

## *Feedback por Pares em uma Oficina Online de Escrita de Dissertações e Teses<sup>I</sup>*

Guadalupe **ÁLVAREZ\***

Laura **COLOMBO\*\***

Hilda **DIFABIO\*\*\***

\* Doutorado em Língua e Literatura, é Pesquisadora Independente do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica e Professora Adjunta da Universidade de General Sarmiento, Argentina. Ela foi membro da Fundação Alexander von Humboldt, da Comissão Fulbright e da Fundação Carolina. Seus atuais interesses de pesquisa abrangem redação acadêmica e tecnologias educacionais. Contato: galvarez@campus.ungs.edu.ar.

\*\* Possui Doutorado em Alfabetização e Cultura e mestrado em Comunicação Intercultural. É Pesquisadora Assistente do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica e trabalha no Instituto de Linguística da Universidade de Buenos Aires, Argentina. Seus interesses de pesquisa são redação acadêmica em primeiro e segundo idioma, especialmente em nível de pós-graduação. Contato: laura.colombo@conicet.gov.ar

\*\*\* Doutora em Educação, é Pesquisadora Chefe do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica, Diretora do Centro de Pesquisas Cuyo (Mendoza, Argentina), membro da Comissão de Doutorado em Educação (Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad Nacional de Cuyo). Seus atuais interesses de pesquisa abrangem educação doutoral, ensino de metodologia e redação de teses.

### **Resumo:**

Este artigo examina comentários no texto e *feedback* geral (KUMAR; STRACKE, 2007) por pares em rascunhos de capítulos de dissertações/teses, assim como opiniões dos alunos sobre fornecer e receber *feedback*, tanto antes quanto depois de participarem de atividades de revisão por pares ofertadas em uma oficina online de escrita de dissertações/teses. A pesquisa utilizou uma abordagem de métodos mistos. Os comentários foram categorizados usando análise qualitativa; na sequência, as categorias foram quantificadas e as diferenças entre as proporções foram analisadas usando um teste Z para determinar se a diferença entre as categorias era estatisticamente significativa. Além disso, as opiniões dos alunos sobre o *feedback* foram qualitativamente analisadas. No que se refere aos comentários no texto, com estatística relevante, a maioria consistiu em *feedback* básico referente ao modelo textual (principalmente aspectos linguísticos) e teve uma função pragmática diretiva. No *feedback* geral dos pares, o modelo textual também prevaleceu, mas os comentários incluíram questões ligadas à situação comunicativa e à pesquisa, e foi possível perceber um nível mais alto de comentários fundamentados. Isso tem potencial de estar relacionado com o que os alunos afirmaram sobre o *feedback* recebido antes e depois da oficina: as perspectivas de seus pares permitiram que eles objetivassem o texto ou mesmo se aprofundassem em uma avaliação crítica do próprio trabalho de dissertação/tese. Ademais, os comentários dos pares permitiram aos alunos a refação de suas ações de escrita que ocorreram na elaboração de seu primeiro rascunho (exemplos: o esboço dos parágrafos, a estrutura do discurso, a reflexão sobre seções inteiras), mas, desta vez, as ações foram influenciadas por diferentes perspectivas, o que levou a um aperfeiçoamento do texto em diferentes níveis.

### **Palavras-chave:**

Aprendizagem virtual. Redação de dissertações e teses. *Feedback* por pares.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.24, n.1, p. 80-96, abr. 2021*

Recebido em: 00/00/0000

Aceito em: 00/00/0000

<sup>1</sup> A versão deste artigo em português é de autoria de Isadora Teixeira Moraes (PPGEL-UDEL), a quem os editores deste número da *Signum* registram seus agradecimentos.

# ***Feedback* por Pares em uma Oficina Online de Escrita de Dissertações e Teses**

---

Guadalupe Álvarez; Laura Colombo; Hilda Difabio

## **INTRODUÇÃO**

De acordo com diversos estudos publicados tanto em inglês (BEACH, 2002; LUNDELL; BEACH, 2002; DELYSER, 2003; GARDNER, 2007; LOVITTS, 2008; LEE; MURRAY, 2013; SIMPSON *et al.*, 2016; PENG, 2018) quanto em espanhol (CARLINO, 2005; AVENDAÑO CASTRO; PAZ MONTES; RUEDA VERA, 2017; ESCALANTE GÓMEZ, 2010; MARTÍN TORRES, 2012; SÁNCHEZ JIMÉNEZ, 2012), alunos da pós-graduação encaram dificuldades para terminar suas dissertações/teses. Dentre os fatores que dificultam a produção de um trabalho preliminar ou final durante seu percurso acadêmico são os desafios vivenciados pelos alunos na escrita (CAFFARELLA; BARNETT, 2000; D'ANDREA, 2002; CARLINO, 2005) e em lidar com a tarefa sozinhos, geralmente de forma isolada e sem apoio didático (DELAMONT, 2005; MCLAUGHLIN; SILENCE, 2018). Considerando este cenário, diversos estudos têm mostrado que o *feedback* de pares, professores e orientadores pode contribuir para diferentes aspectos do processo de escrita (de dimensões experienciais e epistemológicas para as especificamente textuais) (CAFFARELLA; BARNETT 2000; CAN; DELYSER, 2003; KUMAR; STRAKE, 2007; MAHER *et al.*, 2008; FERGUSON, 2009; LASSIG *et al.*, 2010; WALKER, 2011; CARLINO, 2012; EAST; BITCHENER; BASTURKMEN, 2012; KOZAR; LUM, 2013; BASTURKMEN; EAST; BITCHENER, 2014; ROULSTON *et al.*, 2016; ÁLVAREZ; DIFABIO, 2017, 2018, 2019; KUMAR; AITCHISON, 2017; DRESSLER *et al.*, 2019; YU, 2019). Apesar disso, há escassez de estudos examinando a experiência de autores de dissertações/teses em atividades de *feedback* por pares e suas percepções destas atividades (MAHER *et al.*, 2008; FERGUSON, 2009), o que inclui tanto fornecer quanto receber *feedback* (YU, 2019). Até onde sabemos, não há um estudo latino-americano que analise ambos os aspectos, isto é, tanto o *feedback* quanto às percepções dos alunos em atividades de revisão por pares. Portanto, este estudo analisa 1) o *feedback* por pares (FP) nos rascunhos finais de capítulos de dissertações/teses e 2) os pontos de vista dos alunos sobre fornecer e receber *feedback* antes e depois de uma oficina de escrita para pós-graduandos.

## **FEEDBACK NA ESCRITA DE DISSERTAÇÕES E TESES**

Embora o foco da pesquisa atual seja FP, é relevante considerar alguns estudos prévios sobre revisão e interação por pares, bem como orientação de dissertações/teses, ambos em ambientes presenciais e virtuais. Estudos sobre revisão e interação por pares revelam os méritos deste tipo de atividade pedagógica. Pesquisas sobre orientações de dissertações/teses propõem categorias adequadas para analisar o *feedback*.

