

O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância

Denise Martins de Abreu-e-Lima^{*}, Mario Nunes Alves^{**}

Resumo: Considerando o crescimento da Educação a Distância no contexto brasileiro; o ingresso de um novo profissional da educação – o tutor – na equipe pedagógica; e a importância de sua interação com os alunos, este artigo tem como objetivos revisar algumas definições de *feedback* encontradas na literatura, descrever os modelos de *feedback* adotados nos cursos de EaD ministrados em uma universidade federal brasileira, apresentar as orientações dadas nos cursos de formação de tutores realizados pela instituição e discutir o papel da linguagem nos processos de *feedback*. De acordo com a discussão feita, são apontadas as principais diretrizes para a utilização de *feedback* em ambientes virtuais.

Palavras-chave: *feedback*; tutoria virtual; educação a distância.

Feedback and its importance to the distance education tutoring process

Abstract: Taking into consideration the growth of Distance Education field in the Brazilian educational context, the new roles of teaching such as the tutor in the teaching team, this paper aims to review some definitions of feedback found in current literature as well as to point out the models of feedback adopted at Distance Education programs offered by a Brazilian Federal University. It also aims to present the guidelines given to online tutors engaged in the courses offered by these institutional programs and to discuss the role of language in the feedback process. According with the present discussion, some guidelines to the use of feedback in online environment are given.

Key words: feedback; online tutoring; distance education.

^{*} Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), SP, Brasil. deniseabreuelima@gmail.com

^{**} Supervisor de Pós-Graduação-EaD – Universidade Anhanguera-Uniderp, Valinhos, SP, Brasil. mariolnunes@gmail.com

I – Introdução

Apesar de a Educação a Distância (EaD) no Brasil ter-se iniciado sistematicamente há algumas décadas em diferentes tipos de cursos de extensão, especialização e graduação autorizados pela legislação (Brasil, 2007), é com o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se tem ampliado significativamente o número de vagas para o acesso ao ensino público e gratuito nas universidades federais e estaduais brasileiras. Pela EaD, atualmente, muitas práticas educacionais passam a ocorrer em contextos/ambientes virtuais, em contraposição à tradicional sala de aula. Outro aspecto é o fato de frequentemente haver um grande número de estudantes, o que exige mais atenção à organização do atendimento, para garantir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. O professor, sozinho, não consegue administrar com qualidade um número cada vez maior de estudantes em salas de aula virtuais e, dessa forma, surge nesse contexto um novo profissional no trabalho docente: o professor-tutor (doravante, tutor)¹.

A tarefa do tutor é desafiadora e complexa e necessita ser orientada. A formação especializada da equipe de tutores é fundamental para que a proposta de EaD de uma instituição possa ser implementada a contento. Uma premissa importante neste processo de ensino-aprendizagem a distância existente na proposta da UAB é investir em um modelo dialógico de EaD para um acompanhamento longitudinal dos conteúdos. Com a atuação do tutor e o consequente aumento no número de diálogos nos ambientes virtuais, uma das interações existentes no processo de ensino-aprendizagem, de particular interesse deste trabalho, é o processo de *feedback* entre tutor e estudante. Para Moore e Kearsley (2007, p. 251), fatores determinantes do sucesso da EaD são a quantidade e a qualidade dos diálogos entre os professores e os estudantes, tendo como objetivo a promoção da autonomia de aprendizagem.

Este artigo busca revisar algumas definições de *feedback* encontradas na literatura e descrever os modelos de *feedback* adotados nos cursos de EaD ministrados na universidade federal brasileira que foi objeto deste estudo. Apresentam-se, ainda, as orientações dadas nos cursos de formação de tutores realizados pela instituição e discute-se o papel da linguagem nos processos de *feedback*.

II – Contexto e metodologia do trabalho

A instituição em que este trabalho se contextualiza oferta cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) e especialização. Pelo modelo de EaD adotado, um

1. A natureza da atuação do tutor pode ser presencial ou a distância. No contexto analisado, o tutor presencial atua nos polos de apoio presencial localizados nas cidades participantes do programa da UAB, e os tutores a distância atuam no ambiente virtual de aprendizagem. Neste artigo trataremos especificamente dos tutores a distância.

mesmo tutor é responsável por cerca de 25 estudantes em cada disciplina, e seu papel é o de facilitador do processo, acompanhando mais sistematicamente o desempenho de cada um desses alunos sob sua responsabilidade. Dessa forma, há um grande número de tutores atuando e acompanhando o processo de ensino-aprendizagem.

Em um levantamento de perfil e necessidades, realizado com o corpo de tutores, com o objetivo de adequar o curso de formação realizado para ingresso dos tutores no sistema UAB dessa instituição, constatou-se que 85 por cento do grupo de tutores respondentes (154 participantes) têm mestrado ou doutorado, 28 por cento são do sexo masculino, 72 por cento, do sexo feminino.

Um dos objetivos do questionário realizado era identificar se os tutores percebiam a importância do *feedback* no processo de formação dos estudantes; observou-se, pelas respostas dadas, que quase metade dos tutores entrevistados (47,6%) passou a considerar a importância do *feedback* somente depois do curso de formação, e 95 por cento deles acreditam que aprender sobre o conceito e os modelos de *feedback*, bem como realizar os estudos de caso para prática de *feedback* no curso de formação, foi muito importante para sua prática profissional. Há ainda que destacar que 80 por cento dos tutores disseram obter resultados positivos de seus estudantes justamente por praticarem *feedback* positivos. Esses resultados demonstram que o tema *feedback* deve ser pesquisado com mais profundidade para orientar melhor os tutores em seu trabalho.

