

Feedback Individualizado e Escrito: Configuração e Funcionalidade

Individualised and Written Feedback: Configuration and Functionality

Olga Nhacarize¹; Walter Teixeira²; Diocleciano Nhатуе³

Resumo

O objetivo deste estudo é descrever as estratégias de constituição de *feedback* individualizado e escrito, em contexto de educação a distância e online. Os dados consistem em enunciados de *feedback* de professores em exercício no ensino superior. Recorrendo a uma abordagem mista e ancorada em princípios teóricos de equivalência e de distância transacional, a pesquisa sugere que o enunciado de *feedback*, seja negativo, positivo ou misto (com *feed-forward*), deve conter elementos como: (1) saudação ou um vocativo (mobiliza a atenção e o interesse do estudante), (2) avaliação (deixa o estudante claro sobre o seu comportamento ou a sua performance), (3) confirmação e elogio, para o caso do *feedback* positivo (recompensa o esforço do estudante, eleva a sua autoestima e favorece a sua autonomia), (4) proposta de melhoria e encorajamento (é o essencial do *feedback*, descreve e explica o que está correto ou incorreto, propõe melhorias e estratégias relevantes), (5) sugestão de material (serve como suporte das recomendações de melhoria, motiva o estudante e ajuda-o a direcionar as suas atividades de aprendizagem) e (6) fecho (pode aumentar o comprometimento do estudante com a tarefa e, nalguns casos, permitir a sua planificação). Portanto, dar *feedback* em contexto de educação a distância e online requer competência socioprofissional que permita configurar enunciados que minimizem os efeitos da distância que separa o estudante e o professor e maximizem a qualidade do processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino a distância e online; *Feedback* individualizado e escrito; Configuração.

Abstract

This paper aims to describe strategies used by lecturers in distance and online education to provide individualised and written *feedback*. Data consist of *feedback* statements written by lecturers in higher education. Using a mixed method approach, and anchored in theoretical principles of equivalence and transactional distance, the study suggests that *feedback* statements, be it negative, positive or mixed (with *feed-forward*), should contain elements such as: (1) a greeting or a vocative (it mobilises student's attention), (2) evaluation (it provides clear information about student's performance), (3) confirmation and praise, in the case of positive *feedback* (it rewards student's effort, it raises his/her self-esteem, and it boosts his/her autonomy), (4) ideas of improvement and encouragement (this is the essence of the *feedback*, it describes and explains what is correct or incorrect, it proposes improvements and relevant strategies), (5) suggestion of material (it supports recommendations for improvement, it motivates the student and it helps him/her to focus on the learning activities) and (6) closing statement (it can motivate the student, increase his/her commitment to the task and, in some cases, allow him/her to plan). Giving *feedback* in distance and online education, therefore, requires socio-professional competence that enables lecturers to configure a *feedback* statement that minimises the effects

¹ UnISCED, olganhacarizelinda@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-3571-2186>

² UnISCED, walterdeisalina@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0521-7375>

³ UnISCED, CELGA-ILTEC, djrnhatuve@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4749-1348>

of the distance between the student and the lecturer, and maximises the quality of the learning process.

Keywords: Distance and online learning; Individualised and written *feedback*; Configuration.

Introdução

Dar *feedback* sobre a aprendizagem, comportamento e performance de estudantes é uma tarefa que exige do professor competência socioprofissional que o permita, em primeiro lugar, adotar mecanismos de interação úteis para todos os estudantes. Em segundo lugar, exige que o professor envolvido em Educação a Distância e Online (EaDO) tenha a capacidade de configurar um enunciado de *feedback* que possibilite minimizar as lacunas propiciadas pela distância geográfica que separa o estudante e o professor e maximizar a equivalência do processo de EaDO ao processo de Educação Presencial (EP), isto é, assegurar que os estudantes nas duas modalidades desenvolvam conhecimento e competências e tenham performances equivalentes.

Na era digital, o *feedback* oferecido aos estudantes pode ser escrito ou oral (áudios e vídeos, imagens, etc.). Para além disso, pode ser dado em situação de interação síncrona ou assíncrona, graças às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Dependendo da natureza do *feedback*, oral ou escrito, a sua configuração e impacto podem variar, embora, em qualquer um dos casos, o objetivo seja o de ajudar o estudante a saber qual foi a sua performance ou o seu comportamento em determinadas atividades de aprendizagem. O *feedback* ajuda o estudante a saber o que pode fazer e como deve fazer para poder melhorar e avançar na construção do seu conhecimento.

Concentrando as nossas atenções exclusivamente no *Feedback Individualizado e Escrito* (FIE), temos verificado, com preocupação, várias estratégias e estruturas de configuração dos enunciados de FIE. Algumas estruturas parecem mais completas (FIEI) e outras menos completas (FIEII), como se pode verificar a seguir:

FIEI

“Caro estudante

O seu esforço na realização deste estudo é visível.

Houve boa organização dos tópicos, embora não tenha apresentado os conceitos básicos.

Aliás, o trabalho, embora precise de algumas melhorias, não está mau.

Invista na apresentação e discussão de conceitos básicos, na primeira parte do seu trabalho.

Ao desenvolver o tema, deve fazer as referências no texto e, no fim, apresentar uma lista de Referências Bibliográficas, de acordo com as normas APA.

Para auxiliar o seu trabalho, use o manual de Geografia de Moçambique, disponível na Biblioteca Virtual da Instituição.

Eu sei que você é capaz de fazer melhor.

Ficarei à espera do seu trabalho melhorado até 3 de maio”

FIEII

“Devia iniciar pela definição de termos básicos.

Ao desenvolver o tema, deve citar o texto e, no fim, apresentar Referências Bibliográficas, baseando-se na Norma APA. Houve boa organização dos tópicos, embora não tenha apresentado os conceitos básicos”.

Perante enunciados de *feedback* apresentados acima, a nossa preocupação tem que ver com a sua funcionalidade e impacto, tendo em conta o fato de serem escritos como instrumentos para facilitar e ou viabilizar a aprendizagem num contexto de EaDO. Parece que o primeiro enunciado de *feedback* é mais claro, compreensível e detalhado, de tal forma que possa despertar a atenção e o interesse do estudante, motivá-lo e convidá-lo a trabalhar num prazo claro. Contudo, o segundo caso é menos amigável e menos claro, o que compromete a sua acessibilidade e o seu impacto. Neste contexto, as hipóteses que este estudo demonstra são as de que (1) um FIE deve ser configurado de tal forma que seja claro, acessível e motivador, (2) o sucesso de um FIE, em um contexto de EaDO, depende sobremaneira dos elementos/partes que o integram e (3) o FIE que não ignora aspetos socioculturais do estudante e apresenta uma linguagem adequada é estratégico para uma interação vital e frutífera entre o professor e o estudante.

