



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LORENA LIMA BARBOSA

**ANÁLISE DOS TIPOS DE *FEEDBACK* FORNECIDOS POR TUTORES E DAS
RESPOSTAS DOS ALUNOS**

FORTALEZA

2011

LORENA LIMA BARBOSA

**ANÁLISE DOS TIPOS DE *FEEDBACK* FORNECIDOS POR TUTORES E DAS
RESPOSTAS DOS ALUNOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges

FORTALEZA

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- B199a Barbosa, Lorena Lima.
 Análise dos tipos de feedback fornecidos por tutores e das respostas dos alunos / Lorena Lima
 Barbosa. – 2011.
 146 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento
de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2011.
 Área de Concentração: Linguística.
 Orientação: Profª. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges.
1. Ensino à distância – Ensino auxiliado por computador. 2. Fórum (Debates). 3. Portfólios em
educação. 4. Retroalimentação (Psicologia). 5. Língua inglesa – Estudo e ensino (Superior) – Recursos de
redes de computadores. I. Título.

CDD 428.2469

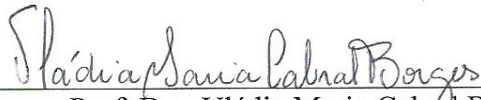
LORENA LIMA BARBOSA

**ANÁLISE DOS TIPOS DE *FEEDBACK* FORNECIDOS POR TUTORES E DAS
RESPOSTAS DOS ALUNOS**

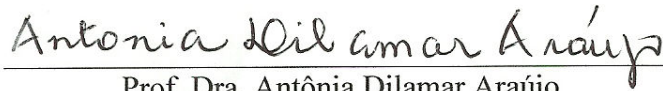
Dissertação submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em 01/12/2011.

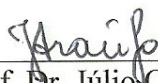
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará – UFC
Presidente – Orientadora



Prof. Dra. Antônia Dilamar Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Primeira examinadora



Prof. Dr. Júlio César Araújo
Universidade Federal do Ceará – UFC
Segundo examinador

*Ao meu amado marido, pelo companheirismo e
compreensão nos momentos em que precisei me
concentrar na realização da minha pesquisa.
À minha mãe, por seu apoio e torcida na
realização dos objetivos que tracei durante a
minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Considerando esta dissertação como o momento final de mais uma etapa na longa caminhada acadêmica, agradecer a todos que me auxiliaram nesta trajetória é tarefa essencial. Agradeço inicialmente a Deus e a todos que de alguma forma passaram pela minha vida e contribuíram para construção de quem eu sou hoje.

Agradeço, particularmente, a algumas pessoas que contribuíram diretamente na construção desta pesquisa:

à professora Dra. Vlória Borges, por sua orientação, suas leituras cuidadosas e suas ideias valiosas, além de ser exemplo de compromisso, dedicação e responsabilidade;

ao professor Ms. Tobias Sales, por ter me incentivado a pesquisar sobre o ensino de línguas na modalidade a distância, quando eu ainda era aluna da Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira;

aos professores Dr. Júlio César Araújo e Dra. Rozania Moraes, pelas contribuições feitas por ocasião da Qualificação do Projeto desta dissertação;

à professora Dra. Livia Baptista, pelos comentários e leitura da dissertação em andamento durante os Seminários de Pesquisa I;

a professora Dra. Maria Elias Soares, pelas reflexões geradas durante a disciplina de Métodos de Investigação Linguística;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, pelos conhecimentos compartilhados;

ao professores Dra. Dilamar Araújo e Dr. Júlio César Araújo, que aceitaram compor a banca examinadora, oferecendo oportunidade de discutir e aprimorar esta pesquisa;

aos membros do Grupo de Estudo Análise dos Cursos de Formação de Professores de Línguas a Distância, pelas proveitosas discussões;

aos colegas Liliane Domingos e Tarcízio Benevides, companheiros de orientação;

aos tutores e alunos, que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa;

aos meus pais, aos meus irmãos, ao meu esposo, e às amigas Dulce e Dani, pelo eterno apoio, torcida, ajuda, compreensão e, em especial, por todo carinho ao longo deste percurso.

RESUMO

Com base na teoria sociointeracionista de aquisição de segunda língua e nos conceitos de mediação pedagógica e *feedback*, esta pesquisa analisa os tipos de *feedback* fornecidos por tutores para as atividades de fórum e de portfólio da disciplina Língua Inglesa III B- Compreensão e Produção Escrita da Licenciatura Semipresencial em Letras: Inglês da UFC/UAB, visando verificar se há uma relação entre o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores, a natureza das tarefas e a reação dos alunos ao tipo de *feedback* fornecido. Neste estudo realizamos uma análise quali-quantitativa, indutiva, de dados interpretativos. Os dados foram analisados a partir de uma categorização elaborada por nós e baseada nas categorias de *feedback* propostas por Hyland (2001) e Ellis, Lowen e Erlam (2006). Na categorização adotada, classificamos o *feedback* em dois grupos: não-corretivo (dos tipos ‘esclarecimento’, de ‘instrução’, de ‘motivação’ e de ‘sugestão’) e corretivo (implícito, dos tipos ‘reformulação’ e ‘paráfrase’ e explícito, dos tipos ‘conteúdo’, de ‘precisão linguística’ e de ‘apresentação’). Os resultados das análises nos levaram a concluir que o *feedback* não-corretivo do tipo ‘motivação’ foi o mais utilizado nos fóruns. Já nos portfólios, os tutores utilizaram com maior frequência o *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’. Essas constatações nos permitem concluir que a natureza da tarefa pode influenciar o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores. Em relação às reações dos alunos aos diferentes tipos de *feedback*, nos fóruns, o tipo de *feedback* não-corretivo de ‘instrução’ foi o que mais despertou a reação dos alunos, o que pode ser justificado mais uma vez pela natureza da tarefa. Em relação às atividades de portfólio, a maioria dos alunos informou que, ao receber o *feedback* das atividades de portfólio, observa os erros, procurando não cometê-los nas atividades seguintes, o que demonstra o interesse dos alunos em atentar para o *feedback* fornecido pelos tutores, por isso se faz necessário o comprometimento do tutor em corrigir as atividades dos alunos de forma criteriosa e cuidadosa.

Palavras-chave: Mediação pedagógica; *Feedback*; Língua Inglesa; Ensino a Distância.

ABSTRACT

Based on the socio-interactionist theory of Second Language Acquisition and the concepts of pedagogical mediation and feedback, this research analyses the types of feedback provided by tutors in forums and portfolio activities in a third semester course of the English Teaching Certificate Program at UFC/UAB on written English comprehension and production. The purpose of this research was to verify the relationships among the types of feedback provided by tutors, the nature of the activities (either in forums or in portfolios) and the students' reaction to the *feedback* provided. This is a quanti-qualitative study of interpretative analysis. The categorization of feedback for the analysis of the data was based on Hyland (2001) and Ellis, Lowen and Erlam (2006). Feedback is classified as either non-corrective (of the types 'clarification', 'instruction', 'motivation' and 'suggestion') or corrective (either implicit, in the forms of recast or paraphrase, or explicit, as to 'content', 'accuracy' or 'layout'). Results indicate that the non-corrective feedback classified as 'motivation' occurred more frequently in forums. In portfolios, tutors provided more of the 'accuracy' type of explicit corrective *feedback*. These findings indicate that the nature of the activity (in forums or in portfolios) can influence the type of feedback provided by tutors. In relation to forums, the instructional non-corrective feedback evoked more responses from the students. In relation to portfolios, most students indicated that after receiving corrective feedback on their activities, they noticed the mistakes they had made and tried not to make them again which demonstrates interest in the feedback provided by their tutors. Therefore, tutors should be careful as to the types of feedback provided for student activities.

Key-words: Pedagogical mediation; Feedback; English Language; Distance Learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Exemplo de <i>feedback</i> não-corretivo de ‘esclarecimento’	42
FIGURA 2	- Exemplo de <i>feedback</i> não-corretivo de ‘instrução’	42
FIGURA 3	- Exemplo de <i>feedback</i> não-corretivo de ‘motivação’	42
FIGURA 4	- Exemplo de <i>feedback</i> não-corretivo de ‘sugestão’	43
FIGURA 5	- Exemplo de <i>feedback</i> corretivo implícito de ‘reformulação’	48
FIGURA 6	- Exemplo de <i>feedback</i> corretivo implícito de ‘paráfrase’	49
FIGURA 7	- Exemplo de <i>feedback</i> corretivo explícito de ‘conteúdo’	50
FIGURA 8	- Exemplo de <i>feedback</i> corretivo explícito de ‘precisão linguística’	50
FIGURA 9	- Exemplo de <i>feedback</i> corretivo explícito de ‘apresentação’	51
FIGURA 10	- Formulário de coleta de dados das atividades de fórum	64
FIGURA 11	- Formulário de coleta de dados das atividades de portfólio	66
FIGURA 12	- Postagem única com vários tipos de mensagens de <i>feedback</i>	70
FIGURA 13	- Tutor A - <i>Feedback</i> não-corretivo do tipo ‘motivação’	76
FIGURA 14	- Tutor B - <i>Feedback</i> não-corretivo do tipo ‘esclarecimento’	77
FIGURA 15	- Tutor A - <i>Feedback</i> não-corretivo do tipo ‘instrução’	77
FIGURA 16	- Tutor B - <i>Feedback</i> não-corretivo do tipo ‘sugestão’	78
FIGURA 17	- Tutor B - <i>Feedback</i> corretivo implícito de ‘reformulação’	80
FIGURA 18	- Tutor B - <i>Feedback</i> corretivo implícito de ‘paráfrase’	81
FIGURA 19	- Tutor A - <i>Feedback</i> corretivo explícito do tipo ‘conteúdo’	84
FIGURA 20	- Tutor B - <i>Feedback</i> corretivo explícito do tipo ‘precisão linguística’	85
FIGURA 21	- Tutor C - <i>Feedback</i> corretivo explícito do tipo ‘apresentação’	86
FIGURA 22	- Reação do aluno ao <i>feedback</i> não-corretivo de ‘instrução’	91
FIGURA 23	- Reação do aluno ao <i>feedback</i> não-corretivo de ‘motivação’	92
FIGURA 24	- Reação do aluno ao <i>feedback</i> não-corretivo de ‘sugestão’	93
FIGURA 25	- Reação do aluno ao <i>feedback</i> não-corretivo de ‘esclarecimento’	93
FIGURA 26	- Reação do aluno ao <i>feedback</i> corretivo implícito de ‘reformulação’	96
FIGURA 27	- Reação do aluno ao <i>feedback</i> corretivo implícito de ‘paráfrase’	96
FIGURA 28	- Reação do aluno ao <i>feedback</i> corretivo explícito de ‘conteúdo’	98

FIGURA 29	- Reação do aluno ao <i>feedback</i> corretivo explícito de ‘precisão linguística’	98
FIGURA 30	- Reação do aluno ao <i>feedback</i> corretivo explícito de ‘apresentação’	99

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Quantidade de postagens e mensagens dos tutores nos fóruns	71
GRÁFICO 2	- Tipo de <i>feedback</i> mais frequente nos fóruns	72
GRÁFICO 3	- Tipos de <i>feedback</i> não-corretivo mais frequente nos fóruns	75
GRÁFICO 4	- Tipos de <i>feedback</i> corretivo mais frequente nos fóruns	79
GRÁFICO 5	- Tipos de <i>feedback</i> corretivo explícito mais frequente nos fóruns..	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Tipos de <i>feedback</i> não-corretivo	41
QUADRO 2	- Tipos de <i>feedback</i> (de acordo Hyland, 2001 e Ellis, Loewen e Erlam, 2006)	47
QUADRO 3	- Tipos de <i>feedback</i> corretivo	48
QUADRO 4	- Tipos de <i>feedback</i>	63

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Quantidade de postagens e de <i>feedback</i> por tutor nas atividades de fórum	70
TABELA 2	- Tipos de <i>feedback</i> dos nos fóruns	72
TABELA 3	- Tipos de <i>feedback</i> não-corretivo nos fóruns	74
TABELA 4	- Tipos de <i>feedback</i> corretivo nos fóruns	79
TABELA 5	- Tipos de <i>feedback</i> corretivo explícito nos fóruns	82
TABELA 6	- Quantidade de respostas dos alunos às mensagens de <i>feedback</i> nos fóruns	88
TABELA 7	- Reações dos alunos aos tipos de <i>feedback</i> nos fóruns	89
TABELA 8	- Reações dos alunos aos tipos de <i>feedback</i> não-corretivo nos fóruns	90
TABELA 9	- Reações dos alunos aos tipos de <i>feedback</i> corretivo nos fóruns	94
TABELA 10	- Reações dos alunos aos tipos de <i>feedback</i> corretivo implícito nos fóruns	95
TABELA 11	- Reações dos alunos aos tipos de <i>feedback</i> corretivo explícito nos fóruns	97
TABELA 12	- Tipos de <i>feedback</i> nos portfólios	101
TABELA 13	- Tipos de <i>feedback</i> não-corretivo nos portfólios	104
TABELA 14	- Tipos de <i>feedback</i> corretivo explícito nos portfólios	108
TABELA 15	- Respostas dos alunos a questão 1	114
TABELA 16	- Respostas dos alunos a questão 2	114
TABELA 17	- Respostas dos alunos a questão 3	116
TABELA 18	- Respostas dos alunos a questão 4	117
TABELA 19	- Resposta dos alunos a questão 5	120
TABELA 20	- Resposta dos alunos a questão 6	121

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA AO FEEDBACK	22
2.1	Teorias de Aquisição de Segunda Língua: um breve histórico em direção à mediação pedagógica	22
2.2	A mediação pedagógica no ensino a distância	26
2.3	Aprendizagem colaborativa ou cooperativa?	27
2.4	A Hipótese da Interação	33
3	FEEDBACK, UM INSTRUMENTO AUXILIAR NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA	37
3.1	Definição de <i>feedback</i>	37
3.2	<i>Feedback</i> não-corretivo	40
3.3	<i>Feedback</i> corretivo	43
4	METODOLOGIA	53
4.1	Caracterização da pesquisa	53
4.2	Contexto da pesquisa	54
4.3	Fórum e Portfólio	56
4.4	Participantes	59
4.5	Constituição do <i>corpus</i>	62
5	ANÁLISE DOS TIPOS DE FEEDBACK FORNECIDOS POR TUTORES E DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS	69
5.1	<i>Feedback</i> dos tutores nos fóruns	69
5.1.1	Análise da quantidade de postagens e de <i>feedback</i> nas atividades de fórum	69
5.1.2	Análise dos tipos de <i>feedback</i> fornecidos pelos tutores nas atividades de fórum	71
5.1.3	Análise dos tipos de <i>feedback</i> não-corretivo fornecido pelos tutores nas atividades de fórum	74
5.1.4	Análise dos tipos de <i>feedback</i> corretivo fornecido pelos tutores nas atividades de fórum	79
5.1.5	Reação dos alunos aos diferentes tipos de <i>feedback</i> recebidos durante as atividades de fórum	87

5.1.6	Reação dos alunos aos tipos de <i>feedback</i> não-corretivo recebidos durante as atividades de fórum	89
5.1.7	Reação dos alunos aos tipos de <i>feedback</i> corretivo recebidos durante as atividades de fórum	94
5.2	Feedback dos tutores nos portfólios	100
5.2.1	Análise dos tipos de <i>feedback</i> fornecidos pelos tutores nas atividades de portfólio	101
5.2.2	Análise dos tipos de <i>feedback</i> não-corretivo fornecidos pelos tutores	104
5.2.3	Análise dos tipos de <i>feedback</i> corretivo fornecidos pelos tutores nos portfólios	107
5.2.4	Respostas dos alunos ao questionário de sondagem	113
6	CONCLUSÃO	123
	REFERÊNCIAS	132
	ANEXOS	139
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I	139
	ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II	141
	ANEXO C - Questionário de sondagem de reação do aluno ao <i>feedback</i> fornecido pelo tutor	143
	ANEXO D – Declaração de aprovação da pesquisa pelo COMEPE/UFC	145
	ANEXO E – Formulário para classificação do <i>feedback</i> fornecido pelos tutores nas atividades de fórum	146

1 INTRODUÇÃO

O acesso ao conhecimento foi facilitado com o advento da internet. Há inúmeras opções de cursos que podem ser realizados a distância tendo o computador e a internet como ferramentas fundamentais. Um aspecto positivo gerado pelo uso desta modalidade de ensino é a flexibilidade de tempo e de espaço, porém essa flexibilidade exige do aluno um grande senso de responsabilidade e de organização. Os cursos a distância também fornecem ao aluno oportunidades de trabalho colaborativo, além de favorecerem o desenvolvimento da autonomia do aluno, que deve ter como meta principal a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.

Essas características da modalidade a distância puderam ser vivenciadas por mim, como tutora, na Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa, da UAB/UFC. Percebi neste período que, apesar das vantagens, o aluno do ensino a distância tem dificuldade de adaptação a este modelo de ensino, principalmente, devido à ausência física do professor, o que pode gerar a desmotivação e a insegurança no aluno. Dentro desse contexto, a mediação pedagógica no ensino a distância desempenha papel relevante na adaptação do aluno ao novo modelo de aprendizagem. Por esse motivo, decidimos trabalhar com o tema ‘mediação pedagógica no ensino e aprendizagem de língua inglesa’.

Segundo Masetto (2000), a mediação pedagógica refere-se às atitudes e ao comportamento do professor, que age como uma ponte entre o aprendiz e o saber construído através de diálogos, troca de experiências, proposições de situações e debates. Assim, consideramos a mediação pedagógica um elemento central em qualquer modalidade de ensino, constituindo-se uma forma de interação social entre professor e aluno. Na modalidade a distância, a necessidade de mediação pedagógica eficiente torna-se ainda mais forte, em virtude da distância física existente entre alunos e tutores. Dentre as várias ferramentas usadas na mediação pedagógica, destaca-se o suporte que o tutor dá aos seus alunos.

Segundo Tait (2000), a razão para dar suporte ao aluno pode ser vista em três aspectos: cognitivo (apoiar e desenvolver a aprendizagem), afetivo (as emoções dão suporte ao sucesso e aprendizagem) e sistemático (ajuda o aluno a gerenciar regras e sistemas da instituição de forma que o ajude a manter a persistência). Ainda de acordo com Tait (2003), o suporte ao aluno em educação a distância tem como meta principal assistir os alunos para aprender com

sucesso. Ao dar suporte ao seu aluno, o tutor demonstra presença, fazendo o aluno perceber que ele não está sozinho em seu processo de aprendizagem.