No contexto de um seminário de escrita para a pós-graduação na área de Ciências Sociais, o estudo de DeLyser (2003) destaca que comentários de colegas em capítulos de dissertações/teses, quando feitos seguindo determinadas orientações, podem ajudar os alunos a superarem o medo de compartilhar seus rascunhos e contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico.

De forma similar, Maher *et al.* (2008) mostraram que alunos que participaram de um grupo de escrita de dissertações/teses reconheceram duas contribuições essenciais da troca entre pares. Por um lado, eles começaram a se sentir parte de uma comunidade científica e discursiva. Dessa forma, eles entenderam a produção textual dentro do âmbito da estrutura convencional de escrita acadêmica, principalmente da de dissertações/teses. Por outro lado, como DeLyser (2003) aponta, a escrita não foi mais entendida pelos alunos como uma atividade realizada em um ambiente privado, mas um trabalho coletivo.

Seguindo a mesma linha, Ferguson (2009) analisou um grupo de escrita formado por estudantes de Doutorado das Ciências Sociais. Ela observou que, com grupos de três a seis alunos, este tipo de iniciativa encoraja o desenvolvimento de habilidades básicas para a escrita de teses. De acordo com a autora, os alunos reconheceram que o grupo não apenas melhorou suas habilidades de escrita, mas também promoveu atitudes positivas com relação ao processo de escrita, como motivação e confiança.

De forma semelhante, Kumar e Aitchison (2017) relatam sobre um programa de escrita para doutorandos em que 20 alunos receberam os recursos para desenvolver grupos de escrita para Doutorado com a orientação de docentes. Tanto individual quando coletivamente, os participantes aprenderam habilidades e informações que permitiram que melhorassem suas práticas e conhecimentos de escrita, além de sua capacidade de liderar o aprendizado de outrem.

De forma similar, Álvarez e Difabio (2017), em uma oficina de escrita de dissertações/teses, mostraram que a interação entre pares mediada pela tecnologia promove a conscientização sobre os diferentes aspectos da escrita de dissertações/teses, o que possibilita o desempenho de uma reflexão metalinguística que não seria possível em um trabalho isolado. Esta reflexão abrange não apenas dimensões globais e macrotextuais, mas também aspectos microtextuais, incluindo o reconhecimento de estratégias e recursos linguísticos.

Yu (2019) também estudou FP em dissertações, mas com um foco original: os benefícios do fornecimento de *feedback*. Este estudo de caso com sete alunos de Mestrado mostra que o FP aumentou a conscientização sobre a dissertação como um gênero acadêmico, melhorou habilidades de escrita acadêmica, aprimorou habilidades de aprendizagem com base na procura de assistência externa, e elevou o pensamento crítico e reflexivo dos participantes como escritores acadêmicos.

Estudos sobre a interação com professores e orientadores também podem ser considerados para identificar os diferentes tipos de análise de *feedback*. Kumar e Stracke (2007) analisaram *feedback* de orientadores em rascunhos de teses. De acordo com os autores, é por meio do *feedback* que o orientando é capaz de entender a escrita como uma forma de aprendizagem, um aspecto importante do Doutorado. Os autores incluíram dois tipos de dados em seu estudo: 1) '*feedback* no texto' (FNT), que consistiu em comentários escritos pelo orientador nos rascunhos, principalmente nas margens; esses comentários podem ser mais bem descritos como pensamentos espontâneos, formulados como se o orientador estivesse tendo um diálogo com o orientando; e 2) '*feedback* geral' (FG), que consistiu de um resumo das principais preocupações do revisador sobre o rascunho completo e sobre os capítulos individuais. Basturkmen, East e Bitchener (2014) também examinaram comentários de orientadores em rascunhos de dissertações/teses de diferentes áreas. O estudo foi centrado no foco dos comentários e como eles foram feitos. O foco do *feedback* incluiu quatro categorias: conteúdo, exigências formais, coesão e coerência, precisão/adequação linguística. Para analisar a função pragmática, os autores distinguiram entre comentários referenciais, diretivas, e enunciados expressivos. Comentários referenciais fornecem informações, correções ou reformulações. As diretivas sugerem ou determinam ações futuras, como a pesquisa por informações adicionais ou conexões entre ideias. Os enunciados expressivos incluem avaliações positivas ou negativas sobre os textos. Resultados mostraram que o foco mais frequente foi conteúdo e precisão linguística. Ao mesmo tempo, os comentários sobre precisão linguística ou exigências formais foram apresentados na forma de informações ou correções (função referencial), enquanto os comentários sobre conteúdo e

coesão/coerência foram materializados como perguntas ou sugestões (função diretiva).

Em resumo, a revisão de literatura mostra que a interação e o *feedback* dos pares e experts representam, como Choís Lenis, Guerrero Giménez e Brambila Limón (2020) indicam, estratégias didáticas que promovem a aprendizagem de práticas de escrita em nível de pós-graduação, incluindo a escrita de dissertações/teses. Nosso trabalho contribui para este crescente corpo de pesquisa em escrita na pós-graduação ao analisar tanto o FP quanto a perspectiva dos alunos nas atividades de revisão antes e depois de sua participação em uma oficina.

## NO TRAJETO DA PESQUISA

### Contexto do Estudo

Esta pesquisa foi conduzida em uma oficina *online* de pós-graduação ofertada pela Escola de Filosofia e Literatura e Estudos Linguísticos de uma universidade pública na Argentina. A oficina, um curso credenciado, foi divulgada pelo Departamento de Pós-Graduação no site institucional e utilizou a plataforma virtual da universidade e documentos compartilhados no *Google Drive*. A oficina durou seis semanas e foi organizada em três fases.

Durante a primeira fase (uma semana), os alunos participaram de dois fóruns *online* de discussão. Eles se apresentaram no Fórum 1 e refletiram sobre o processo de escrita e o fornecimento e recebimento de *feedback* no Fórum 2. Neste último, foram questionados se geralmente fornecem ou recebem *feedback*, de quem e para quem, e se já haviam tido uma experiência negativa neste sentido. Ao final desta primeira semana, os alunos receberam um documento com os conceitos de escrita e *feedback* (incluindo diferentes tipos de *feedback* e formas de fornecê-lo) adotados no curso.

