

“Quando consegui planejar tudo e recebi um *feedback* positivo da professora, foi um alívio enorme”: análise de semanários de aprendizagem na formação docente

Anna Elizandra Sonego Fernandes¹
Valesca Brasil Irala²

Introdução

O curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Bagé, é um expoente na modalidade de graduação, pois é o único no país que visa o ensino simultâneo de inglês e espanhol. O curso busca formar docentes capacitados para atuar no ensino de ambos idiomas, nos mais diversos contextos educacionais. Ademais, ele busca diversificar-se na aplicação de metodologias de ensino e, também, na utilização de modelos avaliativos.

A disciplina de Ensino de Línguas Adicionais III, a qual foi ofertada no segundo semestre do ano de 2023, teve como objetivo maior o desenvolvimento de capacidades organizacionais para o gerenciamento e empreendedorismo nas práticas profissionais relacionadas ao Ensino de Línguas, em uma perspectiva colaborativa e teoricamente embasada. Desse modo, os semanários de aprendizagem³ foram utilizados como uma ferramenta para colaborar com a avaliação dos discentes, assim como

1 Mestranda em Ensino da Universidade Federal do Pampa | E-mail: annaelizandra@outlook.com

2 Professora associada da Universidade Federal do Pampa | E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

3 Nesta pesquisa, são tratados como sinônimos: diários de aprendizagem, diários reflexivos, learning journals, entre outros. Utilizamos o vocábulo semanário porque os textos eram produzidos semanalmente e não com frequência diária.

auxiliar os licenciandos a refletirem sobre a sua prática enquanto futuros professores. Na presente pesquisa, interessa-nos analisar os semanários produzidos, para verificar, sob uma perspectiva formativa de avaliação, se há o fornecimento de *feedbacks* efetivos aos estudantes.

Os docentes que ministraram a disciplina pontuaram por meio do Plano de Ensino que a recuperação da componente seria processual, ou seja, aconteceria durante todo o semestre a partir de *feedbacks* e *feedforwards*. Para que a avaliação ocorra, em uma perspectiva formativa, o professor deverá fornecer ‘*feedbacks*’ aos seus alunos (Fernandes, 2023), os quais precisam ser significativos. Os *feedbacks* devem acompanhar todo o percurso avaliativo do discente, não sendo direcionados somente a falhas na aprendizagem, mas visando com que ocorra a autoavaliação, pois ela é crucial para a construção do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, para que o discente seja capaz de autoavaliar-se, o ‘*feedback* efetivo’ deverá ser empregado. Ele se caracteriza por fornecer devolutivas que impactam não só os aspectos cognitivos do sujeito, mas também os emocionais (Brookhart, 2008). Visto que o processo de escrita do semanário é voltado para a reflexão, os docentes que analisaram o material deveriam fornecer *feedbacks* que auxiliassem o licenciando em seus aspectos reflexivos, impactando suas emoções quanto à docência, buscando estabelecer uma relação dialógica entre discente-docente.

Sucedendo o *feedback*, o conceito de *feedforward* se refere ao que o aluno faz posteriormente ao recebimento da devolutiva, quando reformula as suas estratégias de trabalho (Fernandes, 2023). Através da reflexão obtida por meio dos semanários, o acadêmico poderá perceber aspectos que não foram notados anteriormente e, através do *feedback*, reformular alguns conceitos e, posteriormente, fazer o uso do *feedforward*. É necessário pontuar que o presente trabalho não terá como foco o *feedback* voltado à produção escrita dos acadêmicos, mas sim suas reflexões direcionadas à prática docente e o impacto que eles tiveram para o futuro professor.

O estudo possui natureza qualitativa (Severino, 2017), amparado pela análise de conteúdo (Bardin, 2016) e, como volta-se aos licenciandos do curso de Letras - Línguas Adicionais, a estratégia de pesquisa adotada é o estudo de um caso específico, sendo exploratória (Severino, 2017). O trabalho está vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA) e ao projeto de pesquisa ‘Aprendizagens ativas e colaborativas: análise da percepção docente, do engajamento discente, da autorregulação e do processo avaliativo’.