A modalidade de EaDO requer a autonomia dos estudantes na sua formação, sem, no entanto, dispensar a monitoria/ação de um docente para guiar e supervisionar as aprendizagens. Na maioria dos casos, a comunicação entre o professor e o estudante sobre as atividades de aprendizagem (incluindo avaliações) é feita na forma de um FIE, através do qual se trocam opiniões, corrigem-se as falhas, expressam-se juízos avaliativos, confirmam-se ou infirmam-se as aprendizagens e constrói-se o conhecimento (Moore, 1997; Anderson, 2008; Al-Darei; Ahmed, 2022; Jongsma *et al.*, 2023). É verdade que com o uso adequado da Inteligência Artificial (AI), o estudante pode ter *feedback* imediato e de qualidade (Pereira, 2023; Shimasaki *et al.*, 2024; Oliveira, Pereira, Amante & Rocio, 2025; Zhang, 2025), no entanto, o uso da AI, no contexto moçambicano, ainda não deve dispensar a intervenção do professor.

Neste contexto, o presente estudo tem como base empírica enunciados de FIE de professores em atividades de EaDO. O fato de esta modalidade ser relativamente nova e inovadora no contexto moçambicano fundamenta o foco em *feedback* dado exclusivamente a estudante em *e-learning*. Aliás, a maioria das dificuldades observadas na constituição de enunciados de *feedback* escrito no âmbito da EaDO, em que o professor e o estudante não partilham o espaço físico da sala de aula, é facilmente ultrapassada em situação de EP ou de ensino híbrido.

O objetivo geral é descrever as estratégias de constituição de FIE, refletindo sobre as diferentes estruturas usadas pelos professores. Acreditamos que, este contributo é necessário para promover melhores práticas e maximizar o impacto positivo do *feedback* na EaDO.

A finalidade exposta implica, em termos empíricos, identificar as diferentes estruturas de *feedback* predominantes na interação entre os professores e estudantes envolvidos num processo de EaDO, em uma instituição de ensino superior moçambicana. É imprescindível discutir sobre as tendências dos professores e a relevância de cada uma

das partes integrantes do enunciado do FIE, permitindo, assim, tirar ilações acerca da funcionalidade dessas estruturas na EaDO.

Efetivamente, como forma de contributo para boas práticas de produção e oferta de FIE, interessa propor estrutura e modelos de *feedback* positivo ou negativo, apresentando uma sequência lógica de informação que deve/pode ser considerada. Tais modelos, embora não sejam estáticos e únicos, podem inspirar boas práticas na constituição de enunciados de FIE, favorecendo, com efeito, uma EaDO de qualidade que todos almejamos.

Estudar aspetos de produção e oferta de *feedback* é deveras importante para a melhoria de processos educativos em geral e da EaDO em particular. O sucesso nesta modalidade depende, sobretudo, da fluidez da interação entre os principais intervenientes. Num contexto, em que os estudantes têm mais autonomia de decidir sobre a sua aprendizagem (se comparados com estudantes em regime de EP) e têm acesso a uma diversidade de fontes de informação e conhecimento sobre os diferentes tópicos de aprendizagem, o professor é chamado a moldar e validar as aprendizagens, através do *feedback*. Esta realidade impõe que os docentes sejam competentes para produzir e oferecer *feedbacks* funcionais, que conduzam ao sucesso dos estudantes.

Em países em desenvolvimento como Moçambique, a EaDO é uma prática recente que precisa de ser descrita, como forma de contribuir para o desenvolvimento de práticas didáticas e pedagógicas favoráveis para uma educação de qualidade. Embora o estudo dos aspetos de produção e oferta de *feedback* empreendido tenha como base empírica dados de um determinado grupo de indivíduos, os resultados apresentados bem como as propostas de estruturas e modelos de FIE podem ser úteis para uma prática de produção de *feedback* em quaisquer outros contextos educativos em que se registem realidades semelhantes às do grupo alvo deste estudo.

Depois desta parte introdutória, o artigo apresenta, na segunda parte, os princípios teóricos sobre a produção e oferta do *feedback*. Para além de aspetos teóricos, destacam-se fatos práticos que sobressaem na literatura sobre o *feedback* no contexto de educação. Na terceira parte, descrevem-se a abordagem científica adotada, a estratégia de recolha de dados e os procedimentos de análise. Na última parte do artigo, discutem-se os dados sobre a configuração do FIE e propõem-se estruturas de enunciados social, académica e profissionalmente úteis. Nas considerações finais, destacam-se os principais aspetos e ilações que devem ser considerados neste estudo.

Teorias de base

O estudo considera duas teorias de base. A primeira chama-se *Transactional Distance Theory* (doravante TDT). A TDT foi significativamente desenvolvida a partir dos anos 70 do século XX. Esta teoria destaca a interação entre o professor e os estudantes em situação de EaDO, que é marcada e influenciada pela distância que separa os dois

agentes. Nesse contexto, as TIC podem desempenhar um papel relevante, sobretudo para a partilha de *feedback* (Pereira, 2023; Shimasaki, *et al.*, 2024).

Na verdade, de acordo com Moore (1997), a distância que interessa e que deve ser considerada no âmbito da EaDO não é a física, mas sim, a que se traduz e se relaciona com aspetos de interação, psicológicos e estratégicos. Se se verificar uma distância entre o professor e os estudantes relativamente aos aspetos didáticos, pedagógicos e comunicacionais, as experiências de aprendizagem serão negativas. No entanto, se se estabelecer uma interação eficaz, e existir uma convergência e/ou proximidade entre o professor e o estudante no âmbito da aprendizagem, a distância física não terá efeitos nos resultados do processo de EaDO. É no âmbito de uma interação eficaz que se fundamenta a proposta de uma estrutura de enunciado de *feedback* que aproxime mais o professor e o estudante.

Para assegurar que a distância física não implique a distância em termos pedagógicos e didáticos, Moore defende que, na EaDO, se devem satisfazer os seguintes aspetos:

- (I) *dialogue (targeted, constructive interaction assessed by each participant towards better understanding)*
- (II) *structure (rigidities or flexibility in relation to course objectives, evaluation or evaluation strategies and types)*
- (III) *Authonomy of the learner (learner decides on key actions about when, how, what to learn)* (Moore, 1997, p. 22).

Estes são os aspetos que, na perspetiva de Moore, marcam a educação a distância (e online), devendo, por isso, ser assegurados como forma de promover a aprendizagem de qualidade. De fato, se se garantir um diálogo saudável entre o professor e os estudantes, o primeiro conhecerá perfeitamente os seus estudantes, as suas necessidades e capacidades e, desse modo, poderá estabelecer mecanismos eficazes de comunicação. Ademais, na produção de FIE, estará em condições de usar uma estrutura e uma linguagem relevantes para o sucesso na aprendizagem.

Concordando com Moore (1997) e Jurs e Spehte (2021), em todo o processo de ensino-aprendizagem, o nível e o impacto da distância dependem da forma como os estudantes se sentem/encontram sozinhos/isolados com os seus materiais, da forma como eles se comunicam com os seus professores e do papel que um enunciado de FIE sobre uma determinada matéria tem no estudante. É importante sublinhar que, de uma forma geral, o impacto de qualquer *feedback* escrito depende do seu conteúdo (transmitido através das diferentes partes que o compõem) e do interesse que tal conteúdo criar no estudante.

A segunda teoria é a Teoria de Equivalência (doravante TE), significativamente defendida por Simonson, Schlosser e Hanson (1999). Em harmonia com estes autores, é necessário que as instituições de EaDO garantam que haja equivalência entre as experiências dos estudantes no modelo a distância e online e as dos estudantes em regime de EP. Atualmente, a equivalência pode ser garantida pelo uso sustentável da

IA que, tal como demonstram Oliveira, Pereira, Amante e Rocio (2025) e Zhang (2025), pode providenciar um *feedback* imediato e de qualidade.

