



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**WANESSA MARYANA CARDOSO GOMES**

**O FEEDBACK E SUAS CONTRIBUIÇÕES À AVALIAÇÃO PARA A  
APRENDIZAGEM**

**Salvador**

**2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**WANESSA MARYANA CARDOSO GOMES**

**O *FEEDBACK* E SUAS CONTRIBUIÇÕES À AVALIAÇÃO PARA A  
APRENDIZAGEM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Telma Fonseca e Silva Vilar.

**Salvador**

**2023**

**WANESSA MARYANA CARDOSO GOMES**

**O *FEEDBACK* E SUAS CONTRIBUIÇÕES À AVALIAÇÃO PARA A  
APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

**Banca Avaliadora**

**Prof<sup>a</sup> Edna Telma Fonseca e Silva Vilar (orientadora)**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

**Prof<sup>a</sup> Rejane de Oliveira Alves**

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

**Prof<sup>a</sup> Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino**

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

*As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jibóias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. Fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, ficar toda hora explicando... (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 10).*

## AGRADECIMENTOS

A epígrafe retirada do livro *O Pequeno Príncipe*, bem pode ilustrar o que a Pedagogia passou a representar na minha vida, desde que decidi me especializar na Ciência da Educação. Os olhares de julgamento e as frases mascaradas de incentivo, tais como: “Você é tão inteligente, poderia cursar outra coisa”; “Você é capaz de fazer algo melhor”; “É isso mesmo que quer para sua vida, cuidar de crianças”? Estas foram algumas das expressões que deram conta de representar, mesmo que de forma sutil, a desvalorização dos profissionais da educação em uma sociedade cada vez mais necessitada de conhecimento.

Esse cenário não só me mostrou o quão desafiador seria cursar Pedagogia como me impulsionou a ter consciência e certeza do que eu queria, para que frente às críticas eu pudesse responder de modo que ampliasse a compreensão do outro do que é ser um pedagogo. Foi nesses embates diários aliados a anos de estudos, pesquisas, debates e reflexões que me constituí enquanto pedagoga e me empoderei da minha escolha profissional, angariando reconhecimento dos meus familiares, amigos, companheiro e conhecidos.

O processo se tornou responsável por evidenciar o quanto a sociedade munida de conhecimentos superficiais é capaz de esvaziar e invalidar campos de atuação profissional imprescindíveis na formação de sujeitos participantes e construtores da democracia em que vive. Em meio às críticas, me apoiei na Pedagogia como meio de emancipação e transformação da realidade, buscando não só usufruir do processo mas também fortalecer todos aqueles que estavam, estão e estarão ao meu redor.

Justamente por tudo isso, dedico esse espaço para agradecer a minha avó Carmelita que foi a principal responsável pela minha criação até meus 15 anos de idade. Uma mulher negra, forte e resiliente que ao perder o seu único companheiro amoroso da vida, precocemente, foi responsável sozinha pela criação de seus 15 filhos e participou da criação de muitos dos seus netos. No meu caso, ela ocupou o papel de mãe/pai frente as ausências dos meu pais biológicos. A ela devo eterna gratidão por ter me fortalecido, me amado, me protegido, me dado carinho, afeto, puxões de orelha e ter investido seu tempo para assegurar o meu direito à educação durante a infância e adolescência. Muito obrigada vovó, escrevo esses votos de gratidão com aperto no peito e torcendo pela sua recuperação, já que a sua

presente estada em um hospital tem me trazido muitas angústias, mas tendo fé na sua plena recuperação, sigo finalizando a minha formação e pedindo aos céus que me dê a oportunidade de te orgulhar e te honrar por muitos mais anos em vida.

A partir dos meus 15 anos de idade, a mudança para Salvador no ano de 2014 marcou a minha busca por melhores condições de acesso e permanência na educação, já visando maiores oportunidades de inserção no ensino superior, residindo na capital da Bahia. Nesta nova etapa gostaria de deixar registrado a importância que a minha mãe teve, sendo responsável por me proporcionar condições dignas de vida para que pudesse estudar. Foi durante essa época que conheci um dos meus maiores amores, a minha irmã mais nova Maria Sophia, deixo aqui também os meus agradecimentos para ela que ao chegar em 2016 foi dia a dia me ensinando, sobre amor, cuidado, afeto, responsabilidade e educação.

Posteriormente, no auge da pandemia da COVID-19, decidi me mudar da casa da minha mãe e encarar as responsabilidades da vida adulta. Foi com essa mudança que assumi um relacionamento com Lucas, meu atual companheiro, com quem compartilho os momentos de felicidade, medo, angústia, as conquistas, as inseguranças, os aprendizados. Enfim, com quem divido a minha vida, sou grata pela sua paciência, pelo seu amor, pela sua força, pelo seu companheirismo por me acalmar em todos os momentos que surtei com as responsabilidades do trajeto do final do curso. Muito obrigada, amor.

Agradeço aos profissionais da educação que desde a educação infantil à graduação participaram direta e indiretamente na minha formação, enquanto educadora e enquanto pessoa. Faço aqui um agradecimento em especial para os professores do ensino médio: Iolanda, Fábio, Iolindina e Sandra Lee, educadores que conquistaram a minha admiração durante os três anos que tive a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho dos mesmos. Vocês foram e são referências durante a minha formação, obrigado por acreditarem e dedicarem tempo e profissionalismo pela educação pública, gratuita e de qualidade. Obrigado por serem os meus maiores incentivadores.

Agradeço à Profa. Dra. Edna Telma Vilar por ser um exemplo de profissional durante a minha graduação e, principalmente, por ter topado orientar a difícil tarefa que é a produção de um TCC. Obrigado pelas horas de orientação, pelas palavras de carinho e por acreditar em mim em momentos que estive fragilizada pelas dificuldades advindas de problemas pessoais, nos últimos tempos. Você é essencial

para a educação pública e faz diferença na vida daqueles que têm a oportunidade de aprender com alguém tão ética, comprometida, esforçada e profissional como você.

Agradeço também à banca avaliadora deste TCC por ter aceito o convite para participar desse momento e, certamente, com a leitura aguçada de vocês contribuir com a sua melhoria.

A todos vocês o meu muito obrigada! Os últimos meses foram tão difíceis que me fortalecer em vocês foi e é imprescindível para que mesmo em meio aos caos eu possa acreditar em dias melhores. Espero poder trazer ainda muito orgulho, pois, sinto orgulho, admiração, carinho e uma dívida eterna por representarem tanto para mim, que em muitos momentos me apoiou e me espelhei tanto em vocês.

GOMES, Wanessa Maryana Cardoso. **O Feedback e suas Contribuições à Avaliação Para a Aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

A Avaliação Para a Aprendizagem apesar de ser um campo de estudo que vem crescendo ao longo dos anos (BORRALHO; CID; FIALHO; 2019) ainda possui pouca literatura focada nas contribuições que o *feedback* pode proporcionar, principalmente no contexto da educação básica. Assim, o presente trabalho tem como objetivo “analisar em que medida o *feedback* pode contribuir com a Avaliação para a Aprendizagem”. Para tanto, realizou-se procedimentos de levantamento teórico e revisão sistemática acerca do *feedback*, este último realizado nas plataformas *SciELO*, *Google Acadêmico* e nos sites de publicação de cinco revistas científicas com escopo voltado à Avaliação, delimitando-se o período de 2018 a 2023. Os artigos selecionados por meio dos critérios de inclusão e exclusão, considerados na e para revisão sistemática constituíram o *corpus* analisado com vistas a responder a seguinte questão: “Como o *feedback* contribui para a avaliação para aprendizagem? Visando responder a questão proposta, recorreu-se aos seguintes objetivos específicos: a) discutir as concepções de avaliação das e para as aprendizagens; b) conhecer os tipos de *feedback*, bem como os contextos que podem ser utilizados no âmbito da avaliação para a aprendizagem; c) analisar produções acadêmicas de 2018 a 2023 acerca das contribuições do *feedback* à avaliação para a aprendizagem. Para desenvolver tais objetivos, dialoga-se com autores da área de Avaliação que mais são citados nos artigos selecionados: Villas Boas e Esteban (referências nacionais) e Fernandes (referência internacional), bem como com os artigos selecionados na revisão sistemática. Os resultados indicam a necessidade emergente de ampliar as pesquisas e as práticas do *feedback*, considerando-se o potencial que apresenta para a avaliação das aprendizagens, como aprendizagens e para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2022).

**Palavras-chave:** *Feedback*; Avaliação para Aprendizagem; Avaliação Formativa.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1. DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	12
1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
<b>2 FEEDBACK E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.....</b>	<b>24</b>
2.1 FEEDBACK E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS.....	27
2.2 FEEDBACK E AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS.....	28
<b>3 TIPOS DE FEEDBACK, CONTEXTOS DE USO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS.....</b>	<b>31</b>
3.1 COMPONENTES DO FEEDBACK: FEED UP, FEED BACK E FEED FORWARD.....	33
3.2 TIPOS DE FEEDBACK E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS.....	40
<b>4 O POTENCIAL DO FEEDBACK CONFORME A REVISÃO SISTEMÁTICA.....</b>	<b>42</b>
4.1 DEFINIÇÃO/CONCEITUAÇÃO DO FEEDBACK.....	44
4.2 EMISSÃO DO FEEDBACK.....	46
4.3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO VINCULADAS AO FEEDBACK.....	48
4.4 CONTRIBUIÇÕES DO FEEDBACK À AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM.....	49
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>54</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Avaliação constitui-se como ato essencial nos ambientes educativos formais, sendo então frequentemente praticada pelos docentes não só para aprovar/reprovar estudantes, conforme perspectiva do examinar, mas sim com vistas a acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo de uma turma em um determinado período. A complexidade desse processo tende por explicar a quantidade de elementos que são suscitados quando se trata de avaliação da/para aprendizagem.

De acordo com Fernandes (2021) são conceitos fundadores da avaliação escolar, a avaliação formativa, a avaliação somativa, *feedback* e critério de avaliação. Para tanto, o *feedback* constitui uma estratégia em potencial para fomentar e impulsionar a reorientar a tomada de decisões pedagógicas (VILLAS BOAS, 2019).

Deste modo, o *feedback* é o objeto de estudo do presente Trabalho de Conclusão de Curso, o qual foi delimitado a partir das minhas experiências em diferentes contextos de formação (educação básica, educação profissional e ensino superior) por meio das ausências percebidas do *feedback* nos processos de avaliação em que estive envolvida.

Cabe salientar que a expressão *feedback* é muito utilizada em outros contextos que não são educativos, significando apenas “retorno” ou “resposta”. Contudo, a palavra de origem inglesa é formada por *feed* que significa “alimentar” e *back* que significa “de volta, para trás”, sugere alimentar alguém de volta, mas, no caso da educação e da avaliação esse processo de alimentar diz respeito à construção de aprendizagens. Portanto, nesse sentido o *feedback* significa “retroalimentação”, estando articulado a definição de avaliação que se apresenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p.55): “Um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica” o que em muito se articula ao ciclo *feedback* - concepção que será discutida na seção três deste trabalho. Neste contexto, cabe aos professores refletir sobre a prática pedagógica, criar os instrumentos e retomar pontos específicos do processo, enquanto os/as alunos/as tornam-se responsáveis pela conscientização dos avanços, dificuldades e possibilidades de aprendizagens, também atuando no *feedback*.

Compreendendo o *feedback* como integrante da avaliação formativa, conforme associação recorrente feita por autores da área e sua importância para constituir uma avaliação que esteja voltada para as aprendizagens, e não simplesmente das aprendizagens. (VILLAS BOAS, 2019; FERNANDES, 2009; BORRALHO; CID; FIALHO, 2019), portanto, como estratégia potencializadora de toda e qualquer formação em andamento; e ainda considerando que a falta desta estratégia enfraquece a tomada de decisão, inibe a consciência dos/as estudantes sobre o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, mitiga a participação no seu processo educativo, o que fomenta a visão da avaliação como um exame que é um fim em si mesmo, ao invés de estar orientada para ações futuras que melhorem as iniciativas e processos de ensinar e aprender.

A partir do exposto, o objetivo geral deste Trabalho de Conclusão de Curso é analisar em como o *feedback* pode contribuir na avaliação para a aprendizagem, mobilizado pelos seguintes objetivos específicos:

- Discutir o *feedback* e sua relação com a avaliação da e para aprendizagem;
- Conhecer os tipos de *feedback*, os contextos que podem ser utilizados no âmbito da avaliação para as aprendizagens;
- Analisar produções acadêmicas de 2018 a 2023 acerca das contribuições do *feedback* na avaliação para as aprendizagens.

Com abordagem qualitativa e pesquisa do tipo bibliográfica, definida por Oliveira (2007, p. 69) como o “estudo direto em fontes científicas sem precisar recorrer diretamente aos fatos/ fenômenos da realidade empírica” este trabalho foi sendo desenvolvido. Metodologicamente, o trabalho foi realizado com apoio de levantamento bibliográfico acerca do tema *feedback*, tendo em vista que esse procedimento “[...] aproxima o pesquisador do seu campo e do seu objeto de investigação, ao mesmo tempo que aponta elementos que corroboram com a justificativa da pesquisa (LAFFIN & LAFFIN, 2020, p. 480); seguida de revisão sistemática. Para tanto, constituíram fontes de análise para o estudo, artigos localizados nas plataformas da *Scielo*, do *Google Acadêmico*, além das revistas especializadas em Avaliação: Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas; Revista de Gestão e Avaliação Educacional (REGAE); Revista de Avaliação de Políticas

Públicas (AVAL); Revista Meta: Avaliação e Revista de Avaliação da Educação Superior. Tendo em vista que as produções alocadas nestes espaços possuem caráter científico.

