



# Psicologia em Pesquisa



<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

**Interações aluno-professor: percepções sobre o *feedback* pedagógico**

**Student-teacher interactions: perceptions of classroom pedagogical feedback**

**Interacciones entre maestros-alumnos: percepciones sobre el *feedback* pedagógico  
en el aula**

Henrique Ramalho <sup>1</sup>, João Rocha <sup>2</sup> & Alexandra Lopes <sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação de Viseu. Email: hpramalho@esev.ipv.pt

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação de Viseu. Email: jorochoa@esev.ipv.pt

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação de Viseu. Email: esev8372@esev.ipv.pt

**RESUMO**

Neste estudo, é problematizada a interação sociocultural, a *dialogicidade*, a comunicação pedagógica e a função, os tipos e os requisitos do *feedback* pedagógico. O conceito de *feedback pedagógico* é compreendido como requisito base para o progresso das aprendizagens dos alunos. Procura-se compreender em que termos o *feedback pedagógico* é percebido e entendido pelos professores, conhecer os tipos de *feedback pedagógico* que são solicitados aos alunos sobre o trabalho do professor, e desenvolver uma compreensão sobre a forma como os alunos são envolvidos nas atividades de sala de aula. Segue-se a linha metodológica do estudo de caso, privilegiando o uso de questionários, aplicados a professores e a alunos, complementado com a análise de alguns documentos escolares. Concludentemente, privilegia-se o *feedback* de *reforço* e *corretivo*, por meio do qual a intervenção do professor se repercute sobre a motivação e disponibilidade do aluno para a atividade e envolvimento ativo em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:**

*Feedback pedagógico*; Ensino-aprendizagem; Envolvimento e motivação dos alunos; Trabalho pedagógico do professor.

**ABSTRACT**

In this study, socio-cultural interaction, dialogicity, pedagogical communication and the function, types and requirements of pedagogical feedback are problematized. The concept of pedagogical feedback is understood as a basic requirement for students' learning progress. It seeks to understand in what terms pedagogical feedback is perceived and understood by teachers, to know the types of pedagogical feedback that students are asked to do about the teacher's work, and to develop an understanding of how students are involved in classroom activities. It follows the case study methodological approach, favoring the use of questionnaires administered to teachers and students, complemented by the analysis of some school documents. Conclusively, the strengthening and corrective feedbacks are emphasized, through which teacher intervention has an impact on the availability and motivation of the student for the activity and active engagement in classroom.

**KEYWORDS:**

Pedagogical feedback; Teaching-learning; Student involvement and motivation; Teacher pedagogical work.

**RESUMEN**

En este estudio se problematiza la interacción sociocultural, la dialogicidad, la comunicación pedagógica y la función, los tipos y los requisitos de la retroalimentación pedagógica. El concepto de *retroalimentación pedagógica* se entiende como un requisito básico para el progreso del aprendizaje de los estudiantes. Se busca comprender en qué términos la retroalimentación pedagógica es percibida y comprendida por los maestros, conocer los tipos de retroalimentación pedagógica que se les pide a los estudiantes sobre el trabajo del maestro, y desarrollar una comprensión de cómo los estudiantes participan en las actividades del aula. Se adopta el enfoque metodológico del estudio de caso, favoreciendo la utilización de cuestionarios administrados a los profesores y estudiantes, complementado con el análisis de algunos documentos de la escuela. En conclusión, el refuerzo y la retroalimentación correctiva son privilegiados, a través de los cuales la intervención del maestro afecta la motivación y la disponibilidad del estudiante para la actividad y la participación activa en el aula.

**PALABRAS CLAVE:**

Retroalimentación pedagógica; Enseñanza-aprendizaje; Participación y motivación del alumno; Trabajo pedagógico docente.

**Informações do Artigo:**

Henrique Ramalho  
hpramalho@esev.ipv.pt

Recebido em: 07/11/2019  
Aceito em: 30/01/2020

Tomando como linha orientadora o reconhecimento de que a avaliação formativa é uma das principais modalidades de avaliação do ensino básico, conjecturamos uma investigação sobre os elementos de verificação e de regulação relacionados com a avaliação formativa, dando especial destaque ao *feedback*, considerado por muitos investigadores como um dos elementos de regulação e de verificação do trabalho de sala de aula, nomeadamente no que respeita à articulação entre o ensino e as aprendizagens. Neste sentido, procuramos,

através de um estudo de caso, contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre a importância deste instrumento de regulação, as potencialidades que ele apresenta nos contextos pedagógicos e didáticos, e, ainda, compreender em que termos o *feedback* é perspectivado e efetivado como processo e mecanismo de melhoria do trabalho do professor e dos alunos.