Durante a segunda fase (três semanas), os alunos foram colocados em pares com colegas de áreas similares. Foi pedido que revisassem seu próprio capítulo e o do par de acordo com três modelos de escrita de dissertações/teses: 1) modelo de comunicação interativa e situação, que se refere às relações sociais e aos papéis comunicativos dos participantes em uma interação e seu contexto; 2) modelo de eventos, que reflete o processo de pesquisa, o conteúdo e a realidade extralinguística à qual a dissertação/tese se refere; e 3) modelo textual, que está relacionado às características específicas da escrita com relação a determinada tradição discursiva, às várias dimensões de comunicação linguística e suas variantes (CUBO DE SEVERINO; BOSIO, 2011). Neste sentido, propusemo-nos a estabelecer a estrutura geral de dissertações/teses e os movimentos e passos adotados em cada uma de suas seções (DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998; SWALES, 2004). “Um ‘movimento’ na análise de gênero é uma unidade discursiva e retórica que desempenha uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou falado”<sup>2</sup> (SWALES, 2004, p. 228). Movimentos retóricos são feitos de passos, e um movimento pode consistir em um único passo ou uma combinação de passos. Além disso, promovemos o reconhecimento de recursos e estratégias de verbalização empregados para especificar os significados que os autores almejavam transmitir.

Com base nestes modelos, as três semanas da segunda fase foram organizadas da seguinte forma:  
Semana 1: os alunos revisaram os capítulos considerando o modelo de interação e situação comunicativa, bem como o modelo de evento.

Semana 2: as revisões foram feitas com base no modelo textual, especialmente na identificação dos movimentos e passos nos capítulos.

---

<sup>2</sup> Esta e outras traduções do inglês para o português, incluindo citações de autores e participantes da pesquisa, foram feitas pela tradutora. No original: “A ‘move’ in genre analysis is a discursual and rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse.”

Semana 3: os alunos analisaram os capítulos com base no modelo textual, mas desta vez prestando atenção especial às estratégias e recursos de linguagem usados no rascunho.

Para cumprir as atividades de revisão propostas nesta segunda fase, foi criado para cada aluno 1) um documento compartilhado no *Google Drive* para que fizessem o upload do capítulo da dissertação/tese e 2) um fórum de discussão onde as atividades de revisão fossem discutidas com colegas e professores. Esses dois espaços permitiram a realização das tarefas exigidas: fornecer o FNT e o FG no rascunho do par (KUMAR; STRACKE, 2007). O *feedback* no texto se refere a todos os comentários feitos nas margens que podem ser considerados pensamentos espontâneos, expressando o diálogo estabelecido entre autor e leitor. O *feedback* geral ocorre na forma de uma mensagem em que os leitores resumem suas principais considerações sobre o texto e suas seções. O *feedback* geral foi compartilhado no fórum de discussão.

Finalmente, na terceira fase (duas semanas), cada aluno reescreveu seu próprio capítulo considerando o *feedback* recebido. De maneira similar ao que fizeram na revisão por pares, eles forneceram *feedback* no texto e *feedback* geral em seus próprios rascunhos. Durante este período, a interação com seus orientadores e os facilitadores da oficina ocorreu via email. Nesta fase e nas anteriores, documentos preparados pelos professores da oficina e bibliografia foram compartilhados com os alunos na plataforma virtual.

Ao fim da oficina, um questionário retrospectivo com perguntas abertas, elaborado ad hoc, foi entregue para explorar a reação dos alunos às contribuições e limitações da iniciativa, incluindo questões sobre atividades de FP.

## Método

A pesquisa foi realizada em uma oficina online da pós-graduação com duração de 90 horas, ministrada pelo primeiro e terceiro autores de outubro a novembro de 2017, contando com a participação de 9 alunos: 8 de diferentes programas de Doutorado (4 da Educação, 2 do Ensino de Línguas, 1 da Psicologia e 1 do Direito) e 1 de um programa de Mestrado em Linguística. Quatro dos participantes tinham menos de 40 anos e os outros tinham mais de 50. Apenas dois dos alunos eram homens. Como requisito para matrícula, foi solicitado aos alunos que tivessem completado ao menos um rascunho completo de um dos capítulos de sua dissertação/tese em espanhol. Isso garantiria que eles estivessem adiantados em seu processo de escrita da dissertação/tese e que teriam um rascunho para ser revisado como parte das atividades da oficina. Todos deram consentimento para participar da pesquisa.

Este trabalho utilizou a abordagem de métodos mistos para analisar o FP, bem como as opiniões dos alunos sobre fornecer e receber *feedback*. A primeira análise examinou tanto o FNT quanto o FG de pares em rascunhos dos capítulos das dissertações/teses (documentos compartilhados no *Google Drive*). A segunda análise explorou os pontos de vista dos alunos sobre fornecer e receber *feedback* antes e depois das atividades de revisão propostas na oficina de escrita acadêmica. Para isso, analisamos intervenções no Fórum de discussão 2 (da primeira semana da oficina) e as respostas a um questionário aplicado ao fim da oficina.

Cada FNT e FG foi analisado com relação a diferentes dimensões (interconexão, foco, função pragmática e tipos de análise). A dimensão interconexão indica se os comentários tiveram relação com comentários anteriores ou não. O Quadro 1 apresenta subcategorias e exemplos desta dimensão. Os exemplos foram traduzidos do espanhol para o inglês pelos autores.



**Quadro 1.** Subcategorias e exemplos da dimensão analítica *Intervenção*

Subcategorias	Exemplos
Interconectado [conectado a comentários anteriores]	“Eu vou levar em conta estas sugestões sobre citações já que eu geralmente uso o formato MLA como guia.”
Sem interconexão [não conectado a comentários anteriores]	“...em geral há frases curtas com um estilo segmentado, fácil de ler.”

As dimensões foco e função pragmática foram adaptadas de Basturkmen, Basturkmen e Bitchener (2014, p. 435). Quando analisamos foco, consideramos “em quais aspectos da escrita o comentário focou”<sup>3</sup> e, de maneira similar à forma como o FP foi estruturado na iniciativa, isso foi feito levando-se em conta se os comentários eram direcionados à situação comunicativa, ao evento ou ao modelo textual (CUBO DE SEVERINO; BOSIO, 2011, p. 437). A dimensão função pragmática fez referência à “intenção pragmática (comunicativa) dos comentários”<sup>4</sup>. Os Quadros 2 e 3 apresentam subcategorias e exemplos dos nossos dados para essas duas dimensões.

**Quadro 2.** Subcategorias e exemplos da dimensão analítica *Foco*

Subcategorias	Exemplos
Modelo de interação e situação comunicativa	“Eu tentei misturar clareza e variedade em conformidade com o vocabulário exigido de um leitor experiente.”
Modelo de evento	“Se é uma definição do conceito, talvez seja bom citar de onde você a tirou. Ou adicionar uma citação sobre o conceito de ‘comunidade.’”
Modelo textual [inclui os modelos relacionados a movimentos, passos e recursos linguísticos]	“...verificar se esta palavra pode ser substituída por ‘mais’ já que ela é usada de forma similar na próxima seção.”

