

O *FEEDBACK* E A COMUNICAÇÃO NA EAD - NOÇÕES TEÓRICAS E APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA

Maíra Tonelli Santos¹
Dulce Márcia Cruz²

RESUMO

Na educação a distância uma resposta escrita a uma atividade traz como particularidade a ausência de recursos não-verbais e exige elementos que estão além do conteúdo teórico, para que o aluno possa perceber que o tutor é um parceiro na construção do conhecimento. Buscando levantar características desse momento de comunicação, que potencializa o diálogo entre tutor e aluno na EaD, este artigo traz primeiramente uma breve revisão teórica sobre pesquisas que enfocam o *feedback*. Em um segundo momento traz considerações pautadas nos resultados de uma oficina que foi realizada com tutores para testar hipóteses e buscar outros pontos de vista sobre o *feedback* em EaD. Resultados mostraram que os *feedbacks* podem abranger ou afunilar as possibilidades de comunicação, dependendo de características como: ser específico ou geral, respeitoso ou autoritarista, entre outras. Como conclusão pode-se afirmar que, ainda que as pesquisas não tragam uma resposta para o *feedback* ideal, os participantes da oficina, assim como os autores pesquisados consideram o *feedback* um elemento essencial na educação on-line, sendo importante dedicar-lhe devida atenção.

Palavras-chave: *feedback*; educação a distância; comunicação.

INTRODUÇÃO

No sistema *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), a figura do tutor é considerada um elemento essencial na construção da autonomia do aluno, possibilitando uma aprendizagem significativa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007; ZUIN, 2006). O Guia do Tutor do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol/1 Mestranda na linha Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC); mairatonelli@gmail.com

2 Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC); dulce.marcia@gmail.com

UFSC-EaD (2007), por exemplo, coloca a autonomia do aluno como imprescindível, porém ressalta que as relações interpessoais com professores e tutores são fundamentais para que o aluno sinta-se estimulado e confiante.

É esta interação entre tutor e aluno que constituirá grande parte da comunicação realizada nesta modalidade, tornando este ambiente favorável para construção do conhecimento. De acordo com Freire (1999, p. 83) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Ao perceber o *feedback* a uma atividade do aluno como um momento de diálogo e comunicação, pode-se afirmar que esta prática é muito importante no processo de aprendizagem e crescimento do aluno. É fundamental que este retorno propicie ao educando a compreensão de suas falhas, porém sem fazer com que se sinta desestimulado, já que este aluno precisa estar seguro para seguir em sua aprendizagem. Ao receber críticas construtivas o estudante poderá perceber onde estão suas dificuldades e ter a oportunidade de buscar as respostas corretas, exercitando a auto-aprendizagem e potencializando seu êxito na formação em um curso a distância.

O tutor, portanto, deve ter a consciência de elaborar o retorno com certos cuidados. Deve saber que há características na linguagem utilizada neste retorno, devido à ausência de expressões não-verbais, que são próprias do texto escrito. Há que levar em consideração que quando não se tem o contato face a face, como é o caso da educação a distância, é mais difícil perceber a reação do aluno diante do que é “dito” (MOORE e KEARSLEY, 1996, apud BARBOZA, 2008). Além disso, deve-se deixar claro ao aluno que ele pode (e deve) dialogar com o tutor se ficar com dúvidas ou discordar de algo, já que “quando os alunos percebem que suas opiniões são respeitadas pelos mestres, inicia-se o processo de superação da autoridade pedagógica, pois as explicações dos professores se conservam modificadas nas intervenções do corpo discente” (ZUIN, 2006, p. 951)

Considerando a importância do retorno para o processo de aprendizagem do aluno acredita-se que os tutores devam conscientizar-se sobre as peculiaridades desta prática pedagógica. Pode-se considerar que, como educador, o tutor a distância deve preparar-se para exercer sua função e cumprir seu papel incentivando uma formação de professores crítica e de qualidade.

Não é incomum que um tutor, Ao escrever a um aluno, por exemplo, comentando sua resposta a uma atividade, receba queixas sobre a linguagem utilizada, pois o aluno a compreendeu como seca, agressiva, distante ou confusa. Assim, além do conteúdo teórico a ser analisado ao comunicar-se com o aluno, o tutor deve considerar como colocar informações pertinentes de forma que o estudante – que o conhece apenas virtualmente e que não pode visualizar sua expressão e entonação – sinta-se à vontade para voltar a entrar em contato, tirar dúvidas, agradecer ou discutir sobre o tema abordado. Ou seja, de que forma o tutor pode demonstrar ao aluno sua abertura ao diálogo, fazendo-o vê-lo como um parceiro na construção de seu conhecimento, alguém com quem ele pode dialogar e não somente que aponta os erros de suas atividades ou distribui valores numéricos (notas) ao seu desempenho. Pode ser acrescentado o fato de que o aluno de licenciatura será futuramente um professor e, se durante sua formação receber *feedbacks* que incentivem o dialogismo e a comunicação, este futuro educador poderá sentir-se estimulado a utilizar este recurso em sua futura prática docente.

