

O Uso de *feedback* no processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Bruna Lourenção Zocaratto ^I  

Emily Christine Neves Maciel ^{II}  

Resumo

O presente estudo tem como objetivo compreender o impacto do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem de inglês em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O embasamento teórico, dividido em três eixos, aborda: a EJA e a legislação educacional no ensino de inglês; a avaliação na EJA; e o *feedback* como ferramenta da avaliação formativa, com base em autores como Earl (2003), Brookhart (2008), Villas Boas (2014), Galdino (2018) e Tsagari *et al.* (2018). Trata-se de uma pesquisa-ação, cuja coleta de dados envolveu observação participante, notas de campo e grupos focais com estudantes. Os resultados revelaram que, inicialmente, os discentes associavam o *feedback* a métodos tradicionais de avaliação, com pouca vivência prévia dessa prática. Após a intervenção, o *feedback* foi compreendido como ferramenta que vai além da comunicação de resultados, contribuindo para a superação de inseguranças, o fortalecimento da motivação e da confiança no processo de aprendizagem. A relação entre professora e estudantes, mediada por essa ferramenta, mostrou-se essencial para a construção de um ambiente colaborativo e motivador, favorecendo o desenvolvimento dos discentes e a ressignificação da avaliação na EJA.

Palavras-chave: *Feedback*; Educação de Jovens e Adultos; Ensino de inglês; Avaliação; Aprendizagem.

^I Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Brasília. E-mail: bruna.zocaratto@ifb.edu.br.

^{II} Graduada em Letras-Inglês pelo Instituto Federal de Brasília. Professora de Inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal. E-mail: emilycristine.nevesmaciel@gmail.com.

The use of feedback in the teaching and learning process in Youth And Adult Education

Abstract

The present study aims to understand the impact of feedback on the teaching and learning process of English in Adult and Youth Education (EJA) classes. The theoretical framework, which is divided into three parts, addresses: EJA and educational legislation in relation to English language teaching; assessment in EJA; and feedback as a tool for formative assessment, based on authors such as Earl (2003), Brookhart (2008), Villas Boas (2014), Galdino (2018) and Tsagari *et al.* (2018). This was an action research study whose data collection included participant observation, field notes and focus groups with students. The results showed that students initially associated feedback with traditional assessment methods as they had little previous experience with this mechanism in the school environment. After the investigation, it was found that this assessment tool contributes significantly to overcoming uncertainty and promoting motivation, as it is understood as a tool that goes beyond the mere communication of results. Feedback was also found to have a positive impact on students' self-confidence and ability to overcome challenges related to their learning process. The relationship established between the teacher and students through this tool was also essential for student development and created a more collaborative and motivating learning environment.

Keywords: Feedback; Youth and Adult Education; English teaching; Assessment; Learning.



El uso de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje en la Educación de Jóvenes y adultos

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo comprender el impacto de la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en clases de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). El marco teórico, dividido en tres partes, aborda: la EJA y la legislación educativa en relación con la enseñanza del idioma inglés; la evaluación en la EJA; y la retroalimentación como herramienta de evaluación formativa, con base en autores como Earl (2003), Brookhart (2008), Villas Boas (2014), Galdino (2018) y Tsagari et al. (2018). Se trata de una investigación-acción cuya recopilación de datos incluyó observación participante, notas de campo y grupos focales con estudiantes. Los resultados mostraron que, inicialmente, los estudiantes asociaban la retroalimentación con métodos tradicionales de evaluación, ya que tenían poca experiencia previa con este mecanismo en el entorno escolar. Tras la investigación, se constató que esta herramienta evaluativa contribuye significativamente a superar inseguridades y a fomentar la motivación, al ser comprendida como una herramienta que va más allá de la mera comunicación de resultados. También se observó un impacto positivo en la autoconfianza del estudiantado y en su capacidad para enfrentar desafíos relacionados con su proceso de aprendizaje. La relación establecida entre la docente y el alumnado, mediada por esta herramienta, fue igualmente esencial para su desarrollo, generando un entorno de aprendizaje más colaborativo y motivador.

Palabras clave: retroalimentación; educación de jóvenes y adultos; enseñanza del inglés; evaluación; aprendizaje.



Introdução

Consoante às *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, a EJA se refere às pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora que tiveram acesso restrito ou interrompido aos processos educativos escolares (Brasil, 2021). Ainda conforme o documento, essa modalidade de ensino visa construir métodos capazes de alcançar, de maneira ampla, todos os tipos de aprendizagem, além de garantir a permanência e o contato com a educação do público por ela acolhido. Tais diretrizes pontuam que, por se tratar de um grupo específico em busca de reconstruir novos caminhos por meio da retomada/início dos estudos, faz-se necessária uma adequação curricular dos processos escolares das práticas discentes conforme a necessidade e individualidade dos estudantes.

Dentro dessa adequação necessária, Silva (2021) afirma que devem ser incluídas as práticas avaliativas. A discussão sobre a importância da avaliação é essencial para o desenvolvimento pedagógico e para o aprendizado do estudante. Isso acontece porque avaliar a aprendizagem tem o objetivo de guiar o professor e auxiliá-lo em suas práticas pedagógicas para que os discentes desenvolvam continuamente sua aprendizagem. Nesse sentido, é preciso considerar as práticas avaliativas prévias vivenciadas pelo público-alvo da EJA, que muitas vezes os desmotivaram e incentivaram a parar com os estudos (Silva, 2021).

Para que as práticas avaliativas sejam significativas na EJA, é necessário que haja cuidado ao avaliar o estudante. Ela não pode insistir numa prática exclusiva, que permaneça submetendo os estudantes dessa modalidade a ela. Ao contrário, deve incentivar, motivar, instruir e direcionar os estudantes para práticas que sejam contínuas e formativas, visando desenvolver seus processos de aprendizagem (Brasil, 2021). Desse modo, é possível perceber que as práticas avaliativas necessitam de cautela para serem trabalhadas, principalmente na



EJA, e possuem concepções que precisam ser desconstruídas, para que tenham como objetivo a aprendizagem, segundo Villas Boas e Silva (2019).

O estudo de Nunes (2019), por exemplo, mostra que ferramentas avaliativas, como a avaliação em pares e as fichas de autoavaliação, ao serem aplicados na EJA, geram resultados

positivos no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Entre esses efeitos, a autora identificou a criação do senso de responsabilidade de seus estudantes e aumento considerável na participação das aulas.

Do mesmo modo, o *feedback*, outra ferramenta de avaliação, pode influenciar positivamente o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Brookhart (2008) entende esse mecanismo como qualquer informação fornecida aos estudantes sobre seu desempenho ou compreensão, com o propósito de reduzir a distância entre o que eles sabem e o que se espera que saibam. Ela ainda afirma que esse mecanismo é aplicado para associar descrições e sugestões a um trabalho específico de um estudante e que, se for bem executado, pode informá-lo e guiá-lo sobre o que precisa para compreender seus próprios processos de aprendizagem. Sendo assim, a aplicação desse procedimento avaliativo de maneira motivadora pode levar o estudante a alcançar seus objetivos com relação à sua aprendizagem, principalmente quando se trata do ensino de inglês (Varela, 2011).