**Quadro 3.** Subcategorias e exemplos da dimensão analítica *Função Pragmática*

Subcategorias	Exemplos
Referencial [informação, correção ou reformulação da escrita]	“...em geral há frases curtas com um estilo segmentado, fácil de ler.”
Diretiva [sugestões para ações futuras, pedidos de informação ou conexões de ideias]	“...verificar se esta palavra pode ser substituída por ‘mais’ já que ela é usada de forma similar na próxima seção”
Expressiva [respostas positivas ou negativas]	“Eu concordo com esta reformulação. Eu ia destacar que o estilo desta frase é muito segmentado.”
Comprometimento [comprometimento com uma ação futura]	“Eu vou levar em conta estas sugestões sobre citações já que eu geralmente uso o formato MLA como guia.”

Na dimensão tipo de análise, considerou-se se o comentário proporcionava uma justificativa para a observação ou sugestão feita, bem como se o *feedback* foi direcionado a um fragmento específico ou para uma dimensão geral do texto. O Quadro 4 apresenta subcategorias e exemplos.

<sup>3</sup> No original: “what aspects of writing the comment focused on.”

<sup>4</sup> No original: “the pragmatic (communicative) intention of the comments.”

Como os exemplos mostram, um comentário poderia se encaixar em mais de uma categoria ou subcategoria. A codificação foi feita da seguinte forma: primeiro, um pesquisador codificou os textos e o *feedback*; depois, os textos e comentários foram analisados duas ou mais vezes para se obter resultados gerais. Em seguida, um segundo pesquisador revisou a análise, confirmando ou questionando as categorias. Finalmente, em uma avaliação de confiabilidade entre os avaliadores, foi deliberado sobre os poucos casos (aproximadamente 2%) nos quais eles tiveram opiniões diferentes até que se chegasse a um consenso.

**Quadro 4.** Subcategorias e exemplos da dimensão analítica *Tipo de análise*

<b>Subcategorias</b>	<b>Exemplos</b>
<i>Feedback</i> básico sobre um fragmento específico do texto	“Sem vírgula”
<i>Feedback</i> fundamentado em um fragmento específico do texto	“Eu concordo com esta reformulação. Eu ia destacar que o estilo desta frase é muito segmentado.”
<i>Feedback</i> básico de uma dimensão geral do texto	“Algumas citações em nota de rodapé são muito longas, além de repetitivas.”
<i>Feedback</i> fundamentado de uma dimensão geral do texto	“Como sugestão para o conteúdo, talvez haja várias repetições sobre a ideia de diversidade, heterogeneidade, escola inclusiva, dentre outros conceitos. Como leitor, me pareceu que eu li a mesma ideia várias vezes e senti que o texto não estava avançando para a comprovação da sua hipótese [...]”

O *corpus* foi constituído por 555 ocorrências de FNT, com dispersão alta (média de FNT entre 28 e 331; D.P. = 9.57); e 29 ocorrências de FG com dispersão baixa (média de FG entre 3 e 12; D.P. = 3.63), resultando em um total de 584 ocorrências de *feedback*.

O FNT e o FG foram quantificados em quatro dimensões: interconexão, foco, função pragmática e tipo de análise. Os dados foram analisados de forma descritiva por meio de quadros; em seguida, um teste Z para proporções foi aplicado usando o programa STATS (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014).

Além de analisar o FNT e o FG, as opiniões dos alunos sobre o *feedback* também foram consideradas. Por um lado, as postagens dos alunos no Fórum 2 (primeira semana da oficina) foram analisadas. Como mencionado previamente, neste fórum os alunos refletiram sobre suas experiências prévias com *feedback*. Por outro lado, as respostas dos alunos a um questionário aplicado ao fim da oficina foram analisadas. Atenção especial foi dada a uma questão que perguntava aos alunos se o FNT e o FG fornecido pelos colegas e a revisão do rascunho final contribuíram para sua dissertação/tese, bem como se eles tiveram alguma dificuldade relacionada a esse tipo de tarefa.

Para analisar o fórum e os dados do questionário, as respostas foram lidas com atenção e categorias foram atribuídas para diferentes fragmentos por meio de análise de conteúdo. Em um processo recursivo, cada fragmento foi comparado às categorias já criadas para definir se seriam incluídas nestas ou se novas categorias precisariam ser criadas. As categorias resultantes incluíram todos os diferentes fragmentos analisados. O primeiro autor conduziu a análise completa e, em seguida, o terceiro autor fez a revisão, confirmando as categorias. Como uma etapa final do processo, relações foram estabelecidas entre as principais modalidades do FP nos capítulos dos pares, suas reflexões sobre *feedback* antes e depois da oficina e suas percepções sobre a eficácia do FP recebido durante a iniciativa.

## RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos primeiramente os resultados relacionados ao FNT e ao FG fornecidos pelos alunos nos capítulos dos pares. Em seguida, introduzimos os resultados relacionados à perspectiva dos alunos quanto ao *feedback* antes e depois das atividades de revisão propostas na oficina. Todos os exemplos foram traduzidos do espanhol para o inglês pelos autores.

### FNT e FG dos Pares

No total, houve 584 ocorrências de *feedback* e 555 destas foram FNT. O Quadro 5 mostra a frequência e a porcentagem do FNT.

Quadro 5. Resultados descritivos por categoria de análise dentro do FNT

Dimensões e categorias		Frequência	Porcentagem
Interconexão	Interconectado	0	0%
	Sem interconexão	555	100%
	Total	555	100%
Foco	Modelo textual	466	84%
	Modelo de evento	75	13,5%
	Modelo de interação e situação comunicativa	14	2,5%
	Total	555	100%
Função pragmática	Referencial	37	6,7%
	Diretiva	505	91%
	Expressiva	13	2,3%
	Total	555	100%
Tipo de análise	<i>Feedback</i> básico	420	75,7%
	<i>Feedback</i> fundamentado	135	24,3%
	Total	555	100%

A maior parte dos comentários foi associado ao modelo textual (84%) e ocorreu na forma de *feedback* básico com função diretiva (por exemplo, “A ideia deveria ser reforçada com um exemplo”). Dos comentários que se referem ao modelo textual, 96% corresponderam a aspectos linguísticos, e os 4% restantes, a movimentos e passos retóricos.

Quando categorias foram combinadas e organizadas em ordem decrescente de frequência (Quadro 6), a primeira combinação excedeu exponencialmente o resto ( $z = 13.681$ ;  $p < .01$ ), com mais da metade dos comentários sendo associados ao modelo textual, tendo uma função pragmática diretiva e fornecendo *feedback* básico.

Quadro 6. Combinações de categorias dentro do FNT

Combinações de categorias	Frequência	Porcentagem
Modelo textual - Diretiva - <i>feedback</i> básico	350	63%
Modelo textual - Diretiva - <i>feedback</i> fundamentado	71	13%
Modelo de eventos - Diretiva - <i>feedback</i> fundamentado	39	7%
Modelo de eventos - Diretiva - <i>feedback</i> básico	31	5,5%
Modelo textual - Referencial - <i>feedback</i> básico	22	4%
Modelo textual - Referencial - <i>feedback</i> fundamentado	15	3%
Outros	27	4,5%
Total	555	100%



Com relação ao FG, como mostra o Quadro 7, os comentários de interconexão, não existentes no FNT, também foram os menos frequentes no FG.