Estes, no levantamento descrito acima, disseram dedicar ao *feedback*, em seu trabalho de tutoria (de vinte horas semanais), algo em torno de 60 a 70% do tempo. Outro ponto importante a ser investigado está relacionado à identificação e à caracterização de outros modelos de *feedback* que possivelmente esses tutores utilizem e ao levantamento dos resultados alcançados pelos estudantes.

Esses resultados levaram a equipe de formadores de tutoria a refletir sobre como melhor definir *feedback* e a apontar suas características que podem auxiliar no processo de aprendizagem do estudante. Os conceitos abordados neste trabalho tiveram base na literatura científica e acadêmica e auxiliaram a equipe a organizar os conteúdos transmitidos em seu curso de formação em tutoria virtual. A metodologia desta pesquisa, dessa forma, baseia-se em revisão bibliográfica do tema proposto.

III – Definição de *feedback*

Segundo Mory (2004), *feedback* pode ser descrito como qualquer procedimento ou comunicação realizada para informar o aprendiz sobre a acuidade de sua resposta, geralmente relacionada a uma pergunta instrucional. Ele também pode permitir que o aprendiz compare sua *performance* atual com a padrão ou a esperada. Em

instrução assistida por computador, *feedback* é a informação apresentada ao aprendiz logo após qualquer insumo com o propósito de modelar suas percepções.

No dicionário Houaiss (2009) é apresentada, entre as acepções de “retroalimentação”, que seria o equivalente a *feedback* em português, a que a define como “qualquer processo por intermédio do qual uma ação é controlada pelo conhecimento do efeito de suas respostas”. Ainda que esta obra ofereça uma acepção mais completa que as verificadas em outros dicionários pesquisados, ela não contempla a do termo “*feedback*”, isto é, “comentários em forma de opinião sobre as reações de algo, com o objetivo de prover informações úteis para futuras decisões e melhorias” (Encarta, 2007).

O *feedback* é incorporado a muitos paradigmas de aprendizagem, desde as primeiras visões do behaviorismo (Skinner, 1958) ao cognitivismo (Gagné, 1985; Kulhavy; Wagner, 1993), passando também por modelos mais recentes de construtivismo (Jonassen, 1991) e por múltiplas abordagens da compreensão (Gardner, 1999). De acordo com Mory (2004, p. 745), “o feedback continua sendo parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, não importando o modelo adotado”. Apesar dessa permanência, o *feedback* sofreu muitas alterações, deixando a visão programada de Skinner para adequar-se aos diferentes contextos sociais, incluindo os tecnológicos e os da internet.

No behaviorismo, Skinner propôs que a solução para os problemas instrucionais seria utilizar o *feedback* de forma compartimentalizada, passo a passo, para orientar o aprendiz no tipo de resposta que deveria dar, modelando o comportamento esperado e reforçando as respostas esperadas. O problema que surgiu nessa época foi que o *feedback* acabou sendo utilizado tanto para corrigir como para motivar. Os erros eram evitados para que não houvesse consequências aversivas. O ponto de vista — que ainda persiste atualmente — era de que *feedback* sobre respostas erradas pudesse causar desconforto e influenciar a autoestima do aprendiz.

Em movimentos seguintes, o *feedback* deixou de ser visto como instrução programada e como reforço e passou a ser considerado um elemento importante para a instrução dos estudantes. A informação dada no *feedback* interage com o conhecimento prévio, promovendo aprendizagem (Ausubel, 1968; Bruner, 1990), e é por intermédio dele que os participantes têm conhecimento de como devem comportar-se, interagir, dizer, raciocinar e realizar algo em um determinado ambiente para conseguir atingir os objetivos propostos. Sem *feedback*, os participantes não têm consciência de qual é o conteúdo específico em que devem investir mais seu tempo ou, ainda, não podem saber o que já conseguem fazer bem feito, para que possam manter ou repetir o comportamento ou a atitude adotados.

Ao observar as definições encontradas e o percurso do uso do *feedback*, entre todos os conceitos apresentados na literatura, o de Shute (2008) é o que mais se adéqua à visão de processos de interação entre tutor e estudante que se busca neste

trabalho. Shute (2008, p.153) assume a visão de *feedback* formativo que, segundo a autora, “é a revisão como informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado”. Um dos pontos apresentados por ela como *feedback* formativo é que um *feedback* adequado pode modificar significativamente os resultados do aprendiz. Para que possa produzir esse tipo de resultado, entretanto, ele deve ser enviado de forma correta — e fatores como tempo, quantidade de informação e, sobretudo, linguagem utilizada, são cruciais para definir o que significa “de forma correta”.

