

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO: POTENCIALIDADES IMPULSIONADAS PELO FEEDBACK E FEEDFORWARD

Data de aceite: 01/10/2024

Anna Elizandra Sonogo Fernandes

Valesca Brasil Irala

Leandro Blass

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mais do que a distribuição de notas ou aprovações e reprovações, a avaliação bem executada fornece subsídios para o desenvolvimento integral dos alunos. Além de conduzi-los por vias cognitivas que impactam a aprendizagem, a avaliação permite que estratégias de motivação e engajamento sejam evidenciadas. Portanto, para possibilitar o bom uso das práticas avaliativas, cabe-nos letrarmos, inicialmente, dos inúmeros conceitos que a permeiam.

Através da aplicação de provas, trabalhos, testes de recuperação, entre outras ferramentas de caráter avaliativo, o professor deve coletar informações que perpassem a classificação por meio de conceitos. As informações derivadas do

processo avaliativo permitem que o docente acompanhe o andamento da aprendizagem dos seus alunos, verificando lacunas e, na sequência, elaborando estratégias que vençam os desafios detectados. Assim, o professor letrado em avaliações, além de somar os resultados, verifica os conteúdos implícitos, tornando-se um investigador.

Atualmente, consegue-se distinguir os preceitos teóricos avaliativos em dois parâmetros distintos. Quanto à “avaliação da aprendizagem” remonta à categorização dos estudantes através do emprego de notas finais distribuídas em períodos isolados; a “avaliação como aprendizagem” e a “avaliação para a aprendizagem”, que são conceitos distintos, favorecem o desenvolvimento da concepção formativa, a qual é processual, acompanhando o estudante gradualmente enquanto promove o desenvolvimento de estratégias cognitivas e emocionais.

Com isso, quando o docente apoia-se somente no uso dos testes escritos e, posteriormente, das provas recuperatórias, o *feedback* não é enviado (ou nem mesmo

ofertado) em tempo hábil para que seja possível melhorar o desempenho do estudante. Por mais que ele tenha como propósito reformular estratégias a partir de uma atividade já realizada, o *feedback* precisa, necessariamente, ser fornecido imediatamente ao final da atividade avaliativa, proporcionando que, em momentos posteriores, o aluno sintasse apto a utilizar o *feedforward*. O conceito de *feedforward*, que deriva de um *feedback*, proporciona que, através dele, o aluno aprimore o modo como enfrenta dificuldades com base em internalizações passadas advindas de terceiros ou, até mesmo, de si próprio.

O presente capítulo tem em vista discutir alguns preceitos teóricos direcionados às concepções avaliativas mais difundidas no contexto educacional. Através de um enfoque mais preciso no eixo formativo, o fornecimento de devolutivas recebe destaque, uma vez que, quando contextualizados e dialogados durante todo o processo avaliativo, contribui para o desempenho dos estudantes.

AVALIAÇÃO: DA APRENDIZAGEM, PARA A APRENDIZAGEM E COMO APRENDIZAGEM

Nos referimos ao conceito de avaliação para destacarmos a pluralidade de nomenclaturas e concepções direcionadas ao propósito avaliativo. Dentre um dos conceitos, o termo “avaliação da aprendizagem” remonta a memórias de um passado recente, permeado pela categorização dos estudantes em duas classes: os que sabem e os que não. A avaliação das aprendizagens é predominantemente somativa, com o objetivo de classificar os alunos e, ao final, atribuir-lhes uma nota ou certificação. Na maioria das vezes, essa avaliação encerra o processo de ensino, sem interferir nas oportunidades de reconstrução da aprendizagem, pois se concentra apenas no resultado final obtido pelo estudante (Gontijo; Gontijo, 2023a).