**Quadro 7.** Resultados descritivos por categoria de análise dentro do FG

Categorias		Frequência	Porcentagem
Interconexão	Interconexão	2	7%
	Sem interconexão	27	93%
	<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>
Foco	Modelo textual	15	47%
	Modelo de evento	11	34%
	Modelo de interação e situação comunicativa	6	19%
	<b>Total</b>	<b>32<sup>5</sup></b>	<b>100%</b>
Função pragmática	Referencial	-----	-----
	Diretiva	23	72%
	Expressiva	9	28%
	<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>
Tipo de análise	<i>Feedback</i> básico	9	31%
	<i>Feedback</i> fundamentado	20	69%
	<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100%</b>

Com relação ao foco do FP, o Quadro 7 também mostra que a distribuição de porcentagens foi mais homogênea entre os três tipos de modelos. Neste quesito, sugestões como “Seria aconselhável modificar os subtítulos das seções já que é importante mostrar para o leitor especializado que você precisa se distanciar de uma leitura repetitiva de um determinado autor e lidar com um entendimento hermenêutico para, assim, aprofundar a análise” foram feitas sobre o modelo de interação e situação comunicativa. Por outro lado, comentários como “...algumas ideias estão repetidas... me pareceu que eu li a mesma ideia várias vezes e senti que o texto não estava avançando para proporcionar evidências da sua hipótese” referiram-se ao modelo de evento.

O modelo textual mostrou preeminência estatística significativa com relação ao modelo de interação e situação comunicativa ( $z = 1.974$ ;  $p < .05$ ). Ademais, a função diretiva prevaleceu novamente, e, neste caso, além da expressiva ( $z = 2.514$ ;  $p < .05$ ). Finalmente, comparado com o FNT, houve um nível maior de *feedback* substancial ( $z = 2.067$ ;  $p < .05$ ), com a proporção sendo praticamente oposta.

Na combinação das categorias, os resultados relacionados ao FG, em ordem descendente de frequência, estão apresentados no Quadro 8.

<sup>5</sup> Nesta categoria e na próxima, o total é maior porque três comentários foram classificados em mais de uma categoria.

**Quadro 8.** Combinações de categorias no FG

Combinações de categorias	Frequência	Porcentagem
Modelo textual - Diretiva - <i>Feedback</i> fundamentado	8	28%
Modelo de interação e situação comunicativa - Diretiva - <i>Feedback</i> fundamentado	5	17%
Modelo textual - Diretiva - <i>Feedback</i> básico	4	13,5%
Modelo de eventos - Diretiva - <i>Feedback</i> fundamentado	4	13,5%
Modelo textual - Expressiva - <i>Feedback</i> básico	2	7%
Modelo de eventos - Expressiva - <i>Feedback</i> básico	2	7%
Modelo de eventos - Expressiva - <i>Feedback</i> fundamentado	2	7%
Outros	2	7%
Total	29	100%

Nenhuma dessas diferenças foram estatisticamente significantes, um resultado que não é surpreendente tendo em vista da escassa variação numérica entre os tipos de comentários.

### As Perspectivas dos Alunos Sobre o *Feedback* Antes e Depois das Atividades de Revisão por Pares na Oficina

Como mencionado previamente, os alunos inicialmente participaram de um fórum online, respondendo a diversas perguntas sobre suas experiências prévias com fornecimento e recebimento de *feedback*. Quatro categorias emergiram da análise dessas respostas: 1) benefícios do *feedback*; 2) foco do *feedback*; 3) nível relacional; e 4) agentes. Em seguida, cada categoria será caracterizada incluindo exemplos coletados das contribuições dos alunos.

Nove de dez alunos mencionaram no fórum online os benefícios do *feedback*. Cinco deles destacaram que acessar os comentários – em muitos casos, com perspectivas diferentes – permitiu que eles melhorassem seus textos (“permitiu que melhorássemos os textos científicos porque o olhar observador de um colega, um supervisor ou um expert detecta a coesão, coerência e adequação necessárias”). Quatro alunos consideraram o *feedback* um componente central de seu processo de aprendizagem (“Na minha opinião, *feedback* é uma das instâncias mais produtivas de aprendizagem na vida acadêmica”). Dois deles reconheceram a forma como a visão do autor e o pensamento crítico poderiam ser modificados pelos comentários, o que poderia levar a uma melhora nos rascunhos (“isso me levou a ter um olhar menos generoso com relação aos meus textos e a valorizar os comentários como uma forma de melhorar a escrita. Também faz parte de refinar os próprios critérios e definir quais comentários merecem ser considerados ou não”). Um aluno mencionou o autocontrole derivado do *feedback* (“você começa a controlar suas próprias ações com base no *feedback* recebido e você também espera *feedback* que aborde as questões que não pode controlar”). Outro participante destacou a importância do trabalho colaborativo que as atividades de *feedback* envolveram, o que poderia influenciar sua pesquisa de forma positiva (“durante o trabalho colaborativo, na hora de pesquisar informações, é comum encontrar referências e fontes relacionadas a temas que outro colega precisa”).

Outro aspecto reforçado pelos alunos foi o foco dos comentários. Três deles declararam ter recebido comentários sobre o conteúdo, a abordagem da pesquisa ou os conceitos (“questões que me permitiram ver onde era necessário esclarecer meus conceitos e argumentos”). Dois participantes declararam ter recebido *feedback* referente à estrutura geral do texto, como incluir um índice (“as sugestões de começar a elaborar um índice comentado me guiaram de forma eficiente a começar a escrevê-lo”). Dois outros alunos mencionaram sugestões sobre o trabalho com a literatura (“o aconselhamento dos orientadores quanto à seleção das referências foi essencial”).

Quanto ao nível relacional, três dos cinco alunos que mencionaram este tema consideraram necessário adotar uma atitude positiva na hora de fornecer e receber *feedback*. Neste sentido, um/a aluno/a declarou que, quando seu *feedback* era requisitado, tentava fazer como sua orientadora, que sempre havia sido respeitosa e visava seu desenvolvimento (“Eu tentei imitar a postura que minha orientadora sempre teve quando fornecia *feedback* e fazia comentários, sempre respeitosa e buscando o aprimoramento da dissertação/tese”). Entretanto, dois alunos fizeram referência a sentimentos negativos associados a comentários críticos (“Confesso que tive reações negativas ao *feedback* negativo que recebi durante meu processo”).