IV – A linguagem no *feedback*

São rotineiros os problemas originados das interações textuais, predominantes nas modalidades de educação a distância. Estudos de Mehrabian e Ferris (1967) sobre interações humanas chegaram a um coeficiente “7-38-55”, segundo o qual apenas sete por cento de toda comunicação é realizada por elementos verbais, enquanto os elementos da prosódia (tonalidade, intensidade, ritmo e outras características da voz) correspondem a 38 por cento e os da linguagem corporal (postura, gestos e expressão facial) equivalem a 55 por cento. Dessa forma, um dos fatores mais relevantes é a perda de aproximadamente 93 por cento das possibilidades expressivas utilizadas em interações presenciais. Em uma interação *on-line*, mediada por ferramentas assíncronas², é fundamental se pensar em estratégias para minimizar a perda dos elementos extraverbais na comunicação.

Um exemplo de estratégia comumente utilizada em conversas eletrônicas é o *emoticon* (emoção + ícone), uma sequência de caracteres tipográficos ou uma imagem pequena que traduz ou procura transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem o emprega, simulando uma expressão facial. Há também o uso de recursos tipográficos, como a repetição de letras dentro de uma mesma palavra, a combinação de maiúsculas e minúsculas, o negrito, o itálico, entre outros. A frequência com que esses recursos podem ser utilizados costuma ser diretamente proporcional à informalidade da interação e do contexto em que ela está ocorrendo. A ideia é permitir que o interlocutor tenha consciência da emoção que está sendo transmitida na mensagem e evitar que pareça impessoal. Outro recurso, que não está no nível tipográfico, utilizado para minimizar essa diferença entre a interação oral e a escrita é o tom produzido na mensagem com a escolha das palavras usadas. O tutor pode 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. A escolha das palavras, dos tempos verbais e, principalmente, da pontuação pode

2. Ferramentas que não exijam que os interlocutores compartilhem o mesmo tempo da interação.

transformar uma mensagem em um problema sério a ser resolvido. Há casos em que a intenção humorística do tutor pode ser interpretada como falta de respeito ou agressão, tornando uma simples brincadeira um problema administrativo que demande intervenção superior.

Na comunicação escrita, há ainda que considerar os problemas referentes às questões político-sociais da linguagem, como discriminações e preconceitos linguísticos. Esses preconceitos estão pautados em uma visão dicotômica da língua, segundo a qual se deve falar e escrever a língua portuguesa sob as regras da gramática normativa (aquela aprendida na escola), tomando a língua como “certa” ou “errada” e o indivíduo como alguém que sabe ou não falar e escrever. A visão de “certo” e “errado” em relação à língua é bastante comum em nossa sociedade, o que prejudica e estigmatiza formas linguísticas regionais e de grupos sociais específicos. Um dos reflexos dessa crença que mais sobressai nas considerações sobre interações *on-line* é o preconceito contra o “internetês”, contra as abreviações e até mesmo o preconceito relativo às variantes linguísticas regionais ou etárias em um mesmo ambiente³.

A aceitação do uso do internetês e de uma linguagem mais oralizada em ambiente virtual de aprendizagem pode ocorrer em algumas situações: quando os atores envolvidos reconhecem a adequação desse tipo de linguagem no ambiente ou ainda quando há regras que apontam a possibilidade ou não de seu uso em determinados gêneros textuais (*e-mail*, interação em fórum, artigos acadêmicos, resolução de exercícios, bate-papo, entre outros). Essas regras são estipuladas pelos atores do processo, geralmente de maneira subentendida nos contextos, mas devem ser explicitadas pela equipe de professores (professor-coordenador e seus professores-tutores), principalmente em ambientes virtuais educacionais. Se as regras forem seguidas pelos interlocutores no processo de ensino-aprendizagem, possíveis incompreensões ou inadequações textuais podem ser evitadas.

Considerando que a maioria das interações no processo de educação em ambientes virtuais de aprendizagem é realizada por intermédio da linguagem escrita, é fundamental que o tutor verifique os seguintes fatores para auxiliá-lo no processo de elaboração de *feedback*, com o objetivo de minimizar problemas de compreensão da mensagem:

- “Netiqueta”: observar as regras de etiqueta/ética na internet é um fator importante. Contudo, deve-se compreender que, apesar de haver diversas listas com regras na *web*, essas normas e regras de netiqueta são criadas de acordo com o contexto, os participantes e os meios de comunicação utilizados.

3. Para aprofundar os questionamentos acerca do preconceito linguístico e da falsa noção de certo e errado da língua, sugere-se a leitura de Bagno (1999, 2003).

- Correção textual: conferir ortografia antes de postar as mensagens, relendo o texto e usando os corretores dos processadores textuais (MSWord, Open/BRWriter, por exemplo).
- Coerência textual: analisar se o texto segue uma ordem lógica e verificar se as ideias não estão confusas ou desconexas.
- Clareza e objetividade: evitar palavras ou expressões rebuscadas ou palavras fora de uso corrente, exceto termos que devam ser conhecidos pelos estudantes dentro da sua área de trabalho. Além disso, evitar inversões literárias e períodos muito longos, que dificultem a compreensão.

