



Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Educação a Distância da UFSM - EAD
Universidade Aberta do Brasil - UAB

Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação
Aplicadas à Educação

POLO: Restinga Sêca
DISCIPLINA: Elaboração de Artigo Científico
PROFESSOR ORIENTADOR: Prof^a. Dr^a Roseclea Duarte Medina
08/10/2011

O feedback do professor na perspectiva formativa: um estudo de caso na Educação a Distância

Teacher's feedback in formative perspective: a case study in distance education

AVILA, Andriza Pujol

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo: Na Educação a Distância devido ao distanciamento físico entre professor e aluno e a impossibilidade de interação face a face, o *feedback* fornecido pelo professor costuma ser uma ferramenta importante de retorno ao aluno sobre o seu desempenho nas atividades propostas, o *feedback* fornecido deve contribuir para o direcionamento do aluno rumo aos objetivos propostos. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar se os *feedback* postados pelos professores em curso de especialização a distância apresentam características formativa que contribuam para a formação do aluno. Para tanto será realizado um estudo de caso onde serão analisados *feedback* postados em três disciplinas do curso.

Palavras-chave: *Feedback*, avaliação, educação a distância.

Abstract: In distance education, because there is a withdrawal between teacher and student and the impossibility of face to face interaction provided by teacher. Feedback is usually an important tool to return to the student on their performance in the proposed activities, the feedback provided should contribute to the direction of student towards the goals. Thus, this study aims to analyse if the feedbacks posted by teachers in a course distance specialization have formative characteristics that contribute to the student formation. To do so, a study case will be the focus of the present paper, in which the feedbacks posted will be analyzed in three modules of the course.

Keywords: Feedback, evaluation, distance education.

1. INTRODUÇÃO

A educação a distância, embora não seja uma modalidade nova de ensino e exista desde o início do século passado, atualmente, com o advento de novas tecnologias comunicacionais e as possibilidades oferecidas pelo acesso a internet, tem tido favorecida a sua expansão e aprimoramento enquanto modalidade de ensino. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o compromisso de expandir a oferta de programas de educação superior no Brasil, representa um ponto forte na consolidação da EaD no Brasil demonstrando que essa forma de educação veio para ficar e que a tendência é aumentar nos próximos anos.

O artigo 1º do Decreto no. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, caracteriza a educação a distância,

como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

É possível perceber que na EaD as tecnologias da informação e comunicação apresentam lugar de destaque, mas não menos importante é a figura do professor e do aluno neste processo. Nesta modalidade de ensino, os perfis de educador e educando são diferentes dos modelos de educação presencial. Um exemplo disso são as interações entre ambos que não acontecem face a face e, sim, através de uma interface. A utilização de novos recursos pressupõe novas formas de ensinar e aprender. Assim, julga-se importante a realização constante de comunicação entre professor e aluno e percebe-se a necessidade de que a avaliação da aprendizagem na educação a distância seja baseada no acompanhamento e orientação da performance dos aprendizes durante o processo de ensino e aprendizagem, sendo o *feedback* fornecido pelo professor a principal fonte de orientação para os alunos. Esclarece-se que no contexto deste trabalho a palavra inglesa *feedback*, que significa “retroalimentação”, é compreendida como retorno ou resposta dada pelo professor uma determinada ação do aluno.

De acordo com Melchior (1998, p. 51) “avalia-se para compreender, fazer ajustes necessários e melhorar o resultado”, assim, faz-se necessário que o educando também compreenda o seu processo de aprendizagem e busque melhorar os seus resultados. No entanto, para a participação e autonomia do aluno rumo à construção do conhecimento, é preciso que ele receba *feedback* formativo. Segundo Askew (2000), os *feedback* formativos são aqueles orientadores da ação e do pensamento de um modo interativo,

dialógico, o qual ajuda a compreender o que se fez e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas.

Neste sentido, pretende-se com este trabalho analisar o potencial formativo de *feedback* postado por professores em três disciplinas de um curso de especialização a distância da Universidade Aberta do Brasil. Para tanto foi realizado um estudo de caso predominantemente qualitativo, tendo sido realizada a análise de trinta e nove *feedback* postado por professores em três diferentes disciplinas do referido curso durante três semestres letivos. Primeiramente, neste trabalho, foi apresentado o embasamento teórico para a análise da pesquisa, em seguida foi feita a apresentação da metodologia e contexto da pesquisa, seguido da apresentação e discussão dos resultados.

2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste trabalho, não se tem a pretensão de tratar dos instrumentos e critérios utilizados para avaliação da aprendizagem dos alunos durante o curso de especialização. O foco é a análise de *feedback* postado pelo professor nas atividades avaliativas. No entanto, para discorrer sobre esta proposta faz-se necessário fazer algumas considerações teóricas sobre avaliação da aprendizagem.