Oito dos dez alunos mencionaram de quem eles haviam recebido *feedback* (agentes). Cinco deles mencionaram seus orientadores (“Com relação ao *feedback*, eu o considero cada vez mais necessário, mesmo que seja advindo apenas do meu orientador”). Três alunos mencionaram professores de seus cursos de pós-graduação (“O *feedback* com o time de professores do curso de pós-graduação em metodologia foi e ainda é muito positivo, um fator que influenciou a escrita da minha dissertação/tese”). Dois alunos fizeram referência aos comentários de revisores e também do público em eventos acadêmicos (“Já recebi *feedback* em diferentes situações como colóquios ou trabalhos relacionados ao tópico da dissertação/tese e, em geral, eu preferi o *feedback* crítico”). Apenas um aluno declarou ter recebido *feedback* de colegas de trabalho (“do ambiente de trabalho, pois permite o compartilhamento e constante recebimento de *feedback* de colegas e amigos que estão envolvidos na mesma tarefa”).

### **Perspectivas dos Alunos Sobre *Feedback* Depois das Atividades de Revisão por Pares na Oficina**

Seis categorias surgiram da análise do questionário preenchido pelos alunos ao final da oficina: 1) benefícios do *feedback*; 2) foco do *feedback*; 3) nível relacional; 4) reação ao *feedback*; 5) problemas com o *feedback*; e 6) benefícios do ambiente digital. As primeiras três categorias estão alinhadas aos resultados referentes ao fórum de intervenções. Portanto, os resultados serão apresentados relacionando dados dos dois instrumentos.

No que diz respeito aos benefícios do FP recebido, quatro alunos mencionaram no fórum que valorizaram bastante a possibilidade de ter acesso à perspectiva dos pares (“O ponto de vista do meu colega me ajudou a considerar como uma pessoa de outra área disciplinar percebe a minha escrita acadêmica, e a identificar se o texto é compreensível e se minhas frases estão bem escritas ou não”). Neste sentido, parece que, de acordo com os participantes, a diferença entre a perspectiva do autor e a de seus colegas sobre a dissertação/tese (com base principalmente em diferenças de área de estudo) pode ajudar a melhorar o texto. Além disso, dois alunos consideraram que o FP permitiu que se distanciassem do texto, alcançando maior objetividade na hora de avaliar as modificações (“uma perspectiva diferente da minha me permitiu refazer os parágrafos de modo a não descreditar pesquisas anteriores, me colocando em uma posição mais objetiva no desenvolvimento do texto”). Os resultados do fórum e do questionário indicam que os alunos avaliaram positivamente as contribuições dos pares, destacando os benefícios de poder ter acesso a diferentes pontos de vista para melhorar sua produção textual.

O foco do FP foi mencionado no questionário por quatro dos nove alunos. Três deles comentaram sobre as contribuições dos colegas com relação à estrutura ou nível linguístico do texto – coesão, coerência, precisão e adequação linguística (“ela fez apenas contribuições sobre a forma”). Apenas um aluno mencionou que seus colegas se referiram a questões relacionadas à pesquisa e a seu desenvolvimento (“Isso me ajudou a ver a verdadeira metodologia ‘hermenêutica’ e a repensar a dissertação/tese como um todo, não apenas aquele capítulo”). Considerando o que os participantes expressaram, o foco do *feedback* recebido antes da oficina foi diferente daquele elaborado durante a experiência de formação. Enquanto o primeiro focou principalmente nos componentes e conceitos da pesquisa, durante a oficina, o foco de grande parte dos comentários foi na estrutura e nos recursos linguísticos.

Com relação ao nível relacional, dois alunos mencionaram a importância da maneira como o FP foi fornecido no sentido de ser cuidadoso com o receptor (“um pequeno obstáculo no começo foi como fornecer *feedback*, isto é, que linguagem eu deveria usar de modo a não afetar os sentimentos do meu colega negativamente”). De forma similar, outros dois alunos consideraram que uma atitude receptiva foi necessária para ser capaz de receber o *feedback* de forma positiva e agir de acordo (“Sinto que esta forma de trabalho requer uma atitude receptiva, positiva, de aceitação”). Portanto, essas apreciações são similares às expressadas pelos alunos antes de começar a oficina, já que nos dois instrumentos eles reconheceram não apenas a predisposição positiva e o cuidado necessário na hora de fazer comentários, mas também a necessidade de uma atitude receptiva com relação a críticas no recebimento de *feedback*.

Além dos temas mencionados anteriormente que também apareceram nos dados coletados no início da experiência, os alunos mencionaram tópicos adicionais em suas respostas ao questionário. Seis deles se referiram a formas de proceder com o FP. Eles explicaram as ações realizadas dependendo do FP recebido. Neste sentido, vale a pena mencionar que essas ações eram geralmente representadas pelo prefixo ‘re’, no sentido de repetição. Por exemplo: “re-fazer alguns parágrafos”, “re-estruturar o discurso”, “re-pensar seções inteiras”, “re- visar questões que eu havia considerado finalizadas e me forçar a re-fazê-las”, “re-configurar o capítulo”; “eu prestei atenção a cada um dos comentários e re-escrevi o que foi necessário de acordo com os mesmos”, “re-pensar meu estilo acadêmico”. Portanto, o FP levou à refacção de ações associadas ao processo de escrita de modo a se atingir uma produção textual mais adequada.

Outra categoria nova que surgiu do questionário se refere aos problemas associados a fornecer e receber FP. Isso foi mencionado por três alunos. Dois deles destacaram complicações relacionadas ao tempo, tendo em vista seu grande número de responsabilidades (“Meu maior problema foi o tempo. É difícil balancear disciplinas, estudar para outras disciplinas, escrever a dissertação/tese, dar aula, trabalhar e ter uma família”); o outro aluno mencionou as dificuldades relacionadas à maneira como seu colega elaborou o *feedback* (“Eu não achei os comentários desafiadores. Teria preferido se as correções tivessem exigido mais de mim”).

Ademais, três alunos se referiram aos benefícios do uso de tecnologias digitais para fornecer e receber *feedback*. De acordo com um deles, o maior benefício foi relacionado à possibilidade de vencer o sentimento de ‘solidão’ associado ao processo de escrita da dissertação/tese graças ao vínculo de confiança criado durante o trabalho com colegas por meio de um documento compartilhado (“O ambiente *online* é uma ferramenta surpreendentemente útil, em especial pelo fato de você poder ler e trabalhar no documento de qualquer dispositivo móvel, a qualquer momento e, ao mesmo tempo, poder construir confiança em um relacionamento que apaga de maneira significativa o sentimento de solidão envolvido em escrever uma dissertação/tese”). Outro aluno considerou que o ambiente digital permitiu fornecer contribuições detalhadas (“As contribuições foram impulsionadas pelo componente de aprendizagem online já que, quando você trabalha com tantos detalhes em textos complexos, a coisa mais útil é o uso de ferramentas de edição como o *Google Drive*”). Outro aluno declarou que o fórum permitiu interação constante (“Eu gostei do fórum já que nossas dúvidas pessoais e expectativas são compartilhadas e o fórum ajuda a esclarecer todo tipo de problema que não se encaixa em um lugar específico”).

## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este estudo analisou, por um lado, o FNT e o FG fornecido por colegas em rascunhos de dissertações/teses no formato de uma oficina online de escrita para pós-graduandos. Nesta oficina, como aponta Aitchison (2009, p. 907) em relação à escrita, o *feedback* foi “o sujeito e o objeto, o modo e os meios

da atividade”<sup>6</sup>. Ademais, esta pesquisa estudou a perspectiva dos alunos quanto a fornecer e receber *feedback* antes e depois de participarem nas atividades de revisão propostas na oficina.

Com relação ao FNT, com significância estatística, houve a prevalência de comentários se referindo ao modelo textual (principalmente aqueles relacionados a aspectos linguísticos) na forma de *feedback* básico e com uma função pragmática diretiva. Portanto, nossos resultados são similares ao que pesquisas anteriores encontraram sobre o *feedback* de professores (BASTURKMEN; EAST; BITCHENER, 2014), com a precisão linguística sendo o aspecto mais frequente nos comentários. Isso também parece ser compatível com a perspectiva dos nossos participantes, já que eles mencionaram que, durante a experiência, o foco do *feedback* foi muito mais em recursos estruturais e linguísticos. Ao contrário disso, a maior parte do *feedback* recebido antes da oficina era focado na construção dos componentes e conceitos da pesquisa. Isto pode ser devido, ao menos parcialmente, ao fato de que, em geral, o *feedback* era previamente fornecido principalmente pelo orientador ou outros professores do programa de pós-graduação. Como membros experientes de uma comunidade de pesquisa específica, eles podem fornecer conselhos mais aprofundados e específicos que aqueles fornecidos por colegas, que estão mais restritos a níveis mais superficiais do processo de escrita.

No FG, embora uma porcentagem maior de *feedback* ainda estivesse associada ao modelo textual, a distribuição de comentários foi mais homogênea entre os três tipos de modelos, e um nível mais alto de comentários substanciais foi percebido. Neste sentido, similarmente a pesquisas anteriores (ÁLVAREZ; DIFABIO, 2017), os fóruns na oficina de escrita parecem ter favorecido a configuração de uma comunidade discursiva específica (MAHER et al., 2008) caracterizada por usos específicos da linguagem com relação ao gênero textual dissertação/tese. Assim, mesmo os alunos sem uma base na área de Linguística gradualmente incorporaram e usaram o léxico especializado. Esta dinâmica permite definir a revisão por pares como um processo positivo e produtivo ao encorajar o desenvolvimento de um olhar crítico (DELYSER, 2003) que pode ter um impacto na escrita (ÁLVARES; BASSA, 2013; KUMAR; AITCHISON, 2017). Ademais, revisões globais parecem suscitar mais reflexões em diferentes dimensões da dissertação/tese sem a predominância de comentários sobre aspectos linguísticos.

Os aspectos mencionados acima podem estar relacionados ao *feedback* recebido antes e depois da oficina: de acordo com os alunos, a perspectiva dos pares permitiu que eles materializassem melhor o texto ou até mesmo mergulhassem em uma avaliação crítica de seus próprios trabalhos. Ademais, os comentários dos pares permitiram que eles refizessem as ações de escrita que ocorreram durante a escrita do primeiro rascunho (ex.: esboço dos parágrafos, estruturação do discurso, reflexão sobre seções inteiras), mas, desta vez, as ações foram fundamentadas por perspectivas diferentes que levaram a uma melhora do texto em diferentes níveis. Esses resultados são compatíveis com o estudo de Yu (2019), que revelou que atividades de revisão melhoram as habilidades de escrita acadêmica bem como a capacidade de reflexão e pensamento crítico. Neste sentido, nossos participantes também refletiram sobre o papel do *feedback* e se tornaram mais cientes dos movimentos, passos e recursos linguísticos relacionados ao gênero textual. Esta conscientização também permitiu que se sentissem mais bem preparados para serem mais críticos sobre sua própria escrita. Ademais, este tipo de conhecimento retórico que eles começaram a demonstrar muito provavelmente não teria surgido por meio de seus orientadores; a não ser que estes últimos tivessem algum treinamento em escrita, sua habilidade reflexiva para manipular o gênero dissertação/tese é limitada (BAZERMAN, 2007).

Esses resultados nos aproximam de soluções para os já conhecidos problemas de alunos de pós-graduação em processo de escrita da dissertação/tese: a revisão conjunta de colegas, professores

---

<sup>6</sup>No original: “the subject and the object, the medium and the means of activity”



e orientadores pode proporcionar um “espaço seguro e de apoio”<sup>7</sup> (FERGUSON, 2009) ou uma comunidade baseada na confiança (ROULSTON *et al.*, 2016) e um lócus para aprender sobre o “conhecimento prático” exigido para se obter resultados bem-sucedidos (AITCHISON, 2009). De fato, uma série de abordagens para apoiar a escrita na pós-graduação (ex.: oficinas especiais, grupos de escrita) são focadas no fornecimento de *feedback* (LASSIG *et al.*, 2010; CAN; WALKER, 2011; KOZAR; LUM, 2013). Quando estas iniciativas são eficazes, o *feedback* contínuo (CAFFARELLA; BARNETT, 2000) ajuda na reescrita do texto para diminuir a distância entre as intenções iniciais e os resultados atingidos do indivíduo (CARLINO, 2012). *Feedback* efetivo, de acordo com os próprios alunos (EAST; BITCHENER; BASTURKMEN, 2012), lida mais com a organização geral da escrita do que com aspectos superficiais e também desafia o pensamento (conteúdo, fluxo, argumentação), motivando os autores a encontrar suas próprias respostas. Ainda assim, para melhorar a quantidade e qualidade do FP, é necessário treinamento específico em vez de se presumir que alunos da pós-graduação sabem como gerenciar a escrita (SIMPSON *et al.*, 2016; DRESSLER *et al.*, 2019).

Finalmente, é relevante mencionar que, por causa do tamanho do corpus, as conclusões propostas são apenas provisionais e devem ser analisadas de forma mais completa por outro estudo com amostra maior. Ademais, de forma a continuar esta pesquisa, como Dressler *et al.* (2019) indicam, é essencial estudar as mudanças desempenhadas pelos alunos com base no *feedback* recebido pelos colegas e experts; isto é, analisar sua disposição para agir com base na informação recebida e usá-la para transformar o texto.

## REFERÊNCIAS

AITCHISON, C. Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, v. 34, n. 8, p. 905-916, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03075070902785580>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ÁLVAREZ, G.; BASSA, L. TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, v. 10, n. 2, p. 5-19, jul-dic. 2013.

ÁLVAREZ, G.; DIFABIO, H. La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles educativos*, v. 39, n. 155, p. 51-67, 2017. Disponível em: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2017/n155a2017/mx.peredu.2017.n155.p51-67.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ÁLVAREZ, G.; DIFABIO, H. Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura. Revista de innovación educativa*, v. 11, n. 2, p. 40-53, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ÁLVAREZ, G.; DIFABIO, H. Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura. Revista de innovación educativa*, v. 10, n. 1, p. 8-23, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v10n1.996>. Acesso em: 14 nov. 2020.