A claudicação na escrita e oferta de *feedback* implica uma EaDO de baixa qualidade, frustrante e irrelevante (Simonson, Schlosser & Hanson (1999). Uma das estratégias imprescindíveis para que haja equivalência é garantir que o *feedback* em geral e o FIE em particular desempenhem eficazmente os propósitos de viabilizar a melhoria e o avanço na construção do conhecimento. O FIE, nesta perspetiva, deve equivaler a interação entre o professor e o estudante na sala de aula convencional.

O *feedback* na EaDO

Al-Darei e Ahmed (2022) definiram o *feedback* como sendo um processo interativo oral ou escrito que permite perceber os [in]sucessos dos estudantes para guiar, monitorar e promover a aprendizagem. A definição apresentada por Al-Darei e Ahmed capitaliza o *feedback* como um mecanismo de interação entre o professor e o estudante no âmbito do ensino-aprendizagem. Na sua perspetiva, o professor (avaliador) comunica os [in]sucessos dos estudantes e recomenda medidas corretivas através do *feedback*. Por seu turno, o estudante percebe os seus êxitos e fracassos e, com a orientação do professor, trabalha para a sua melhoria. Para Subheesh e Sethy (2020, p. 9), o *feedback* é entendido como sendo a resposta e/ou reação do professor relativamente ao comportamento ou performance do estudante numa determinada atividade. Na verdade, trata-se de “uma informação, um processo ou atividade que suporta ou impulsiona a aprendizagem do estudante”. Esta definição, ao considerar o *feedback* como uma resposta, pressupõe que o professor detete uma tendência ou um comportamento que necessita de uma correção ou de uma ação reforçativa. Essa constatação ou deteção só é possível graças a uma avaliação.

No ensino a distância e online, o *feedback* e sobretudo o FIE deve ser escrito pelos professores de tal maneira que os estudantes entendam em que aspeto estão certos ou errados e quais devem ser as suas ações perante a situação reportada pelo professor. Produzir e oferecer *feedback* de qualidade em contexto de EaDO requerem altos níveis de competências científica e socioprofissional. Essas competências devem permitir que o professor informe ao estudante que está ‘errado’ ou equivocado sem o ofender nem o desmoralizar, que o estudante está em um nível intermédio, sem que esta avaliação deixe o estudante prescindir da luta pela excelência, e que ele teve uma performance excelente, sem que este elogio e reconhecimento torne o estudante preguiçoso (Jurs & Spehte, 2021; Voerman *et al.*, 2012; Hattie & Timperley, 2007). Exige-se, efetivamente, mestria na arte de dar *feedback*, por parte dos docentes, honestidade e clareza por parte dos estudantes (Gielen, 2010).

Para que o *feedback* tenha um impacto positivo é fundamental que:

- (1) o conteúdo de *feedback* seja uma informação clara sobre a performance do estudante e sobre o seu dever;
- (2) o *feedback*, podendo ser coletivo ou individual, seja relevante para o estudante;

- (3) o *feedback* seja dado no devido momento em que é necessário (Epstein *et al.*, 2002);
- (4) as fontes de *feedback* bem como os meios de canalização sejam apropriados (as TIC impõem-se como os melhores meios de dar e receber *feedback* (cf. Oliveira, Pereira, Amante & Rocio, 2025)).

Nenhum *feedback* deve simplesmente desencorajar a aprendizagem em geral. Um bom e efetivo *feedback*, mesmo sendo negativo, com o objetivo de desencorajar más práticas (sobretudo na aprendizagem), deve desencorajar maus comportamentos, e abrir espaço para a motivação para as aprendizagens, práticas e comportamentos relevantes. A motivação deve ser uma das principais características do *feedback* (Jurs & Spehte, 2021). Na verdade, o *feedback*:

- Ajuda os estudantes a melhorarem o processo de aprendizagem;
- Motiva os estudantes a melhorarem a sua performance;
- Promove a interação entre os professores e os estudantes;
- Promove reflexão e autorregulação.

A literatura na área de EaDO sublinha, efetivamente, a indispensabilidade do *feedback* na aprendizagem dos estudantes. Neste contexto, alguns autores como Jurs e Spehte (2021) defendem a adaptação do processo de ensino-aprendizagem a distância e online em consideração de aspetos sociais, nível de preparação dos estudantes, acessibilidade e natureza de materiais e o *input* das avaliações e autoavaliações. O ato de produzir e dar *feedback*, neste âmbito, também obedece aos pressupostos apresentados pelos autores acima referidos. Dominar a realidade do estudante, vai permitir que o FIE seja adaptado em função das necessidades e capacidades de cada estudante.

Para uma melhor discussão dos dados referentes à configuração dos enunciados de FIE, em primeiro lugar, deve diferenciar-se, de forma sistemática, a avaliação e o *feedback*, tal como sugerimos nos parágrafos anteriores. Embora estes dois mecanismos sejam intimamente ligados e interdependentes (UCL, 2017; Subheesh & Sethy, 2020; Hughes, 2023), não podem ser confundidos. A avaliação ajuda o estudante no processo educativo e mede a aprendizagem em função dos resultados esperados de um determinado programa; ajuda o professor a entender o que o estudante aprendeu e o que precisa de melhorar (UCL, 2017). O *feedback*, no entanto, vai mais além de simplesmente revelar juízos avaliativos e procura explicar as razões de tal avaliação, dá orientações sobre o que deve ser melhorado e como melhorar, encoraja, elogia e motiva o estudante.

A avaliação formativa, conhecida como *avaliação para a aprendizagem*, é que interessa neste estudo. É considerada um procedimento cuja finalidade é a formulação de juízos de valor sobre a performance do estudante em função de determinados critérios e parâmetros predefinidos. Com a avaliação formativa, os professores podem a) adaptar as instruções para melhor atingir as necessidades de aprendizagem, b) considerar e oferecer o tipo de ajuda de que necessita cada estudante, e c) oferecer um *feedback* relevante aos estudantes (Baker, 2024). É preciso, portanto, fazer uma avaliação

(formativa) para poder dar *feedback* de qualidade. Aliás, “an effective assessment necessarily offers *feedback* on students’ performances” (Subheesh & Sethy, 2020, p. 9).

Metodologia

Este estudo combina as abordagens qualitativa e quantitativa. Os estudos de natureza mista relevam do fato de propiciarem a compreensão dos diferentes elementos que integram os enunciados do FIE e, ao mesmo tempo, viabilizarem uma análise contrastiva que permite verificar as tendências dos membros do grupo alvo na codificação dos enunciados de FIE. Tudo isto concorre para a identificação e discussão das tendências salientes no âmbito da produção da FIE. Desta feita, será possível validar ou infirmar as hipóteses apresentadas na introdução.

O estudo envolveu enunciados de FIE de professores em exercício numa universidade moçambicana. Foram identificados 8 grupos de estudantes, sendo 4 do curso de licenciatura em ensino de português e os outros 4, do curso de ensino de geografia. Em cada um dos 8 grupos de estudantes, recorrendo à escolha aleatória, foram considerados 20 enunciados de FIE dados em função da performance individual em um trabalho de campo escrito. Em cada grupo, havia uma temática diferente sobre a qual os estudantes deviam debruçar-se.

