

## “EU GOSTO DOS FEEDBACKS, EU ME SINTO BEM”: PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DIALÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

**Anna Laura Kerkhoff Cristofari<sup>1</sup>**  
Colégio Divino Coração – Alegrete/RS

**Valesca Brasil Irala<sup>2</sup>**  
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Bagé/RS

### RESUMO

Este trabalho estabelece a seguinte questão de pesquisa: como se constroem os processos de letramento em avaliação/letramento em feedback de estudantes que têm/tiveram experiência em um modelo de avaliação dialógica durante o curso de Licenciatura? O objetivo do trabalho é mapear as percepções dos estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais da UNIPAMPA a respeito dos avanços e desafios percebidos diante de experiências de avaliação dialógica durante a sua formação inicial. Como forma de análise, utilizamos o software IRAMUTEQ. Na percepção dos entrevistados, avaliar os resultados não é o mais importante, sendo que para entender o processo, é necessário controlar e identificar as dificuldades, usando a honestidade e a parceria com o corpo docente.

**Palavras-chave:** Avaliação; Feedback; Metacognição; Autoavaliação.

### “I LIKE FEEDBACKS, I FEEL GOOD”: STUDENTS’ PERCEPTIONS OF DIALOGICAL ASSESSMENT EXPERIENCES IN HIGHER EDUCATION

### ABSTRACT

This study establishes the following research question: how are the literacy processes constructed in assessment/feedback literacy of students who have/had experience with a dialogic assessment model during their undergraduate course? The objective of this study is to map the perceptions of students in the Bachelor's degree program in Languages - Additional Languages at UNIPAMPA regarding the perceived advancements and challenges faced in dialogic assessment experiences during their initial education. As a form of analysis, we used the software IRAMUTEQ. In the interviewees' perception, they mapped that evaluating the results is not the most important thing, and to understand the process, it is necessary to control and identify the difficulties, using honesty and partnership with the the professors.

**Keywords:** Assessment; Feedback; Metacognition; Self-assessment.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS). Professora no Colégio Divino Coração de Maria, Alegrete, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Paulo Jacques, 1265, bairro Dr. Romário, Alegrete, Rio Grande do Sul, Brasil. CEP: 97547-530. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7233-6000>. E-mail: [annalaurak@gmail.com](mailto:annalaurak@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-doutorado na *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* na *Universidad de la República*, em Motevidéu, no Uruguai. Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Professora Associada 4 na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Monsenhor Constáble Hipólito, 373, Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP: 96400-590. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6190-8440>. E-mail: [valescairala@unipampa.edu.br](mailto:valescairala@unipampa.edu.br).

## **“ME GUSTAN LAS RETROALIMENTACIONES, ME SIENTO BIEN”: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES SOBRE EVALUACIÓN DIALÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

### **RESUMEN**

Este trabajo plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se construyen los procesos de literacidad en evaluación/literacidad en retroalimentación de estudiantes que tienen/tuvieron experiencia en un modelo dialógico de evaluación durante la carrera de formación docente? El objetivo de este trabajo es mapear las percepciones de los estudiantes del Profesorado en Letras - Lenguas Adicionales de la UNIPAMPA respecto a los avances y desafíos percibidos frente a las experiencias de evaluación dialógica durante su formación inicial. Como forma de análisis se utilizó el software IRAMUTEQ. En la percepción de los entrevistados, evaluar los resultados no es lo más importante, y para comprender el proceso, es necesario controlar e identificar las dificultades, utilizando la honestidad y la colaboración con el equipo docente.

**Palabras clave:** Evaluación. Retroalimentación. Metacognición. Autoevaluación.

### **INTRODUÇÃO**

Para iniciar, consideramos que avaliar implica proceder com base no entendimento/compreensão do outro, a partir de múltiplos aspectos. Também, entendemos que discentes que vivenciam diferentes experiências de avaliação no Ensino Superior necessitam de tempo e de aceitação para compreenderem novos formatos avaliativos. Sem análises sobre as inovações avaliativas e convicções éticas empreendidas, pode haver prejuízo para as aprendizagens.

Historicamente, a avaliação discente tem sido vista como sinônimo de provas e exames (LUCKESI, 1995). Ainda assim, mesmo atualmente, muitos consideram que provas escritas e/ou orais são o que se pode erroneamente ser chamado de “avaliação”, com expressiva carga de cobrança (e autocobrança) e, até mesmo, uma certa visão de punição sobre os estudantes. Salientamos que as provas podem ser realizadas, mas que avaliar é muito mais complexo e vai da intencionalidade e do modelo da proposta avaliativa.

Esse modelo dominante no campo avaliativo está sabidamente saturado e perspectivas mais contemporâneas vêm sendo praticadas em alguns contextos (HOFFMANN, 2011; CARLESS, 2014; PANADERO, 2017; CARLESS; BOUD, 2018; NICOL, 2020). Para entender os significados da avaliação, é preciso analisar como ela vem sendo praticada e vivida pelos diferentes sujeitos, especialmente se tem a clara intenção de romper com as visões tradicionais sobre o que é avaliar, quem deve avaliar e como se avalia em cada contexto educacional.

Nesse sentido, este artigo é um recorte da análise de uma pesquisa de mestrado apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal do Ensino Superior (CAPES), vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA) e ao Projeto de Pesquisa “Aprendizagens ativas e colaborativas: análise da percepção docente, do engajamento discente, da autorregulação e do processo avaliativo”.

Salientamos que o curso analisado, Letras-Línguas Adicionais, possui como enfoque graduar simultaneamente professores de inglês e de espanhol para atuação em diferentes contextos, sendo o único no país com essa organização didática. Sua estrutura é composta pelos seguintes eixos curriculares: Educação, Formação Interdisciplinar, Literatura, Inglês e Espanhol (UNIPAMPA, 2014).

A pesquisa é desenvolvida a partir do trabalho que duas docentes têm efetuado a há alguns semestres, através de um processo composto por mentorias sistemáticas (professor/aluno e professor/pequenos grupos) - por meio de feedbacks (retroalimentação) e feedfowards (proalimentação), consistindo esse espaço como o centro inerente da avaliação em si, portanto, de natureza essencialmente dialógica. Nesse modelo holístico, também foi criada uma E-rubrica, a qual permite que todos sigam as mesmas pautas e evidências, ou seja, tanto o professor atribui nota ao aluno, quanto o estudante atribui nota a si mesmo, ambos apenas ao final de um ciclo letivo, a luz da mesma E-rubrica (IRALA; DUARTE FILHO; DUARTE, 2021, p. 6).