Mafessoli (2003) destaca que o envolvimento do tutor nas atividades propostas colabora para estimular a participação de todos, além de criar um ambiente acolhedor que favorece o sentimento de presença do grupo. Portanto, mais do que no ensino presencial, o tutor na modalidade de ensino a distância precisa ser capaz de propor diferentes formas de interação entre as diversas mídias e os conteúdos. Além disso, para o tutor de língua a distância, há uma maior necessidade de desenvolvimento das habilidades de relacionamento interpessoal com abertura para o diálogo e possibilidade constante de negociação durante a aprendizagem. Ele deve estimular a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo. O tutor do ensino a distância precisa ter consciência do seu papel mediador, de sua capacidade de diminuir as limitações provocadas pela distância, estabelecendo ligações com os alunos e fornecendo suporte adequado. A interação é, portanto, peça fundamental no processo de mediação pedagógica.

Long (1996) defende que a interação facilita a aquisição devido às modificações conversacionais e linguísticas ocorridas nos contextos discursivos que fornecem ao aprendiz o insumo que eles precisam. Além disso, através da interação negociada, o aprendiz pode obter *feedback* da sua produção. Long (1996) contribuiu para as teorias de Aquisição de Segunda Língua no que diz respeito à mediação pedagógica e interação ao propor a teoria da Hipótese de Interação (*Interaction Hypothesis*).

A Hipótese da Interação foi originada da relação entre insumo compreensível, interação conversacional e aquisição de segunda língua. De acordo com Long (1996), a interação entre o aprendiz e outros falantes, que podem ser ou não nativos (desde que tenham um nível superior de proficiência no idioma alvo), facilita a aquisição em segunda língua ao produzir insumo (*input*) e selecionar a atenção do aprendiz, gerando produção (*output*) compreensível. Desta forma, a Hipótese da Interação é composta de três elementos centrais: Insumo, *feedback* e produção.

A Hipótese da Interação estabelece que o insumo, recebido através da interação, gera produção. Se essa não for satisfatória, ela poderá ser modificada através das informações recebida no *feedback*. Portanto, o *feedback* funciona como uma ponte que liga o insumo à produção correta. Ele é resultado das ações realizadas a partir da mediação pedagógica.

Desta forma, entendendo o *feedback* como um elemento da mediação pedagógica, delimitamos nosso tema de estudo em ‘mediação pedagógica nos tipos de *feedback* fornecidos por tutores’. Destacamos a importância do *feedback* no processo de mediação não somente por ele dar uma resposta ao desenvolvimento do aluno, mas também por apoiar o processo de aprendizagem, gerando no professor interesse pela aprendizagem do aluno, promovendo assim a motivação do aprendiz; e no aluno a oportunidade de analisar seus erros e fazer correções, evoluindo no processo de aprendizagem. Outra importância identificada no *feedback* reside no fato de na maioria das vezes ele se configurar como a única forma que o aluno tem para obter informações sobre sua performance.

Estudos têm demonstrado que o *feedback* é uma das formas mais significativas de ajuda ao aluno (CARROLL E SWAIN, 1993; ELLIS, LOWEN E ERLAM, 2006; GIBBS E SIMPSON, 2004; LYSTER E RANTA, 1997). Gibbs e Simpson (2004) estabelecem algumas funções do *feedback*: corrigir erros, desenvolver compreensão através de explicações, gerar mais aprendizagem, sugerindo estudo de atividades específicas; promover o desenvolvimento de habilidades focadas no uso das estratégias de aprendizagem; promover a metacognição, motivando o aluno a refletir sobre o processo de aprendizagem, motivar o aluno a continuar estudando. Além disso, os autores acrescentam que o *feedback* deve ser imediato para que o erro possa ser corrigido mais rapidamente possível, evitando a fossilização do erro e inutilidade do *feedback*.

Gibbs e Simpson (2004) afirmam ainda que o foco do *feedback* vai além da simples correção dos erros, fornecendo também informações que promovam a evolução da aprendizagem do aluno, como o fornecimento de estratégias de aprendizagem e indicação de material extra para pesquisa. Contudo, de acordo com Lyster (2007), o uso do *feedback* não está entre as posições mais altas na lista de prioridades dos professores na modalidade presencial. É preciso verificar se tal prática é transposta para a modalidade a distância, uma vez que contextos diferentes podem exigir atitudes diferentes. Por esse motivo, dentro do processo de mediação pedagógica em ensino a distância, destacamos o fornecimento de *feedback* como elemento central a ser estudado nesta pesquisa.

Independente do contexto, o processo de aprendizagem, segundo Lyster (2007), envolve tanto a negociação de sentido quanto a negociação de forma, portanto é importante que, ao fornecer o *feedback*, o tutor esteja atento ao fato de que, em relação a aquisição de

língua estrangeira, o aluno deve ser capaz de comunicar uma mensagem apropriada tanto do ponto de vista da compreensão quanto do uso correto das formas linguísticas.

A experiência em tutoria e as leituras realizadas sobre *feedback* me motivaram a pensar em uma proposta de pesquisa que pudesse investigar os tipos de *feedback*, procurando determinar que tipos de *feedback* promoveriam maior participação dos alunos e seriam percebidos como motivadores e instrutivos, trazendo assim maiores benefícios para o processo de aprendizagem. Assim, o primeiro passo para realizar a análise do tipo de *feedback* mais útil para tutores e alunos foi pesquisar o que a literatura apresentava sobre os tipos de *feedback*.

Piaget (1976) refere-se a *feedback* positivo e negativo. O *feedback* positivo mostra o que deve ser mantido numa determinada operação, impulsionando a permanência no mesmo comportamento. Já o *feedback* negativo informa uma divergência, ou seja, aquilo que precisa ser modificado por não atender as expectativas postas. Além da dicotomia positivo e negativo, há a categorização de *feedback* baseada na indicação do erro.

Ellis, Lowen e Erlam (1990) indicam dois tipos de *feedback*: explícito e implícito. O *feedback* explícito aponta o erro, podendo dar dicas para correção. Este tipo de *feedback* indica explicitamente o erro, podendo, ou não, fornecer a forma correta ao aluno. O *feedback* implícito não indica o erro explicitamente, podendo levar o aluno a testar hipóteses em busca da descoberta do erro e da correção.

Hyland (2001) categoriza o *feedback* de acordo com o foco dado aos elementos do ensino: o produto (os pontos fortes ou fracos apresentados na realização das tarefas pelos alunos) e o processo de aprendizagem (as estratégias ou ações que os alunos deveriam realizar para melhorar o idioma).

O *feedback* focado no produto foi subcategorizado por Hyland de acordo com o foco em umas das quatro características seguintes: (1) conteúdo, (2) organização, (3) precisão no idioma e (4) apresentação. Em relação ao *feedback* centralizado no processo de aprendizagem, Hyland o categorizou em três áreas: (1) encorajamento, (2) reforço do material de aprendizagem e (3) sugestões para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

A partir dessas breves categorizações, é possível perceber que o tutor dispõe de uma grande variedade de *feedback* para fornecer aos seus alunos. Acreditamos que o tipo de

feedback fornecido depende da natureza da tarefa realizada e das necessidades dos alunos. De acordo com Ellis (2003), as tarefas podem ser classificadas em tarefas fechadas e tarefas abertas. Nas tarefas fechadas, há apenas uma solução correta ou um grupo de soluções possíveis, enquanto que nas tarefas abertas, não há uma solução pré-determinada.

Considerando a variedade de estudos existentes sobre os tipos de *feedback* no ensino presencial, esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudar e categorizar o *feedback* fornecido aos aprendizes de língua inglesa na modalidade a distância, direcionando o estudo para o *feedback* fornecido às atividades de fórum e portfólio. Esta pesquisa não focalizará apenas a categorização do *feedback* no ensino a distância, mas também a reação dos alunos aos diferentes tipos de *feedback* fornecidos a eles.

Este estudo, inserido na linha de pesquisa de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, visa contribuir para o debate teórico sobre o ensino de Língua Estrangeira mediado por computador, uma vez que várias pesquisas têm discutido diferentes aspectos relacionados ao ensino mediado por computador, tais como a relação entre ensino a distância e política de ensino de línguas estrangeiras (PAIVA, 1999), avaliação da aprendizagem em meios digitais (CALDEIRA, 2004), elaboração de material didático (VETROMILLE-CASTRO, 2003) etc, porém não encontramos nenhuma pesquisa que focasse o aspecto do fornecimento de *feedback* e as reações que os diferentes tipos de *feedback* despertam nos alunos.

Além disso, esta pesquisa apresenta uma contribuição à melhoria do processo de aprendizagem de língua inglesa a distância, pois, a partir dela, os tutores poderão se informar sobre as categorizações de *feedback*, bem como sobre as respostas dos alunos ao *feedback* fornecido a eles. De posse dessas informações, o tutor poderá selecionar o *feedback* de acordo com as respostas que deseja alcançar dos alunos. Desta forma, o *feedback* funcionará como uma ferramenta auxiliar para a melhoria da aprendizagem dos alunos que estudam uma Língua Estrangeira, mais especificamente a Língua Inglesa.

Verificamos que as pesquisas sobre o fornecimento de *feedback* na modalidade presencial (ALJAAFREH E LANTOLF, 1994; ELLIS, 1994; LYSTER E RANTA, 1997; LONG E ROBINSON, 1998; SCHMIDT, 2001) são mais recorrentes do que na modalidade a distância (HYLAND, 2001; ROBINSON, 2001; PAIVA, 2003). Pesquisas sobre a reação dos alunos ao *feedback* dado a eles são ainda menos frequentes na modalidade a distância, uma

vez que encontramos apenas a pesquisa de Hyland (2001) sobre este assunto. Devido ao número reduzido de pesquisas relacionadas ao fornecimento de *feedback* na modalidade a distância, bem como a respeito das respostas dos alunos ao *feedback* fornecido a eles, sentimos a necessidade de analisar estes dois aspectos do processo de ensino de Língua Estrangeira, buscando estudar a relação entre o *feedback* fornecido pelos tutores, a natureza das tarefas e a reação dos alunos ao tipo de *feedback* recebido. Mais especificamente, procuramos responder as seguintes questões:

- a) Que tipos de *feedback* são dados pelos tutores às atividades de fórum e de portfólio?
- b) Qual a relação entre a natureza das tarefas (fórum e portfólio) e a escolha do tipo de *feedback* fornecido pelos tutores?
- c) De que maneira os alunos reagem aos tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores nas atividades de fórum e portfólio?

Tendo em vista os questionamentos expostos, analisamos, no presente estudo, os tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores para as atividades de fórum e de portfólio, visando verificar se há uma relação entre o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores, a natureza das tarefas e a reação dos alunos ao tipo de *feedback* fornecido. Contudo, para atingir esse objetivo geral, precisamos organizá-lo em partes menores, por isso destacamos os objetivos específicos da nossa pesquisa: 1. Analisar a relação entre a natureza das tarefas (fórum e portfólio) e o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores; 2. Descrever a reação dos alunos aos diferentes tipos de *feedback* recebidos durante as atividades de fórum; e 3. Averiguar a reação dos alunos ao *feedback* recebido das suas atividades de portfólio.

Para o estudo do tema proposto, realizamos uma análise quali-quantitativa, indutiva e de dados interpretativos. A pesquisa baseia-se na observação do processo de ensino e aprendizagem de uma Turma de Formação de Professores de Língua Inglesa. O curso escolhido foi a Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UAB/UFC. A coleta dos dados para esta pesquisa se processou na disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita, ministrada entre o período de 21 de março de 2011 e 24 de maio de 2011, totalizando 65 (sessenta e cinco) dias de acompanhamento virtual da disciplina. A escolha da disciplina seguiu os seguintes critérios: 1. nível não inicial, em virtude da reduzida proficiência na língua no semestre inicial; 2. nível não final, por conta do reduzido

número de alunos nas turmas; 3. disciplina de compreensão e produção escrita, devido à dificuldade de analisar *feedback* de tarefas orais; 4. disciplina que estivesse sendo ofertada em 2011.1, já que os dados deveriam ser coletados nesse período.

Escolhemos dois tipos de atividades para a coleta dos dados: o fórum e o portfólio. A escolha dessas atividades de justifica pela natureza diferente de ambas, a primeira tem um aspecto mais colaborativo e interativo e a segunda mais individual e direcionada para a prática do conteúdo estudado nas lições específicas.

O fórum é uma ferramenta usada para discussão de temas relacionados ao conteúdo das aulas. Além disso, por reunir opiniões diversas, sendo, portanto, um local favorável ao desenvolvimento de relações dialógicas dentro dos cursos a distância, o fórum pode ser útil para combater o isolamento físico típico da modalidade de ensino a distância e para a construção colaborativa do conhecimento, pois, de acordo com Souza (2003), a interação, com a consciência de seus pares, proporciona o despertar da consciência do sujeito. Outro aspecto positivo no fórum está relacionado ao fato de que o *feedback* fornecido ao aluno fica exposto e todos têm acesso a ele.

As atividades de portfólio são atividades estabelecidas pelo elaborador/coordenador da disciplina e descritas nas aulas estudadas pelos alunos. O *feedback* que o tutor fornece ao aluno fica disponível no portfólio individual, o qual apenas o dono do portfólio e o tutor tem acesso ao conteúdo e aos comentários feitos. A atividade de portfólio é baseada em uma abordagem por tarefas. Para Ellis (2003a. p.16), tarefa é um plano de trabalho que demanda dos alunos processamento pragmático da língua com o objetivo de atingir um resultado possível de ser avaliado em relação à veiculação correta do conteúdo proposicional. A tarefa visa à utilização da língua de forma semelhante, direta ou indiretamente, com a língua usada no mundo real.

Após selecionar os tipos de atividades a serem analisadas, realizamos a seleção dos participantes da pesquisa. Foram selecionados três tutores que haviam feito ou estavam fazendo o Curso de Formação Inicial de Tutores a Distância, oferecido pelo Instituto UFC Virtual. Também foi levado em consideração o tempo de exercício de tutoria. Selecionamos: 1 (um) tutor que já havia exercido tutoria em 08 (oito) ou mais disciplinas; 1 (um) tutor que havia exercido tutoria em 04 (quatro) disciplinas; e 1 (um) tutor que estava exercendo

atividade de tutoria pela primeira vez. Quanto aos alunos, foram convidados a participar desta pesquisa todos os alunos pertencentes às turmas dos três tutores escolhidos.

Os dados, inicialmente seriam analisados a partir da categorização de Hyland (2001) e Ellis, Lowen e Erlam (2006). Contudo, ao iniciarmos as análises, sentimos a necessidade de reelaborar essas categorias, uma vez que algumas se repetiam, além de não abrangerem todos os dados analisados. As novas categorias serão apresentadas detalhadamente no segundo capítulo.

Iniciando a discussão, no segundo capítulo, situamos nossa pesquisa na área de aquisição de segunda língua, mais precisamente na corrente sociointeracionista por levar em consideração fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição de segunda língua, destacando a interação social e a troca comunicativa como pré-requisito para o desenvolvimento linguístico. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos o conceito de mediação pedagógica e uma discussão entre aprendizagem colaborativa e cooperativa. O capítulo é finalizado com a Hipótese da Interação, de onde extraímos o tema central dessa pesquisa, *feedback*.

O tema *feedback* é discutido mais detalhadamente no terceiro capítulo, em que apresentamos conceitos de *feedback*, bem como as categorizações de *feedback* estabelecidas por alguns autores, subdividindo as categorizações em dois grupos: *feedback* corretivo e *feedback* não-corretivo. Neste capítulo, apresentamos também a categorização de *feedback* que estabelecemos para a análise dos dados desta pesquisa.

Após o embasamento teórico apresentado nos capítulos iniciais, no Capítulo 4, detalhamos a metodologia adotada, caracterizando-a como uma pesquisa quali-quantitativa, indutiva e de dados interpretativos. Ainda neste capítulo, descrevemos o contexto da pesquisa e o processo de constituição do corpus.

Por fim, no quinto capítulo apresentamos a análise dos dados com o objetivo principal de analisar os tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores para as atividades de fórum e portfólio, verificando que tipo de relação há entre o *feedback* fornecido pelos tutores, a natureza das tarefas e a reação dos alunos ao tipo de *feedback* fornecido. A análise dos dados conduziu às conclusões inseridas no último capítulo.

2 DAS TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA AO *FEEDBACK*

As modificações nas metodologias de ensino e aprendizagem de línguas acompanharam o desenvolvimento das teorias de aquisição de segunda língua dominantes em cada época. Cada forma de ensinar e aprender pode ser explicada a partir de uma teoria de aquisição, e em alguns casos, a partir de uma junção de teorias. Com a popularização da internet, verificamos o surgimento cada vez mais frequente de oportunidades de aprendizagem de língua estrangeira através da modalidade à distância. Por isso, julgamos necessário situar este trabalho dentro de uma teoria de aquisição de segunda língua que melhor caracterize o ensino de língua estrangeira na modalidade a distância.

Além de analisar os tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores, tomaremos como ponto de partida as teorias de aquisição de segunda língua, passando pelos conceitos de mediação pedagógica e aprendizagem colaborativa, finalizando com a Hipótese da Interação, que é a ponte que nos liga ao nosso destino principal, o *feedback*.

2.1 Teorias de Aquisição de Segunda Língua: um breve histórico em direção a mediação pedagógica

Os processos de aprendizagem têm despertado o interesse de pesquisadores ao longo dos anos (CHOMSKY, 1986; KRASHEN, 1987; PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 1993). Cada pesquisador tenta explicar a aquisição do conhecimento sob perspectivas diferentes. Assim, surgiram as diversas teorias de aquisição de língua. De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991), há três grandes classes de teorias em aquisição de segunda língua: inatista, ambientalista e interacionista. As três teorias se diferenciam em relação à importância que atribuem aos mecanismos inatos, aos fatores ambientais, às habilidades de aprendizagem e à interação.

As teorias inatistas são baseadas na hipótese de que a aprendizagem é inata, ou seja, o ser humano já vem programado biologicamente para o desenvolvimento de determinados tipos de conhecimento, como exemplo a língua estrangeira. Dentro da teoria inatista, Larsen-Freeman e Long (1991) destacam os modelos teóricos de Chomsky e Krashen.

Opondo-se a teoria behaviorista, que afirma ser possível aprender uma língua através de imitação ou por meio do processo de estímulo-resposta, Chomsky acredita que o ser humano já nasce dotado de conhecimento universal de línguas específicas. A explicação principal para essa hipótese é que Chomsky acredita que, sem o conhecimento inato, seria impossível aprender um idioma porque os insumos não são ricos suficientemente para promover por si a aquisição da língua. A teoria de Chomsky, a Hipótese da Gramática Universal, propõe uma gramática universal comum a todos os seres humanos. Desta forma, as relações semânticas e sintáticas seriam as mesmas entre as línguas. O que diferenciaria as línguas seria a maneira de realização destas relações.