No total, foram identificados 160 enunciados de *feedback* produzidos por professores universitários que trabalhavam em regime de EaDO. Todos os professores tinham, no mínimo, o grau de mestre em áreas relevantes para a disciplina que lecionavam. Os FIE recolhidos foram canalizados aos respetivos recetores via plataforma Moodle 4.0 em uso na instituição de ensino.

Para a análise, os dados são apresentados em tabelas, onde é possível observar os diferentes tipos de *feedback* (negativo, positivo, negativo com *feed-forward*, positivo com *feed-forward* e misto) cruzados com os aspetos estruturais considerados (saudação/vocativo, avaliação, confirmação e elogio, estratégia de melhoria e encorajamento, sugestão de material e fecho). Estes aspetos são considerados à luz da TDT (Moore, 1997) e dos princípios fundamentais de *feedback* (clareza e especificidade, objetividade e foco, relevância e aplicabilidade, equilíbrio entre o positivo e construtivo e oportunidade (Jurs & Spehte, 2021 e Tavares, 2023)), que incluem os preceitos de empatia e gentileza.

A análise de dados recorre às técnicas de análise do conteúdo e estatística. Considerando os 5 tipos de *feedback*, discute-se até que ponto a inclusão ou exclusão de cada uma das partes identificadas na configuração de enunciados de FIE prejudica ou favorece o seu funcionamento efetivo e a promoção de uma EaDO de qualidade. Num primeiro momento, faz-se a descrição dos dados parciais e, em seguida, discute-se os dados gerais sistematizados. Norteadas pelas TDT (Moore, 1997) e TE (Simonson, Schlosser & Hanson, 1999), a discussão é desencadeada tendo em conta a estrutura, a linguagem e o impacto que as diferentes partes elencadas podem ter na funcionalidade do *feedback*.

Para salvaguardar a integridade física e identitária dos professores e estudantes, não foram revelados nomes próprios dos indivíduos, nem de instituições. Os enunciados, sempre que se justificar (sobretudo na apresentação de exemplos), são codificados de tal forma que se identifique o curso e o ano de frequência do recetor do FIE, como exemplificado em *FEPI*, em que:

F – *Feedback*

EP (EG) – Ensino de Português (Ensino de Geografia)

I (II, III, IV) – 1º (2º, 3º, 4º ano) Nível de frequência do curso.

Resultados

Nesta secção apresentamos os dados referentes aos 160 enunciados de *feedback* recolhidos para viabilizar este estudo. Em harmonia com a Tabela 1 abaixo, em cada nível (do primeiro ao quarto ano) são representadas 20 estruturas de *feedback*.

Tabela 1
Total de Feedback

<i>Feedback</i>	Nível	Quantidade	Percentagem
Ensino de Português	1º (FEPI)	20	12.5%
	2º (FEPII)	20	12.5%
	3º (FEPIII)	20	12.5%
	4º (FEPIV)	20	12.5%
Ensino de Geografia	1º (FEGI)	20	12.5%
	2º (FEGII)	20	12.5%
	3º (FEGIII)	20	12.5%
	4º (FEGIV)	20	12.5%
Total		160	100%

Elaborada pelos autores

Estrutura de Feedback

Os dados apresentados nas Tabelas 2 e 3 revelam que, na configuração do *feedback* escrito, os professores de ambos os cursos incluem um enunciado introdutório, normalmente, uma forma de saudação ou um vocativo. Esta expressão prepara o estudante para a receção do ato ilocutório principal (*feedback* negativo, positivo ou misto). No curso de português, verificam-se 44 ocorrências de expressões/estratégias introdutórias do *feedback*, correspondentes a 28%, enquanto no curso de geografia, registam-se 43 expressões iguais a 27%. É preciso sublinhar que o *feedback* positivo com *feed-forward* é o que, geralmente, é combinado com expressões introdutórias, apresentando um cumulativo de 22 e 18 registos, equivalentes a 14% e 11%, respetivamente. No curso de português, o *feedback* negativo com *feed-forward* apresenta 14 elementos introdutórios iguais a 9%, enquanto no curso de geografia,

depois do *feedback* positivo com *feed-forward*, coloca-se o *feedback* misto com 9 registros correspondentes a 6%.

Os enunciados de *feedback* recolhidos apresentam igualmente expressões de avaliação. Trata-se, na verdade, de expressões que sintetizam a apreciação do professor relativamente ao trabalho, comportamento ou performance do estudante. Em termos estatísticos, no entanto, essas expressões apresentam baixa representatividade (baixos índices de ocorrências). No curso de português, registam-se 26 ocorrências de expressões corretivas, iguais a 16%, em oposição a 14 registros correspondentes a 9%, no curso de geografia. Em ambos os cursos, as expressões apreciativas ocorrem significativamente no *feedback* positivo com *feed-forward*, com 18 (11%) e 10 (6%) ocorrências, respetivamente.

Para além de expressões introdutórias e avaliativas, os enunciados de *feedback* recolhidos contêm expressões de confirmação e/ou elogios. Estes são atos ilocutórios que reconhecem, confirmam e enaltecem o conhecimento adquirido pelo estudante, o comportamento e a performance bem-sucedidos. Os dados indicam um índice de ocorrência deste tipo de expressões de 16 casos iguais a 10% no curso de português e 20, correspondentes a 13%, no curso de geografia. Quer no curso de português, quer no de geografia, o *feedback* positivo com *feed-forward* é o que integra maior número de confirmações e elogios, com 12 (8%) e 14 (9%) ocorrências, respetivamente.

Por sua vez, observam-se, nos dados em análise, sugestões de melhoria e encorajamento. Estas sugestões representam um *input* deveras importante para a melhoria da aprendizagem. É interessante observar que em ambos os cursos, ocorrem expressões de melhoria e de encorajamento em todos os tipos de *feedback*, à parte o *feedback* positivo. No curso de português registam-se 52 expressões que representam 32%, contra 40 casos equivalentes a 25% observados no curso de geografia. No primeiro curso, as sugestões de melhoria e encorajamento concentram-se nos *feedbacks* negativo e positivo com *feed-forward*, respetivamente com 24 e 20 registros equivalentes a 15% e 13%. No segundo curso, essas sugestões são predominantes em *feedbacks* negativo, positivo e misto com *feed-forward*, com 16, 14, 8 ocorrências que representam 10%, 8% e 5%, conforme a Tabela 3.

Quanto à sugestão de materiais para viabilizar as melhorias necessárias, as Tabelas 2 e 3 revelam uma tendência desoladora. Os dados estatísticos, quer no curso de português, quer no de geografia, revelam baixo índice de sugestões de materiais, entre 1% e 4%. Embora seja verdade que os estudantes têm autonomia para encontrar materiais para a sua aprendizagem, a sugestão de material pelo professor é uma estratégia vital para o sucesso da atividade de ensino-aprendizagem. Ela motiva, direciona e molda as aprendizagens.

Finalmente, os dados indicam uma tendência muito mais preocupante. Não se regista, na amostra estudada, nenhuma tentativa de fecho. Uma forma de fecho (de um enunciado de *feedback* escrito) estratégica e relevante pode ter um impacto positivo no cometimento do estudante com o desenvolvimento das suas atividades, ajudando-o a organizar-se e a investir na sua aprendizagem.