Os semanários de aprendizagem

Os semanários, na pesquisa de Martins e Santos (2019), são denominados de ‘diários de aprendizagem’, podendo ser encontrados com diversas denominações, porém possuem o mesmo propósito. Eles são um instrumento que propiciam a interlocução na sala de aula e, em cursos de formação de professores, estreitam os laços entre discentes e docentes (Martins; Santos, 2019). Com isso,

Quando estudantes de licenciatura experimentam uma avaliação formativa que se baseia nas suas próprias capacidades de produzir conhecimentos sobre o ensinar e o aprender, isso contribui para uma aprendizagem significativa e para práticas pedagógicas futuras que respeitam e valorizam o conhecimento e a participação de estudantes (Lopes; Stará, 2022, p. 14).

O estudante que está engajado no seu processo de aprendizagem, ao escrever os semanários, irá refletir sobre a construção do seu conhecimento, mas aqui, além disso, torna-se essencial que o aluno realize reflexões voltadas a sua atuação como docente. Quando esse aluno aprofunda-se na escrita dos semanários, não a fazendo por mera obrigação, ele irá tornar a sua reflexão mais significativa, uma vez que, por meio da escrita, o estudante se tornará um sujeito ativo e poderá verificar aspectos que antes não foram notados. Portanto,

Na escrita dos diários de aprendizagem é perceptível que o acadêmico coloque para si a possibilidade de repensar, de desconstruir convicções e, assim ele se dispõe a buscar novos modos de enfrentamento para as demandas inerentes ao seu fazer docente (Martins; Santos, 2019, p. 5).

Ao estabelecer períodos de reflexão, os licenciandos estarão tornando-se mais autoeficazes. Desse modo, ao fazer o uso da autoeficácia, suas práticas como futuros professores serão impactadas positivamente. Para Zimmerman (2000), a autoeficácia refere-se às crenças que o sujeito possui sobre a sua própria capacidade. Portanto, o aluno irá autorregular-se e, desse modo, irá implementar estratégias voltadas ao seu desempenho acadêmico.

Já em contraponto à autoeficácia, o termo *self-handicapping* – traduzido livremente como ‘autossabotagem’, irá trazer prejuízos quanto ao desempenho do discente. Caracterizado como o medo de falhar no ambiente acadêmico (Schwinger *et al*, 2014), o *self-handicapping* direciona-se ao futuro e está voltado aos momentos avaliativos. Quando o acadêmico utiliza-se desse mecanismo de defesa, ele o faz para proteger a sua autoestima (Schwinger *et al*, 2014) de possíveis falhas. Com isso, o professor deverá estar atento para possíveis ‘desculpas’ dadas pelos seus alunos em relação ao não cumprimento das tarefas avaliativas propostas. Para tanto, o *feedback* efetivo, que também será construtivo, poderá ser utilizado para tentar evitar os momentos de ‘autossabotagem’.

O *feedback* efetivo para a promoção da constituição docente

Para que o discente não encare o *feedback*⁴ como algo prejudicial a sua aprendizagem, o professor não deverá fornecer *feedback* tardio, ou seja, fazer a devolutiva depois do trabalho já ter sido finalizado, ao término do semestre letivo. Não dizendo apenas o que o aluno espera ouvir, o *feedback*

4 Neste estudo, se utilizará tanto o conceito de ‘*feedback*’ quanto de ‘*feedback* efetivo’, já que ambos se sucedem e visam a formação discente.

efetivo servirá para engajar o aluno na construção da sua aprendizagem. Portanto, quando o *feedback* é recebido durante o processo da escrita dos semanários reflexivos, os alunos poderão repensar na sua produção e aprimorar a da semana seguinte, podendo não só autogerir a sua escrita, mas também fazer o uso de estratégias que irão impactar na sua atuação docente.