Considerando os desafios problematizados em relação ao ensino da língua inglesa no contexto da EJA e às experiências retratadas anteriormente, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: “qual o impacto do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem de inglês em uma turma da EJA no contexto do Programa da Residência Pedagógica (PRP)¹?”. Esta pesquisa busca investigar os efeitos da prática avaliativa com *feedback* no ensino e aprendizado de língua inglesa desses estudantes, apresentando como desdobramento os seguintes objetivos específicos: identificar as possibilidades e desafios do uso de *feedback* no ensino de inglês na EJA durante a experiência do PRP;



e apontar em que medida essa experiência com *feedback* contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de inglês de alunos da EJA.

A seguir, são apresentados os principais conceitos e argumentos utilizados para embasar esta pesquisa teoricamente. Depois, explicamos o percurso metodológico, no qual apresentamos a abordagem e tipo de pesquisa, os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados, o contexto e os participantes desta investigação, bem como o processo de análise e interpretação dos dados. Por fim, mostramos as considerações finais.

Avaliação na EJA: definições

A avaliação tem como finalidade central subsidiar o professor em suas decisões pedagógicas, contribuindo para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2021). Alinhado a essa perspectiva, o *Currículo em Movimento da Educação de Jovens e Adultos* (SEDF, 2021) enfatiza que a avaliação na EJA deve fortalecer a autonomia dos estudantes, incentivando a reflexão sobre suas próprias práticas escolares. Para isso, orienta que a avaliação reconheça e valorize os saberes construídos ao longo das trajetórias de vida dos educandos. Assim, avaliar na EJA não deve se limitar à mensuração do conhecimento, mas, sim, reconhecer a interseção entre o aprendizado formal e o conhecimento fora do ambiente escolar, criando um processo de ensino que seja mais significativo e justo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) e as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2010) estabelecem que a avaliação nesse contexto deve ser inclusiva, formativa e articulada com os objetivos de aprendizagem dos estudantes, respeitando suas trajetórias e experiências de vida. Diferentemente de modelos avaliativos tradicionais, a avaliação na EJA não deve reproduzir desigualdades ou exclusões históricas, mas sim oferecer oportunidades de reconhecimento do conhecimento prévio e de progresso efetivo.



Além disso, essas diretrizes reforçam que a avaliação deve orientar o processo de ensino, fornecendo informações úteis tanto para o professor quanto para o estudante, de modo a promover a aprendizagem contínua e significativa. Ao valorizar a diversidade de ritmos, estilos de aprendizagem e experiências dos alunos, a avaliação na EJA assume um papel estratégico na redução das barreiras educacionais que esses estudantes historicamente enfrentaram.

As *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos* da rede pública do Distrito Federal (Brasil, 2021, p. 50) reforçam que a avaliação não deve “renovar as exclusões a que os sujeitos da modalidade foram submetidos ao longo do tempo”. Pelo contrário, deve encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, voltada para o desenvolvimento das aprendizagens. O documento também apresenta exemplos de práticas avaliativas que podem ser utilizadas e aprimoradas ao longo do processo de aprendizagem, tais como: avaliação por pares ou colegas, portfólio (físico ou virtual), testes e provas, registros reflexivos e autoavaliação.

As considerações apresentadas indicam um forte foco na avaliação formativa, definida por Brown e Abeywickrama (2004) como aquela que avalia o estudante ao longo do desenvolvimento de suas habilidades, ajudando a manter o crescimento desse processo. Em contraste, a avaliação somativa tem como finalidade avaliar as produções do estudante durante as aulas, geralmente ao final de uma disciplina ou unidade de ensino, atribuindo um valor numérico ou simbólico. Nos modelos mencionados pelas Diretrizes Operacionais (Brasil, 2021), a avaliação somativa refere-se a testes e provas, por exemplo.

Diante dessas considerações, é importante destacar que, apesar de serem de diferentes naturezas e de se gerar discussões sobre maior efetividade entre ambas, a avaliação somativa e formativa não são oponentes, “cada uma tem seu propósito e seu campo de ação” (Villas Boas, 2014, p. 59), sendo, portanto, complementares. Ampliando essa discussão, Earl (2003) entende que a avaliação pode apresentar três tipos diferentes de abordagens, com variação



conforme sua finalidade, sendo de suma importância conhecê-los e diferenciá-los para reconhecermos e sabermos quando, como e com que finalidade usar cada uma delas.

A abordagem mais comum nas escolas é a avaliação da aprendizagem (*assessment of learning*), de natureza somativa, que visa relatar o progresso dos estudantes aos pais, voltada para os resultados e sendo frequentemente expressa de forma simbólica ou numérica (Earl, 2003). Em contraste, a avaliação para aprendizagem (*assessment for learning*) é guiada pela natureza formativa e busca destacar potencialidades dos estudantes, identificar suas necessidades individuais e oferecer *feedback* para promover o desenvolvimento contínuo. Por sua vez, a avaliação como aprendizagem (*assessment as learning*) também é formativa e visa engajar os estudantes no processo de ensino, tornando-os críticos ao se autoavaliarem e avaliarem seus professores e colegas.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, os estudantes geralmente valorizam provas e notas, refletindo uma visão de avaliação somativa (Earl, 2003). No entanto, como apontam Villas Boas e Silva (2019), boas notas não garantem continuidade nos estudos ou oportunidades de emprego. É primordial explorar práticas avaliativas mais adequadas, como produção de textos, relatórios e portfólios, que não somente avaliam, como também promovem a aprendizagem contínua. Além disso, essas ferramentas podem fortalecer a confiança dos estudantes e sua percepção de capacidade de aprendizagem.

A esse respeito, Nunes (2019), ao pesquisar sobre as práticas avaliativas em língua inglesa na EJA, realizou um grupo focal em que os alunos participantes indicaram a prova como principal instrumento de avaliação, relacionando-a diretamente à pontuação, e não à continuidade da aprendizagem. Em sua investigação, a autora concluiu que “a prova [...] não deve ser utilizada como mera prestação de contas, mas como parte de um processo muito mais amplo” (Nunes, 2019, p. 27), considerando que essa ferramenta, se bem planejada, pode servir como atividade avaliativa tanto de natureza formativa quanto somativa (Villas Boas, 2017).



No decorrer de sua pesquisa, Nunes (2019) também percebeu que, ao utilizar a autoavaliação e avaliação por pares, os estudantes se sentiam inseguros e incapazes de avaliarem a si mesmos e seus colegas de sala. Em vista disso, a autora concluiu que a avaliação pode proporcionar autoconfiança e autoestima aos estudantes, pois:

[...] é uma forma de validar seus saberes e aquilo que trazem para a sala de aula. Por isso, é necessário que a avaliação seja planejada para além da notação, da aprovação ou da reprovação, pois só assim ajudaremos nossos estudantes a se reconhecerem como seres capazes e ativos em seus processos de ensino-aprendizagem (Nunes, 2019, p. 29).