### **Enquadramento conceptual**

#### **Do programa curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico às metas curriculares**

Portugal, ao longo dos anos, passou por múltiplas mudanças sociais que nos conduzem a um entendimento de como a escola se foi transformando e evoluindo ao longo dos tempos, com o intuito de melhorar a aprendizagem e o ensino, alargando a escolaridade obrigatória para 12 anos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e aumentando a qualificação e a credibilização da formação de professores, que culminou na adequação da mesma à Bolonha e à obrigatoriedade da obtenção do grau de Mestre para o exercício da profissão (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março).

Em particular, o exercício da profissão docente no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) pressupõe uma especificidade diferente dos outros dois ciclos, pois, para além de abranger quatro anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º anos), é globalizante e caracterizado pela monodocência, ou seja, é da responsabilidade de um professor único. No entanto, pode ser coadjuvado em áreas especializadas, nomeadamente as expressões (dramática, plástica, físico-motora e musical).

O currículo nacional é, atualmente, normalizado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho, concretizando uma noção oficial de currículo como o “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como os princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo”.

Nesse sentido, o Ministério da Educação determina que:

Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de

ensino (Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho).

Congruentemente, os documentos curriculares de referência para o desenvolvimento da aprendizagem e do ensino são os programas que prescrevem de forma pormenorizada as finalidades de cada disciplina ou área disciplinar, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a se adquirir e as capacidades gerais a se desenvolver. Porém, os programas devem ser usados de forma articulada com as metas curriculares, as quais enunciam os objetivos de desempenho essenciais a cada área disciplinar e compõem um meio privilegiado de apoio à planificação e à organização do ensino. As metas curriculares são específicas de cada disciplina ou área disciplinar e, por esta razão, nomeiam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a se alcançar e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a sequência de progressão da sua aquisição. Para além disso, constituem-se como referencial para a avaliação interna e externa das aprendizagens, com particular pertinência para as provas finais de ciclo e exames nacionais (Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro).

### **O perfil do professor**

O perfil do professor é considerado, por Alonso e Silva (2005, p. 49), como “[...] o de um profissional apetrechado com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro.” Todavia, a função principal do professor se reporta à estimulação de aprendizagens significativas nos alunos, tendo como propósito o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos, com referência ao desenvolvimento de um conjunto de competências.

Com o propósito de clarificação do perfil do professor, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 31 de agosto. Este normativo preconiza o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, e tem como finalidade orientar os processos de formação inicial para estes, assim como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência e a acreditação dos mesmos cursos. O mesmo diploma legal releva quatro dimensões inter-relacionadas que integram os âmbitos do desempenho da função docente:

a) *Dimensão profissional, social e ética*, que realça a vertente intelectual, cívica e deontológica das suas funções, enquanto profissional com um saber específico capaz de responder à encomenda social da escola enquanto instituição educativa;

b) *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, que revela o conhecimento científico, técnico e atitudinal necessário a uma gestão informada e participada do currículo, tendente à organização de ambientes de ensino aprendizagem de qualidade para todos;

c) *Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade*, que apela à dimensão colaborativa e organizacional da função docente, participando de forma colegial na construção do Projeto Educativo/Curricular de escola, em parceria e interação com a comunidade envolvente;

d) *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, através de processos de investigação e reflexão individual e colaborativa, que permitam definir o seu projeto de formação pessoal e social (Alonso & Silva, 2005, p. 50-51).