O texto está organizado em quatro seções e nesta primeira, apresenta-se a delimitação do tema que orienta a pesquisa em diálogo com autores/as da área de Avaliação que abordam o tema *feedback*, ao tempo que se apresenta a metodologia de construção do TCC, justificando-se os recortes de tempo e fontes bibliográficas para constituição da empiria, bem como são descritos os procedimentos metodológicos empregados.

A seguir, na segunda seção, discute-se os conceitos de avaliação das/para as aprendizagens, buscando refletir sobre simultaneidade e alinhamento entre as práticas. Na terceira seção, objetivou-se compreender os tipos de *feedback* e de que modo reverberam na avaliação para aprendizagem e, por fim, na quarta seção, apresenta-se uma análise das produções acadêmicas acerca do *feedback* a partir dos resultados obtidos por meio do procedimento de revisão sistemática, realizada como o intuito de responder ao problema de pesquisa: Como o *feedback contribui* na avaliação para a aprendizagem?

Sendo o processo avaliativo inerente à realidade escolar, faz-se necessário pensar sobre quais conceitos e concepções têm viabilizado a Avaliação das e para as aprendizagens. Tendo em vista a quantidade considerável de pesquisas acadêmicas realizadas sobre avaliação em ambientes formais de educação, enquanto objeto de estudo, o presente trabalho é mais uma contribuição científica para exercitar a reflexão sobre como a Avaliação aliada ao *feedback* está sendo traduzida, significada e ressignificada nos estudos acadêmicos entre os anos de 2018 à 2023, recorte estabelecido, considerando-se o processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular Comum (BNCC, 2017). Sendo a BNCC o documento mais atual que tem como objetivo orientar o trabalho do/a professor/a, contudo não cita nada sobre *feedback* ou devolutiva. E quanto à Avaliação, a BNCC se resume a falar de rendimento/desempenho ao invés de focar nas aprendizagens. Daí a importância de investigar sobre o *feedback* a partir desse recorte histórico.

Nessa perspectiva, justifica-se a revisão sistemática como procedimento e um movimento de contribuição à ampliação do conhecimento acadêmico da autora deste TCC e de outros leitores que tenham interesse em investigar acerca do *feedback*. Por fim, na última seção, apresenta-se as considerações finais como

expressão de entendimentos acerca do *feedback* como estratégia ou conjunto destas, de modo que não dispensa a formação do/a professor/a, o planejamento e o acompanhamento do processo de “Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem” (VILLAS BOAS & SOARES, 2022).

### 1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

O movimento de investigar sobre as contribuições do *feedback* na Avaliação para as aprendizagens surge de um anseio pessoal, fomentado ao longo da graduação em Pedagogia, tendo em vista que foi durante esse período que estive constantemente refletindo sobre os impactos que a avaliação, e consequentemente a atribuição de notas, exercia sobre as aprendizagens dos alunos de maneira negativa ou positiva, ao longo da educação básica, e neste percurso passando a compreender a avaliação como “uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica.” (ESTEBAN, 2005, p.14).

Assim, a partir do componente curricular EDC286 - Avaliação da Aprendizagem, tive a oportunidade de conhecer autores como Esteban (2003, 2010), Freitas e Fernandes (2007) e Villas Boas (2007) que possibilitaram aprofundamento teórico sobre o ato de avaliar em que, anteriormente, só havia tido contato na prática. Neste momento gostaria de ressaltar a importância que a minha professora e orientadora - Edna Telma Vilar - teve neste contexto, visto que foi a partir dos seus processos de avaliação no componente curricular EDC273 - *Antropologia da Educação*, no meu primeiro semestre na Universidade Federal da Bahia e, coincidentemente, o primeiro semestre dela como docente nesta mesma instituição, que pude experienciar outros contextos avaliativos.

Recordo com detalhes da sua primeira aula neste componente, em um momento de apresentação entre discentes e docente, Edna além de apresentar o conteúdo programático e as atividades avaliativas previstas para o componente no semestre, também problematizou algumas expressões muito utilizadas na educação básica e superior como: "aplicar prova". Ficando marcado este como o primeiro

momento em que fui levada a pensar sobre o objetivo da avaliação para além da definição de notas.

Após esse primeiro contato, nossos caminhos se encontraram em outros dois componentes, o que fortaleceu não só o meu interesse pelo campo da Avaliação no contexto da educação formal, como me deu a oportunidade de experienciar por um período maior a inserção em um processo avaliativo orientado para o futuro, praticado como meio para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes dentro de um período predeterminado e com critérios comunicados e/ou negociados, coletivamente. Nesta concepção, a avaliação não tem fins disciplinares e nem é um fim em si mesma, pois é pensando nos dados levantados que o professor pode orientar, individualmente e coletivamente os/as estudantes, além de poder reorientar a própria prática pedagógica. Desta forma, é possível perceber que a avaliação não é só necessária para ser consultada no fim de uma unidade ou ano letivo, mas, é essencial para auxiliar e facilitar a compreensão dos processos.

Paralelamente, se contrapondo a essa perspectiva de avaliação processual, os estudos sobre as características do exame, vertente ainda muito utilizada em ambientes formais de educação, ocupou um local de reflexão sobre todo o meu processo formativo e somente com o ingresso no ensino superior pude compreendê-lo como um movimento de examinar não só as aprendizagens, mas principalmente alunos em seus comportamentos. Esse viés ainda não foi superado e parece estar impregnado na prática pedagógica de muitos educadores/as, assim como na gestão escolar e em órgãos reguladores da educação.

Na educação básica predomina a visão de que é necessário medir os conhecimentos do aluno em um determinado momento para definir se ele conseguiu atingir as habilidades e as competências, a exemplo das que estão previstas na BNCC, sendo aquele o único momento em que o estudante está sendo avaliado para definir sua nota, conforme perspectiva das avaliações externas capitaneada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Assim, é descartado todos os outros dias do período letivo, estando o exame a serviço da classificação, hierarquização e da seleção dos estudantes (LUCKESI, 2011).

Se por um lado a avaliação é tida como um processo que visa o passado, o presente e o futuro buscando de forma dialogada incluir os/as estudantes como sujeitos ativos, construtores responsáveis também pela suas aprendizagens, por outro lado, o ato de examinar pontua um momento, seleciona e classifica os alunos

em melhores e piores através de notas, caracterizando-se por ser uma avaliação que ignora o contexto em que o processo de ensino e aprendizagem foi desenvolvido, servindo como meio de instaurar o medo e por meio dele manter a ordem e a disciplina entre os/as estudantes.

Assim torna-se fato que em nada se assemelha a concepção de avaliação para a aprendizagem com a concepção de examinar o/a estudante, até porque em Avaliação são os processos que são avaliados e não as pessoas. Nessa direção, elucida Luckesi que “[...] avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela; no caso de pessoas, junto com elas.” (LUCKESI, 2000).

Nesse sentido, a compreensão e o exercício da prática de examinar é uma concepção que precisa ser superada pela comunidade escolar de forma ampla, já que tanto os/as professores/as, quanto os/as estudantes e pais se “acostumaram” com as práticas de classificar e selecionar os estudantes de acordo com as notas. A tarefa de avaliar deve romper com essa pessoalidade de estar julgando o/a estudante e sentenciando-o de acordo com o seu desempenho momentâneo para estreitar os laços com uma avaliação processual, dialógica, inclusiva e construtiva.

Por essa compreensão distorcida, a Avaliação, em geral, é estigmatizada por ser confundida com o exame, quando há na verdade uma grande disparidade entre essas duas concepções. Corroborando Fernandes e Freitas (2007, p, 19), ressalta-se que “[...] avaliar, para o senso comum, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir.”

Enfim, é preciso atuar para que a avaliação deixe de ser estigmatizada e passe a ser vista como ela realmente é: uma atividade inerente à dinâmica pedagógica e orientada para a ação futura, sempre visando a melhoria das aprendizagens.

A partir deste cenário tornou-se crescente o meu interesse neste campo de estudo que é a avaliação para as aprendizagens, delimitando então como objeto de estudo o *feedback* em sua composição e dimensão pedagógica por meio da perspectiva de avaliação, já que no processo de revisão sistemática foi encontrado

diferentes materiais sobre o *feedback*, mas que faziam relações com outras áreas do conhecimento humano e não especificamente com a educação básica formal.

Assim, ao definir o *feedback* como objeto de estudo, utiliza-se a abordagem qualitativa de pesquisa com recurso a metodologia da revisão sistemática, tendo como procedimento inicial a consulta em base de dados como o *Scielo*, *Google Acadêmico* e sites de cinco Revistas de Avaliação para localizar, selecionar e constituir as fontes bibliográficas que formam a empírica para as análises apresentadas. Trata-se portanto de pesquisa bibliográfica como tipologia de pesquisa que se utiliza de material científico já desenvolvido (GIL, 2002).

Constituída a empiria, analisa-se nos materiais científicos produzidos as seguintes dimensões acerca do *feedback*: O que é o *feedback*? Quem emite o *feedback*? Quais as formas de emissão do *feedback*? Quais as concepções/condições em que *feedbacks* são produzidos e compartilhados? Quais as possibilidades de contribuição do *feedback* para a avaliação das e para as aprendizagens? Sendo informadas as questões da análise que se apresenta neste TCC, problematiza-se sobre o *feedback* ao longo das seções, com o apoio teórico de duas autoras brasileiras: Villas Boas e Esteban, citadas nos textos que compõem a empiria da revisão sistemática e um autor estrangeiro: Fernandes, igualmente referenciado no material de base à revisão sistemática.

## 1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir do desenvolvimento do problema de pesquisa, tornou-se necessário estabelecer bases de dados para a coleta de informações que possibilitasse responder a pergunta da pesquisa. Assim optou-se por utilizar enquanto método a revisão sistemática. Contudo, por ser esta estratégia muito utilizada na área das pesquisas em Saúde, optou-se por utilizar como base uma referência que se voltasse à área da educação. Mendes e Pereira (2020) situam seu artigo como alternativa a essa lacuna e por isso são referência importante para fundamentar a metodologia deste trabalho. Segundo o autor e a autora, citando Khan *et al.* (2003) “[...] uma revisão ganha o adjetivo sistemático se for baseado em uma pergunta claramente formulada, identifica estudos relevantes, avalia sua qualidade e resume as evidências usando de metodologia explícita” (MENDES & PEREIRA, 2020, p. 201).



Ainda segundo os autores citados, a diferença entre pesquisas do tipo “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” para a revisão sistemática diz respeito ao “nível de alcance de busca de material (no estado da arte) e a forma de pesquisar (estado do conhecimento) MENDES & PEREIRA, 2020, p. 201).

Romanowski e Ens (2006, p. 40) elucidam que pesquisa do tipo “Estado da Arte” “é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.

Tendo em vista a responsabilidade com o rigor acadêmico que a revisão sistemática exige para fins de possível reprodução e comprovação dos caminhos percorridos até o encontro e tratamento de dados, foram selecionados trabalhos presentes nas plataformas da *Scielo*, do *Google acadêmico* e de cinco Revistas de Avaliação (*Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*; *Revista de Gestão e Avaliação Educacional (REGAE)*; *Revista de Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)*; *Revista Meta: Avaliação e Revista de Avaliação da Educação Superior*). A escolha pela base de dados do *Scielo*, justifica-se pelas suas publicações eletrônicas cooperativas de periódicos científicos na internet. Essa ferramenta conta com o suporte do *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)*, o que lhe confere certificado de qualidade científica.

Já a base de dados do *Google Acadêmico* foi selecionada levando em consideração que “o *Google Acadêmico* pode ser instrumento extremamente útil para os estudos de citação, especialmente nas ciências humanas, sociais e sociais aplicadas” (CAREGNATO, 2011); além de que, segundo Mendes e Pereira (2020, p. 211) “[...] seus algoritmos, na maioria das vezes, conseguem encontrar trabalhos relevantes sobre a temática”. A nível de reconhecimento é válido destacar que a base de dados do *Google Acadêmico*, durante o presente estudo, foi capaz de apresentar recortes de trabalho, como capítulos de livros, que abordavam diretamente assuntos delimitados pelos descritores e filtros da pesquisa, tal aspecto demonstra a qualidade e o refinamento das ferramentas de pesquisa que a plataforma possui.

Deste modo, tanto na base de dados *Scielo* quanto na do *Google Acadêmico* foram utilizadas as mesmas estratégias de pesquisa avançada, utilizando-se descritores e filtros que expressavam os objetivos do estudo. Na pesquisa avançada os descritores foram divididos em três etapas, na primeira apenas o descritor "*Feedback*", na segunda "*Feedback + Avaliação + Aprendizagem*", e na terceira, "*Feedback + Avaliação Formativa*", uma vez que na literatura consultada é recorrente a vinculação do feedback à avaliação formativa. Por outro lado, os filtros utilizados nas duas bases de dados foram diferentes em função do que se apresentava como possibilidade de refinamento da pesquisa em cada uma das bases de dados consultadas.