Nesse sentido, destaca-se a importância da avaliação como um componente fundamental nos contextos educacionais. Quando bem conduzida, ela serve como um mecanismo valioso para identificar lacunas, proporcionar *feedback* construtivo e catalisar o desenvolvimento individual, promovendo, assim, um ambiente de ensino mais dinâmico e voltado para a verdadeira compreensão e construção de conhecimentos.

Feedback como mecanismo da avaliação formativa

De acordo com Brookhart (2008), um bom *feedback* deve fornecer informações relevantes para os estudantes terem condições de compreender e usar, além de fazer parte integrante do processo avaliativo dentro de sala de aula. Para tanto, ela apresenta quatro estratégias de *feedback*: 1) *timing*, que define o momento certo para oferecê-lo, geralmente, quando os estudantes ainda estão atentos aos objetivos de aprendizagem ou quando ainda há tempo para eles agirem sobre sua aprendizagem; 2) *amount*, que se refere à quantidade de *feedback* fornecido ao aluno, devendo ser o suficiente para entenderem o que deve ser feito, ou seja, oportunizando aprendizagem, mas não em uma quantidade excessiva; 3) *mode*, que se refere aos modos de dar *feedback* (escrito, oral e visual/exemplificativo) e à situação em que cada um melhor se encaixa; e, por último, 4) *audience*, que concerne ao público para



o qual o *feedback* é dado, se individualmente ou em grupo e de que modo aplicá-los efetivamente.

Tsagari *et al.* (2018) afirmam que o *feedback* abrange qualquer resposta ao trabalho do estudante, não se limitando ao final de uma tarefa. Um bom *feedback* deve ser útil, viável e compreensível. No entanto, sua efetividade depende de fatores como o contexto de ensino, o tempo disponível para o professor e a capacidade do aluno de interpretar as orientações. Muitas vezes, mesmo bem-intencionado, esse mecanismo avaliativo pode falhar se não for ajustado às necessidades do estudante. Além disso, focalizar apenas em aspectos pontuais do desempenho pode fragmentar a aprendizagem, em vez de promover uma reflexão mais profunda. Assim, é importante que o *feedback* seja claro, relevante e parte de um diálogo contínuo entre professor e aluno, considerando as condições individuais de cada um.

Os autores ressaltam que o *feedback* encorajador e funcional desempenha um papel importante na motivação dos discentes, pois o retorno avaliativo recebido por eles sobre seu desempenho afeta diretamente seu engajamento. Portanto, Tsagari *et al.* (2018) afirmam que tanto os estudantes quanto os professores se beneficiam do *feedback* obtido por meio de uma atividade avaliativa, apresentando efeitos positivos se e quando usados adequadamente.

Nesse sentido, considerando o compromisso do *feedback* com o aprendizado do estudante na perspectiva da avaliação formativa (Villas Boas; Silva, 2019), torna-se evidente a necessidade de adotar práticas avaliativas que incorporem esse mecanismo como um componente essencial dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, faz-se necessária a análise e a atenção ao utilizá-lo, pois as finalidades com que o *feedback* é oferecido podem variar. A esse respeito, Varela (2011, p. 1) afirma que:

Na avaliação tradicional, o *feedback* assume função de reforço positivo e de reforço negativo. O primeiro está associado aos elogios e às aprovações do professor em relação à resposta correta do aluno. Já o segundo, é visto como negativo pelo fato de enfatizar o “erro” de linguagem do aluno mediante a turma.



Diante dessas condições, ao fornecer *feedback*, é fundamental exercer cuidado e ética, uma vez que esse mecanismo apresenta impacto significativo no ensino e aprendizagem, no caso desta pesquisa, em língua inglesa. Quando aplicado de maneira positiva, pode motivar os estudantes a buscarem desenvolvimento em seus processos de aprendizagem. No entanto, se o foco for, excessivamente, direcionado para os erros, pode resultar em desmotivação e desânimo.

No contexto da EJA, é ainda mais essencial que o *feedback* seja utilizado para incentivar os estudantes a se engajarem de modo ativo em seu próprio processo de aprendizagem, pois estes, geralmente, já enfrentam desmotivação em relação às práticas pedagógicas em sala de aula. O *feedback*, portanto, deve ser uma ferramenta para estimulá-los a buscar melhorias, sendo fundamental que seja construtivo, encorajador e focalizado no progresso, ao invés de apenas apontar erros. Assim, os estudantes têm maior probabilidade de se sentirem motivados e engajados em seu processo de aprendizagem.

Ao trazer essa discussão para o campo empírico, pode-se citar a pesquisa de Bouzada (2014), cujo foco foi investigar a efetividade do *feedback* escrito como uma ferramenta de apoio para uma docente auxiliar estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). A professora forneceu *feedback* aos estudantes durante as fases de revisão e reescrita de seus textos, por meio de orientações escritas que abordavam separadamente aspectos discursivos, textuais e linguísticos. Os resultados mostraram que esse mecanismo contribuiu de maneira significativa para o progresso de alguns alunos, embora não tenha beneficiado todos igualmente.

Como pontos positivos, os discentes relataram que a professora não apontava o erro diretamente, mas utilizava as orientações para provocar reflexões sobre o trabalho realizado e enfatizaram que o retorno avaliativo possibilitou um trabalho contínuo, tornando perceptível a evolução da atividade. Todavia, os estudantes participantes pontuaram a dificuldade em acompanhar



certas orientações e revelaram que algumas delas não eram tão claras e objetivas. Bouzada (2014) pôde concluir, então, que, quando não utilizado de maneira corretiva, o *feedback* proporciona autonomia sobre os estudantes na realização de suas atividades.

Dessa maneira, diante da desmotivação e da falta de interesse dos discentes em aprender um novo idioma, fica claro que o *feedback* pode exercer um papel fundamental no processo de aprendizagem. Esse mecanismo pode incentivar a autonomia e reflexão, permitindo que eles se envolvam ativamente em suas atividades e percebam seu progresso ao longo do tempo.

Ao refletir sobre esse ponto, Sá e Santos (2018) desenvolveram um *blog* como ferramenta central no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, com a finalidade de obter informações essenciais a partir do *feedback* fornecido pelos próprios estudantes. Esse recurso visava o ajuste da prática docente e a promoção de uma interação mais próxima e efetiva entre professor e estudante. Para os autores, a ausência desse retorno poderia “gera[r] incertezas e amplifica[r] o abismo entre o aluno e o que se pretende ensinar” (Sá; Santos, 2018, p. 276), evidenciando a fragilidade de um processo pedagógico desprovido de comunicação recíproca.

Ao final da pesquisa, Sá e Santos (2018, p. 287) constataram que o uso de *blogs* para a coleta de informações dos estudantes “é capaz de fornecer subsídios tanto aos educandos quanto aos docentes sobre os rumos pragmáticos que a aprendizagem deve tomar.” Essa pesquisa reforça, então, a ideia de que a prática pedagógica, sem o diálogo constante, corre o risco de se tornar distante, descontextualizada e ineficaz, aprofundando o distanciamento entre os objetivos do ensino e as reais necessidades dos estudantes.