O Modelo Monitor de Krashen (1985) é considerado, por Larsen-Freeman e Long (1991), como uma das teorias de Aquisição de Segunda Língua mais influente e conhecida. Esse modelo envolve diferentes aspectos que influenciam a aquisição de segunda língua. Tais aspectos estão presentes em cinco hipóteses centrais: a Hipótese da Aquisição-Aprendizagem, a Hipótese da Ordem Natural, a Hipótese do Monitor, a Hipótese do Insumo e a Hipótese do Filtro Afetivo.

Na Hipótese de Aquisição-Aprendizagem, a aprendizagem é vista como um processo consciente que resulta em saber sobre a língua, ou seja, a aprendizagem depende de esforço intelectual para produzir conhecimento a respeito da estrutura e das irregularidades da língua. Já a aquisição corresponde ao processo subconsciente idêntico ao que a criança usa ao aprender a primeira língua, ou seja, aquisição está relacionada às habilidades desenvolvidas subconscientemente através da familiarização com os aspectos da língua como fonética, vocabulário, estruturação das frases, tudo isso vivenciado através de experiências em contextos reais.

Embora Krashen faça a clara distinção entre aprendizagem e aquisição, alguns pesquisadores têm usado os termos indistintamente, como Sharwood-Smith (1994), que além de usar os termos *aprendizagem* e *aquisição* como sinônimos, ainda propõe uma terceira nomenclatura: *desenvolvimento*, por achar que o termo pode ser empregado de forma mais geral, enquanto que *aquisição* e *aprendizagem* estariam mais associadas ao conhecimento relativo à língua alvo. Assim como Sharwood-Smith, adotaremos o emprego dos termos ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’ indistintamente neste trabalho.

Retomando o assunto das hipóteses centrais da teoria de aquisição de Krashen, a Hipótese da Ordem Natural sugere que há um percurso comum na aquisição de traços gramaticais formais. O aprendiz apresenta essa ordem em sua produção se estiver envolvido em atividades de comunicação natural.

A Hipótese do Monitor diz respeito a um mecanismo acionado pelo aprendiz para editar sua produção linguística. O acionamento deste mecanismo só é possível quando há tempo suficiente, quando o foco está na forma e quando o aprendiz sabe a regra que precisa ser acionada.

Na Hipótese do Insumo, o aprendiz progride em um contínuo de desenvolvimento na medida em que recebe o insumo compreensível em segunda língua. Por isso, torna-se necessário adicionar conhecimento em um nível superior ao nível presente do aprendiz. Porém, segundo a Hipótese do Filtro Afetivo, o insumo por si só não gera aprendizagem. É necessário que o aprendiz queira realmente aprender. Assim, a motivação, a autoconfiança e a ansiedade podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem.

Guardada a devida importância da teoria inatista para as pesquisas em aquisição de segunda língua, acreditamos que, para o objetivo deste trabalho, ela não seja muito eficaz, pois não contempla alguns aspectos, tais como a mediação pedagógica, embora concordemos com o posicionamento de Krashen sobre a questão de que o aluno progride a medida que recebe insumo em um nível superior ao seu conhecimento. Continuando o histórico das principais teorias de aquisição de segunda língua, nos movemos da influência dos mecanismos inatos para a influência dos fatores ambientais. Assim, chegamos à teoria ambientalista.

A teoria ambientalista pressupõe que a experiência é mais importante para o desenvolvimento da aquisição de segunda língua que as contribuições inatas. O Modelo de Aculturação proposto por Schumann (1978) está inserido nessa teoria. Segundo o Modelo de Aculturação, a aquisição de uma nova língua está relacionada ao modo como o aprendiz se vê e como ele vê a comunidade da língua alvo. Portanto, este modelo envolve aspectos sociais e psicológicos. Schumann (1978) percebeu que, nos estágios iniciais, o processo de aquisição se assemelha ao *pidgin*¹, apresentando características como ordem fixa de palavras e ausência de

¹ De acordo com Dubois(1995), *pidgin* é uma segunda língua nascida do contato do inglês com várias línguas do Extremo Oriente (principalmente o chinês). O *pidgin* objetivava possibilitar a intercompreensão entre comunidades de línguas diferentes.

flexões. Um benefício deste modelo é a análise dos fatores internos como aspectos influenciadores do processo de aquisição de segunda língua. Schumann (1978), porém, não explica como os fatores internos operam e nem como o conhecimento é internalizado e utilizado. Em virtude de não considerar a interação entre situação e aprendiz, descartamos a adoção desta teoria como base do nosso trabalho.

A terceira teoria, o interacionismo, a nosso ver, é a mais poderosa das três teorias, pois envolve fatores inatos e ambientais para explicar a aquisição de segunda língua. Morato (2007) justifica as contribuições do interacionismo para ciência da linguagem, ao afirmar que “*o interacionismo tem sido capaz de marcar uma disposição de tomar a interação como uma das categorias de análise dos fatos da linguagem e não apenas o locus onde a linguagem acontece como espetáculo*” (MORATO, 2007, p.315). Dentre as abordagens interacionistas, destacamos a sociointeracionista por estar ligada mais diretamente ao tema central desta pesquisa, mediação pedagógica e língua estrangeira. De acordo com Scarpa (2006), o interacionismo “social” leva em consideração fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição da linguagem, destacando a interação social e a troca comunicativa como pré-requisito básico no desenvolvimento linguístico. A autora destaca Vygotsky como um dos percussores da corrente sociointeracionista.

Na teoria sociocultural de Vygotsky atentamos para a noção de mediação que é um de seus conceitos fundamentais. Segundo Lantolf (2000), Vygotsky acreditava que a mente humana é mediada, ou seja, o ser humano utiliza ferramentas físicas e simbólicas visando à mediação de suas relações com os outros e consigo. As ferramentas físicas e simbólicas consistem em artefatos criados pelas culturas humanas através dos tempos. Lantolf (2000) destaca a linguagem como sendo uma das ferramentas simbólicas. É também através desta ferramenta que o *feedback* é fornecido ao aluno. Como pensar em fornecimento de *feedback* sem uso da linguagem e sem mediação?

Chegamos a um aspecto importante oriundo das abordagens das teorias de Aquisição de Segunda Língua: a noção de mediação. Esta noção será importante na elaboração da presente pesquisa, uma vez que o tema deste trabalho é o ensino de língua estrangeira e mediação pedagógica, porém esta relação será analisada dentro da metodologia de ensino a distância.

2.2 A mediação pedagógica no ensino a distância

No contexto de ensino a distância, a mediação pedagógica exerce papel importante ao encurtar a distância física existente entre tutor e alunos. A mediação pedagógica refere-se às ações do professor que funciona como mediador entre o aluno e o conhecimento. Masetto (2003) define mediação pedagógica através do papel do professor e do aluno. Em relação ao professor, Masetto (2003, p.144) associa mediação pedagógica à *“atitude, ao comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem”*. Masetto (2003) complementa esta afirmação apresentando algumas características identificadas em um professor que assume a postura de mediador pedagógico.

De acordo com Masetto (2003), o professor-mediador está mais centrado na aprendizagem do aluno, realizando um trabalho em parceria com ele. A relação entre professor e aluno é baseada em respeito mútuo, cooperação e confiança na aprendizagem. O professor precisa ser criativo e ter disponibilidade para o diálogo, além de dominar sua área de conhecimento e incentivar o aluno à pesquisa. Este último aspecto nos remete ao que Rios (2001) afirma sobre a importância de o professor ter experiência profissional na área em que acumula saberes técnicos. Além de acumular saberes, o professor deve também saber transmiti-los adequadamente aos alunos, tendo domínio da pedagogia e da tecnologia educacional. Assim, o professor fará com que o aluno veja significado no que está sendo estudado, tornando-o capaz de construir o seu próprio conhecimento através da formação do hábito de pesquisa.

Se o professor é visto como a ponte que une aluno e aprendizagem, que papel o aluno assume na mediação pedagógica? Segundo Masetto (2003), no processo de aprendizagem, o aluno assume um papel de aprendiz participante, tornando-se sujeito de ações que o levam a aprender e mudar seu comportamento. Assim, na aprendizagem voltada para a mediação pedagógica, o aluno assume um papel mais ativo na construção do seu conhecimento. Ele não é mais visto como uma folha em branco, que precisa ser preenchida por terceiros. Na concepção de mediação pedagógica, o aluno é um participante capaz de contribuir na sua própria formação e na formação dos seus colegas, através da exposição dos seus pensamentos e ideias.

Toda esta relação estabelecida entre professor, aluno e mediação pedagógica foi baseada na modalidade presencial de ensino, mas podemos aplicá-la também ao ensino a distância, em

que o tutor assume o papel de mediador, de facilitador e incentivador. Segundo Kenski (2003), a presença do tutor é fundamental no ensino a distância, sendo percebida pelos alunos através da atuação do tutor no ambiente virtual.

Mafessoli (2003) destaca que o envolvimento do tutor nas atividades propostas colabora para estimular a participação de todos, além de criar um ambiente acolhedor que favorece o sentimento de presença do grupo. Portanto, mais do que no ensino presencial, o tutor na modalidade de ensino a distância precisa ser capaz de propor diferentes formas de interação entre as diversas mídias e os conteúdos. Além disso, para o tutor de língua a distância há uma maior necessidade de desenvolvimento das habilidades de relacionamento interpessoal com abertura para o diálogo e possibilidade constante de negociação durante a aprendizagem. Ele deve estimular a curiosidade, o debate e a interação entre os participantes do processo, atuando como um mediador.

O tutor do ensino a distância precisa ter consciência do seu papel mediador, de sua capacidade de diminuir as limitações provocadas pela distância. Portanto, como mediador, o tutor precisa estabelecer uma ligação com os alunos, favorecer a interação e a troca de idéias, promovendo assim a aprendizagem colaborativa, que será o assunto do próximo tópico.

2.3 Aprendizagem colaborativa ou cooperativa?

A mediação pedagógica pressupõe interação, assim como aprendizagem colaborativa. Acreditamos que, se o tutor age realmente como mediador, incentivando a pesquisa e as discussões, a aprendizagem colaborativa será uma consequência do seu trabalho. Em ensino a distância, o termo aprendizagem colaborativa tem merecido a atenção de alguns pesquisadores (MYERS, 1991; OXFORD, 1997; WARSCHAUER, 1997; DILLENBOURG, 1999), em virtude da natureza desta modalidade de ensino que, para diminuir a distância transacional, pressupõe uma maior interação entre os alunos e entre alunos e tutor. A interação é um dos fundamentos da aprendizagem colaborativa. Embora a aprendizagem colaborativa seja bastante debatida por pesquisadores, na minha prática, como tutora, tenho percebido a dificuldade em fazer com que os alunos desenvolvam o senso de aprendizagem colaborativa. Tal dificuldade pode ser justificada pela forte ligação que os alunos têm com o seu passado estudantil, baseado no modelo tradicional de ensino em que o foco do processo de ensino e aprendizagem está na figura do professor, concebido como o detentor do

conhecimento. Neste cenário, o aluno desempenha um papel passivo, sendo visto apenas como o recipiente das informações. No modelo tradicional de ensino, pouca ênfase é dada à colaboração, como afirma Rego (1995) que compara aprendizagem tradicional com a colaborativa.

Segundo Rego (1995) a aprendizagem tradicional é centrada no professor. Enquanto o professor é considerado a autoridade na sala de aula, o aluno é visto como uma “garrafa a encher”, ou seja, não tem nenhuma contribuição a fazer, portanto deve permanecer inativo para que receba o conhecimento. A aprendizagem ocorre de forma mais solitária, pois a interação instrutiva entre alunos é praticamente inexistente. Em oposição à aprendizagem tradicional, Rego (1995) caracteriza a aprendizagem colaborativa como aquela em que o professor não tem papel autoritário, mas sim de orientação, pois a aprendizagem está centrada no aluno, visto como uma “lâmpada a iluminar”, ou seja, ele tem contribuições a fazer durante a aula, mesmo precisando de orientação para que possa mostrar seu potencial. A aprendizagem ocorre de forma grupal, enfatizando o processo como um todo e não apenas o produto.

Refletindo ainda sobre o aspecto de aprendizagem solitária, sem interação, lembramos do autodidatismo, modelo em que o aluno adquire conhecimento de forma isolada, sem seguir um plano pedagógico, sem trocas de conhecimento com o outro. Será que o autodidatismo ocorre no ensino a distância quando a interação entre alunos e entre aluno e tutor inexistente? A concepção de ensino a distância, cada vez mais defendida na atualidade, é o ensino baseado na interação, no aprender junto, ou seja, na aprendizagem colaborativa, combatendo assim o isolamento, a “solidão virtual” que muitas vezes gera a desmotivação no aluno e, conseqüentemente, sua desistência do curso.

Embora o termo “aprendizagem colaborativa” tenha sido bastante debatido atualmente, Dillenbourg (1999) afirma não existir uma definição única para a aprendizagem colaborativa, uma vez que não há um consenso entre os pesquisadores em relação à definição do termo.

² O leitor não ficará surpreso ao descobrir que nosso grupo não entrou em consenso em relação a nenhuma definição de aprendizagem colaborativa. Nós nem mesmo

² Tradução nossa do original “The reader will not be surprised to learn that our group did not agree on any definition of collaborative learning. We did not even try. There is such a wide variety of uses of this term inside each academic field...” (DILLENBOURG, 1999, p.1)

tentamos. Há uma grande diversidade de usos deste termo dentro do campo acadêmico (DILLENBOURG, 1999 , p. 1).

Mesmo pressupondo a ausência de um conceito único, Dillenbourg (1999) define aprendizagem colaborativa como a situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender juntas. Apesar de ser um termo central para quem lida e estuda aspectos relacionados ao ensino a distância, Dillenbourg (1999) destaca que a aprendizagem colaborativa não é um mecanismo nem um método. O autor justifica sua afirmação explicando que a aprendizagem colaborativa não pode ser definida como método por ter forma de instruções ao sujeito (você tem que trabalhar junto), configurações físicas (os participantes do grupo na mesma mesa), e outras restrições institucionais (cada membro receberá a nota dada ao grupo todo). O autor entende, desta forma, que aprendizagem colaborativa é uma forma de contrato social entre os participantes e entre os aprendizes. Tal contrato especificaria algumas condições sob as quais a interação pode ocorrer, porém não há garantia que elas ocorrerão obrigatoriamente.

Em complementação, Dillenbourg (1999) também afirma que aprendizagem colaborativa não é um mecanismo porque tanto a aprendizagem colaborativa quanto a individual demandam atividades específicas, o que não quer dizer que as atividades sejam exclusivas de cada forma de aprendizagem. Há atividades mais frequentes de ocorrer em aprendizagem colaborativa do que em aprendizagem individual, embora possam ocorrer nas duas. O autor explica que em alguns níveis de descrição, como no nível neural, os mecanismos potencialmente envolvidos na aprendizagem colaborativa são os mesmos envolvidos na cognição individual. Se aprendizagem colaborativa não é método, nem mecanismo, como definir então este termo?

Dillenbourg (1999), finalmente, define aprendizagem colaborativa como situações nas quais formas particulares de interação entre pessoas são esperadas que aconteçam e que estas interações desencadeiem mecanismos de aprendizagem. Portanto, para existir aprendizagem colaborativa, não basta apenas a existência da interação, mas sim a harmonia entre interação e cognição. A ausência de uma dessas formas implicará na inexistência da aprendizagem colaborativa. Outro fator importante, destacado por Dillenbourg (1999), é que a interação não deve ser medida pela quantidade de participações, mas pela extensão em que ela influencia os processos cognitivos dos alunos. Além disso, a aprendizagem colaborativa não pressupõe hierarquia. Todos são colocados no mesmo nível, não havendo, portanto, imposição de opinião de determinado participante do processo. Tal ausência de hierarquia nos faz retomar o

conceito de Vygotsky de professor como mediador, combatendo, assim, a figura do professor detentor de conhecimento.

Warschauer (1997) também se refere a Vygotsky ao tratar sobre aprendizagem colaborativa. O autor faz referência à perspectiva sociocultural de Vygotsky que examina a interação dentro do contexto social e cultural. Vygotsky destacou que aprendizagem colaborativa é essencial para auxiliar o aluno a avançar na sua zona de desenvolvimento proximal, que é o espaço entre o que o aluno pode alcançar sozinho e o que o aluno pode alcançar em cooperação com outros alunos mais habilidosos ou experientes. Comprova-se assim, mais uma vez, a importância da interação no processo de aprendizagem.

A relação aprendizagem colaborativa e interação também aparece no trabalho de Oxford (1997) intitulado *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*, em que a autora define três elementos considerados centrais para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas: aprendizagem cooperativa, aprendizagem colaborativa e interação. A autora associa aprendizagem cooperativa a um conjunto particular de técnicas de salas de aula que promovem a interdependência do aluno como um meio para o desenvolvimento social e cognitivo do aprendiz. Por outro lado, segundo a autora, a aprendizagem colaborativa, de base construtivista, refere-se à construção do conhecimento dentro de um contexto social que, conseqüentemente, promove aculturação dos indivíduos dentro de uma comunidade de aprendizagem. A interação seria o termo mais amplo dos três, estando relacionado à comunicação pessoal, que é facilitada pela compreensão de quatro elementos: atividades linguísticas, disposição para comunicação, diferenças estilísticas e dinâmicas grupais.

Em uma comparação entre aprendizagem cooperativa e colaborativa, Oxford (1997) considera a primeira mais estruturada, mais prescritiva para professores sobre as técnicas de sala de aula, mais diretiva para os alunos sobre como trabalhar juntos em grupo. A autora conclui que aprendizagem cooperativa tem tomado uma conotação de conjunto de técnicas altamente estruturadas que ajudam os alunos a trabalharem juntos para alcançarem objetivos linguísticos. Olsen e Kagan (1992) definem a aprendizagem cooperativa como atividade de aprendizagem grupal organizada, de forma que a aprendizagem seja dependente da troca socialmente estruturada de informações entre os aprendizes em grupo e em que cada aluno é responsável por sua própria aprendizagem e é motivado a contribuir com a aprendizagem dos colegas. Oxford (1997) enumera seis princípios da aprendizagem cooperativa:

- a) interdependência positiva (Os benefícios para uma pessoa são associados aos benefícios para os outros);
- b) responsabilidade (Cada pessoa é avaliada em relação às suas notas e testes individuais, contudo o grupo é avaliado através de uma única nota);
- c) formação de grupos (Os grupos são formados de maneiras diferentes, através dos interesses dos alunos e/ ou critérios específicos dos professores);
- d) tamanho do grupo (Grupos com menos de sete integrantes são mais produtivos);
- e) desenvolvimento cognitivo (Este é considerado o principal objetivo da aprendizagem cooperativa);
- f) desenvolvimento social (Desenvolvimento de habilidades sociais).