No *Scielo* foram utilizados os seguintes filtros: estudos publicados no Brasil, que fossem trabalhos publicados em língua portuguesa ,entre os anos de 2018 a 2023. Já no *Google Acadêmico* apenas dois filtros foram suficientes para a consulta, sendo eles, a definição de apresentação dos descritores no títulos dos trabalhos e que tivessem o mesmo período de publicação definida na busca utilizada no *Scielo*, tendo em vista o interesse de explorar os estudos desenvolvidos nos últimos seis anos, voltados à discussão do *feedback* .

As cinco revistas de avaliação consultadas foram: *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*; *Revista de Gestão e Avaliação Educacional (REGAE)*; *Revista de Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)*; *Revista Meta: Avaliação e Revista de Avaliação da Educação Superior*.

Cabe ressaltar que a partir dos resultados obtidos de todas as buscas, realizamos a mesclagem das produções mantendo-se apenas uma versão de cada trabalho, preferencialmente em seu formato de artigo ou capítulo de livro, uma vez que resultaram de trabalhos de pesquisas desenvolvidas em nível de Doutorado, Mestrado e Graduação.

A seguir, apresenta-se um quadro, em que de forma sintética, expõe-se o número de artigos encontrados em cada passo da pesquisa na base de dados do *Scielo*:

### Quadro A - Procedimentos/ Resultados da Revisão Sistemática na base Scielo

Plataforma	Descritor 1 (Feedback)	Descritor 2 (Feedback + Avaliação)	Descritor 3 (Feedback + Avaliação + Aprendizagens)	Filtro 1	Filtro 2	Recorte temporal
Scielo				Publicado no Brasil	Em português	2018 a 2022
<b>Nº de Trabalhos</b>	2.306	258	72	17	17	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 17 artigos encontrados, por meio da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos, apenas 1 estava alinhado ao objetivo da pesquisa e poderia ser utilizado na revisão sistemática, levando em consideração que mesmo tendo uma quantidade considerável de trabalhos mais de 90% estavam relacionados a outra área de conhecimento e não a educação básica formal.

Já no *Google Acadêmico* os resultados da pesquisa estão informados no quadro B:

### Quadro B- Procedimentos/Resultados da Revisão Sistemática no Google Acadêmico

Plataforma	Descritor 1 (Feedback)	Descritor 2 (Feedback + Avaliação)	Descritor 3 (Feedback + Avaliação + Aprendizagens)	Filtro 1	Recorte temporal
Acadêmico				Descritores no título	2018 a 2022
<b>Nº de trabalhos</b>	7.160	194.00	127.00	30	14

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 14 trabalhos encontrados, após a realização da leitura dos respectivos títulos e resumo dos estudos, apenas 3 encontravam-se seguindo a linha do objetivo que se propunha na pesquisa e critérios de inclusão.

Na Revista *Ensaio* apenas 5 artigos foram encontrados, a partir do descritor "feedback" e destes, apenas dois estavam no recorte temporal da pesquisa e ainda

assim nenhum desses trabalhos se articulavam ao objetivo da pesquisa. Na Revista *REGAE*, cinco artigos foram localizados ao aplicar o descritor "feedback" e apenas um artigo, alinhava-se ao objetivo da pesquisa. Na Revista *AVAL* nenhum título foi encontrado com o descritor "feedback". Na Revista *Meta: Avaliação*, sete artigos foram localizados com o descritor "feedback" e cinco encontravam-se no recorte temporal delimitado, mas nenhum deles atendia aos objetivos do presente estudo. Por fim, na *Revista de Avaliação da Educação Superior*, dois trabalhos foram localizados, mas estavam fora do período estabelecido para a revisão sistemática. Tais dados evidenciam o quanto o tema *feedback* ainda é pouco investigado na área de Avaliação.

Vale salientar que para a seleção dos artigos foi feita a leitura dos títulos, dos resumos e, posteriormente, dos textos na íntegra. Como critérios de inclusão/refinamento dos artigos, considerou-se: o feedback estar voltado à educação básica e o referencial teórico ser pertinente a avaliação da aprendizagem enquanto nível de avaliação educacional. E de exclusão foram estabelecidos para a revisão sistemática: ser de outra área do conhecimento ou estar voltado a outra etapa da educação ou finalidade que não fosse a formação para atuação nesta etapa. Desse modo, resultaram cinco trabalhos. A análise dos artigos que satisfizeram os critérios delineados é apresentada na seção 4 do presente trabalho.

Assim, o procedimento da revisão sistemática, configurou-se como relevante já que segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 83) “[...] as revisões sistemáticas são desenhadas para ser metódicas, explícitas e passíveis de reprodução”. Além de que “[...] uma revisão sistemática requer uma pergunta clara, a definição de uma estratégia de busca, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos artigos e, acima de tudo, uma análise criteriosa da qualidade da literatura selecionada” (Ibidem). Ao total foram localizados cinco artigos que contemplavam o objetivo da pesquisa desenvolvida para este TCC, os quais estão registrados nos quadros a seguir:

**Quadro C: Artigos selecionados na Revisão Sistemática**

TÍTULO	AUTOR/ES/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVO	ANO	FONTE/DADOS	LOCALIZAÇÃO
--------	--------------------------	----------	-----	-------------	-------------

<p><b>Avaliação formativa no ensino-aprendizagem da matemática:</b> o uso do feedback escrito com os alunos do 5º ano</p>	<p>Ana Sofia Bento e Neusa Branco (Instituto Politécnico de Santarém-PT.)</p>	<p>Identificar o contributo da avaliação formativa, com enfoque no feedback escrito pelo professor, para o processo de ensino-aprendizagem de alunos do 5.º ano em Matemática.</p>	<p>2018</p>	<p>Publicação na <i>Revista da Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS)</i>.  Dados provenientes de Relatório de Estágio no Mestrado</p>	<p><i>Google Acadêmico</i></p>
<p><b>Avaliação da aprendizagem:</b> A contribuição do feedback para a aprendizagem do estudante</p>	<p>Lais Rodrigues Pereira e Edileuza Fernandes Silva (UNB)</p>	<p>Analisar a relação entre o feedback do processo avaliativo e a aprendizagem de estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.</p>	<p>2021</p>	<p>Capítulo de livro  Dados provenientes de Trabalho de Conclusão de Curso</p>	<p><i>Google Acadêmico</i></p>
<p><b>Um Estudo sobre o Feedback Formativo na Avaliação em Matemática e sua Conexão com a Atribuição de Notas</b></p>	<p>Rafael Filipe Novôa Vaz e Lilian Nasser (UFRJ)</p>	<p>Discutir o que seria um feedback formativo em uma prova de Matemática e investigar se, e como, a qualidade do feedback se relaciona com a pontuação dada por professores na correção de questões de Matemática.</p>	<p>2021</p>	<p>Publicação na Revista Eletrônica da UNESP  Dados provenientes de investigação em Tese de Doutorado</p>	<p><i>Scielo</i></p>
<p><b>Uma análise sobre a utilização do feedback nos anos iniciais e seu impacto na avaliação formativa</b></p>	<p>Ildenice Lima Costa (UNB)</p>	<p>Analisar as concepções de um grupo de professores do 3º e 5º anos do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal,</p>	<p>2021</p>	<p>Publicação na <i>Revista Com Censo</i>  Dados provenientes de entrevistas</p>	<p><i>Google Acadêmico</i></p>

		Brasil, sobre a utilização do feedback nos anos iniciais, bem como seus impactos na aprendizagem dos estudantes.			
<b>Feedback da avaliação:</b> perspectiva inclusiva da criança em contexto da educação infantil e transtorno do espectro autista	Francerly Cardoso da Cruz e Geraldo Eustáquio Moreira (UNB)	Analisar a percepção dos graduandos de Pedagogia quanto a iniciar uma cultura de feedback da avaliação matemática numa perspectiva inclusiva da criança em contextos da educação infantil e Transtorno do Espectro Autista - TEA.	2023	Publicação na Revista REGAE  Dados coletados via questionários respondidos por 19 graduandos do curso de Pedagogia da UNB. (Mestrado)	Site da Revista

**Fonte:** Organizado pela autora a partir da Revisão Sistemática realizada

Cabe destacar que quanto à vinculação institucional dos estudos às universidades brasileiras, três deles foram originários da UNB e apenas um da UFRJ.

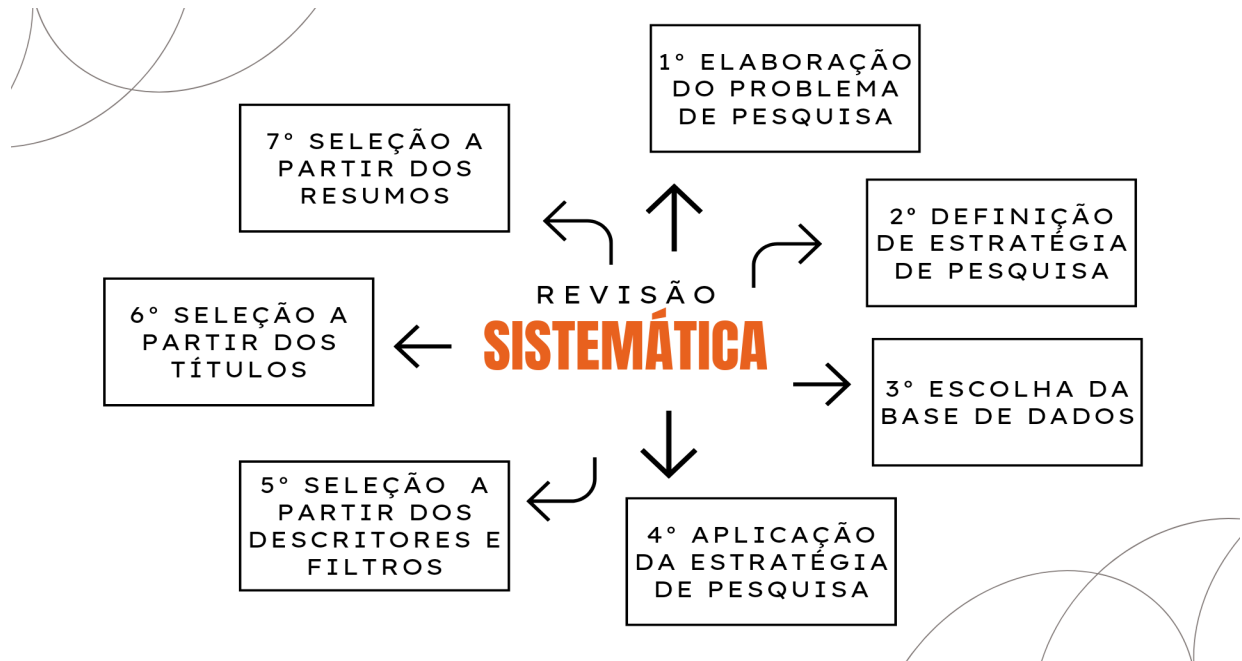
Os estudos selecionados são analisados a partir dos seguintes questionamentos:

- Quais definições de *feedback* são apresentadas?
- Quais são as formas possíveis de emissão do *feedback*?
- A que concepções ou funções da avaliação o *feedback* foi vinculado?
- Quais as possibilidades de contribuição do *feedback* à Avaliação das e para as aprendizagens?

Por fim, buscando ilustrar as etapas de realização da revisão sistemática, na Figura 1 explicita-se não só os motivos para reafirmar este como um trabalho de revisão sistemática como também se esquematiza o passo a passo para a

reprodução de uma pesquisa com os mesmos objetivos da que se apresenta neste TCC.

**Figura I -** Etapas da realização da Revisão Sistemática



**Fonte:** Elaborado pela autora

## 2 FEEDBACK E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

O feedback é recorrentemente vinculado à avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2022; FERNANDES, 2009) enquanto parte de um conjunto de ações que visam melhorar os processos de ensinar e aprender. Villas Boas (2022) registra em um de seus títulos recentes “*Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagens*”, assumindo que se avalia no processo, aprendizagens previstas e não previstas.

Contudo, localizou-se no levantamento bibliográfico realizado como procedimento para orientar/aproximar a questão da investigação, que autores como Fernandes (2019) e Machado (2021, p. 12) também associam o feedback a avaliação somativa, explicitando que “[...] (há avaliação sumativa sem fins classificatórios), o que acontece, porém, é que a cultura de avaliação escolar vigente tende a associar, de modo muito acentuado, a avaliação sumativa apenas a fins classificatórios”. Explicita ainda este último autor que a atribuição de nota é uma forma de feedback, mas um feedback muito pobre, vez que

[...] não orienta de forma precisa e adequada os alunos. Além disso, a investigação tem evidenciado que os alunos tendem a ignorar o feedback quando, ao mesmo tempo, são dadas notas e que os comentários do professor são mais valorizados e lidos se não forem acompanhados de uma classificação.

Por isso, neste estudo optou-se pela conexão entre *feedback* e a avaliação para as aprendizagens (FERNANDES, 2008), tendo em vista que um bom ciclo de *feedback* oferece subsídios de orientação, principalmente para que o/a aluno/a compreenda tanto sobre o que já foi consolidado em suas aprendizagens, como quais movimentos precisa desprender para atingir outros conhecimentos (MACHADO, 2021). Nesse sentido, encara-se as aprendizagens como o principal propósito do feedback.