Em busca de opiniões de tutores ou pessoas envolvidas/ interessadas na EaD foi realizada uma oficina em outubro de 2010 para aproximação com outros pontos de vista sobre o assunto. Sendo assim, o presente texto apresentará um embasamento teórico sobre o *feedback*, seguido do relato sobre tal oficina.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE O *FEEDBACK*

O termo *feedback*, significa em sua tradução literal para o português “retorno” ou “retroalimentação”. Se a tradução não nos direciona a um significado ou área do conhecimento mais exato, a incorporação do termo em sua forma da língua inglesa também não o faz. O termo *feedback* é encontrado com distintos significados conceituais, para diferentes áreas (física, letras, ciências humanas, entre outras). Segundo Nogueira (2006) o conceito de *feedback* provém de ciências exatas como a física (eletrônica), porém abordaremos aqui somente algumas concepções, começando com a comunicação.

Na comunicação, Polistchuck e Trinta (2003, p.89) esclarecem que alguns teóricos, entre eles Lasswell, “reconhece haver *feedback* (‘realimentação’), do destino à fonte”. Porém na teoria de Lasswell

isso ainda acontece de forma implícita, sendo explicitado em teorias posteriores, como a de David K. Berlo, que vincula uma visão sociológica ao modelo comunicacional anterior.

No modelo interpessoal de Berlo (1999), ao tratar da interação, o *feedback* está relacionado com a interdependência comunicativa do tipo "ação e reação". Utilizando a mesma ilustração trazida pelo autor: um termostato percebe que a temperatura do ambiente está abaixo de um determinado valor e envia uma mensagem para o aquecedor ("ligue-se") e este reage, ligando-se. Quando a temperatura começa a subir, é um retorno para o termostato de que sua mensagem chegou. Ou seja, a fonte (termostato) envia uma mensagem ao receptor (aquecedor) e recebe um *feedback* (retorno) sobre tal mensagem (quando o aquecedor reage ligando e a temperatura sobe).

É através do *feedback* que a fonte obtém a informação sobre seu sucesso no objetivo da mensagem. Esta, porém, é uma visão simplificada quando se trata da comunicação humana. O próprio autor do citado exemplo alerta que a comunicação é um processo dinâmico e, portanto, não ocorre de forma tão pontual, com início e fim marcados como na representação de ação e reação.

Partindo do princípio que "*em qualquer situação de comunicação, fonte e receptor são interdependentes.*" (BERLO, 1999, p.109, grifo do autor), – ou seja, que os pontos da comunicação possuem uma dependência recíproca e mútua – há que cuidar-se para não pensar o processo de comunicação sempre pela fonte, já que o sentido do *feedback* pode refletir uma orientação no sentido da fonte, e não do processo ou mesmo do receptor.

Segundo Berlo (1999, p.118) esta seria uma visão equivocada, pois o *feedback* pode ser um "importante instrumento de influência", algo nem sempre percebido neste ponto de vista. Para causar uma inversão na visão que coloca foco somente na fonte, deve-se recordar que a interação entre pessoas é mais complexa que nas máquinas, pois aquelas são capazes de imaginar o que o seu *feedback* causaria na fonte, adaptando-o: "a fonte pode usar a reação do receptor como verificação de sua própria eficiência e como guia para ações futuras. A reação do receptor é *consequência* da resposta da fonte" (BERLO, 1999, p. 114-115, grifos do autor). Porém, a reação do receptor não é apenas uma consequência passiva já que poderá influenciar a ação seguinte da fonte original. Como exemplifica:

Como estudantes, deixamos de perceber até que ponto podemos influenciar um professor. Se demonstrarmos que não o compreendemos, ele repetirá, caso seja sensível ao *feedback*. Se lhe dissermos que o julgamos um bom professor, poderá tornar-se um professor ainda melhor (BERLO, 1999, p.118).

Aproveitando o exemplo acima adentramos na educação, demonstrando que a concepção de *feedback* passou por muitos paradigmas de aprendizagem, sendo elemento essencial em alguns deles, mas não deixando de ter sua importância para a aprendizagem desde os modelos instrucionais passados até os mais atuais.

