

O *FEEDBACK* ALUNO-ALUNO EM UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

STUDENT-STUDENT FEEDBACK IN AN ONLINE LEARNING ENVIRONMENT

Ana Carolina Simões Cardoso*

RESUMO: Esta pesquisa, do tipo qualitativa e de cunho etnográfico, tem por objetivo investigar o *feedback* aluno-aluno em fóruns de discussão de um curso de extensão universitária on-line. O estudo fundamenta-se numa discussão sobre a interação entre alunos em cursos a distância e os diferentes tipos de *feedback* existentes na literatura. Os dados, gerados através de três diferentes instrumentos – análise das mensagens dos fóruns, questionário e entrevista –, permitiram categorizar os tipos de *feedback* aluno-aluno de acordo com o conteúdo, apontaram as razões que levam alunos a fornecer *feedback* a seus colegas, bem como a percepção dos alunos em relação ao *feedback* recebido.

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

ABSTRACT: This research, characterized as a qualitative research that adopts an ethnographic perspective, aims to investigate student-student feedback in discussion forums of an online extension university course. The study is based on the discussion about student-student interaction in online courses and different types of feedback. The results, achieved by means of three different tools – analysis of the forum messages, questionnaire and interview –, allowed us to categorize the types of student-student feedback according to their content, indicating the reasons that lead students to provide feedback to their peers and the students' perception on the feedback received.

Keywords: feedback; distance education; interaction.

INTRODUÇÃO

Com os avanços tecnológicos e a facilidade de acesso à Internet, o ensino a distância no Brasil tem evoluído consideravelmente. A oferta de cursos na modalidade semipresencial ou a distância, seja em programas de graduação e pós-graduação de universidades públicas ou particulares, em outros tipos de instituição de ensino ou em empresas, está cada vez maior. Em tais cursos, em especial nos cursos totalmente on-line, a interação entre os alunos é um aspecto importante.

De acordo com Moore & Kearsly (2007), a interação aluno-aluno é geralmente considerada por alunos de educação a distância (EaD) como estimulante e motivadora.

* Colégio Militar de Manaus, Manaus, AM. Brasil. carol.acsc@gmail.com

Para Anderson (2002), a interação aluno-aluno é um indicador de qualidade de um curso on-line, visto que pode trazer diversos benefícios pedagógicos. Interagindo com colegas, os alunos têm a possibilidade de compartilhar ideias e conhecimento, resultando no que Anderson (2004) chama de “ensino recíproco” (p.46). A troca de ideias e o *feedback* entre os alunos permite, também, a construção de ideias mais complexas. Esse ensino recíproco, facilitado no ambiente on-line, relaciona-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1984). A ZPD é a distância entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que ele consegue realizar com a orientação ou em colaboração com pares mais competentes. Assim, a interação on-line entre os alunos permite que, constantemente, o indivíduo, com o auxílio de seus colegas, consiga realizar algo que ele não conseguiria sozinho, contribuindo, então, para a construção de conhecimento.

Além disso, segundo Anderson (2002), a interação é importante para a criação de comunidades de aprendizagem, o que leva o aluno a desenvolver habilidades interpessoais, ou seja, habilidades de se comunicar e relacionar com outros.

Essa interação com colegas é, também, um componente formal do currículo de diversas disciplinas (ANDERSON, 2003). A capacidade de fazer parte de um grupo, de se comunicar com colegas e outros profissionais, de negociar com clientes, demonstrando habilidades de comunicação, são necessidades atuais dos cidadãos e, portanto, fundamentais para o sucesso pessoal e profissional do indivíduo. Assim, a interação torna-se mais do que parte do processo de aprendizagem, sendo considerada, também, um objetivo educacional.

Grande parte da interação em um curso on-line ocorre através de mensagens *feedback*. Paiva (2003) define *feedback*, no contexto de ensino-aprendizagem on-line, como a “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la” (p.2). A autora considera o *feedback* não apenas como resposta a uma ação, mas também como resposta a uma ausência de ação. O *feedback* pode ser, portanto, uma mensagem enviada a um aluno que interage pouco, com o objetivo de incentivar sua participação no curso. Além disso, a autora também considera o *feedback* como uma mensagem de pedido de avaliação sobre o desempenho. Dessa forma, uma mensagem de um aluno que pede a avaliação sobre sua performance no curso é considerada *feedback*. Mensagens que buscam estimular, controlar e avaliar a interação também são consideradas *feedback*, já que a autora afirma que o *feedback* também tem o objetivo de refletir sobre a interação.

Essa concepção de *feedback* defendida por Paiva (2003) mostra que é possível observar relações de poder e hierarquização na interação entre professor e alunos no ambiente on-line. No entanto, essas relações são menos marcadas do que em um curso presencial, por exemplo, visto que todos os participantes têm “voz”, podem e devem participar das discussões e trocar *feedback*. Fazendo uma associação com as ideias de Foucault (1996), que afirma que os discursos que permeiam a sociedade são controlados e perpassados por formas de poder, percebemos que, da mesma forma, o discurso a ser produzido na interação on-line é controlado. De acordo com Foucault (1996), um dos procedimentos de controle do discurso é o comentário. Essa noção de comentário pode ser relacionada ao *feedback* que é trocado em cursos on-line, já que, com o *feedback*, há a intenção de controlar o que é produzido naquele espaço de aprendizagem.

Embora haja aspectos negativos no ensino a distância que acabam por resultar em considerável índice de evasão, como ausência de ajuda ou resposta imediata de tutores, instruções ambíguas, problemas técnicos e inadequação do modelo pedagógico aos estilos cognitivos e características pessoais dos estudantes (MERCADO, 2007), muitas pesquisas mostram a potencialidade de ambientes de aprendizagem on-line e a importância do *feedback* nesses contextos. O *feedback* torna o professor mais presente, orienta, motiva e auxilia os alunos durante a realização das tarefas, deixa o aluno ciente de seu desempenho, serve como fonte de troca de experiências e ajuda na formação do aluno autônomo (CARDOSO, 2011). Poucas pesquisas, no entanto, focam especificamente no *feedback* entre os alunos.

Visando a contribuir para a área, esta pesquisa tem por objetivo investigar o *feedback* entre alunos de um curso de extensão universitária on-line na área de Letras. Busca-se identificar os tipos de *feedback* presentes nesse contexto e a percepção dos alunos em relação a tais mensagens. Para tal, cabe apresentar uma breve discussão sobre os diferentes tipos de *feedback* relatados na literatura, em especial aqueles fornecidos pelos alunos a seus colegas em um curso a distância.

1. FEEDBACK E SEUS TIPOS: FOCANDO A RELAÇÃO ALUNO-ALUNO EM CURSOS ON-LINE

Existem diversas formas de *feedback* em cursos on-line. Cardoso (2011) faz uma classificação de mensagens de *feedback* com base na literatura. Segundo a autora, pode-se analisar o *feedback* em relação ao seu propósito, ao seu direcionamento, ao momento em que ele é fornecido e à fonte.

O propósito do *feedback* difere quanto aos tipos de informação ou objetivos e ao nível de complexidade. Em relação aos tipos de informação/objetivos, o *feedback* pode ser de: *reconhecimento*; *motivacional/interacional*; *tecnológico*; *informativo/avaliativo*. Em relação à complexidade de informação presente em seu conteúdo, o *feedback* pode ser complexo ou não-complexo. Quanto ao direcionamento, o *feedback* pode ser individualizado ou direcionado para o grupo todo. O *feedback* caracteriza-se também por ser síncrono ou assíncrono, ou, em outras palavras, imediato ou com atraso. Por fim, em relação à fonte, o *feedback* pode ser fornecido pelo professor, pelo computador (*feedback* automático) ou pelos alunos.