Em oposição à aprendizagem cooperativa, a aprendizagem colaborativa é um processo reculturativo que ajuda o aluno a tornar-se membro de uma comunidade de conhecimento. Qualley e Chiseri-Strater (1995) destacam o aspecto do diálogo reflexivo na aprendizagem colaborativa. Oxford (1997) destaca que aprendizagem colaborativa, em relação à cooperativa, parece menos orientada tecnicamente, menos prescritiva e mais preocupada com a aculturação dentro da comunidade de aprendizagem. Assim, a aprendizagem colaborativa é mais orientada explicitamente para a negociação e preenchimento do potencial de cada aprendiz de segunda língua.

Larocque e Faucon (1997) também fazem comparações entre a aprendizagem colaborativa e a cooperativa. Segundo os pesquisadores, a aprendizagem colaborativa é menos estruturada, sendo o processo menos definido (os membros do grupo discutem e negociam o processo) e busca-se interdependência igualitária (os membros do grupo se escolhem). Por outro lado, na aprendizagem cooperativa, o processo é geralmente sugerido ou imposto e a estrutura do grupo é geralmente imposta pelo professor. Para Damon e Phelps (1989), a aprendizagem colaborativa se refere a métodos instrucionais nos quais os estudantes são encorajados a trabalharem juntos em tarefas, como participantes ativos do processo. Harasim (1989) acrescenta ainda que esta construção do conhecimento ocorre por meio de discussão e interação com colegas e especialistas.

Gebran (2002) aponta os principais objetivos da aprendizagem colaborativa, a saber:

- a) promover o desenvolvimento cognitivo de um grupo de aprendizes através da interação colaborativa;
- b) estimular o desenvolvimento da expressão dos alunos, permitindo que estes expressem melhor suas idéias, justifiquem suas opiniões, argumentem e debatam;
- c) estimular o desenvolvimento social dos alunos através do desenvolvimento da auto-estima e de relacionamentos positivos com indivíduos que possuem diferentes formações sociais e culturais;
- d) estimular a resolução de problemas, o pensamento crítico e a análise, além de facilitar o entendimento de conceitos abstratos;
- e) possibilitar a aprendizagem através de experimentações ativas, ações construtivistas, e de discursos reflexivos em grupo;
- f) adotar a idéia da aprendizagem como uma atividade para a vida toda e não a aquisição de um conjunto fixo de conhecimentos. O aluno deve ser capaz de aprender colaborativamente e aprender a aprender;
- g) aumentar a motivação do aluno através da contextualização do processo de aprendizagem em tarefas do mundo real.

Dentre os objetivos citados percebemos a ligação de alguns com as funções do *feedback* como promover o desenvolvimento cognitivo, motivar o aluno, estimular a resolução de problemas e o pensamento crítico. Porém, tal associação fica mais evidente em atividades de natureza coletiva como fórum, em que o *feedback* fornecido pelo tutor fica exposto e pode ser observado por todos os alunos, permitindo assim que um aluno possa contribuir na resposta ao *feedback* fornecido a outro aluno, prolongando a discussão e gerando, assim, aprendizagem colaborativa.

Cohen em sua teoria dos estágios de expectativas sociológicas define que o papel do professor em aumentar a participação de todos os alunos é realçada quando este está voltado para a concepção de aprendizagem colaborativa, uma vez que a teoria explica o motivo pelo qual alguns alunos dominam as atividades grupais enquanto que outros ignoram este tipo de

atividade mesmo que a opinião deles seja importante para o grupo (COHEN ET AL, 2004; COHEN & LOTAN, 1995). Desta forma, o professor desempenha um papel central no desempenho do grupo, motivando os que estão participando a continuar contribuindo com suas opiniões e chamando aqueles que estão ausentes a se posicionarem diante das atividades propostas para realização em coletividade.

Behrens (2000) afirma que a aprendizagem deve ser impulsionada pela curiosidade, pelo interesse, pela crise, pela problematização e pela busca de soluções possíveis com a visão de que não existem respostas únicas, absolutas e inquestionáveis. Concordando com o autor, acreditamos que o tutor pode promover o pensamento crítico e a interação através do fornecimento de *feedback* que motive o prolongamento da discussão, com questionamentos a respeito do tema proposto para o debate ou com questionamentos a respeito da resposta do próprio aluno que o levará a refletir sobre sua resposta ao invés de apenas indicar o erro e oferecer a correção. Assim, destacamos mais uma vez a necessidade de analisar os diversos tipos de *feedback* fornecido pelos tutores, pois assim poderemos perceber quais são aqueles que geram maior interação entre os alunos, contribuindo para a promoção da aprendizagem colaborativa. Ao relacionarmos interação e *feedback*, consideramos oportuno nos determos um pouco na Hipótese de Interação, desenvolvida por Long (1996). O autor defende que a interação facilita a aquisição devido às modificações conversacionais e linguísticas ocorridas nos contextos discursivos que fornecem ao aprendiz o insumo que ele precisa. Além disso, através da interação negociada o aprendiz pode obter *feedback* da sua produção. Long (1996) contribuiu para as teorias de Aquisição de Segunda Língua no que diz respeito à mediação pedagógica e interação ao propor a teoria da Hipótese de Interação (*Interaction Hypothesis*), que abrange três conceitos centrais: insumo, *feedback* e produção.

2.4 A Hipótese da Interação

A Hipótese da Interação foi inicialmente gerada da relação entre insumo compreensível, interação conversacional e aquisição de segunda língua. Long (1996) sugere que a aquisição de uma segunda língua é facilitada através da interação entre o aprendiz e outros falantes, que podem ser ou não nativos, desde que tenham um nível superior de proficiência no idioma alvo. Long (1996) afirma que a negociação que desencadeia adaptações interativas por falantes nativos ou interlocutores mais competentes facilita a aquisição ao produzir insumo e selecionar a atenção do aprendiz, gerando produção

compreensível. Insumo, *feedback* e produção são os principais componentes da Hipótese da Interação de Long.

O insumo refere-se às formas linguísticas às quais os alunos são expostos. Nas pesquisas sobre insumo, Long (1981) direciona a atenção para a negociação de sentido, que se refere ao esforço que os aprendizes e seus interlocutores fazem para modificar ou reestruturar a interação, visando evitar ou superar dificuldades na compreensibilidade do insumo. Assim, a negociação de sentido inclui compreensão e checagem de informação através de orações usadas para determinar se o interlocutor compreendeu o que foi dito anteriormente – por exemplo, *Do you understand?* (Você entende?) – e através de pedido por esclarecimento – por exemplo, *What do you mean?* (O que você quer dizer?).

O segundo componente da Hipótese de Interação de Long é o *feedback*, informação que o aprendiz recebe em resposta aos seus esforços comunicativos. Piaget (1976) classificou o *feedback* em duas grandes categorias: *feedback* positivo e *feedback* negativo. Esta nomenclatura vem sendo utilizada por vários pesquisadores da área de Aquisição de Segunda Língua (ALJAAFREH E LANTOLF, 1994; MACKEY, 1999; LEEMAN; 2003). Outros pesquisadores (LONG, 1996; LYSTER E RANTA, 1997; ELLIS, 2003) preferem utilizar o termo *feedback* corretivo no lugar de *feedback* negativo. Entre os tipos de *feedback*, destacamos o corretivo, pois segundo Long e Robinson (1998), o *feedback* corretivo desempenha papel benéfico ao facilitar a aquisição de certas formas da segunda língua que podem ser difíceis de serem aprendidas apenas através do insumo, incluindo-se aí formas raras e de pouca saliência perceptível. Schmidt (2001) parece concordar com Long e Robinson, ao atentar para o papel facilitador do *feedback* na ocorrência da percepção, pois o *feedback* pode levar o aluno a perceber a combinação entre sua produção e a norma alvo. Schmidt (2001) acredita que o *feedback* corretivo, através da justaposição da produção do aluno com o insumo, pode auxiliar a aquisição de certas formas difíceis, aumentando a possibilidade de percepção destas formas.

Ellis, Loewen e Erlam (2006) definem *feedback* corretivo como respostas dadas às frases que contém algum erro. As repostas podem consistir em: apenas indicação de que o erro foi cometido; fornecimento da forma correta na língua alvo; ou fornecimento de informação metalinguística sobre a natureza do erro. Os autores admitem a ocorrência das repostas de forma isolada ou combinadas.

De acordo com Lyster e Ranta (1997), o *feedback* corretivo varia a respeito do tipo de informação que ele fornece aos aprendizes. Assim, podemos classificar o *feedback* corretivo em implícito – correções feitas de forma indireta através de modificações no discurso do interlocutor que podem levar o aprendiz a perceber o seu erro - ou explícito – correções diretas que fornecem informações metalinguísticas sobre a natureza do erro.

Os termos implícito e explícito são usados em combinação com outros termos relacionados ao ensino e aprendizagem e língua estrangeira. Ellis, Loewen e Erlam (2006) por exemplo, fazem a distinção entre aprendizagem implícita e explícita e conhecimento implícito e explícito. Em relação à aprendizagem, o termo implícito refere-se à aquisição de conhecimento sobre a estrutura latente de um ambiente de estímulos complexos, através de um processo que ocorre naturalmente, sem operações conscientes. Já o termo explícito está relacionado a uma operação mais consciente na qual o indivíduo faz e testa hipóteses em busca de uma estrutura (N. ELLIS APUD ELLIS, LOEWEN E ERLAM, 2006).

No que diz respeito ao conhecimento, o termo implícito está associado ao conhecimento que o aprendiz está intuitivamente atento e que é facilmente acessado através de processamento automático, enquanto que o explícito consiste no conhecimento ao qual o indivíduo está conscientemente atento e que está tipicamente disponível através de processamento controlado. Ellis, Loewen e Erlam (2006) afirmam que o conhecimento explícito está ligado ao termo metalinguístico.

Concluindo a utilização dos termos implícitos e explícito, Ellis, Loewen e Erlam (2006) fazem a associação dos termos à palavra *feedback*. Desta forma, os autores distinguem *feedback* implícito e explícito, cuja distinção coincide com aquela exposta anteriormente ao citarmos Lyster e Ranta.

É importante ressaltar que o *feedback* pode ser fornecido tanto na forma oral como escrita. No entanto, focaremos a pesquisa no fornecimento de *feedback* escrito. Sauro (2009) destaca os benefícios produzidos por este tipo de *feedback*, ao afirmar que algumas formas faladas têm baixa saliência perceptual, tornando mais fácil a percepção do aprendiz. Por outro lado, na interação escrita, pode haver um aumento na percepção de certas formas linguísticas devido o fator visual. Além disso, na interação escrita o aprendiz dispõe de maior tempo para o processamento e planejamento, o que pode ser benéfico para a percepção e produção de formas da língua alvo que exigem maior atenção. Os aprendizes, na interação

escrita, têm mais tempo para elaborar as mensagens, permitindo maior atenção para o monitoramento da produção em L2. Outro fator favorável destacado pelo autor é o caráter duradouro da interação escrita em oposição ao caráter efêmero da interação oral. Como as mensagens escritas ficam armazenadas, o aluno tem a possibilidade de revisar e comparar suas produções com o *feedback* recebido.

Por fim, destacamos o terceiro elemento formador da teoria da Hipótese da Interação: a produção. A importância da produção na aquisição de segunda língua reside no fato de que ela pode ajudar os aprendizes a testarem hipóteses de acordo com as regras que eles construíram na língua alvo. Assim, os aprendizes podem checar se uma regra particular realmente conduz a uma comunicação correta. Makey e Abbuhl (2005) destacam as funções da produção: promover automatização; levar os aprendizes a perceber as falhas no seu conhecimento de segunda língua; encorajar os aprendizes a processar sintaticamente ao invés de somente semanticamente; e fornecer oportunidades para os alunos testarem hipóteses que eles construíram sobre a língua alvo. Ainda de acordo com os autores, a produção dos aprendizes pode ser influenciada por um número de variáveis, como idade, contexto da conversa, se o interlocutor é nativo ou não. Contudo, a produção é ainda um instrumento facilitador no desenvolvimento da aquisição em segunda língua.

Em resumo, a Hipótese da Interação sugere que o insumo recebido pelo aluno através da interação vai gerar produção. Se a produção não for satisfatória, ela poderá ser modificada através das informações recebidas no *feedback* fornecido. Portanto, o *feedback* funciona como uma ponte que liga o insumo à produção correta. Ele é resultado das ações realizadas a partir da mediação pedagógica.

3 FEEDBACK, UM INSTRUMENTO AUXILIAR NA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

No capítulo anterior destacamos como um dos temas centrais da nossa pesquisa o conceito de mediação pedagógica, que consideramos ser um dos pilares do ensino a distância mediado por computador e baseado no conceito de aprendizagem colaborativa. Acreditamos que a mediação pedagógica pode ser fortalecida através do fornecimento de *feedback* adequado, uma vez que uma de suas funções é promover a comunicação entre tutor e alunos. Durante a pesquisa bibliográfica para elaboração da fundamentação teórica deste trabalho, encontramos um grande leque de pesquisas, principalmente redigidas em língua estrangeira, sobre *feedback*, porém observamos que poucas trouxeram uma definição clara do conceito. Por este motivo, iniciaremos este capítulo apresentando a definição de *feedback*.

3.1 Definição de *feedback*

Segundo o *Oxford English Dictionary* (1989), o termo *feedback* originou-se na Engenharia Elétrica, em 1920, significando o retorno de uma fração do sinal de *output* de um estágio de um circuito ou amplificador ao *input* do mesmo estágio ou do estágio precedente. Percebemos nesta definição a utilização dos termos *input* e *output* associados ao *feedback*. Posteriormente, Long (1996) também fará a mesma associação em sua Hipótese da Interação, ao sugerir que o *input* (insumo) recebido pelo aluno pode gerar *output* (produção), que caso não seja satisfatório, poderá ser modificado através das informações recebidas no *feedback* fornecido. Portanto, podemos destacar a semelhança existente entre a definição de *feedback* presente no *Oxford English Dictionary* e a Hipótese da Interação desenvolvida por Long (1996).

Além do emprego na Engenharia Elétrica, o termo *feedback* também tem sido utilizado amplamente em outras áreas como Biologia, Administração e Educação. Na Biologia, *feedback* refere-se a mensagem retornada a um organismo após sua ação no ambiente (RINVOLUCRI, 1994). Na Administração, o termo é empregado em referência às respostas sobre o desenvolvimento dos funcionários na execução das atividades profissionais diárias. Além disso, o *feedback* também é visto como um meio para o fortalecimento das relações interpessoais, pois ele auxilia a mudança de comportamento do funcionário, uma vez que

através do *feedback* o funcionário recebe informações sobre como sua atuação afeta outras pessoas, com objetivo de ajudar este indivíduo ou seu grupo a melhorar seu desempenho (MOSCOVICI, 1995).

Em educação, destacamos a definição de *feedback* elaborada por Lewis (2003). Para a autora, *feedback* é um diagnóstico sobre o progresso individual e coletivo dos alunos e também é uma forma contínua de avaliação, fornecendo aos alunos informações sobre sua progressão individual, como pontos importantes do seu desenvolvimento.

Direcionando o conceito de *feedback* para a modalidade de educação distância, encontramos as definições de Stemler (1997), Masetto (2000) e Flores (2009). O aspecto interessante nas definições dos três autores é a concepção de *feedback* como elemento auxiliar para manutenção da interação e motivação dos alunos.

Para Stemler (1997), *feedback* é o *output*, geralmente visualizado na tela, que informa aos alunos o seu grau de sucesso na solução de problemas ou a qualidade de suas respostas a eventos semelhantes a testes. Além da função corretiva, o autor destaca que o *feedback* pode ser utilizado para envio de mensagens motivadoras.

Masetto (2000) conceitua *feedback* como um meio incentivador e motivador da aprendizagem dos alunos, sendo uma forma de orientá-los nas suas dificuldades e de fornecê-los informações necessárias para que desenvolvam sua aprendizagem. Para o autor “o *feedback* que mediatiza a aprendizagem é aquele colocado de forma clara, direta, por vezes orientando discursivamente, por vezes por meio de perguntas, ou de uma breve indicação ou sugestão” (MASETTO, 2000, p. 166)

Assim como Masetto (2000), Flores (2009) também acreditamos que o *feedback* pode ser útil na orientação dos alunos durante o seu desenvolvimento em determinada disciplina. Além disso, a autora destaca que o professor pode aproveitar para motivar e promover o sucesso da aprendizagem do aluno através do fornecimento de *feedback*, pois a autora considera o *feedback* um ato comunicativo capaz de realizar ações sobre o seu interlocutor.

Especificando ainda mais a nossa área de interesse, verificamos o conceito de *feedback* aplicado a Linguística. Segundo Ellis (1985) *feedback* é uma resposta aos esforços do aprendiz para se comunicar, podendo envolver funções como correção, reconhecimento, pedidos de esclarecimento e pistas metalinguísticas. Para Ur (1996, p. 242) *feedback* é uma informação

que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho. Richard, Platt e Weber (1985) definem *feedback* como qualquer informação, que fornece um relatório sobre o resultado de determinado comportamento. Os autores acrescentam ainda que o *feedback* é útil para examinar o sucesso ou fracasso de um desempenho.

Através das definições apresentadas, percebemos que a maioria dos pesquisadores associa *feedback* à informação fornecida em relação ao desempenho do aluno após a realização de alguma atividade linguística. Contudo, tal associação limita a definição de *feedback*, atribuindo-lhe caráter avaliativo. Acreditando que, além de correção, o *feedback* pode englobar outras funções, como motivação, instrução e desafio, concordamos com a definição de Richard, Platt e Weber (1985), ao relacionarem *feedback* ao comportamento e não apenas à atividade, uma vez que o *feedback* fornecido ao aluno pode proporcionar resposta a seus esforços comunicativos ou resposta a realização ou não de determinada atividade. Definindo *feedback* em termos que extrapolam a função corretiva, apresentamos as concepções de Vigil e Oller (1976), Schwartz e White (2000) e Paiva (2003).

Vigil e Oller (1976) definem *feedback* sob dois aspectos: afetivo e cognitivo. De acordo com os autores, o *feedback* afetivo relaciona-se às reações emocionais como resposta à própria interação. O *feedback* cognitivo informa sobre o uso da língua. O que Vigil e Oller (1976) chamaram de *feedback* cognitivo, Schwartz e White (2000) nomearam de *feedback* somativo, por avaliar o desempenho do aluno em determinada tarefa visando atribuir-lhe uma nota. Além do somativo, Schwartz e White (2000) falam em *feedback* formativo, cujo objetivo é manter a motivação do aluno evitando a desistência. Este tipo de *feedback*, segundo os autores, modifica o comportamento e o pensamento dos alunos a favor da aprendizagem. Paiva (2003) fala em *feedback* avaliativo e *feedback* interacional. O primeiro informa sobre o desempenho acadêmico do aluno ou do professor; o segundo, interacional, registra reações ao comportamento interacional do aluno ou do professor.