De acordo com Projeto Pedagógico do Curso, entre outras orientações, são princípios norteadores para a avaliação da aprendizagem:

- Concepção da avaliação da aprendizagem como processo sistemático, continuado e cumulativo que envolve situações de diversidade e de complexidade crescente.
- Concepção do processo de avaliação como incentivo ao aluno para a superação dos requisitos e padrões mínimos exigidos para a aprovação e como orientação para o desenvolvimento progressivo de suas potencialidades em busca de um desempenho de qualidade e excelência.

Na proposta de diretrizes para a formação inicial de professores (BRASIL, 2000), a avaliação é parte integrante do processo de formação e sua função é favorecer o percurso dos aprendizes e regular as ações de sua formação, bem como possibilitar a certificação.

Nesse sentido, as ações avaliativas devem ajudar os aprendizes a identificar melhor as suas necessidades de formação para que possam empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento na sua própria formação.

É muito importante que o aluno tenha consciência sobre o seu processo de aprendizagem promovendo assim:

exercício da metacognição, que implica conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo a capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações (Brasil, 2000, p. 44).

De acordo com as orientações do PPC, é possível vislumbrar que a avaliação seja realizada de forma continuada durante o processo de ensino a fim de estimular o aluno na superação de dificuldades. A avaliação, nesse sentido, deve favorecer o percurso dos aprendizes de maneira que estes identifiquem as suas necessidades e orientem a sua própria aprendizagem.

No entanto, um processo de avaliação que dá como *feedback* para os alunos apenas uma nota numérica não está auxiliando-o a reconhecer as suas dificuldades e tão pouco apontando-as, apenas se constitui com um fim em si mesma.

Conforme afirma Luckesi:

A avaliação não pode ser utilizada só com função classificatória, mas como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Deste modo, a avaliação não seria somente um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. (1990, p.52)

Desta maneira, avaliar a aprendizagem significa coletar dados, interpretar resultados e tomar decisões que busquem melhorar a aprendizagem e o ensino. De acordo com Hoffmann (1998, p. 69) “a avaliação deve ter significado de uma ação reflexiva e de acompanhamento do processo de aprendizagem, do seu sentido mais amplo de mediação e de favorecimento de um saber crítico”.

Assim, as ações avaliativas não devem servir apenas ao professor, mas também ao aluno, para que, em conjunto, ambos direcionem suas práticas rumo aos objetivos da aprendizagem. Os resultados da avaliação devem facilitar as aprendizagens significativas e relevantes dos alunos, pois o sentido da avaliação está em compreender e trocar informações com o avaliando, buscando melhorar sua motivação e comprometimento com o processo. (MELCHIOR, 1998)

De acordo com Melchior (1998), a avaliação deve ser vista como uma forma de reconhecer os esforços, comprovar a construção do conhecimento e a incorporação de novas habilidades e atitudes. Dessa forma, estará a serviço da formação dos indivíduos.

Para a autora (p. 51), “avalia-se para compreender, fazer os ajustes necessários e melhorar o resultado”.

Assim, a avaliação deve ter como finalidade a orientação da aprendizagem, a autonomia dos aprendizes em relação à mesma e a verificação das competências adquiridas. Sendo na educação a distância o diálogo escrito a principal forma de interação professor- aluno, nesse contexto, o *feedback* do professor é a principal fonte de orientação aos alunos sobre a aprendizagem.

3. O FEEDBACK VIRTUAL

Avaliar o processo de aprendizagem principalmente em cursos *online* significa enfrentar a complexidade que ocorre no ambiente virtual. Um exemplo disso é a ausência dos *feedback* das interações face a face, que possibilita uma avaliação informal da aprendizagem do aluno, dando indícios da sua compreensão e interesse. Já num ambiente virtual, o *feedback* escrito é um dos mais utilizados.

A palavra inglesa *feedback* significa, de acordo com o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (2011), “reação” a alguma coisa, “resposta”, “retorno”. O dicionário *American Heritage* define *feedback* como o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade; uma resposta avaliativa.

Outras definições ligadas à educação são trazidas por alguns autores. Penny Ur (1996, p. 42 apud PAIVA, 2006, p. 220) define que *feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho. Stemler (1997, p. 339 apud *ibid*, p.220) comenta que em contexto virtual *feedback* pode ser definido como *output*, geralmente visualizado na tela, para informar aos alunos sobre o grau de sucesso na solução de problemas ou para informações sobre a qualidade de suas respostas a eventos semelhantes, e além de focar a correção pode ser utilizado para o envio de mensagens motivadoras.

De acordo com Paiva (2006, p.221), “*feedback* tem sido tradicionalmente identificado como resposta do professor (tutor, computador) a um aprendiz motivada por alguma ação relacionada á aprendizagem desse aprendiz”. Desse modo, é possível dizer que *feedback* é uma espécie de resposta ao aprendiz sobre o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem e deve ser visto como um mecanismo de ajuda, um fator importante para o sucesso da aprendizagem.