Buscando apresentar uma discussão mais consistente sobre a avaliação da/para as aprendizagens e explicar de que forma o *feedback* contribui com a avaliação para a aprendizagem, considera-se imprescindível trazer uma definição do



que é avaliar, quais são os tipos e níveis da avaliação, as funções da avaliação, o que significa planejar a avaliação, como se avalia, quem são os responsáveis pela avaliação e para que servem os resultados da avaliação.

Segundo Freitas e Fernandes (2007) a avaliação é uma atividade inerente aos processos cotidianos da aprendizagem que é orientada para o futuro, buscando melhorar a atuação pedagógica. Nessa direção, avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas durante o processo, sendo uma atividade que acontece no âmbito de um exercício pedagógico. Apesar de usar a medida através das notas institucionalizadas, o processo de avaliação não se resume a notas, mas busca melhorar as práticas de ensinar e aprender (ESTEBAN, 2013).

Considerando-se que os elementos da avaliação estão organizados de maneira a orientar as ações futuras de docentes e discentes (FERNANDES, 2009), identificando o que já foi assimilado/construído das/para as aprendizagens, considerando-se, também o que “ainda” não foi concretizado (ESTEBAN, 2003). Tratando-se de avaliação, o advérbio de tempo "ainda" é empregado, justamente pela perspectiva de que novas ações pedagógicas devem ser planejadas e desenvolvidas a fim de auxiliar os/as estudantes a compreender os conhecimentos que ainda não foram consolidados/construídos/alcançados, o que representa a avaliação em sua dimensão inacabada (VILLAS BOAS, 2022).

Ainda segundo Freitas e Fernandes (2007), a avaliação tem como função acompanhar o desenvolvimento do estudante no sentido de uma apreciação final sobre o que o estudante pôde obter em um determinado período, além de ter a função de auxiliar professores e estudantes a compreenderem de forma mais organizada seus processos de ensinar e de aprender. Desta forma, a avaliação não deve ser utilizada com o objetivo de punir, nem de classificar ou de excluir, o que parece ainda ser um grande desafio para os/as professores/as já que segundo os citados autores “[...] em nossa sociedade, de um modo geral, ainda é bastante comum as pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção”. Por tal entendimento acabam desconsiderando que “[...] Avaliar é um processo em que realizar provas e testes, atribuir notas ou conceitos é apenas parte do todo (FREITAS, FERNANDES, 2007, p.19)

Em uma avaliação desenvolvida de forma processual e formativa entende-se que a avaliação não se dá de maneira isolada, sem organização e planejamento, por isso com base em Villas Boas (2007) é possível compreender que planejar a avaliação significa passar a pensar no processo de aprendizagem do estudante ao invés de simplesmente pensar em facilitar o seu trabalho enquanto professor com um tipo de avaliação mecânica e inadequada para o/a estudante. Planejar exige que o professor se questione durante todo o processo de avaliação, assim o mesmo pode compreender como ele mesmo interpreta a avaliação, já que se avalia de acordo com a própria concepção do que significa avaliar e da serventia que atribui a esse processo.

Nesse sentido, Villas Boas (2007) expõe que de um modo geral o processo de desenvolvimento de um plano de avaliação permanente envolve professores, profissionais da educação que atuam na escola, incluindo-se os pais. Fica evidente que o estudante também pode ajudar nesse processo, até mesmo em uma conversa casual tencionada pelo/a próprio/a professor/a (Avaliação praticada de modo informal) que é o/a responsável por sistematizar e analisar as informações levantadas. Contudo, é importante ressaltar que o estudante não só pode ajudar nesse processo, sendo inclusive protagonista.

Por fim, os resultados da avaliação auxiliam a compreender o processo de aprendizagem dos/as estudantes (VILLAS BOAS, 2007), além de ajudar a conhecer o que cada um/a já aprendeu, de modo que o/a professor/a possa reorganizar as atividades para que continuem a aprender o que “ainda” não conseguiram aprender. Desta forma, a avaliação é uma atividade processual para uma orientação futura que articula o passado, o presente e o futuro, sendo compreendida por Villas Boas (2021) como Avaliação da e para a aprendizagem.

Ao traçar esses elementos iniciais para a compreensão de uma avaliação processual e formativa, a seguir será enfatizada as correlações entre a avaliação das aprendizagens e a avaliação para as aprendizagens, tendo em vista que estão relacionadas a avaliação formativa, a qual segundo Borralho, Cid e Fialho (2019, p. 219): “[...] contribui para que os alunos tenham melhores e mais profundas aprendizagens”, a qual o *feedback* está sendo, *recorrentemente, associado*.

## 2.1 FEEDBACK E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação das aprendizagens amplia a perspectiva de ensinar e aprender para além de memorizar conteúdos a serem “testados” por meio dos exames, trata-se de acompanhar e valorizar as potencialidades e desafios do processo de desenvolvimento da capacidade do estudante em analisar, investigar, problematizar, criar hipóteses e ser de fato sujeito ativo, crítico, reflexivo e coautor do seu caminho formativo em curso. Assim, a avaliação das aprendizagens:

[...] pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de coleta de informação. mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em uma diversidade de situações (FERNANDES, 2008, p.20).

Neste sentido, a avaliação das aprendizagens deve ir além da preocupação com as atividades avaliativas formais e pontuadas, buscando criar oportunidades de aprendizagens também em momentos informais, em atividades não pontuadas e em todo o processo de acordo com as demandas que os sujeitos da educação levantam em um contexto educacional.

Fernandes (2019) ao analisar estudos voltados para a avaliação das aprendizagens expõe que em muito já se caminhou neste campo, no entanto “[...] a construção teórica continua a ser sentida como uma necessidade relevante [...]”. O referido autor assim como Villas Boas (2022) em dado momento de seus trabalhos fazem equiparação entre a avaliação formativa como sendo a avaliação para as aprendizagens e avaliação somativa equivalente a atual avaliação das aprendizagens. Porém, Fernandes (2019) explica ainda que é a avaliação das aprendizagens diz respeito às atividades avaliativas que fornecem informações, de caráter diagnóstico, sobre as aprendizagens dos/das estudantes. O que será feito com os resultados destas atividades, dependendo da concepção de avaliar do/a professor/a, é que vai definir se a avaliação é formativa e para as aprendizagens (conceito que será mais aprofundado no próximo tópico).

Contudo, cabe destacar que a avaliação das aprendizagens não pode e não deve ser resumida em atividades avaliativas pontuais e pouco utilizadas em sala de aula, como afirma Fernandes (2019) em seu estudo, tendo em vista que a intencionalidade do planejamento de uma sequência didática, a construção coletiva

de critérios de avaliação, o desenvolvimento de enunciados objetivos e coerentes redimensionam a amplitude da avaliação das aprendizagens. Neste sentido, todo o trabalho está voltado para fazer com que o/a aluno/a possa se desenvolver mais e melhor.

Nesse sentido, explicita o citado autor (2019, p.149) que:

A designação Avaliação das Aprendizagens (AdA), por seu lado, refere-se a um balanço, a um ponto de situação que se faz, acerca do que, num dado momento, os alunos sabem e são capazes de fazer. É também uma expressão que me parece substituir bem a designação Avaliação Sumativa (AS) quanto mais não seja por ser mais consistente e fazer mais sentido com a ApA.

Mediante o excerto, é possível associar a avaliação das aprendizagens ao componente *feed back*, entendido com base em Villas Boas (2007, p.16) “orientações que o professor dá ao aluno após analisar suas produções, para que haja avanço em suas aprendizagens.”

## 2.2 FEEDBACK E A AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

Em diálogo com a avaliação das aprendizagens, a "Avaliação para as aprendizagens (ApA) parece incluir, mas também ir além daquela, pois chama a atenção para o seu propósito mais fundamental: apoiar as aprendizagens dos alunos" (FERNANDES, 2019, p. 148). Isso significa que a avaliação para aprendizagem funciona com um “sistema de ensino que coloca ênfase na aprendizagem dos alunos sendo, clara e intencionalmente, orientadas para melhorar as aprendizagens dos alunos, em oposição ao controle e classificação.(BORRALHO; CID; FIALHO, 2019, p. 221)

Nessa direção, o/a professor/a enquanto mediador/a busca promover em momentos de ensino, ações que concretizem e oportunizem aprendizagens que “ainda” não foram consolidadas pelos/as estudantes. Essa perspectiva de avaliação indica movimento. Assim para Villas Boas: “[...] o *para* denota a intenção da avaliação de gerar ações que produzam aprendizagens, em lugar de apenas constatar aquelas que ocorreram. Indica movimento em busca de aprendizagens.” (VILLAS BOAS, 2019, p. 114).

Não somente o movimento é característico da avaliação para aprendizagem, de acordo com Villas Boas (2022) esse conceito também vai indicar ação, busca e intervenção. Assim, a avaliação "se torna também avaliação como aprendizagem" (VILLAS BOAS, 2022, p.7), já que no processo, a avaliação vai proporcionar aprendizagens não só para o aluno, mas também para o professor, levando em consideração que "Enquanto avaliamos aprendemos". Enquanto aprendemos, avaliamos." (VILLAS BOAS, 2022, p.8).

Luckesi (2011, p. 25) também trata da aprendizagem da avaliação como inserida na prática da avaliação das aprendizagens, mas para tanto indica sua necessidade formativa. Nesse sentido, afirma ser "[...] impossível condutas novas, sem novas aprendizagens teórico-práticas".

Nessa perspectiva, a avaliação para aprendizagem se mostra em sua dinamicidade, já que mesmo ao fim de uma atividade avaliativa formal esse não é verdadeiramente o fim, mas o início de um novo processo de avaliação em busca de novas aprendizagens e assim sucessivamente. Para que esse contexto seja possível é imprescindível que a comunidade escolar desenvolva e se aproprie do letramento em avaliação (VILLAS BOAS, 2022).

Apesar de desprender esforços para definir o conceito de avaliação para aprendizagem "Não será fácil definir de forma sucinta o conceito de ApA uma vez que são inúmeras as implicações e relações com as práticas pedagógicas." (FERNANDES, 2019, p.148). Assim, talvez o que mais se aproxima de uma definição, segundo o referido autor, é passar a investigar quais são as características da avaliação para aprendizagem. Nessa direção, Fernandes afirma que a avaliação para as aprendizagens deve:

1. integrar uma planificação eficaz do ensino e da aprendizagem
2. estar focada em como os alunos aprendem.
3. ser reconhecida como central nas práticas na sala de aula.
4. ser entendida como uma capacidade profissional fundamental para os professores.
5. ser sensível e construtiva, pois qualquer avaliação tem um impacto emocional.
6. ter em conta a importância da motivação dos alunos.
7. promover o empenho para se alcançarem as finalidades e a compreensão dos critérios através dos quais se avalia a sua consecução.
8. orientar os alunos para que aprendam como melhorar.
9. desenvolver as capacidades de autoavaliação dos alunos para que estes sejam reflexivos e autónomos.
10. reconhecer todo o espectro de aprendizagens de todos os alunos.

Mediante o que se registra no excerto, proporcionar orientação para os/as alunos/as para que eles/as aprendam mais e melhor é uma das responsabilidades do/a professor/a no processo. O *feedback* mostra-se então como uma estratégia imprescindível para a formação dos sujeitos da avaliação. E qual seria a base da avaliação nesse sentido? A comunicação e a negociação regular e sistemática. Nesse viés, tratando-se sobre a avaliação parece emergir a necessidade de discutir e pensar em como o *feedback*, quando produzido e compartilhado de modo adequado, pode acrescentar nos processos formativos dos alunos, buscando assim, não só diagnosticar acertos e erros, mas fornecer informações elucidativas e objetivas que de fato ajudem os/as estudantes a entender o seu processo de construção de aprendizagem, bem saber como reorientar o seu caminho para atingir o que ainda não foi concretizado em termos de aprendizagem.

Articulando a avaliação para as aprendizagens com os elementos do sistema *feedback* é possível afirmar que estes em seu conjunto mobilizam de fato a avaliação para as aprendizagens.

Com o intuito de enriquecer essa discussão, na próxima seção, o *feedback* será abordado no diálogo com autores/as da área de Avaliação que se debruçaram à discussão de como a avaliação pode contribuir para a melhoria das aprendizagens, situando o potencial do *feedback* para uma avaliação formativa com foco nas aprendizagens.

### 3. TIPOS DE FEEDBACK, CONTEXTOS DE USO E SUAS CONTRIBUIÇÕES À AVALIAÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Fernandes (2008, p. 96-97) ressalta a relevância do *feedback* no processo de avaliação, reafirmando que:

É através da comunicação que todos os alunos devem tomar consciência de seus progressos e/ou dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver. É através da comunicação que os professores também poderão perceber as alterações que necessitam fazer para que seu ensino vá ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Compreende-se do excerto que, o *feedback* enquanto informação e comunicação mostra-se como um meio qualitativo para melhorar o processo de aprendizagem realizado pelo aluno, mas também as ações educativas do professor-mediador, o que conseqüentemente evidencia a dialogicidade entre ensinar e aprender.

Nessa direção a avaliação quando compreendida e praticada em sua dimensão formativa, com foco nas aprendizagens, utiliza enquanto estratégia a comunicação para fomentar novas oportunidades de aprendizagens para os/as alunos/as, inclusive frente aos erros. Desse modo, os erros podem ser lidos como uma possibilidade de ponto de partida para o estabelecimento de *feedbacks* que reorientem as ações educativas do próprio professor e dos alunos.