Diante das definições apresentadas nas diversas áreas, concordamos com Chaudron (1998) ao afirmar que o *feedback* é um fenômeno complexo com diversas funções. Desta forma, acreditamos que a definição que melhor engloba as múltiplas funções de *feedback* é a definição de Paiva (2003). Segundo a autora o *feedback* é a *reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la,*

ou avaliá-la (PAIVA, 2003, p.221). É essa concepção de *feedback* que adotamos neste trabalho. Contudo, propomos uma categorização de *feedback* dividida em dois grupos: *feedback* não-corretivo e *feedback* corretivo. O primeiro fornece informações mais gerais, estando, portanto, associado aos aspectos interacionais e afetivos do processo de aprendizagem. Já o *feedback* corretivo, como o próprio nome indica, visa corrigir determinado comportamento julgado inadequado, portanto sua função é mais avaliativa. Nas seções seguintes trataremos mais especificamente dessas duas categorias de *feedback*.

3.2 Feedback não-corretivo

Com o advento dos cursos na modalidade a distância com base em ambientes virtuais de aprendizagem, doravante AVA, as atividades interacionais passaram a ser utilizadas com maior frequência, como o fórum e bate-papo. Nestas atividades, a figura do tutor como mediador torna-se mais evidente e essencial para promover a interação entre os alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Sobre os mediadores pedagógicos, Silva, Coelho e Valente (2009) afirmam:

Os mediadores pedagógicos devem promover o diálogo, a reflexão e a colaboração entre os pares. Suas intervenções têm a função de orientar os participantes, instigando-os a refletir sobre o tema abordado e sobre o próprio processo de aprendizagem (SILVA; COELHO; VALENTE, 2009, p. 230).

Diante da necessidade de o tutor desenvolver uma postura de mediador pedagógico nas atividades de fórum e por acreditarmos que a aprendizagem é uma atividade social desenvolvida através da interação, apontamos a necessidade de fornecer *feedback* que, além de corrigir os erros dos alunos, motive a interação e a participação dos alunos, evitando a desmotivação e até mesmo a desistência do curso. Esse *feedback* é representado por mensagens que indicam desafio, pedem esclarecimento ou simplesmente encorajam o aluno a continuar participando. São mensagens, cujo foco principal não está nas formas linguísticas, mas sim na interação, não tendo, portanto, valor corretivo.

O fornecimento de *feedback* não-corretivo se justifica pela necessidade que o aluno tem de sentir a presença do tutor no ambiente virtual, de perceber que o tutor está atento às suas mensagens, interagindo com ele, motivando-o a participar das discussões propostas através de questionamentos e desafios que prolonguem a discussão. Temos percebido em algumas análises de fórum educacional que a participação do tutor influencia a participação do aluno,

ou seja, se o tutor é presente, se instiga a participação dos alunos, esses também terão um bom nível de participação.

Paiva (2003) atribui ao *feedback* a garantia de sucesso dos cursos que prevêm a interação via lista de discussão como parte central do processo de aprendizagem, uma vez que é o *feedback* que move toda a interação. A autora destaca ainda a importância de dar mais atenção ao *feedback* voltado para interação, uma vez que muitos acreditam que a aprendizagem se realiza através de interações sociais entre aprendizes e especialistas.

Nesta pesquisa, adotamos uma visão sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, por isso concordamos com Paiva (2003) em relação à análise do *feedback* sob a ótica interacional. Contudo, não adotaremos o termo *feedback* interacional utilizado pela autora, pois Lyster e Mori (2006) utilizam o mesmo termo, *feedback* interacional, para se referirem a reformulações, correções explícitas e *prompts*, classificados como *feedback* corretivo. O termo interacional foi empregado por Lyster e Mori em referência ao fato de as reformulações, as correções explícitas e as sugestões serem fornecidos através de interação entre professor e alunos na sala de aula. No intuito de evitar qualquer má interpretação do termo, julgamos prudente utilizar o termo *feedback* não-corretivo para nos referir ao *feedback* de natureza mais interacional do que corretiva.

Analisando os tipos de *feedback* fornecidos por alguns tutores em fóruns educacionais, percebemos a ocorrência de quatro tipos de *feedback* não-corretivo, a saber: esclarecimento, instrução, motivação e sugestão.

Quadro 1 - Tipos de Feedback não-corretivo

<i>Feedback</i> não-corretivo
Esclarecimento
Instrução
Motivação
Sugestão

Fonte: Elaborado pela autora

O *feedback* de esclarecimento é aquele em que o tutor fornece uma explicação adicional para determinado ponto mencionado pelo aluno em sua postagem ou atividade. Vale ressaltar que a explicação adicional fornecida pelo tutor não possui valor corretivo. Vejamos a Figura 1 que mostra uma postagem de um tutor. Nesta postagem, o tutor explica a vantagem de se utilizar exemplos enquanto redige-se um texto.

Figura 1 – Exemplo de *feedback* não-corretivo de ‘esclarecimento’³

Tutor	26/03/2011
	Hi to write giving examples, I agree with you, when I don't know the definition I give an example. It's easy

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

O *feedback* de instrução orienta o aluno a respeito de alguma tarefa a ser desenvolvida, como pode ser observado na Figura 2, na qual o tutor solicita que o aluno forneça um exemplo de parágrafo do tipo exemplo e sugere o tema sobre o qual o aluno deve escrever o parágrafo.

Figura 2 – Exemplo de *feedback* não-corretivo de ‘instrução’⁴

Tutor	26/03/2011
	Hi So, can you give us an example of PARAGRAPH EXAMPLE? The topic is EDUCATION.

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

O *feedback* de motivação fornece mensagens positivas ao aluno ou propõe questionamento ou desafios, visando manter a motivação e a participação na atividade proposta. A Figura 3 é um exemplo de *feedback* de motivação, pois na mensagem postada, o tutor afirma que o inglês do aluno não é ruim como o aluno pensa ser. E conclui a mensagem propondo ao aluno o desafio de contar uma história sobre algo que aconteceu a ele recentemente.

Figura 3 - Exemplo de *feedback* não-corretivo de ‘motivação’⁵

Tutor	23/03/2011
	Hi I don't think your English is that bad. Could you please tell us any story of something that has happened to you recently?

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

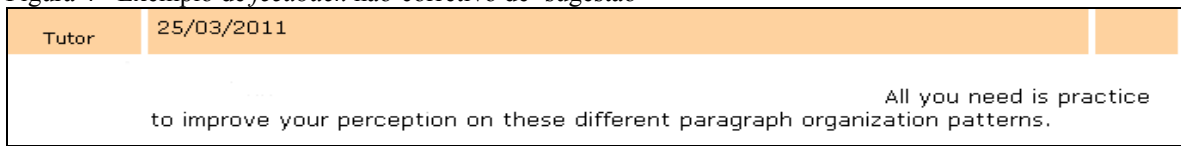
Por fim, o *feedback* de sugestão fornece indicação de material para pesquisa ou de estratégias que visem melhorar a aprendizagem. Na Figura 4, o tutor dá a dica de que o aluno precisa praticar para melhorar sua percepção sobre a organização dos diferentes tipos de parágrafo.

³ Hi. (...) É fácil escrever fornecendo exemplos, eu concordo com você, quando eu não sei a definição eu dou um exemplo. (...)

⁴ Oi. (...) Então, você pode nos fornecer um exemplo de PARÁGRAFO DE EXEMPLO? O assunto é EDUCAÇÃO.

⁵ Oi. Eu não acho que seu inglês é tão ruim. (...) Você poderia nos contar alguma história sobre algo que aconteceu com você recentemente?

Figura 4 - Exemplo de *feedback* não-corretivo de 'sugestão'⁶



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Embora a maioria das pesquisas sobre *feedback* foquem seu aspecto corretivo, defendemos a idéia de que o *feedback* não-corretivo também contribui para a melhoria do processo de aprendizagem do aluno e deve ser objeto de estudo.

3.3 *Feedback* corretivo

Ao pensar em *feedback*, muitos o associam à correção. Talvez, este seja o motivo de o *feedback* corretivo ser mais recorrente e figurar mais comumente como objeto de estudo do que o *feedback* não-corretivo. Concordamos com sua importância no processo de aprendizagem de um idioma, pois o *feedback* corretivo figura como um meio utilizado pelo professor para fornecer insumo que ajudará o aluno no seu desenvolvimento linguístico na língua alvo.

Aljaafreh e Lantolf (1994) destacam que a correção efetiva de um erro e aprendizagem de língua dependem crucialmente da mediação fornecida por outros indivíduos, que constroem, em conjunto com os aprendizes, a zona de desenvolvimento proximal, na qual o *feedback* torna-se relevante e pode consequentemente ser utilizado pelo aprendiz para modificar seus sistemas de interlíngua⁷. Desta forma, a aprendizagem não é algo que o indivíduo faz sozinho, mas um jogo colaborativo que envolve necessariamente outros indivíduos que, através da interação e conversa, aprendem e evoluem conjuntamente.

Na conversa entre aprendizes e entre aprendizes e professor pode ocorrer a negociação de sentido e de forma. A negociação de sentido é caracterizada através das trocas entre aprendizes e seus interlocutores quando tentam resolver quebras na comunicação e trabalham juntos em direção a compreensão mútua. A negociação de forma está relacionada à função didática da comunicação e envolve o fornecimento de *feedback* corretivo que pode gerar a

⁶ Tudo o que você precisa é de prática para melhorar sua percepção sobre os diferentes modelos de organização de parágrafo.

⁷ Segundo Selinker (1972), interlíngua é um sistema intermediário entre a língua materna e a língua estrangeira, constituindo uma linguagem autônoma da qual o aluno se utiliza para alcançar seus objetivos comunicativos na língua alvo.

auto-correção, envolvendo acurácia e precisão, além da compreensibilidade. (LYSTER E RANTA, 1997).

Focando na definição de *feedback* corretivo, vejamos as definições apresentadas por alguns autores. Chaudron (1977, p. 31) define *feedback* corretivo como *qualquer reação do professor que claramente transforma, desaprova, ou exige reformulação do enunciado do aluno*. Percebemos, nessa definição, o *feedback* corretivo centrado na indicação e correção do erro. Por acreditar que o *feedback* corretivo pode estar relacionado também à indicação de acerto, acreditamos que a definição de Chaudron (1977) é restrita demais. Spada (1997) também associa *feedback* corretivo a reparo de algum erro cometido pelos alunos. Para Spada (1997), *feedback* corretivo é uma reação corretiva aos erros dos alunos visando chamar atenção do aluno para uma forma linguística de modo implícito ou explícito.

Havranek (1999) fornece uma definição em consonância com a Hipótese da Interação de Long (1996), que engloba três elementos: insumo, *feedback* e produção. O *feedback* seria, portanto, a ponte de ligação entre o insumo e a produção do aluno, uma vez que, ao receber o insumo, o aluno está apto a produzir algo, caso a produção não seja adequada às normas da língua alvo, o aluno receberá *feedback* para que possa reformular sua produção visando adequá-la à norma culta da língua. Em consonância com a Hipótese da Interação, Havranek (1999) define *feedback* corretivo como um tipo de insumo que possibilita ao aprendiz comparar sua produção com as normas da língua alvo.

Segundo Ellis, Loewen e Erlam (2006) o *feedback* corretivo constitui-se de respostas dadas às frases que contém algum erro. As repostas podem consistir em apenas uma indicação de que o erro foi cometido; fornecimento da forma correta na língua alvo; ou fornecimento de informação metalinguística sobre a natureza do erro.

Por fim, apresentamos a definição de *feedback* corretivo que adotaremos nesta pesquisa. Acreditamos que *feedback* corretivo é qualquer mensagem contendo ou não indicação explícita de erro ou acerto que visa corrigir uma estrutura ou item utilizado de forma errada pelo aluno ou apenas reforçar a utilização de formas corretas empregas pelo aluno. Desta forma, asseveramos que o *feedback* corretivo pode referir-se tanto aos erros quanto aos acertos cometidos pelos alunos.

Em relação à categorização do *feedback* corretivo, encontramos uma variedade de tipologia apresentada pelos pesquisadores do assunto. Piaget (1976) refere-se a *feedback*

positivo e negativo; Ellis (1994), Lyster e Ranta (1997), Carroll e Swain (1993) falam em *feedback* explícito e *feedback* implícito; Hyland (2001) categoriza o *feedback* de acordo com o foco: no produto ou no processo de aprendizagem.

Lyster e Ranta (1997) apresentam sete categorias para *feedback* corretivo, a saber: correção explícita, reformulações (*recasts*), pedidos de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación e repetição corretiva. Na correção explícita, o professor fornece a forma correta, indicando claramente que o aluno fez a utilização inadequada de algum elemento linguístico. Diferente da correção explícita, em que o aluno recebe a indicação explícita do erro, as reformulações consistem na reelaboração correta que o professor faz do enunciado ou parte do enunciado produzido de forma inadequada pelo aluno. Nos pedidos de esclarecimento, o professor expressa que não compreendeu o enunciado elaborado pelo aluno. O *feedback* metalinguístico é aquele em que o professor fornece informações relacionadas a elementos linguísticos utilizados pelo aluno na elaboração do seu enunciado. Na elicitación, o professor solicita diretamente a reformulação do enunciado do aluno. Por fim, a repetição corretiva consiste na repetição feita pelo professor do enunciado produzido pelo aluno, colocando ênfase no erro através da entonação.

Alguns elementos da categorização de Lyster e Ranta (1997) aparecem posteriormente em uma categorização apresentada por Ellis, Loewen e Erlam (2006) que classificam o *feedback* corretivo em dois grandes grupos: *feedback* implícito (correções feitas de forma indireta através de modificações no discurso do interlocutor que pode levar o aprendiz a perceber o seu erro) e *feedback* explícito (correções diretas que podem fornecer informações metalinguísticas sobre a natureza do erro).

Os autores afirmam que o *feedback* implícito geralmente toma a forma de reformulações (*recast*). As reformulações podem ser feitas a partir da declaração toda ou a partir de partes da declaração que contém um ou mais itens usados de forma errada na língua alvo. Estes itens são substituídos pela forma correta da língua alvo nas reformulações. Long (1996) enfatiza o papel positivo das reformulações para o processo de aquisição de segunda língua, pois, para o autor, as reformulações conectam as formas linguísticas ao sentido nos contextos discursivos. Contudo, Ellis, Loewen e Erlam (2006) alertam para o fato de que as reformulações só serão úteis se os alunos forem capazes de perceber as mudanças feitas nas suas produções.

Em relação ao *feedback* explícito, Ellis, Loewen e Erlam (2006) o classificam em (1) correção explícita, indicação clara do erro do aprendiz; e (2) *feedback* metalinguístico, comentários ou perguntas relacionadas à utilização dos elementos linguísticos feita pelo aprendiz. Carroll e Swain (1993) defendem o uso do *feedback* explícito, posto que este identifica a localização exata e a natureza do erro, enquanto que o implícito requer um maior esforço cognitivo do aprendiz. Contudo, Corder (1976) argumenta que o simples fornecimento da forma correta pode nem sempre ser a forma mais efetiva de correção do erro, pois esta forma de correção não favorece que o aprendiz formule e teste hipóteses alternativas.

Hyland (2001), em seu artigo “*Providing Effective Support: investigating feedback to distance learners*”, analisa as perspectivas de tutores e alunos em relação ao *feedback* oferecido em um curso de língua a distância ofertado pela Universidade Aberta de Hong Kong. Em seu artigo, a autora não distingue *feedback* corretivo do não-corretivo. Na verdade, ela usa o termo *feedback* para se referir apenas ao tipo corretivo. Os alunos recebiam *feedback* tanto oral quanto escrito. O *feedback* escrito era fornecido em uma folha com comentários, anexada às atividades, juntamente com as respectivas notas e correções. O *feedback* oral era fornecido durante quatro horas por semana de tutoria via telefone previamente estabelecida ou durante outros momentos de tutoria.

Os alunos que participaram da pesquisa responderam um questionário sobre suas atitudes em relação ao *feedback*, o que eles esperaram e o que foi fornecido. Os alunos e tutores da pesquisa de Hyland (2001) também foram entrevistados visando investigar mais detalhadamente as perspectivas de cada um em relação ao fornecimento de *feedback*.

Baseando-se nos dados coletados para sua pesquisa, Hyland (2001) estabeleceu duas áreas da educação a distância que podem ser associadas ao fornecimento de *feedback*: o produto (os pontos fortes ou fracos apresentados na realização das tarefas pelos alunos) e o processo de aprendizagem (as estratégias ou ações que os alunos deveriam realizar para melhorar o idioma).

O *feedback* focado no produto foi categorizado por Hyland de acordo com o foco em: (1) conteúdo, (2) organização, (3) precisão no idioma e (4) apresentação. Os comentários focados no conteúdo centralizam-se em assuntos relacionados ao comentário das idéias e informações oferecidas. O *feedback* focado na organização discute a coerência e coesão do texto. Quando o foco está na precisão do uso de elementos linguísticos do idioma, os tutores

tendem a destacar problemas gramaticais ou lexicais. Por último, o *feedback* é mais voltado para a estrutura do texto, quando ele está focado na apresentação textual.

Em relação ao *feedback* centralizado no processo de aprendizagem, Hyland o categorizou em três áreas: (1) encorajamento, (2) reforço do material de aprendizagem e (3) sugestões para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

O *feedback* centralizado no encorajamento é importante porque é visto como a única forma de contato que os alunos mantêm com outras pessoas também presentes no seu processo de aprendizagem. O *feedback* que oferece encorajamento e suporte tende a ser mais geral, oferecendo comentários que motivem a evolução do aluno.

A importância de associar *feedback* a materiais relevantes para aprendizagem foi relatada por alguns tutores como uma forma que eles encontraram para ter certeza de que o aprendizado será reforçado e também para que os alunos saibam procurar soluções para seus problemas. Além de servir como ferramenta para motivação dos alunos e fornecimento de material para reforçar a aprendizagem, a terceira utilidade do *feedback*, dentro do foco do processo de aprendizagem, é o fornecimento de estratégias de aprendizagens, através da sugestão de ações que os alunos poderiam tomar para melhorar o aprendizado.

Inicialmente, decidimos utilizar as categorizações adotadas por Ellis, Loewen e Erlam (2006) e Hyland (2001), explicadas acima e demonstradas no seguinte quadro sinóptico.