Nesse contexto, foi estabelecida a seguinte questão norteadora: como se constroem os processos de letramento em avaliação/letramento em feedback de estudantes que têm/tiveram experiência em um modelo de avaliação dialógica em algumas disciplinas durante o curso em questão? A partir disso, o objetivo geral do artigo é mapear as percepções dos estudantes dessa licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) a respeito dos avanços e desafios percebidos diante de experiências de avaliação dialógica durante a sua formação inicial.

Considerando as experiências vivenciadas nas disciplinas envolvidas<sup>3</sup>, salientamos que o modelo visa o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem dos discentes (POLYDORO; AZZI, 2017). Desse modo, contribuiu para os efeitos gerados pelo feedback (retroalimentação) e feedforward (pró-alimentação), qualificando a autoavaliação e todo o processo avaliativo (IRALA; DUARTE FILHO; DUARTE, 2021, p. 5).

No decorrer dos semestres envolvidos, os discentes foram qualificando o letramento em avaliação (Assessment literacy), significando os diferentes níveis de “entendimento para fazer julgamentos acadêmicos sobre o trabalho e o desempenho de alguém” (WINSTONE *et al.*, 2017, p. 25). Essas propostas avaliativas são inovadoras, pois no contexto atual os professores costumam dar notas pautados em desempenhos pontuais de seus alunos (sejam provas, apresentações orais, fichamentos, exercícios, etc.). Ademais, a partir de Rodríguez-Gómez; Ibarra-Sáiz (2015), concebe-se que o letramento em avaliação colabora para o empoderamento dos discentes. Nas próximas seções, pautaremos as bases teóricas e, posteriormente, analíticas que foram desenvolvidas nesta pesquisa.

### CONCEITOS-CHAVE PARA UMA AVALIAÇÃO DIALÓGICA

Para exemplificar os conceitos-chave para uma avaliação dialógica é importante entender que a avaliação deve ser vista como uma maneira de ensinar e de aprender, em que encontramos o diálogo como ferramenta principal de fonte de combinação do formato avaliativo, na qual os docentes são mediadores, não só os obtentores do conhecimento, trabalham dando retornos, com comentários ao vivo ou a distância, de modo síncrono ou assíncrono. Todavia, o papel dos licenciandos, nesse modelo de avaliação, é cumprir um papel ativo frente ao retorno dos seus docentes, entendendo suas próprias dificuldades, potencialidades e suas futuras perspectivas de melhoria.

Os aliados nesse processo são os feedbacks e os feedforwards. Essas são duas ferramentas centrais que auxiliam a dialogicidade. Os agentes devem vê-las como a base da avaliação em si, tanto da avaliação que executa o docente (heteroavaliação),

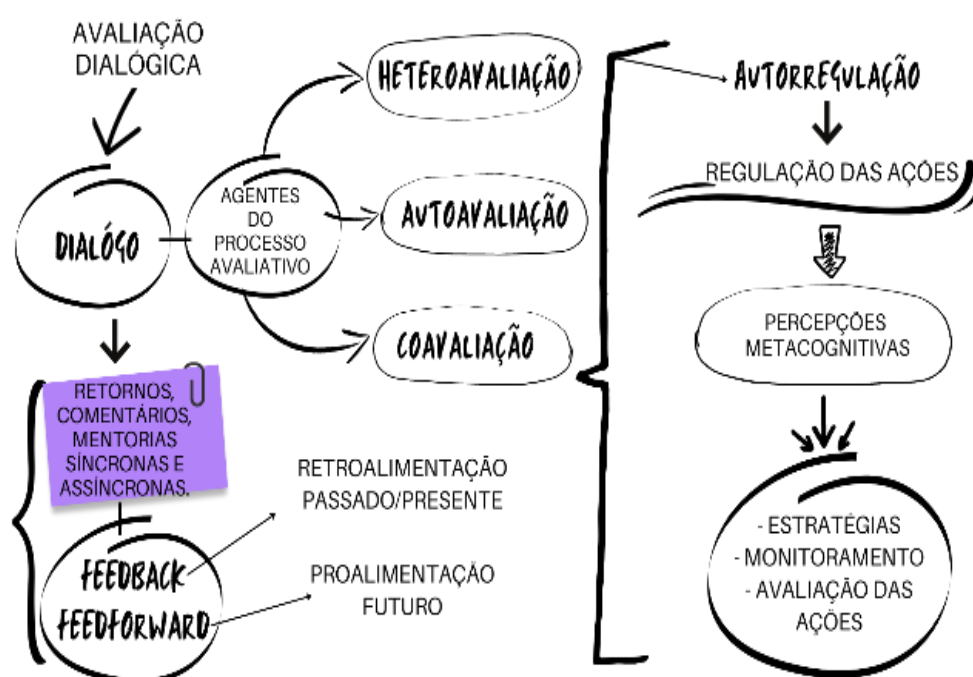
---

<sup>3</sup> São essas as disciplinas envolvidas: Letramento em Inglês, Letramento em Espanhol, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais II, Análise Linguística do Inglês e Texto e Discurso em Espanhol.

da avaliação entre pares (coavaliação) - ainda mais relevante em um curso de formação de professores e da própria avaliação sobre si (autoavaliação). Todas essas estratégias visam levar à autorregulação da aprendizagem e à ampliação dos processos metacognitivos, assim elaborando novas estratégias e análise consistente das próprias ações.

No mapa mental a seguir (Figura 1), desenhamos essa analítica dialógica para uma melhor visualização:

**Figura 1:** Desenho da proposta dialógica



Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

Como visto, é um exercício, em que os docentes aprendem com os discentes, em trocas constantes no simples ato de mostrarem, guiarem e possibilitarem maneiras de que o aprendizado, as atividades orais, as resenhas, os fichamentos de leituras, os projetos de pesquisas, os trabalhos de conclusão de curso, entre outros, sejam vistos como possibilidades de dialogicidade para serem construídos e melhorados ao longo de uma caminhada.