Nessa perspectiva, o/a professor/a orientado/a pelos objetivos de aprendizagem e utilizando critérios pré-estabelecidos e, preferencialmente, negociados encarrega-se de fornecer informações ao aluno que vá além de somente passar uma mensagem, mas deve ser capaz de explicitar quais novos movimentos devem ser realizados para que os objetivos propostos sejam alcançados. De acordo com Fernandes (2008, p. 97):

O feedback deve esclarecer perante os alunos seu nível real, ou seu estado, perante os objetivos da aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado, se tal se revelar necessário. [...]. O feedback, em si mesmo, não resolve qualquer problema se não for devidamente pensado, estruturado e adequadamente integrado no processo de aprendizagem dos alunos.

Borrvalho, Cid e Fialho (2019) afirmam que existem diferentes tipos de *feedback* e que nem todos estão a serviço de uma avaliação formativa, já que a nota em um exame, a nível de exemplo, é um *feedback* esporádico, pontual e neutro, pois constitui um fim em si mesmo e não possibilita a melhoria das aprendizagens e do ensino.

Nessa mesma direção Machado (2021, p.11) afirma a possibilidade de *feedback* tanto na avaliação formativa, quanto na avaliação somativa, caracterizando o segundo como um “[...] *feedback* realizado a posteriori e que é mais sintético do que analítico, mas apresenta a natureza de um balanço pontual que pode revestir-se de muita utilidade para os alunos”.

Esse fato, em contrapartida, revela ainda que o *feedback* deve ser distribuído aos alunos regularmente para que através da sistematização do professor, haja um constante e contínuo movimento entre a realização de atividades processuais, distribuição de resultados acompanhado de *feedbacks* e oportunidade para que atividades sejam refeitas. O *feedback*, então, é “[...] indispensável para que a avaliação integre os processos de ensino e de aprendizagem e, muito particularmente, para que a avaliação assuma sua natureza formativa” (FERNANDES, 2008, p. 99). Assim, em um sentido de retroalimentação de um processo de aprendizagem que não tem fim, mesmo que a educação formal esteja organizada em períodos pré-determinados.

Estudos mais recentes como o de Machado (2021) apresentam o *feedback* como uma **competência** que deve ser dominada pelo/a professor/a a fim de praticar uma avaliação formativa ou até mesmo avaliação para as aprendizagens, já que o referido autor apresenta estes conceitos como sendo equivalentes. Essas contribuições são percebidas em dois planos:

[...] no plano cognitivo, fornece aos estudantes a informação que eles precisam para compreenderem onde estão e o que precisam de fazer a seguir; [...] no plano motivacional, desenvolve o sentimento de controlo sobre a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, aumenta o grau de envolvimento dos alunos [...] (MACHADO, 2021, p. 4)



Machado, no entanto, afirma que o feedback por si só não vai ser responsável por garantir aprendizagens mesmo que seja produzido de forma regular e sistemática. Nesse sentido, se o feedback objetiva a perspectiva do aprender é a maneira que o estudante recebe, compreende e utiliza as informações obtidas para aprender mais e melhor que demonstrará a eficácia do feedback.

Assim, "a eficácia do feedback está, pois, relacionada com a percepção que sobre ele têm os alunos, a qual resulta da combinação de fatores tais como: conhecimentos prévios, percurso escolar e representações sobre a escola." (MACHADO, 2021, p.4), o que demonstra a complexidade de elementos que devem ser mobilizados para a promoção de aprendizagens. Um desses elementos é o *feedback* que de maneira isolada tão pouco contribui, como não dá conta de formar o/a estudante, mas a partir dos seus componentes e por meio da avaliação para as aprendizagens muito pode auxiliar professores e alunos/as no processo, como é exposto nos próximos tópicos.

### 3.1 COMPONENTES DO *FEEDBACK*: *FEED UP*, *FEED BACK* E *FEED FORWARD*

De acordo com Machado (2021) o termo *feedback* refere-se a um procedimento específico, geralmente designado como informação ao estudante acerca de suas aprendizagens, mas também a um "sistema" que integra e acompanha a avaliação para as aprendizagens, ou seja, mobiliza a avaliação como processo. Nessa perspectiva afirma que o termo *feedback* também designa "[...] um conjunto complexo de componentes que dizem respeito a diferentes procedimentos cuja presença e complementaridade se tornam indispensáveis para se atingir um efeito real na melhoria das aprendizagens dos alunos" (MACHADO, 2021, p. 6). Dentre estes componentes e seus respectivos procedimentos estão o *feed up*, o *feed back* e o *feed forward*, os quais associamos à Avaliação das/com e para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2022).

Deste modo, a Avaliação Formativa Alternativa da qual nos fala Fernandes (2009, p. 101) também está associada ao sistema de *feedback*, sob pena de que "[...] não o será verdadeiramente sem a utilização deliberada, sistemática e

fundamentalmente didática e pedagógica de um **sistema de feedback** que apoie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino”. Contudo a referência pormenorizada desse sistema de *feedback* apresentada por Machado (2021) está referenciada em Fernandes (2009), mas principalmente em Fisher e Frey (2009), professor e professora de Alfabetização que atuam na Universidade de San Diego no estado da Califórnia, os quais consideram que a resposta do professor é apenas uma parte de um feedback. Estes autores afirmam que o feedback é uma “construção complexa”. De antemão, cabe destacar que nos artigos resultantes da revisão sistemática não se localizou referências específicas ou diretas aos componentes do *feedback*, mencionados pelos citados autores.

Frey e Fischer (2009, p. 2) exemplificam no artigo que tratam dos três elementos que precisam ser articulados na/para construção do feedback como um desenvolvimento do planejamento, colocando centralidade no *feed up*:

[...] quando fica claro que o objetivo de uma unidade é comparar insetos e artrópodes, os alunos sabem o que esperar e o professor pode planejar leituras, projetos colaborativos, investigações e avaliações para garantir que os alunos se concentrem no conteúdo relacionado a esse objetivo.

Assim, quando relacionamos tal procedimento ou orientação/exemplificação dadas pelos autores em termos de alimentação do processo de aprender/ensinar ou a definição de avaliação localizada no PCN (1997), trata-se de atuações voltadas realmente para alimentar.

Quanto ao elemento *feed back*, como resposta ao estudante acerca de seu processo de construção de aprendizagens, este deve ser acompanhado de perguntas/orientações que reafirmem aprendizagens e possam promover outras. Nessa perspectiva, recomendam a autora e o autor citados que “[...] em vez de simplesmente observar erros mecânicos, o professor reconhece as áreas de sucesso e destaca as coisas nas quais os alunos podem se concentrar” FREY & FISCHER, 2009, p. 2).

Com relação ao elemento *feed forward* afirmam que para que esteja integrado à construção do ciclo *feedback* “[...] os professores usam dados de avaliação para planejar a instrução futura; ao tempo que orientam o *feed back* em sua

forma-conteúdo. Exemplificam essa relação situada a uma atividade avaliativa nos seguintes termos:

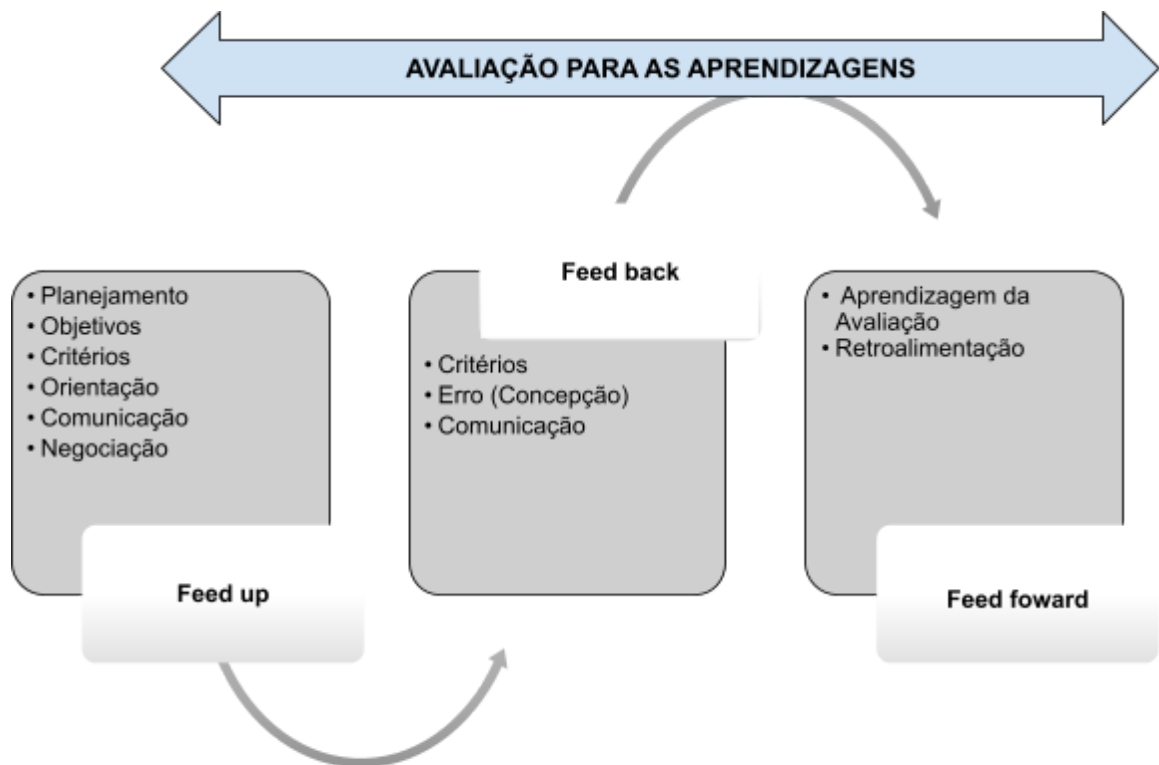
Quase todos os grupos receberam a resposta errada para seu problema. Dada essa informação, a professora sabia que precisava fornecer mais modelos para toda a turma sobre como resolver problemas de palavras. Outro professor observou que seis de seus alunos costumavam colocar palavras aleatórias em letras maiúsculas nas frases. [...] Considerando que outros alunos não estivessem cometendo esse erro, o professor sabia que uma intervenção com toda a classe era desnecessário. Em vez disso, ele forneceu instrução adicional para os seis alunos. (FREY & FISCHER, 2009, p. 3).

Em conclusão, trata-se nas palavras dos citados autores de um ciclo de práticas que permitem alimentar para trás e para a frente. Ou nos termos da definição apresentada no PCN: alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, de modo que o feedback seja articulado e contribua na Avaliação Para a Aprendizagem.

Machado (2021) associa *feedback* e avaliação formativa, explicitando que esta baseia-se em três processos-chave: 1. Clarificar o que os alunos devem aprender (feed up); 2. Situar os alunos no seu processo aprendizagem (feed back); 3. Definir o que os alunos precisam de fazer (feed forward). Decorre em relação a esta articulação que em seu propósito de “mais e melhores aprendizagens.” faz-se “[...] necessário que os alunos e os seus pares sejam também implicados como participantes ativos nestes processos”. (MACHADO, 2021, p.3). Portanto, tanto o/a professor/a quanto o/a estudante estão envolvidos com o sistema *feedback* que está voltado a finalidade da avaliação, cujos resultados deverão ser aprendizagens coconstruídas.

A seguir, apresenta-se na figura II os elementos que compõem/alimentam o sistema/ciclo/construção do Feedback. Vale salientar que tais elementos foram indicados com base no que se leu, mas também do que foi vivenciado no curso do componente Curricular Avaliação da Aprendizagem na FACED/UFBA.

**Figura II - Elementos dos componentes do ciclo Feedback**



**Fonte:** Elaborado pela autora

No contexto da avaliação para as aprendizagens o desenvolvimento e prática do ciclo *Feedback*, possibilita mobilizar diferentes ações pedagógicas que impulsionam mais e melhores aprendizagens. Enquanto fase inicial desse movimento, o *feed up* vai demandar, conforme registrado na Figura II: planejamento, objetivos de aprendizagem estabelecidos e a construção de critérios. Nesse sentido, os elementos supracitados não tem um fim apenas em ser desenvolvido e se ater apenas a nível de conhecimento do professor, mas é por meio de estratégias de orientação, comunicação e negociação que o/a estudante conhece e reconhece como será avaliado/a, o que segundo Machado (2021, p.6):

[...] constitui um preditor do sucesso ou insucesso dos alunos: se os alunos compreenderem o que se espera deles, é muito provável que consigam orientar melhor as suas aprendizagens, adotar as melhores estratégias e autorregular o seu percurso.

Vale ressaltar que definir critérios alinhados aos objetivos das aprendizagens pretendidas é muito importante neste contexto, já que segundo Fernandes (2021, p.6) avaliar em uma dimensão pedagógica implica “uma avaliação com critérios previamente definidos, mais transparente, mais fortemente articulada com o ensino e com as aprendizagens, mais participada e mais reflexiva”. E qual o sentido dos critérios de avaliação? Ainda segundo o autor citado, “os critérios devem traduzir o que é importante aprender.” (FERNANDES, 2021, p.9-10). Contudo, alerta-nos que “[...] deve evitar-se a todo o custo que as pessoas se percam na definição de listas infundáveis de indicadores, de descritores ou de outros mecanismos de semelhante natureza”, tal qual se faz nos exames externos e está na BNCC. Assim, a função essencial de todos os elementos do *feed up* é tornar o processo avaliativo compreensível tanto para os/as professores quanto para os alunos, como bem é exemplificado através dos critérios.