Em simultâneo, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, aprova o perfil específico de desempenho profissional, tanto do educador de infância como do professor do 1º CEB. O Decreto-Lei atrás mencionado apresenta duas competências específicas que os professores deverão ter em consideração, mormente, a conceção e desenvolvimento do currículo e sua integração. Quanto à primeira, o professor do 1º CEB desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem pelos alunos. No que reporta ao segundo, o professor do 1º CEB promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo (cf. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

## **Envolvimento(s) na sala de aula: interação (simbólica), diálogo, questionamento e *feedback***

A educação constitui-se como um direito universalizado por quase todas as sociedades e, como tal, presume a existência de uma relação construtiva, pedagógica e didaticamente articulada entre o professor e os alunos, na sua vertente formal, onde o primeiro tem um enorme efeito e influência na vida do segundo, tomando-se como certo que os alunos, pelos seus atributos e características pessoais, culturais, sociais, e económicas compõem o principal referencial ativo do papel a desempenhar pelo professor. Este entendimento remete-nos para uma relação mútua muito marcada por uma forte e complexa *interação simbólica* (Bourdieu, 1989) na sala de aula, sempre muito condicionada por lógicas impostas pelos respetivos *códigos linguísticos* (Bernstein, 1996) usados quer por uns quer por outros.

Por seu lado, Vygotsky (2007) sublinha que a relação professor-aluno não se pode constituir como uma relação de imposição, mas, antes, como uma relação de respeito, cooperação e crescimento, na qual, o educando deve ser ponderado como um indivíduo interativo e ativo no processo de edificação do conhecimento. Por esse motivo, cumpre ao educador atentar, também, o conhecimento que o aluno já detém, o seu *background* cultural e intelectual, para a edificação da aprendizagem.

De um modo privilegiado, a interação pedagógica, na sua base simbólica e sociocultural, desencadeia uma interseção complexa de linguagens, significações, interesses, perspetivas, níveis diferenciados de poder e autoridade experienciados entre o professor e os alunos.

Não obstante, a realização efetiva das aprendizagens depende da

Institucionalização/normalização de aspetos curriculares, pedagógicos e didáticos, que garantam a clareza dos objetivos de aprendizagem, a monitorização do interesse e do envolvimento dos alunos, a maximização do tempo de aprendizagem, o encorajamento do trabalho independente, as elevadas expectativas do professor, as competências de gestão e de planeamento e um bom conhecimento das matérias por parte dos professores (Rutter & Maughan, 2002, citados por Cadima, Leal, & Cancela, 2011, p. 11).

Outros autores consideram que se podem observar mais aspetos para além dos referidos anteriormente, como “a clareza da exposição, o entusiasmo do professor, o fornecimento do *feedback* positivo e detalhado, um ambiente seguro e organizado e a monitorização frequente do processo dos alunos” (Seidl & Shavelson, 2007, citado por Cadima *et al.*, 2011, p. 11).

Congruentemente, a relação estabelecida entre o professor e o aluno, segundo Muller (2002), é um requisito da efetivação das aprendizagens, pois essa relação impulsiona e dá sentido a um processo em que o diálogo é um elemento primordial para que os alunos aprendam, defendendo a autora que o processo de ensino-aprendizagem deve constituir-se num espaço de problematização, no qual o professor não transmite apenas informação ou faz perguntas, mas também dialoga com os alunos.

Congruentemente, a sala de aula é um espaço comunicativo específico porque apresenta (ir)regularidades próprias que não se verificam noutros contextos comunicativos. Trata-se de um espaço normativo dotado de uma série de regras cujo respeito permite aos interlocutores, alunos e professor, comunicar e alcançar as metas definidas para as tarefas que desenvolvem (Loureiro, 2000).

Freire (1975) associa o diálogo a um

Conjunto de palavras dotadas de significados mútuos, na exata medida em que o diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um com outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Freire, 1975, n. p.).

Avocamos, assim, a dialogicidade como um mecanismo pedagógico capaz de catalisar o pensamento crítico no aluno, de promover a comunicação e de garantir uma educação comprometida com a humanização (Lotério, 2011). Tal cenário dialógico da pedagogia de sala de aula, na perspetiva de Alarcão e Tavares (2003), consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias

contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão. O autor concebe os professores como “agentes sociais, com o direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz e assume a natureza altamente contextualizada e situada do seu conhecimento profissional” (p. 40). É, enfim, a possibilidade de se rever práticas estabelecidas e poder reconhecer que há sempre outras coisas a observar, a dizer e a descobrir (Soares & Pedroso, 2013).