O quadro a seguir, apresenta cada um desses tipos de *feedback*, com uma breve descrição sobre cada um deles.

Quadro 1: Tipos de *feedback*

TIPOS DE <i>FEEDBACK</i>		
Propósito		
Tipos de informação/objetivos	Reconhecimento	Oferece uma confirmação ao aluno de que um evento aconteceu, como a confirmação do recebimento de uma tarefa, por exemplo (KIELTY, 2004).
	Motivacional/Interacional	Relaciona-se às reações emocionais como resposta à interação, por exemplo, uma mensagem para motivar o aluno e impedir que ele se sinta isolado (PAIVA, 2003).
	Tecnológico	Envolve informações sobre a utilização do <i>software</i> empregado no curso (PYKE & SHERLOCK, 2010).
	Informativo/Avaliativo	Fornece informação ou algum tipo de avaliação ao aluno (MASON & BRUNING, 2003; PAIVA, 2003).
Complexidade de Informação	Complexo	São mensagens muito longas ou muito complicadas (SHUTE, 2007).
	Não-complexo	São mensagens não muito longas, claras e objetivas (SHUTE, 2007).
Direcionamento		
Individual	São mensagens direcionadas para apenas um aluno ou para o professor (PYKE & SHERLOCK, 2010)	
Em grupo	São mensagens direcionadas a todos os alunos (PYKE & SHERLOCK, 2010)	
Momento		
Síncrono	São mensagens recebidas logo após a realização de uma tarefa (SHUTE, 2007).	
Assíncrono	São mensagens recebidas minutos, horas ou até semanas após a realização de uma tarefa (SHUTE, 2007).	
Fonte		
Professor	Mensagens enviadas pelo professor. Geralmente, relatam o progresso dos alunos, encorajam-nos, fornecem assistência, fazem questionamentos, discordam de alguns pontos, destacam pontos bem analisados, a fim de engajar os alunos na discussão e aprofundamento de conteúdos (PAIVA, 2003).	
Computador	Retorno de informações às respostas do aluno oferecido pelo computador durante, ou após, a realização de uma atividade on-line (FILATRO, 2008).	
Alunos	Mensagens enviadas pelos alunos a seus colegas ou ao professor.	

Para fins desta pesquisa, voltaremos nossa atenção apenas para uma fonte fornecedora de *feedback* – os alunos. As mensagens de *feedback* enviadas pelos alunos em um curso on-line podem, no entanto, variar quanto ao propósito, momento e direcionamento. Um aluno pode, por exemplo, enviar um *feedback* assíncrono (em um fórum de discussão), individual (para um só um colega) com um propósito informativo, ou um *feedback* para todo o grupo com um conteúdo interacional.

Cabe ressaltar, portanto, que na interação on-line não é apenas o professor que deve fornecer *feedback*, mas todos os alunos podem propor questões, comentar ou dar *feedback* em resposta a uma mensagem (PAIVA, 2003). Como já discutido na Introdução, ressaltamos que os alunos não devem ser tomados como elementos passivos, propensos a somente receber *feedback* em cursos a distância ou on-line, mas como participantes ativos em um ambiente onde o “poder” não é apenas do professor, mas é compartilhado. Além disso, o *feedback* fornecido por alunos contribui para o ambiente de socialização e é uma das características que favorece o sucesso na interação aluno-aluno em cursos on-line (LEFFA, 2003).

De acordo com Pallof & Pratt (2007), há uma expectativa em cursos on-line de que alunos interajam entre si e troquem *feedback* construtivo. A habilidade de fornecer esse tipo de *feedback*, porém, não é adquirida naturalmente pelos alunos. Eles, geralmente, tendem a fornecer *feedback* que não promove a colaboração e nem a aprendizagem. É comum que alunos enviem mensagens do tipo “Bom trabalho!” ou “Concordo com você”. Por isso, o professor deve ensinar e encorajar seus alunos a fornecerem *feedback* construtivo e consistente a seus colegas. Segundo os autores, a expectativa do *feedback* construtivo deve ser desenvolvida ao longo do curso. O professor deve instruir os alunos a como dar *feedback* a seus colegas desde o início do curso e, se, por ventura, os alunos esquecerem dessa responsabilidade, o professor deve lembrá-los.

Por ser uma experiência relativamente nova para alguns alunos, o *feedback* pode acabar gerando alguns conflitos entre eles, pois é possível que um aluno encare o *feedback* de um colega de forma negativa (PALLOF & PRATT, 2007). Por isso, o professor deve agir como mediador e fazer com que os alunos entendam que o *feedback* se refere às suas ideias, e não deve ser levado para o lado pessoal. O professor precisa conscientizar os alunos de que erros são bem-vindos, de que eles devem confiar em outros alunos assim como no professor e de que eles devem contribuir ativamente nas tarefas colaborativas.

O *feedback* dos alunos é um componente que deve estar presente no ensino on-line, pois através da troca de mensagens, explora-se a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, ajudando-os a trabalhar colaborativamente e expandir

o conhecimento. Por isso, faz-se necessário estudar tal componente a fim de compreender melhor a sua utilização e percepção entre alunos a distância.

2. METODOLOGIA

Considerando o *feedback* aluno-aluno como um retorno à ação de um aluno fornecido por um colega, que tenha objetivos motivacionais, informativos ou avaliativos, esta pesquisa se propõe a investigar os tipos de *feedback* fornecidos pelos alunos a seus colegas durante as interações nos fóruns de discussão de um curso de extensão universitária on-line. Além disso, busca-se entender o que leva os alunos a fornecerem *feedback* a seus colegas em tais contextos e como eles percebem o *feedback* enviado pelos colegas.

Para tanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa porque estuda um grupo particular e seus resultados não podem ser generalizados para qualquer contexto. Além disso, a pesquisadora teve contato direto e pessoal com os participantes e com o contexto de pesquisa, utilizou instrumentos para a geração de dados que permitiram a liberdade e flexibilidade de resposta por parte dos participantes e interpretou e organizou os dados gerados em temas e categorias (MATHIE & CARNOZZI, 2005). A perspectiva etnográfica, por sua vez, deve-se ao fato de a pesquisa selecionar aspectos específicos das práticas sociais de um grupo, utilizar ferramentas etnográficas – registro de mensagens, questionário e entrevista – e preocupar-se com os significados atribuídos pelos participantes e com o contexto em que estão inseridos (BAZARIM, 2008).

2.1. Contexto de pesquisa

O presente estudo investigou um curso de extensão universitária on-line oferecido na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que tinha por objetivo discutir questões teóricas e práticas sobre comunidades de aprendizagem on-line. O curso foi ministrado por dois professores do departamento de Letras Anglo-Germânicas, teve carga horária de 10 horas (a serem cumpridas em duas semanas) e tinha como público-alvo professores e alunos de graduação e pós-graduação nas áreas de Letras, Pedagogia e Linguística Aplicada de diversas instituições do país, com interesse em tecnologia na educação.

O curso foi oferecido na plataforma Moodle e contou com cinco fóruns de discussão, além de textos para leitura, vídeos e um *quiz*. O primeiro fórum de

discussão era voltado para a apresentação dos alunos. Na mensagem inicial, um dos professores solicitava que o aluno se apresentasse aos colegas. Os outros quatro fóruns são considerados como “fóruns de conteúdo”, pois propunham uma discussão sobre os conteúdos relacionados ao tema do curso. Ou seja, nesses fóruns, os alunos eram convidados a discutir algumas questões, de acordo com textos e/ou vídeos indicados.

2.2. Participantes da pesquisa

Para caracterizar os alunos que participaram desta pesquisa, foram analisados os perfis dos participantes disponíveis na plataforma Moodle do curso, as mensagens postadas no fórum de apresentação e as respostas obtidas com o questionário de pesquisa, que será descrito mais adiante.