O tutor também deve ter em mente que tipo de papel assume perante o(s) estudante(s) sob sua responsabilidade. Como ele tem possibilidade de assumir diferentes papéis⁴, sua “voz” no ambiente virtual também poderá apresentar diferentes características. Dentre elas, podemos citar:

- Revisor: sumariza a ideia dos participantes, enfatizando apenas o conteúdo principal.
- Facilitador conceitual: conecta o conteúdo das postagens dos estudantes — suas hipóteses e descobertas, seus comentários e descrições — aos conceitos e às teorias trabalhados na disciplina.
- Guia reflexivo: usa citações das postagens dos estudantes, ou as parafraseia, de forma a buscar significados, definições, compreensões mais precisas.
- Mediador: analisa as posições adotadas em discussões e enfatiza as razões pelas quais cada um adota sua posição, sem, no entanto, criticá-los. A ideia é conduzi-los a negociar suas compreensões.
- Contador de histórias: usa histórias, personagens ou situações, tanto hipotéticas quanto reais ou pessoais, para esclarecer e/ou conduzir a compreensão. Por vezes, escolher uma história que não seja de cunho particular e não envolva os estudantes pode ser um meio produtivo de abordar algum tema que, se tratado de forma diferente, poderia expor ou ofender alguns participantes.

Os cuidados básicos e os papéis assumidos e transmitidos pelo tom da mensagem ou pela linguagem escolhida são alguns aspectos a que os tutores devem estar atentos, ao elaborar o *feedback*. Para facilitar o processo de elaboração, sugere-se considerar modelos de *feedback* (estruturas de mensagem em sua complexidade e extensão), seu conteúdo (verificação de erros e acertos no conteúdo da disciplina), ritmo e constância das interações (tempo e quantidade de resposta).

4. Os papéis aqui mencionados foram adequados do material de formação em tutoria virtual do WideWorld, da Universidade de Harvard.

V – Modelos de *feedback*

Apesar de estudos apontarem para a importância da qualidade de *feedback* do tutor, não há uma indicação específica de quais elementos devem estar presentes na comunicação do tutor com o estudante. Essa orientação específica da estrutura de um *feedback* que permita e incentive a dialogicidade desejada no ambiente virtual não foi estudada e analisada em profundidade.

Na UAB da instituição em questão, os tutores participam de uma formação inicial que tem como objetivo orientá-los sobre o trabalho que irão realizar no ambiente virtual de aprendizagem. No programa do curso estão incluídos temas como: o modelo de tutoria empregado na instituição, dois modelos de *feedback* formativos, estudos de caso, avaliação e acompanhamento do estudante nos ambientes virtuais.

No que concerne aos modelos de *feedback* adotados, dois deles são oferecidos como ponto de partida para as reflexões e para a prática dos tutores no curso de formação: Escada de *feedback* e *feedback* sanduíche.

A Escada de *feedback* é um modelo de *feedback*⁵ que oferece uma estrutura de auxílio à reflexão do estudante em quatro etapas: a. esclarecer, b. valorizar, c. questionar, d. sugerir. Essa estrutura tem por objetivo estabelecer uma cultura de confiança e apoio construtivo entre tutor e estudantes e entre estudante e estudante. As etapas a serem seguidas estão descritas conforme a Figura 1:

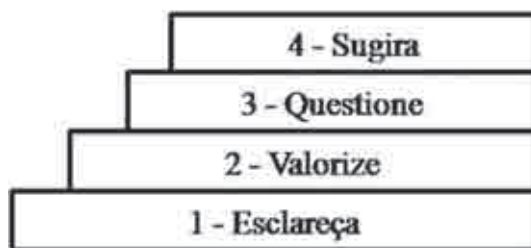


Figura 1

- Esclarecer – Quando o estudante publica seu trabalho, responde questões dissertativas ou faz apontamentos e questionamentos sobre os textos lidos, suas ideias podem não estar claras ou podem faltar informações essenciais. O tutor, nesta etapa, inicia o diálogo de orientação com perguntas sobre

5. "Escada de *feedback*" é um modelo utilizado no processo avaliativo dos cursos ofertados por WideWorld (www.wideworld.pz.harvard.edu) no documento "Assessing for Understanding WIDE course", feito por Daniel Wilson e adaptados por Heidi Goodrich e Susan Wirzing no curso de treinamento de tutores de Harvard. (Traduzido por Denise de Abreu-e-Lima).

pontos que não estão claros ou parecem ausentes, antes de dar o *feedback* sobre o que foi feito propriamente. Este passo pode levantar informações importantes e dar acesso a outros dados que lhe permitam elaborar um parecer adequado. Se uma postagem permite dupla interpretação, o tutor pode mostrar claramente as duas opções possíveis e oferecer sugestões e questões para as duas possibilidades. Exemplos de questionamentos: “Quando você disse ... você queria dizer ... ou ...?”, “Pelo que pude compreender, você explicitou que ..., não foi? Corrija-me se estiver enganado...”.

- Valorizar – Após reunir as informações apropriadas, é fundamental que o tutor expresse o seu apreço pelas ideias de seu estudante, para que este sinta sua opinião valorizada. Essa valorização cria uma cultura de confiança e compreensão, deixando o estudante aberto ao que irá ser dito posteriormente e ajuda-o a identificar suas próprias potencialidades que, por vezes, ele mesmo não reconhece. Além disso, enfatizar os pontos positivos no trabalho, apontar as potencialidades e oferecer um elogio honesto (sem exageros) mostra o quanto o educador está atento ao processo de aprendizagem do estudante.
- Questionar – Frequentemente, o tutor pode encontrar problemas ou discordar das ideias ou opiniões presentes no texto do estudante. Esta etapa é o momento mais apropriado para levantar tais questões, mas não com acusações ou com críticas, e sim com pensamentos honestos e preocupações a respeito do assunto. Exemplos de frases interacionais: “Você já considerou...?”, “Pensei sobre isto e percebi que...”, “Talvez você tenha pensado sobre isto, mas...”, “Te convido a refletir sobre...”.
- Sugerir – No último degrau da Escada de *feedback*, para ajudar o estudante em seu processo de aprendizagem, é recomendável que o tutor faça as suas sugestões de melhoria ou de solução ao problema identificado no trabalho, estimulando o estudante a ir além do proposto.