Tabela 2

Estrutura de feedback – Ensino de Português

<i>Feedback</i>	Vocativo/ Saudação	Avaliação	Confirmação/ Elogio	Melhoria/ Encorajamento	Sugestão de Material	Fecho
Feedback Negativo	6 (4%)	4 (3%)	0 (0%)	2 (1%)	0 (0%)	0 (0%)
Feedback Positivo	2 (1%)	2 (1%)	4 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Feedback Negativo com Feed-forward	14 (9%)	2 (1%)	0 (0%)	24 (15%)	0 (0%)	0 (0%)
Feedback Positivo com Feed-forward	22 (14%)	18 (11%)	12 (8%)	20 (13%)	2 (1%)	0 (0%)
Outros/Misto	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (4%)	0 (0%)	0 (0%)
Total	44 (28%)	26 (16%)	16 (10%)	52 (32%)	2 (1%)	0 (0%)

Elaborada pelos autores

Tabela 3

Estrutura de feedback – Ensino de Geografia

<i>Feedback</i>	Vocativo/ Saudação	Avaliação	Confirmação/ Elogio	Melhoria/ Encorajamento	Sugestão de Material	Fecho
Feedback Negativo	8 (5%)	2 (1%)	2 (1%)	2 (1%)	0 (0%)	0 (0%)
Feedback Positivo	2 (1%)	2 (1%)	2 (1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Feedback Negativo com Feed-forward	6 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (10%)	0 (0%)	0 (0%)
Feedback Positivo com Feed-forward	18 (11%)	10 (6%)	14 (9%)	14 (9%)	4 (3%)	0 (0%)
Feedback Misto	9 (6%)	0 (0%)	2 (1%)	8 (5%)	2 (1%)	0 (0%)
Total	43 (27%)	14 (9%)	20 (13%)	40 (25%)	6 (4%)	0 (0%)

Elaborada pelos autores

Os dados parciais apresentados são sintetizados na Tabela 4 abaixo. De uma forma geral, esta tabela revela, por um lado, a prevalência, nas práticas dos docentes envolvidos em EaDO, de três tipos de *feedback*, nomeadamente: (1) o *feedback* negativo com *feed-forward*, (2) o *feedback* positivo com *feed-forward* e o (3) *feedback* misto. Estes são os tipos de *feedback* que apresentam muitas incidências nos diferentes aspetos considerados nesta pesquisa. Por outro lado, a mesma tabela ilustra que, quanto à estrutura dos enunciados de *feedback*, existem elementos com altos índices de presença: (1) saudação e/ou vocativo, com um total de 99 ocorrências equivalentes a 31%, (2) sugestões de melhoria e/ou encorajamento, com 92 casos iguais a 29%, (3) avaliação, com 40 exemplos que correspondem a 13% e (4) confirmação e/ou elogio, com um cumulativo de 36 registos que perfazem 11%. Estes dados estatísticos estão em oposição a 8 e 0 casos que representam 3% e 0% de sugestões de materiais e expressões de fecho, cuja ocorrência é menos representativa.

Tabela 4

Dados gerais sobre a ocorrência de feedback

<i>Feedback</i>	<i>Vocativo/ Saudação</i>	<i>Avaliação</i>	<i>Confirmação/ Elogio</i>	<i>Melhoria/ Encorajamento</i>	<i>Sugestão de Material</i>	<i>Fecho</i>
Feedback Negativo	17 (5%)	6 (2%)	2 (0.6%)	4 (1%)	0 (0%)	0 (0%)
Feedback Positivo	4 (3%)	4 (1%)	6 (2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Feedback Negativo com Feed-forward	20 (6%)	2 (0.6%)	0 (0%)	40 (13%)	0 (0%)	0 (0%)
Feedback Positivo com Feed-forward	40 (13%)	28 (9%)	26 (8%)	34 (11%)	6 (2%)	0 (0%)
Outros/Misto	18 (6%)	0 (0%)	2 (0.6%)	14 (4%)	2 (0.6%)	0 (0%)
Total	99 (31%)	40 (13%)	36 (11%)	92 (29%)	8 (3%)	0 (0%)

Elaborada pelos autores

Vocativo e saudação no FIE

O *feedback* individualizado é mais acessível e aceitável (Carby, 2023). A sua acessibilidade e aceitabilidade estão relacionadas, em parte, ao fato de ser direcionado ao estudante como indivíduo com capacidades, característica e necessidades próprias (cf. Jurs & Spehte, 2021; Tavares, 2023, sobre as características do feedback). Neste contexto, expressões de saudação e/ou vocativos desempenham um papel relevante: (1) mobilizam a atenção do estudante para o conteúdo principal do enunciado de *feedback*, (2) aproximam o estudante ao professor e os dois ao conteúdo, e (3) o estudante sente a presença do docente. A saudação e/ou o vocativo são expressões que, no contexto de EaDO, desempenham uma função socializadora e motivadora.

Aliás, França e Bretas (2021, p. 15) postulam que “os alunos valorizavam o *feedback* individualizado oferecido tanto pelo professor quanto pelos seus pares”. Um dos aspetos que contribuem para essa valorização é, em primeiro lugar, o afeto e o interesse que tal interação cria no estudante, em segundo, a linguagem usada e, em terceiro, o conteúdo. De uma forma geral, nenhum professor, mesmo dentro de uma sala tradicional, oferece um *feedback* individualizado sem recorrer a estratégias que permitam que o estudante visado preste atenção e se preocupe com o que o professor quer que ele entenda sobre o seu comportamento ou a sua performance.

A necessidade de mobilizar a atenção do estudante é muito mais imprescindível num FIE, em contexto de EaDO. Uma saudação (ou vocativo) é estratégica para um diálogo frutífero (Moore, 1997) sobre a aprendizagem, o comportamento e a performance do estudante. Uma interação frutífera é, por sua vez, fundamental para a promoção da equivalência de experiências na EaDO e na educação presencial (Simonson, Schlosser & Hanson, 1999).

Deste modo, fica claro que um FIE deve considerar, de fato, o contexto e a realidade do estudante: emoções, condição socioeconómica, necessidades e capacidades, como

forma de permitir que a interação seja bem-sucedida. É importante que um enunciado de FIE inicie por uma saudação, por um vocativo, uma simples pergunta como *como está?* e uma breve expressão que sublinhe os aspectos positivos do estudante (tem feito esforços para aprender, o seu trabalho é visível neste aspeto) (Baker, 2024). Nos exemplos 1 e 2, ilustramos *feedbacks* com e sem um vocativo/saudação.

Exemplo 1:

FEGII: *“Cara estudante [...]!*

Parabéns pelo trabalho, mas devia ter trazido conteúdo mais relevante. [podia ter] lido os manuais de Aniceto Muchangos e Zacarias Ombe. Eles abordam bem sobre a temática em destaque”.

Exemplo 2:

FEPI: *“Satisfaz*

Deve apresentar a revisão da literatura e dar o seu posicionamento quanto aos conteúdos”.