Quadro 2 - Tipos de Feedback (de acordo Hyland, 2001 e Ellis, Loewen e Erlam, 2006)

Pesquisador	Tipos	
Hyland (2001)	<p style="text-align: center;">Produto</p> <p style="text-align: center;">(1) conteúdo, (2) organização, (3) precisão no idioma e (4) apresentação</p>	<p style="text-align: center;">Processo</p> <p style="text-align: center;">(1) encorajamento, (2) reforço do material de aprendizagem e (3) sugestões para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.</p>
Ellis <i>et alli</i> (2006)	<p style="text-align: center;"><i>feedback</i> implícito</p> <p style="text-align: center;">(1) reformulação</p>	<p style="text-align: center;"><i>feedback</i> explícito</p> <p style="text-align: center;">(1) correção explícita (2) <i>feedback</i> metalinguístico</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Contudo, ao iniciar a análise dos dados coletados, percebemos que as categorias acima não contemplavam os diversos tipos de *feedback* encontrados nos fóruns e portfólios da disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita. Além disso, em alguns casos, as categorias acabavam se interligando. A partir desta constatação, surgiu a necessidade

de avaliar as categorizações de Hyland (2001) e Ellis, Loewen e Erlam (2006) e criar a nossa própria categorização. Assim, propomos a seguinte categorização:

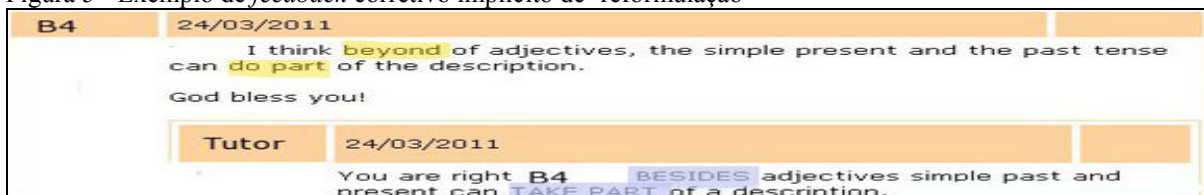
Quadro 3 - Tipos de Feedback corretivo

Feedback corretivo	
<i>Feedback implícito</i>	Reformulação Paráfrase
<i>Feedback explícito</i>	Conteúdo Precisão linguística Apresentação

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro, podemos classificar o *feedback* corretivo em dois grupos: implícito e explícito. O *feedback* é implícito quando não há indicação do erro, podendo assumir duas formas: reformulação ou paráfrase. A reformulação consiste na refacção da mensagem do aluno, substituindo os itens errados pelas formas corretas. Vejamos um exemplo de *feedback* corretivo implícito de ‘reformulação’ na Figura 5.

Figura 5 - Exemplo de *feedback* corretivo implícito de ‘reformulação’⁸



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Na Figura 5 acima, o aluno B4 (utilizamos a sigla visando preservar a identidade do aluno), em sua postagem, afirmou que além de adjetivos, o presente simples e o passado podem fazer parte de uma descrição. Contudo, o aluno utilizou erroneamente os termos *beyond* e *do part* para traduzir as expressões “além de” e “fazer parte” respectivamente. No momento de corrigir o aluno, o tutor utilizou o *feedback* corretivo implícito de reformulação, substituindo os termos errados por suas formas corretas (ao invés de *beyond*, o tutor utilizou *besides*; no lugar de *do part*, o tutor utilizou *take part*), utilizando para isso praticamente a mesma mensagem postada pelo aluno.

Outra forma de *feedback* corretivo implícito categorizado por nós é a paráfrase, reformulação da mensagem do aluno sem ser necessário utilizar as mesmas palavras usadas por ele. Vejamos um exemplo de *feedback* corretivo implícito de paráfrase na Figura 6, em

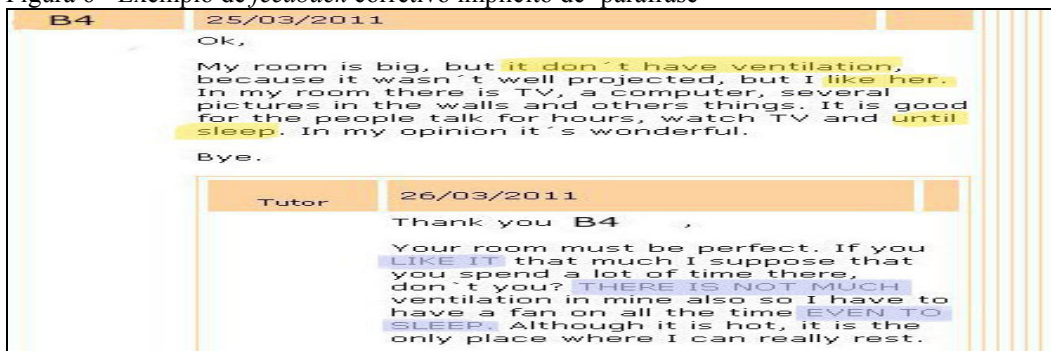
⁸ **B4:** Eu acho que além de adjetivos, o presente simples e o passado podem fazer parte da descrição. Que Deus te abençoe!

Tutor: Você está certo B4. Além de adjetivos, o passado simples e o presente podem fazer parte da descrição.

que o tutor elabora uma mensagem comentando a postagem do aluno, inserindo alguns elementos linguísticos que o aluno utilizou de forma errada.

Em sua postagem, o aluno B4 utiliza o pronome *her* para se referir a *room* (quarto). Contudo, este pronome é utilizada para pessoas do sexo feminino, portanto não poderia substituir a palavra *room*. No intuito de corrigir o aluno, o tutor utiliza a mesma expressão empregada pelo aluno anteriormente (*like her*), porém substituindo o pronome *her* por sua forma correta *it*. Vale ressaltar que, por se tratar de um *feedback* de paráfrase, o tutor não reformulou a mensagem do aluno utilizando as mesmas palavras dele, mas elaborou um comentário próprio inserindo em seu texto os elementos que o aluno utilizou e que necessitavam de correção. As substituições também ocorreram com as expressões: *it don't have* e *until sleep*, que foram substituídas pelo tutor por *there is not much* e *even to sleep* respectivamente.

Figura 6 - Exemplo de *feedback* corretivo implícito de ‘paráfrase’⁹



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Em relação ao *feedback* explícito, ele ocorre quando a indicação do erro ou acerto é feita de forma explícita. Nesse grupo, o *feedback* pode focar três diferentes aspectos: conteúdo, precisão linguística ou apresentação.

O *feedback* explícito de ‘conteúdo’ está relacionado ao conteúdo da atividade, se o aluno resolveu a atividade conforme as instruções. Na Figura 7, há um exemplo de *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’. O aluno explica o que é tópico frasal. Em seguida, o tutor

⁹ B4: Ok,

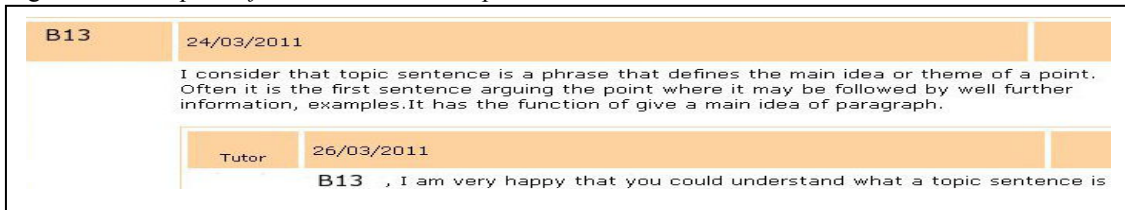
Meu quarto é grande, mas não tem ventilação, porque ele não foi bem projetado, mas eu gosto dela (sic). No meu quarto há uma TV, um computador, muitas fotos nas paredes e outras coisas. É bom para as pessoas conversarem por horas, assistirem TV e até dormir. Em minha opinião ele é maravilhoso.
Tchau.

Tutor: Obrigado B4,

Seu quarto deve ser perfeito. Se você gosta dele tanto assim, eu suponho que você passa muito tempo lá, não é? Não há muita ventilação no meu quarto também, então eu tenho que ter um ventilador ligado o tempo todo mesmo para dormir. Apesar de ele ser quente, é o único lugar onde eu posso realmente descansar.

posta um comentário afirmando que está feliz por perceber que o aluno compreendeu o que é um tópico frasal. Portanto, neste caso, o tutor forneceu um *feedback* de conteúdo, através de um elogio que indica que o conteúdo da atividade do aluno está correto em relação ao que foi solicitado na instrução da atividade, que no caso consistia em o aluno definir o que é tópico frasal.

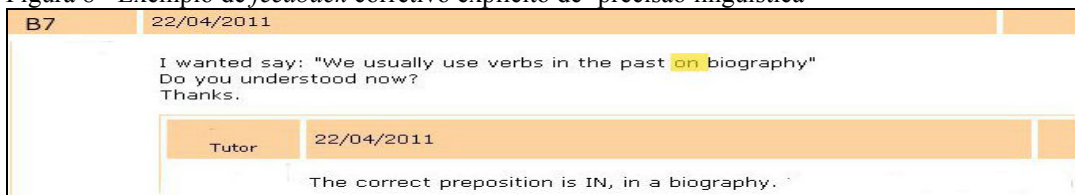
Figura 7 - Exemplo de *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’¹⁰



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

O *feedback* explícito de ‘precisão linguística’ relaciona-se à utilização correta das formas linguísticas. Na figura 8, o aluno utilizou a preposição *on* antes da palavra *biography* (biografia). O tutor fez a correção afirmando que a preposição correta é *in* e não *on*.

Figura 8 - Exemplo de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’¹¹



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Por fim, o *feedback* de ‘apresentação’ é aquele relacionado ao *layout* da atividade. A Figura 9 mostra exemplos de *feedback* explícito de ‘apresentação’, pois ao corrigir uma atividade do aluno, o tutor faz comentário sobre a forma de apresentação do cabeçalho, que faz parte do *layout* da atividade. O aluno utilizou letra itálica no cabeçalho, o tutor, portanto, indagou o motivo do aluno ter utilizado esse tipo de letra. Além disso, o aluno ao escrever seu nome e o nome do tutor, utilizou apenas o nome e um sobrenome. O tutor indicou que ele utilizasse os nomes completos.

¹⁰ **B13:** Eu considero que o tópico frasal é uma frase que define a ideia principal ou tema de um ponto. Frequentemente ele é a primeira frase discutindo o ponto em que ele pode ser seguido por outras informações, exemplos. Ele tem a função de dar um ideia principal de parágrafo. (sic)

Tutor: B13, eu estou muito feliz que você conseguiu compreender o que é um tópico frasal.

¹¹ **B7:** Eu quis dizer: “Nós geralmente usamos verbos no passado em biografia”.

Você entendeu agora?

Obrigado.

Tutor: A preposição correta é IN, *in a biography*.

Figura 9 - Exemplo de *feedback* corretivo explícito de ‘apresentação’¹²

Universidade Federal do Ceará |
 Letras Inglês
 LING 3B
 Tutor:T J
 Aluno:A A
 Portfólio Aula 2

Most people laugh at the idea that a Bigfoot walking in the mountains of the Northwest, but I hesitate to laugh. Ten years ago I was hunting deer. My friends dropped me off at one of the four corners of the area we were going. The idea was that he would beat the brush and walk toward the center of the earth that we had scheduled. We want to force the deer to move to the center, which

[TJ1] Comentário: Why in italics?
 [TJ2] Comentário: Full name
 [TJ3] Comentário: Full name

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

No fornecimento do *feedback*, o ideal seria que o tutor fosse capaz de associar diferentes tipos de *feedback*. Lyster (1998) sugere que os professores implementem uma gama maior de técnicas de *feedback* que têm a sua disposição. O autor destaca que o tipo de *feedback* fornecido depende das preferências de cada professor e que há consideráveis diferenças individuais no *feedback* oferecido por professores, bem como na variação no tipo de *feedback* que os alunos querem e o uso que os alunos fazem dele.

Os tutores têm formas diferentes de apresentar o *feedback* aos alunos. Alguns tutores simplesmente sublinham os erros para que os alunos atentem para o problema, ficando a correção a ser feita pelo próprio aluno. Outros tutores sublinham os erros e adicionam algum comentário geral sobre o desempenho do aluno na realização da tarefa. Há também aqueles tutores que identificam os erros e já oferecem a devida correção para o aluno. As diversas formas de fornecimento de *feedback* são válidas, cabe ao tutor saber identificar aquela que atenderá as necessidades do seu aluno, contribuindo para evolução na aquisição da competência linguística do aluno no idioma que está sendo aprendido. Hyland (2001) afirma que os tutores destacam diferentes aspectos quando fornecem *feedback* e usam materiais diversos quando lidam com problemas da língua. Da mesma forma, os alunos têm desejos e expectativas diferentes relacionados ao *feedback*.

Alguns alunos preferem um resumo explicando seus principais problemas linguísticos. Outros querem os erros completamente corrigidos, pois acreditam não ter confiança na sua habilidade de auto-correção ou acreditam ser obrigação do professor corrigi-los. Há alunos que preferem que os professores simplesmente destaquem as áreas em que eles apresentam problemas, pois são preparados para aceitar a responsabilidade de corrigir os próprios erros.

¹² [TJ1]: Por que em itálico?

[TJ2]: Nome completo

[TJ3]: Nome completo

Eles acreditam que isso os força a ser mais ativos no uso do *feedback*. Há ainda aqueles alunos que ao receber o *feedback* buscam a correção diretamente no livro ao invés de discutirem a correção com o professor.

O tutor deve estar atento às necessidades dos seus alunos, mas deve também motivá-los a agir como participantes “ativos e não recipientes passivos do *feedback*”, como afirma Hyland (2001). O *feedback* deve ser um momento para gerar a reflexão no aluno. É um momento para o aluno avaliar suas estratégias de aprendizagem, seus pontos fracos e a partir desta avaliação ser capaz de progredir. A auto-motivação e aprendizagem autônoma são características importantes para o sucesso na aprendizagem de idiomas a distância. Para tanto, é importante que os alunos não negligenciem o suporte institucional oferecido.

Por fim, os tutores devem sempre atentar que

Aprender um idioma através de um método em educação a distância é uma tarefa desafiadora e o *feedback* que oferecemos aos alunos pode ser crucial para eles, tanto em termos de melhoria de sua performance quanto em termos de ajudá-los a melhorar suas estratégias de leitura. Ele também desempenha um papel especial em encorajamento e ajuda aos alunos (HYLAND, 2001, p.246).

Concordamos com Hyland (2001) ao destacar as funções positivas do *feedback* na aprendizagem de língua estrangeira na modalidade de ensino a distância. Acreditamos que esta pesquisa - cujo objetivo geral é a análise dos tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores para as atividades de fórum e de portfólio, visando verificar se há uma relação entre o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores, a natureza das tarefas e a reação dos alunos ao tipo de *feedback* fornecido - pode contribuir para melhoria do processo de aprendizagem de língua inglesa, uma vez que a partir deste estudo os tutores terão oportunidade de se informar sobre as categorizações de *feedback*, bem como as respostas que os diversos tipos de *feedback* suscitam nos alunos. De posse destas informações, o tutor poderá selecionar o *feedback* de acordo com a resposta que deseja alcançar dos alunos.

4 METODOLOGIA

O desenvolvimento do ensino de Língua Estrangeira a distância no mundo verifica-se em virtude do rápido desenvolvimento tecnológico e da necessidade da inserção da tecnologia no contexto de ensino. Um aspecto fundamental no ensino de Língua Estrangeira a distância é o fornecimento de *feedback*. Este trabalho analisa os diferentes tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores às atividades escritas dos alunos do curso de Licenciatura em Letras: Inglês da UAB/UFC. Além disso, também verificamos as respostas que os alunos dão ao *feedback* recebido por eles. A escolha deste tema para pesquisa origina-se na experiência desenvolvida como tutora na modalidade de ensino a distância e na observação da importância do fornecimento de *feedback* adequado e ágil visando oferecer aos alunos informações sobre o seu desenvolvimento linguístico, além de motivar a participação dos alunos nas atividades de natureza mais interativa, como o fórum.

Nesta seção, descrevemos a abordagem metodológica escolhida para coleta e análise dos dados. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa apresentamos este conceito, evidenciando o motivo da escolha dessa classificação para a metodologia da presente pesquisa. Em seguida, descrevemos o contexto da pesquisa e os participantes, justificando a escolha dos três tutores selecionados. Por fim, apresentamos a constituição do *corpus*, descrevendo os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Nunan (2006) argumenta que os pesquisadores que lidam com as tradições da pesquisa fazem uma distinção “binária” entre dois tipos de pesquisa: pesquisa qualitativa e quantitativa. O autor caracteriza a pesquisa quantitativa e a qualitativa adaptando uma prévia caracterização feita por Reichardt e Cook (1979) apud Nunan (2006). A pesquisa quantitativa é caracterizada por Nunan (2006) como uma pesquisa que utiliza métodos quantitativos e que procura fatos ou casos de fenômenos sociais sem considerar os estados subjetivos do indivíduo. A pesquisa quantitativa é intrusiva, controlada, objetiva, orientada para verificação, confirmatória, reducionista, inferencial, dedutivo-hipotética, orientada para o resultado e generalizada (estudo de casos múltiplos). Este tipo de pesquisa pressupõe uma realidade estável.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela utilização de métodos qualitativos; associação à compreensão do comportamento humano tendo como referência o próprio ator; e observação naturalística. É uma pesquisa subjetiva, orientada para descoberta, exploratória, expansionista, descritiva, indutiva, orientada para o processo e não generalizada (estudos de um caso específico). As informações são ricas, válidas e profundas. A pesquisa qualitativa pressupõe uma realidade dinâmica.

Com base nas características acima descritas, definimos esta pesquisa como quali-quantitativa, pois utiliza-se de métodos quantitativos e qualitativos para analisar e interpretar o que um grupo de sujeitos faz em um contexto específico, a disciplina de Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita da Licenciatura em Letras: Inglês da UAB/UFC.

A análise dos dados não é feita estatisticamente, mas baseada nas observações do pesquisador, com descrição detalhada dos dados. Portanto, é possível afirmar que a investigação é descritiva em relação ao seu objeto de estudo (o *feedback* fornecido pelo tutor no ensino a distância). A pesquisa é também explicativa, uma vez que, este tipo de pesquisa visa explicar a razão dos acontecimentos e analisar as causas ou consequências de um fato, tendo como preocupação central a identificação de fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos.

Por não objetivar a interpretação dos dados à medida que são construídos, o método de abordagem utilizado neste trabalho é o método indutivo, pois parte de constatações mais particulares às leis e teorias. Em relação às técnicas, esta pesquisa se enquadra na observação direta intensiva, pois se baseia na observação dos fenômenos sem envolvimento direto do pesquisador, sendo também não participante. Usamos apenas uma técnica da observação direta extensiva, a aplicação do questionário aos alunos visando a verificação do tipo de reações despertadas neles a partir do tipo de *feedback* recebido.

Baseando-se nas considerações feitas até aqui, a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, indutiva e de dados interpretativos.