Schwartz & White (2000, apud PAIVA, 2006, *ibid.* p. 230) distinguem dois tipos de *feedback*: formativo e somativo. O *feedback* formativo é aquele que modifica o pensamento e/ou comportamento do aluno em prol da aprendizagem. O somativo avalia uma determinada tarefa/teste com o objetivo de atribuir uma nota ao aluno. Nesse sentido, acredita-se que o *feedback* postado pelo professor deve ter caráter formativo de forma a ajudar a tornar o pensamento do aluno mais crítico em relação a sua aprendizagem.

A avaliação deve ser feita em um maior número de momentos possíveis, mas claro que o *feedback* do professor não precisa ser dado a todo instante, por qualquer acesso do aluno ao ambiente, por exemplo. O importante é que o *feedback* seja fornecido, pelo menos, em todas as atividades avaliativas e traga informações claras e concisas a respeito do desenvolvimento do aluno. O retorno dado pelo professor deve propiciar a metacognição do aluno, ou seja, a capacidade de monitorar a própria aprendizagem e de ter “consciência de suas dificuldades, planejamento e organização de seu processo de aprendizagem”. (PAIVA, 2006, p. 242)

Entre outras coisas, ver a avaliação como parte do processo de aprendizagem significa acompanhar as interações durante o processo, propiciar momentos de reflexão sobre a aprendizagem e do que foi aprendido, sistematizar tais reflexões e lançar novos desafios (OKADA, ALMEIDA, 2006). Dessa forma, concorda-se com Paiva (2006) em que o *feedback* não deve ser entendido apenas na sua dimensão avaliativa, mas também na interacional, ou seja, o *feedback* deve servir para promover a interação professor- aluno com o objetivo de manter a motivação do aluno em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

O *feedback* escrito, em ambiente virtual, substitui o balançar de cabeça, o olhar com canto de olho e outras movimentações do professor que servem como pistas para o aluno em ambiente presencial. Portanto o *feedback* é um propulsor da interação *on line* e por isso deve ser feito de maneira consistente e estimular o engajamento ativo do aluno na aprendizagem. De acordo com Schwartz & White:

O *feedback* é ainda mais crítico no ambiente on-line, onde os alunos podem se sentir isolados ou excluídos. Alunos de cursos on-line, mais do que os alunos em sala de aula tradicional, necessitam de *feedback* apropriado sobre sua atuação, pois a aprendizagem no ambiente virtual tem como complicador a ausência de dados contextuais na comunicação textual eletrônica. Como a sala de aula on-line não conta com os sinais não verbais disponíveis no contato face a face, é necessário que haja *feedback* efetivo para minimizar um pouco a descontextualização e reduzir o sentimento de isolamento do aluno on-line. (2000, p. 167 apud PAIVA, 2006, *ibid.*, p. 232)

Isso não significa que todo *feedback* postado deva ser positivo, com o intuito de elogiar e motivar o aluno a estar participando do curso, pelo contrário, a ausência de *feedback* ou a “inverdade” pode ser mais negativa que o *feedback* negativo, pois coloca o aluno em uma situação em que não avança em conhecimento. O *feedback* positivo e negativo são importantes e devem ser feitos em momento certo e de maneira adequada.

Conforme menciona Okada & Almeida (2006), “as críticas em ambientes virtuais podem ser mais facilmente mal interpretadas, pois a comunicação baseia-se estritamente na palavra escrita” e, portanto, dependem da interpretação daquele que está do outro lado da tela. Para as autoras, uma maneira para enfrentar a dificuldade de explicitar/enfrentar críticas é propiciar um ambiente aberto, com diálogo franco e linguagem cuidadosa e afetiva, ao mesmo tempo crítica e construtiva.

As contribuições críticas e construtivas são mais que necessárias no momento em que se quer formar um aprendiz autônomo. Em especial, em ambientes virtuais de aprendizagem, a autonomia é essencial, pois é através dela que o aluno toma consciência das suas falhas e é orientado a aprender a aprender. De acordo com Okada & Almeida, são características do aluno autônomo:

identifica suas dificuldades e se predispõe a pensar em novas alternativas diferenciadas para seus problemas. O aprendiz autônomo lança-se com comprometimento e também com abertura para perguntar, solicitar apoio, comunicar dificuldades e compartilhar estratégias. (2006, p.19)

No entanto, um aprendiz não se torna autônomo logo no início, a autonomia se constrói ao longo do processo com a ajuda da mediação pedagógica e também da configuração do curso com o qual se está inserido. E, certamente, em cursos à distância, a construção dessa autonomia depende diretamente das orientações do professor, na medida em que contribui com o fornecimento de *feedback* formativo.

4. METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se de um estudo de caso de natureza predominantemente qualitativa e se justifica no sentido de que se desenvolve em uma situação natural que focaliza a realidade de forma contextualizada. (LUDKE E ANDRÉ, 1986) Para tanto, serão analisados *feedback* postados a três alunos em atividades avaliativas de três diferentes

disciplinas durante o primeiro, segundo e terceiro semestres de um curso de especialização a distância.