Avaliação (positiva ou negativa, mas necessária)

Para melhor refletir sobre a questão da avaliação nos enunciados de *feedback* escrito em estudo, é fundamental, recuperar a diferença estabelecida entre avaliação e o *feedback*. A avaliação dá informação sobre a performance do estudante em função de critérios determinados, enquanto o *feedback*, atualiza essa informação apreciativa, sublinha e avança ações e estratégias concretas tendentes à melhoria das aprendizagens que, em função da avaliação, não satisfazem as expectativas. Essas estratégias podem igualmente visar a adição do conhecimento, para casos em que a apreciação feita pelo avaliador é positiva. Efetivamente, para se dar *feedback* tem de se fazer primeiro uma avaliação (Subheesh & Sethy, 2020, p. 9).

Avaliar é uma tarefa difícil para os professores. No entanto, é crucial para o sucesso do processo educativo em geral. Para dar *feedback* sobre o comportamento de um estudante numa determinada atividade, é fundamental “corrigir/avaliar” antes o trabalho do estudante. Nenhum professor que queira dar um *feedback* efetivo deve prescindir de uma avaliação profunda do trabalho do estudante (UCL, 2017; Subheesh & Sethy, 2020; Hughes, 2023).

Os dados apresentados na tabela 4 indicam apenas 13% de ocorrências de correção/avaliação explícita do trabalho do estudante. As questões que se despoletam com tal constatação têm que ver com o ponto de partida do *feedback* dado. Um *feedback* dado sem fundamento sólido, não é claro, nem acessível, facilmente confunde os estudantes. Estes necessitam de uma informação precisa sobre o correto e o incorreto, sobre as habilidades e o conhecimento desenvolvidos (Jurs & Spehte, 2021; Carby, 2023). Os professores precisam de partilhar com os estudantes o ponto de partida e o motivo para oferecer um determinado tipo de *feedback* (e não o outro). Toda esta informação só pode ser conseguida através de uma avaliação (Baker, 2024).

O *feedback* positivo com *feed-forward* é o que apresenta o maior número (9%) de casos de avaliação. Esta tendência pode estar relacionada com o receio de informar o

estudante que não teve uma prestação aceitável/satisfatória. O professor limita-se a fazer comentários e instruções que podem levar o estudante a perceber implicitamente que não atingiu as expectativas, como nos exemplos 3 e 4 abaixo. No entanto, é recomendável que os professores encontrem estratégias mais eficazes para dizer e demonstrar o erro do estudante.

Exemplo 3:

FEGII: “*Caro [estudante]*

Deve trazer a revisão da literatura para dar a cientificidade do [seu trabalho].

As referências apresentadas não constam do texto

Ler mais obras por forma a trazer mais autores nas referências”

Exemplo 4:

FEGIV: “*Considera-se que empreendedorismo local ocorre por meio de interacção entre a necessidade dos microempreendedores, amparados nos costumes locais e no facto de que os microempreendedores locais são os próprios mentores/negociadores que, com dificuldades, procuram utilizar a infraestrutura local para captar rendimento”.*

A avaliação feita pelo professor pode ser positiva ou negativa. A positiva afeta positivamente a autoestima do estudante, enquanto a negativa pode ter um impacto adverso à sua personalidade. Por causa desta possibilidade, devendo permitir que o estudante compreenda claramente se está certo ou está errado, o professor deve ser suficientemente competente para, em qualquer uma das situações (avaliação negativa ou positiva), avaliar e dar *feedback* sem ferir as sensibilidades dos estudantes.

A capacidade de estabelecer a interação em EaDO (Anderson, 2008; Moore, 1997; Jongsma *et al.*, 2023), sem ofender e desmotivar, é uma competência profissional que deve ser desenvolvida por professores, para permitir que o *feedback* seja relevante e tenha o impacto positivo desejado. Para além de competência profissional, para oferecer um *feedback* de qualidade, é imprescindível saber usar uma linguagem adequada a cada recetor do *feedback* (especialmente em *feedbacks* individualizados). Uma linguagem menos adaptada pode prejudicar a interação professor-estudante e, conseqüentemente, propiciar a desmotivação e o fracasso.

Confirmação e elogio

Confirmar e elogiar o trabalho dos estudantes são atitudes vitais. Transmitem aos estudantes a informação e o sentimento positivos sobre a relevância do seu trabalho e enrobustecem a sua autoestima e autoconfiança, dando-lhes coragem para serem criativo na aprendizagem. Estes são condimentos indispensáveis para o desenvolvimento do espírito de autonomia na aprendizagem, comportamento indispensável na EaDO.

Num FIE, a relevância da confirmação acentua-se pelo fato de os estudantes estarem expostos a uma grande diversidade de informação sobre o mesmo assunto, graças às TIC que permitem a circulação da informação e o acesso ao *feedback* com muita eficácia (Jurs & Spehte, 2021; Pereira, 2023; Oliveira; Pereira; Amante & Rocio, 2025). Esta informação, todavia, nem sempre é relevante para o conhecimento que se pretende que o estudante construa. Neste contexto, o papel do professor de confirmar aprendizagens bem desenvolvidas com os devidos elogios e infirmar informações prejudiciais com as necessárias observações é indispensável.

As confirmações e elogios com um total de 11% na Tabela 4 concentram-se no *feedback* positivo com *feed-forward*, com 8% de ocorrências. Esta é uma tendência lógica. Nenhum professor deve confirmar aprendizagens inadequadas ou elogiar performances e comportamentos aquém das expectativas. Expressões como *o seu trabalho está bem feito!*, *bom trabalho!*, *parabéns!*, *excelente!*, *tenho orgulho por si!*, entre outras, são exemplos que podem ser usados para confirmar e elogiar o trabalho do estudante. No entanto, não se deve oferecer apenas um elogio pelo bom desempenho. Para que o *feedback*, na sua completude, seja de qualidade, é necessário associar à confirmação uma explicação sobre por que o trabalho do estudante é perfeito, indicando, cuidadosamente, os aspetos que contribuem para a sua qualidade. Este exercício solidifica a aprendizagem, pois o estudante, para além de saber que está certo, sabe como e por que está certo. O exemplo 5, tirado da amostra, ilustra um *feedback* com confirmação e elogio (a confirmação e o elogio encontram-se entre parentese retos [...]).

Exemplo 5:

FEPIV: “[*Parabéns pelo trabalho! Achei-o interessante*] sob o ponto de vista de aspectos gráficos e conteúdo. Contudo, devia detalhar mais o tema em análise. Devia explorar mais a bibliografia disponível sobre o tema”.

Estratégias de melhoria e encorajamento

De uma forma geral, todo o *feedback* deve permitir melhorias. No setor da educação, nenhum *feedback* deve intentar promover aprendizagens, comportamentos ou performances incorretos. Caso isto aconteça, o professor tem o dever de desenhar estratégias corretivas eficazes que contribuam para a qualidade necessária.

De acordo Spiller(2019), Hughes (2023), Baker (2024) e Brookhart (2008) para que o *feedback* escrito seja relevante e promova melhorias , é necessário que: (1) descreva claramente aspetos e estratégias de melhoria e dar, explicitamente, instruções e oportunidades para o estudante agir em função do *feedback*; (2) permita que o estudante reflita sobre a sua própria performance para viabilizar uma interação (*dialogue*) com o professor e os conteúdos; (3) apresente algumas sugestões de respostas a perguntas implícitas como *o que devo fazer para melhorar?*; (4) sugira sempre atividades relevantes, mesmo se o trabalho feito for de alta qualidade e (6) a linguagem usada na escrita do *feedback* seja acessível e faça sugestões relevantes.