4.2 Contexto da pesquisa

O corpus é constituído dos comentários feitos por tutores virtuais nas tarefas de fórum e portfólio dos alunos da disciplina Língua Inglesa III B - Compreensão e Produção Escrita,

lotados em três pólos em que funciona a Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UAB/UFC. De acordo com informações da Coordenação da Licenciatura Semipresencial em Letras: Inglês da UAB/UFC, a referida licenciatura tem duração de 10 (dez) semestres letivos, totalizando 2.880 (duas mil oitocentos e oitenta) horas, das quais 75% (setenta e cinco por cento) é virtual e 25% (vinte e cinco por cento) presencial. As aulas virtuais ocorrem através da Plataforma Online de Aprendizagem – SOLAR. As aulas presenciais ocorrem no período noturno nos dias de segunda-feira e terça-feira no pólo de apoio presencial, considerado uma extensão da Universidade Federal do Ceará. Ao final do curso, após cumpridas todas as exigências legais, o aluno fará jus ao título de Licenciado em Letras, com o diploma expedido e registrado pela Universidade Federal do Ceará.

Escolhemos a disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita por ser o momento em que os alunos, supostamente, atingiram um nível de comunicação em língua inglesa que os permite formular frases mais complexas. A referida disciplina tem carga horária total de 64 (sessenta e quatro) horas/aula, sendo 16 (dezesesseis) presenciais e o restante virtual. As aulas presenciais ocorrem em quatro dias, dois no início da disciplina e dois ao término da disciplina. Os dois primeiros encontros destinam-se à orientação geral sobre os aspectos funcionais e estruturais da disciplina, assim como à apresentação do conteúdo inicial da disciplina. O terceiro encontro, que ocorre nos últimos dias da disciplina, destina-se à revisão do conteúdo estudado. No último encontro presencial é aplicada uma avaliação escrita abrangendo o conteúdo da disciplina. No semestre letivo 2011.1, período em que os dados desta pesquisa foram coletados, a disciplina iniciou no dia 21 de março de 2011 e encerrou no dia 24 de maio de 2011, totalizando 65 (sessenta e cinco) dias de acompanhamento virtual da disciplina.

Na disciplina Língua Inglesa III B - Compreensão e Produção Escrita as aulas virtuais correspondem às unidades. Desta forma, a disciplina está dividida em seis aulas (unidades) com uma duração aproximada de dez dias para cada aula. Dentro do período de cada aula, o aluno deve estudar o conteúdo e realizar as atividades exigidas. Cada aula tem uma atividade de fórum e uma atividade de portfólio, exceto a Aula 06, que só tem atividade de fórum. Cada aula virtual tem quatro lições (tópicos), contudo a sexta aula tem apenas cinco.

A primeira aula trata essencialmente dos tipos de parágrafos e do conceito de tópico frasal. Na segunda aula, o aluno estuda sobre a estrutura da narrativa fictícia e sobre as regras de concordância entre sujeito e verbo. A terceira aula aborda a estrutura das narrativas não fictícias e as diferenças entre os conceitos de *phrases* (locuções), *clauses* (orações), *sentences*

(frases) e *fragments* (fragmentos). O assunto sobre as narrativas fictícias é retomado na quarta aula, que também trata das orações simples, compostas e complexas. O conteúdo da quinta aula está relacionado a recontação de histórias, bem como a diferença entre recontação, paráfrase e resumo. Por fim, a sexta aula contém cinco lições, cada uma corresponde à revisão dos conteúdos vistos nas lições anteriores. Destacamos que o conteúdo das aulas está todo em inglês, assim como as instruções para realização das atividades.

Na Licenciatura Semipresencial em Letras: Língua Inglesa da UAB/UFC, tanto alunos como tutores interagem na plataforma virtual de aprendizagem Solar criada pelo Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará. O Solar é um ambiente virtual de aprendizagem que dispõe de várias ferramentas, através das quais o tutor pode auxiliar o aluno na aquisição do conhecimento, por exemplo: fórum, sala de bate-papo, mensagens e portfólio. Concentramos a coleta de dados desta pesquisa apenas nas atividades de portfólio e de fórum, uma vez que a atividade de bate-papo não foi utilizada na disciplina e a utilização da ferramenta de mensagens não é obrigatória. As atividades tanto de fórum quanto de portfólio são propostas ao longo das unidades didáticas da disciplina.

4.3 Fórum e Portfólio

O fórum é uma ferramenta usada para discussão de temas propostos nas aulas. Segundo o *Novo Aurélio*, a palavra *fórum* vem do latim. Na Roma Antiga o fórum representava o espaço central da cidade, em que se desenvolviam as principais atividades política, religiosa, comercial e social da cidade. Houssais (2004) conceitua fórum como uma reunião destinada ao debate de um tema. Esta definição assemelha-se a concepção de fórum em ambientes virtuais de aprendizagem. Para Moran (2004), o fórum é um ambiente virtual de aprendizagem que serve de apoio ao professor para discussão de temas estudados no curso.

Por reunir opiniões diversas, o fórum pode ser visto como um local favorável ao desenvolvimento de relações dialógicas dentro dos cursos a distância, o que pode combater o isolamento físico típico desta modalidade de ensino. Souza (2003) destaca que a interação, com a consciência de seus pares, proporciona o despertar da consciência do sujeito. Portanto, tomado como um local de interação entre os envolvidos do processo de ensino e aprendizagem, o fórum pode ser vista como uma ferramenta favorável à construção colaborativa do conhecimento.

Além de proporcionar a aquisição do conhecimento de forma colaborativa, no fórum, o aluno pode demonstrar o exercício da sua autonomia como aluno da modalidade de ensino a distância ao fazer o aprofundamento das discussões através da proposição de questionamentos que prolonguem o debate ou através de indicação de leituras extras. Ao assumir essa postura, verificamos uma inversão de funções, o aluno passa a assumir o papel de promotor das discussões e mediador do conhecimento. Para que o aluno assumira essa postura, é preciso que haja uma preparação prévia através de leituras e pesquisas relacionadas ao tema do fórum.

Além de espaço para exercício da autonomia, o fórum também constitui local para valorização da autonomia, uma vez que as contribuições pertinentes feitas pelos alunos podem ser ressaltadas pelo tutor e tomadas como meio para prolongamento do debate. Acreditamos que quando o tutor se faz presente no fórum, mostrando ao aluno que suas contribuições são relevantes, a motivação do aluno em participar do fórum aumenta, podemos comprovar este pensamento durante a análise dos dados dos tutores. As turmas que apresentaram maior nível de participação na ferramenta de fórum, foram aquelas turmas em que os tutores apresentaram maior nível de participação, fornecendo *feedback* constante e em tempo hábil ao comentário dos alunos.

No fórum, o *feedback* que o tutor fornece ao aluno fica exposto e todos têm acesso ao *feedback*. Na disciplina Língua Inglesa III B, a participação dos alunos no fórum foi avaliada através de nota e frequência. As atividades de discussão do fórum só foram liberadas em datas específicas, por exemplo, os alunos e o tutor só puderam postar comentários no fórum da Aula 01 durante o período que corresponde ao primeiro dia da aula até o último dia da Aula 01. Após o término do prazo, não era possível postar comentários novos, mas os comentários feitos ficaram disponíveis para a leitura durante todo o período da disciplina. Embora a disciplina seja composta de 6 (seis) fóruns, selecionamos três para a análise dos dados.

Os fóruns escolhidos para análise foram: Fórum 1, Fórum 3 e Fórum 5. Escolhemos estes fóruns por representarem momentos distintos da evolução dos alunos na disciplina. Fórum 1, por ser o primeiro fórum, é o período em que o aluno está se familiarizando com a dinâmica da disciplina. O Fórum 3 é considerado um fórum intermediário, haja vista que o aluno já estudou o conteúdo de duas aulas. O Fórum 5 foi escolhido por ser o último fórum de aula com conteúdo novo, pois a Aula 6 é uma aula de revisão. Portanto, procurando incluir na nossa análise um fórum inicial, um intermediário e um final, fizemos a seleção dos três fóruns mencionados anteriormente.

As atividades de portfólio são atividades estabelecidas pelo elaborador/coordenador da disciplina e descritas nas aulas estudadas pelos alunos. Este tipo de atividade é baseado em uma abordagem por tarefas. Para alguns pesquisadores (SWAIN E LAPKIN, 2001; ELLIS, 2003; LONG, 2007) a tarefa é uma instrumento promotor da aquisição de língua estrangeira.

Ellis (2003a) define tarefa como um plano de trabalho que demanda dos alunos processamento pragmático da língua objetivando atingir um resultado (*outcome*) possível de ser avaliado em relação se o conteúdo proposicional foi veiculado de forma correta e adequada. Para tanto, é preciso que o aluno dê atenção primária ao significado e faça uso de suas próprias fontes linguísticas, embora a tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares. A tarefa visa à utilização da língua de forma semelhante, direta ou indiretamente, com a língua usada no mundo real. Desta forma, a tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos. Ellis (2003a) ressalta ainda que as tarefas podem ser de dois tipos: tarefas focadas e tarefas não-focadas. As primeiras levam os alunos a processar um traço linguístico de forma receptiva ou produtiva. Contudo, não há referência explícita ao traço linguístico focado na tarefa. As segundas não exigem que os alunos utilizem uma determinada estrutura linguística. As atividades de portfólio da disciplina de Língua Inglesa III B são, em sua maioria, tarefas não-focadas, uma vez que não exigem a utilização de estruturas linguísticas específicas. Por exemplo, no primeiro portfólio, a frase inicial de diversos tipos de parágrafos é fornecida ao aluno, que deve inserir novas frases visando complementar o parágrafo de forma adequada, porém não há indicação, implícita ou explícita, de utilização de determinada estrutura linguística.

As cinco atividades de portfólio da disciplina Língua Inglesa III B tinham data determinada para entrega. Após o envio das atividades pelos alunos, o professor fez a correção e postou a nota e algum comentário no portfólio do aluno. O *feedback* que o tutor forneceu ao aluno ficou disponível no portfólio individual, no qual apenas o dono do portfólio e o tutor tiveram acesso ao conteúdo e aos comentários feitos. O *feedback* dos tutores às atividades de portfólio e às atividades de fórum faz parte do *corpus* desta pesquisa, além das reações dos alunos aos diferentes tipos de *feedback* dados pelos tutores.

Por se tratar de uma disciplina de produção e compreensão escrita em língua inglesa, a maioria das mensagens enviadas pelos tutores e alunos foi redigida em língua inglesa. Sempre que utilizarmos trechos de mensagens dos alunos e tutores, forneceremos a tradução, em língua portuguesa, como nota de rodapé.

4.4 Participantes

A estrutura de apoio aos alunos nos cursos a distância da UAB/UFC dispõe de dois ambientes: virtual e presencial. O ambiente virtual utilizado pela UAB/UFC é o Solar. É através dele que os alunos realizam, a distância, a maior parte de suas atividades, além de ter acesso ao conteúdo das aulas e receber o acompanhamento do seu tutor a distância. O ambiente presencial é o pólo de apoio onde os alunos assistem às aulas presenciais; têm acesso ao laboratório para realização das atividades virtuais e de pesquisa; recebem o apoio do tutor presencial; entram em contato com outros colegas de curso; e são avaliados através da avaliação presencial, uma prova realizada no último encontro presencial da disciplina, cuja nota corresponde a 60% (sessenta por cento) da nota final do aluno. Antes de mencionar os participantes desta pesquisa, achamos prudente definir alguns profissionais envolvidos nos cursos à distância da UAB/UFC para que fique claro ao leitor qual profissional selecionamos para ser participante da pesquisa.

De acordo com informações colhidas no AVA do Curso de Formação de Tutores a Distância, ofertado pelo Instituto Universidade Virtual, responsável pelo gerenciamento dos cursos a distância da UAB/UFC, a gestão do sistema UAB/UFC possui uma Coordenação Geral responsável pelo acompanhamento de todas as atividades, pedagógica e administrativa, dos cursos da UAB/UFC. Esta coordenação trabalha em conjunto com outros profissionais, a saber: Coordenador de Curso, Coordenador de Disciplina (também chamado de Professor Conteudista), Coordenador de Pólo, Coordenador de Tutoria, Tutor presencial e Tutor a Distância.

O Coordenador de Curso é um professor efetivo do quadro de funcionário da Universidade Federal do Ceará. A ele cabe o gerenciamento de toda a rotina acadêmica do curso a distância. O Coordenador de Disciplina é também um professor do quadro efetivo da Universidade Federal do Ceará. Ele é responsável pela elaboração do conteúdo da disciplina que está sob sua responsabilidade. Outras atribuições do Coordenador de Disciplina são: definir metodologias e atividades de avaliação; elaborar provas de primeira e segunda chamada; selecionar tutores a distância que comporão sua equipe de trabalho na disciplina. O Coordenador de Pólo é responsável pelo gerenciamento das atividades no pólo de apoio. Há um coordenador para cada pólo. Ele é encarregado de acompanhar e fiscalizar o trabalho dos tutores do pólo. Além disso, ele cuida da infra-estrutura do pólo para que os encontros presenciais aconteçam. O Coordenador de tutoria acompanha todos os trabalhos

desenvolvidos pelo tutor a distância: acesso ao ambiente virtual, aprendizagem dos alunos, organização de relatórios recebidos dos tutores sobre atividades desenvolvidas durante a disciplina, etc. O Tutor Presencial deve possuir formação superior na área em que atua. Ele orienta os alunos e acompanha o desenvolvimento das atividades na plataforma Solar, além de providenciar o material necessário para a realização das atividades presenciais.

Dentre os professores participantes envolvidos no cursos da UAB/UFC, nossa atenção recai sobre no Tutor a Distância. Esse profissional deve ter formação superior na área em que atua e deve ter feito ou estar fazendo o Curso de Formação Inicial de Tutores a Distância, oferecido pelo Instituto UFC Virtual. O Tutor a Distância é selecionado pelo Coordenador de Disciplina. São atribuições do Tutor a Distância: realizar a interface com o aluno, acompanhando-o nas atividades a distância; deslocar-se até o pólo para ministrar as aulas presenciais; executar metodologias de avaliação; corrigir as atividades virtuais, aplicar e corrigir as avaliações presenciais. (Tópico 03, *Conhecendo o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, da Aula 03, *Legislação para Sistemas de EaD*, do Curso de Formação Inicial de Tutores a Distância – 2ª edição, ofertado pelo Instituto Universidade Virtual). Nesta pesquisa, sempre que utilizamos o termo tutor, estamos nos referindo ao Tutor a Distância.

Os tutores a distância precisam participar do Curso de Formação Inicial de Tutores a Distância oferecido pelo Instituto UFC Virtual. Todos os tutores deveriam participar do curso antes de tutoriar qualquer disciplina. Contudo, devido a grande demanda por tutores, alguns acabam assumindo a tutoria de disciplinas sem terem cursado a Formação Inicial de Tutores a Distância. O curso, com duração aproximada de 3 (três) meses, trata de temas relacionados ao ensino a distância, como a ação tutorial, o papel do aluno a distância, legislação e avaliação em ensino a distância.

Participaram desta pesquisa tutores e alunos da disciplina Língua Inglesa III B: Compreensão e Produção Escrita durante o semestre de 2011.1, que autorizaram sua participação na pesquisa. A solicitação de autorização foi feita através de um documento (Ver anexos A e B) escrito e assinado pelo participante e pelo investigador contendo os objetivos da pesquisa e deixando claro que as identidades dos participantes seriam preservadas. É importante esclarecer que, apesar de os sujeitos terem sido informados que fariam parte de uma pesquisa, o real objeto de estudo desta pesquisa não lhes foi informado para evitar respostas e comportamentos tendenciosos. Os tutores e alunos envolvidos na pesquisa foram informados que a pesquisadora registraria as atividades e enunciados utilizados por eles,

tutores e alunos, para servirem como dados de uma pesquisa na área de ensino de língua estrangeira na modalidade a distância.

Uma vez definidos os tutores da disciplina, enviamos a todos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I. Nos dados dos participantes, solicitamos a indicação do número de disciplinas nas quais já tinham exercido tutoria (Ver Anexo A). Também solicitamos dos alunos desses tutores autorização de participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II (Ver Anexo B).

Foram selecionados três tutores com base em sua experiência de atividade de tutoria. Selecionamos: 1 (um) tutor que já tinha exercido tutoria em 08 (oito) ou mais disciplinas; 1 (um) tutor que tinha exercido tutoria em 04 (quatro) disciplinas; e 1 (um) tutor que estava exercendo atividade de tutoria pela primeira vez. Utilizamos a nomenclatura de Tutor A para nos referirmos ao tutor mais experiente (exerceu tutoria em oito ou mais disciplinas); Tutor B para o tutor de experiência intermediária (exerceu tutoria em quatro disciplinas); e Tutor C para o tutor inexperiente (estava exercendo tutoria pela primeira vez).

O Tutor A é licenciado em Geografia e especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras. Ele participou do Curso de Formação Inicial de Tutores no segundo semestre de 2009, começando a atuar como tutor em janeiro de 2010, totalizando 08 (oito) disciplinas que atuou como tutor antes de assumir a disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção escrita. O Tutor A trabalha como professor de Língua Inglesa desde 2003.

O Tutor B é licenciado em Letras e, durante a disciplina, estava cursando Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa. Além de tutor, ele trabalha como professor de língua inglesa em escolas privadas há seis anos. Começou a exercer tutoria no primeiro semestre de 2010, mas só participou do Curso de Formação Inicial de Tutores no semestre seguinte, 2010. 2. Antes de tutoriar a disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita, o Tutor B já tinha exercido tutoria em quatro disciplinas.

O Tutor C é graduado em Letras com habilitação em Português e Inglês, e especialista em Literatura Inglesa. Sua primeira experiência de tutoria foi na disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita, portanto o Tutor C começou a exercer tutoria em 2011.1, mesmo período em que participou do Curso de Formação Inicial de Tutores a Distância. O Tutor C é professor Língua Portuguesa em uma escola pública e de Língua Inglesa em um curso de línguas, atuando como professora de língua estrangeira há onze anos.

Quanto aos alunos, foram convidados a participar desta pesquisa todos os alunos pertencentes às turmas dos três tutores escolhidos. A turma do Tutor A tinha 18 (dezoito) alunos; do Tutor B, 16 (dezesesseis); e Tutor C 9 (nove), totalizando 43 (quarenta e três) alunos envolvidos na pesquisa. Os alunos tiveram suas identidades reais preservadas. Em substituição aos nomes, utilizamos códigos de acordo com a letra correspondente do tutor da turma e um número, por exemplo: A1, A2, A3... Ressaltamos que a participação dos tutores e alunos foi voluntária e suas identidades não foram reveladas, pois codificamos tutores e alunos e apagamos suas fotos das imagens capturadas através do *printscreen*.