As primeiras pesquisas sobre o tema surgem nos anos iniciais de 1900, momento em que pesquisadores registram que, quando uma resposta do aluno era seguida de um evento satisfatório (como um retorno positivo), havia aumento da probabilidade de que esta se repetiria. Estes estudiosos caracterizavam esta capacidade de repetição da informação como aprendizagem (MORY, 2004) abrindo caminho para a instrução programada de Skinner (1958 *apud* MORY, 2004). Desta forma, as concepções de *feedback* vão modificando-se, conforme as visões sobre como se aprende. Como resume Mory (2004, p.745, tradução nossa):

[...] o *feedback* é incorporado em muitos paradigmas de aprendizagem, a partir das primeiras visões do behaviorismo (Skinner, 1958), ao cognitivismo (Gagn'e, 1985; Kulhavy & Wager, 1993) até modelos mais recentes do construtivismo (Jonassen, 1991, 1999; Mayer, 1999; Willis, 2000)[...], para citar apenas alguns.

Ainda que o conceito tenha sofrido muitas modificações, há três definições, encontradas no início do uso do termo na educação, em que se percebem grandes similaridades com concepções atuais: informação que envolve *motivação* e *incentivo* a uma resposta precisa; aquela que dá uma mensagem *reforçando* e *conectando a resposta* com um estímulo anteriormente dado; e aquela informação que *auxilia o aluno a modificar ou confirmar* sua resposta (MORY, 2004, grifo nosso).

Na educação presencial encontramos o termo *feedback*, e sua influência sobre a aprendizagem, em estudos sobre a educação de

forma geral. Contudo, é no ensino médico que o termo *feedback* é usado para a prática de dar uma devolução construtiva para um estudante, descrevendo seu desempenho em uma situação de aprendizagem (ALVES DE LIMA, 2008; FORNELLS et.al., 2008; ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007). Estes autores, baseados em outros da área, ressaltam que o *feedback*, ao demonstrar as diferenças entre o resultado pretendido e aquele que efetivamente foi alcançado, potencializa a motivação e a aprendizagem – assim como nas definições apresentadas anteriormente.

O que diferencia é a explicitação de que para alcançar estes objetivos, o “*feedback* exige habilidade, compreensão do processo, criação de um ambiente propício e de uma relação de confiança” (GORDON, 2003 *apud* ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007, p.177). Para tanto, há algumas características que estes *feedbacks* podem ter.

Van der Berg (*apud* ALVES DE LIMA, 2008), por exemplo, divide as devoluções em quatro tipos:

- autoritário: quando o professor apenas faz a crítica, sem dar explicações nem sugestões de melhorias;
- interpretativo: quando o docente se baseia em suas próprias ideias ou experiências (desconsiderando o conhecimento do aluno ou de outros autores sobre o tema);
- empático: quando baseia as informações na perspectiva do estudante, dando as sugestões com relação ao desempenho observado;
- colaborativo: semelhante ao empático, com a diferença de que as estratégias são geradas em conjunto entre professor e aluno.

Focando características mais particulares, Zeferino, Domingues, Amaral, (2007, pp.177-178), fazem uma compilação de elementos citados por outros autores, organizando-as da seguinte forma:

- (1) Assertivo: a comunicação deve ser clara, objetiva e direta, sem afirmações ambíguas. Deve-se descrever os impactos e conseqüências das atitudes, positivos ou negativos, e sugerir comportamentos alternativos.
- (2) Respeitoso: fundamental para o sucesso do *feedback*, independentemente das diferenças de conhecimento, experiência, hierarquia ou características pessoais entre os interlocutores.

Como é um processo compartilhado, docente e aluno devem encontrar pontos de concordância: entender e respeitar a opinião do outro gera um ambiente de respeito para um *feedback* construtivo.

- (3) Descritivo: a reação do aluno é menos resistente quando as palavras descrevem, ao invés de julgar.
- (4) Oportuno: o momento e o local para dar *feedback* ao aluno devem ser adequados.
- (5) Específico: é fundamental que o docente indique claramente onde o aluno está tendo bom desempenho e onde o aluno pode melhorar.

Se comparado com os tipos apontados por Van der Berg, citados anteriormente, percebe-se que para Zeferino, Domingues e Amaral, para que o retorno ao aluno seja efetivo deverá ser do tipo colaborativo, ou no mínimo empático, pois o foco deve ser o aluno, sendo respeitoso, claro, específico, e um *feedback* autoritário ou interpretativo não abarcaria tais características.

Encontra-se em Shute (2007) características muito próximas às apontadas acima. Em uma extensa revisão bibliográfica sobre o *feedback* na educação a autora afirma que, quando usado em contextos educativos, o *feedback* é considerado de grande importância para melhoria do conhecimento e aquisição de competências, além de ser um potencial motivador de aprendizagem. Nos alerta, porém, à continuação, que nos estudos sobre a influência do *feedback* na aprendizagem "há muitos resultados conflitantes e sem um padrão consistente de resultados" (SHUTE, 2007, p.01, tradução nossa), mesma conclusão a que chega Mory (2004), ao dizer que não há prescrições consensuais sobre como aplicar ou utilizar o *feedback* nas distintas situações de ensino.