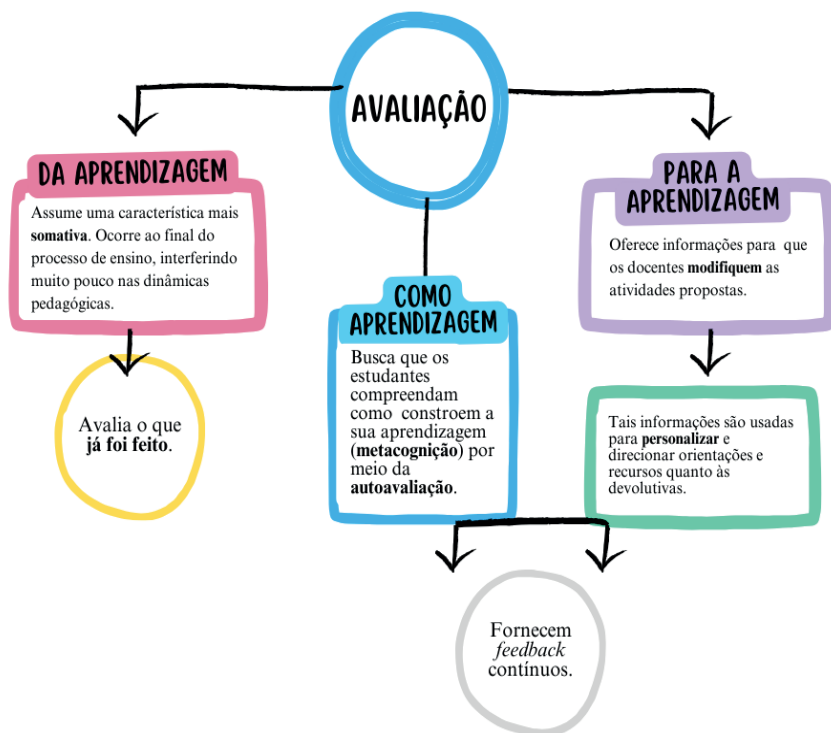


Figura 1 – Principais concepções de cada perspectiva avaliativa abordada

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Em contraponto, a “avaliação como aprendizagem” busca a promoção da autonomia e da autorregulação, sendo que, através da autoavaliação e da avaliação por pares, o aluno avança em direção a potencializar sua metacognição. Nessa perspectiva, o professor assume uma postura de orientador dos processos autoavaliativos, desempenhando-os através do uso de ferramentas inovadoras – como a autoavaliação potencializada pela adoção de rubricas (Gontijo; Gontijo, 2023b). Na sequência, através do Quadro 1, representamos o significado dos conceitos mencionados:

CONCEITO	SIGNIFICADO
Autorregulação da aprendizagem	Através da autorregulação, o aluno desenvolve estratégias de monitoramento ativo de aspectos cognitivos, motivacionais e comportamentais (Allal, 2019).
Autoavaliação	O estudante avalia o seu próprio aprendizado com base em suas concepções de desempenho. Através de reflexões contínuas, a autoavaliação permite o questionamento quanto à aprendizagem, possibilitando a reformulação de ações futuras (Villas Boas, 2023).
Avaliação por pares	Através de duplas ou grupos, os alunos coavaliam o desempenho dos colegas (Alves; Felice, 2012). Por meio da troca entre os pares, é possível impactar positivamente a aprendizagem, bem como, a autorregulação (Alzaabi <i>et al.</i> , 2021).
Metacognição	Refere-se, em síntese, à aprendizagem de forma consciente. Portanto, o aluno compreende a forma como aprende e utiliza-se de ferramentas para tal (Portilho; Brojato, 2021).
Rubrica avaliativa	É um conjunto de critérios que inclui descrições dos níveis de qualidade de desempenho em cada um deles. Possui dois aspectos principais: um conjunto coerente de critérios e de descrição de níveis de desempenho para os critérios estabelecidos (Brookhart, 2013).

Quadro 1 – Conceitos voltados à avaliação como aprendizagem

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Ainda em relação aos pressupostos teóricos da avaliação como aprendizagem, os estudantes, ao assumirem uma postura avaliativa enquanto se engajam criticamente no processo, ofertam sentido às informações obtidas, relacionando os conhecimentos para a formulação de um novo aprendizado (Gontijo; Gontijo, 2023b). Ademais, na concepção mencionada, o fornecimento de *feedback* torna-se indispensável.