Na tabela 4, as tentativas dos professores de dar sugestões de melhoria e encorajamento representam 29% do total dos dados analisados, sendo que a maior

parte desses dados ocorre em *feedbacks* negativo e positivo com *feed-forward*, respetivamente com 13% e 11%. Esta estatística é motivo de preocupação, se se considerar que na área de educação, os *feedbacks* devem promover melhorias, motivação e avanço na construção de conhecimento. Ademais, se apenas cerca de um terço de enunciados de *feedback* é que apresenta e descreve aspetos de melhoria e motivação, então, mais do que a metade dos enunciados apresentam apenas aspetos secundários, sem, no entanto, explicar o que deve ser melhorado, e como melhorar. Atente-se nos exemplos 6 e 7:

Exemplos 6:

FEGII: *“Caro estudante!*

Parabéns pela sua submissão deste trabalho.

Sempre que [fizer] um trabalho científico, é preciso que saiba usar as normas APA, formatação, citação e organização [das] referências bibliográficas.

Os autores podem ser vários a ter em conta nesta temática, mas podia ser melhor se tivesse usado os livros de Zacarias Ombe e Aniceto Dos Muchangos, eles abordam melhor sobre os factores de formação de solos em Moçambique”.

Exemplo 7:

FEGIII: *“Bom trabalho!*

As fontes usadas são insuficientes, não apresentou o quadro teórico para a definição dos conceitos ligados ao tema”.

No primeiro caso de *feedback* (exemplo 6) (embora haja necessidade de melhoria de alguns aspetos), é possível observar que o professor procura indicar o que está mal e que deve ser melhorado, sugere como melhorar e materiais relevantes. O estudante entende que deve melhorar na formatação do texto, nas referências e na abordagem sobre os fatores de formação dos solos. Ademais, sabe quais os trabalhos que pode ler para melhorar o seu conhecimento nesse aspeto. Todavia, no exemplo 7, apresenta-se um enunciado que começa por um elogio (bom trabalho), em seguida, apenas são indicados os aspetos negativos do trabalho sem, no entanto, sugerir melhorias. A questão que vai surgir ao estudante perante um enunciado de FIE que destaca o elogio ao trabalho e, em seguida, enumera aspetos negativos é *o que, como e por que devo fazer?*

Dizer que o estudante está aquém das expectativas (avaliação) sem oferecer sugestões de materiais (por exemplo), nem indicar o que (por que e como) deve ser melhorado, (exemplo 8 abaixo) prejudica sobremaneira a qualidade do *feedback* individualizado, sobretudo no contexto de EaDO. No lugar de promover a melhoria da aprendizagem, esse tipo de estruturas bloqueia o desenvolvimento do estudante.

Exemplo 8:

FEPI: *“Caro [estudante],*

Neste trabalho houve fraca abordagem do tema”.

O resultado de uso de estratégias de melhoria e encorajamento eficazes é, sem dúvidas, a viabilização de um impacto positivo do *feedback* e, consequentemente, propiciar a

qualidade da aprendizagem. Conhecendo o estudante e a sua realidade, o professor é capaz de dar instruções que permitam que as aprendizagens, os comportamentos e a performance inadequados possam ser substituídos por outros melhores. Um exemplo como 8, portanto, deve ser desencorajado exatamente por, simplesmente, acusar o estudante de estar errado, sem lhe oferecer informação e estratégias relevantes para a melhoria da sua performance.

Sugestão de materiais e fecho

Conforme descrito em parágrafos anteriores, a sugestão de melhoria inclui recomendações de materiais (Spiller, 2019; Brookhart, 2008). No entanto, os dados referentes a esta estratégia (sugestão de material) não ultrapassam os 3% do total da amostra recolhida. É importante perceber (em estudos futuros) as razões da falta de sugestão de material, tendo em conta a sua relevância para motivar o estudante a melhorar a sua performance e também para direcionar a sua ação. A verdade é que um *feedback* de qualidade, quer seja negativo, quer seja positivo ou misto, maximiza o seu impacto com as sugestões de materiais específicos sobre o que deve ser melhorado ou adicionado na aprendizagem.

O outro aspeto presente na Tabela 4 é o *fecho* do enunciado de *feedback*, sem nenhuma ocorrência na amostra em análise. Mesmo podendo ser dispensado, não deixa de ser importante para a organização e ação do estudante. Dependendo do seu conteúdo, pode ter um contributo valioso, transmitindo ao estudante força e autoconfiança, exigindo-lhe trabalho e dando-lhe prazos para a conclusão da tarefa de melhoria. Existem várias formas de terminar o enunciado de *feedback*: *bom trabalho; espero melhorias, eu sei que você é capaz; caso tenha dificuldades, contacte-me, por favor; faça o melhor de si; termine a sua atividade até data Y*, etc.

Modelo de estrutura de FIE para casos de EaDO⁴

Feedback positivo com feed-forward

Saudações, caro estudante [nome]!

O seu trabalho sobre [.....tema.....] está bem. Consegui atingir os objetivos [....X.....eY.....] definidos para este tópico. O/s conceito/s que apresenta é/são adequado/s e a discussão que desencadeia demonstra uma profunda compreensão do tema em estudo.

Parabéns pelo esforço!

Para enriquecer ainda mais o seu conhecimento e domínio sobre [.....tema.....] aplique os conhecimentos em [..... tarefa]. Reflita sobre a sua performance e encontre soluções para os desafios que enfrentar. Leias o capítulo

⁴ Estes modelos podem e devem ser adaptados para cada caso, tendo em consideração os objetivos a atingir com o *feedback*.

[...A...] do trabalho de [.... Autor e ano....] e o artigo [.... B....] de [..... Autor e ano.....].

Dê o seu melhor, vai se encantar com os resultados!

Caso tenha dúvidas, contacte-me, por favor, via telemóvel ou email.

Termine a sua tarefa até [....data....] e apresente os resultados.

Feedback negativo com *feed-forward*

Saudações, caro estudante [nome]

É visível o seu esforço para compreender [.... Tema ...]. O material que usa é relevante, mas os conceitos e a discussão devem ser melhorados.

O seu trabalho sobre [.....tema.....] não satisfaz as expectativas (está aquém do recomendado/é de difícil compreensão/não atingiu o objetivo [... B ...] deste capítulo).

É possível que eu não tenha sido claro na instrução. Era suposto discutir [... objeto da discussão ...] tendo em conta as perspetivas dos autores [....X e Y....].

Melhore o seu trabalho. Use a informação/dados disponível em [.... fonte de informação/dados ...]. Faça o exercício [.... A e B...], com a intenção de aperfeiçoar [.... o que o estudante deve aperfeiçoar...]. Reflita sobre a sua performance e encontre soluções para os desafios que enfrentar. Leia também o capítulo [...A...] do trabalho de [..... Autor e ano....] e o artigo [.... B] de [..... Autor e ano.....].

Eu sei que você é capaz!

Caso tenha dúvidas, contacte-me, por favor, via telemóvel ou email.