Ambos, todavia, argumentam que para influenciar no desempenho e também na motivação do aluno, é essencial que tal *feedback* seja formativo. Por *feedback* formativo entende-se informações dadas como retorno ao aluno com o intuito de alterar algo no comportamento deste de forma a potencializar a aprendizagem. Para não correr o risco de cair na visão com foco apenas na fonte, podemos também chamar de *feedback* formativo a informação passada pelo aluno que causa uma mudança na forma de instrução do professor. O *feedback* formativo diferencia-se do tipo avaliativo, que

busca somente os erros no intuito de avaliar o desempenho do aluno. Seu principal objetivo é melhorar o desempenho e/ou a aprendizagem do aluno, enquanto o do avaliativo é gerar uma avaliação.

Segundo Shute (2007) os *feedbacks* podem ser diferenciados por suas funções, especificidades, tamanho, tempo, entre outras características. Por exemplo: é considerado específico o *feedback* que fornece informações sobre a resposta em particular. Quando o comentário traz informações muito gerais pode gerar dúvidas e insegurança, acarretando em frustrações; é considerada verificativa a informação que confirma se a resposta é a correta ou não, e elaborativa a que aborda o tema, discute erros em particular, fornece exemplos e orienta. Shute aponta ainda que diversos autores concordam que um *feedback elaborado* normalmente é mais eficaz do que a verificação dos resultados; ainda sobre complexidade e tamanho explicita que "se, por exemplo, o *feedback* for muito longo ou complicado os alunos não prestarão atenção ao comentário, tornando-o inútil" (SHUTE, 2007, p.09, tradução nossa). Desta forma é interessante dar ao aluno apenas as informações pertinentes, de forma clara, para que ele consiga perceber seus próprios erros, e corrigi-los, se necessário.

A motivação é um elemento que já estava presente como função do *feedback* desde as primeiras concepções, conforme explicitado anteriormente. Um tipo de retorno que pode interferir na motivação é o chamado "normativo" pois este tipo de *feedback* traz informações comparando de alguma forma o desempenho do aluno com o de outros estudantes. Segundo a pesquisa de Kluger e DeNisi (1996 *apud* SHUTE, 2007, p. 19, tradução nossa), quando o *feedback* compara o desempenho do indivíduo a de outros, àqueles que não executaram bem a atividade tendem a atribuir seus fracassos à falta de capacidade, acreditar que executarão mal uma tarefa futura, e demonstrar diminuição da motivação para tarefas subsequentes.

Por esta razão aconselha-se que os problemas da atividade sejam expressos com relação ao desempenho do próprio aluno e com relação à meta da atividade, evitando deixar os alunos com dúvidas sobre as metas que deveriam alcançar. "Para ser eficaz, o *feedback* formativo deve permitir a comparação do desempenho real com algum padrão estabelecido [para a atividade]" (JOHNSON & JOHNSON, 1993 *apud* SHUTE, 2007, p.02).

Contudo, o tipo de *feedback* precisa ser relacionada a outras variáveis. Não podemos desconsiderar que na área da comunicação e da educação tratamos com a complexidade humana, e muitas são as variáveis que podem atuar nesta área, tais como: nível do aluno, nível da atividade, segurança de que a resposta está correta, grau de expectativa do aluno, conhecimento prévio, tempo, entre outros.

Quando entramos no campo da educação à distância mediada por computador, o *feedback* apresentará ainda outras particularidades. Na EaD pode ser chamado *feedback* qualquer informação apresentada ao aluno, após uma resposta deste, com o intuito de moldar suas percepções. Estes comentários podem incluir, além da correção, todas as informações sobre a precisão das respostas, mensagens motivacionais, entre outras (SALES, 1993 apud MORY, 2004). Ou seja, qualquer mensagem que o computador (ou a pessoa do outro lado) apresente ao aluno, após uma resposta sua, pode ser chamado *feedback*.

Essa "abrangência" do termo pede uma reflexão: em todas as situações e modelos de EaD o termo deverá ter as mesmas especificações? Será o mesmo dar *feedback* a uma discussão aberta (p. ex. fórum e *chat*), a uma mensagem, a uma atividade discursiva enviada pelo aluno, ou criar uma resposta que será dada automaticamente pela máquina ao aluno (atividades automatizadas)?

Um *feedback* dado pelo computador atualmente não precisa ser feito como na década de 1960, somente reforçando as respostas corretas, ou avaliativo, preocupado somente em apontar "certo" e "errado" e em gerar uma pontuação. Existem muitas pesquisas sobre modelos de Sistemas Tutores Inteligentes, como o Auto-tutor³, que estudam padrões dialógicos com o intuito de gerar uma conversa "natural" entre o computador e o aluno. Porém, inclusive os responsáveis por sistemas como o Auto-tutor, reconhecem que "os diálogos conversacionais provavelmente nunca chegarão a ser tão dinâmicos e espontâneos como as conversas entre seres humanos". (TANNER JACKSON; GRAESSER, 2006, s/p, tradução nossa), mesmo sendo estes diálogos realizados de forma assíncrona, por meio virtual.