Precisamente, na linha da pedagogia dialógica, aceita-se que a estratégia do questionamento bidirecional possa ter um papel preponderante no processo de ensino aprendizagem (Medeiros, 2000). Com efeito, as perguntas são um dos instrumentos mais utilizados pelos professores e alunos dentro da sala de aula, pelo que constituem uma parte importante da interação dialógica, assumindo-se como um instrumento fundamental e estrutural no desenvolvimento de uma aprendizagem mais ativa. Assim, se, por um lado, a arte de questionar do professor tende a estimular a ação do aluno, por outro, acredita-se que a aprendizagem efetiva só acontece quando o aluno sente a necessidade de querer saber mais, identificando o que não sabe e, por consequência disso, passa a ser ele próprio formulador de perguntas que façam sentido para si e para o processo de construção do conhecimento (Ferreira, 2010), dotando esse processo de um maior incremento de competências reflexivas, tanto de alunos como de professores, sobre o conhecimento em construção (Jesus, Sá-Correia, & Abrantes, 2006; Dias, Jesus, Souza, Almeida, & Moreira, 2009).

No senso comum mais generalizado, a avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) (Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro; Arends, 2008) é considerada como um processo contínuo e indispensável da ação pedagógica do professor. Está relacionada com a recolha de informação que o professor faz em relação aos seus alunos e a qual utiliza para tomar decisões pedagógicas e didáticas importantes.

Pelo seu lado mais particular, avaliação formativa é vista como uma das principais modalidades de avaliação do ensino básico e, como tal, assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento

de processos e de estratégias (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). Nesta linha de ideias, o caráter formativo da avaliação se concretiza pela recolha e pela análise contínuas de informações metodicamente observadas e sistematizadas sobre o processo de ensino aprendizagem de cada aluno, em função de critérios estabelecidos pelo professor ou na interação com os alunos, pois sem eles o avaliador fica cego (Perrenoud, 1999; Pacheco; 2002; Ferreira, 2006).

Em si, o pressuposto da regulação metódica é essencial no quadro restrito da avaliação formativa, acoplando-se-lhe um elemento fundamental para a aprendizagem designado por *feedback*, constituindo-se no “o primeiro requisito para o progresso das aprendizagens dos alunos” (Tunstall & Gipps, 1996, citados por Dias, 2006, p. 46). Ainda a propósito, Black (1995, citado por Dias, 2006, p. 42) refere que o *feedback* é “[...] o apoio e orientação que os professores podem oferecer aos alunos com o objetivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem”. Para Fishman e Tobey (1995, citados por Rosado & Mesquita, 2009, p. 83), o *feedback pedagógico* é definido como “[...] um comportamento do professor de reação à resposta de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta”.

Assim, o *feedback* é uma das atitudes pedagógicas e didáticas do professor com mais influência na aprendizagem dos alunos, com potencial para proporcionar aos alunos e ao professor um conjunto de informações relativas ao seu trabalho de sala de aula. Para além da função informativa, “[...] o *feedback* cumpre, também, uma função de reforço. A intervenção do professor repercute-se sobre a estrutura motivacional do aluno – isto é, sobre a motivação e disponibilidade para a atividade – reforçando-a ou modificando-a” (Quina, Costa, & Diniz, 1998, p. 735).

A propósito, Williams (2005, citado por Flores, 2009) apresenta quatro tipos de *feedback*, entre eles: a) o *feedback positivo*, que tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita no aluno, deve ser utilizado sempre, mesmo que os alunos já estejam a agir conforme desejamos, evitando que eles deixem de agir por falta de motivação; b) o *feedback corretivo*, que tem como objetivo principal modificar o comportamento do aluno, ou seja, quando um aluno não está a atingir o que o professor deseja, este deve emitir um *feedback* deste tipo, no entanto deve ter alguns cuidados para não o tornar ofensivo; c) o *feedback*

*insignificante*, este é classificado como muito vago ou genérico pelo que pode confundir o aluno acerca do seu propósito e; d) o *feedback ofensivo*, este não orienta, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva os alunos para os estudos, pelo contrário, acaba por gerar conflitos entre o professor e o aluno.