A chamada avaliação dialógica como é entendida nesta pesquisa tem o propósito de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem através de diálogos e

mentorias, de modo a valorizar o educando e facilitando o planejamento do educador. O objetivo é que o discente perceba suas habilidades e dificuldades, para que o desenvolvimento do aprendizado seja em conjunto. Vale ressaltar que para entender a importância da avaliação dialógica, precisamos ter empatia para valorizar o tempo de internalização dos conhecimentos e aprendizados. Preocupa-se em melhorar o aprendizado, aperfeiçoar as aprendizagens diárias, reforçando que o ensino é desenvolvido por processos contínuos e sistemáticos.

Na avaliação dialógica, cabe ao docente delimitar sua metodologia de ensino em consonância com a visão de avaliação adotada, planejar sua proposta e proporcionar feedbacks que orientam de forma inclusiva e otimista os estudantes (MURILLO; HIDALGO, 2015). Portanto, o feedback eficaz deve fornecer não apenas verificação, mas também elaboração. Se o comentário for claro e objetivo e for corretamente direcionado, conseqüentemente surgirão estratégias eficazes para aperfeiçoar a aprendizagem.

Outra estratégia citada anteriormente que docentes utilizam para proporcionar o feedback em relação à avaliação ou a qualquer outra área do conhecimento é a “rubrica”. Esse método é utilizado como um instrumento facilitador e instrutor para apoiar os passos dos discentes. Geralmente, as rubricas são constituídas como uma forma de escala de avaliação e servem como análise de interpretação e qualidade dos critérios exigidos, também servindo como registro organizacional da aprendizagem (GRIFFIN; FRANCIS, 2018).

Quando os alunos recebem uma rubrica, evidentemente eles podem ter uma melhor compreensão sobre as etapas das atividades que serão realizadas. No entanto, as rubricas que são bem organizadas, podem ser possibilitadas como feedforward, favorecendo um crescimento fomentador e positivo, fazendo os pensamentos se alinharem e bons resultados serem alcançados.

É notório salientar que o feedback possui um dos impactos mais poderosos na aprendizagem, mas a maneira como é apresentado ou entregue pode afetar os efeitos dos resultados de maneira positiva ou negativa (PANADERO; JONSSON, 2020). Com o intuito de aprimorar o entendimento sobre os conceitos-chave de uma avaliação dialógica, exemplifica-se no Quadro 1 as diferenças entre Feedback e Feedforward.

**Quadro 1:** Conceitos de Feedback e Feedforward no campo avaliativo

<b>FEEDBACK</b>	<b>FEEDFORWARD</b>
Analisa trabalhos antecedentes. Explica o que aconteceu, com foco no que deu certo e no que não deu. Destaca o erro e pode levar muito tempo. Talvez provoque impressão de julgamento e os comentários podem em alguma medida gerar desconforto.	Sugestão posterior. Ideias sobre como aprimorar. Foco em como desenvolver e progredir. O que diferiria na próxima vez? Aproveita o tempo. Foco na tarefa e não nas pessoas e os comentários podem causar motivação.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base em Vollmeyer; Rheinberg (2005).

Em todas as questões relacionadas à avaliação dialógica é necessária a existência de um feedback, com comentários que ofereçam informações de qualidade para discentes, observando o tempo e a forma de seus desempenhos. Uma base necessária do feedback de qualidade é que ele deve estar acompanhado de um feedforward, dando um gerenciamento sobre o estudo futuro (ORSMOND et al., 2011).

Artigos que abordam tendências de prática de feedback de qualidade, resultantes no maior impacto no sucesso dos indivíduos no ensino superior, realçam que o feedback deve ser positivo, específico, oportuno e encorajar o aluno para o engajamento ativo (HAUGHNEY; WAKEMAN, HART, 2020).

Os agentes do processo avaliativo são aliados nesse contexto, agindo para firmarem a organização dos pensamentos e das metas de futuras autorregulações que fazem parte do ciclo de dialogicidade. No Quadro 2 diferenciamos os conceitos:

**Quadro 2:** Processos avaliativos

<b>HETEROAVALIAÇÃO</b>	<b>COAVALIAÇÃO</b>	<b>AUTOAVALIAÇÃO</b>
Avaliação de indivíduos realizada por pessoas que não estão sendo avaliadas no mesmo instante.	Processos em que indivíduos na mesma hierarquia apoiam uns aos outros, visando uma solução.	Análise que indivíduos fazem sobre si. Observações praticadas sobre a mesma pessoa que realizou a ação.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base em Magalhães (2001); Alves (2012).



A heteroavaliação é uma das propostas mais utilizadas no âmbito avaliativo. A correção de provas, atividades, trabalhos e exercícios pelos docentes são exemplos da presença desse agente do processo avaliativo, que atua geralmente como único protagonista da ação de avaliar nos modelos tradicionais. Todavia, a heteroavaliação também se destina a disponibilizar o que precisa ser melhorado e como deve ser feito (MAGALHÃES, 2001).

Por meio da coavaliação se possibilita o feedback entre colegas e transforma-se em uma aprendizagem conjunta com a utilização de dicas construtivas, observações pessoais e alguns pontos que necessitam ser modificados para melhoria da aprendizagem (ALVES, 2012). O grande desafio de se desenvolver essa modalidade é romper com a cultura dominante da "camaradagem" entre pares, que tendem a apenas levantar elogios aos colegas, por medo de prejudicá-los de alguma forma. Esse medo não teriam uma razão sustentável no modelo dialógico, visto que o foco são os resultados sólidos a longo prazo e não a urgência de uma nota. Já a autoavaliação pode ser entendida como um meio de os discentes reorganizarem suas aprendizagens. Método que é orientado e acompanhado pelo docente (GRILLO; FREITAS, 2010).

As orientações das metas dos discentes são consideradas fatores-chave para uma aprendizagem autorregulada (SRL), como indicadores importantes de sua motivação e desempenho em ambientes acadêmicos (GEITZ; JOOSTEN-TEN BRINKE; KIRSCHNER, 2016). Afirmamos que “a autoavaliação inclui todos os três domínios do SRL: cognitivo, motivacional e afetivo” (PARIS; PARIS, 2001, p. 95).