O segundo componente do ciclo *Feedback* presente na Figura II, é justamente o próprio *feed back*, que segundo Machado (2021, p.7) constitui

[...] uma informação (oral ou escrita, como adiante veremos) que resulta da avaliação do progresso dos alunos e que, em consequência, sugere as ações que devem adotar para atingir os objetivos pretendidos.

Assim, este componente será guiado pelo critério, já que é a partir dos critérios que a avaliação é realizada, por isso, “quando nos deparamos com um erro do aluno, devemos nos lembrar que a resposta geralmente faz sentido para o aluno e reflete o que ele sabe e o que não sabe no momento” (FREY & FISCHER, 2009, p. 3), o que de acordo com Esteban (2013) significa que quem erra sabe alguma coisa.

Para este componente, *feed back*, um dos maiores facilitadores e que ao mesmo tempo pode constituir empecilho é a concepção que o professor tem do que é o erro. Para Hoffmann (1991, p. 20) o erro é importante e deve ser tratado “[...] como episódios altamente significativos e impulsionadores da ação educativa”. O que coincide com a indicação de Álvarez Méndez (2002, p. 114) em função da emissão e compreensão do *feed back*, ao afirmar que “[...] quando a correção informa, significativamente, sobre as suas causas, transformada, ela mesma, em textos de aprendizagem”, favorece a construção de novas aprendizagens.

Com relação ao aspecto comunicação do *feed back*, principalmente quando este é feito de modo escrito pelo professor, alguns cuidados devem ser tomados segundo Villas Boas (2022, p.31):

Combinar com os estudantes com que propósito os registros serão feitos. Serão usados com qual finalidade? Serão apresentados em reuniões de professores? Aos pais? Circularão entre os estudantes? Ou serão conhecidos apenas pelo estudante-autor? Os estudantes se sentirão à vontade ou não com as observações feitas pelos professores se souberem a que propósitos estas servirão. É importante destacar que as negociações feitas são seguidas à risca. Tudo deve ser acertado com o grupo,

Cabe ressaltar que a comunicação vai além do modo de apresentação, incluindo também o seu entendimento. Nesta direção, propor estratégias que favoreçam a discussão entre professor e estudante em função de um mesmo entendimento deve ser oportunizado (VILLAS BOAS, 2022).

O terceiro e último componente do ciclo feedback é o *feed forward*, ele tem como propósito a sucessão do componente *feed back*, visto que serve tanto para os alunos no sentido de que a partir das orientações distribuídas no componente anterior, o aluno possa realizar novamente as atividades a fim de reavaliar os seus erros (aprendizagem da avaliação), quanto para o professor que pode reavaliar seu planejamento e sua prática docente (retroalimentação). Assim, segundo Machado (2021, p.7):

O feed forward é, pois, uma tarefa exigente para os professores: por um lado, pressupõe a capacidade de recolher, organizar e interpretar a informação; por outro, face a esta informação, implica a capacidade de permanentemente reconceptualizar crenças e práticas sobre o próprio ensino, ajustando-o às realidades concretas e específicas que constituem a realidade escolar.

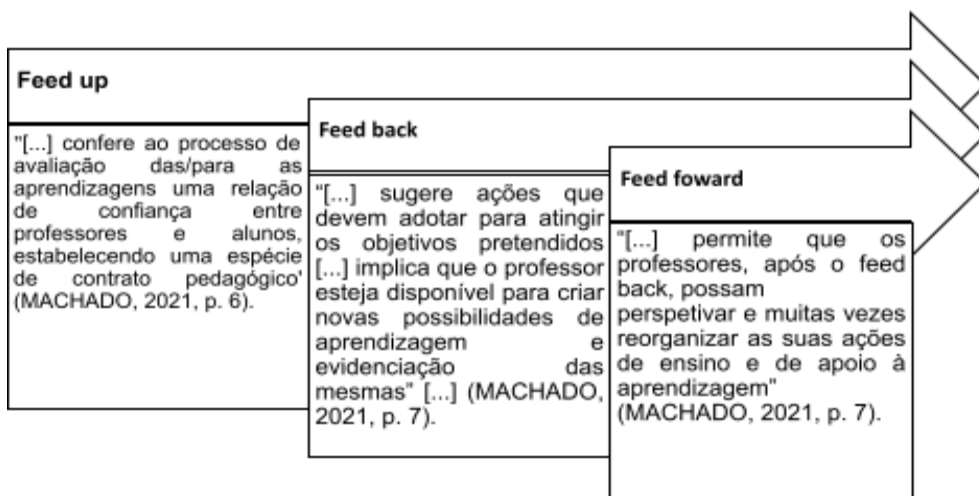
Cabe salientar que, o *feed forward* nem de longe é o fim do processo avaliativo, na verdade ele acaba sendo o ponto de partida para o retorno ao *feed up*, o que exprime o sentido de retroalimentação do ciclo feedback. Assim, segundo Fernandes (2021, p.6) o ciclo Feedback é:

[...] peça central de qualquer processo de avaliação pedagógica porque, na verdade, é através deste processo que os professores podem comunicar aos alunos três informações fundamentais: a) onde se pretende que eles cheguem; b) em que situação se encontram; e c) o que têm de fazer para aprenderem o que está previsto, isto é, os esforços e processos que têm de fazer para chegarem onde se pretende que cheguem.

Deste modo, o *feedback* não pode ser definido apenas como retorno ou resposta concedido aos estudantes, tendo em vista que a sua plenitude exige: planejamento, objetivos, critérios, orientação, comunicação e negociação (*feed up*); retorno ao critério, concepção de erro e comunicação (*feed back*); aprendizagem da avaliação, replanejamento e retroalimentação (*feed forward*).

Na Figura III, apresenta-se uma caracterização/finalidade de cada um dos componentes do ciclo feedback, segundo Machado (2021). Cabe ressaltar que todas elas estão associadas à avaliação das/para as aprendizagens.

**Figura III - Caracterização e implicações dos componentes do Feedback**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Machado (2021)

Embora o conjunto *Feedback* seja apresentado em seus elementos ou momentos separados, eles estão articulados em função da promoção e melhoria das aprendizagens tanto do/a estudante quanto do/a professor/a. Nesse sentido, afirma Machado (2021, p, 7) que “o sistema de feedback é feito de ajustamentos e de mudanças frequentes que favorecem a aquisição de mais e melhores

aprendizagens, o que pressupõe a abertura de professores e alunos para ajustamentos contínuos”, o que reafirma a perspectiva contínua e sistemática da avaliação. Nesse sentido, as estratégias e procedimentos são sempre atuações de professores e estudantes em uma relação de comunicação, interação e aprendizagens mútuas.

### 3.2 TIPOS DE FEEDBACK E SUA RELAÇÃO COM AVALIAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS

Cabe, inicialmente, informar que o termo “sistema feedback” foi utilizado por Fernandes (2009) como condição de uma avaliação formativa ou para as aprendizagens. Contudo, considera-se o termo ciclo Feedback mais apropriado por entender ser este mais dinâmico e expressar continuidade, o que dá um sentido amplo ao Feedback, para o qual é necessário o papel do/a professor/a, mas não se deve ignorar também a participação relevante do aluno na construção de aprendizagens voltadas também para o futuro.

No levantamento bibliográfico realizado para fundamentação teórica deste TCC, o feedback é apresentado com diferentes caracterizações e vinculações às funções da avaliação, podendo ser mais enriquecedor quando utilizado na função formativa da avaliação, entendida como aquela que prioriza as estratégias pedagógicas, mas também as dúvidas que os alunos demonstram em relação a aprendizagem. Assim, concorda-se com Fernandes (2009, p. 88) ao afirmar que é o feedback que “[...] contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem”.

De acordo com Machado (2021, p. 9) o feedback pode ser dado de diferentes modos, considerando-se os contextos e os sujeitos, bem como sua vantagens e finalidades: “dar feedback escrito para que os alunos possam guardar e utilizar mais tarde; dar feedback oral quando os alunos tiverem dificuldades de leitura; mostrar ao aluno como se faz sempre que ele precisar de saber como se faz”.

Com efeito, de modo verbal ou não verbal ou não verbal, oral ou escrito, o feedback é um facilitador da comunicação e está na base da construção social do



conhecimento, quer seja fornecido pelo professor quer seja fornecido pelos pares (BORRALHO, CID & FIALHO, 2019).

Por fim, destaca-se que no levantamento bibliográfico de produções de autores da área de Avaliação, localizou-se termos como “feedback criterial” (quando orientado pelos critérios definidos); feedback descritivo (quando se explicita as aprendizagens e ainda o que falta para sua construção); feedback dialógico (quando voltado a processos de interação e mediação). Santos e Pinto (2018) ressaltam que o feedback é um processo dialógico e não somente o envio de uma mensagem, ou seja, o que é decisivo é a forma como o aluno adapta e incorpora o feedback.

Tratando-se do feedback descritivo, o professor a partir de uma análise do que foi concretizado ou não das aprendizagens, descreve para o estudante, preferencialmente de modo escrito, todos os detalhes relevantes sobre as respostas atribuídas nas questões de uma atividade avaliativa formal e pontuada, por exemplo. O objetivo do feedback descritivo é coletar as informações, analisá-las e expor para o/a estudante.

Localizou-se ainda a referência ao “feedback formativo” e o “feedback prospectivo”, cujo foco está na dimensão antecipatória, na medida em que as pistas são usadas para produzir feedback adaptado ao progresso dos alunos e direcionado sobre o que resta a ser feito e como fazê-lo.

#### 4. O POTENCIAL DO FEEDBACK CONFORME A REVISÃO SISTEMÁTICA

Por meio da revisão sistemática optou-se por questionar no âmbito dos artigos eleitos para constituição do *corpus* analisado “Como o *Feedback* contribui na Avaliação Para as Aprendizagens?” Vale ressaltar que a análise apresentada está delimitada aos cinco artigos escolhidos com base nos critérios já informados nos procedimentos metodológicos utilizados na revisão sistemática realizada.

No quadro a seguir, expõe-se de modo sintético, além do título de cada trabalho as definições de *feedback* apresentadas; formas de emissão do feedback, as concepções de avaliação as quais está vinculado e, por fim, quais foram as contribuições apontadas para o *feedback*, quando utilizado em prol da Avaliação Para a Aprendizagem.

**Quadro D** - Sistematização dos dados acerca do *feedback* a partir da leitura dos artigos

Nº	TÍTULO	DEFINIÇÕES	EMISSÃO	CONCEPÇÕES VEICULADAS	CONTRIBUIÇÕES
01	Avaliação formativa no ensino - aprendizagem da matemática: o uso do feedback escrito com os alunos do 5º ano	Feedback é entendido como uma <b>ferramenta</b> que permite que o aluno desenvolva a sua capacidade de autoavaliação, pois permite que o mesmo reconheça e identifique seus erros e possa corrigi- los.	Escrita e feita pelo Professor	Feedback enquanto <b>ferramenta de aperfeiçoamento do desempenho</b> do aluno em uma perspectiva de <b>avaliação formativa</b> .	O <b>feedback contribui para o desenvolvimento da autoavaliação</b> e consequentemente para a melhoria do desempenho.
02	Avaliação da aprendizagem: A contribuição do feedback para a aprendizagem do estudante	O <b>feedback</b> pressupõe um processo de dar respostas ao professor e discentes, e de retroalimentar situações didático-pedagógicas tendo em vista o alcance de objetivos de aprendizagem.	Notas, ranking e desenho Professor e aluno	Feedback enquanto um processo de comunicação com foco na aprendizagem, em uma <b>perspectiva formativa</b> .	O <b>feedback contribui para a avaliação da aprendizagem a partir da comunicação</b> que permite ao aluno ter consciência sobre suas aprendizagens e desenvolver a sua capacidade de

					<b>autorregulação.</b>
03	Um Estudo sobre o Feedback Formativo na Avaliação em Matemática e sua Conexão com a Atribuição de Notas	O feedback formativo consiste em toda informação que permite ao aluno identificar o que falta fazer e como fazer para alcançar o esperado.	Descrição do que é preciso para solucionar os erros. Registro escrito. Professor e aluno	Feedback enquanto um elemento chave na <b>avaliação formativa</b> , talvez o mais poderoso mediador para melhorar o desempenho	O feedback <b>contribui para o desenvolvimento do aluno</b> ao passo que a partir da comunicação estimula o aluno a pensar, refletir, criticar, criar hipóteses, compreender e correlacionar conteúdos.
04	Uma análise sobre a utilização do feedback nos anos iniciais e seu impacto na avaliação formativa	O feedback do professor em sala de aula o definem como o ato de fazer observações sobre os processos de aprendizagem e estratégia dos estudantes, que irão ajudá-los a descobrir como melhorar	Na forma escrita ou oral, emitida pelo Professor	Concebe o feedback em sua dimensão da <b>avaliação formativa</b> com foco na aprendizagem.	O feedback <b>contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante</b> permitindo que o mesmo saiba como melhorar o seu processo de formação.
05	Feedback da avaliação: perspectiva inclusiva da criança em contexto da educação infantil e transtorno do espectro autista	O feedback refere-se à informação dada ao estudante que <b>descreve ou discute</b> seu desempenho em determinada situação ou atividade, como por exemplo, nas avaliações escritas (Zeferino; Domingues; Amaral, 2007), podendo assim também ser definido como retorno ou à devolutiva (Fernandes, 2009; Brookhart, 2008; Villas Boas, 2006).	Oral Professor e aluno	Compreende e discute o feedback em sua <b>perspectiva formativa</b> e bem estruturado desempenha papel crucial na aprendizagem.	O feedback <b>contribui para o desenvolvimento o por parte do aluno de competências de autoavaliação e autorregulação</b> de suas aprendizagens.