Ao total, treze alunos participaram do curso pesquisado, contribuindo em pelo menos um dos fóruns de discussão de “conteúdo”. Como o curso era totalmente a distância, foi possível que pessoas de outros estados fizessem suas inscrições. Sendo assim, dos treze alunos participantes, havia dez alunos do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais e um do Espírito Santo. A grande maioria dos alunos do curso era do sexo feminino. Do total de treze alunos, havia apenas dois participantes do sexo masculino.

Todos os alunos que participaram do curso tinham interesse em educação a distância e/ou uso de novas tecnologias no contexto educacional, seja por trabalhar ou desejar trabalhar com EaD, ou por pesquisar ou desejar pesquisar esta modalidade de ensino. Em relação à formação acadêmica, dez alunos concluíram o curso de Letras, sendo oito deles com habilitação em Português-Inglês, um com habilitação em Português-Italiano e um com habilitação em Português-Literaturas. No que tange aos três alunos, um estava cursando a graduação em Letras com habilitação em Português-Inglês, um estava cursando graduação em Pedagogia e Letras (mas não informou a habilitação) e outro era formado em Biblioteconomia. Três alunos possuíam curso de especialização: um era especialista em Informática na Educação, um em Novas Tecnologias na Educação e outro havia feito duas especializações, sendo uma em Projetos Editoriais Impressos e Multimídia e outra em *Design* Instrucional para a EaD Virtual. Além disso, dentre os alunos, havia um mestre em Linguística, dois mestres em Linguística Aplicada, um mestrando na área de Linguagem e três mestrandos em Linguística Aplicada. Havia, ainda, dois alunos que cursavam disciplinas como alunos especiais no mestrado em Linguística Aplicada e outro que era aluno especial do mestrado em Estudos da Linguagem.

Em relação às suas áreas de atuação profissional, oito alunos trabalhavam como professores de inglês, sendo que três lecionavam em cursos livres, dois em escolas municipais, dois em escola estadual, um em escola federal, um em curso comunitário e um em escola particular. Dois desses alunos que eram professores de inglês, também atuavam como moderador/professor de curso a distância – um em universidade particular e outro em curso do PROINFO-MEC. Um dos alunos já havia atuado como professor de inglês em cursos livres, mas não estava trabalhando no momento. Havia, também, um professor de informática educativa que lecionava em uma escola federal, um professor do primeiro segmento do ensino fundamental, um professor de português e literatura da rede municipal e um bibliotecário de uma universidade federal.

Dos treze alunos que participaram do curso, não foi possível obter informações sobre o grau de experiência em fóruns de discussão de dois alunos, visto que estes não responderam ao questionário e nem mencionam essa informação no perfil do curso ou no fórum de apresentação. No entanto, foi possível identificar que oito alunos tinham bastante experiência em fóruns de discussão, seja em redes sociais, em cursos on-line de extensão e pós-graduação, em lista de discussão utilizada como parte de disciplinas ou cursos, em lista de discussão relacionada a temas de interesse pessoal e em fóruns de discussão da empresa em que trabalham. Três alunos apontaram, ainda, que já haviam sido moderadores de fóruns de discussão. Dois alunos, no entanto, apontaram ter pouquíssima experiência em fóruns de discussão, e um aluno afirmou que o curso pesquisado foi o seu primeiro contato com fóruns de discussão on-line.

Conclui-se, então, que os participantes da pesquisa eram alunos de graduação ou pós-graduação na área de linguagem, em sua grande maioria, com interesse em tecnologia na educação. Havia alunos de diferentes estados da região sudeste, mas todos atuavam ou já tinham atuado profissionalmente em contextos educacionais. A experiência dos alunos em ambientes on-line de ensino-aprendizagem, mais especificamente em fóruns de discussão, é variada, mas quase todos já haviam tido contato com esse tipo de fórum.

2.3. Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Para a geração de dados desta pesquisa, foram utilizados três instrumentos: registro das mensagens dos fóruns de discussão, questionário e entrevista. A escolha por essas três ferramentas teve por objetivo visualizar o fenômeno estudado em diferentes níveis e sob diferentes perspectivas, possibilitando a triangulação dos dados.

A análise das mensagens dos fóruns de discussão visou identificar os diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno presentes nas interações durante o curso. O questionário, por sua vez, buscou obter a perspectiva dos alunos sobre o *feedback* enviado aos colegas bem como o *feedback* recebido por eles nos fóruns de discussão do curso investigado. O questionário foi enviado aos alunos por e-mail, após o término do curso. Dos treze alunos participantes, nove responderam ao questionário. As diferentes perguntas utilizadas no questionário tinham diferentes objetivos: caracterizar o participante; identificar a percepção do participante sobre sua própria participação; identificar a percepção do participante sobre a participação dos outros alunos; identificar o que levava o participante a fornecer *feedback* aos colegas; identificar a percepção do participante em relação ao *feedback* do colega, assim como sua reação ao recebê-lo; verificar se o participante valoriza as mensagens dos colegas e dos professores da mesma forma.

Por fim, a entrevista foi utilizada para aprofundar questões levantadas pelo questionário e pela análise de mensagens nos fóruns, bem como para fazer uma triangulação dos dados. Enquanto o questionário buscou uma visão geral dos alunos sobre as interações nos fóruns, a entrevista focalizou situações específicas, voltando-se para o olhar dos participantes sobre determinadas mensagens. A entrevista foi realizada de forma presencial, alguns meses após o término do curso, na Faculdade de Letras da UFRJ, e gravada em áudio. Durante a entrevista, foi utilizado um *notebook* com conexão à Internet, para que os participantes pudessem ter acesso ao ambiente do curso e às interações ocorridas no fórum de discussão, bem como comentá-las. A entrevista foi feita com três alunas do curso investigado. A escolha pelas participantes deveu-se à facilidade de acesso a elas – todas elas moravam na mesma cidade e tinham disponibilidade para a entrevista.

A entrevista tinha como ponto de partida dois tópicos, que seriam desenvolvidos de acordo com as respostas de cada participante: (1) comentários do participante a respeito da sua participação nos fóruns de discussão do curso com foco no *feedback* que ele forneceu aos colegas; e (2) comentários do participante a respeito do *feedback* fornecido pelos colegas. As entrevistas foram feitas individualmente, visto que as perguntas que surgiam ao longo deste procedimento eram motivadas pela resposta de cada participante. Além disso, a entrevista tinha como foco as mensagens de *feedback* fornecidas e recebidas por cada um dos participantes.

2.4. Procedimentos metodológicos de análise de dados

A análise dos dados foi realizada em três fases. Na primeira fase, utilizou-se o registro das mensagens dos alunos nos quatro fóruns de discussão. As mensagens

de *feedback* aluno-aluno dos fóruns foram numeradas e foi elaborada uma tabela com quatro colunas: (1) número da mensagem, (2) remetente do *feedback*, (3) destinatário do *feedback*, (4) conteúdo da mensagem. A tabela possibilitou a identificação dos alunos que forneceram e que receberam mensagens de *feedback* dos colegas. Além disso, com o foco no conteúdo das mensagens, buscou-se identificar núcleos de significados que possibilitaram a listagem dos diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno presentes nos fóruns.

Na segunda fase da pesquisa, foram analisadas as respostas dos questionários. A análise se deu de forma que, através da observação do campo semântico-lexical presente nas respostas dos participantes, fossem identificados núcleos de significado relacionados à percepção dos alunos sobre o *feedback* fornecido aos colegas e recebido deles nos fóruns de discussão do curso investigado.

Na terceira fase, a partir das transcrições das entrevistas, buscou-se identificar as categorias de análise já levantadas pelo questionário, fazendo uma associação dos dados gerados por diferentes instrumentos, bem como núcleos de significado novos, relacionados à percepção individual dos participantes a respeito do *feedback* aluno-aluno no contexto investigado.