Para executar mudanças (que são também de mentalidade) é possível a realização de rodas de conversas com professores ou grupos de estudos sobre o processo avaliativo, assim mais indivíduos “poderão se mobilizar para alterarem as práticas cristalizadas, promovendo, de fato, inovações avaliativas que considerem os contextos locais e embasadas na literatura da área” (IRALA; MENA, 2021, p. 19).

Parte-se do embasamento de que as considerações a respeito da avaliação no ensino superior são melhoradas e estudadas à proporção que conversam e analisam como fazer, por que fazer e quais são as implicações das metodologias adotadas para execução e sucesso acadêmico dos estudantes, de modo a auxiliar na permanência e finalização dos cursos (TINTO, 2012). Nesse sentido, as modificações promovidas por



esse modelo facilitam o desempenho dos mesmos, possibilitando que eles sejam responsáveis pelos seus saberes e pelas suas novas experiências de aprendizagem. Na próxima seção, apresentamos a metodologia.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa abrange a área das Ciências Humanas e caracteriza-se como abordagem qualitativa. Nesse ponto de vista, a pesquisa pretende contribuir no campo da Educação. Com relação aos objetivos e finalidades a que se propõe, a pesquisa é descritiva. Quanto aos procedimentos, o trabalho pode ser definido como Estudo de Caso e quanto aos instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionário e entrevista.

O curso o qual nos deteremos é o de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, a partir da lista de chamada dos discentes<sup>4</sup> que tiveram experiências de avaliação dialógica em componentes curriculares com a docente 1: Letramentos em Espanhol (2019.1, 2020.1 e 2021.1), Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Adicionais 2 (2020.2), Texto e Discurso em Espanhol (2020.2) e com a docente 2: Letramento em inglês (2019.1) e Análise linguística do inglês (2019.2). Os discentes se autoavaliaram e essa autoavaliação foi contabilizada nas médias finais. Suas notas tiveram peso substancial nas referidas disciplinas.

## **PRIMEIRA ETAPA**

Em vista da ordem de organização da metodologia, contatamos os potenciais sujeitos da pesquisa que cursaram as disciplinas ministradas pelas duas docentes que adotaram a experiência de avaliação dialógica. Essa etapa foi considerada apenas diagnóstica e não o foco principal da pesquisa, pois o intuito básico do questionário era sensibilizar os possíveis participantes para participar da etapa principal, que seria a entrevista. Foram enviados questionários eletrônicos construídos na plataforma Free

---

<sup>4</sup> É preciso ressaltar que no momento da geração dos dados da pesquisa três participantes das entrevistas já haviam concluído o curso, mas foram mantidos como informantes porque o único critério para inclusão nessa etapa da pesquisa era ter cursado as disciplinas envolvidas nos anos que compuseram a experiência da avaliação dialógica em questão.

Online Survey para entender a compreensão global desses graduandos sobre as vivências com a avaliação dialógica. Obtivemos um total de 38 participantes que responderam a essa etapa.

O questionário diagnóstico contou com três perguntas objetivas e para cada uma delas um espaço para comentar discursivamente a justificativa para cada resposta objetiva. As perguntas objetivas foram: 1) De 0 a 10, o quão importante você considera poder dar notas (autoavaliação) para suas atividades desenvolvidas ao final de algumas disciplinas cursadas até agora (média das notas atribuídas a essa pergunta: 8,37); 2) De 0 a 10, o quão preparado você se sente para que a autoavaliação realizada por você faça parte das notas finais de uma disciplina? (média das notas atribuídas a essa pergunta: 8,04) e 3) De 0 a 10, o quão preparado você se sente para avaliar futuramente os seus alunos, caso exerça a docência? (média das notas atribuídas a essa pergunta: 7,46). Esse levantamento inicial mostra indícios de que os discentes participantes ainda mostram uma maior insegurança na execução da heteroavaliação (demanda inerente do trabalho do professor), em comparação à autoavaliação na condição de estudantes.

## **SEGUNDA ETAPA**

A segunda etapa foi organizada a partir das respostas da primeira etapa, sendo marcadas as entrevistas com 12 participantes do questionário que se voluntariaram a compor a entrevista, realizada em fevereiro de 2022. Eles foram contatados via WhatsApp para melhor agendamento das entrevistas realizadas por Google Meet, com o intuito de avançar na compreensão teórica e empírica do campo avaliativo no Ensino Superior.

## **ENTREVISTADOS**

Foram um total de 12 entrevistados. O grupo foi composto por 10 mulheres e 2 homens, com idades respectivas entre 20 e 40 anos, alguns com dedicação exclusiva à graduação, outros participantes de programas de pesquisas da universidade (PIBID e Residência Pedagógica) e outros já graduados (no momento da geração dos dados,

um total de 3 participantes já haviam concluído o curso). Para melhor organização e por serem dezesseis questionamentos, as respostas foram analisadas por categorias.

### **SOBRE A ANALÍTICA DO ESTUDO**

A partir da questão norteadora, foi analisada e observada cada resposta das entrevistas cuidadosamente com o auxílio do Software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). O software é uma interface visual ancorada no software R para produzir análise de texto. Para organização de utilização do programa foi preciso organizar todas as respostas em quadro subdivididas por categorias de perguntas. Também foi realizada uma revisão da língua portuguesa de cada resposta.

Foram realizadas três análises textuais: segundo Camargo e Justo (2013) - (1) Análises lexicográficas clássicas para verificação de estatística de quantidade de segmentos de texto (ST), evocações e formas; (4) Análise de Similitude, que possibilita identificar as ocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras; (5) Nuvem de Palavras, a fim de agrupar as palavras e organizá-las graficamente em função da sua relevância, sendo as maiores aquelas que possuíam maior frequência, considerando palavras com frequência igual ou superior a 10.