As discussões apresentadas deixam claro que o *feedback* exerce uma função indispensável na EJA. A iniciativa de Sá e Santos (2018), ao desenvolver um *blog* como meio de coletar *feedback* dos estudantes, demonstra o potencial dessa ferramenta de avaliação para estreitar a relação entre professores e



estudantes e, assim, aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade.

Contudo, até onde as leituras alcançaram, observou-se que, apesar dos benefícios já apontados, há poucos estudos sobre o uso do *feedback* na EJA, tornando-se praticamente exíguo no contexto do ensino e aprendizagem de inglês. É sabido que se trata de um público específico, com diversos desafios em seus processos de aprendizagem, principalmente, relacionados ao ensino de uma outra língua, e que o *feedback*, portanto, se torna um instrumento facilitador e encorajador para esses estudantes. Por isso, a realização emergencial de investigações voltadas a esse objeto de estudo é importante, o que justifica a relevância do desenvolvimento da presente pesquisa, focada em investigar os impactos desse instrumento avaliativo no aprendizado de inglês na EJA.

Metodologia

Esta pesquisa fundamenta-se nos princípios da pesquisa-ação, que, de acordo com Tripp (2005, p. 445-446) “é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Para a realização deste procedimento técnico, a abordagem metodológica da pesquisa tem natureza qualitativa. Como afirmado por Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a preocupação é “muito mais com o processo do que com o produto, não havendo preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas.”

Como procedimentos metodológicos de pesquisa, foi utilizada a observação participante, tendo em vista o fato de a segunda pesquisadora ter assumido o papel de um dos membros do grupo (Prodanov; Freitas 2013), o de professora regente da turma. Além disso, foram feitas notas de campo, que consistem em “relatórios que descrevem as experiências e observações que o pesquisador teve ao participar de forma intensa e envolvida” (Emerson; Fretz;



Shaw, 2014, p. 356). Essas anotações serviram para registrar acontecimentos relevantes e importantes.

Também foram realizados dois grupos focais, utilizados “quando se quer estudar a interação em um grupo em relação a um tema específico”, conforme destacado por Flick (2009, p. 114). O primeiro grupo focal ocorreu no início da pesquisa e o segundo, no final, a fim de observar o ponto de vista dos estudantes e obter suas percepções ao longo do processo.

Cabe destacar ainda que a análise e interpretação dos dados foi conduzida de forma sistemática, alinhada aos objetivos da pesquisa e embasada no método interpretativista descrito por Moita Lopes (1994). Tal abordagem busca compreender de que maneira discursos ou respostas expressam e produzem realidades sociais, valorizando interpretações aprofundadas e contextualizadas, em vez de conclusões generalizantes. Para tanto, foram criadas unidades temáticas com base nos objetivos estabelecidos, as quais orientaram a categorização e a organização dos dados coletados.

Esse processo envolveu uma leitura atenta e reiterada do *corpus*, permitindo a identificação de padrões de sentido, recorrências e particularidades relevantes para o entendimento do fenômeno investigado. As unidades temáticas funcionaram como lentes analíticas que possibilitaram uma aproximação interpretativa dos discursos, respeitando as singularidades dos sujeitos e dos contextos em que estão inseridos. Essa estratégia foi fundamental para garantir a coerência entre os dados empíricos, os objetivos da pesquisa e os aportes teóricos mobilizados.

Para a seleção dos participantes, optou-se por um grupo de 12 estudantes da 3ª etapa do Ensino Médio da EJA de uma escola pública do Distrito Federal. A escolha dessa turma está relacionada à atuação de uma das pesquisadoras no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (RP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do qual ela acompanhou de forma contínua o grupo, desenvolvendo e implementando atividades pedagógicas em sala de aula. Essa proximidade



possibilitou uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional e favoreceu o estabelecimento de vínculos necessários para a realização da pesquisa.

A fim de preservar a ética na pesquisa, os estudantes participantes tiveram seus verdadeiros nomes omitidos e foram substituídos por pseudônimos. Da mesma forma, a instituição de pesquisa também foi mantida em anonimato, seguindo a orientação de Flick (2009) de evitar falar sobre pessoas reais e utilizar anônimos ou nomes alterados ao se referir a casos, bem como lugares e instituições. É importante explicar que, antes de iniciar a pesquisa, foi entregue a todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como parte essencial do procedimento de respeito à ética na pesquisa.

Possibilidades e desafios com a prática de *feedback*

Ao explorar o uso do *feedback* na EJA, notou-se uma abertura por parte dos estudantes nos momentos avaliativos. Muitos deles demonstraram, inicialmente, insegurança e nervosismo diante da perspectiva de receber *feedback* na entrega do Estudo Dirigido que havia sido aplicado na semana anterior como atividade avaliativa, a pedido da professora preceptora da Residência Pedagógica. No entanto, essa situação não os impediu de ouvir abertamente as considerações e orientações da professora, como revela a seguinte nota de campo: foi possível perceber a insegurança de muitos deles antes de receberem o *feedback*. Mas todos eles foram abertos e receptivos no momento da conversa individual (Nota de campo, 4 de outubro de 2023).

A ausência prévia de exposição dos estudantes da EJA à prática do *feedback* pode ser o fator subtendido do nervosismo inicial que sentiram durante as interações. Isso ressalta a importância e relevância dessa prática, principalmente pela disposição demonstrada pelos estudantes em receber *feedback*, apesar das inseguranças iniciais. Nunes (2019), em sua pesquisa sobre práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos, ressalta que os estudantes, após retornarem para a escola depois de muito tempo,



estão acompanhados de inseguranças e medos. A esse respeito, o caderno “Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunas da EJA” (Brasil, 2006) reforça que as inseguranças e a baixa autoestima dos estudantes são resultado das situações de fracasso e exclusão escolar já vivenciadas por eles anteriormente.

Os estudantes da EJA costumam estar desmotivados e inseguros sobre as aulas no geral, especialmente, sobre as aulas de inglês, como dito pela Thaina “Mal sei português, professora” (Nota de campo, 25 de outubro de 2023). Uma resposta da aluna Vanessa em sua fichas de autoavaliação e *feedback* também evidencia isso:

1- O que você acha que poderia melhorar para a próxima aula?

Vanessa: Acho que perguntar pra pessoa se entendeu porque às vezes pergunta, mas a pessoa fica com vergonha de falar que não entendeu na frente dos alunos. (Ficha de autoavaliação e *feedback*, 4 de outubro de 2023)

Essa resposta demonstra a insegurança da estudante na hora de expor seu entendimento sobre o conteúdo. Ela pede para que, nas próximas aulas, não fosse perguntada se havia compreendido o conteúdo porque poderia constrangê-la em frente aos estudantes. Usar o *feedback* nessas ocasiões pode ser um fator motivacional para eles. A nota a seguir demonstra isso:

No *feedback* dado a Vanessa, contei que a insegurança dela com relação ao inglês poderia atrapalhar o processo de aprendizagem, e que ela não precisava se cobrar tanto com relação a isso, pois ela tem muito potencial. Ela ficou feliz com o resultado do Estudo Dirigido e respondeu a ficha de avaliação e *feedback* dizendo que estava se sentindo mais confiante (Nota de campo, 18 de outubro de 2023).