3. ANÁLISE DE DADOS

A partir da análise dos dados gerados através dos três instrumentos descritos anteriormente, foram identificados diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno presentes nos fóruns de discussão do curso pesquisado. Além disso, foram investigadas as perspectivas dos participantes do curso a respeito do *feedback* aluno-aluno no ambiente on-line. Nas três subseções a seguir, são detalhados os resultados obtidos.

3.1. Tipos de *feedback* aluno-aluno

Para identificar os diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno, as mensagens dos fóruns de discussão do curso investigado foram analisadas e as que continham *feedback* foram classificadas de acordo com a tipologia apresentada na seção 1. Em relação à fonte, foram consideradas apenas as mensagens de *feedback* fornecidas pelos alunos, visto que esse é o foco desta investigação. Em relação ao momento, todas as mensagens caracterizam-se como assíncronas, já que são mensagens postadas em fóruns de discussão. Em relação ao direcionamento, o *feedback* do aluno ocorreu tanto de forma individual quanto em grupo, direcionado para todos os participantes do fórum.

O quadro 2 mostra detalhadamente o número total de mensagens, o número de mensagens postadas pelos alunos e o número de mensagens de *feedback* oferecido pelos alunos em cada fórum investigado, de acordo com seu direcionamento:

Quadro 2: Número de mensagens e de *feedback* nos fóruns

	Fórum 1	Fórum 2	Fórum 3	Fórum 4	Todos os fóruns
Total de mensagens	36	20	34	18	108
Total de mensagens postadas pelos alunos	25	12	26	16	79
Mensagens de <i>feedback</i> dos alunos para um dos colegas	6	3	12	8	29
Mensagens de <i>feedback</i> dos alunos para todos	0	1	2	0	3

Como apontado no quadro 2, a maior parte das mensagens de *feedback* é direcionada a um aluno. Em quase todas, o direcionamento mostrou-se explícito, por exemplo "Olá Eduarda! (...)", "Oi, Larissa! (...)". Em relação ao propósito, o *feedback* difere quanto à sua complexidade e ao tipo de informação/objetivo. Quanto à primeira característica, as mensagens de *feedback* analisadas podem ser consideradas não-complexas, pois, de acordo com Shute (2007), tratam-se de mensagens claras e de fácil compreensão. Já quanto ao tipo de informação/objetivo, foram identificadas mensagens de *feedback* que se inserem nas categorias motivacional/interacional e informativo/avaliativo. O *feedback* motivacional/interacional está mais ligado a questões afetivas e sociais, caracterizando-se como uma reação emocional em resposta à interação (PAIVA, 2003). Já o *feedback* informativo/avaliativo é aquele que oferece informações ou algum tipo de avaliação (MASON & BRUNING, 2003; PAIVA, 2003).

Em relação aos tipos de informação/objetivos das mensagens de *feedback* aqui investigadas, a análise dos fóruns de discussão conduziu a uma proposta de subdivisão das categorias motivacional/interacional e informativo/avaliativo, a partir da identificação de propósitos de *feedback* ainda não apontados na literatura. Dentro da categoria motivacional/interacional, foram identificados dois diferentes tipos: *agradecimento* e *elogio*. Já na categoria informativo/avaliativo, foram identificados dez tipos: relato de experiência; *dica/sugestão*, *esclarecimento*, *concordância*, *discordância*, *questionamento*, *solicitação*, *informação*, *correção*, *ampliação*.

1. A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, todos os nomes utilizados são fictícios.

Das 32 mensagens de *feedback* analisadas (com direcionamento para um aluno ou para o grupo), 12 consistiam em combinações de diferentes propósitos, como *dica/sugestão* e *relato de experiência*, por exemplo. As outras 20 mensagens consistiam em apenas um propósito.

Vejam a descrição, seguida de um exemplo, dos tipos de *feedback* dentro da categoria motivacional/interacional identificados nos fóruns de discussão do curso investigado:

- (1) *Agradecimento*: Na mensagem de agradecimento, o aluno demonstra gratidão ao colega por este último ter lhe fornecido *feedback*, do tipo que continha dicas/sugestões ou informações. Houve três ocorrências desse tipo de conteúdo nas mensagens de *feedback*, que ocorreram sozinhas, sem combinação com outro tipo de mensagem.

Obrigada pela dica do Grouply, vou testar! J²

- (2) *Elogio*: Consiste em um elogio feito a um colega a respeito de suas ideias expressas em uma mensagem anterior. Houve cinco ocorrências desse tipo de propósito nas mensagens de *feedback*.

Oi, Samara. Achei suas colocações muito interessantes, principalmente referente à ideia de que as comunidades de aprendizagem podem ser uma das formas de solucionar alguns problemas da educação brasileira. [...]

Em todas as mensagens, houve a combinação com outros propósitos referentes à categoria informativo/avaliativo, que serão discutidos mais adiante. Isso mostra que as mensagens dos alunos não se limitaram a parabenizar os colegas por suas contribuições, mas eram consistentes no que se refere ao conteúdo do curso. Em outras palavras, as mensagens de *feedback*, apesar de envolver conteúdo afetivo, como o elogio, abrangiam necessariamente um propósito informativo/avaliativo relativo ao tema do curso.

Passemos, agora, para a descrição e exemplificação dos dez tipos de *feedback* dentro da categoria informativo/avaliativo identificados nos fóruns analisados:

- (1) *Relato de experiência*: O relato de experiência se dá quando o aluno compartilha com os outros participantes do curso alguma experiência profissional,

2. Os trechos das mensagens do curso on-line e dos questionários respondidos pelos participantes, utilizados ao longo deste artigo, foram reproduzidos *ipsis litteris*.

acadêmica ou pessoal que tenha relação com o tema em discussão no fórum. Este tipo ocorreu em sete mensagens de *feedback*, tanto sozinho quanto combinado com outro propósito.

Há também redes sociais do tipo Ning, onde estou tentando criar uma comunidade de aprendizagem como uma extensão das minhas turmas presenciais de 8º ano. Digo que estou tentando pois não acredito que o simples fato de disponibilizar material em uma plataforma se constitui uma CAO. Mas este pode ser o primeiro passo. [...]

- (2) *Dica/Sugestão*: Alguns alunos, em suas mensagens de *feedback*, apontaram algumas dicas ou sugestões relacionadas a diferentes assuntos: tecnologia, prática pedagógica, atuação como aluno on-line. As dicas ou sugestões eram oferecidas independente de serem solicitadas ou não. Houve três ocorrências deste tipo de *feedback* nos fóruns, que apareceu tanto sozinho quanto combinado com outro tipo.

[...] Também não conheço o seu trabalho virtual, mas, mesmo assim, gostaria de lhe dar uma sugestão. Quando planejamos uma aula (presencial) e percebemos que ela não atingiu nossos objetivos, o que fazemos? Replanejamos e começamos de novo, certo? Talvez precise rever o conteúdo oferecido, talvez não esteja adequado aos interesses de seus alunos. Para que uma aprendizagem seja efetiva os alunos devem ser capazes de relacionar os conteúdos ensinados às suas vivências, de modo a ressignificá-los. Faça uma avaliação com seus alunos, tentando perceber o que está faltando.

- (3) *Esclarecimento*: A mensagem de esclarecimento ocorre quando o aluno objetiva esclarecer um ponto de vista, que foi mal interpretado por outro participante. Houve apenas uma ocorrência deste tipo, que apareceu em uma mensagem de *feedback* com a combinação concordância e esclarecimento, conforme mostrada abaixo:

[...] quando escrevi a mensagem acima pensava nessa questão de se apoderar do turno, por assim dizer. Acho que o usuário tem a percepção de que sua presença está bem mais marcada (quanto mais mensagens deixar). [...]