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **Percepção dos estudantes sobre feedback/feedforward**

Na análise lexicográfica, encontramos 373 palavras denominadas no software como formas ativas. É perceptível que os discentes possuem conhecimentos sobre o feedback, pois as palavras "pensar", "receber" e "errar" são utilizadas várias vezes. Um apontamento relevante quanto ao conceito de erro, é que nas experiências relatadas, ele tende a ser ressignificado por parte desses estudantes e esse aspecto se mostra graças aos mecanismos de feedback e feedforward adotados. Considerando que o "feedback é a interação entre o professor e o aluno sobre a experiência de atuação do aluno" (ARINDA; SADIKIN, 2021, p. 803), não há possibilidade de deixar de salientar que, muitas vezes, os docentes também são afetados, compreendendo e

modificando os seus planejamentos. Assim, em alguns casos, o feedback interfere nos dois lados da moeda, ao reorientar a ação docente. No Quadro 3, apresentamos dois argumentos a respeito do feedback encontrados nos relatos:

**Quadro 3:** Argumentos sobre o Feedback

FRANCISCA/35 ANOS - “Precisamos ter esse retorno, é legal, e eu vejo que funciona. Muita coisa eu começo a prestar atenção. Ah... me chamaram a atenção disso? Então eu tenho que ficar atenta. Eu estudo mais a partir do feedback”.

FRANCINE/21 ANOS - “Eu gosto de receber feedbacks, porque aí tu vê onde tu tens que melhorar, onde tu acertaste. Aí tu não fazes aquilo simplesmente sem objetivo. Se receber um retorno, aí sim! Sem feedback, tu te sente frustrado mais do que se tu receber um feedback negativo”.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022)

No Quadro 3, percebemos exemplos de duas respostas que afirmam que o feedback é uma ferramenta que auxilia na melhoria das visões de aprendizagem. Entendemos que os alunos compreendem as fases que devem enfrentar, mas que no início foi difícil modificar a visão tradicional de avaliação que experienciaram desde a Educação Básica. Observa-se também que desenvolveram um elevado senso de criticidade com os feedbacks negativos, aprendendo a lidar com as fases não tão boas.

Por meio da análise realizada pelo software Iramuteq, é possível identificar as ocorrências textuais entre as palavras e as indicações da conexão entre elas, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual. Observa-se que há quatro palavras que se destacam nos discursos: “feedback” (53); “não” (38); “muito” (25) e “professor” (25).

Na ramificação do “feedback”, encontram-se as palavras "positivo, relação, bem, talvez, tentar, forma, manter, como, considerar, impactar, preciso, estar, sempre, impacto, individual, nada, claro, estudar, meio, certo, dificuldade, tão, aqui, correção, entender, mais, sim, ficar, maneira, ambiente, receber, erro, ver, mesmo". Segundo estudos de Kluher e Denisi (1996), o feedback por si próprio, sozinho, não é tão autossuficiente para levar à aprendizagem, mas sim depende inteiramente da forma e do modo como são ofertados esses feedbacks. Mencionamos aqui a ocorrência do diálogo legítimo como ferramenta que aproxima e fortalece o alinhamento de metas entre docentes e discentes. Sem o alinhamento esperado, ou seja, sem a participação

ativa dos estudantes, o processo se fragiliza (OTERO-SABORIDO; ESTRADA; DEVIA, 2022).

Como mencionado anteriormente, os estudantes não conheciam teoricamente a proposta da experiência vivenciada, mas exerciam a avaliação dialógica. Entretanto, nessa parte podemos dizer que os alunos fazem ligações com as suas experiências vivenciadas nas disciplinas. Segundo a percepção desses estudantes, a chave é o “diálogo”, o qual aproxima o aluno do professor e reorganiza os processos metacognitivos.

#### **Quadro 4:** Argumentos sobre o diálogo

GILBERTO/21 ANOS - “Dialógica me vem a palavra diálogo, negociação, diplomacia. Avaliação dialógica, considerando que eu já tive da experiência, talvez seja aquela avaliação que existe um acordo, um diálogo prévio entre o aluno e professor, que talvez não só o professor avalie o aluno, mas o aluno avalie ele mesmo... uma avaliação pelos dois lados”.

ISABELA/27 ANOS - “No curso é uma avaliação em que (...), vamos partir do dialógico em que se têm o diálogo com o aluno”.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022)

Em uma das falas, analisamos que vai muito do olhar do aluno, que muitas vezes não tem a percepção de que evoluiu, e que é no recebimento dos feedbacks, por meio também das rubricas, que conseguem analisar de tal forma, modificando a visão da aprendizagem e do ensino. Observam que em outras disciplinas não utilizavam as rubricas do mesmo formato que foram elaboradas com a Professora 1 e a Professora 2. No Quadro 5, a seguir, há falas sobre:

#### **Quadro 5:** Argumentos sobre definição dos critérios avaliativos

MARTINA/26 ANOS - “Tu sabes como tu vais ser avaliado, tu sabes quais requisitos tu vais estar sendo avaliado e tu podes cobrar depois: olha, eu acredito que na parte da oralidade que é o que a professora 1 mais cobrava da gente. Eu poderia ter sido melhor. Ou não, não concordo com essa nota. Ela sempre dava um espaço para podermos perguntar o porquê da nota. Então eu acho super importante ser avaliada dessa forma. Eu particularmente gosto bastante de avaliar e de ser avaliada”.

NAIARA/22 ANOS - “Considero a mais interessante e a melhor delas que foi a rubrica, tanto para inglês quanto para espanhol. Me ajudou muito e eu fui avaliada da melhor forma para conseguir perceber os aspectos em separado. Eu consegui perceber como estava a minha pronúncia no espanhol, a escrita (...), tu consegues ver separado. A gente não é ruim de um todo, temos aspectos em que manda melhor”.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022)

Por meio das falas expostas, percebemos que os alunos ao longo dessa experiência passaram a adquirir consciência das suas dificuldades e de suas principais habilidades. Dessa forma, conseguiam trabalhar em conjunto com as docentes no campo avaliativo, percebendo os pontos positivos e os negativos que ainda precisavam ser melhorados. A seguir, apresentamos a autorregulação como parte da avaliação.

### **A AUTORREGULAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO AVALIATIVO**

Nesta categoria, encontramos na análise lexicográfica 425 palavras denominadas no software como formas ativas. As palavras que mais se repetem foram: “não, porque, aluno, professor, rubrica, mais, avaliar, muito, autoavaliação e avaliação”. De acordo com Rohmat e Sadikin (2019), o professor precisa inserir o aluno no processo de construção da aprendizagem e esclarecer de forma clara as suas dúvidas, inclusive ir alimentando diariamente a busca desse aluno para modificar a visão tradicional dominante, focada apenas em notas, inserindo a autorregulação no processo avaliativo.