Os critérios para escolha das disciplinas foram: a) ter sido ministrada em semestre diferente, b) apresentar carga horária semelhante e c) apresentar atividades avaliativas a serem realizadas semanalmente para que se pudesse ter um número considerável de *feedback* a ser analisado. Ao total foram analisados trinta e nove *feedback*. Por uma questão ética, julgou-se adequado omitir o nome das disciplinas, alunos e de professores/tutores envolvidos no processo. No entanto, no decorrer de cada análise, foi feita uma contextualização da atividade proposta.

4.1 O AMBIENTE DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO

O estudo de pesquisa realizado neste trabalho teve como suporte um Curso de Pós-Graduação, Especialização à Distância. Este curso de especialização é de tipo *lato senso*, com duração de 3 semestres letivos, perfazendo o total de 360 horas-aulas e contempla os interesses de alunos egressos de licenciaturas e também profissionais com interesse na área de tecnologias aplicada a educação.

A modalidade desta especialização é a de educação a distância no Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB, desenvolvido totalmente pela plataforma Moodle, sendo, apenas, as provas realizadas presencialmente. O curso está dividido em quatro disciplinas para o primeiro semestre, quatro disciplinas para o segundo semestre e uma para o terceiro e último semestre, juntamente com a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Cada disciplina conta com a colaboração de um professor e um tutor que organizam e ministram as atividades e avaliam os alunos.

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado durante o curso de especialização é o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment- Moodle*. Trata-se de uma plataforma de ensino e aprendizagem virtual, possível de acessar através da *web*, que possibilita a interação professor- aluno por meio de diversos recursos e ferramentas.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo será realizada a análise e discussão dos resultados divididos em sub-itens por disciplina.

5.1 Disciplina I semestre de 2010

As atividades avaliativas dessa disciplina eram relativas a conteúdos referentes a materiais impressos e virtuais. As atividades eram divididas entre teoria e prática, totalizando 6 atividades durante a disciplina.

A primeira e segunda atividade constituíam-se da apresentação de um relatório, de em média duas páginas, referente ao processo de trabalho em uma gráfica.

Os três *feedback* postados pelo professor¹ na 1ª atividade foram apenas somativos, ou seja, não houve comentário sobre o trabalho realizado, apenas foi postada a nota obtida pelo aluno. Entende-se que com a ausência de *feedback* escrito não se está colaborando para interação professor- aluno. Somente o *feedback* numérico não serve como fator de motivação para o aluno no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Beurlen (2006), a falta de *feedback* por escrito é muito comum em EAD, pois um *feedback* bem feito consome muito tempo. Porém, essa postura ausente não é o que se espera da relação do professor com o aluno em curso *on-line* onde a distância deve ser apenas física.

Na segunda atividade, no primeiro *feedback* analisado, além da nota, foi postado um comentário do professor. No entanto, tal comentário só fazia referência à falta de imagens que poderiam ser anexadas à tarefa. Esse tipo de *feedback* acrescenta pouco ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois não menciona o trabalho realizado e tão pouco aponta pistas para ação futura ou reconhece o que já está bem feito. (SANTOS, 2003). Espera-se que nesse tipo de situação o professor, além de mencionar a falha do aluno, aponte como os itens que faltaram poderiam contribuir para aquisição e aplicação do conhecimento do aluno.

Nos outros dois *feedback* analisados foi postada a seguinte frase: “*seu relatório está bem completo e atendeu aos objetivos. Parabéns!*” Neste caso, embora as frases fossem idênticas para alunos diferentes, percebe-se que o professor apontou sua satisfação com o trabalho recebido e parabeniza o aluno tentando, talvez, incentivá-lo a seguir estudando.

As atividades três e quatro apresentaram caráter prático da aplicação teórica do conteúdo da disciplina.

Na terceira atividade, os três *feedback* analisados foram numéricos e dissertativos. A frase escrita mencionava que o aluno realizou a atividade adequadamente: “*Fez análises coerentes e levou em conta os elementos estudados*”. Em um dos *feedback*

havia também uma observação referente à formatação da tarefa procurando orientar o aluno sobre a elaboração adequada de trabalhos acadêmicos, o que se considera muito importante, pois essa orientação servirá para trabalhos futuros. Neste caso, o professor postou um *feedback* que valoriza e aponta o êxito do trabalho realizado, porém, percebe-se que foi criada uma frase que serviu como modelo para os alunos que atingiram os objetivos da atividade. Assim, acredita-se que a interpretação desse tipo de *feedback* é dependente da autonomia do aluno, e só terá efeito metacognitivo se o aluno tiver maturidade para reconhecer o seu próprio avanço no conhecimento.

Embora seja subjetiva, a interpretação do *feedback* é influenciada pela sintaxe e léxico escolhidos pelo professor, podendo motivar ou desanimar o aluno quanto à atividade realizada, conforme menciona Beurlen (2006, p.4) “ele apresenta importância central no processo de aprendizagem, potencializando os resultados e motivando o sujeito cognoscente.”