Com isso, favorecendo a propulsão do *feedback* como motor para uma avaliação mais formativa, a qual não quantifica os estudantes através da distribuição de conceitos, mas busca a formação integral do educando, o conceito de “avaliação para as aprendizagens” denota o contexto processual, o qual acompanha o percurso formativo. Para tanto, o professor utiliza sua flexibilidade metodológica para diversificar os instrumentos utilizados, já que a avaliação para as aprendizagens possui como propósito mais expoente a promoção do conhecimento (Ferreira, 2020), o qual é plural e difere-se para cada sujeito. Ainda compreendendo o conceito em questão, os estudantes assumem um papel ativo nas concepções avaliativas adotadas pelo professor, principalmente, naquelas que correspondem à avaliação formativa. Ademais, ela também visa a compreensão de como os discentes constroem o seu conhecimento, interpretando o funcionamento cognitivo através das pistas coletadas por meio da avaliação (Ferreira, 2020).

Portanto, abarcando a concepção formativa de avaliação, elencamos a “avaliação como aprendizagem” e a “avaliação para aprendizagem”, as quais não se caracterizam como sinônimos, porém visam o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias, englobando o caráter cognitivo, metacognitivo e motivacional (Alabidi *et al.*, 2022), tudo isso, mediado

por devolutivas contínuas e eficazes. Caracterizando-se como um expoente, não só para a promoção da aprendizagem, mas para todo o processo avaliativo, o *feedback*, nas concepções avaliativas mencionadas, conceitua-se como a espinha dorsal, sustentando o processo avaliativo na processualidade indicada.

Para que seja possível fornecer um *feedback* efetivo, o qual direciona apontamentos cognitivos e motivacionais para os alunos (Brookhart, 2008), é essencial que o professor certifique-se da sua autoeficácia, ou seja, da sua capacidade quanto à troca de devolutivas. Na sequência, direcionamos alguns apontamentos mais específicos quanto à troca de *feedback*, bem como eles impactam o mecanismo de *feedforward*.

A EFICÁCIA DO FEEDBACK E FEEDFORWARD PARA O PROCESSO AVALIATIVO

De forma oral ou escrita, o *feedback* precisa ser enviado ao término da atividade avaliativa, imediatamente. Quando fornecido após um espaço de tempo considerável, ele não cumpre com a intenção de beneficiar a melhora na aprendizagem. Portanto, direcionado ao passado, para uma atividade que já foi concluída, o *feedback* permeia o aspecto cognitivo enquanto influência em questões emocionais.

Nesse parâmetro, engana-se quem acredita que o *feedback* é voltado somente a elogios, ou melhor, ao que o outro espera ouvir a respeito do seu desempenho. De acordo com alguns autores, o *feedback* eficaz não deve contemplar somente os aspectos direcionados aos elogios, recompensas ou punições (Garofalo; Miño, 2021; Hattie; Timerley, 2007). Para caracterizar-se como construtivo, ele precisa ser direcionado individualmente, com vistas ao aprimoramento do trabalho realizado. Com isso, o *feedback* não permanece estático, recebendo alimentações constantes durante o processo avaliativo.