O engajamento, que está relacionado à autoeficácia e ao *self-handicapping*, é a forma com que o aluno irá direcionar o tempo e esforço para a sua aprendizagem (Santos; Severo; Correia, 2022). O *feedback* poderá ser um propulsor para o engajamento, mas, para tanto, o professor deverá fornecê-los de maneira efetiva, ou seja, com propósito e voltado especificamente para o discente. Será através do *feedback*, neste caso, mediados especialmente pelos semanários, que os alunos terão dois grandes ganhos: o desenvolvimento da autorregulação e da autoavaliação (Martins; Santos, 2019).

A autorregulação auxilia o aluno a autodirigir a sua aprendizagem, sendo que ele irá transformar suas capacidades mentais em competências acadêmicas (Zimmerman, 2002). Uma dessas competências é a autoavaliação. Desse modo, para que o aluno se autoavale, o *feedback* efetivo poderá conduzir o aluno a caminhos que antes eram desconhecidos - ou que ainda não haviam sido percebidos.

Figura 1. *Feedback* efetivo e conceitos relacionados



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como volta-se a situações futuras, o *feedforward* conta com o auxílio do *feedback* efetivo para promover a atuação discente. O aluno que recebeu um *feedback* de qualidade do professor, estará munido de uma ferramenta valiosa para aprimorar situações de aprendizagem. Além de ser um mecanismo para a reflexão, o *feedforward* possibilita com que o discente reveja o que já foi produzido (Fernandes, 2023) e, a partir do *feedback* recebido, consiga ressignificar suas ações futuras quanto à produção de tarefas.

Escolhas metodológicas

De abordagem qualitativa, a presente pesquisa é um estudo de caso, o qual se caracteriza como a análise de um fenômeno particular (Severino, 2017). Essa estratégia de pesquisa foi escolhida, uma vez que, serão analisados os discursos voltados à formação docente nos semanários dos licenciandos do curso de Letras - Línguas Adicionais. Optou-se pela pesquisa de objetivo exploratório, já que ela vai levantar informações sobre os semanários de aprendizagem - objeto delimitado de estudo, enquanto mapeia suas manifestações (Severino, 2017).

Para a análise dos semanários, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016). A análise de conteúdo utiliza-se de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados (Bardin, 2016). Analisando comunicações de maneira empírica (Santos, 2012), a análise de conteúdo foca nas comunicações que estão presentes no material - neste caso, dos semanários reflexivos. Para analisar os semanários, utilizou-se a análise temática (Bardin, 2016) já que ela possibilita com que sejam verificadas unidades previamente determinadas. Analisou-se o engajamento discente quanto à produção dos semanários, a efetividade do *feedback* fornecido pelos professores e a reflexão a respeito da formação docente.

Inicialmente, analisou-se o Plano de Ensino da disciplina para que fosse possível ter o conhecimento do que ela esperava dos alunos. Com isso, os 11 discentes matriculados precisaram produzir o semanário reflexivo por meio de uma ferramenta de texto *on-line*. Analisaram-se 60 semanários reflexivos, os quais foram produzidos no segundo semestre de 2023. Os semanários foram indexados pelos alunos em uma pasta no Google Drive, sendo que ela foi criada especificamente para a inserção das produções. Os autores dos semanários receberam um e-mail contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade para que tomassem conhecimento do estudo, sendo que eles poderiam recusar participar da pesquisa. Após o contato com os participantes, apenas quatro alunos concordaram em ter os seus semanários analisados.

Resultados e discussões

Dentro da disciplina, os semanários deveriam contemplar a escrita de aspectos voltados à experiência do aluno, como: o planejamento das atividades, concepções em relação aos seus

sentimentos quanto licenciandos e o exercício da docência. Objetivou-se que o acadêmico refletisse sobre o processo pedagógico vivenciado a cada semana de aula. Já quanto à avaliação da componente curricular, no começo do semestre, os alunos tiveram o conhecimento de uma rubrica avaliativa voltada às tarefas que seriam avaliados. A rubrica se caracteriza por ser “[...] um tipo de matriz que fornece níveis escalonados de realização ou compreensão para um conjunto de critérios ou dimensões de qualidade para um determinado tipo de desempenho” (Allen; Tanner, 2006, p. 197, tradução nossa). Dessa forma, a rubrica elaborada pelos docentes da disciplina foi esclarecida e discutida junto aos estudantes antes do início das atividades. Na Figura 2, apresenta-se o descritor que interessa-nos neste estudo, o qual está voltado à avaliação dos semanários.