Na atividade de número quatro, no primeiro *feedback* analisado, o professor limitou-se a afirmar que a atividade estava completa, no entanto a nota obtida pelo aluno não foi integral. Percebeu-se neste comentário uma lacuna entre o *feedback* formativo e o somativo, pois se acredita que, estando a tarefa completa e não tendo sido apontada nenhuma correção, no mínimo a nota deveria ser integral. Pode-se dizer que o *feedback* apresentado pouco auxiliou a formação continuada do aluno, uma vez que não o orientou a reanalisar a sua resposta e melhorar a sua produção.

No segundo *feedback* analisado, a frase “*Tarefa incompleta. Faltou a descrição*”, juntamente com a nota do aluno demonstra que a atividade poderia ter sido melhor realizada, mas não indica detalhes sobre a percepção do professor quanto ao que foi avaliado. O *feedback*, para ter um valor formativo, deve auxiliar o aluno a refletir sobre sua prática e melhorar seu desempenho, portanto deve conter informações que levem a esses objetivos.

É possível dizer que o terceiro *feedback* analisado é genérico quanto ao desempenho do aluno. “*Tarefa completa. Muito boa*”, esse tipo de retorno é quase que um *feedback* automático e pouco diz sobre o real desempenho do aluno.

Na quinta atividade, a proposta era que se fizesse uma análise de um material utilizando a teoria apresentada. O *feedback* fornecido para os três alunos foi o mesmo: “*Tarefa completa*”. Este tipo de *feedback* é o que não agrega ao desenvolvimento, pois não direciona o aluno naquilo que ele deve melhorar e também não aponta nenhum ponto positivo da sua atividade. O mesmo *feedback* para vários alunos pode demonstrar a

impessoalidade da relação do professor com os mesmos. No entanto, sabe-se que, para o professor que tem inúmeras atividades para avaliar em curto período de tempo, a postagem de uma mesma frase para alunos que tiveram desempenho semelhante serve como recurso para que todos recebam retorno de suas tarefas.

Porém, neste caso, já que os discentes atingiram os objetivos da atividade, o ideal seria que o professor escrevesse algum comentário sobre a atividade buscando a aproximação com o aluno através do diálogo.

A última atividade avaliativa dessa disciplina pedia uma reflexão pessoal a cerca de um questionamento apresentado.

O elogio enquanto *feedback* incentiva o aluno positivamente, pois o mesmo vê o seu esforço reconhecido e, em geral, se sente motivado a seguir produzindo. Nessa atividade, além da afirmação: “*atividade completa*”, o professor acrescenta a frase: “*muito boa*” e dá nota integral aos três *feedback* analisados. Porém, de acordo com Beurlen (2006) esse tipo de retorno não agrega ao desenvolvimento cognitivo. Além de elogiar o professor poderia estimular a aprendizagem propondo uma reflexão acerca de uma determinada afirmação ou conclusão, poderia também encorajar o aluno a fazer perguntas e participar, sendo esta uma maneira de estimular a interação.

5.2 Disciplina II semestre de 2010.

Essa disciplina tem como base o ensino e aprendizagem referente à ambientes de aprendizagem *online*. Durante a disciplina foram realizadas quatro atividades avaliativas.

A primeira atividade pedia que fosse utilizada uma ferramenta computacional para apresentar um resumo da teoria discutida durante a semana.

Os três *feedback* analisados nesta atividade iniciaram com uma saudação informal tratando o aluno pelo nome, o que diminui a impessoalidade entre ambos. Em seguida, o professor comentou a tarefa e apontou de maneira abrangente o que deveria ter sido feito para um melhor desempenho. “*Você realizou a tarefa! Porém, poderia ter explorado um pouco mais os conteúdos disponibilizados no ambiente para uma melhor construção*”. O comentário do professor não direcionou o aluno a nenhum ponto específico. Porém, talvez de maneira indireta, juntamente com a nota obtida, que não foi integral em nenhuma das três atividades, tenha levado o aluno a concluir que, ao fazer uma releitura dos conteúdos disponibilizados, ganhará em conhecimento e em outra oportunidade certamente desenvolverá melhor a atividade. No entanto, o aluno já deve ter certa autonomia para

reconhecer as suas dificuldades e tentar superá-las sozinho ou tomar a iniciativa de pedir auxílio ao professor.

Nem sempre o professor precisa apontar todas as falhas do aluno, pois essa atitude pode ter um efeito contrário no processo de aprendizagem, desmotivando o aprendiz que não vê o seu esforço valorizado, colocando somente os erros em evidência. Muitas vezes, ao tentar explicar demais ou dar respostas a tudo, acaba-se, na verdade, tirando o interesse do aluno pelo conteúdo (BEURLEN 2006).

A segunda atividade pedia a construção de uma ferramenta a partir da teoria apresentada. A atividade deveria ser realizada em grupo com colegas com o intuito de facilitar e ampliar as discussões a respeito do tema. No entanto, apenas um dos membros do grupo deveria postar a atividade no *moodle*.