- (4) *Concordância*: Nas mensagens de concordância, o aluno concorda com o colega a respeito de uma ideia ou opinião apresentada por ele. Geralmente as mensagens de concordância vêm acompanhadas de uma justificativa.

Beatriz, essa questão de balancear as atividades, como você mencionou, é essencial. A tendência a compensar pela não presença física, muitas vezes leva a um excesso de atividades on-line e acaba por desmotivar os alunos.

- (5) *Discordância*: Nas mensagens de discordância, o aluno discorda de alguma ideia apresentada pelo colega. As mensagens de discordância apresentam sempre uma justificativa. Esse tipo ocorreu em três mensagens de *feedback*, sempre combinado com outros propósitos. O trecho destacado a seguir se refere ao propósito de discordância identificado na mensagem de um dos alunos:

Concordo com você que o meio assíncrono favorece a participação do aluno inibido, que tem dificuldades na tomada de turno. *Entretanto, acredito que seja um meio igualmente favorável ao participante "exibicionista", visto que aqui ele ainda contará com mais um elemento a seu favor: a possibilidade de organizar melhor as suas ideias, reescrevê-las, se necessário, e expor mais ainda seu conhecimento de forma ordenada e clara, do mesmo modo que faz no meio assíncrono. [...]*

- (6) *Questionamento*: Os questionamentos são perguntas lançadas para os outros alunos com o objetivo de estimulá-los a expressarem suas opiniões e de gerar uma discussão. Foram identificadas três mensagens com este propósito, tanto sozinho quanto combinado com outro tipo.

[...] E essa é outra questão pois sinto que em um fórum as discussões raramente são profundas pois logo surge um outro assunto e as interações vão surgindo. Vejo que, presencialmente, as oportunidades parecem ser mais intensas. Será?

- (7) *Solicitação*: Este propósito refere-se a uma solicitação feita por um aluno para algum dos colegas ou para todos. Tal solicitação pode envolver perguntas feitas pelo aluno em relação a uma mensagem ou ideia postada anteriormente pelo colega, pedidos de sugestão ou de informações extra-curso. Houve cinco ocorrências desse tipo.

[...] De que outra forma poderei estimular a participação deles? Alguém tem alguma sugestão?

- (8) *Informação solicitada*: Alguns alunos enviaram mensagens de *feedback* com informações extra-curso solicitadas pelos colegas. Foram identificadas cinco mensagens com esse propósito, que apareceu sozinho, sem combinações.

Oi, Alice. Sei que sua pergunta não foi feita para mim, mas vou tentar respondê-la. O DELO (Didática para o Ensino de Línguas On-line) é um curso de extensão universitária de preparação de atividades interativas mediadas por computador. Ele é conduzido pelo professor Vilson Leffa, que é o coordenador do curso. Tente o site <http://delo.ucpel.tche.br/> e você poderá efetuar uma futura inscrição neste curso.

- (9) *Correção*: Este tipo ocorreu quando um aluno corrigiu uma ideia do colega, que compreendeu de forma equivocada uma citação de um autor. Houve apenas uma mensagem com esse propósito, que apareceu sem combinações, conforme apontado a seguir:

Beatriz, foco de uma CAO é a aprendizagem colaborativa, entre os pares e não somente entre o moderador (professor) e o membro (aluno). Com isso, consegue-se entender melhor quando Collison et al(2000) sugerem que ao emitir uma postagem aprovando ou não cada contribuição do participante, o moderador possa estar encerrando questões que poderiam ser ampliadas e discutidas por todos o grupo. [...]

- (10) *Ampliação*: A ampliação é a extensão das ideias apresentadas pelo colega em uma mensagem anterior. Esse propósito sempre ocorre em combinação com o elogio. Assim, ao elogiar a mensagem de um colega nos fóruns investigados, o aluno necessariamente acrescentava informações à suas ideias, sejam estas relacionadas a assuntos teóricos ou a opiniões.

[...] Como vc mesma colocou, a inexistência de escolas; e, acrescento, o verdadeiro acesso a uma educação de qualidade para todos. [...]

O propósito mais comum identificado nos fóruns de discussão foi o *relato de experiência*, com sete ocorrências. Os conteúdos *elogio*, *ampliação*, *concordância*, *solicitação* e *informação solicitada* também foram bastante recorrentes, apresentando cinco ocorrências cada. Os propósitos de *agradecimento*, *questionamento*, *discordância* e *dica/sugestão* ocorreram três vezes cada. Por fim, *correção* e *esclarecimento* foram os menos recorrentes, tendo cada um ocorrido apenas uma vez.

O grande número de ocorrências de *relato de experiências* deve-se a dois fatores. Em primeiro lugar, a própria natureza das questões propostas nos fóruns sugeria que os alunos interagissem com os colegas compartilhando suas experiências acadêmicas e profissionais. Em segundo lugar, é comum os alunos se sentirem mais à vontade para falar de suas experiências pessoais do que abordar questões teóricas, principalmente quando não se tem tanto conhecimento a respeito do assunto em discussão, como era o caso de alguns alunos do curso.

Os dados também indicam que os alunos percebem a importância de valorizar a contribuição do colega para o bom desenvolvimento de um curso baseado na discussão entre os alunos, visto que *elogio*, *ampliação* e *concordância* ocorreram cinco vezes. Além disso, o fato de os alunos solicitarem informações aos colegas e também fornecerem informações solicitadas por eles indica que houve uma integração entre os alunos. A confiança depositada no colega ao lhe fazer uma solicitação e o desejo de prover atendimento a uma necessidade do colega geram o compartilhamento de informações e de conhecimento característico de fóruns de discussão.

Os propósitos menos recorrentes nas mensagens de *feedback*, conforme apontado, foram *correção* e *esclarecimento*. Quanto à correção, acredita-se que os alunos não se sintam à vontade para corrigir o colega, seja porque não querem correr o risco de magoar o colega, seja por acharem que não têm conhecimento suficiente para isso. Além disso, a função de correção ainda é vista por muitos alunos como uma atribuição exclusiva do professor. Já em relação ao esclarecimento, como não houve muitos problemas explícitos de má compreensão da mensagem do colega, esse tipo ocorreu apenas uma vez.

Em relação à combinação de conteúdos, observa-se que *elogio*, *ampliação*, *discordância* e *esclarecimento* aparecem sempre com outro tipo. Isso mostra que os alunos preocupavam-se em postar mensagens consistentes, ou seja, ao elogiar, discordar ou esclarecer um ponto de vista ao colega, o aluno incluía outros conteúdos a fim de justificar e embasar suas ideias. Os propósitos *questionamento*, *solicitação*, *concordância* e *dica/sugestão* apareceram tanto sozinhos quanto combinados com outros tipos. No entanto, conforme já apontado, as mensagens de *concordância*, mesmo as que apareceram sozinhas, apresentam um comentário que justificam a posição do aluno. Por fim, *agradecimento*, *correção* e *informação solicitada* apareceram sempre sozinhos, sem combinação com outros propósitos.

A seguir, são apresentados os resultados da análise dos dados no que diz respeito à visão dos alunos em relação às mensagens de *feedback* enviadas pelos colegas do curso.

3.2. *Feedback* fornecido ao colega: A perspectiva dos alunos

Dos treze alunos que participaram do curso, nove forneceram *feedback* a seus colegas. Alguns dos que não forneceram *feedback* tinham pouca experiência em fóruns de discussão on-line e, portanto, não entendiam a importância de interagir com os outros alunos do curso. Outros, entretanto, afirmaram estar sem tempo para participar efetivamente do curso.

Em relação aos alunos que forneceram *feedback* a seus colegas, alguns apontaram que respondiam ao colega quando ele postava uma mensagem com um assunto interessante.