Em outro momento, as respostas da Vanessa passaram a evidenciar a influência positiva do *feedback* no aspecto motivacional:

1- Como você se sentiu em relação a sua participação na aula de hoje?

Vanessa: Muito boa porque fiquei mais confiante, pois tenho muita insegurança em tudo que eu faço.



2- Para você, quais foram os pontos positivos da aula? E os negativos?

Vanessa: Positivo porque vi que realmente consigo aprender inglês, negativo que eu demoro a entender as coisas que está explicando (Ficha de autoavaliação e *feedback*, 18 de outubro de 2023)

De forma semelhante e também no mesmo contexto do Programa da Residência Pedagógica, Nunes (2019) relata a fala de uma estudante da EJA que traz as mesmas perspectivas: “a gente percebeu que dá pra aprender inglês dentro da escola pública (Estudante da EJA, participante da RP)”. Portanto, depois de receber um retorno construtivo sobre suas inseguranças, Vanessa demonstrou uma mudança em sua percepção, pois sentiu-se encorajada e relatou uma melhora em sua confiança no aprendizado da língua inglesa. Isso exemplifica como o *feedback* pode ser um instrumento motivador para o ensino e aprendizagem de alunos da EJA. Medeiros (2016) relaciona o *feedback* diretamente com a motivação, destacando que, quando positivo, acentuando as qualidades do aluno, pode incentivá-los a buscarem por continuidade em seus trabalhos.

Outra possibilidade identificada como o uso de *feedback* foi o estreitamento da relação entre professor e estudante. Uma interação com o aluno Yuri, que a princípio, tratava-se de um momento de *feedback*, se transformou em uma oportunidade para estabelecer uma conversa mais pessoal.

Durante uma conversa com Yuri, dando *feedback* sobre sua rápida compreensão do conteúdo mesmo tendo chegado atrasado na aula, ele se sentiu à vontade e desabafou sobre algumas dificuldades que tem passado em sua vida pessoal (Nota de campo, 11 de outubro de 2023).

Essa abertura por parte do Yuri mostra que o *feedback* não está relacionado apenas à troca de informações entre professor e aluno, mas pode ser utilizado para estabelecer um espaço de segurança e acolhimento. Isso pode melhorar o aprendizado e oferecer suporte emocional aos estudantes. A relação entre aluno e professor é fundamental para a realização de *feedback*, visto que determina um ambiente de segurança e confiança por parte do



aluno, que pode se sentir confortável para expressar seus sentimentos, dúvidas e objetivos. A esse respeito, Átila também faz um relato em sua ficha de autoavaliação e *feedback*:

1- Como você se sentiu em relação a sua participação na aula de hoje?

Átila: Muito bem orientado pela *Teacher*, ela nos deixa à vontade para expressar nossos sentimentos de dúvida e ainda diverte a aula com jogos relacionados ao tema da aula (Ficha de autoavaliação e *feedback*, 18 de outubro de 2023).

Examinando os desafios enfrentados com o uso de *feedback* na EJA, foi evidente que os principais obstáculos estavam relacionados às inseguranças dos alunos e à motivação. Ademais, observou-se que, em cada aula, houve a necessidade de encorajá-los novamente para participarem das atividades realizadas em conjunto com toda a turma. A nota de campo feita após a aula pode demonstrar isso:

Os alunos se sentiram muito inseguros para participar do jogo que praticava a fala e a criação de frases do “going to”, e muitos não queriam participar. Porém, todos aceitaram jogar no fim, depois que eu os tranquilizei dizendo que os ajudaria. [...] Vanessa ficou insegura e com medo quando soube que haveria um jogo sobre o conteúdo no fim da aula e disse que não participaria, mas quando percebeu que estava compreendendo as questões da revisão, decidiu participar do jogo. [...] O Yuri não quis de jeito nenhum formar a frase, nem com a ajuda da professora, preferiu perder pontos no jogo do que formar a frase (Nota de campo, 18 de outubro de 2023).

A reação dos estudantes diante das atividades de envolvimento com toda a turma, mostram uma relutância persistente. As inseguranças dos alunos, provavelmente devido a experiências prévias, exigiam muita atenção para mantê-los engajados e motivados durante as atividades propostas, tornando difícil sustentar o envolvimento mais ativo da turma. Esses comportamentos evidenciam o medo que os estudantes têm de cometerem erros.

Galdino (2018), ao se deparar com alunos que não queriam interagir, contava que eles não precisavam ter medo de errar e compartilhava suas



experiências durante sua trajetória, errando e aprendendo. A autora percebeu que “os alunos se sentiam mais encorajados a participar da interação professor-aluno, que o temor se dissipava e que, aos poucos, [...] conseguia ganhar a confiança deles” (Galdino, 2018, p. 34). Diante disso, pode-se notar a eficácia de compartilhar as experiências pessoais, enfatizando que cometer erros faz parte do processo de aprendizado, e a interação professor-aluno surge como uma ferramenta de auxílio para encorajar a participação dos estudantes.

Quanto à motivação, em algumas fichas de autoavaliação e *feedback* nas perguntas 2 e 3, boa parte dos estudantes pediam por jogos/brincadeiras/dinâmicas:

2- Para você, quais foram os pontos negativos da aula? E os positivos?

Lorenzo: [...] Negativo: está faltando uns jogos na sala de aula, fora isso está

tranquilo (Ficha de Autoavaliação e Feedback, 25 de outubro de 2023).

Leonardo: [...] o negativo que não teve o jogo (Ficha de autoavaliação e *feedback*, 25 de outubro de 2023).

3- O que você acha que poderia melhorar para a próxima aula?

Lorenzo: Na minha opinião, eu acho que podíamos ter outra aula com o jogo de exercício que se chama Kahoot. Eu gostei muito no dia que teve esse jogo (Ficha de autoavaliação e *feedback*, 4 de outubro de 2023).

Leonardo: [...] tenho uma coisa a pedir que a gente faça mais atividades pelo telefone (Ficha de autoavaliação e *feedback*, 4 de outubro de 2023).

Essas respostas revelam um anseio dos estudantes por uma abordagem mais dinâmica no processo de ensino e mostram como estão as expectativas dos alunos por atividades mais interativas e engajadoras. Porém, alguns fatores, como a grande demanda em dinâmicas, alunos que não simpatizam com os jogos ou a falta de tempo nas aulas, tornam essa constância almejada pelos estudantes extremamente desafiadora.



Não deu tempo de realizar o jogo que eu havia preparado, mas mesmo assim, percebi que alguns alunos continuaram pedindo por jogos. Percebi que as brincadeiras se tornaram um instrumento motivacional no engajamento e no processo de aprendizagem dos estudantes (Nota de campo, 25 de outubro de 2023).