Figura 2. Descritor de análise dos semanários

DESCRIPTOR	EXCELENTE (A) 2,0	SATISFATÓRIO (B) 1,7	SUFICIENTE (C) 1,4	INSUFICIENTE (D) 0,8
Interação em aula e nas memórias	Ao longo das semanas, o/a aluno/a foi capaz de sempre dialogar e expor ideias espontaneamente, estando sempre presente em aula, com apontamentos/questionamentos de colegas/professora na aula presencial, mostrando proatividade e assumindo com espontaneidade os papéis que lhe foram atribuídos. Além disso, regularmente levantou questões sobre as temáticas e estabeleceu conexão entre as experiências vivenciadas em sala de aula. Produziu com alta regularidade textos autorais e altamente reflexivos em suas memórias da disciplina.	Ao longo das semanas, o/a aluno/a foi capaz de sempre dialogar e expor ideias espontaneamente, estando presente nas aulas, com apontamentos/questionamentos de colegas/professora na aula presencial, assumindo os papéis que lhe foram atribuídos. Além disso, levantou questões sobre as temáticas e estabeleceu conexão entre as experiências vivenciadas em sala de aula. Produziu com alguma regularidade textos autorais e altamente reflexivos em suas memórias da disciplina.	Ao longo das semanas, o/a aluno/a expor ideias quando solicitado, estando presente na maioria das aulas, com alguns apontamentos/questionamentos de colegas/professora na aula presencial, na maioria das vezes assumindo os papéis que lhe foram atribuídos. Produziu com alguma regularidade textos descritivos em suas memórias da disciplina.	Ao longo das semanas, o/a aluno/a em raras ou raríssimas oportunidades interagia, fez comentários e/ou assumiu os papéis que lhe foram atribuídos.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os alunos deveriam disponibilizar as ‘memórias’ da disciplina (como foi descrito na rubrica, porém que, para o presente estudo, se adotou o termo de ‘semanários de aprendizagem’) para avaliação após a aula da semana, a qual estava programada para acontecer todas às quartas-feiras. Se, por algum motivo, o prazo estipulado não fosse respeitado, o semanário era desconsiderado para fins avaliativos e o discente seria comprometido no critério de ‘Interação em aula e nas memórias’ da rubrica.

Além do descritor ‘Interação em aula e nas memórias’, os discentes eram avaliados em outras quatro tarefas avaliativas estabelecidas para o semestre que não estão no escopo de análise deste capítulo, precisando atuar de forma ativa para cumprir com todos os critérios avaliativos propostos, os quais seriam utilizados tanto como autoavaliação (pelo próprio discente) quanto heteroavaliação (pela docente), compondo 50% da nota final para cada um desses agentes, em cada uma das tarefas avaliativas informadas na rubrica.

Desse modo, a partir de uma análise temática (Bardin, 2016), iniciou-se a leitura dos semanários acompanhando a reflexão dos estudantes quanto a sua formação como futuros docentes. Antes de iniciar a escrita do corpo textual do semanário, o aluno poderia fazê-lo através de uma frase, como também elaborar um título para a passagem da semana. Não foram todos os discentes que iniciaram a partir de um título ou questionamento, mas os que utilizaram puderam estabelecer reflexões mais direcionadas à prática docente.

Quadro 1. Frases que iniciaram algumas memórias

Qual é a minha relação com a docência?
O que me desafia dentro da prática docente?
Como eu me sinto/me vejo como professor?