Só respondia quando era endereçada à mim especificamente, ou era algum assunto que me interessava além do usual... (Luísa, Questionário)

O fato de o aluno postar uma mensagem com um assunto considerado interessante pelo colega é um incentivo para que ele dê um *feedback*. No entanto, considerar uma mensagem como "interessante" ou "não interessante" é bastante subjetivo e, portanto, um parâmetro de difícil avaliação. De qualquer forma, ao achar uma mensagem interessante, alunos costumam enviar *feedback* de *elogio*, *concordância*, *questionamento* e *ampliação*. Isso pode contribuir para chamar a atenção de outros alunos para aquele assunto. Afinal, quando uma ideia é mencionada por apenas uma pessoa, sem que outras a retomem, o assunto pode acabar passando despercebido. O fato de ter conhecimento sobre o assunto da mensagem e ter algo relevante para apontar sobre tal assunto também é um fator que leva o aluno a fornecer *feedback* ao colega, conforme sinalizado nos depoimentos, a seguir:

Não, nem sempre postava uma mensagem, por várias razões. Ou porque o tempo não permitia escrever (eu dava só uma olhada em como as coisas estavam indo no curso, sobre o que as pessoas falavam) ou porque não tinha nada de relevante a dizer sobre o assunto, ou porque não conseguia atingir uma maturidade a ponto de comentar o assunto no momento proposto, daí deixava para depois. (Larissa, Questionário)

O que me levou a fornecer o *feedback* foi alguém precisar de uma informação e eu ter a informação para compartilhar. (Luísa, Entrevista)

Alguns alunos apontaram, ainda, que ter conhecimento sobre o assunto é fundamental quando se envia uma mensagem de *discordância*. A falta ou o pouco

conhecimento sobre o tópico mencionado pelo colega pode inibir o fornecimento de *feedback*.

Avalio muito sobre a minha posição quando é discordante e só me posiciono caso pesquise mais um pouco e confirme meu posicionamento. (César, Questionário)

Assim, mensagens de *concordância*, *discordância*, *ampliação*, dica/sugestão e *informações solicitadas* são comuns quando o aluno tem conhecimento sobre o assunto e tem algo relevante sobre tal assunto para compartilhar com os colegas.

Alguns alunos afirmaram, ainda, que forneceram *feedback* a seus colegas com o objetivo explícito de promover a interação.

Quase sempre eu dava uma resposta ou uma sequência a alguém, colocando também uma opinião que pudesse gerar reações interativas. (Mariana, Questionário)

Notou-se uma preocupação dos alunos em promover a interação nos fóruns. Tal preocupação, que seria tradicionalmente uma responsabilidade do professor, é compartilhada pelos alunos. Segundo Bonnel (2008), o professor utiliza o *feedback* para fazer questionamentos, discordar de alguns pontos, destacar pontos bem analisados a fim de engajar os alunos na discussão e aprofundar seus conhecimentos. Percebe-se, no entanto, que os alunos apresentam a mesma postura do professor ao enviar mensagens de *questionamento*, *discordância*, *concordância* e o mesmo objetivo de engajar os colegas na discussão, promovendo, assim, a interação e a aprendizagem.

Mariana, em sua entrevista, afirma que, em fóruns de discussão, é comum que cada aluno poste uma mensagem com uma ideia, de forma que, muitas vezes, há uma sequência de mensagem desconexas, que não interagem. Assim, sempre que posta uma mensagem no fórum, tenta dar um *feedback* a alguém a fim de fazer uma teia de ligação entre as mensagens. Ao dar esse retorno, Mariana acredita que a pessoa se sente "ouvida" e tem a sensação de que sua mensagem foi relevante para alguém.

Percebe-se, então, que alguns alunos postam *feedback* a seus colegas por razões afetivas, ou seja, por acreditarem que um retorno à sua mensagem é algo positivo. Dar o *feedback* ao colega é uma forma de incentivá-lo. Essa perspectiva dos alunos vai ao encontro da afirmação de Leffa (2003) sobre o *feedback* aluno-aluno. Segundo ele, o *feedback* fornecido por alunos contribui para o ambiente de socialização e favorece a interação em cursos on-line.

Mariana costumava seguir um padrão em suas mensagens de *feedback*: quase sempre iniciava sua mensagem com um elogio à ideia apontada pelo colega. Ela entende que uma mensagem de elogio pode contribuir para o processo de aprendizagem do colega:

Para conquistar o processo de aprendizagem você precisa mostrar pro outro que ele está indo. (Mariana, Entrevista)

De acordo com Mariana, a insegurança ao não saber se suas ideias estão certas ou se não são relevantes pode inibir a participação do aluno, principalmente em contextos on-line. Por isso, é importante sinalizar para o colega se ele está indo pelo caminho certo.

Mensagens de *elogio*, que se caracterizam como *feedback* motivacional/interacional, são importantes para indicar se o aluno está progredindo e para estimular a aprendizagem. O aluno que percebe o valor do elogio sente-se estimulado a fornecer *feedback* desse tipo a seus colegas. As mensagens de *elogio* foram vistas de forma positiva, como um estímulo à interação. Além disso, o *elogio* vinha sempre acompanhado por uma *ampliação, concordância, questionamento*.

Luísa aponta, também, a importância de reconhecer o outro. A aluna, que postou uma mensagem de *agradecimento* para uma colega, acha importante esse tipo de *feedback*:

O retorno é um processo de reconhecimento e de diálogo. (Luísa, Questionário)

Quando o aluno recebe um *agradecimento*, ele percebe que o colega valorizou sua contribuição. Por isso, é importante dar esse tipo de *feedback*, para que o colega se sinta reconhecido e isso o estimule a continuar participando ativamente das interações.

Outro fator que leva os alunos a fornecerem *feedback* é o próprio fato de terem recebido um *feedback*. Quando um aluno recebe uma mensagem direcionada a ele, sua tendência é respondê-la.

Uma questão que também incentiva a participação é alguém responder a uma colocação minha. (Mariana, Questionário)

Por fim, notou-se que outro fator que leva os alunos a fornecerem *feedback* ao colega é a necessidade de marcar presença, mostrar participação.

Deixava mensagem marcando minha presença e opinião. Procurava entrar a cada 2 dias, embora a intenção fosse de entrar todo dia. (Mariana, Questionário)

Pode-se perceber, a partir desta análise, que há diversas razões que levam o aluno a fornecer *feedback* a seu colega. O requisito básico para que o aluno sinta vontade de responder uma mensagem do colega é o interesse sobre o assunto. Outro fator essencial é o conhecimento sobre assunto. Os alunos só fornecem *feedback* quando realmente conhecem o assunto abordado e têm algo relevante para mencionar ou acrescentar. O aluno pode, ainda, enviar um *feedback* quando tem a intenção de promover a interação ou descobrir a opinião dos colegas sobre um determinado assunto, ou marcar presença e mostrar participação. Além disso, o aluno pode ter o objetivo de incentivar o colega e reconhecer as suas contribuições, criando, assim, um ambiente afetivo e agradável para a aprendizagem. Mais uma razão que leva o aluno a fornecer *feedback* ao colega é o fato de ter recebido um *feedback* de tal colega. Ao receber um *feedback*, os alunos sentem-se estimulados a respondê-lo.

Em resumo, os fatores que podem determinar o fornecimento de *feedback* aluno-aluno são:

- (1) interesse sobre o assunto da mensagem do colega;
- (2) conhecimento sobre o assunto da mensagem do colega;
- (3) desejo de promover interação ou descobrir a opinião dos colegas em relação a determinado assunto;
- (4) necessidade de marcar presença / mostrar participação;
- (5) desejo de incentivar o colega;
- (6) desejo de responder ao *feedback* direcionado a ele.