A nota de campo acima pode ser exemplificada por meio das respostas de dois alunos em suas fichas de autoavaliação e *feedback*, numa aula que teve uma brincadeira como formade socializar e exercitar o conteúdo:

2- Para você, quais foram os pontos negativos da aula? E os positivos?
Átila: Teve um jogo onde a turma toda participou e se divertiu (Ficha de autoavaliação e *feedback*, 18 de outubro de 2023).

Henrique: [...] ponto positivo que teve uma dinâmica, com essa dinâmica ficou mais fácil de entender o conteúdo (Ficha de autoavaliação e *feedback*, 18 de outubro de 2023).

Após a análise dos dados, compreende-se que o uso do *feedback* na EJA é um instrumento que auxilia a superar inseguranças e pode motivar os alunos durante seu processo de aprendizagem, mas apresenta obstáculos que dificultam o ensino. Entende-se que manter o estudante motivado requer estratégias inovadoras que atendam às preferências dos alunos. Nesse sentido, fazer uso da avaliação e *feedback* pode ser uma abordagem com muitos benefícios. Isso implica considerar as necessidades individuais de cada aluno, adaptando o formato e o conteúdo do *feedback* de acordo com o estilo de aprendizagem e os interesses específicos de cada um. Além disso, a implementação de tecnologias educacionais pode ser uma maneira de tornar o processo de avaliação mais dinâmico e envolvente.

Portanto, para maximizar os benefícios do uso de *feedback* na EJA, é fundamental investir e promover uma cultura escolar que valorize a organização e desenvolvimento de práticas avaliativas mais inclusivas por meio da criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais dos alunos. A finalidade deve estar no planejamento e execução de práticas comprometidas, verdadeiramente, com o sucesso do aprendizado e a motivação contínua do estudante.



Relação entre experiências vivenciadas e aprendizagem na EJA

Questionados sobre como se sentiram ao receber *feedback* durante as aulas, dois estudantes mencionaram o incentivo em suas respostas:

Átila: Bom, recebendo o *feedback* durante as aulas eu me senti incentivado, né? Por mais que, às vezes, ele não possa ser sempre, assim, uma coisa que a gente quer ouvir. Mas ele serve pra nos ensinar a aprender com os erros. E ser melhor, né? Na próxima aula, na próxima tarefa.

Leonardo: [...] eu fiquei bastante feliz e me deu muita vontade mesmo. Tipo, uma vontade enorme de aprender inglês. Então, eu acho que... Certeza que eu vou tentar, né, colocar isso no meu vocabulário, de tentar aprender inglês.

Essas perspectivas mostram que o *feedback*, mesmo que não seja sempre positivo, como comenta o estudante Átila, pode ser um mecanismo com influência favorável na motivação dos estudantes, pois os incentiva a analisar e perceber seus erros e resolvê-los, podendo despertar, assim, interesse pelo aprendizado. Um dos aspectos mais importantes do *feedback* é a possibilidade que ele tem de impulsionar a motivação dos estudantes, visto que afeta cada um individualmente. Por isso, é importante que esse retorno fornecido seja o mais significativo e compreensivo possível (Tsagari *et al.*, 2018).

Outra perspectiva que os estudantes trouxeram sobre seus sentimentos durante o *feedback*, estava relacionado à importância que a professora demonstrou com o processo de aprendizado deles:

Vanessa: Eu me sinto importante porque muitos professores, eles dão uma teoria deles, e se você entendeu ou deixou de entender, tanto faz para ele. Se eles estão ali, tá dando a aula, se você entendeu, tudo bem. Se não entendeu, também não tá nem aí.

Patrick: Eu me senti muito feliz, pois eu sei que a professora Emily está se preocupando comigo.

Essa percepção revela a influência positiva que as ações docentes podem atribuir aos processos de aprendizagem de cada aluno, ressaltando



a importância de promover um ambiente positivo e estimulante. O estudante percebe que o professor se preocupa com seu desenvolvimento e se sente motivado a querer aprimorar o seu próprio processo de aprendizado. Freitas (2011) menciona que a motivação do estudante pode se desenvolver de maneira eficaz quando o professor cria um ambiente de empatia e compreensão, promovendo confiança entre ambas as partes.

Os estudantes foram questionados sobre como o *feedback* afetou a motivação e o engajamento em seu processo de aprendizagem, e eles reforçaram as ideias que tiveram durante as aulas:

Patrick: Quando eu recebo um feedback positivo sobre meu ou então progresso, fico bem motivado para continuar me esforçando e aprimorando minhas habilidades. Por isso, dá uma confiança e me faz sentir que estou no caminho certo.

Vanessa: Me motivou bastante, porque eu nunca tive interesse nenhum por inglês, eu não vou mentir. Nunca tive, nunca tive vontade de aprender inglês, eu achava muito difícil e falava que não era pra mim isso. E depois que eu aprendi algumas coisas, que eu ainda não aprendi muita coisa, mas aprendi algumas coisas, eu me interessei mais, sabe, porque antes eu falava “nem adianta que eu não vou falar nada” [...] eu era meio insegura comigo mesma e falava “ai, eu nunca vou aprender isso, então pra que eu vou ficar falando?”

As respostas, mais uma vez, reforçam a importância do *feedback* como mecanismo que favorece, potencialmente, a motivação. Os estudantes se sentem mais confiantes quando sua capacidade é notada pela professora e, conseqüentemente, se engajam nas atividades dentro de sala de aula.

A estudante Vanessa, ao responder à pergunta sobre a superação de desafios durante o aprendizado de inglês, não quis expor de maneira detalhada como foi sua experiência pessoal na frente dos colegas, ao afirmar que havia superado desafios durante as aulas. Mas, depois, individualmente, numa conversa com a professora, ela permitiu a gravação de sua resposta completa:

Vanessa: [...] me ajudou muita coisa, na verdade, porque eu sou insegura comigo mesma, eu sou insegura com o meu corpo, eu sou insegura com a minha fala, eu sou insegura com a minha voz. Então,



tipo, você, professora Emily me deu a oportunidade de falar e, no dia que você me chamou de canto e foi conversar comigo, eu percebi que você tá ali não só como professora, ela tá como amiga, e vai te mostrar cada vez mais que você é possível de você conseguir algo. E hoje em dia eu tô sonhando mais, tô sonhando mais alto, coisa que eu não fazia antes.