Outro modelo que também pode ser utilizado é o chamado *feedback* sanduíche, técnica muito utilizada em contextos empresariais e acadêmicos, especialmente na formação de médicos e clínicos (Zeferino et al., 2007). Nesse modelo, o *feedback* sobre comportamentos inadequados é fornecido entre duas ações ou comportamentos positivos. A estrutura, como é apresentada a seguir, pode ser compreendida nas seguintes ações demonstradas na Figura 2:

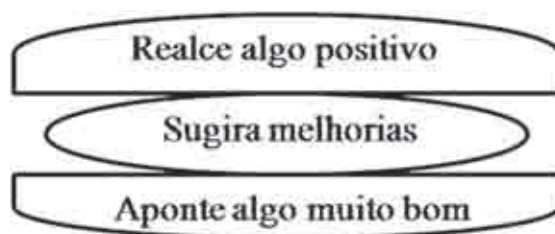


Figura 2

- Realçar algo positivo no que o estudante postou. Pode ser desafiador para o tutor focar inicialmente no que é positivo, pois há uma exposição à cultura do *erro* na escola e na sociedade, em que o olhar do educador está direcionado sempre ao que está errado, ruim, feio ou negativamente destoante. A tarefa do tutor passa a ser, então, procurar algo positivo, como uma descoberta que o estudante tenha feito; uma citação; a ordem da frase; as cores escolhidas; ou até mesmo o fato de ter realizado a tarefa. Quando, por vezes, tem-se a impressão de que não há nada a ser elogiado, deve-se observar o aluno em sua totalidade: qual o potencial dele? O que ele, geralmente, faz bem feito e que pode auxiliar nesse momento? Em EaD, um dos principais problemas é o sentimento de isolamento, e indicar os pontos fortes e os potenciais individuais pode encorajar os participantes a integrarem a comunidade.
- Sugerir melhorias. Além de oferecer sugestões diretas ao aluno, sinalizando, de maneira objetiva, o que fazer ou não, é possível procurar outras maneiras de propor melhorias; por exemplo, conduzir os alunos à reflexão, por meio de perguntas que o ajudem a compreender e melhorar o trabalho realizado, ou por meio de indicações e pedidos, para que ele correlacione seus resultados a outros trabalhos e ideias.
- Finalizar com o que foi feito muito bem. A sugestão é permitir que o estudante permaneça com uma mensagem de encorajamento ao final do *feedback*. Essa mensagem não pode ser confundida com mensagens positivas e generalistas sobre vitória, esforço e sucesso, simplesmente. Como aponta Williams (2005), muitas vezes o *feedback* é oferecido supostamente de maneira positiva, mas os seus resultados são insignificantes, por não apontarem atitudes e comportamentos reais a serem mantidos nem os resultados que isso trará ao trabalho de quem o recebe.

Independentemente do modelo sugerido, faz-se relevante que o estudante se sinta ouvido, amparado e motivado a participar das interações e do processo de ensino-aprendizagem virtual. Pesquisas realizadas sobre o efeito do *feedback* mos-

tram que o encorajamento feito pelo tutor pode surtir efeitos positivos na *performance* dos estudantes (Clark, 2001; Garrison, 2000; Guldberg; McConnell, 1994; Pilkington, 2007; Shelley et al., 2007). Entretanto, o *feedback* não garante uma consequente maior participação dos estudantes. Shute (2008) apresenta resultados de pesquisas nas quais o *feedback* nem sempre proporciona aumento da eficácia do processo de aprendizagem. Cerca de dois terços das pesquisas mencionadas em sua revisão de literatura apontam efeitos negativos do *feedback* em ocorrências nas quais este é dado de forma a criticar ou controlar o estudante, mesmo que a intenção seja a de melhorar sua *performance*. Há também resultados negativos apresentados quando os tutores dão *feedback* de forma pública, permitindo que os alunos sejam comparados com seus pares. Para a autora, o *feedback* que produz resultados negativos não deve ser considerado formativo. O tutor, desse modo, deve considerar seu tom e seu estilo, atendo-se aos cuidados básicos e à linguagem utilizada para motivar os estudantes sob sua responsabilidade.