Vistas as razões que levam o aluno a fornecer *feedback*, passemos agora para os resultados sobre a percepção dos alunos em relação ao *feedback* que receberam dos colegas.

3.3. Percepção do aluno sobre o *feedback* recebido

De modo geral, os dados mostram uma visão positiva em relação à forma como o *feedback* do colega é encarado pelo aluno.

Acredito que, assim como a grande maioria, me sentia como se realmente estivesse fazendo parte daquela comunidade. (Verônica, Questionário)

O *feedback* do colega é visto de forma positiva, já que o aluno se sente bem ao recebê-lo. O fato de receber um retorno do colega os faz sentir parte do grupo e incentiva sua participação. Ao receber um retorno do colega, os alunos apontaram a sensação de “serem ouvidos”.

A resposta a nossa mensagem é sempre encarada de forma agradável porque realmente percebemos que estamos contribuindo e que os nossos comentários estão sendo lidos e analisados [...]. (Rafaela, Questionário)

Mariana, em sua entrevista, enfatiza ainda que essa sensação de “ser lido” ou “ser ouvido” é importante, porque estimula o aluno a participar das atividades. Em um curso on-line, em que os alunos podem achar o ambiente frio e impessoal, o *feedback* pode, portanto, gerar conforto e confiança. Por outro lado, Paiva (2003) afirma que a falta de um retorno gera uma sensação de desconforto e isolamento no aluno. O fato de não receber *feedback*, ou seja, de não “ser ouvido” pode contribuir para a desmotivação do aluno ou mesmo para sua desistência do curso.

Em uma discussão em sala de aula presencial, ao mencionar uma ideia, o aluno espera que alguém lhe dê um retorno, mesmo que seja um simples gesto, para que tenha a sensação de que foi ouvido. No ambiente on-line, essa expectativa por um retorno também acontece (PAIVA, 2003). A maioria dos alunos apontou que, ao postar uma mensagem, eles esperam que alguém leia e faça um comentário. Ao serem perguntados se retornavam ao fórum depois de postar sua mensagem, grande parte dos alunos respondeu afirmativamente. Eles apontaram que voltavam ao fórum para verificar se alguém tinha respondido suas mensagens.

Ao entrar no fórum após já ter postado uma mensagem, há a intenção de ver se alguém respondeu à sua mensagem. (Mariana, Questionário)

Essa expectativa do aluno por um retorno é apontada por Paiva (2003). No entanto, segundo a autora, há uma expectativa dos alunos em relação ao *feedback* do professor. Os alunos esperam que o professor responda a suas dúvidas e que envie mensagens de elogio e comentários que os façam refletir. Esta pesquisa mostra, portanto, que também há expectativa dos alunos em relação ao *feedback* do colega, pois esse *feedback* indica se o aluno está indo pelo caminho certo e se ele está sendo aceito pelo grupo.

Em um segundo momento, entrava para ver se alguém havia comentado alguma resposta ou postagem minha. Meu objetivo era checar se o que eu dizia estava sendo “aceito” no grupo, se era relevante. (Eduarda, Questionário)

As respostas dos questionários revelaram a preocupação dos alunos em como eles eram vistos pelos outros colegas. Eles preocupavam-se em saber se suas ideias eram adequadas, se havia erros ou se nada estava faltando em sua mensagem, pois acreditavam que mensagens com erros, provavelmente, gerariam um constrangimento diante do grupo. Tinham medo de postar uma mensagem que não fosse relevante ou adequada para o grupo e receber críticas de seus colegas.

Pode-se perceber, portanto, que há uma necessidade por parte dos alunos de se sentirem integrados ao grupo. Para se sentirem parte do grupo, é preciso que eles percebam o valor de suas mensagens. É preciso que eles se sintam “ouvidos”. Assim, receber o *feedback* de um colega é uma forma de perceber que alguém achou sua mensagem relevante; é uma forma de se sentir inserido no grupo. A falta do *feedback*, por outro lado, pode desestimular o aluno.

É possível notar, então, que os alunos reconhecem a importância do *feedback* do colega e valorizam a mensagem deste último. De acordo com os alunos, as mensagens dos colegas contribuíram para a construção e ampliação de seus conhecimentos.

Pude aprender muito com os relatos dos colegas que participaram dos fóruns. (Verônica, Questionário)

Os alunos mostram que valorizam os relatos de experiências dos colegas. Segundo eles, os relatos dos colegas podem ajudá-los a entender melhor as teorias estudadas.

Pude também aprender bastante com o depoimento de colegas que compartilhavam suas experiências passadas com CAOs. (Beatriz, Questionário)

Os dados mostram que os alunos valorizam o *feedback* do colega não apenas pela troca de experiência, mas por indicar se o aluno está indo pelo caminho certo e, também, por fazê-lo sentir-se “ouvido”, conforme já apontado.

Além disso, as dicas oferecidas pelos colegas também foram relevantes para os alunos. No curso, os estudantes sugeriram algumas ferramentas on-line para uso pedagógico, que foram bastante valorizadas pelos colegas.

Sim, como havia dito anteriormente, as mensagens contribuíram muito para a descoberta de algumas ferramentas que eu desconhecia. (Verônica, Questionário)

O *feedback* do colega é percebido como uma fonte para a aprendizagem. Os relatos de experiências, as dicas oferecidas, os pontos de vista defendidos contribuem para a construção do conhecimento dos alunos. Conforme apontado por Anderson (2004), através da interação, os alunos têm a possibilidade de compartilhar ideias, o que resulta no chamado “ensino recíproco” (ANDERSON, 2004). O *feedback* do colega contribui ainda para a criação de elos afetivos e para sensação de integração ao grupo.

Com certeza! Os comentários dados, as referências fornecidas pelos alunos fizeram que o curso realmente tomasse um caráter colaborativo, esclarecendo as dúvidas e fazendo que pudéssemos encontrar outras fontes para adquirirmos aprendizado. (Rafaela, Questionário)

Mensagens de *feedback*, mesmo quando direcionadas a outro colega, são valorizadas pelos alunos. Estes últimos apontam que leem o *feedback* direcionado a outros alunos, porque este também podem contribuir para seu aprendizado.

As mensagens de feedback para outros alunos contribuíram para mim por diversos motivos: os colegas faziam comentários sobre coisas que eu nunca tinha parado para pensar, mensagens que eram interessantes e que me faziam refletir. (Luísa, Entrevista)

Houve, então, uma grande valorização das mensagens de *feedback* dos colegas. Eles puderam contribuir tanto com sua experiência quanto com seu conhecimento, o que levou os alunos a perceberem as mensagens dos colegas como tão importantes quanto as mensagens do professor.

O feedback recebido de um colega tem o mesmo grau de importância do professor. (Mariana, Entrevista)

É possível perceber nesse curso, portanto, que houve um reconhecimento do *feedback* fornecido pelos colegas, pois suas mensagens eram consistentes, ou seja, apresentavam um conteúdo relevante e relatos de experiências que contribuíam para a aprendizagem dos outros alunos.

Conclui-se, assim, que o *feedback* do colega é visto de forma positiva pelos alunos. A troca de *feedback* e a interação aluno-aluno é considerada como estimulante e motivadora (MOORE & KEARSLY, 2007). Ao receberem o *feedback*, os alunos sentem-se “ouvidos”, reconhecidos, e integrados ao grupo. Os alunos apontam um receio em relação a como eles, na sua condição de estudantes, são vistos pelo grupo. Eles têm medo de serem julgados ou mesmo ignorados pelos colegas. Por isso, ao postarem uma mensagem, criam uma expectativa do *feedback* do colega, pois esse *feedback* vai indicar se ele está indo pelo caminho certo, se suas mensagens são relevantes para o grupo.