Além de se sentir motivada e engajada, a aluna Vanessa relatou que superou seus desafios relacionados à sua insegurança, não só relacionados ao ensino de inglês, mas ela se sentiu mais confiante em outras áreas de sua vida. As evidências desse processo corroboram com a ideia de que a relação entre professor e aluno, construída por meio do *feedback* individual, também é importante para tornar o aprendizado mais significativo. Esse *feedback* oferecido é essencial na EJA porque permite que os alunos compartilhem suas dificuldades tanto acadêmicas como pessoais, trazendo destaque à importância de compreender a vivência e a particularidade de cada um deles (Silva, 2021). Galdino (2018, p. 20) reforça que “o professor deve mostrar interesse pelo bem estar e crescimento de seu aluno dentro e fora da sala de aula”, o que contribui para o desenvolvimento integral do discente. Ao promover um ambiente de apoio e compreensão, a relação entre professor e estudante ultrapassa as fronteiras acadêmicas, impactando positivamente não apenas o desempenho na disciplina, mas também fortalecendo a confiança e habilidades gerais dos estudantes.

Em outro momento, durante a pergunta “você teve a oportunidade de fornecer *feedback* à professora sobre as aulas ministradas? Se sim, como foi essa experiência?”, o estudante Átila, em sua resposta, acrescenta comentários referentes a relação professor-aluno:

Átila: Tive a oportunidade, sim, a professora Emily foi sempre aberta com os alunos, sempre deixou aquele espaço de fala para os alunos, com a professora, aluno e professora, professora e aluna, sempre deu aquela liberdade [...] mas entre aluno e professora Emily sempre teve esse espaço, então pelo menos por mim eu tive a oportunidade.



O estudante reforça a importância da relação entre aluno e professor. Ao enfatizar a abertura para o diálogo que a professora proporcionou durante as aulas, criando um espaço significativo para que houvesse uma troca de ideias entre eles, é possível notar a liberdade de

expressão encontrada pelo estudante. Freire (2004, p. 133) acredita que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”, ou seja, proporcionar um ambiente no qual a relação entre professor e estudante é desenvolvida e explorada, é fundamental para uma boa educação.

Em suma, os relatos desses estudantes ressaltam que o aprendizado não se limita ao conteúdo acadêmico e pode ser influenciado pelas relações construídas entre professor e aluno. Essa abertura para o diálogo, que, boa parte das vezes, surge por meio do *feedback*, tem a capacidade de auxiliar na superação de desafios e de promover o crescimento pessoal dos estudantes também.

As outras respostas dos estudantes à pergunta sobre o *feedback* fornecido à professora, com exceção de apenas uma, não mencionaram, abertamente, a ficha de autoavaliação e *feedback* como um instrumento para tal. Contudo, de modo indireto, foi possível perceber como as experiências por eles vivenciadas trouxeram impacto significativo em suas percepções sobre ensino e aprendizagem. O diálogo aberto entre a professora e os alunos emergiu como um fator crucial para a construção de um ambiente mais acolhedor e enriquecedor.

Outro estudante, Patrick, apesar de não mencionar diretamente a referida Ficha, contou como se sentiu ao fornecer *feedback*, tal como revela o trecho abaixo do segundo grupo focal:

Patrick: Sim, tive a oportunidade de oferecer um *feedback* à professora. No momento eu senti um pouco de medo e desespero, pois não é fácil dar um *feedback*. É muito complicado. Caso você fale alguma coisa que não venha agradar a outra pessoa, é complicado.



A experiência relatada por Patrick revela a importância que o aluno atribui ao ato de fornecer *feedback*, pois compreende a complexidade para tal e tem dificuldades para realizar. É comum que os estudantes se sintam inseguros em momentos como esse, principalmente, por se tratar de uma prática que não é priorizada ou comum em ambientes escolares (Earl, 2003). Para enfrentar esse desafio, é essencial promover uma mudança na cultura educacional, reconhecendo a importância do *feedback* e da autoavaliação não apenas como uma ferramenta avaliativa, mas como um meio profícuo de aprendizado mútuo. Integrar essas práticas desde as fases iniciais da educação pode ajudar os alunos a desenvolverem a confiança e as habilidades necessárias para comunicar suas observações de maneira construtiva.

As respostas da última pergunta do grupo focal, “para você, o *feedback* fornecido foi efetivo? Se sim, de que maneira? Se não, o que poderia melhorar para que o *feedback* fosse mais efetivo?”, foram todas positivas. Os estudantes comentaram, na grande maioria, que o *feedback* fez com que eles se sentissem mais à vontade e confiantes durante as aulas:

Thaina: Sim, o *feedback* foi muito eficaz para mim, que hoje em dia eu consigo confiar mais em mim, né, para aprender o inglês do que antes. Antes eu não conseguia achar que eu era capaz, e hoje em dia sim.

Átila: Pra mim, Átila, ele foi eficaz sim, tô saindo dessas aulas de inglês, até querendo aprender a falar mesmo, né, fazer um curso, alguma coisa assim.

Lorenzo: O *feedback* pra mim foi bastante eficaz, assim, me ajudou muito no inglês, igual eu falei no ano passado que tinha muita dificuldade e hoje por eu participar mais das aulas, conversar mais assim com a galera sobre o assunto assim, eu acho que me ajudou bastante.

Vanessa: Sim, hoje em dia eu consigo falar, tipo, se for para perguntar alguma coisa, mesmo eu não sabendo, eu tento prestar atenção para eu conseguir entender algo. Tem dias que eu chego na escola, a minha cabeça está lá em outro mundo, sabe? Mas chego lá e eu consigo prestar um pouco de atenção.



Thomas: Bom, o *feedback* foi eficaz em questão do meu modo de aprendizagem e também no modo mesmo de interação do aluno e professor, porque ficou algo menos automático, sabe? Algo mais orgânico, ficou muito melhor. Você está com menos vergonha de perguntar algo para o professor do que se fosse um professor que só ficasse na dele e não desse *feedback* e só passasse os negócios no quadro, entendeu? Então, essa questão de aula com *feedback* é muito melhor.

Com base nas respostas dos estudantes, é notável que o *feedback* durante as aulas foi benéfico. Eles destacaram o aumento na confiança, a disposição para participação das aulas e a interação entre aluno e professor. Esses fatores sugerem que o uso desse recurso avaliativo dentro de sala de aula se tornou significativo durante o processo de aprendizagem dos alunos. Ele influencia positivamente a confiança individual, motivando os estudantes a participarem de maneira ativa nas aulas. A relação professor-estudante, também evidenciada por eles, demonstra que a criação de um ambiente mais colaborativo contribui com a quebra de barreiras como inseguranças e dificuldades específicas da disciplina. Para atingir esses resultados, o *feedback* precisa ter natureza formativa e deve ser compreendido como um fator importante na interação dentro de sala de aula, cooperando para a aprendizagem significativa os alunos e para que eles alcancem seus objetivos desejados (Varela, 2011).

Portanto, em virtude das respostas obtidas durante o segundo grupo focal, os estudantes perceberam essa prática como um procedimento que, além de utilizado para analisar os erros e os acertos e de criar oportunidades de melhorias, proporcionou um ambiente amigável e menos intimidante, no qual eles podiam expor suas opiniões, sem se sentirem pressionados ou desconfortáveis por isso. O *feedback* se realizado frequentemente durante as aulas, seja ele formal ou informal, positivo ou negativo, pode encurtar a relação entre professores e alunos, possibilitando um aprendizado mais efetivo e significativo, tanto para os estudantes quanto para os professores. Prova disso, a pesquisa de Galdino (2018) revela que a interação dentro de sala de aula é uma barreira quebrada capaz de promover avanços expressivos durante suas



aulas de inglês. A autora enfatiza a mudança de comportamento dos alunos ao se sentirem mais confortáveis a participarem das aulas, proporcionando interesse pelo estudo da língua inglesa, o que trouxe satisfação não só para os estudantes, mas para ela também.