Em consequência disso, ao analisarmos as respostas dos indivíduos entrevistados, em consonância com as palavras mais frequentes, citamos a avaliação como um processo cíclico, realizando assim o “monitoramento, coleta e processamento de informação para poder chegar a resultados que permitam fazer julgamentos e tomar decisões” (RIVEROS *et al.*, 2021, p. 46). Outro detalhe importante é que os entrevistados argumentaram que os critérios sempre ficaram evidentes e explícitos desde o início das disciplinas ofertadas com essa metodologia no curso de Letras, como referenciado no Quadro 6 por licenciandos:

#### **Quadro 6: Argumentos sobre possibilidades de autorregulação**

LARISSA/22 ANOS - “Eu gosto dos feedbacks, eu me sinto bem, porque eu consigo rever, repensar as minhas atitudes, o que eu preciso melhorar, o que eu não preciso melhorar, o que eu fiz bem”.
MARIANA/27 ANOS - “Eu aceito e respeito todos os feedbacks dos professores, inclusive teve disciplinas que eu resolvi repetir elas. Eu conversava com o professor, ele falava 'não está tudo certo, tu fazes mais uma atividade, tu consegues'. Eu falava "Não, professor. Não consegui dar tudo de mim nessa disciplina, eu não consegui aprender o que eu queria aprender, eu fiz os trabalhos e tudo, mas eu não desenvolvi aquilo que foi proposto na disciplina, então eu quero repetir o ano que vem se eu puder de novo”.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022)

De fato, Hill e West (2020) afirmam que posicionar aluno e professores em dialogicidade contribui para instaurar nos alunos o pensamento crítico sobre os seus desenvolvimentos. Nessa ocasião, o papel do professor é insubstituível no impacto das disciplinas e na motivação de seus alunos (SADKIN, 2021). Já a autorregulação é mencionada pelo licenciando no quadro a seguir como uma possibilidade também da autoavaliação:

#### **Quadro 7: Argumentos sobre a autoavaliação**

LEVI/26 ANOS - “Essa autoavaliação que ocorre durante o semestre, eu penso que o aluno consegue acompanhar cada passo de evolução que ele vai dando no decorrer do semestre”.
TAISA/20 ANOS - “Eu gosto bastante de me autoavaliar, é bom, porque faz refletir sobre tudo o que fizemos durante o semestre e eu penso que tem que ser um momento em que a gente é bem honesto também, com tudo o que nós fizemos, e é isso, eu acho bom, principalmente tendo um peso na nota”.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022)

A autorregulação é percebida como uma maneira de os acadêmicos compreenderem as dificuldades e suas habilidades, assim esclareceram que as rubricas e as explicações sobre elas foram fundamentais. Também argumentaram que os feedbacks imediatos, com ênfase nos feedfowards futuros, auxiliaram no melhoramento linguístico, inclusive na língua inglesa. Contudo, dizemos que a avaliação é formada ao longo da inserção de novas metodologias, através da compreensão dos licenciandos sobre seus desempenhos durante os semestres. A seguir, discutimos sobre a última categoria de análise.

### **AVALIAÇÃO DIALÓGICA E DESDOBRAMENTOS PARA AVALIAÇÃO DOCENTE FUTURA**

Nesta seção, visualizamos na análise lexicográfica 414 palavras denominadas no software como formas ativas. Averiguamos uma abundância de palavras, sendo as seguintes as que mais se repetem: “aluno, não, pensar, avaliar, estar, avaliação, como, muito e mais”. Investigamos que, na presença da palavra “aluno”, que está em primeiro lugar, a principal razão da reformulação das visões avaliativas por parte de docentes, considerando a indispensabilidade da atuação protagonista dos discentes



(SERRA-OLIVARES et al., 2018). Interliga-se ainda a dois comentários dos licenciandos, os quais grifaram ser importante compreenderem a forma e o modo dos seus futuros alunos aprenderão, conforme é apontado no Quadro 8:

#### **Quadro 8:** Organização dos processos avaliativos

FRANCINE/21 ANOS - “Eu acredito que cada aluno deve ser avaliado de uma forma individual. Claro que ele tem que ser avaliado como ele é, em grupo e como ele é individualmente, mas essa daí daria uma visão de como ele realmente é, quais são as habilidades reais dele e não só uma coisa superficial”.

HANNA/23 ANOS - “Eu penso que avaliação entra também nessa parte que tu tens que se colocar como professora e enxergar tuas crenças como professora, em como tu julgas que os teus alunos vão aprender, em como tu vês que eles aprendem, como que tu consegues ensinar melhor e a avaliação... ela te ajuda a entender todo esse processo”.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022)

De imediato, um dos entrevistados comentou ser muito positiva a maneira como as professoras organizaram as disciplinas, fazendo com que eles refletissem sobre a futura docência.

Percebemos a existência de algumas palavras que se destacam nos discursos: “aluno” (53); “não” (42); “pensar” (31); “avaliar” (30); “estar” (30); “avaliação” (29) e “como” (29). Como foi descrito, os discursos referentes às metodologias avaliativas serão seguidos com a possibilidade de auxílio e compreensão ao aluno. A seguir apresentamos, alguns dos relatos positivos que essa experiência proporciona:

#### **Quadro 9:** Argumentos positivos sobre avaliação

ROSANA/40 ANOS - “É mais um acolhimento, um respeito com a sua dificuldade, é uma atenção especial para você e por mais que você tenha às vezes as mesmas dificuldades que outros, mas você se sente acolhida porque aquela voz foi direcionada para você, aquelas palavras eram para ti e dá certo, coincide com as suas dificuldades”.

FRANCISCA/35 ANOS - “A avaliação nunca foi um problema para mim. Quando ela é processual, ela é mais justa, eu tenho essa sensação, assim. Porque realmente eu estou acompanhando aquele aluno, então, quando um professor vai me avaliando ao longo do processo, eu me sinto mais segura e eu me sinto melhor quando os professores deixam claro os critérios”.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022)

Com os critérios e procedimentos bem definidos, sentiram-se mais confiantes. Sobre a palavra “avaliação”, identificamos que os entrevistados modificaram suas interpretações avaliativas e argumentamos, com vigor teórico, que a avaliação é uma

ferramenta peculiar para produção de informações insubstituíveis (DERONCELE ACOSTA; MEDINA ZUTA; GROSS TUR, 2020), estabelecendo observações de particularidades fortes, perspectivas de refinamento e, principalmente, expectativas de formação qualificada.