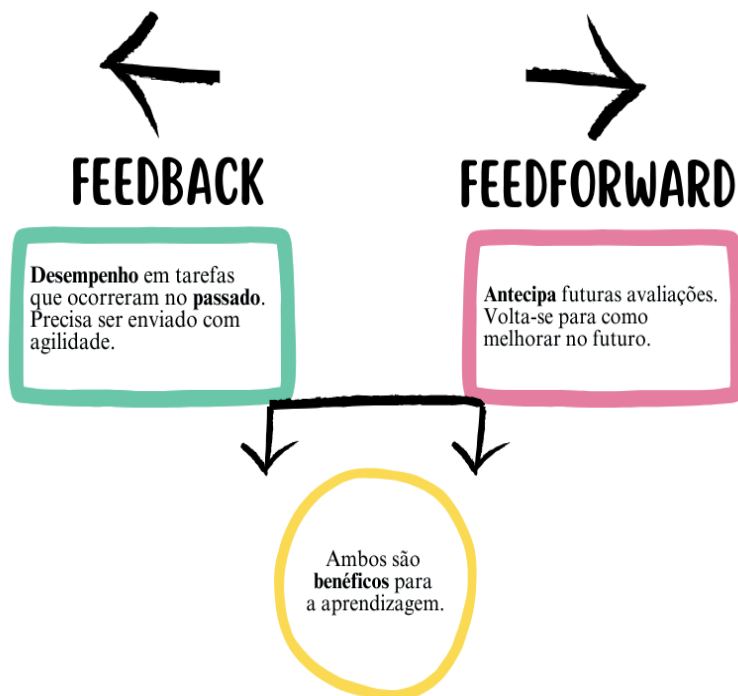


Figura 2 – Diferenças entre o *feedback* e o *feedforward*

Fonte: autoria própria (2024).

Derivado por meio da internalização de um *feedback*, o *feedforward* direciona-se para o futuro. Na epistemologia do termo, observamos que *forward* significa “avançar”, com conotação de adiante. Portanto, derivado de devolutivas passadas, o *feedforward* possibilita o desenvolvimento de posturas proativas mediante o enfrentamento de desafios futuros (Mena, 2021). Agindo de uma maneira diferente diante dos entraves encontrados, o *feedforward* só é possível se derivado de um *feedback* efetivo, o qual deve ser formador de ações internalizantes.

Com isso, é necessário que novas posturas advindas dos principais agentes educacionais (alunos e professores) sejam adotadas. Através de percepções distintas, é possível fornecer suporte ao ciclo de *feedback* e *feedforward*, impactando diretamente no desempenho. Os elementos que compõem as devolutivas serão ajustados por meio da repetição constante dos processos, impactando na autorregulação da aprendizagem (Mena, 2021).

A autorregulação, que deve ser impulsionada através dos instrumentos avaliativos, promove a resignificação do aprender, tornando o aluno ativo na sua aprendizagem. Através do aprimoramento das estratégias cíclicas que constituem o *feedback* e o *feedforward*, é possível impactar os processos educacionais na sua totalidade, não só os avaliativos,

já que um aluno autorregulado possui ferramentas que o constituem como expoente nas esferas pessoal e acadêmica.

Quando estabelecemos um parâmetro entre o *feedback* que é direcionado a cada uma das concepções avaliativas discutidas: “da”, “como” e “para” a aprendizagem. Se formos considerar somente o tipo de devolutivas que os estudantes esperam receber, como elogios e aprovações, o professor ficará limitado e, muitas vezes, acaba por frustrar o aluno devido ao *feedback* não ser de caráter positivo. Para tanto, ao nos constituirmos como educadores letrados nas variações de *feedback*, estaremos aptos para remanejar situações que provoquem desconforto ou, pior, que desmotivem o estudante.

Dentro das concepções avaliativas discutidas, o *feedback*, que prioriza assegurar a aprendizagem, não é de caráter bidirecional. Portanto, o professor oferece a devolutiva com base na justificativa dos critérios avaliativos estabelecidos, atribuindo notas de forma imediata; porém, sem abrir o leque de permissividade para a participação ativa dos discentes. Já nas concepções mais formativas, o *feedback* com vistas a habilitar a aprendizagem possui o propósito de orientar o aluno para caminhos que impactem positivamente a aprendizagem. Ele também equivale a uma troca unidirecional, porém o professor aprimora suas devolutivas para além do contexto avaliativo, permitindo que o discente reveja suas ações futuras e melhore o seu desempenho através do *feedforward*.

Por fim, o *feedforward* que tem como escopo a construção, busca o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, principalmente por meio de estratégias metacognitivas e de reflexão. Diferente dos demais tipos de *feedback*, ele é impulsionado por concepções internas, porém envolve todos os sujeitos presentes no contexto estudantil (Forde-Leaves; Willett; Lloyd, 2023). Dessa forma, alunos e professores engajados na consolidação do processo de ensino-aprendizagem, corroboram para o impacto positivo ao desempenho escolar ou acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão buscou diferenciar as concepções avaliativas mais usuais no contexto de ensino atual e, com o enfoque na avaliação de caráter formativo, contribuir para a consolidação das práticas de *feedback* e *feedforward* para o desempenho discente, as quais estão no centro do processo. Através do diálogo entre tais preceitos devolutivos, estratégias autorregulatórias podem ser desenvolvidas e aprimoradas.