Além de favorecer a criação de laços afetivos e a sensação de integração ao grupo, o *feedback* do colega ajuda na construção e ampliação do conhecimento dos alunos. As experiências, dicas e pontos de vista dos colegas são muito valorizados pelos alunos. Os alunos apreciam e tiram proveito não só do *feedback* direcionado a si, mas também do *feedback* direcionado a outros colegas. Além disso, os alunos afirmam valorizar as mensagens de *feedback* do colega tanto quanto as mensagens dos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as mensagens de *feedback* trocadas entre alunos de um curso de extensão universitária on-line na área de Letras. Partiu-se de uma breve discussão sobre interação aluno-aluno em contextos a distância, os diferentes tipos de *feedback* existentes na literatura e o papel do *feedback* em cursos on-line. Os dados foram gerados através de três instrumentos etnográficos: análise das mensagens do fórum de discussão do curso, questionário on-line e entrevista.

Os resultados apontaram diferentes tipos de *feedback* aluno-aluno que se inserem nas categorias motivacional/interacional e informativo/avaliativo, conforme a tipologia referente ao *feedback* em contextos de ensino-aprendizagem on-line apontada na literatura. Dentro da categoria motivacional/interacional, foram identificados *feedback* de *agradecimento* e *feedback* de *elogio*. Já na categoria informativo/avaliativo, foram identificados dez tipos: *relato de experiência*, *dica/sugestão*, *esclarecimento*, *concordância*, *discordância*, *questionamento*, *solicitação*, *informação solicitada*, *correção*, *ampliação*.

A partir da perspectiva dos alunos, notou-se que as razões que levam o aluno a fornecer *feedback* a seus colegas são variadas: interesse sobre o assunto da mensagem do colega; conhecimento sobre o assunto da mensagem do colega; desejo de promover interação ou descobrir a opinião dos colegas em relação a

determinado assunto; necessidade de marcar presença / mostrar participação; desejo de incentivar o colega; desejo de responder a um *feedback* direcionado a ele.

Em relação à percepção do aluno sobre o *feedback* do colega, concluiu-se que ele é visto de forma positiva. Tal *feedback* é considerado estimulante e motivador, visto que, ao recebê-lo, os alunos sentem-se “ouvidos”, reconhecidos e integrados ao grupo. Notou-se que os alunos criam uma expectativa em relação ao *feedback* do colega, pois esse retorno é uma forma de indicar se ele está indo pelo caminho certo e se suas mensagens são relevantes para o grupo. Além disso, os alunos valorizam as experiências, dicas e pontos de vista dos colegas e acreditam que o *feedback* do colega ajuda na construção e ampliação do conhecimento. Observou-se também que alunos gostam e se beneficiam não só do *feedback* direcionado ao próprio aluno, mas também do *feedback* direcionado a outros colegas. Por fim, percebeu-se que os alunos valorizam as mensagens de *feedback* do colega tanto quanto as do professor.

O *feedback* aluno-aluno pode ser considerado, portanto, como um elemento que beneficia o aluno ao longo da realização de um curso on-line. Para tal, é preciso que o professor sinalize como os alunos devem interagir, principalmente se os alunos tiverem pouca experiência como aprendiz on-line. Conforme apontado por Pallof & Pratt (2007), cabe ao professor ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de fornecer *feedback* construtivo e consistente ao colega. Pode-se acrescentar, ainda, que cabe ao professor, no início e ao longo do curso, explicitar aos alunos que o *feedback* é importante não só por seus aspectos de natureza informativa/avaliativa, mas por questões motivacionais/interacionais. Em outras palavras, o professor deve conscientizar o aluno de que o *feedback* pode ajudar não só na construção e ampliação do conhecimento, mas também para que o aluno se sinta integrado, “ouvido”, valorizado. Além disso, a fim de ajudar a diminuir o grau de ansiedade dos alunos, gerado pelo medo de errar e de não ser aceito pelo grupo, o professor deve incentivá-los a relatar suas experiências – assunto que o aluno domina – e relacioná-las com a teoria estudada, já que o relato de experiências é bastante valorizado pelos colegas.

Tendo conhecimento das razões que levam o aluno a fornecer *feedback*, cabe ao professor criar situações propícias para que isso aconteça. O professor também pode apresentar aos alunos os diferentes tipos de *feedback* e seus objetivos, e incentivá-los a utilizá-los em diferentes situações. As mensagens de *solicitação*, por exemplo, mostram a confiança que o aluno deposita em seus colegas. O professor deve, portanto, conscientizar os alunos de que seus colegas também servem como fonte de conhecimento e que, através da interação com eles, é possível compartilhar e construir conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO, A. C. S. (2011). Feedback em contextos de ensino-aprendizagem on-line. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, p. 17.
- ANDERSON, T. (2002). An Updated and Theoretical Rationale for Interaction. *ITForum*, Athabasca University, Canada. Disponível em: <http://itforum.coe.uga.edu/AECT_ITF_PDFS/paper63.pdf>. Acesso em 21 jun. 2016.
- ANDERSON, T. (2003). Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. In: MOORE, M.; ANDERSON, W. (Eds.) *Handbook of Distance Education*. Laurence Erlbaum Association, New Jersey. p. 129-146.
- ANDERSON, T. (2004). Toward a theory of online learning. In: ANDERSON, T. & ELLOUMI, F. (Eds.) *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University, p.33-60.
- BAZARIM, M. (2008). Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: XII Congresso Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, Instituto de Letras da UERJ. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20l%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf>. Acesso em 21 jun. 2016.
- FILATRO, A. (2008). *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- FOUCAULT, M. (1996). *A ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- KIELTY, L. (2004). *Feedback in Distance Learning: Do students' perceptions of corrective feedback affect retention in Distance Learning?* Graduate Theses in Instructional Technology. University of South Florida. Disponível em: <<http://scholarcommons.usf.edu/etd/1114>>. Acesso em 21 jun. 2016.
- LEFFA, Vilson J. (2003). Análise Automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: v.3, n.2.
- MASON, B. & BRUNING, R. (2003). *Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research tells us*. Disponível em: <<http://dwb.unl.edu/Edit/MB/MasonBruning.html>>. Acesso em 04 abr. 2016.
- MATHIE, A e CARNOZZI, A. (2005). Understanding qualitative research. In: _____. *Qualitative Research for Tobacco Control: A How-to Introductory Manual for Researchers and*

- Development Practitioners*. Research for International Tobacco Control, Ottawa, Canada, pp.23-38. Disponível em: <<https://www.idrc.ca/en/book/qualitative-research-tobacco-control-how-introductory-manual-researchers-and-development>>. Acesso em 21 jun. 2016.
- MERCADO, L. (2007). Dificuldades na educação a distância online. In: 13º Congresso Internacional de Educação a Distância, Curitiba – PR. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2017.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. (2007). O ensino e os papéis do instrutor. In: _____. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Learning, pp. 147-172.
- PAIVA, V. L. M. O. (2003) Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT. Disponível em: <www.veramenezes.com/feedback.htm>. Acesso em 21 jun. 2016.
- PALLOF, R. & PRATT, K. (2007). *Building Online Learning Communities: effective strategies for the virtual classroom*. 2nd Ed., San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- PYKE, J. & SHERLOCK, J. (2010). A closer look at instructor-student feedback online: a case study analysis of the types and frequency. *MERLOT Journal of Online Learning and teaching*, vol. 6, n^o. 1. Disponível em: <http://jolt.merlot.org/vol6no1/pyke_0310.pdf>. Acesso em 21 jun. 2016.
- SHUTE, V. (2007) Focus on formative feedback. *ETS Research & Development*. Princeton, NJ. Disponível em: <www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>. Acesso em 21 jun. 2016.
- VYGOTSKY, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido: 12/12/2016

Aceito: 04/01/2018