3 Para mais informações sobre auto-tutores aconselhamos acessar o site <http://www.autotutor.org/publications/pubs.htm>, onde há uma reunião de artigos científicos sobre o assunto.

Na construção dos diálogos previstos neste tipo de sistemas há uma busca por um *feedback* respeitoso, em tempo oportuno, motivador, assertivo. Porém, por mais empáticos que busquem ser, serão sempre interpretativos, pois são pré-programados a partir de uma ideia que o professor traz previamente sobre o que o aluno irá responder, disponibilizando somente uma gama de respostas possíveis. Este tipo de *feedback* encontra grande campo nas ciências exatas – ou no ensino de línguas, porém para regras gramaticais –, em que dificilmente a resposta do aluno desviará muito de uma resposta prevista, e o tutor automático poderá apresentar uma única resposta correta ao final.

Já nos modelos de curso de Palloff e Pratt (2004), conhecidos pela preocupação em formar comunidades de aprendizagem em cursos à distância, o termo *feedback* é usado para qualquer resposta dada no ambiente, seja pelos professores, seja pelos próprios alunos aos seus colegas. Ainda que não façam uma explicitação das situações (ou ferramentas) em que o *feedback* é dado, o contexto no qual os pesquisadores/professores atuam apresenta disciplinas interativas, com uso de constantes debates (fóruns). Neste contexto os autores consideram que uma mensagem substancial que responde às questões de um modo em que há uma sustentação clara de um ponto de vista, pode dar início a uma nova discussão ou, de alguma forma contribuir pra ela, refletindo criticamente sobre o assunto em pauta ou levando a discussão para um novo rumo. Simplesmente conectar-se para dizer “concordo” não é sinal de uma mensagem substancial (PALLOFF; PRATT, 2004). Para estes pesquisadores uma “boa prática” deve “disponibilizar um *feedback* tão imediato como possível, honesto e respeitoso aos alunos, seja em relação aos trabalhos, seja em relação aos e-mails enviados” (PALLOFF; PRATT, 2004, p.158).

Abreu-e-Lima e Alves (2011), que realizaram uma pesquisa sobre o *feedback* na UAB-UFSCar⁴, definem *feedback* a partir da visão formativa de Shute (2007) porém, além de fatores como o tempo e quantidade de informação, complementam que a linguagem utilizada no *feedback* é também essencial. Dentro do modelo de EaD adotado na instituição, os pesquisadores propõem que recursos iconográficos (como os *emoticons*) e tipográficos (como itálico, negrito etc), assim como a escolha de palavras e tempos verbais

4 UAB: Universidade Aberta do Brasil; UFSCar: Universidade Federal de São Carlos.

também poderão influenciar no *feedback*, pois podem “conferir um tom agradável, bem-humorado, curioso, informal, analítico, norteador ou criativo à mensagem, ou dar um tom desagradável a ela: sarcástico, ameaçador, bajulador, autoritário ou presunçoso, entre outras características do gênero” (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p.193).

Buscando realizar uma síntese do que foi até o momento apresentado, o *feedback* na EaD deve levar em conta a importância de uma boa comunicação, como fator fundamental na incumbência de contribuir na aprendizagem do aluno.

Apresenta-se a seguir dois grupos, com elementos que podem auxiliar a comunicação através do *feedback* ou dificultá-la. Desta forma, é possível afirmar que um *feedback* pode:

- afunilar as possibilidades de comunicação: quando no *feedback* predomina a visão da fonte, isto é, quando o professor considera apenas seus conhecimentos como certo, demonstrando autoritarismo. Neste caso a informação costuma apresentar características como: crítica e apontamento apenas de “correto” ou “incorreto”, sem explicar como o aluno pode melhorar sua atividade; trazer somente uma análise geral, ou seja, não ser um *feedback* específico; fazer possíveis comparações com outros colegas e não uma explicitação do desempenho do aluno com a meta pretendida; despreocupação com tamanho ou complexidade do *feedback*, ou seja, caso realize um retorno mais elaborado, o professor utiliza muitas informações ou informações que estão muito aquém do conhecimento do aluno; ou,
- abranger as possibilidades de comunicação: quando no retorno o professor busca basear sua resposta na perspectiva do estudante, possibilitando que o aluno construa juntamente com ele suas estratégias de aprendizagem, de forma colaborativa através do diálogo. Algumas características que expandem esta possibilidade são: ser específico, fornecendo informações à resposta em particular do aluno, demonstrando a relação do seu desempenho com a meta da atividade; elaborar o *feedback*, fornecendo exemplos e descrevendo o quê, como e/ou por quê a atividade possui um determinado problema; demonstrar respeito e motivar, apontando o que há de bom, na atividade, e como é possível melhorar o que está problemático; apontar as problemáticas de forma respeitadora.