Com isso, por meio das concepções discutidas no decorrer do texto – avaliação da aprendizagem, avaliação como aprendizagem e avaliação para a aprendizagem, principalmente quando se exaltaram as potencialidades ofertadas pelo processo contínuo de *feedback*, evidenciou-se a autorregulação como o fio condutor para a obtenção de estratégias mais elaboradas, tendo o parâmetro entre o *feedback* e *feedforward* como agentes de propulsão, por exemplo, para o aparecimento de estratégias metacognitivas.

Dessa forma, o letramento nas mais diversas concepções avaliativas, considerando os instrumentos mais usuais para cada uma delas, além de potencializar o desempenho dos estudantes, destaca o professor que, reconhecendo o contexto da sua sala, bem como, a relevância da aplicabilidade dos instrumentos debatidos neste trabalho, decide quais serão as práticas avaliativas que irá adotar com segurança e autonomia.

REFERÊNCIAS

ALABIDI, Suzan; OWAIS, Amjad; ALABIDI, Farah; TAANI, Osama. Exploring the role of reflective diaries as a formative assessment: strategy in promoting self-regulated learning among ESL students. **PARE: Practical Assessment, Research, and Evaluation**, v. 27, n. 19, 2022.

ALLAL, Linda. Assessment and the Co-Regulation of Learning in the Classroom. **Assessment in Education: principles, policy & practice**, v. 27, n. 4, p. 332–349, 2019.

ALVES, Adriana Célia; FELICE, Maria Inês Vasconcelos. Avaliação formativa: estudo da coavaliação no ensino médio e superior. **Revista intercâmbio**, v. 25, p. 190-201, 2012.

ALZAABI, Shaikha *et al.* Medical Students' Perception and Perceived Value of Peer Learning in Undergraduate Clinical Skill Development and Assessment: mixed Methods Study. **JMIR Medical Education**, v. 7, n. 3, p. e25875, 2021.

BROOKHART, Susan M. **How to Give Effective Feedback to Your Students**. Alexandria: ASCD, 2008.

BROOKHART, Susan M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria: ASCD, 2013.

FERREIRA, Carlos Alberto. A avaliação para e das aprendizagens de futuros educadores e professores: um olhar a partir dos programas das disciplinas. **Revista Meta: Avaliação**, v. 12, n. 35, p. 336-363, 2020.

FORDE-LEAVES, Natalie; WILLETT, Michael; LLOYD, Andy. Feedback OF/FOR/AS learning: Creating a common way of thinking and talking about feedback? **Cardiff University Blog**, 2023.

GAROFALO, Sofia Judith; MIÑO, Mariela Haidee. Estrategias evaluativas para promover la autorregulación del aprendizaje de Biología en estudiantes de primer año universitario. **Ciência & Educação**, v. 27, p. e21053, 2021.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira; GONTIJO, Cleyton Hércules. Avaliação das aprendizagens. *In*: GONTIJO, Simone Braz Ferreira; NOGUEIRA, Vânia Leila de Castro. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, p. 18, 2023a.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. GONTIJO, Cleyton Hércules. Avaliação como aprendizagem. *In*: GONTIJO, Simone Braz Ferreira; NOGUEIRA, Vânia Leila de Castro. **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, p. 16, 2023b.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The Power of Feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81–112, 2007.

MENA, Liziane Padilha. “E o que fica pro aluno?”: a construção de redes de sentidos sobre a avaliação no Ensino Superior e novas práticas com a utilização de rubricas na Unipampa - campus Bagé. 2020. 216 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Bagé, 2020.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; BROJATO, Henrique Costa. Metacognição e Ensino Superior: o estado do conhecimento de 2016 a 2020. **Linhas Críticas**, v. 27, p. e35444, 2021.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Autoavaliação. *In*: GONTIJO, Simone Braz Ferreira; LINHARES, Vânia Leila de Castro Nogueira (org). **Dicionário de avaliação educacional**. Brasília: Editora IFB, p. 11, 2023.