De todo o modo, Mory (2003, citado por Paiva, Amado & Carreira, 2013), sugere quatro razões para uma aprendizagem baseada no *feedback*:

Primeiro, o *feedback* pode ser entendido como um incentivo para a promoção de respostas; em segundo, pode ser visto como um reforço; em terceiro, pode ser considerado como informação que os alunos podem validar ou alterar uma resposta anterior e, finalmente, pode ser considerado como um apoio para ajudar a construir e analisar os seus processos de resolução (p. 100).

Outros autores reforçam a importância de um *feedback* com funções reguladoras, alertando que, para cumprir esse propósito, o *feedback* deve:

(a) ser claro, para que possa ser compreendido pelo aluno; (b) apontar pistas de ação futura, que levem o aluno a prosseguir; (c) incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta; (d) não incluir a correção do erro, para que o aluno o identifique e corrija; e (e) identificar o que está bem feito, para que esse saber seja conscientemente reconhecido e a autoconfiança do aluno seja promovida (Semana & Santos, 2009, p. 3).

Arends (2008) dá-nos conta de que quando o professor quer dar um *feedback* aos seus alunos deve ter em conta alguns princípios, nomeadamente:

a) Proporcionar *feedback* tão cedo quanto possível após a prática (o *feedback* deve ser proporcionado imediatamente de modo que os alunos tenham bem presente o seu desempenho);

b) Proporcionar *feedback* específico (o *feedback* mais útil deve ser o mais específico possível);

c) Concentrar-se nos comportamentos, não nas intenções (o *feedback* é tanto mais útil para os alunos, dando azo a menos atitudes defensivas);

d) Adaptar o *feedback* ao nível de desenvolvimento do aprendiz (o *feedback* proporcionado ao aluno deve ser cuidadoso, pois, por vezes, pode acontecer de dar-se aos alunos demasiado *feedback* ou um *feedback* que seja excessivamente sofisticado e eles acabam por não perceber);

e) Privilegiar o elogio e o *feedback* sobre os desempenhos corretos (de um modo geral o elogio será aceite enquanto que o *feedback* negativo pode ser negligenciado) e;

f) Exemplificar o comportamento adequado quando se der *feedback* negativo (o *feedback* negativo deve ser acompanhado por demonstrações/explicações corretas do desempenho realizado pelo professor).

Perante tudo o que foi descrito anteriormente, podemos aferir que o *feedback* é um dos instrumentos de regulação da avaliação formativa que merece especial atenção por parte dos professores na relação com os seus alunos, uma vez que pode ser visto como a base de todas as relações interpessoais, podendo determinar como os alunos pensam, como se sentem, como reagem ao tipo de *feedback* dado pelos professores e, em grande parte, é ele que pode determinar a forma como o aluno encara a responsabilidade no seu dia a dia escolar.

### Método

Neste sentido, a investigação que nos propusemos realizar passou, numa primeira fase, pela recolha e análise bibliográfica, a partir da qual conseguimos compreender, em linhas gerais, os aspetos fundamentais que caracterizam o *feedback* em contexto de sala de aula, as potencialidades que ele apresenta para a aprendizagem dos alunos e o modo como os professores percecionam este instrumento de regulação com vista a melhorar o seu trabalho dentro da sala de aula. Num segundo momento, tendo em consideração os objetivos a atingir, recorreremos à recolha de dados a partir de um inquérito por questionário de administração direta.

Partindo do pressuposto de que uma investigação científica é um “processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação. Este processo comporta certas características inegáveis, entre elas: ele é sistemático e rigoroso e leva à aquisição de novos conhecimentos” (Fortin, 1996, p. 17), definimos como objetivos do presente estudo: a) compreender em que termos o *feedback pedagógico* é percecionado e entendido pelos professores como forma de melhorar

o seu trabalho; b) conhecer os tipos de *feedback pedagógico* que são solicitados/permitidos aos alunos sobre o trabalho do professor e; c) desenvolver uma compreensão teórica e empírica sobre a forma como os alunos são envolvidos na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas e didáticas em contexto de sala de aula.

Participaram no nosso estudo 11 (onze) professores titulares de turma do 4º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viseu e 221 (duzentos e vinte um) alunos dessas mesmas turmas. Dos 11 inquéritos por questionário distribuídos aos professores e dos 221 inquéritos por questionário distribuídos aos alunos, obtivemos uma taxa de retorno de 100%.