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em uma das passagens, um dos alunos mencionou que precisava administrar melhor o seu nervosismo frente às aulas em que iria ministrar. Para tanto, o discente pontuou que iria pedir o auxílio de outro professor para que aprimorasse as estratégias que utilizaria em sala de aula, já buscando uma solução para o entrave encontrado. Enquanto um licenciando sentiu-se nervoso ao ministrar suas aulas, outro viu a docência como um processo apaixonante. Na sequência, foi transcrito na íntegra a reflexão da estudante.

Quadro 2. Reflexão voltada à docência

Estudar e aprender as metodologias, participar ativamente do processo de aprendizagem do aluno, gostar do processo de planificar aulas... todos esses processos foram me apaixonando [...]. Hoje, finalmente, me enxergo como uma futura professora, apesar de ainda me espantar com tal título.
--

Fonte: elaborado pelas autoras.

Essa aluna, em especial, estabeleceu várias reflexões no seu semanário, não escrevendo-o apenas por ser uma tarefa de avaliação. Ela pontuou com profundidade sobre a sua formação docente e os sentimentos vivenciados nesse processo, sendo que, em outra passagem, a discente comentou sobre como o período que estava vivenciando influenciou nas suas percepções.

Quadro 3. Reflexão voltada à docência

A minha cabeça estar confusa e vazia me deixava confusa sobre meu papel de professora, me fez pensar se era realmente isso que eu gostaria de fazer da minha vida, me trouxe reflexões acerca da minha vida inteira e da grande influência da saúde emocional em todos os aspectos da vida.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com isso, podemos fazer um parâmetro ao fato de que os semanários auxiliam no processo de formação de professores, uma vez que, contribui no entendimento desse processo. Os alunos serão capazes de questionarem-se, refletirem sobre a sua prática enquanto se autorregulam e autoavaliam (Martins; Santos, 2019). A mesma aluna, além de abordar sobre os seus sentimentos quanto à docência, fez algumas autoavaliações em relação ao seu desempenho e engajamento nas aulas - agora assumindo o papel de estudante. Um dos motivos do fornecimento de *feedback* nos semanários se deu devido ao atraso do envio das memórias, o que está voltado para a redução do engajamento discente.

Em um dos semanários, por mais que tivesse atrasado algumas reflexões - as quais tinham bastante aprofundamento, o discente costumava voltar aos seus escritos durante a semana para fazer mais reflexões sobre o processo de construção dos planos de aula, vendo o semanário como uma ferramenta de apoio para a sua constituição como docente.

Muitas vezes, a professora interagiu concordando com o que o aluno dizia - até mesmo com risadas quando era pontuado algo engraçado. Em nenhum momento o *feedback* foi voltado para os erros gramaticais cometidos pelos alunos durante a escrita, o que propiciou um espaço para que o discente escrevesse abertamente sobre os seus sentimentos. Ademais, vários *feedbacks* encorajaram os licenciandos na sua prática. Quando um aluno pensou em desistir do curso e outro não sabia se iria gostar de ministrar suas aulas, a docente enviou comentários, como: 'tu é ótima, menina. Vai dar tudo certo'. Quando oferecidos *feedbacks* válidos para a formação do aluno, "a produção de um diário de aprendizagem pode ajudar estudantes a permanecerem mais motivados nas aulas, e também a desenvolverem habilidades de pensamento e de reflexão" (Lopes; Stará, 2022, p. 6), o que irá impactar no engajamento e na autoeficácia dos estudantes.

Já ao analisar os momentos em que os licenciandos autoavaliaram-se dentro dos semanários, na maioria das vezes, a autoavaliação estava voltada à aplicação dos planos de aula que foram elaborados e o que deu 'certo' ou 'errado'. Alguns alunos mencionaram estar com medo ou nervosos antes da aplicação das aulas, mas ao final, sentiram-se aliviados ao ocorrer como haviam planejado. Esse mecanismo de autoavaliação impacta na autoeficácia voltada à docência, ou seja, na capacidade que o aluno acredita possuir para ministrar suas aulas.