O primeiro e segundo *feedback* analisados foram apenas numéricos, talvez tenha recebido comentário escrito o aluno que postou a atividade. Nesse caso, é interessante que seja enviado individualmente o *feedback* direcionado ao grupo para garantir a evolução de cada aluno e do grupo.

O terceiro *feedback* postado foi dirigido ao aluno e ao grupo que realizou a atividade e está estruturado da seguinte maneira: *“Olá xxxxxxxx, Olá grupo! O instrumento está bom, mas será que, dando mais uma olhada nos exemplos e pensando em todos os aspectos que um AVA dispõe, não surgiriam mais questões importantes? Se quiserem, podem rever e reenviar antes de aplicar, ou, após a aplicação fazer as retificações que julgarem necessárias. Transmita meus recado ao grupo! abraços xxxxxxxx”*

Nesse caso, o professor inicia estabelecendo uma relação de proximidade com o aluno ao tratá-lo pelo nome, e, mesmo considerando que o trabalho está bom, sugere que o grupo reavalie a tarefa feita baseando-se em exemplos e refletindo a teoria. O professor coloca-se também à disposição dos alunos para rever o trabalho outras vezes caso sejam feitas modificações. Dessa maneira, demonstra preocupação em auxiliar o aluno a aprimorar o trabalho, já que este terá uma aplicação prática posterior. Assim, o docente demonstra preocupação com a construção do conhecimento e incentiva os alunos a refletirem sobre o trabalho que construíram.

Ao solicitar que o aluno transmita a mensagem ao restante do grupo, o professor mostra que considera importante que todos tenham acesso ao *feedback* fornecido, e ao finalizar a mensagem com um abraço demonstra afetividade com o grupo. Esse tipo de *feedback* costuma ser produtivo, pois além de auxiliar o aluno na realização da atividade e construção do conhecimento proporciona interação entre professor- aluno e aluno-aluno.

A atividade três consistia na aplicação prática da tarefa anterior, novamente o trabalho se realizaria com o grupo. Nesse caso, os três *feedback* analisados foram postados individualmente, mas direcionado ao grupo que realizou a atividade. Foram apontados os pontos positivos do trabalho e enfatizado que foram atingidos os objetivos da avaliação. O professor não fez menção a nenhum ponto que pudesse ser melhorado no trabalho, no entanto, a nota não foi integral.

“Olá grupo! O instrumento de avaliação que vocês criaram está bom, contemplou um grande número de requisitos que são necessários para avaliar um ambiente virtual de aprendizagem. Vocês alcançaram objetivos da avaliação: avaliando o Moodle e avaliando o instrumento que vocês criaram”. Este foi o *feedback* fornecido aos alunos, porém imagina-se que fosse adequado fazer algum comentário relacionando com a atividade anterior, ou seja, comentando se houve ou não a modificação sugerida no *feedback* anterior. Como a nota não foi integral, acredita-se que alguns itens poderiam ser melhor explorados no trabalho, portanto seria necessário apontar essas falhas e orientar o aluno a superá-las.

Entende-se que na educação a distância as críticas construtivas são bem vindas, principalmente porque se busca a construção do indivíduo autônomo. Nesse caso, o *feedback* construtivo auxilia na reflexão e ação do processo formativo. (ALARCÃO, LEITÃO, ROLDÃO, 2009)

Na última atividade dessa disciplina deveria ser feita uma resenha contemplando aspectos da prática pedagógica. Nos três *feedback* analisados, o professor, mais uma vez, cumprimentou o aluno pelo nome, e comentou: “A resenha contempla muito bem as questões norteadoras da atividade, apresentando uma reflexão importante sobre o uso do AVA na sua prática pedagógica”.

Conforme argumenta Beurlen (2006, p.3) “O melhor *feedback* é aquele que é feito diretamente para o aluno e por cada tarefa/atividade realizada. É importante que ele tenha a segurança de saber como o seu desempenho está sendo avaliado e o que está sendo valorizado no seu progresso”. É possível perceber que o *feedback* acima está consistente e dá segurança ao aluno em relação ao seu desempenho e o motiva em relação ao processo de ensino e aprendizagem, embora, mais uma vez, tenha sido utilizada uma frase que serviu como modelo para os alunos que atingiram os objetivos da atividade.

5.3 Disciplina I semestre de 2011.

Esta disciplina buscava orientar o aluno para realização do trabalho de conclusão de curso tendo sido realizadas três atividades avaliativas.

A primeira atividade, solicitava que, seguindo critérios pré-estabelecidos, fossem analisadas produções científicas. Em dois *feedback* analisados, o comentário feito pelo professor foi o mesmo: “xxxxxx, Sua análise atendeu a expectativa da proposta da tarefa. Apenas ultrapassou o limite de linhas, mas está considerada. Abraço, xxxxxx”

O *feedback* dado pelo professor para esta atividade, além de caracterizar positivamente a tarefa, apontou onde o aluno teria se equivocado (coincidentalmente os dois alunos cometeram o mesmo equívoco) e mencionou que a falha cometida não interferiu no desempenho da atividade. Acredita-se que nesse caso o *feedback* foi adequado, pois o professor afirma que foram atingidos os objetivos propostos e aponta o que não estava de acordo, embora tal desacordo não interferisse no desempenho da atividade.