De modo geral, os artigos apresentam em sua escrita, distanciamentos e aproximações à concepção de avaliar, sobretudo pelo uso de termos que estão vinculados à concepção de examinar, a exemplo do uso recorrente do termo “desempenho”, uma vez que este não significa aprendizagem, por sua dimensão pontual e não processual. Nessa perspectiva fez-se, igualmente, necessário olhar com mais cuidado para os termos e conceitos utilizados para se aproximar dos significados e sentidos atribuídos ao *feedback*. Visando, pormenorizar a análise, cada um dos tópicos será discutido na sequência, de modo a singularizar os artigos e realizar o entrecruzamento entre eles em termos de aproximação e contribuição, dialogando-se com a questão de investigação.

#### 4.1 DEFINIÇÃO/CONCEITUAÇÃO DO FEEDBACK

A leitura de diferentes artigos sobre o mesmo objeto de estudo permitiu o contato com diversas formas de definir o que é o *feedback*, no entanto é pertinente destacar que cada forma de conceituar tal termo expõe o pensamento do próprio autor sobre o que é o fenômeno. No primeiro texto, o *feedback* é entendido como: “[...] uma ferramenta que permite que o aluno desenvolva a sua capacidade de autoavaliação, pois permite que o mesmo reconheça e identifique seus erros e possa corrigi-los” (BENTO; BRANCO, 2018, p.86). Nesta perspectiva o *feedback* é resumido com foco no desenvolvimento da capacidade do aluno e acaba por perder a dimensão dialógica entre professor-aluno. Além disso, caracterizá-lo como ferramenta pode indicar uma dimensão mais técnica ou um propósito apenas de correção do erro, ainda que tal procedimento na perspectiva da avaliação é de responsabilidade do/a estudante, cabendo ao professor analisar as suas produções e orientar via *feed back* a avaliação da aprendizagem, sendo este um dos elementos do ciclo *feedback*.

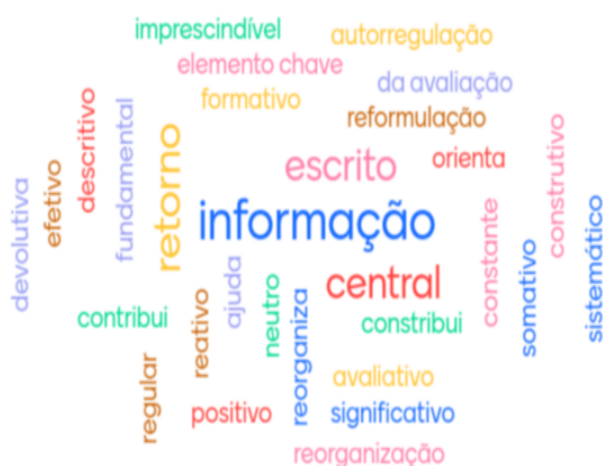
No segundo estudo, o *feedback* é explicado como um “processo de retroalimentação”, o que à primeira vista já evidencia o caráter dinâmico e contínuo que o *feedback* possui em seu complexo conjunto. Além de que “[...] pressupõe dar respostas ao professor e discentes” (SILVA; PEREIRA, 2021, p.21). Já no terceiro artigo, o *feedback* é referido como toda informação que promove a aprendizagem do aluno, o que é descrito também no quinto artigo, colocando então o foco na

comunicação como fator chave para um *feedback* de qualidade. No quarto artigo o *feedback* é compreendido com o “ato de fazer observações sobre os processos de aprendizagens e estratégia dos estudantes” (COSTA, 2021, p.75), situadas no contexto da sala de aula. Por fim, no quinto e último artigo, os autores referem o *feedback* como “informação dada ao estudante” (CRUZ; MOREIRA, 2023, p.5), ressaltando que o termo *feedback* pode também ser definido como retorno ou à devolutiva, situa Fernandes e Villas Boas como autores que assim o utilizam. Vale salientar que o termo “devolutiva” vem sendo muito utilizado no grupo de Estudos e Pesquisas de Avaliação Para Aprendizagem da FACED/UFBA.

Para além das definições apresentadas ao longo dos estudos, diferentes termos são utilizados para caracterizar ou qualificar o *feedback*, os quais sugerem diferentes perspectivas e facetas deste conceito, conforme indicado na Figura IV.

**Figura IV-** Nuvem de palavras relativas às características/qualificações do *feedback*

Características atribuídas ao Feedback  
35 answers



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das incidências qualificadoras do *feedback* presentes nos artigos

Com efeito, a maior incidência dos termos “informação” e “retorno”, tem foco principal no estudante e em suas aprendizagens. Contudo, o conceito de *feedback* é capaz de abrigar diferentes elementos que resultam na melhoria das aprendizagens, elementos esses que também dão conta de reorientar a prática do professor e não é

uma única ação isolada, devendo acontecer de forma sistemática, planejada, comunicada e negociada. Apenas colocando em evidência esses diferentes aspectos é que se pode aproximar da complexidade que o *feedback* representa/contribui na Avaliação para as Aprendizagens.

#### 4.2 EMISSÃO DO *FEEDBACK*

Levando em consideração que o educador deve possuir legitimidade técnica e política (FERNANDES; FREITAS, 2007) para exercer a função de avaliar no processo, o que se concretizou ou “ainda” não (ESTEBAN, 2003) das aprendizagens do estudante, é unanimidade nos artigos selecionados que o/a professor/a é o responsável não só por produzir sistematicamente o *feedback* como também distribuir aos estudantes de maneira regular. Tal dado é refletido nos cinco textos analisados. Tal centralidade indica a necessidade de formação do professor/a nessa dimensão. Nos artigos 4 e 5, seus autores destacam ser necessário “[...] que o professor usufrua de momentos de formação continuada, para propor alternativas de *feedbacks* que estimulem e desafiem os estudantes a conhecer seus trajetos e os passos a serem dados neste percurso” (COSTA, 2021, p. 80). Igualmente, em contexto de formação inicial, no estudo 5, seus autores chamaram atenção acerca da ausência de estudos sobre esse tema na formação inicial de licenciandos em pedagogia, sendo o *feedback* um tema desconhecido por grande parte dos sujeitos do estudo realizado por Cruz e Moreira (2023, p. 1) no qual de 19 respondentes de um questionário, “apenas dois revelaram familiaridade com o tema, 14 participantes afirmaram terem ouvido falar sobre a temática superficialmente, três participantes informaram que sequer ouviram falar de *feedback* e não têm percepção de sua existência”.

Conforme, registra-se nos textos um e quatro apenas o professor assume esse papel, no entanto nos títulos dois, três e cinco o aluno também tem espaço para emitir *feedback* mesmo que esse não seja fornecido de forma regular e sistemática.

Para que o *feedback* aconteça de maneira negociada e dialogada e entendendo então o *feedback* como parte de algo muito maior que é o processo de

avaliação, entendendo também que o feedback não se estabelece de forma isolada necessitando de vários outros elementos para que de fato consiga contemplar os objetivos de aprendizagens, o professor deve também estar atento as informações fornecidas para que ao apresentar os instrumentos de avaliação possa negociar com os estudantes sobre os critérios de como as suas aprendizagens será avaliada.

Com relação às formas de emissão e distribuição do *feedback* ficou demarcado nos textos que se trata de uma comunicação que pode ser feita de diferentes modos (escrito, oral, visual, interativo) e audiências (individualizada ou coletiva) nas funções formativa ou somativa da avaliação, com caráter descritivo e, formativo.

Mas afinal, de que forma essa comunicação deve acontecer? No primeiro artigo analisado as autoras estão trabalhando especificamente com o *feedback* escrito, neste caso a partir dos registros em atividades avaliativas formais e pontuadas. O professor frente ao erro do aluno, produz o *feedback* escrito dando pistas explícitas para que o aluno saiba onde errou e quais movimentos devem ser realizados para atingir os objetivos de aprendizagem da sua atual etapa de formação.

Já no segundo texto, por se tratar de um estudo de caso, as autoras vão apresentar os tipos de feedback que são oferecidos por parte do professor a sua turma do 5º ano. Neste contexto, os estudantes recebiam dois tipos de *feedback* neutro e de desempenho [sic]. O primeiro eram as notas nos exames e o segundo era o *ranking* que o professor organizava a partir da nota, o que evidencia que nem todo *feedback* está a serviço das aprendizagens. Por outro lado, na atividade de intervenção Pereira (2021) propõe um movimento diferente de *feedback*, para essa ação os alunos que vão emitir feedback por meio de desenhos que expressassem a forma com que eles gostariam de ter suas aprendizagens avaliadas.

O terceiro estudo trabalha também com a vertente do *feedback* enquanto registro escrito, sendo um movimento de subversão ao *feedback* neutro que é expresso nas notas em atividades avaliativas somativas. Assim, é com exemplos de professores de matemática, avaliando respostas de uma mesma questão para fornecer feedbacks e notas para cada resposta que se evidencia que os professores

que emitem *feedbacks* neutros fornecem notas inferiores aos educadores que dão *feedbacks* descritivos, conforme concluíram Vaz e Nasser (2021).

O quarto texto além de versar sobre o *feedback* em seu formato escrito, assim como acontece nos outros artigos analisados, a autora também discute o *feedback* fornecido de modo oral, o qual tem uma presença muito mais marcante no quinto estudo desta revisão. No entanto, são estudos que mostram que independente do formato do *feedback* ele deve ser capaz de guiar as aprendizagens dos alunos que estão envolvidos no processo. O *feedback* oral, como mostra a autora do quinto artigo, é mais valorizado na educação infantil, quando os estudantes dessa etapa ainda não dominam os códigos da língua escrita. Tal recomendação está em diálogo com o que se orienta no planejamento/desenvolvimento do sistema *feedback*: considerar a etapa da educação, a forma de comunicação, a audiência (MACHADO, 2021).

#### 4.3 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO VINCULADAS AO *FEEDBACK*

O *feedback* está de algum modo vinculado a avaliação formativa nos artigos analisados, isto porque segundo Fernandes (2019, p.157) “a avaliação formativa está inexoravelmente associada à distribuição de *feedback* de elevada qualidade, é de natureza contínua e tem como fundamental propósito ajudar os alunos a aprender” coincidindo, portanto, com o que se propõe via elementos/procedimentos do sistema ou ciclo *feedback* .

Nessa direção, afirma o citado autor que “a avaliação formativa alternativa não o será verdadeiramente sem a utilização deliberada [...] de um sistema de *feedback* que apoie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino.” (FERNANDES, 2004, p.101).

No primeiro artigo, o *feedback* é apresentado enquanto “ferramenta de aperfeiçoamento do desempenho do aluno” em uma perspectiva de avaliação formativa. No entanto, o conceito de avaliação formativa não se aproxima de uma perspectiva tecnicista que reduz o *feedback* a uma ferramenta que visa o desempenho. Além disso, o termo desempenho não tem o mesmo sentido de aprendizagem, nem tão pouco está a serviço da avaliação, mas, sim do exame, que



é pontual e classificatório (LUCKESI, 2011).

O terceiro artigo analisado já apresenta o feedback como sendo elemento chave na avaliação formativa, no entanto, afirma ainda que o mesmo é um poderoso mediador para melhorar o “desempenho” e assim como no primeiro trabalho acaba por assumir um discurso que mais se aproxima da concepção de examinar.

De acordo com o segundo estudo, o feedback é um processo de comunicação com foco na aprendizagem, em uma perspectiva formativa. Nesse sentido, a avaliação só é formativa quando faz uso de um sistema de feedback que está a serviço da aprendizagem. Assim, as autoras evidenciam que dentro da dimensão que tem a avaliação, o feedback se faz presente como um viés de comunicação que privilegia as aprendizagens.

O quarto e quinto artigo, também associam o feedback a uma concepção de avaliação formativa que valoriza as aprendizagens. Vale ressaltar que ambos os textos, diferentemente do artigo um e três não utilizam termos que colocam em dúvida se o conceito de feedback está mesmo a serviço de uma avaliação formativa que objetiva as aprendizagens dos alunos ou na verdade fazem um compilado de elementos da avaliação e do exame e dizem está discutindo sobre avaliação formativa.

Contudo, cabe destacar que dentre as funções do professor está o movimento de comunicar e negociar com os estudantes a fim de retroalimentar o processo em prol das aprendizagens, ou seja, emitir *feedback*.