É possível perceber a avaliação como uma oportunidade de melhorar, tanto para o aluno como para o professor se autoavaliarem. Esses alunos demonstraram que, na condição de docentes, buscarão seguir uma avaliação pautada pela sinceridade e “entendida como um processo de reflexão e diálogo entre professores e alunos” (OTERO-SABORIDO; ESTRADA; DEVIA, 2022, p. 301). De fato, nas entrevistas, foi mencionado que poderão usar as rubricas futuramente. Segundo eles, elas esclarecem melhor o cenário avaliativo. No quadro 10, a seguir, abordamos algumas dessas falas:

**Quadro 10:** Argumentos sobre preferências das rubricas

MARIANA/ 27 ANOS - “A avaliação através das rubricas, eu acho muito interessante porque mostra esse panorama, além de nos ajudar a perceber os erros de nós mesmos, não ficar só ouvindo: tu erraste nisso, tu erraste naquilo. Conseguimos melhorar através disso. Eu acho bem interessante”.

ISABELA/27 ANOS - “É um sistema de avaliação talvez mais humano, ele é mais detalhado, mas justamente por ele ser mais detalhado, e isso deixar mais claro quais são os pontos fortes e os pontos fracos do aluno, vamos dizer, e também, com isso, cada pessoa, a cada professor, enfim e também ao aluno, que muitas vezes a rubrica é, por parte do aluno e do professor, enfatizar o lado positivo e o lado negativo, vamos dizer, porque todos temos os pontos fortes e fracos e isso pode ser muito positivo para o aluno, para o processo de aprendizagem”.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2022)

Uma estudante especificou que possui preferência pelas rubricas, mas também faz com que tenham uma autocobrança e sensação de ansiedade, pois estariam sempre na busca de cumprir as atividades de acordo às demandas das rubricas. Porém, argumentamos que experiências de feedbacks negativos (PRICE; HANDLEY; MILLAR, 2011) também podem interferir na motivação desses alunos, atrapalhando a compreensão sobre o papel da autoavaliação.

Sobre a avaliação docente futura, alguns não se acham aptos para mencionar um método específico, no caso, eles estão na graduação construindo seus pensamentos sobre o modelo avaliativo ideal, outros citaram que as provas causam medo, sendo que elas são realizadas em único dia, não avaliam o desenvolvimento

diário, mas sim o pontual. Todavia, essa experiência, única vivenciada nas disciplinas tocou nas dimensões e significados interpessoais, mediando novos contextos sobre a palavra “avaliação”. Como futuros professores, estarão sempre em processo de reconstrução e adaptação, para obtenção de engajamento e aprendizagem de seus futuros alunos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De forma notável, perante nossos estudos, diagnosticamos poucas investigações relacionadas à literatura da Avaliação Dialógica no Ensino Superior. Assim, estamos analisando novas estratégias de integração dos alunos na composição da avaliação, permeadas pela autoavaliação, pela heteroavaliação e pela coavaliação, em busca de reconhecimentos metacognitivos para, assim, depararmos com a autorregulação da própria aprendizagem de forma satisfatória. No mesmo sentido, darão uma potencialização para o processo dialógico, que é uma consequência lógica dos processos de uma avaliação bem estruturada, com a utilização de rubricas compartilhadas e mentorias sistemáticas.

Em primeiro momento, a construção da avaliação é realizada com a explicação das rubricas e da proposta metodológica. Desde o início, o diagnóstico dos sujeitos da pesquisa foi de que eles fizeram parte do processo integral da aprendizagem, habituando-se a novos ensinamentos linguísticos, com o auxílio de feedback/feedforward e mentorias das docentes. Concluímos que, nesse exercício de reflexão sobre suas práticas, seus conhecimentos, suas experiências, suas disposições para aceitarem os comentários/feedbacks, tornaram-se mais letrados em avaliação e em feedback. É preciso dizer que uma proposta avaliativa inovadora vivenciada uma única vez pode não levar a resultados imediatos, mas quando esses alunos foram expostos em mais de uma disciplina a essa abordagem avaliativa, passaram a visualizar esse modelo como uma perspectiva possível e qualificada no campo do ensino. Somente mudamos pensamentos quando demonstramos atitudes nas práticas contínuas.

De acordo com as experiências, os avanços e os desafios diante da avaliação dialógica, esses indivíduos mapearam que avaliar os resultados não é o mais

importante, sendo que, para entender o processo, é necessário controlar e identificar as dificuldades, usando a honestidade e a parceria dos discentes com o corpo docente. O maior desafio é implementar essa mudança nas escolas (não apenas no ensino superior), sendo que normalmente seguem um padrão avaliativo tradicional, com a utilização de provas e testes ao final de um ciclo letivo. Um avanço possível é que, por meio de planejamento, os futuros professores podem descrever detalhadamente cada movimento da avaliação tal como ela foi vivenciada como estudante, para exemplificar e incluir tal proposta desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, afetando políticas educacionais nesse nível de ensino, em caso de perceberem seus benefícios.

Sobre a utilização de feedback/feedforward, as opiniões sobre essas vivências foram marcadas com palavras-chave como: “aproximar, mostrar, avaliar, diagnosticar e dar um retorno”. Evidenciamos que os feedbacks individuais formam uma das preferências dos entrevistados, pois quando os recebem em frente aos outros colegas sentem-se envergonhados. Na autorregulação, vivenciaram-na muitas vezes sem compreensão sobre tratar-se de um conceito teórico, mas disseram que se autoavaliaram e que, por vezes, davam-se notas menores por insegurança e por estarem vivendo recentemente esses novos hábitos. Completamos que respostas de alunos já formados e em semestres de conclusão se diferem daqueles que estão iniciando a graduação. Dessa maneira, falamos que a persistência dessas práticas é fundamental para obtenção de resultados positivos.

