostra ausente (Inf.5)*. Além disso, os alunos demonstram a necessidade de mais *feedbacks* por parte dos professores, pois a “[...] observação dos alunos, na sua grande heterogeneidade, proporciona pistas valiosas sobre suas práticas sociais de origem, que podem auxiliar o professor na hora de diagnosticar, planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem” (KLEIMAN, 2007, p. 19).

As representações indicam que as estratégias de *feedback* são um fator relevante na promoção da relação entre professores e alunos, bem como no envolvimento acadêmico destes e no seu desenvolvimento (**Inf.2** – *O professor tem o papel de incentivar a nós, acadêmicos, a sermos pesquisadores, críticos e pensantes e com o feedback nos motiva a pesquisa, interpretação e reflexão*).

Notamos, na seção teórica, que o caráter do *feedback* influencia a postura motivacional dos alunos perante a situação de aprendizagem (*Sem dúvidas tem uma corroboração mais intensa que faça com que o aluno busque fontes alternativas para determinado assunto e também ter uso maior da ferramenta feedback, Inf.5*). Para Hattie (2009, p. 177-178) se o “[...] feedback for direcionado para o nível adequado, poderá ajudar os alunos a compreender, realizar ou desenvolver estratégias eficazes para processar informações que se pretende sejam aprendidas”.

Acreditamos que os *feedbacks* dados pelos professores, sobre o desenvolvimento dos alunos em determinada atividade, podem e muito contribuir para desvendar muitas ‘dimensões escondidas’ da esfera acadêmica. Podem ocorrer interações múltiplas que possibilitem a abertura de espaços para que os sujeitos se potencializem, construam identidades próprias e, acima de tudo,

assumam o papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, “[...] ganham importância às estratégias que alunos e professores mobilizam para desenvolver estas competências e que podem vir a ser diferenciadoras quer em termos pessoais, quer em termos de desempenho escolar” (AVÕES, 2015, p. 2).

A formação adequada de docentes para o uso de *feedback* implica o desenvolvimento de competências e habilidades significativas para que possam auxiliar os seus alunos a melhor compreenderem o distanciamento que se encontram nos objetivos de aprendizagem, não deixando nunca de proteger a autoestima destes.

Diante do exposto, o *feedback* escrito é um instrumento didático que o professor pode utilizar para acompanhar e orientar os seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa pesquisa, esperamos refletir e reforçar a importância deste instrumento no desenvolvimento do letramento acadêmico dos universitários.

À GUIA DAS DISCUSSÕES

O objetivo da presente pesquisa foi investigar as representações que os alunos do oitavo período do curso de Letras/Português, da Universidade Federal do Tocantins, têm acerca da importância dos *feedbacks* na constituição do letramento acadêmico. E buscamos especificamente: 1. Verificar se são efetivados *feedbacks* pelo docente; 2. Analisar a importância dos *feedbacks* efetuados pelo professor no desenvolvimento acadêmico dos alunos; 3. Compreender a importância do professor no desenvolvimento acadêmico dos alunos; 4. Refletir sobre a contribuição dos *feedbacks* no desenvolvimento significativo da escrita acadêmica dos alunos.

Acoplados aos objetivos específicos, procuramos responder aos seguintes questionamentos: 1. Os *feedbacks* efetuados pelo professor contribuem para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos? 2. Os professores utilizam os *feedbacks* como estratégias pedagógicas? 3. Qual a importância do professor no desenvolvimento acadêmico do aluno?

Salientamos, *a priori*, que os resultados da pesquisa não nos permitem generalizações acerca das representações docentes, apenas despertam-nos para uma indispensável reflexão. Assim, em relação ao primeiro questionamento verificamos que alguns formandos da Licenciatura em Letras/Português na UFT sentiram estranheza ao ouvirem o termo *feedback*, no entanto, todos souberam de alguma forma conceituá-lo – como uma forma do professor colaborar significativamente no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. O *feedback* dado pelos professores às produções dos alunos é considerado uma influência poderosa no modo como os alunos aprendem.