VI – O conteúdo da disciplina no *feedback* (*course content in the feedback process*)

A importância das interações estabelecidas entre tutor e estudantes e os cuidados com a escrita não podem, entretanto, descaracterizar o fato de que o tutor também deve ser um especialista na área, como apontado por Lentell (2003). O tutor ajuda a ensinar e deve estar atento a como a compreensão é construída e aos conteúdos assimilados pelos estudantes, para que possa lhes propor desafios, incentivá-los para a aprendizagem e ajudá-los a superar suas dúvidas. Não há consenso sobre que tipo de tutor os cursos a distância devam ter, pois a necessidade desse perfil depende do modelo de EaD que se pretende adotar. Há instituições de ensino superior brasileiras em que um tutor atende alunos aleatoriamente, para várias disciplinas, em sistema de central de atendimento. Seu trabalho, além de prestar atendimentos sincrônicos, não se refere a apenas uma disciplina do curso. A proporção é sempre de atendimento a todas as disciplinas, o que não permite aos tutores um acompanhamento sistematizado do processo de aprendizagem dos estudantes sob sua responsabilidade.

O modelo adotado pela instituição em questão está de acordo com Peters (2003, p.117), que ressalta que os tutores não poderiam ser agentes aleatórios, anônimos e alternados. Dessa forma, como já dito anteriormente, o tutor, no modelo da UAB desta instituição, atende cerca de 25 alunos dentro da mesma disciplina. O fato de atuar somente em uma disciplina requer que ele tenha conhecimento específico sobre o assunto no qual vai atuar e que seu *feedback* considere a temática trabalhada, orientando os alunos sobre o conteúdo que esteja sendo estudado. Nesse ponto, vale ressaltar que, de acordo com a área do conhecimento e com o tópico

abordado, as considerações deverão ser diferentes e conduzidas pelos preceitos pedagógicos apreendidos por esses profissionais em sua formação. Exercícios que exigem apenas respostas objetivas, cuja meta seja apenas a resposta “certa” (ainda que as formas de raciocínio para obtê-la possam ser diferentes) exigirão do tutor a elaboração de um *feedback* diferente de um exercício em que há um escopo de respostas aceitáveis.

Shute (2008, p.158) sugere que o *feedback* formativo seja categorizado em dois tipos: verificação e elaboração, sendo o primeiro um simples julgamento da resposta — se está correta ou errada —, ao contrário do segundo, que oferece dicas e orientações sobre como chegar ao resultado esperado. Um *feedback* eficaz, por sua vez, deveria incluir essas duas características, como pode ser visto em Bangert-Drowns et al. (1991) e Mason e Bruning (2001).

Shute (2008, p.157) também expõe duas formas de organizar um *feedback* formativo com funções diferentes: o diretivo — que aponta o que precisa ser corrigido ou modificado — e o sugestivo, que apresenta comentários e sugestões para orientar o estudante sobre como revisar seu trabalho. Imagina-se que o *feedback* sugestivo promova melhores resultados do que o diretivo. Entretanto, Moreno (2004) aponta que o diretivo é mais eficaz em estágios iniciais, enquanto o sugestivo é mais apropriado nos estágios em que o estudante já possui maior autonomia de aprendizagem. É importante salientar que isso não é uma regra e pode variar de acordo com o contexto disciplinar. Ainda assim, apontar primeiro o que o estudante já conseguiu fazer; dar dicas de como melhorar o que já foi feito; e, em seguida, problematizar o que foi exposto, para exercitar o processo de *pensar e refletir* do estudante, são técnicas que se mostram eficazes no trabalho da tutoria. Esses estudos ainda não são conclusivos e sugerem que haja mais pesquisa na área para que se possa determinar qual tipo de *feedback* seja realmente o mais adequado aos estágios da aprendizagem.

VII – Ritmo e constância do *feedback*

Outra questão relevante no processo de elaboração do *feedback* e que deve ser levada em conta pelo tutor diz respeito ao ritmo e à constância com os quais o *feedback* é dado. Kerkra e Wonacott (2010) argumentam que o *feedback* precisa atender a um tempo específico, pois ele só será útil se for recebido logo após a postagem do estudante e antes de ser executada a próxima atividade. Para Prestera e Moller (2001), é importante que os tutores tenham um papel ativo em dar *feedback* construtivos e positivos, em tempo necessário para o estudante se sentir *ouvido*, e que os comentários sejam personalizados. De acordo com os autores, isso previne que os estudantes desistam do curso por sentimentos de solidão e isolamento. Esse tempo entre a postagem do exercício do estudante e a resposta do tutor sobre o que

foi feito é crucial em EaD. Há pouco sentido em fazer comentários ao trabalho do estudante, se ele não receber o *feedback* antes de ir para o próximo tópico ou exercício (Dirks, 2010).

A literatura na área de *feedback*, entretanto, ainda é inconclusiva quanto ao tempo em que ele pode ser dado. Neste ponto específico, o *feedback* pode ser classificado como “imediato” ou “adiado”. “Imediato” é aquele ofertado logo após o estudante finalizar ou postar o exercício ou tarefa, e “adiado” é o publicado minutos, horas ou dias depois.

Shute (2008) aponta que há autores que defendem a necessidade do *feedback* imediato, sob o argumento de que o erro é mais bem corrigido, se recebido o *feedback* imediatamente após a postagem do exercício, enquanto outros defendem o *feedback* adiado, afirmando que os erros são esquecidos e acabam não interferindo no processo de aprendizagem das respostas corretas. Ambos, entretanto, têm por pressuposto a fixação do erro.