Quanto ao nível de aprofundamento na escrita dos semanários, mesmo tendo ter recebido um modelo para servir como base antes da escrita, não foi suficiente para alguns estudantes, o que levou a professora a enviar *feedback* solicitando que eles se aprofundassem mais nas memórias. Dito isso, notou-se que não é o número

de páginas que reflete o engajamento na escrita do semanário, porém dois deles não possuíam reflexões tão aprofundadas – mesmo depois do *feedback* da professora. No decorrer do semestre, a docente também enviou *feedback* pontuando o atraso de memórias, o que comprometeria a nota final dos alunos. Para compreender se eles utilizaram o conceito de ‘*self-handicapping*’ em algum momento, seria necessário que os discentes respondessem a um questionamento voltado ao conceito em questão.

Em específico, um dos participantes do estudo recebeu vários *feedbacks* da professora para que escrevesse a memória da semana, a qual estava atrasada. Como o discente continuou atrasando o envio do semanário, nota-se que o *feedback* não foi muito efetivo. Os docentes da disciplina, além do *feedback on-line*, enviaram e-mails e mensagens no WhatsApp para lembrar os estudantes do atraso das memórias, sendo que, até mesmo conversas presenciais eram estabelecidas a fim de verificar o que estava impossibilitando a escrita das reflexões e realização de demais tarefas.

Ainda em relação ao *feedback*, os próprios alunos mencionaram na escrita do semanário, sendo que um deles pediu uma sugestão ao professor quanto ao uso de uma ferramenta para jogos no seu plano de aula. O docente respondeu a dúvida do licenciando através de um comentário *on-line*.

Quadro 4. Concepções discentes sobre o *feedback*

Quando consegui planejar tudo e recebi um *feedback* positivo da professora foi um alívio enorme...

De certa forma, visto que tive *feedbacks* positivos e críticas construtivas que me fizeram melhorar, acredito que eu esteja indo bem nos meus planejamentos e execuções.

As gurias me deram *feedback* positivo, então estou bem feliz.

A aula com a professora [...] foi muito tranquila e esclarecedora. Foi importante ela ter sentado ao nosso lado e dito o que era possível de se fazer, ou não, assim como as sugestões de adaptações e *feedbacks*.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 5. Solicitação de *feedback* por parte de discente

ALUNO: sentiu alguma diferença entre essa aula e a de inglês? De maneira bem geral mesmo.

PROFESSOR: para mim a diferença é sutil. Tu és mais segura no espanhol em termos do teu próprio conhecimento linguístico. Isso faz diferença para a docência. Quando tiver mais segurança no inglês, vai ficar mais solta na aula, como fica em espanhol. Tb acho que essa questão da tradução no inglês pode ser pensada e alternada com outras estratégias. No mais, está de parabéns e siga estudando firme as duas línguas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nota-se que, além do *feedback* positivo, o discente menciona sobre como as ‘críticas construtivas’ fizeram-o melhorar. Além do mais, o *feedback* advindo de colegas propiciou com que o licenciando impactasse a sua autoeficácia, não sendo somente significativo o *feedback* fornecido pelo professor. No Quadro 6, o docente expõe a sua opinião a respeito da desenvoltura da aluna quanto a ministração das aulas, sendo que, ao final, parabeniza-a pelo empenho. Desse modo, o *feedback* advindo do docente também é válido e, nesse caso, solicitado pela aluna, assim como os recebidos pelos pares.

Em relação aos indícios de *feedforward*, ele foi identificado nas últimas memórias dos semanários, ou seja, ao final do semestre, quando os alunos já haviam ministrado suas aulas. No geral, ele voltou-se para o modo que os alunos refletiram sobre o seu desempenho quanto docentes, repensando na forma com que aplicaram determinadas atividades.

Quadro 6. Indícios de *feedforward*

Após revisão da professora e encontro para tratar dos ajustes e modificações a serem realizadas a partir do plano inicial, surgiram algumas ideias que juntamente com as sugestões dadas, estão em execução.