#### 4.4 CONTRIBUIÇÕES DO FEEDBACK PARA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O feedback, de maneira geral, está a serviço das aprendizagens (VILLAS BOAS 2022; FERNANDES, 2009). Nesse sentido parece ser unânime a concepção de que o *feedback* quando é formativo ele contribui para a melhoria das aprendizagens, o que está evidente nos cinco estudos analisados. De acordo com Vaz e Nasser (2021) destacam o feedback com um dos aspectos relevantes que precisam ser ressignificados para que a avaliação possa contribuir mais para a aprendizagem dos estudantes. Mas afinal, o que significa ou implica sua ressignificação?

Seguindo o mesmo procedimento de apresentar o que se localizou a respeito das contribuições do feedback à Avaliação Para as Aprendizagens na sequência de cada artigo integrante da revisão sistemática; destaca-se que no primeiro artigo as autoras Bento e Branco (2018) afirmam que “perante um feedback questionador, alguns alunos têm necessidade de uma clarificação oral da parte do professor referente a indicações mais concretas para conseguirem avançar no seu trabalho”, o que ilustra o *feedback* em seu viés de alimentação com informações objetivas que indique para o aluno o que ele precisa fazer para aprender mais. Contribuindo então o feedback com o desenvolvimento de novas aprendizagens por parte do aluno.

A partir do segundo estudo é possível constatar que a principal contribuição do feedback é a oportunidade de estabelecer uma comunicação de qualidade e por meio dela alimentar o processo que impulse novas aprendizagens, mas também a capacidade de autorregulação do/a aluno/a. Essa perspectiva visa o protagonismo do/a aluno/a, sendo ele participante consciente do seu desenvolvimento.

De acordo com os autores do terceiro estudo, o feedback também vai contribuir com o desenvolvimento do/a estudante, na medida em que ele fomenta, a partir da comunicação, o aluno a pensar, refletir, criticar, criar hipóteses, compreender e correlacionar conteúdos. O objetivo está principalmente na expansão da capacidade cognitiva do aluno e mostra de fato de que forma o feedback está a serviço das aprendizagens, como já foi descrito na seção dois deste estudo. Ainda segundo os autores do estudo 3, o feedback pode contribuir com a Avaliação para Aprendizagem se for formativo e descritivo, permitindo ao aluno/a

[...] identificar o que falta fazer e como fazer para alcançar o esperado, que propõe uma situação que leve o estudante a rever sua solução e/ou identificar exatamente qual foi o erro do processo e, principalmente, que o ajude a identificar o que errou, porque errou e como resolver o item corretamente. (VAZ; NASSER, 2021, p. 5).

Segundo Costa (2021), no quarto artigo, o feedback contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante permitindo que o mesmo saiba como melhorar o seu processo de formação. O sentido utilizado pela autora é de que a avaliação por meio do feedback é capaz de desenvolver a autonomia do estudante ao ponto dele/a mesmo/a ser capaz de regular o seu processo formativo. E qual seria o objetivo desse movimento? Sempre melhorar e expandir as aprendizagens que o/a aluno/a pode contribuir e consolidar.

O quinto e último estudo analisado, expõe que o feedback contribui para o desenvolvimento por parte do aluno de **competências** de autoavaliação e autorregulação de suas aprendizagens. Novamente a consolidação de uma avaliação que por meio do *feedback* seja capaz de promover o desenvolvimento e a autonomia do sujeito da avaliação. Esse desenvolvimento objetiva a capacidade do aluno em praticar a autoavaliação e a autorregulação do seu processo visando sempre melhorar o como e o que se aprende. No entanto, é preciso ter cuidado com a utilização de termos como "competência" já que o mesmo tem o auge do seu emprego em propostas pedagógicas tecnicistas que se aproximam do examinar, o que não cabe em uma avaliação formativa para as aprendizagens.

Contudo, é visando essas contribuições do feedback de natureza formativa, emancipatória, sistemática e regular durante o processo que irá ajudar os estudantes a melhorarem suas aprendizagens, estimulando e motivando os mesmos a avançarem, reconhecendo os seus progressos e sucessos "Ou seja, os alunos precisam de feedback acerca dos processos e produtos do seu trabalho [...]" (FERNANDES, 2004, p.20).

À guisa de conclusão, os artigos selecionados para a revisão sistemática, apesar de assumirem o conceito de avaliação formativa em pelo menos três estudos, foram utilizados termos que mais se aproximam da concepção de examinar do que propriamente da avaliação formativa, a exemplo de desempenho. Esses resultados dão conta de exemplificar que embora tenha se avançado na discussão sobre a necessidade de um processo avaliativo que vise as aprendizagens, ainda falta um letramento em avaliação, para que de fato se possa romper com a concepção de examinar, cujo foco está em medir e classificar desempenhos, o que não é o mesmo que aprendizagem.

Por fim, ressalta-se que o feedback contribui para a avaliação para a aprendizagem quando considera as múltiplas vias de se emitir e se beneficiar desta estratégia para aprender mais, ou seja quando não se desconsidera que o feedback pode ser dado de e professor para aluno, de aluno para professor, de aluno para aluno, conforme destacaram Vaz e Nasser (2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática realizada para o desenvolvimento deste trabalho demonstrou o que foi analisado no levantamento bibliográfico feito acerca do tema *feedback*: que ainda há pouca literatura produzida sobre o *feedback* e os seus contributos para a avaliação das aprendizagens. Isso é ilustrado quando ao consultar cinco revistas conceituadas no campo da avaliação apenas um artigo tratava sobre *feedback* nos últimos seis anos.

Autores especialistas em avaliação como Domingos Fernandes dedicou apenas, a nível de titulação, um subtópico de um de seus livros para tratar de em duas páginas os aspectos do *feedback*. No entanto, cabe salientar que o termo *feedback* aparece em alguns de seus trabalhos sobre avaliação, mas não com foco em expandir o seu conceito, sendo então só citado em alguns momentos.

Contudo, recentemente, no contexto de desenvolvimento do Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA, 2021), Fernandes<sup>1</sup> e colaboradores, a exemplo de Machado, vem dando destaque ao *feedback* na formação de professores. Tais autores fazem referência ao *feedback* não apenas como um único elemento da avaliação para a aprendizagem, mas como um sistema *feedback* já, anteriormente citado por Fernandes, do qual participam elementos e concepções que alimentam, apoiam e orientam a avaliação para aprendizagem, dentre os quais destacam-se os critérios e a concepção do erro como também um saber. Nessa direção é importante saber o que sabe quem erra, conforme nos alerta Esteban (2013).

Ainda dialogando com a questão da investigação desenvolvida e autores que discutem o tema *feedback*, a exemplo de Machado (2021) destaca-se que o conjunto complexo que constitui o *feedback* contribui para avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem, ou seja, em prol da Avaliação das aprendizagens, como aprendizagens e para as aprendizagens, conforme propõe Villas Boas (2022).

---

<sup>1</sup> Segundo Fernandes (2021 p. 3) trata-se de projeto de formação contínua de professores do ensino não superior, cofinanciado pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Social Europeu que, invariavelmente, são contratualizados com as universidades e com as suas unidades ou centros de pesquisa.

Com relação aos textos utilizados na revisão sistemática, os estudos analisados vão concluir, respectivamente que:

- Trabalho n° 1: o uso do feedback é necessário e importante para melhorar as aprendizagens ao vivenciar uma avaliação formativa.
- Trabalho n° 2: a percepção que o professor tem de avaliação e feedback vai influenciar a percepção que os alunos vão construir sobre esses mesmos processos. Sendo o ideal então, que a avaliação seja formativa, processual e contínua, estando a serviço das aprendizagens.
- Trabalho n° 3: a avaliação é elemento estruturante do ensino e pode ser um momento rico em aprendizagem, no entanto, parece que ainda se tem muito a aprender sobre isso.
- Trabalho n° 4: a avaliação pode viabilizar ao professor um meio de avançar nos conteúdos, por meio da percepção das aprendizagens dos estudantes. Torna-se, então, um bom dispositivo que poderá refletir os resultados obtidos e, a partir deles, reorganizar a prática pedagógica, até que se chegue aos resultados esperados, como meio de conferir a real aprendizagem.
- Trabalho n° 5: desde a formação inicial os professores devem estudar sobre o feedback, incluindo-se a educação infantil e a dimensão inclusiva da avaliação.

Portanto, concluiu-se que o *feedback* pode contribuir com a avaliação para as aprendizagens quando participam desse processo tanto o/a professor/a quanto o/a estudante, visto que ambos aprendem. Para tanto, o feedback emitido precisa ser objetivo para que o/a estudante possa compreender, envolver-se e agir para aprender. Para tanto, o feedback deve estar voltado à tarefa ou ao processo.

Por fim, na revisão sistemática foi possível perceber que os estudos acerca do *feedback* tem sido mais desenvolvidos, considerando a área de conhecimento da Matemática, o que se apresenta como muito significativo por ser esta uma área com uma representação de exatidão, cujo foco volta-se mais ao produto ou resultado, concepção que não dialoga com o *feedback*, visto que tem foco nos processos de construção e melhoria das aprendizagens. Por outro lado, indica o quanto se faz necessário estudos que se voltem a investigação do *feedback* em processos específicos (alfabetização ou construção de um conceito), ou de

procedimentos (revisar, reescrever) ou que considerem outras áreas do conhecimento (Ciências, Geografia).

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BORRALHO, Antônio. Cid, Marília. & FIALHO, Isabel. (2019). **Avaliação das (para as) Aprendizagens**: Das Questões Teóricas às Práticas de Sala de Aula. In I. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs), *Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal* (Série: Temas em Currículo, Docência e Avaliação) (pp. 219-240). Curitiba (Brasil): CRV. (ISBN: 978-85-444-3463-5). doi: 10.24824/978854443463.5
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.
- Caregnato, S. E. (2012). **GOOGLE ACADÊMICO COMO FERRAMENTA PARA OS ESTUDOS DE CITAÇÕES**: Avaliação da Precisão das Buscas por Autor. *PontodeAcesso*, 5(3), 72–86. Recuperado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5682>
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola Currículo e avaliação**. 2.ed.São Paulo: Cortez,2005. 167p.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação da aprendizagem**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Lívia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2013. 196p .
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação da aprendizagem**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellia; VIEIRA, Lívia Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: Uma agenda, muitos desafios. Cacém: Texto Editores, 2004.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares.** In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, 6 (pp. 219-239). Curitiba (Brasil): Editora CRV.

FREITAS, Luiz Carlos de; FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Currículo e Avaliação.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. (pdf). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2023.

FISHER, D. & FREY, N. **Feed Up, Back, Forward.** *Educational Leadership*, 2009, p.20-25.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4 ed. São Paulo. Atlas, 2002.

LAFFIN, M. H. L. F.; LAFFIN, M. **Itinerários do projeto da pesquisa e seus componentes epistemológicos.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 469–491, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12344>. Acesso em: 12 mai. 2023.

LUCKESI, C. C. . **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?**, *Pateo Revista Pedagógica*, Artemed, Porto Alegre, RS, nº 12, pág. 06 a 11. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre/RS, v. 4, n.12, p. 6-11, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Eusebio André. **Feedback.** Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

MACHADO, Eusébio André. **Práticas de avaliação formativa em contextos de aprendizagem e ensino a distância.** Texto de apoio à formação - Projeto MAIA. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.

MENDES, Luiz Otávio; PEREIRA, Ana Lúcia. **Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática:** análise do processo e proposição de etapas. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v. 22, n. 3, p.196-228, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação.** *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 02 mar. 2023.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe**. 51 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2015.

SAMPAIO, Rosana Ferreira & MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática**: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83–89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. (pdf). Disponível em: <https://gepaeufu.files.wordpress.com/2014/03/a-avaliac2bac3bao-na-escola-benigna.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2023.

VILLAS BOAS, Benigna. **Conversas sobre avaliação**. Campinas - SP: Papyrus, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna; SOARES, Enílvia Rocha Morato. **Avaliação das aprendizagens para as aprendizagens e como aprendizagem**. Campinas-SP: Papyrus editora, 2022.

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

BENTO Ana Sofia; BRANCO, Neusa Cristina Vicente. Avaliação Formativa no ensino-aprendizagem da Matemática: O uso de feedback escrito com alunos de 5.º ano. **Revista da UIIPS** – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém 6 1 (2018): 79-94. 2021, v. 1, p. 1-178.

COSTA, Ildenice Lima . Uma análise sobre a utilização do feedback nos anos iniciais e seu impacto na avaliação formativa. **Revista Com Censo** , v. 8, p. 74-81, 2021.

CRUZ, Francerley Cardoso da. & MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Feedback da avaliação**: perspectiva inclusiva da criança em contextos da educação infantil e transtorno do espectro autista. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, e74143, p. 1–25. <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-015-6>.

PEREIRA, Lais Rodrigues; FERNANDES SILVA, Edileuza. Avaliação da aprendizagem: A contribuição do feedback para a aprendizagem do estudante. In: Maria Célia da Silva Gonçalves e Bruna Guzman de Jesus. (Org.). **Avaliação contemporânea: avaliação metodologias**. 1 ed. Belo Horizonte: Poisson, 2021, v. 10, p. 21-28. Doi: 10.36229/978-65-5866-015-6

VAZ, Rafael Filipe Novôa; NASSER, Lilian. **Um Estudo sobre o Feedback Formativo na Avaliação em Matemática e sua Conexão com a Atribuição de Notas**. *Bolema (Rio Claro)* , v. 35, p. 3-21, 2021.