Considerando, portanto, a importância de conhecer os elementos que podem influenciar um *feedback* na EaD, foi realizada uma oficina no IX SEPEX/UFSC, em 2010, com o intuito de gerar discussões com tutores sobre suas experiências e inclusive com pessoas que ainda não atuavam, mas eram interessados na EaD, compartilhando o conhecimento que se havia adquirido até então, e buscando aproximação com outros pontos de vista sobre o assunto.

OFICINA NO SEPEX/UFSC: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA

Buscando demonstrar que o propósito da oficina não era a exposição de conteúdos, esta foi intitulada “O *feedback* na EaD: um momento para reflexão sobre esta prática”. Foram disponibilizadas 20 vagas para um público alvo de tutores que já atuassem na EaD ou que pretendiam trabalhar nesta área. Como foi realizada na UFSC, a oficina seguiu o modelo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) como base para entender o trabalho dos tutores que consiste num sistema de acompanhamento da aprendizagem, do qual participam professores e tutores (tutor à distância, que trabalha na UFSC diretamente com os professores e atende aos alunos geralmente de forma on-line; e o tutor presencial ou pólo, que trabalha diretamente com os alunos no pólo presencial e se comunica com os professores e tutores a distância geralmente de forma on-line).

O primeiro momento da oficina trazia uma brevíssima apresentação inicial dos participantes do curso. A oficina teve 12 participantes presentes, sendo metade tutores atuantes no curso de Administração (curso profissionalizante), quatro participantes da área da pedagogia (sendo que duas não atuavam na EaD mas trabalhavam em pesquisas sobre o tema, outra atuava como apoio pedagógico aos tutores e a quarta atuava como tutora num curso de extensão de prevenção à drogas), uma que era tutora de polo – e trouxe interessantes visões do lado dos alunos –, e um tutor da Filosofia (licenciatura a distância).

Logo em seguida os participantes realizaram uma primeira atividade, sem explicação teórica prévia, onde foi exposto um enunciado de uma atividade que fez parte de uma disciplina de Introdução à EaD, do curso de Letras Espanhol-EAD/UFSC, e uma resposta a esta atividade apresentada por uma aluna, com a seguinte

tarefa proposta aos cursistas: *Um aluno enviou esta atividade em resposta ao enunciado proposto. Dê um retorno para este aluno.*

A proposta desta primeira atividade pedia aos participantes que percebessem se ocorreria diferença entre um retorno dado com o que conheciam antes de nossa oficina e depois da apresentação de algumas definições teóricas. Após uma breve apresentação das idéias de autores que discutem a questão, solicitei que os participantes retomassem o *feedback* que haviam acabado de realizar, e repensassem como estava a linguagem que utilizaram e se alterariam alguma coisa em seu retorno.

Abriu-se, então, espaço para uma primeira socialização das reflexões dos participantes. Uma cursista trouxe um interessante comentário⁵, dizendo que percebeu que não havia utilizado na primeira etapa da atividade um "olá!", ou se despedido de forma amigável. Porém, após a exposição teórica, além de colocar estes elementos, também cuidou para não haver tom de acusação com frases como "você pensa que" ou "você coloca que" substituindo-as por "penso que..." demonstrando que esta era a sua visão sobre a tarefa e não a do aluno.

Neste primeiro momento da oficina, a atividade e a discussão tinham como intuito a conscientização sobre a possibilidade de melhorar quando se reflete sobre a prática. Argyris (1985 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.105) em sua defesa à formação do professor como profissional reflexivo, coloca que a "reflexão sobre a ação é um componente essencial no processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação profissional". Pelo comentário da participante foi possível ver que esse objetivo estava sendo alcançado.

No momento seguinte, a tarefa foi escrever um pequeno resumo, de 10 a 15 linhas, sobre o que havia sido feito na oficina até o momento. Ao concluir, cada um deveria passar o texto que escreveu ao colega do lado, para que este, agindo como um tutor a distância, colocasse seus comentários sobre o resumo que o colega havia acabado de fazer.

Após a tarefa concluída, os participantes devolveram a atividade com os comentários ao autor, e cada um deveria refletir como se sentiria com os comentários que o colega colocou, anotando se responderia a este comentário, se tiraria dúvidas e se havia sentido abertura para diálogo. A partir desse momento, passamos, então, a

5 A oficina foi registrada em áudio com o consentimento dos participantes.

uma nova socialização. O intuito dessa última atividade foi permitir ao participante/tutor colocar-se na posição de aluno, rompendo com a ideia de uma hierarquia tutor-aluno, fazendo-o perceber que determinadas características em um *feedback* podem influenciar a atitude do aluno ao recebê-lo.