No terceiro *feedback*, pode-se dizer, tem-se o chamado *feedback* formal. De acordo com Beurlen (2006), nesta modalidade entram todas as avaliações, onde a resposta ao desempenho do aluno pode ser medida e, muitas vezes, o desempenho em uma parte do processo educacional influencia as etapas seguintes. “xxxxxx, Sua tarefa atendeu a expectativa da proposta. Você foi bastante atenta as normas, um fator positivo que precisa ser sempre observado. Abraço, xxxxxx”. Nesta mensagem, percebe-se que o professor procurou salientar os pontos positivos da atividade salientando a importância de serem observados. Esse reconhecimento demonstra que o professor esteve atento na avaliação que fez e, ao enfatizar a importância dos itens observados no trabalho do aluno, ajuda-o a fixar esse conhecimento que o auxiliará na realização de atividades futuras.

A atividade dois pedia que fossem catalogados exemplos de normas técnicas de artigos científicos. Para essa tarefa, o primeiro *feedback* analisado foi dado da seguinte maneira: “Seu trabalho está ok. Apenas sugiro que, embora a citação apareça entre aspas, você separe seu comentário da obra colocando em parágrafo acima ou abaixo a fim de evitar alguma confusão entre o seu comentário e a citação. Ademais dê também uma olhada no guia rápido da Professora xxxxxxxx como deve ser feita citação de documento eletrônico, certo. Dúvidas entre em contato.xxxxxxx”.

O comentário do professor buscou auxiliar e orientar o aluno quanto à realização de determinado ponto da tarefa. Essa orientação poderá servir para prática de futuras atividades do aluno. No momento em que o professor apresenta uma fonte de pesquisa, está colaborando para que o aluno construa o seu próprio conhecimento e, ao se colocar

à disposição para eventuais esclarecimentos, propõe-se a atuar como um mediador no processo de aprendizagem além de propiciar uma proximidade com o aprendiz.

De acordo com Beurlen (2006), ambientes de aprendizagem baseados na comunicação interpessoal são ricos em interação de diversas ordens, provendo o sujeito de *feedback* de diversos tipos, a todo momento e de modo personalizado e contextualizado.

O segundo *feedback* apresenta-se da seguinte maneira: “xxxxxx, *Seu trabalho está ok. Apenas uma observação: Quando você fizer uma citação que obviamente ficará entre aspas, porém dentro dela tiver uma palavra que foi colocada pelo autor entre aspas, você vai colocar entre apenas uma aspa, durante a citação, como por exemplo: "o nome da personalidade 'Maria'", o autor falava sobre a vida de Maria...entende? Abraço xxxxxx*”. Nesse sentido, assim como no primeiro *feedback* analisado, acredita-se que o professor contribuiu de maneira formativa com a construção da aprendizagem do aluno, pois através da explicação detalhada possibilita ao aluno reconhecer a sua dificuldade e proporciona a metacognição.

“xxxxxx, *Seu trabalho está ok. Abraço xxxxxx*”, esta é a mensagem do terceiro *feedback* analisado. Pode-se dizer que este tipo de *feedback* é praticamente automático e que a dimensão avaliativa se sobrepõe ao aspecto interacional, uma vez que devido a nota integral subentende-se que o aluno não necessita de maiores orientações a respeito do trabalho realizado.

A última atividade dessa disciplina foi de realização de exercícios de fixação. Neste caso os três *feedback* postados iniciaram mencionando o nome do aluno e trouxeram um comentário de que o trabalho estava *ok*. Desta maneira, a nota postada, por ser integral, teria substituído a falta do comentário escrito, que de modo bastante subjetivo permitiu inferir que a atividade estava completa não havendo o que melhorar.

Deste modo, destaca-se que para a análise realizada neste trabalho foram utilizados alguns conceitos de *feedback*. No entanto, eles podem ser dos mais variados tipos e podem apresentar, ao mesmo tempo, características de mais de um. Outras variáveis também influenciam a interpretação de *feedback*, que, de modo geral, são subjetivas e dependentes do contexto. Nesse sentido, a interpretação de um *feedback* inevitavelmente dependerá de aspectos emocionais e contextuais de alunos, professores e cursos.

7. CONCLUSÃO

Retomando as palavras de Melchior (1998), considera-se que o sentido da avaliação da aprendizagem está em trocar informações com o avaliando com o objetivo de melhorar o seu comprometimento com o processo. Porém, na Educação a Distância, as orientações a respeito do desempenho do aluno são, na maioria das vezes, fornecidas através de *feedback* escrito, por isso esse retorno às ações do aluno deve ser o mais claro, conciso e objetivo possível.