Nos desdobramentos como docentes, frisamos que duas entrevistadas já utilizam da metodologia em suas turmas. Já outros não se sentiram preparados para nomear uma opção avaliativa a ser adotada como professores, por estarem ainda na metade da formação acadêmica. Ainda, uma das entrevistadas abreviou que não trabalharia com essa metodologia no ensino online, pois muitos dos seus alunos não tinham internet em suas casas, mas no presencial usaria abertamente.

Sobre as perspectivas futuras, abrangemos a intencionalidade de estudos mais atualizados sobre essa linha de pesquisa. Ainda sobre a temática do feedback e feedforward, mas sobre interrogações de como proceder com os modelos tecnológicos (ensino a distância ou híbrido), mantendo uma aproximação de docentes

e discentes, mesmo que de forma online. Há, ainda, outra demanda, na introdução de possíveis imersões da avaliação dialógica em todas as áreas de graduações, não dependendo somente nas áreas das licenciaturas, como nesta pesquisa. Concluímos que um erro não nos define como pessoas. Devemos sim vê-lo como uma curva que nos levará a um novo impulsionamento, a melhores resultados, engajamentos e motivações. Ressignificar as crenças negativas sobre o papel do erro é uma complexa demanda das instituições de ensino, a qual não pode mais ser negligenciada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, H. L. Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In: **Handbook of formative assessment**. Routledge, 2010. p. 90-105.
- ALVES, A.; FELICE, M. I. V. Avaliação formativa: estudo da coavaliação no ensino médio e superior. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 25, 2012.
- ARINDA, P.; SADIKIN, I. S. Dialogic Feedback to Promote Deep Learning For Efl Speaking Learners In Online Learning Environment: Students'voices. **Projectt (Professional Journal of English Education)**, v. 4, n. 5, p. 803-813, 2021.
- CARLESS, D. Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. **Innovations in education and teaching international**, v. 44, n. 1, p. 57-66, 2007.
- CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. **Florianópolis-SC: Universidade Federal de Santa Catarina**, 2013. CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Artmed, 2002
- GEITZ, G.; JOOSTEN-TEN BRINKE, D.; KIRSCHNER, P. A. Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. **International Journal of Educational Research**, v. 75, p. 146-158, 2016.

GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. S. de. Autoavaliação: por que e como realizá-la. **Por que falar ainda em avaliação**, p. 45-49, 2010.

GRIFFIN, P.; FRANCIS, M. Escrevendo rubricas. **Assessment for Teaching** (2ª ed). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. 2018.

GRIFFIN, P.; FRANCIS, M.; ROBERTSON, P. Equipes de ensino colaborativo. **Avaliação para Ensino** (2ª ed). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. 2019.

HOFFMANN, J. O jogo do contrário em avaliação. *Mediação*, 2011.  
**InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.20, n.40, p.168-179, jul./dez. 2014

HAUGHNEY, K.; WAKEMAN, S.; HART, L. Quality of feedback in higher education: A review of literature. **Education Sciences**, v. 10, n. 3, p. 60, 2020.

HILL, J.; WEST, H. Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 2019.

IRALA, V.; DUARTE FILHO, P.; DUARTE, G. Cenário avaliativo inovador no Ensino Superior: análise a partir de uma e-rubrica holística bifocal. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e5223072, 2021. DOI: 10.14244/198271995223. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5223>. Acesso em: 3 jul. 2023.

IRALA, V. B.; MENA, L. P. Avaliação discente na percepção de docentes da educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, 2021.

LUCKESI, C. C. **Que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem na escola?** 2000.

MAGALHÃES, M. L.; BORGES-ANDRADE, J. E. Auto e hetero-avaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 6, n. 1, p. 33-50, 2001.

MURILLO, F. J.; HIDALGO, N. Enfoques fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n. 1, p. 43-61, 2015.

NICOL, D.. The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, p. 1-23, 2020.

ORSMOND, P. et al. Moving feedback forward: theory to practice. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 38, n. 2, p. 240-252, 2013.



OTERO-SABORIDO, F. M.; ESTRADA, F. J. P.; DEVIA, C. P.. Percepción del alumnado universitario de educación física sobre la calificación dialogada. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 43, p. 300-308, 2022.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas. Cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. **Electronic Journal of Research in Education Psychology**, v. 11, n. 30, p. 551-576, 2013.

PANADERO, E.; JONSSON, A. A critical review of the arguments against the use of rubrics. **Educational Research Review**, v. 30, p. 100329, 2020.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação: aspectos introdutórios. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 149-164, 2008.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; IBARRA-SÁIZ, M. S. Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. In: **Sustainable learning in higher education**. Springer, Cham, 2015. p. 1-20.

REINERT, P. M. Classification descendante hierarchique et analyse lexicale par contexte-application au corpus des poesies D'A. Rihbaud. **Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 13, n. 1, p. 53-90, 1987.

RIVEROS, J. M. G. et al. Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. **Delectus**, v. 4, n. 2, p. 45-54, 2021.

SADIKIN, I. S. Weblog-Based Learning and Classroom-Based Learning with High, Adequate, and Low Motivation Indonesian Primary EFL Learners. In: **First Transnational Webinar on Adult and Continuing Education (TRACED 2020)**. Atlantis Press, 2021. p. 137-142.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. (Ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Taylor & Francis, 2011.

SERRA-OLIVARES, J. et al. Estilos de aprendizaje y evaluación formativa: Estudio con universitarios de Educación Física chilenos. **SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte**, v. 7, n. 1, p. 129-138, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Licenciatura em letras**. 2014. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/sisu/cursos/bage/licenciatura-em-letras/>. Acesso em: 5 de outubro de 2021.

VOLLMEYER, R.; RHEINBERG, F. A surprising effect of feedback on learning. **Learning and Instruction**, v. 15, n. 6, p. 589-602, 2005.



WINSTONE, N. E. et al. Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. **Educational Psychologist**, v. 52, n. 1, p. 17-37, 2017.

#### **HISTÓRICO**

*Submetido:* 12 de Dez. de 2022.

*Aprovado:* 04 de Jul. de 2023.

*Publicado:* 04 de Set. de 2023.

#### **COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:**

CRISTOFARI, A. L. K.; IRALA, V. B. “Eu gosto dos feedbacks, eu me sinto bem”: Percepções discentes sobre experiências de avaliação dialógica no ensino superior. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449