Como os materiais foram devolvidos pelos participantes ao final da oficina, foi possível realizar uma análise dos resumos escritos por eles, dos comentários colocados assim como das respostas, acompanhando todos os movimentos realizados na atividade. Nos resumos apareceu fortemente a importância da afetividade no texto escrito, o cuidado com a linguagem utilizada e o respeito ao aluno, como pontos principais absorvidos na oficina. A estrutura da oficina, com um embasamento teórico inicial, demonstração com exemplos e atividades bem práticas foi apontada, nos resumos escritos, como positiva por nove dos doze participantes, sendo ressaltado em determinados casos, a troca de experiências e socialização de conhecimentos como ponto-chave da metodologia usada na oficina.

Nos comentários colocados pelos participantes nos resumos de seus colegas, todos⁶ demonstraram preocupação em utilizar expressões como "Olá, fulano" "querida fulana" (de participantes que possuíam maior proximidade), assim como de despedir-se amigavelmente e inserir palavras de incentivo em seus *feedbacks*, como: "continue assim", "meus parabéns por sua ótima resposta", "espero que suas próximas atividades sejam tão boas como esta".

Ao realizar uma breve comparação de alguns *feedbacks* dados na primeira atividade e na segunda, chamam a atenção dois casos:

Caso 1: na primeira atividade, o participante escreveu:

"Fulano!
-levanta pontos importantes,
-Faz uma relação entre EaD e ensino tradicional.
-Da (sic) a sua opinião e permanece no assunto proposto"

6 Dos doze participantes, apenas um resumo ficou sem *feedback*, não passando por todos os movimentos da atividade. Porém, todos os que receberam retorno, trouxeram as características apontadas.

Já na segunda atividade, o retorno ao resumo de seu colega, começou com "Olá caro aluno!", acompanhado de um texto corrido (ao invés de tópicos, como no anterior) com expressões como "acredito que...", demonstrando mais respeito e afetividade em seu retorno ao aluno.

Caso 2: na primeira atividade o participante começou seu *feedback* com a frase acusativa "Você deverá ler...". Já ao dar *feedback* ao resumo do outro participante da oficina, na segunda atividade, construiu um retorno respeitoso e incentivador.

Olá XXXXX!

Parabéns!

Você conseguiu transmitir e articular conhecimentos importantes sobre o *feedback* e a relação de tutor-aluno[...]

Continue assim.

Abraço,

Tutora

Estas situações demonstram que a preocupação nos *feedbacks* deixou de ser somente com o conteúdo das atividades, como aconteceu no primeiro momento, passando a englobar também o "como" colocar seus comentários.

Analisando a última etapa desta atividade percebe-se um resultado positivo, pois dos onze resumos que receberam retorno:

- nove participantes registraram que o *feedback* recebido por seu colega foi agradável, concordando com as questões apontadas. Dentre estes, encontramos falas como "Obrigada pela recomendação. Prometo prestar mais atenção", "O comentário foi bastante motivador", "é bacana ver essa disposição e interesse de sua parte", entre outras demonstrando gratidão e prometendo maior empenho nas atividades posteriores;
- um não registrou sua posição frente ao *feedback* e;
- outro discordou dos comentários, porém não registrou maiores informações.

Ao final da oficina os participantes foram incentivados para que expusessem brevemente suas opiniões sobre a oficina, refletindo que novas questões surgiram a partir das socializações, se a oficina havia

atendido às expectativas, entre outros. As opiniões, registradas em áudio, impulsionaram a dar continuidade à pesquisa sobre o tema. Uma participante colocou que muitas vezes o tutor aprende sozinho, e a oficina foi para ela um momento de apoio. Um dos tutores da administração, que no início relatou que em sua área havia oficinas sobre o tema disse, ao final, que por mais experiência que os tutores tivessem, momentos como aqueles eram sempre enriquecedores, trazendo novas perspectivas. Outra ressaltou que passaria a “ver aquele ambiente virtual com outros olhos”, ressaltando o caráter dialógico do espaço.

A realização desta oficina foi um momento de confirmação da importância do tema, demonstrando que tutores que atuam em distintas áreas possuíam algumas das mesmas preocupações, e se não as tinham antes da oficina, passaram a questão do *feedback* como de grande importância, após as reflexões realizadas.

CONCLUSÕES

Ainda que as pesquisas, principalmente as que tratam da influência do *feedback* na aprendizagem do aluno, não tragam uma resposta sobre o que seria o *feedback* ideal, todas apontam elementos que precisam ser levados em consideração ao se dar um retorno ao aluno, sejam elementos a serem evitados ou recomendações do que utilizar. No caso da EaD, independentemente do modelo apresentado, ou das ferramentas utilizadas, todos os autores concordam que o *feedback* é um elemento essencial na educação on-line, conclusão a que demonstraram chegar também os participantes da oficina através de seus relatos finais.