É através do *feedback* que o aprendiz tomará conhecimento sobre os resultados de sua aprendizagem. Logo, os comentários postados devem direcionar o aluno através da reflexão a novas práticas de aprendizagem ou a manter-se no caminho que já está seguindo. O *feedback* também deve ser um elo de interação professor-aluno motivando e incentivando o aprendiz a participar das atividades propostas.

Este trabalho teve por objetivo verificar se os *feedback* postados pelos professores apresentavam caráter formativo capaz de auxiliar o aluno no direcionamento da aprendizagem, tendo como premissa a concepção do processo de avaliação como orientação para o desenvolvimento progressivo de suas potencialidades em busca de um desempenho de qualidade e excelência, proposto no projeto político pedagógico do curso. A realização do estudo de caso qualitativo favoreceu para que os dados obtidos fossem interpretados levando em conta o contexto em que estavam inseridos compreendendo uma representação singular da realidade.

Nesse sentido, através da análise realizada neste trabalho verificou-se que alguns dos *feedback* analisados se restringiram apenas ao campo somativo e/ou como espécie de retorno automático a atividade do aluno, expresso através de mensagem de “*Tarefa Completa e Trabalho Ok*”, não contemplando a avaliação como orientação para o desenvolvimento progressivo.

Por outro lado, em muitos dos *feedback* analisados, notou-se que o professor procurava apontar a dificuldade do aluno na atividade realizada, embora, muitas vezes, não apresentasse uma orientação clara de como ou o quê o aluno deveria fazer para superar tais dificuldades, pressupondo uma autonomia do aluno para aprender a aprender.

Em outra parcela da análise realizada, verificou-se o caráter formativo dos *feedback* postados, os quais demonstravam a preocupação do professor em orientar a aprendizagem através da reflexão e da interação com o aluno.

Constatou-se, então, que os tipos de *feedback* postados são os mais variáveis possíveis, sempre com linguagem formal e respeitosa, e que em nenhum momento o

aluno deixou de receber retorno das suas atividades, seja por meio de *feedback* somativo, interacional, formativo ou ambos. Assim, acredita-se que o caráter dos *feedback* postados não segue uma padronização do Curso, e sim estão diretamente relacionados ao perfil pessoal do professor e preceitos da disciplina que ministrou.

É importante ressaltar que o aluno é também responsável pelo seu processo de aprendizagem sendo conveniente que ao receber o feedback do professor, seja ele qual for, entre em contato para buscar as orientações que julgar necessárias. No entanto, acredita-se que, em atividades avaliativas, juntamente com a nota o professor, deva fornecer uma mensagem escrita capaz de auxiliar o aprendizado contínuo. Dessa maneira, ao receber um maior número possível de *feedback* formativo o aluno terá maior possibilidades de exercício da metacognição e re-orientação do seu processo de aprendizagem durante curso auxiliando-o na aquisição dos conhecimentos no decorrer dos semestres letivos.

¹ Professor e/ou tutor serão nomeados “professor”.

Referências

ALARCÃO, I; LEITÃO, A; ROLDÃO, M.C. **Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-construtivo.** Disponível em: <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/109/157>. Acesso em 03 de setembro de 2011.

ASKEW, S. & Lodge, C. (eds.) (2000). **Gifts, ping-pong and loops –linking feedback and learning.** In Askew, S. *Feedback for Learning*. London: Routledge/Falmer. Denzin.

BEURLEN, C. **Feedback Em E-Learning: Possibilidades E Desafios.** Disponível em: www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc048.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2011.

BRASIL. Decreto no. 5.622 de 19/12/2005. **Diário Oficial da União**, 20/12/2005.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília: MEC, 2000.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. 2011. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso em: 04 de setembro de 2011.

HOFFMANN, J. **Pontos e Contrapontos do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 4^oed. 1998.

LUCKESI, C.C. **Prática escolar do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude.** São Paulo: 1990.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELCHIOR, M. C. **O sucesso escolar através da avaliação e da recuperação.** Novo Hamburgo: s.ed,1998.

OKADA, A. L. P; ALMEIDA, F.J. **Avaliar é bom, avaliar faz bem- os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender.** Disponível em: <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/chapters/c06loyola2006.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2011.

PAIVA, V.M. **Feedback em ambiente virtual.** In. LEFFA, V.J. A interação na aprendizagem de línguas. 2^o Ed. Pelotas: Educat, 2006.

SANTOS, L. (2003). **Avaliar competências: uma tarefa impossível?** In: *Educação e Matemática*, 74, 16-21. Lisboa: APM.

THE AMERICAN HERITAGE DICTIONARY. 2006. Disponível em:
<http://dictionary1.classic.reference.com/help/ahd4.html>. Acesso em: 04 de setembro de 2011.

Andriza Pujol de Avila- andrizatutora@yahoo.com.br
Roseclea Duarte Medina- roseclea.medina@gmail.com