Considerações Finais

Considerando o foco desta pesquisa na análise do impacto do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem de inglês em uma turma da Educação de Jovens e Adultos, sua relevância está na necessidade de compreender como esse mecanismo pode influenciar positivamente o aprendizado dos estudantes. A falta de pesquisas que abordem práticas avaliativas, especialmente o *feedback*, direcionados à EJA no ensino de língua inglesa, coopera para tornar o estudo ainda mais relevante.

A realização das fichas de autoavaliação e *feedback*, juntamente com as notas de campo realizadas pela professora, tiveram o objetivo de identificar as possibilidades e os desafios relacionados à prática de *feedback*. Ao analisar as respostas dos estudantes, foi possível perceber que o uso do *feedback* forneceu possibilidades significativas para promover a superação de inseguranças e motivação para o aprendizado. Por meio dele, as barreiras entre professor e aluno diminuíram fazendo com que o ambiente fosse seguro com apoio emocional.

Os desafios encontrados durante a realização do *feedback* também foram notáveis. Os estudantes eram muito resistentes quanto à participação em atividades que necessitavam de interação com a professora e a turma. Isso evidenciou a relevância de uma abordagem cuidadosa para enfrentar as inseguranças, que, possivelmente, são decorrentes das experiências prévias dos estudantes. Compartilhar experiências pessoais e criar um ambiente de confiança, é uma estratégia bem-sucedida para encorajar a participação dos estudantes (Galdino, 2018). Outro ponto observado foi a solicitação constante por dinâmicas e jogos apresentada pelos alunos em suas fichas de autoavaliação



e *feedback*, porém, a gestão de tempo e a adaptação constante das práticas dentro de sala de aula também se tornaram um desafio para atender a esses pedidos.

O segundo grupo focal realizado com os participantes da pesquisa, buscando explorar a relação entre as experiências vivenciadas pelos estudantes, obteve resultados que destacam a

importância do *feedback* como uma ferramenta que vai além da avaliação acadêmica. Ele influencia diretamente na motivação, confiança e superação de desafios enfrentados pelos estudantes. Os alunos destacaram que o *feedback* cria um ambiente de apoio emocional, promovendo o encorajamento da participação ativa em sala de aula.

A relação estabelecida entre professor e aluno, por meio do *feedback*, surgiu como fator essencial para o desenvolvimento dos estudantes da EJA. Assim como Galdino (2018) destaca, a interação em sala de aula pode superar as barreiras que muitos estudantes enfrentam. A mudança significativa de aprendizado e, também, em aspectos pessoais, destacados pela estudante Vanessa, aponta o papel fundamental do *feedback* no crescimento emocional e na construção de uma aprendizagem mais acolhedora e motivadora.

Por fim, como contribuição deste estudo investigativo, evidencia-se aqui o impacto positivo do *feedback* em criar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e menos intimidante, em que os alunos se sentem à vontade para expressar suas opiniões e superar inseguranças. O uso do *feedback* visto como fundamental durante o processo de aprendizagem dos estudantes sugere caminhos para aprimorar a abordagem educacional, visando não apenas o resultado obtido por eles, mas também o desenvolvimento dos processos e o crescimento individual de cada um.

Referências

BOUZADA, Cristiane de Paula. **A influência do *feedback* do professor no processo de revisão e reescrita textual**: uma experiência com alunos do PROEJA. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC: CNE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos alunas e alunos da EJA**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução no 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/apresentacao/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 29 jun. 2025.

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

BROWN, H. Douglas; ABEYWICKRAMA, Priyanvada. **Language assessment: principles and classroom practices**. White Plains: Pearson Education, 2004.

EARL, Lorna M. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.

EMERSON, Robert; FRETZ, Rachel. I.; SHAW, Linda. L. Notas de campo na pesquisa etnográfica. **Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 7, p. 355-388, n. 1, 2014.



FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. In: FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009. p. 164-164.

FREIRE, Paula. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Roberta Andrade. Motivação na aprendizagem de Língua Inglesa: estudo de caso na zona rural de Cabaceiras/PB. **Revista Fronteira Digital**, Lacerda, v. 2, n. 4, p. 57-82, 2011.

GALDINO, Luciana dos Santos. **Professora, que legal, hoje eu falei inglês na sua aula**”: estratégias didático-pedagógicas para dinamizar o ensino/aprendizagem de língua inglesa na EJA. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MEDEIROS, Ruth Dantas de. **A prática do feedback nas aulas de língua inglesa: um possível instrumento de motivação**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Inglesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NUNES, Isabella Almeida. **Avaliação Plural Para Estudantes Singulares**: práticas avaliativas em língua inglesa na educação de jovens e adultos no contexto da residência pedagógica. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Inglês) - Instituto Federal de Brasília, Distrito Federal, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SÁ, Rubens Lacerda de; SANTOS, Elisângela Xavier Pereira dos. Blogue (s) como artefato de feedback na educação de jovens e adultos. **Revista FORPROLL**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 265-292, 2018.



SILVA, Welington dos Anjos. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: os professores especialistas e suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem e seus desafios na EJA**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TSAGARI, Dina *et al.* **Handbook of assessment for language teachers**. Nicosia: University of Nicosia Press, 2018.

VARELA, Leodecio Martins. **Tipos de feedback em aulas de Língua Inglesa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 55-57, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. SILVA, Leda R. Bitencourt da. Contribuições da avaliação para uma nova forma de fazer EJA. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Conversas sobre avaliação**. Campinas: Papirus, 2019. p. 37-48.

VILLAS BOAS, Isabela. Avaliação em línguas estrangeiras: Desatando alguns nós. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2017. p. 145-156.

Notas

- ¹ Programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de oferecer ao licenciando a oportunidade de vivenciar a prática docente em escolas públicas, sob orientação e supervisão, articulando teoria e prática para aprimorar sua formação como futuro professor.





Como citar este artigo

ZOCARATTO, Bruna Lourenção; MACIEL, Emily Christine Neves. O uso de *feedback* no processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-32, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.53259>.

Submetido em: 17 de junho de 2025

Aceito em: 20 de outubro de 2025

Publicado em: 18 de dezembro de 2025

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica
Contribuição dos autores:	Zocaratto, B. L. afirma ser o Autor principal, realizou a supervisão, validação, visualização, redação, revisão e edição. Maciel, E. C. N. Realizou a conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação e rascunho original.

Equipe Editorial

Editora de Seção:	Letícia Bassetto Secorum
Membro da Equipe de Produção:	Junior Peres de Araujo
Assistente de Editoração:	Simone Steffan
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