Termine a sua tarefa até [.... Data] e apresente os resultados.

Considerações finais

Dar *feedback* sobre a aprendizagem, comportamento e performance de estudantes nas suas diversas atividades em contexto de EaDO é uma tarefa que exige do professor competência socioprofissional que o permita configurar um enunciado de *feedback* que possibilite minimizar as lacunas propiciadas pela distância física (geográfica) que separa o estudante e o professor e maximizar a equivalência do processo de aprendizagem a distância ao processo de EP.

O estudo teve como base empírica enunciados de FIE de professores em exercício no ensino superior. Recorrendo a uma abordagem mista e ancorada em princípios teóricos de equivalência e de distância transacional, a pesquisa procurou descrever as estratégias de constituição de *feedback* individualizado e escrito e o impacto de diferentes estruturas e linguagem usadas pelos professores na concretização dos propósitos para os quais é produzido o *feedback*.

A revisão da literatura sublinhou que, no contexto de ensino-aprendizagem, o *feedback* serve para promover a melhoria e o avanço na aprendizagem. Esta relevância acentua-se em situação de EaDO, pois é o *feedback* que representa o discurso e a ação didático-

pedagógica do professor na sala de aula. Para que o enunciado de *feedback* seja de qualidade e conduza ao alcance dos objetivos, é fundamental que ajude o estudante a saber (1) o que fez bem, (2) o que deve ser melhorado, (3) como deve ser melhorado e (4) por que é que deve ser melhorado. Não devem ser permitidos *feedbacks* que promovam conhecimentos, comportamentos e performances inadequados.

Os resultados indicam que o enunciado de FIE, em contexto de EaDO, seja negativo, positivo ou misto (com *feed-forward*), deve conter elementos como: (1) saudação ou um vocativo (mobiliza a atenção e o interesse do estudante), (2) avaliação/apreciação (deixa o estudante claro sobre o seu comportamento ou a sua performance), (3) confirmação e elogio, para caso do *feedback* positivo (recompensa o esforço do estudante, eleva a sua autoestima e favorece a sua autonomia), (4) proposta de melhoria e encorajamento (é o essencial do *feedback*, descreve e explica o que está correto ou incorreto, propõe melhorias e estratégias de melhoria), (5) sugestão de material (servem como suporte das sugestões de melhoria; motivam o estudante e ajudam-no a direcionar as suas atividade de aprendizagem) e (6) fecho (pode motivar o estudante, aumentar o seu cometimento com a tarefa e, nalguns casos, permitir a sua planificação). A qualidade e o impacto de um enunciado de *feedback* dependem, em parte, da relevância dos elementos que o compõem e da linguagem usada, havendo, por isso, necessidade de os professores desenvolverem competências socioprofissionais relevantes para dar FIE de qualidade.

A base empírica deste estudo não permitiu observar todas as tendências dos professores na configuração do *feedback*. Esta limitação é consequência de a amostra ter-se limitado a enunciados de FIE em EaDO em apenas dois cursos de graduação. Embora o trabalho seja válido pela sua tentativa de descrever estratégias pedagógicas e pela proposta de modelos de configuração de FIE, há necessidade de pesquisas envolvendo amostras mais robustas que validem ou infirmem os resultados apresentados. Ademais, estudos comparativos de *feedback* nas modalidades de EaDO e de EP devem ser levados a cabo para garantir o aperfeiçoamento de estratégias que promovam a equivalência de experiências de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Al-Darei, I. & Ahmed, A. M. (2022). The effect of *feedback* type in the e-learning environment on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, (5)3, p. 694-705.
<https://doi.org/10.31681/jetol.1111527>
- Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.). *The theory and practice of online learning* (p. 45-75). Canada: Au Press.
- Baker, J. (2024). 5 best tips to provide meaningful feedback to students. *SplashLearn*.
<https://www.splashlearn.com/blog/feedback-to-students/>

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carby, N. (2023). Personalized *Feedback* in a Virtual Learning Environment. *Journal of Educational Supervision*, (6)1, 36-44. <https://doi.org/10.31045/jes.6.1.3>
- Epstein, M. L., Lazarus, A. D., Calvano, T. B., Matthews, K. A., Hendel, R. A., Epstein, B. B., & Brosvic, G. M. (2002). Immediate *feedback* assessment technique promotes learning and corrects inaccurate first responses. *The Psychological Record*, (52)2, 187-201. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/bf03395423.pdf>
- França, J. B. A., & Bretas, M. L. B. (2021). Concepções de feedback e sua importância como uma metodologia positiva de aprendizagem [Trabalho de especialização, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano]. Repositório IF Goiano. <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2208>
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20(4), 304–315. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of *feedback*. *Review of Educational Research*, (77)1, 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hughes, H. (2023). Assessment and feedback: The key to student success. *IR/IS Connect*. <https://blog.irisconnect.com/uk/how-to-improve-your-assessment-feedback-skills>
- Jongsma, M. V., Scholten, D. J., van Muijlwijk-Koezen, J. E., & Meeter, M. (2023). Online versus offline peer feedback in higher education: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 61(2), 329–354. <https://doi.org/10.1177/07356331221114181>
- Jurs, P., & Spehte, E. (2021). The role of feedback in the distance learning process. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 91–105. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0019>
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
- Oliveira, I., Pereira, A., Amante, L., & Rocio, V. (2025). Inteligência artificial e aprendizagem autorregulada: Que desafios? *Revista Docência e Cibercultura*, 9(1), 1–19. <https://doi.org/10.12957/redoc.2024.81751>
- Pereira, J. (2023). *A inteligência artificial e o processo educacional: Desafios e possibilidades na era do ChatGPT*. Editora Rubra Cinematográfica.
- Shimasaki, R., Fernandes, F. N., Castellani, A. M., & Prado, M. E. B. B. (2024). Uso de Inteligência Artificial em Sistemas de Tutores Inteligentes. *Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas*, 24(4), 507–512. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n4p507-512>

- Simonson, M., Schlosser, C. & Hanson, D. (1999). Theory and Distance education: A New Discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.
<https://doi.org/10.1080/08923649909527014>
- Spiller, D. (2019). *Giving feedback to improve student learning*. The University of the South Pacific. https://www.usp.ac.fj/learning-teaching/wp-content/uploads/sites/75/2021/07/Giving_Feedback_to_Improve_Student_Learning.pdf
- Subheesh, N. P., & Sethy, S. S. (2020). Learning through assessment and feedback practices: A critical review of engineering education settings. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(3).
<https://doi.org/10.29333/ejmste/114157>
- Tavares, O. O. M. (2023). *Concepções e práticas de feedback* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta.
<http://hdl.handle.net/10400.2/15872>
- UCL. (2017). *Assessment and feedback: A guide for UCL students*.
<https://www.ucl.ac.uk/students/sites/students/files/assessment-feedback-guide.pdf>
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1107–1115.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>
- Zhang, Z. (2025). Letramento digital na era da inteligência artificial: Explorando o envolvimento dos estudantes com o feedback da avaliação automatizada de escrita. *Práxis Educacional*, 21(52), e17102.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v21i52.17102>

Recebido 11/03/2025
Aceite 01/10/2025
Publicado 09/10/2025

Este artigo está disponível segundo uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