### **Análise e discussão dos dados**

Partindo da análise dos dados, foi-nos dado verificar que os professores, quando questionados acerca do método pedagógico que privilegiam nas suas aulas, apontam, na sua maioria, o método ativo como o mais utilizado. Este tipo de método pressupõe que haja uma interação entre o professor e o aluno, onde o diálogo é fundamental para que ocorra a aprendizagem, subscrevendo um envolvimento de alunos e professores efetivado com base na cooperação, respeito e crescimento mútuos, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento (Vygotsky, 2007). Na sua maioria, os professores inquiridos distanciam-se dos métodos passivos, transmissivos, mostrando-se sensíveis à ideia de dar voz e autonomia de pensamento aos alunos (Muller, 2002).

Articuladamente, observamos uma relação da ação pedagógica e didática dos professores inquiridos com uma perspetiva de *feedback pedagógico* como “um requisito obrigatório para o progresso das aprendizagens dos alunos” (Tunstall & Gipps, 1996, citados por Dias, 2006, p. 46), ainda que acabem por especificar as suas respostas no sentido de considerar o *feedback* como “apoio e orientação que os professores podem fornecer aos alunos com o objetivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem” (Black, 1995, citado por Dias, 2006, p. 42), sugerindo uma gestão do *feedback* mais instrumental para atender às dificuldades concretas manifestadas pelos alunos. O que, interpretativamente, sugere que o processo de efetivação do *feedback* não é absolutamente linear, regular e operado em igual medida com todos os alunos,

conotando-se, muito mais, como “um comportamento do professor de reação à resposta de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta” (Fishman & Tobey, 1995, citado por Rosado & Mesquita, 2009, p. 83).

A ideia de proporcionar um *feedback específico* (Arends, 2008) e adaptá-lo ao nível de desenvolvimento do aluno é, portanto, a prática mais utilizada pelos professores inquiridos na sua relação pedagógica e didática com os alunos, precisamente na linha de ponderação dos comportamentos dos alunos, incorrendo-os ora na perspectiva de desempenhos corretos, ora na ideia de comportamentos incorretos dos alunos. Não obstante, é privilegiado o *feedback de elogio* sobre os comportamentos. Estes dados são relevantes, uma vez que, de um modo geral, o elogio será aceite, enquanto que o *feedback negativo* pode ser negligenciado pelos alunos (Arends, 2008). Não obstante, a ideia de *feedback* como processo de correção do erro tende a ser muito valorizado pelos inquiridos, precisamente na linha de Semana e Santos (2009), que explicam a importância do *feedback* ser entendido pelos alunos, devendo ser a) ser claro, para que possa ser compreendido pelo aluno; b) apontar pistas de ação futura, que levem o aluno a prosseguir; c) incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta; d) incluir a intenção de correção do erro, para que, autonomamente, o aluno o identifique e corrija e; e) identificar o que está bem feito, para que esse saber seja conscientemente reconhecido e a autoconfiança do aluno seja promovida.

Congruentemente, a maior parte dos professores considera que depois da informação efetivada pelo processo comunicacional assente nesta ideia de *feedback*, os alunos alteram o comportamento na realização das tarefas, reajustando a sua ação de acordo com as orientações do professor. Esta situação vai ao encontro da opinião de Mory (2003, citado por Paiva, Amado, & Carreira, 2013), quando afirma que o *feedback* deve ser entendido como uma informação através da qual os alunos podem validar ou alterar uma resposta anterior e pode, ainda, ser considerado como um apoio para ajudar a construir e (re)analisar os seus processos de resolução.

Tendo em conta a análise dos dados relativa à opinião dos alunos acerca das respostas que obtêm dos seus professores, observamos, inversamente a uma certa tendência de resposta dos professores, que a maior

parte dos inquiridos afirmam que é pouco frequente o professor elogiar o seu trabalho. A propósito Williams (2005, citado por Flores, 2009) considera que o *feedback positivo* tem a função de reforçar um comportamento que desejamos que se repita no aluno. Por isso, deve ser utilizado sempre, mesmo que os alunos já estejam a agir conforme desejamos, evitando, assim, que eles deixem de agir por falta de motivação/estimulação positiva.