A autora também discute que, na verdade, ambos apresentam resultados importantes na formação do aluno, dependendo do tipo de conteúdo a ser trabalhado. O *feedback* imediato parece demonstrar ser mais eficaz em procedimentos e tarefas que exijam uma resposta específica, e o adiado, em processos de aprendizagem que envolvam maior reflexão e discussão sobre conceitos a serem adquiridos. Ambos os tipos apresentam resultados positivos e negativos. Segundo a autora, o efeito positivo do *feedback* imediato é o de facilitar a decisão ou de motivar para a prática. Os efeitos negativos são o de limitar o desenvolvimento da autonomia e o de promover um comportamento menos comprometido com o processo de aprendizagem. No *feedback* adiado, o efeito positivo é o de encorajar o estudante a participar de seu processo de aprendizagem, promovendo autonomia; e o efeito negativo, o de poder gerar ansiedade e desmotivar a participação nas atividades da disciplina. Como o tutor, no sistema de EaD aqui analisado, não trabalha com o *feedback* imediato, ou seja, feito de maneira síncrona ou com base em ferramentas virtuais que dão autorresposta, devem-se ter em mente as ponderações feitas por Maia e Mattar (2008, p.77), as quais indicam que o efeito negativo do *feedback* adiado deve ser levado em consideração, pois

uma das funções mais importantes do tutor é justamente dar *feedback* constante a seus estudantes. [...] à distância, o estudante se sente mais abandonado, e os canais de comunicação são reduzidos, portanto o *feedback* do professor torna-se um elemento crítico para reforçar o aprendizado.

Porém, saber que a oferta de *feedback* deve ser “constante” não implica que haja um consenso sobre o tempo compreendido entre uma dúvida do aluno e o devido *feedback*. A decisão de qual o intervalo ideal de tempo entre uma questão feita pelo

aluno e o momento de dar a resposta pode variar entre os tutores. Para decidir o tempo tido como ideal no sistema da UAB da universidade de que trata este artigo, consideramos estudos como o de Gunawardena (1998), no qual se vê que:

1. Respostas instantâneas ajudam a manter uma conversa, mas podem fazer o destinatário sentir-se pressionado a também responder rapidamente.
2. Resposta ritmada ajuda quem postou a sentir-se respondido, e ainda lhe permite ter tempo para refletir antes de postar sua réplica.
3. Falta de resposta pode fazer o emissor sentir-se ignorado, depreciado ou negligenciado.

Assim, o ritmo e a constância devem ser determinados de acordo com a tarefa e o calendário da disciplina. Um *e-mail* solicitando ajuda para postar as atividades em cima do prazo, por exemplo, se respondido depois de 48 horas, não irá auxiliar o processo educacional do aluno. Para que o tutor tenha condições de organizar seu tempo de trabalho e a consistência de seus *feedbacks*, é indicado que ele acesse o ambiente diariamente, mesmo que nele permaneça por pouco tempo. Disciplinar-se a trabalhar poucas horas todos os dias torna o trabalho menos estressante e mais produtivo. Na UAB dessa instituição de ensino, para os tutores a distância de cursos de graduação, é recomendado um ritmo de respostas que não deixe o estudante sem *feedback* por mais de 24 horas, mesmo estando os alunos cientes de que as interações são assíncronas e as respostas não serão dadas imediatamente.

Este tema ainda é muito amplo e controverso, pois devem ser consideradas outras variáveis, como as habilidades do aprendiz e o nível de conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto a ser tratado; a natureza da disciplina; o tipo de exercício que o estudante deve realizar; e as expectativas de todos os atores envolvidos no contexto educacional. É desejável, dessa forma, que as regras de participação e o tempo esperado para *feedback* sejam acordados entre todos, para que essas expectativas sejam atendidas durante o processo de ensino-aprendizagem.

VIII – Considerações finais

O que se buscou neste artigo foi revisar o conceito de *feedback* e apontar o que se propõe como *feedback* adequado na proposta metodológica e na formação de professores-tutores da UAB de uma universidade federal brasileira. Foram apresentados diversos fatores envolvidos na elaboração do *feedback*, tais como aspectos discursivos, prosódicos e interacionais, sempre levando em conta o contexto de cada disciplina, o conteúdo a ser ministrado e os tempos estabelecidos para as interações.

Apesar do levantamento feito e das características apontadas, uma das necessidades é ainda investigar mais minuciosamente quais modelos de *feedback* podem exigir mais trabalho para o tutor, estabelecer o que é necessário para administrar

melhor o tempo de trabalho em tutoria virtual e avaliar a adequação do estilo de *feedback* a ser dado.

De qualquer forma, independentemente dos modelos mais indicados de *feedback*, na revisão bibliográfica da literatura sobre este assunto, pode-se constatar o fato de que, para auxiliar o estudante, devem-se tomar cuidados com: *a linguagem*, que deve ser amigável e considerar tom, organização, adequação ao contexto, entre outros elementos; *o conteúdo*, que pode receber uma abordagem diretiva ou sugestiva e, preferencialmente, ambas as características, equilibradas de acordo com o desenvolvimento do aluno e das tarefas realizadas; e *o ritmo e a constância*, que implicam considerações sobre o tempo e o número de interações entre tutor e alunos. Todos esses elementos são fundamentais e demandam estratégias, organização pessoal dos envolvidos e, especialmente, compromisso com o processo educacional, que é coconstruído na interação entre os atores da EaD.