Segundo pesquisa de Bischoff (2000, p.62 *apud* MORY, 2004, p.776), os próprios alunos salientam que “eles precisavam de um *feedback* regular para saber como o seu desempenho foi julgado e como eles poderiam melhorar[...]”.

Considerando, portanto, que na Educação a Distância é através da comunicação que muitas dessas características podem ser alcançadas, a linguagem exercerá grande influência na construção dos retornos. A escolha de palavras, de expressões, de tempos verbais na busca de uma linguagem clara, objetiva, direta, poderá ser responsável por um *feedback* muito mais motivador e respeitoso.

FEEDBACK AND COMMUNICATION IN DISTANCE EDUCATION - THEORETICAL CONCEPTS AND METHODOLOGICAL APPROACH

ABSTRACT

In the distance education a written response to a particular activity brings about the lack of resources and requires non-verbal elements that are beyond the theoretical content, so the student can see that the tutor is a partner in the construction of knowledge. Looking for to characterize this moment of communication, which enhances the dialogue between tutor and student in distance education, this article offers first a brief review of theoretical studies that focus on the feedback. In a second step brings considerations that guided the results of a workshop that was held with tutors to test hypotheses and seek other views on the feedback in Distance Education. Results showed that the feedback may include communication possibilities, depending on characteristics such as being specific or general, respectful and authoritarian, among others. As a conclusion it can be stated that although the research does not bring an answer to the ideal feedback, the workshop participants, as well as the authors surveyed consider feedback an essential element in online education for what it is important to devote attention.

Keyword: feedback; distance education; communication.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de; ALVES, M. N. O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, Ago. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 set. 2011.

ALVES DE LIMA, A. E. Devolución constructiva: Una estrategia para mejorar el aprendizaje. *Medicina (B. Aires)*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 68, n. 1, feb. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802008000100014&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2010.

BARBOZA, L. C. O *diálogo professor-alumno em interações mediadas pela internet*: Contribuições para a Gênese de um processo de tutoria dialógico. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de

O feedback e a comunicação... - Maira T. Santos e Dulce M. Cruz

Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BERLO, D. K. Interação: Objetivo da comunicação interpessoal In: BERLO, D. K. *O processo da comunicação: introdução a teoria e a prática*. 9. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.109 -137

FORNELLS, J.M. et al . *Feedback en educaci3n m3dica. Educ. m3d.* Barcelona, v. 11, n. 1, mar. 2008. Dispon3vel em http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em 07 nov. 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1999.

MORY, E. H. *Feedback research revisited*. In: JONASSEN, D. H.(ed.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 2ed., Mahwah, NJ: Larwence Erlbaum Associates, 2004. p.745-783

NOGUEIRA, R. S. F. *Efeitos do tempo de exposi33o ao feedback na aprendizagem em treinamento baseado na web*. 2006. 180 f. Disserta33o (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Bras3lia, 2006.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line* Porto Alegre: Artmed, 2004.

P3R3Z G3MEZ, A. O pensamento pr3tico do professor: a forma33o do professor como profissional reflexivo. In: N3VOA, A. (coord). *Os Professores e a sua Forma33o*. Lisboa: Publica333es Dom Quixote Ltda.1997, p. 92-114.

POLISTCHUCK, I; TRINTA, A. *Teorias da Comunica33o: O pensamento e a pr3tica do Jornalismo*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, Princeton, v. 1, n. 78, p. 153-189, 2007. Dispon3vel em: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2010.

TANNER JACKSON, G; GRAESSER, Arthur C. Aplicaciones del di3logo humano de tutor3a al AutoTutor: Un sistema inteligente de tutor3a. *Rev. signos*, Valpara3so, v. 39, n. 60, 2006. Dispon3vel em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000100002&lng=es&nrm=iso. Acesso em 02 nov. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Guia do Tutor: curso de Licenciatura em Letras - Espanhol na modalidade a dist3ncia*. Florian3polis, 2007.

ZEFERINO A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. *Feedback como Estrat3gia de Aprendizado no Ensino M3dico. Revista Brasileira de Educa33o M3dica*, v.31, n.2, p. 176-179, 2007. Dispon3vel em: <http://www.scielo.br/pdf/>

O feedback e a comunicação... - Máira T. Santos e Dulce M. Cruz

rbem/v31n2/08.pdf. Acesso em: 09 jan. 2010.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96-Especial, p. 935-954, out. 2006.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq pela bolsa produtividade em pesquisa concedida à professora Dulce Márcia Cruz.

Recebido em: maio 2012
Publicado em: julho 2012