Articuladamente, os alunos afirmam que os professores aceitam sempre ou quase sempre as suas ideias, opiniões e participações na aula, o que é positivo, uma vez que os conhecimentos prévios dos alunos são altamente relevantes para o processo de ensino, onde o docente assume um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por esta razão, cabe ao professor considerar o que os alunos já sabem para promover e construir aprendizagem (Vygotsky, 2007).

Os inquiridos consideram que os docentes os questionam sempre sobre outras formas de resolver um determinado exercício. Admitindo que é comumente aceite que as perguntas são um dos instrumentos mais utilizados pelos professores no contexto educativo, os nossos dados indicam que, geralmente, o professor aparece como aquele que faz o maior número de perguntas e o aluno como aquele que responde às mesmas, não se suscitando uma dialogicidade efetiva em sala de aula (talvez se possa falar de uma relação pedagógica inspirada nessa dialogicidade), ainda que o método interrogativo, mesmo nestas circunstâncias, tenha a suas vantagens ao nível do desenvolvimento cognitivo dos alunos (Ferreira, 2010).

Sobre a relação suscetível de ser estabelecida entre o *feedback* e a avaliação formativa, por um lado, os inquiridos afirmam que, quando recebem uma resposta negativa dada pelo seu professor, sentem que ele faz isso para que se esforcem mais. Por outro, a maior parte dos inquiridos afirma que, quando recebem uma resposta positiva do seu professor, sentem que este valoriza a suas capacidades e o seu esforço e sentem, ainda, muita motivação para continuar a trabalhar, algo que pode ser analisado e interpretado na linha de Kluger e Denisi (1996, citados por Voerman, Meijei; korthagen & Simons, 2012), que consideram que tanto o *feedback positivo* como o negativo podem melhorar a aprendizagem dos alunos, desde que contenham informações suficientes para permitir que estes percebam e reconheçam o que é um desempenho mais ou

menos adequado.

De salientar, também, que ao questionar os alunos se compreendem o que os professores lhes dizem quando corrigem alguma coisa que não fizeram bem, a maioria afirma que percebe sempre ou quase sempre a explicação do docente, alinhando-se com a concepção de *feedback corretivo* (Williams, 2005, citado por Flores, 2009), enquanto estratégia de modificação do comportamento do aluno.

### Considerações Finais

Nesta nota abreviada de algumas das conclusões do estudo, é-nos permitindo estabelecer as seguintes linhas conclusivas:

a) sobre a percepção dos professores: i) privilegiam o método ativo nas aulas; ii) o debate é a técnica pedagógica mais utilizada na sala de aula; iii) a comunicação entre alunos raramente é estabelecida através do professor; iv) a maioria dos docentes concorda que “o *feedback* é um requisito obrigatório para o progresso nas aprendizagens dos alunos”; v) utilizam com bastante frequência ou muito frequentemente um *feedback construtivo* durante a prática e tão cedo quanto possível após a prática; vi) proporcionam com bastante frequência um *feedback específico*, adaptando-o ao nível de desenvolvimento dos alunos; vi) dão *feedback* sobre os desempenhos corretos e incorretos dos alunos, elogiando os corretos com bastante frequência; vii) concordam que o *feedback* deve ser claro, apontar pistas de ação futura, incentivar o aluno a reanalisar a resposta e incluir a correção do erro e; viii) fornecem um *feedback* imediato durante, após e no final da execução das tarefas;

b) sobre a percepção dos alunos: i) os professores elogiam o seu trabalho, às vezes; ii) os professores compreendem sempre o seu estado de espírito; iii) os professores aceitam sempre ou quase sempre as suas ideias, opiniões e participações na aula; iv) os professores os questionam sempre ou quase sempre sobre outras formas de resolver um exercício; v) os professores perguntam sempre se precisam de ajuda; vi) quando recebem uma resposta negativa do professor, sentem que ele fez isso para que se esforcem mais e, quando recebem uma resposta positiva, sentem que o professor valoriza as suas capacidades; vii) compreendem o que o professor diz quando lhe corrige alguma coisa errada e; viii) participam sempre ou quase sempre na

correção dos exercícios.