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Rinehart & Wilson, 1968.

BAGNO, M. A. *A língua de Eulália*. São Paulo: Contexto, 1999.

BAGNO, M. A. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BANGERT-DROWNS, R. L. et al. The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, v. 2, n. 61, p. 218-238, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância SEED-MEC. *Regulamentação da educação a distância no Brasil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/>>. Acesso em: 31 maio 2007.

BRUNER, J. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CLARK, J. Stimulating collaboration and discussion in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, Plantation, v. 4, n. 2, p. 119-124, 2001. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIImg&_imagekey=B6W4X-44R1BSR-3-1&_cdi=6554&_user=972049&_pii=S1096751601000549&_origin=browse&_zone=rslt_list_item&_coverDate=04%2F01%2F2001&_sk=999959997&wchp=dGLbVzz-zSkWb&md5=18a565034b59ab7904ccfab6e5388e2a&ie=/sdarticle.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2011.

DIRKS, M. *How is assessment being done in distance learning?* Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED423273.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2010.

ENCARTA. *Dicionário*. Disponível em: <<http://encarta.msn.com/encnet/features/dictionary/DictionaryResults.aspx?refid=1861610851>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

GAGNÉ, R. M. *The conditions of learning*. New York: CBS College, 1985.

GARDNER, H. Multiple approaches to understanding. In: REIGELUTH, C. M. *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory II*. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, 1999. p. 69-89.

GARRISON, D. R. Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Alberta, v.1, n.1, June 2000. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/2/333>>. Acesso em: 08 nov. 2010.

GULDBERG, K.; PILKINGTON, R. Tutor roles in facilitating reflection on practice through online discussion. *Educational Technology & Society*, Edgbaston: Birmingham, v.10, n. 1, p. 61-72, 2007. Disponível em: <http://www.ifets.info/journals/10_1/7.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2011.

GUNAWARDENA, C. N. Designing collaborative learning environments mediated by computer conferencing: issues and challenges in the Asian socio-cultural context. *Indian Journal of Open Learning*, New Delhi, v. 7, n. 1, p. 101-119, 1998. Disponível em: <<http://www.egyankosh.ac.in/bitstream/123456789/25272/1/Unit-7.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

HOUAISS, A. (Ed.) *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

JONASSEM, D. H. Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, Boulder, v. 3, n. 39, p. 5-14, 1991.

KERKRA, S.; WONACOTT, M. *Assessing learners online. Practitioner file*. Eric Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED448285.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2010.

KULHAVY, R. W.; WAGNER, W. Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice. In: DEMPSEY, J. V.; SALES, G. C. (Comp.). *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs: Educational Technology, 1993. p. 3-20.

LENTELL, H. The importance of the tutor in open and distance learning. In: TAIT, A.; MILLS, R. (Comp.). *Rethinking learner support in distance education*. London: Routledge Falmer, 2003. p. 64-76.

MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson/Prentice Hall, 2008.

MASON, J. B.; BRUNING, R. *Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us*. 2001. Disponível em: <<http://dwb4.unl.edu/dwb/Research/MB/MasonBruning.html>>. Acesso em: 08 nov. 2010.

MCCONNELL, D. *Implementing computer supported cooperative learning*. Reino Unido: Biddles Ltd., 1994. 226 p.

MEHRABIAN, A.; FERRIS, S. R. Inference of attitudes from nonverbal communication in

two channels. *Journal of Consulting Psychology*, Los Angeles, p. 248-252, 1967. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/journals/ccp/31/3/248.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson, 2007.

MORENO, R. Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery-based multimedia. *Instructional Science*, Albuquerque, n. 32, p. 99-113, 2004. Disponível em: <<http://dixieching.wordpress.com/2011/01/09/decreasing-cognitive-load-for-novice-students-effects-of-explanatory-versus-corrective-feedback-in-discovery-based-multimedia-moreno-2004/>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

MORY, E. H. Feedback research review. In: JONASSEM, D. (Comp.). *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 745-783.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PRESTERA, G.; MOLLER, L. A. *Facilitating asynchronous distance learning*: exploiting opportunities for knowledge building in asynchronous distance learning environments. 2001. 16 p. Disponível em: <www.mtsu.edu/~itconf/proceed01/3.pdf>. Acesso em: 28 maio 2007.

SHELLEY, M. et al. *Perspectives on tutor attributes and expertise in distance language teaching*. Crossroads of learning. October, 2007. Disponível em: <<http://crossroadsoflearning.com/journal/?p=88>>. Acesso em: 27 fev. 2008.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, Princeton, v. 1, n. 78, p. 153-189, 2008. Disponível em: <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

SKINNER, B. F. Teaching machines. *Science*, Cambridge, n. 128, p. 969-977, 1958. Disponível em: <[http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Aphilosofia/2007/NEUROPSICOLOGIA/teachingmachines1958.pdf](http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Afilosofia/2007/NEUROPSICOLOGIA/teachingmachines1958.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2011.

WILLIAMS, R. L. *Preciso saber se estou indo bem!:* uma história sobre a importância de dar e receber feedback. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

ZEFERINO, A.; DOMINGUES, R.; AMARAL, E. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v31n2/08.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

Recebido em 06 de abril de 2009 e aprovado em 06 de janeiro de 2011.