AVENDAÑO CASTRO, W. R.; PAZ MONTES, L. S.; RUEDA VERA, G. Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, v. 3, n. 1, p. 132-143, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.1i.457>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BASTURKMEN, H.; EAST, M.; BITCHENER, J. Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, v. 19, n. 4, p. 432-445, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>. Acesso em: 14 nov. 2020.

<sup>7</sup> No original: “safe and supportive space”

BAZERMAN, C. Writing and cognitive development: Beyond writing to learn. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 15-18 ago. 2007, Tubarão - SC. Proceedings [...]. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007. p. 38-49.

CAFFARELLA, R.; BARNETT, B. Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, v. 25, n. 1, p. 39-52, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/030750700116000>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CAN, G.; WALKER, A. A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, v. 52, n. 5, p. 508-536, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9204-1>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CARLINO, P. ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magister exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, v. 9, n. 30, p. 415-420, 2005. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CARLINO, P. Helping doctoral students of education to face writing and emotional challenges in identity transition. In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. (ed.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. London: Emerald Group Publishing, 2012. p. 217-234.

CHOIS LENIS, P.; GUERRERO GIMÉNEZ, H. I.; BRAMBILA LIMÓN, R. Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, v. 25, n. 2, p. 535-556, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a09>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CUBO DE SEVERINO, L.; BOSIO, I. V. La tesis como clase textual y su proceso de escritura. In: CUBO, L.; PUIATTI, H.; LACON, N. (ed.). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba, Argentina: Comunic-arte, 2011. p. 13-36.

D'ANDREA, L. Obstacles to Completion of the Doctoral Degree in Colleges of Education. *Educational Research Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 42-58, 2002.

DELAMONT, S. Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research. *Research Papers in Education*, v. 20, n. 1, p. 85-100, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0267152052000341345>. Acesso em: 14 nov. 2020.

DELYSER, D. Teaching graduate students to write: a seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 27, n. 2, p. 169-181, 2003. Disponível em: <http://www.ga.lsu.edu/delyser/writingseminar.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

DRESSLER, R.; CHU, M.-W.; CROSSMAN, K.; HILMAN, B. Quantity and quality of uptake: Examining surface and meaning-level feedback provided by peers and an instructor in a graduate research course. *Assessing Writing*, v. 39, p. 14-24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.11.001>. Acesso em: 14 nov. 2020.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. *Developing English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EAST, M.; BITCHENER, J.; BASTURKMEEN, H. What constitutes effective feedback to postgraduate research students? The students' perspective. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, v. 9, n. 2, 1-16, 2012. Disponível em: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss2/7>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ESCALANTE GÓMEZ, E. Un análisis descriptivo y fenomenológico de problemas en la elaboración de tesis de maestría. *Reencuentro*, v. 57, p. 38-47, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012514006>. Acesso em: 14 nov. 2020.

FERGUSON, T. The 'Write' Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students. *Journal of Geography in Higher Education*, v. 33, n. 2, p. 285-297, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03098260902734968>. Acesso em: 14 nov. 2020.

GARDNER, S. I heard it through the grapevine: doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*, v. 54, p. 723-740, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9020-x>. Acesso em: 14 nov. 2020.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la investigación*. 6. ed. México: McGraw Hill, 2014.

KOZAR, O.; LUM, J. Factors to consider when designing writing groups for off-campus doctoral candidates. In: CARTER, H. M.; GOSPER, M.; HEDBERG, J. (ed.). *Electric Dreams, Proceedings ascilite 2013*. Sydney: Macquarie University, 2013. p. 498-502.

KUMAR, V.; AITCHISON, C. Peer facilitated writing groups: a programmatic approach to doctoral student writing. *Teaching in Higher Education*, v. 23, n. 3, p. 360-373, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391200>. Acesso em: 14 nov. 2020.

KUMAR, V.; STRACKE, E. An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, v. 12, n. 4, p. 461-470, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13562510701415433>. Acesso em: 14 nov. 2020.

LASSIG, C.; LINCOLN, M.; DILLON, L.; DIEZMANN, C.; FOX, J.; NEOFA, Z. Writing together, learning together: the value and effectiveness of a research writing group for doctoral students. In: JEFFERY, P. (ed.). *Proceedings of the Australian Association for Research in Education Annual Conference 2010: Making a Difference*. Canberra: Australian Association for Research in Education, 2010, p. 1-14.

LEE, A.; MURRAY, R. Supervising writing: helping postgraduate students develop as researchers. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 52, n. 5, p. 558-570, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.866329>. Acesso em: 14 nov. 2020.

LOVITTS, B. The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why. *The Journal of Higher Education*, v. 79, n. 3, p. 296-325, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772100>. Acesso em: 14 nov. 2020.

LUNDELL, D.; BEACH, R. Dissertation Writers' Negotiations with Competing Activity Systems. In: BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. (ed.). *Writing selves, writing societies*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse, 2002. p. 483-514.

MAHER, D.; SEATON, L.; MCMULLEN, C.; FITZGERALD, T.; OTSUJI, E.; LEE, A. 'Becoming and being writers': the experiences of doctoral students in writing groups. *Studies in Continuing Education*, v. 30, n. 3, p. 263-275, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01580370802439870>. Acesso em: 14 nov. 2020.

MARTÍN TORRES, G. G. La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa: El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*, v. 15, p. 69-86, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283123579004.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

- MCLAUGHLIN, C. J.; SILLENCE, E. Buffering against academic loneliness: The benefits of social media-based peer support during postgraduate study. *Active Learning in Higher Education*, p. 1-14, Sept. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1469787418799185>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- PENG, H. Supervisors' views of the generic difficulties in thesis/dissertation writing of Chinese EFL research students. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 1, p. 93-103, 2018. Disponível em: <https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/524>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- ROULSTON, K.; TEITELBAUM, D.; CHANG, B.; BUTCHART, R. Strategies for developing a writing community for doctoral students. *International Journal for Researcher Development*, v. 7, n. 2, p. 198-210, Nov. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/IJRD-02-2016-0003>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D. La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 60, n. 3, p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5089Schez.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- SIMPSON, S.; RUECKER, T.; CARREJO, D.; FLORES, B.; GONZALEZ, H. Leveraging development grants to create graduate writing support at three Hispanic-Serving Institutions. In: SIMPSON, S.; CAPLAN, N.; COX, M.; PHILLIPS, T. (ed.). *Supporting graduate student writers: Research, Curriculum, and Program Design*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2016. p. 171-191.
- SWALES, J. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- YU, S. Learning from giving peer feedback on postgraduate theses: Voices from Master's students in the Macau EFL context. *Assessing Writing*, v. 40, p. 42-52, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.03.004>. Acesso em: 14 nov. 2020.