Quanto ao segundo questionamento, um fator que nos leva a refletir e repensar é quais são as estratégias que os professores do Curso de Letras têm utilizado para participar de forma direta na coconstrução de saberes dos

graduandos, pois, conforme as análises das respostas do questionário aplicado aos alunos, descritos na sessão anterior, foi possível notar que existem lacunas (afirmamos isso quando o **Inf.1**, ainda na questão 2, diz que é raridade receber *feedback* em suas atividades e provas) na formação dos futuros docentes no que se refere ao *feedback* dos professores. Observamos, também, por meio da entrevista, que durante a graduação os discentes ficam à espera desse tipo de mediação (*feedback*) por parte do professor. Isso implica na formação dos futuros docentes, que podem adotar essa metodologia conforme o que presenciaram durante o seu processo de aprendizagem.

Com o último questionamento, constatamos que os *feedbacks* efetuados pelo professor contribuem para o desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos, porém, os docentes nem sempre fazem uso desse instrumento como estratégias pedagógicas. Verificamos ainda, que além dos alunos acharem importante, eles ficam à espera do *feedback* do professor em relação às atividades, aos trabalhos, às avaliações realizadas na sala de aula.

Por fim, salientamos que os *feedbacks* não necessitam em nenhuma situação desestimular, desmerecer ou advertir a autoestima do aluno (SHUTE, 2007). O propósito do *feedback* deve ser o de fornecer informações para o aluno de como ele pode progredir e melhorar suas competências acadêmicas.

Notas

1 No presente artigo, entendemos representação como o “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento”; é, em síntese, a “reprodução daquilo que se pensa” (FERREIRA, 1975).

2 Escrevemos, no desenvolvimento do artigo, a nomenclatura letramento acadêmico com letra minúscula para nos referir às práticas letradas em âmbito geral. Ao referirmo-nos da perspectiva mais ampla, ou seja, teórico-metodológica para pesquisas, está escrito com letra maiúscula: Letramento Acadêmico.

Referências

AVÕES, P. M. *O Feedback dos professores e o envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 9º ano*. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

BATISTA-SANTOS, D. O. Letramento acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita. *Revista Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 13, n. 28, p. 86-118, set-dez. 2017.

BATISTA-SANTOS, D. O.; SILVA, D. H. P. de O. A escrita sob o olhar do aluno no Ensino Médio: representações e reflexões. *Revista A Cor das Letras*, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 10-26, set.-dez. 2017.

BROOKHART, Susan M. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: ASCD, 2008.

FARACO, C. F. *A produção textual de um estudante ao final do ensino médio*. Texto apresentado na abertura do Encontro de Supervisores de Avaliação de Redações, promovido pela DAEB/ INEP. Brasília, 30 ago. 2014.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008.

FLUMINHAN, C. S. L.; ARANA, A. R. A.; FLUMINHAN, A. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. *Revista Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 10, p. 721-728, jul./dez. 2013.

FONSECA et al. Feedback na prática letiva: uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 28, n. 1, p. 171-199, jan.-jun. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, P. F. *A Gestão Pedagógica do Erro em Aulas de Matemática: Reflexões e Desafios*. Fortaleza, 2010.

GEE, James Paul. Social linguistics and literacies. *Ideology in Discourses*. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *Portos e Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIPPS, C. Socio-cultural aspects of assessment. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, P. (Ed.). *Review of Research in Education*, 24. Washinton, DC: AERA, 1999. p. 355-392.

HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 2009.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, New York, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul.-dez. 2014.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio-ago. 2009.

ROBINSON, S.; POPE, D.; HOLYOAK, L. Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, London, v. 38, p. 260-272, 2011.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, Dordrecht, v. 18, n. 1, p. 119-144, 1989.

SHUTE, V. *Focus on formative feedback*. Princeton: ETS, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. *Social Literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. Harrow: Pearson, 1995.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 33-53.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WIGGINS, G. Seven keys to effective feedback. *Feedback for learning*, Alexandria, v. 70, n. 1, p. 10-16, 2012.

WILLIAMS, R. L. *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

Para citar este artigo

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Cleliléia Neves. Os feedbacks sob o olhar do aluno na universidade: estratégias para o desenvolvimento do letramento acadêmico. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 7, n. 1, p. 55-78, jan.-abr. 2018.

As autoras

Dalve Oliveira Batista-Santos é doutoranda e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Assistente II, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, lotada no curso de Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.

Cleliléia Neves Silva é graduada em Letras-Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.