Por último, dizer que os resultados obtidos permitiram compreender as principais bases do envolvimento e interseções pedagógicas e didáticas estabelecidas entre professores e alunos, amplamente assentes em concepções práticas e instrumentais da ideia de *feedback*, aferindo a alguns dos tipos de *feedback* mais presentes na sala de aula, muito em função da forma como os professores os utilizam e a percepção que os alunos têm sobre o trabalho dos docentes, tendo em conta o *feedback* que lhes transmitem, subsidiados por estratégias de questionamento do conseqüente diálogo daí sobressaído, ainda que os processos comunicacionais se mantenham amplamente normalizados pela ideia de um contrato pedagógico e didático racionalizado a partir de referências centrais.

## Referências

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). Currículo formativo e construção do perfil profissional. In Alonso, L. & Roldão, M. (Coords). *Ser professor do 1º ciclo, construindo a profissão: atas das jornadas da prática pedagógica do ensino básico* (p. 43-77). Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed.). Madrid: Editora McGraw-Hill.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Dias, S. (2006). *O papel da escrita avaliativa na avaliação reguladora do ensino e das aprendizagens de alunos de 8.º ano na disciplina de Matemática*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.
- Dias, J., Jesus, H.; Souza, F., Almeida, P., & Moreira, A. (2009). *Questões de estudantes universitários no primeiro ano: Como promover a aprendizagem ativa em Química*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, C. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 71-94. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-3%25x](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3%25x)
- Ferreira, A. (2010). Questionamento dos professores: o seu contributo para a integração curricular. Dissertação de mestrado em Gestão Curricular, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retrieved from <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3815/1/4155.pdf>
- Fortin, M. (1996). *A investigação científica: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Flores, A. (2009). *O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação à distância*. Palhoça: Unisul.

- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. (2ª Edição) Porto: Afrontamento.
- Jesus, M., Sá-Correia, M., & Abrantes, M. (2006). *A importância do questionamento no desenvolvimento da competência reflexiva em contextos de supervisão*. Retrieved from [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1017/1/MA\\_XIV%20Col%C3%B3quio.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1017/1/MA_XIV%20Col%C3%B3quio.pdf)
- Lotério, J. (2011). Dialogicidade na educação: uma experiência com a matemática. *Revista da Unifebe*, 9, 198-210. Retrieved from <http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/2011/artigo033.pdf>
- Loureiro, M. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: ASA.
- Medeiros, R. (2000). *O questionamento na sala de aula: sua relevância no desenvolvimento de estratégias de supervisão*. Dissertação de mestrado em supervisão, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Muller, L. (2002). A interação professor-aluno no processo educativo. *Integração ensino – pesquisa – extensão* 8(21), 276–280. Retrieved from [http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/276\\_31.pdf](http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf)
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In P. Abrantes, & F. Araújo (Coords), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas* (pp.55-64). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Paiva, J. Amado, N., & Carreira, S. (2013). *O feedback no contexto do trabalho entre alunos com o GeoGebra*. Braga: APM & Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. Retrieved from <http://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/3458>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 05 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05.

- Portugal. Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos. Diário da República n.º 131/2013, Série I de 2013-07-10.
- Portugal. Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. Procede à homologação das metas curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico.
- Portugal. Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico. Diário da República n.º 242, 2.ª série de 2012-12-14.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 240/2001, de 31 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.
- Portugal. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.
- Portugal. Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1998). O feedback pedagógico: Análise da informação retida pelos alunos em aulas de Educação Física. *Intervencione en conductas motrices significativas*, 735-747. Retrieved from [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9808/CC\\_40\\_2\\_art\\_58.pdf;jsessionid=421351EA68F0494E10755EBE729BCEA8?sequence=1](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/9808/CC_40_2_art_58.pdf;jsessionid=421351EA68F0494E10755EBE729BCEA8?sequence=1)
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Semana, S. & Santos, L. (2009). *Estratégias de avaliação na regulação de aprendizagem em matemática*. Universidade de Lisboa: Projeto AREA. Retrieved from <http://area.fc.ul.pt/en/Encontros%20Nacionais/Semana&Santos-SIEM09.pdf>

- Soares, L., & Pedroso, A. (2013). Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *Educação Temática digital*, 15 (2), 250-263. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1281>
- Voerman, L., Meijer, P., Korthagen F., & Simons R. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and teacher education*, 28, 1107-1115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.006>
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.