Os conselhos das aulas presenciais foram muito úteis. Foi ótimo e me deixou muito feliz poder saber responder as perguntas das alunas sem ter tanta dúvida ou ficar me cobrando por falar alguma bobagem.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os *feedforwards*, quando direcionados para outra abordagem, no caso, para a constituição dos licenciandos quanto futuros professores, poderiam ser verificados através de outra técnica de geração de dados, como de entrevistas semi-estruturadas. Como a disciplina de Ensino de Línguas Adicionais III possui uma abordagem voltada à docência, os alunos utilizaram os semanários para evidenciar o seu processo de formação como professores, portanto, os indícios de *feedforward* (gerados a partir de um *feedback*) foi voltado ao planejamento e aplicação dos planos de aula elaborados.

Considerações finais

O estudo apresentado buscou analisar os semanários *reflexivos* para verificar, sob uma perspectiva formativa de avaliação, se houve o fornecimento de *feedbacks* efetivos aos estudantes. Como resultados, obteve-se um número reduzido de semanários para análise, o que impacta na abrangência da pesquisa. Os alunos participantes demonstraram compreender a importância do *feedback* para a construção dos seus planos de aula, assim como para impactar a sua autoeficácia. Ademais, o engajamento foi comprometido durante alguns momentos do semestre, o que ficou evidente ao notar os comentários da professora regente quanto ao atraso na escrita do material. Dois dos alunos direcionaram mais tempo para a escrita do semanário, o que sobressaiu-se devido a

profundidade das suas reflexões quanto à sua prática como futuro docente, impactando igualmente no seu desempenho nas outras tarefas do semestre e, por consequência, na avaliação fornecida pela rubrica, seja na autoavaliação quanto na heteroavaliação.

A escrita do semanário pôde colaborar para a reflexão, assim como a autoavaliação e o envio de *feedback*. O *feedback*, quando é efetivo, torna-se um componente importante para a avaliação formativa (Brookhart, 2008), auxiliando na relação discente-docente. Em contraponto ao conceito de *self-handicapping*, o *feedback* efetivo auxiliou na autoestima discente (Schwinger *et al*, 2014), a qual também impactou a autoeficácia do aluno quanto ao seu fazer pedagógico.

Devido ao pequeno número de participantes da pesquisa, o conceito de *feedforward* verificado foi voltado à formação dos alunos enquanto futuros professores e o que poderiam fazer – ou fizeram – de diferente na aplicação de suas aulas, ministradas ao longo do semestre (seis aulas no total). Torna-se importante que novos estudos sejam realizados nesta temática, buscando verificar, principalmente, se o conceito de *feedforward* direcionado a aprendizagem de conteúdos é impactado através da escrita dos semanários e do recebimento de *feedback* efetivo.

Referências

ALLEN, D; TANNER, K. Rubrics: tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. **CBE – Life Sciences Education**, v. 5, p. 197–203, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BROOKHART, S. **How to give effective feedback to your students**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

FERNANDES, D. Avaliação formativa. *In*: GONTIJO, S. B. F; LINHARES, V. L. de C. N.(Org). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023. p. 28.

LOPES, J. C.; STARÁ, J. Diários reflexivos de aprendizagem como práticas pedagógicas decoloniais. **Educar em Revista**, v. 38, e85774, 2022.

MARTINS, A. C.; SANTOS, E. A. G. dos. A escrita acadêmica na formação inicial de professores: diários de aprendizagem na constituição de si. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 2, e30327, 2020.

OLIVEIRA, D. L. de. Feedback efetivo. *In*: GONTIJO, GONTIJO, S. B. F; LINHARES, V. L. de C. N. (Org). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, 2023. p. 52.

SANTOS; L. da C.; SEVERO, L. R.; CORREIA, L. de A. Desafios ao engajamento acadêmico no Ensino Superior: uma análise a partir da avaliação discente. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. 1-21, 2022.

SANTOS; F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, 2012.

SCHWINGER, M. *et al.* Academic Self-Handicapping and Achievement: a Meta-Analysis. **Journal of Educational Psychology**, v. 106, n. 3, p. 744–761, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

ZIMMERMAN, B. J. **Attaining Self-Regulation**. Handbook of Self-Regulation. [S.l.]: Elsevier, 2000. p. 13-39.

_____. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.