4.5 Constituição do *corpus*

A coleta de dados só teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará. A aprovação ocorreu na reunião do dia 24 de fevereiro de 2011 (Ver Anexo D). Como mencionado anteriormente, os dados foram coletados nas atividades de fórum e portfólio. O *corpus* é, assim, constituído de todas as participações dos tutores e dos alunos nessas atividades da disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita.

A pesquisa foi iniciada com um levantamento das classificações dadas a diferentes tipos de *feedback*. Os comentários feitos pelos tutores nas atividades de fórum e de portfólio foram coletados e categorizados de acordo com as classificações elaboradas por nós, tendo como base as categorizações propostas por Hyland (2001) e Ellis, Lowen e Erlam (2006).

Após uma tentativa inicial de utilização das categorias já existentes de Hyland (2001) e Ellis, Lowen e Erlam (2006), chegamos a conclusão de que apenas a aplicação das categorias já existentes não eram suficientes para análise dos dados desta pesquisa, uma vez que em alguns momentos as categorias se cruzavam, tornando-se repetitivas. Por exemplo, durante a análise dos dados percebemos que o *feedback* de ‘precisão linguística’, categorizado por Hyland (2001), é sempre de natureza corretiva, sendo classificado por Ellis, Lowen e Erlam (2006) como *feedback* corretivo. Neste caso, um mesmo *feedback* seria inserido em duas categorias diferentes, caso adotássemos as categorizações de Hyland (2001) e Ellis, Lowen e Erlam (2006). Em algumas mensagens, vimos que as categorizações citadas não eram suficientes para análise dos dados, como ao nos depararmos com *feedback* de valor instrucional. Portanto, a partir destas constatações decidimos elaborar a nossa própria categorização, apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 - Tipos de *Feedback*

Feedback não-corretivo	Esclarecimento	
	Instrução	
	Motivação	
	Sugestão	
Feedback corretivo	Implícito	Reformulação
		Paráfrase
	Explícito	Conteúdo
		Precisão Linguística
		Apresentação

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 4 apresenta dois grupos maiores de *feedback*: *feedback* não-corretivo e *feedback* corretivo. O primeiro está associado aos aspectos interacional e afetivo do processo de aprendizagem. Já o segundo tem função avaliativa, pois visa corrigir determinado comportamento julgado inadequado.

Para o *feedback* não-corretivo determinamos quatro classificações: ‘esclarecimento’, ‘instrução’, ‘motivação’ e ‘sugestão’. O *feedback* de ‘esclarecimento’ é aquele em que o professor fornece uma explicação adicional, sem valor corretivo, para determinado ponto mencionado pelo aluno em sua postagem ou atividade. O *feedback* de ‘instrução’ orienta o aluno a respeito de alguma tarefa a ser desenvolvida. O *feedback* de ‘motivação’ fornece mensagens positivas ao aluno ou propõe questionamentos ou desafios, visando manter a motivação e a participação na atividade proposta. Já o *feedback* de ‘sugestão’ fornece indicação de material para pesquisa ou de estratégias que visem melhorar a aprendizagem.

Em relação ao *feedback* corretivo, este foi primeiramente subdividido em dois grupos: 1. *feedback* corretivo implícito, quando não há indicação do erro; 2. *feedback* corretivo explícito, quando há indicação do erro. O *feedback* implícito foi categorizado em: ‘reformulação’ ou ‘paráfrase’. A ‘reformulação’ consiste na refacção da mensagem do aluno, substituindo os itens errados pelas formas corretas. A ‘paráfrase’ é a reformulação da mensagem do aluno sem ser necessário utilizar as mesmas palavras usadas pelo aluno.

O *feedback* corretivo explícito pode focar três diferentes aspectos, sendo, assim, categorizados em: ‘conteúdo’, ‘precisão linguística’ ou ‘apresentação’. O *feedback* explícito de ‘conteúdo’ está relacionado ao conteúdo da atividade, se o aluno resolveu a atividade conforme as instruções. O *feedback* explícito de ‘precisão linguística’ relaciona-se à utilização correta das formas linguísticas. O *feedback* de ‘apresentação’ é aquele relacionado ao *layout* da atividade.

Baseando-nos nas categorias de *feedback* por nós estabelecida, foi possível iniciar a análise dos dados. Contudo, antes da realização deste procedimento, os dados coletados foram

agrupados em relação à natureza da tarefa (fórum ou portfólio) e em relação ao tutor, pois acreditamos que os dois aspectos podem influenciar o tipo de *feedback* fornecido.

As participações nos fóruns foram salvas através da opção imprimir disponível no próprio Solar. Ao clicar em imprimir, uma janela se abria para que as configurações de impressão fossem realizadas. Nesse momento, era selecionada a opção *Microsoft Office Document Image Writer* para que as imagens fossem gravadas. Após a gravação das imagens, as mesmas eram abertas no Programa *Microsoft Office Document Imaging*, no qual eram editadas para que as fotos dos tutores e alunos fossem substituídas por uma caixa de texto em branco e os nomes reais fossem substituídos pelos códigos atribuídos a cada participante. Em alguns momentos, as imagens também foram capturadas através da tecla *printscreen*, tendo fotos e nomes dos tutores e alunos removidos no programa de edição de imagens *Gimp*.

As participações dos tutores e alunos foram analisadas em três fóruns de modo a estudarmos o tipo de *feedback* fornecido nessas atividades. Os fóruns selecionados para coleta de dados foram: Fórum 1 (considerado o fórum inicial), Fórum 3 (considerado um fórum intermediário) e Fórum 5 (considerado um fórum final). As reações/respostas dos alunos às participações dos tutores nos fóruns também foram analisadas, objetivando verificar que tipo de *feedback* fornecido pelo tutor desperta maior participação do aluno. As postagens dos tutores foram digitadas em formulários (Ver Anexo E) para que fossem analisados os tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores em cada mensagem. Vale ressaltar que em uma única postagem, o tutor pode fornecer diferentes tipos de *feedback*. Vejamos a Figura 10.

Figura 10 – Formulário de coleta de dados das atividades de fórum

Post 8 FB Quantidade de dias entre a mensagem do aluno e o fornecimento do <i>feedback</i> : 01 Quantidade de dias entre o <i>feedback</i> fornecido pelo tutor e a resposta do aluno: 02 Thank you to help your classmates to remind the class B1 (1). Actually we use all of these patterns without REALIZING, don't you think? For example when we are to choose something instead of other and asked to explain why, we use this contrast pattern, when people don't understand what we say, we tend to reorganize our speech in order to explain and give definitions, but we never really PAY ATTENTION TO the kind of speech and the organization of our text. (2)		
FEEDBACK NÃO-CORRETIVO		
Esclarecimento	Instrução	Motivação
(2)		(1)
Resposta do aluno		
Não x	Sim, como?	
FEEDBACK CORRETIVO IMPLÍCITO		
Recomendação	Enfase	
Resposta do Aluno		
Não	Sim, como?	
FEEDBACK CORRETIVO EXPLÍCITO		
Conteúdo	Exatidão linguística	Aprovação
Indicação de erro ou acerto?		
Não	Sim, como?	
Explicação?		
Não	Sim, de que tipo?	
Resposta do aluno?		
Não	Sim, como?	

Fonte: Elaborado pela autora

No formulário, a primeira linha tem uma sigla composta de letras e números, por exemplo Post8 F1 B, em que Post significa postagem; 8 é número da postagem; F está relacionado a atividade de fórum; 1 corresponde ao número do fórum; e B é a identificação do tutor. Na segunda linha do formulário, há a transcrição da postagem do tutor. Os números entre parênteses correspondem a algum tipo de *feedback* fornecido pelo tutor na sua postagem. Por exemplo, na Figura 9 há quatro números entre parênteses, o que significa que na postagem Post8 F1 B, o Tutor B forneceu quatro tipos de *feedback* ao aluno. Após a identificação dos *feedback* fornecidos pelo tutor, os mesmos são dispostos no quadros de categorização de *feedback*. Na Figura 10, o *feedback* (1) foi registrado na linha correspondente ao *feedback* não-corretivo de motivação.

Em relação às linhas correspondentes a categorização de *feedback*, primeiramente, temos a categorização de *feedback* não-corretivo, aquele cujo foco principal não está nas formas linguísticas, portanto não têm valor corretivo, mas sim na interação. O *feedback* não-corretivo foi subcategorizado em *feedback* de: ‘esclarecimento’, ‘instrução’, ‘motivação’ e ‘sugestão’. Abaixo da categorização de *feedback* não-corretivo, há a linha correspondente a resposta do aluno para esse tipo de *feedback*, com as opções não e sim. Caso o aluno tenha respondido ao *feedback* do tutor, indicamos o tipo de resposta no mesmo espaço da opção sim.

Em seguida, temos dois quadros correspondentes à categorização de *feedback* corretivo, aquele que contem ou não indicação de erro ou acerto que visa corrigir uma estrutura ou item utilizado de forma errada pelo aluno ou apenas reforçar a utilização de forma corretas empregas pelo aluno.

O primeiro quadro de *feedback* corretivo diz respeito ao tipo implícito, correções feitas de forma indireta através de modificações no discurso do interlocutor que pode levar o aprendiz a perceber o seu erro. O *feedback* implícito foi em então categorizado em ‘reformulação’ e ‘paráfrase’. Abaixo da categorização, segue a linha correspondente a indicação de se houve ou não resposta do aluno ao *feedback* corretivo implícito.

Em sua última parte, o formulário tem a linha correspondente ao *feedback* corretivo explícito, correções diretas que podem fornecer informações metalinguísticas sobre a natureza do erro. Esse tipo de *feedback* foi categorizado em *feedback* de: ‘conteúdo’, ‘precisão linguística’ e ‘apresentação’. Abaixo da categorização, há a linha correspondente a indicação

de erro ou acerto, seguida das opções não e sim. Como?. O quadro é finalizado com a linha relacionada à resposta do aluno, contendo as opções não e sim. Como?.

O *corpus* das atividades de portfólio foi constituído de: 1. comentários feitos pelos tutores nas atividades enviadas pelos alunos; 2. respostas ao questionário de sondagem de reação do aluno ao *feedback* fornecido pelo tutor (Ver Anexo C). Os comentários feitos pelos tutores nas atividades enviadas pelos alunos foram coletados a partir do download do arquivo enviado pelo tutor para o portfólio do aluno no Solar.

As atividades de portfólio dos alunos foram baixadas diretamente do portfólio de cada aluno, através de autorização concedida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. De posse dos arquivos contendo a atividade dos alunos e o *feedback* do tutor, copiamos o *feedback* dos tutores em um formulário conforme exemplo na Figura 11.

Figura 11 - Formulário de coleta de dados das atividades de portfólio

Portfólio 3		
Tutor C		
Aluno C1		
Comentário	Classificação	Correção do erro
The NEVER USE "THE" BEFORE PEOPLE AND PLACES' NAMES, EXCEPT PLACES THERE IS THE WORD "UNITED" OR FAMILY'S NAMES.	Previsão linguística	sim
life SHOULD IT BE "LIVE"?	Previsão linguística	não
.	Previsão linguística	sim
So PONCTUATION	Previsão linguística	não
a USE "AN" BEFORE VOWEL SOUNDS.	Previsão linguística	sim

Fonte: Elaborado pela autora

Na primeira linha do formulário há indicação do portfólio, tutor e aluno que realizou a atividade, por exemplo, na Figura 10 acima, os dados foram retirados da atividade

correspondente ao Portfólio 3; o Tutor C foi quem corrigiu a atividade; e o aluno C1 foi quem realizou a atividade.

A segunda linha do formulário está dividida em Comentário, Classificação e Correção do erro. A coluna correspondente a Comentário é destinada a cada comentário feito pelo tutor na atividade do aluno. Os comentários foram copiados da atividade do aluno e colados no formulário. A coluna classificação destina-se a categorização do(s) tipo(s) *feedback* fornecido pelo tutor em seu comentário. Por fim, na coluna ‘Correção do erro’ indicamos se o erro identificado pelo tutor foi ou não corrigido por ele.

A terceira linha em diante contém cada comentário feito pelo tutor na atividade do aluno. Por exemplo, o primeiro comentário feito pelo Tutor C na atividade de Portfólio 3 do aluno C1 foi “**The (...) NEVER USE “THE” BEFORE PEOPLE AND PLACES’ NAMES, EXCEPT PLACES THERE IS THE WORD “UNITED” OR FAMILY’S NAMES.**”. Nesse exemplo, o Tutor C usou o recurso de letra tachada para identificar no texto do aluno que a utilização do artigo “the” foi desnecessária. Além de identificar o erro, o Tutor C usou a opção ‘Comentário’ do editor de textos *Word* para inserir um comentário adicional sobre o uso do artigo.

As reação dos alunos ao *feedback* do tutor fornecido para as atividades de portfólio foi analisada através do questionário de sondagem (Ver Anexo C) aplicado pelo próprio tutor da disciplina durante um dos encontros presenciais. O questionário possui seis questões, cuja resposta é feita através da indicação do item que o aluno julgar mais pertinente de acordo com a sua opinião. A primeira pergunta do questionário é *Você considera importante para o seu processo de aprendizagem de língua inglesa as correções feitas pelo tutor nas suas atividades?* Como opções de resposta o aluno tem os itens sim e não.

A segunda pergunta é *Que tipos de correções você prefere para as atividades de portfólio?* As opções de resposta para essa pergunta são: Apenas reformulação da estrutura em que ocorreu o erro, sem indicação explícita do erro; Apenas a indicação do erro; Indicação do erro seguida da forma correta; Indicação do erro seguida de explicações linguísticas; Indicação do erro seguida da forma correta e de explicações linguísticas.

A terceira pergunta é *Que tipos de correções você prefere para as atividades de fórum?* As opções de resposta para a terceira pergunta são: Apenas comentários acerca do conteúdo de sua postagem; Comentários acerca do conteúdo e reformulação da estrutura em

que ocorreu o erro, sem indicação explícita do erro; Comentários acerca do conteúdo e indicação explícita do erro; Indicação do erro, seguida da forma correta; Indicação do erro, seguida da forma correta e de explicações linguísticas; Indicação do erro, seguida de explicações linguísticas e de sugestões de material para leitura.

A quarta pergunta é *Você considera importante que o tutor, durante a correção (tanto de atividades de fórum como de portfólio) forneça informações relacionadas a(o): (Pode marcar mais de um item)*. As opções de respostas eram: Apresentação da atividade (Se atividade está estruturada de forma adequada); Organização textual. (Aspectos relacionados a coesão e coerência); Uso correto dos elementos linguísticos. (Se as regras da língua foram usadas adequadamente); Indicação de leitura do material da aula para reforçar alguma estrutura usada de forma errada; Comentários positivos que ajudem a manter sua motivação em relação a disciplina; Sugestões de material e atitudes para melhorar seu processo de aprendizagem.

A quinta questão pergunta ao aluno: *Qual é o seu principal interesse ao receber a atividade corrigida?* As opções de resposta são: Apenas a nota; Apenas as observações e correções feitas pelo tutor; Tanto a nota quanto as observações e correções feitas pelo tutor.

A última questão indaga o aluno: *O que você faz com a atividade depois de corrigida?.* As opções de respostas são: Nada; Observa os erros e as correções, mas não refaz a atividade e nem fica atento para não cometer os mesmos erros; Observa os erros, procurando não cometê-los nas atividades seguintes; Observa os erros, procurando não cometê-los nas atividades seguintes e ainda refaz a atividade corrigida pelo tutor.

Após a coleta e organização dos dados passamos para o próximo passo desta pesquisa, a análise do *feedback* fornecido pelos tutores para as atividades de fórum e portfólio e a análise das reações dos alunos ao *feedback* fornecido pelos tutores.

5 ANÁLISE DOS TIPOS DE *FEEDBACK* FORNECIDO POR TUTORES E DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os tipos de *feedback* fornecido por tutores para as atividades de fórum e de portfólio, procurando verificar se há uma relação entre o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores, a natureza das tarefas e a reação dos alunos ao tipo de *feedback* fornecido. Para alcançar esse objetivo, os dados coletados foram analisados sob dois aspectos: natureza da tarefa e tutor. Desta forma, analisamos as atividades de fórum e portfólio de três tutores da disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita.

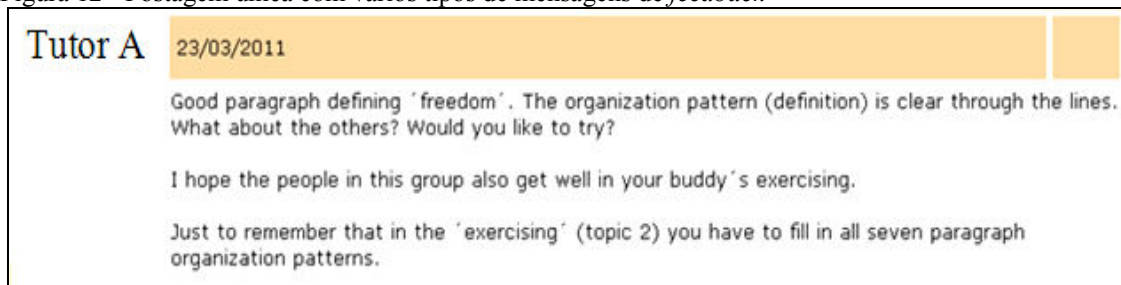
Iniciamos nossa análise com os dados coletados nas atividades de fórum, em seguida analisamos os dados relacionados às atividades de portfólio e, por fim, comparamos os dados das duas atividades.

5.1 *Feedback* dos tutores nos fóruns

Dos seis fóruns realizados na disciplina Língua Inglesa III B, foram selecionados três para a análise: Fórum 1, Fórum 3 e Fórum 5. Apresentaremos, inicialmente, a análise dos tipos de *feedback* fornecido por cada tutor, organizando a análise a partir das categorizações de *feedback*. Desta forma, cruzaremos os dados entre tutores, objetivando apresentar uma comparação entre os três, procurando verificar se há diferenças entre o tipo de *feedback* fornecido preferencialmente por cada tutor.

5.1.1 Análise da quantidade de postagens e de *feedback* nas atividades de fórum

Iniciaremos a análise com os dados relativos à quantidade de postagens e de mensagens de *feedback* realizadas pelos três tutores A, B e C. A Tabela 1 apresenta, por tutor, a quantidade de postagens e a quantidade de mensagens de *feedback* feita por cada um. Antes de iniciarmos a análise, esclarecemos que a quantidade de mensagens de *feedback* não corresponde à quantidade de postagens, pois em uma mesma postagem, o tutor pode fornecer mais de uma mensagem de *feedback*, direcionando seu comentário a alunos diversos e/ou a aspectos múltiplos do que foi postado nas mensagens dos alunos. Vejamos a Figura 12, que mostra um exemplo de postagem contendo diferentes tipos de mensagem de *feedback*.

Figura 12 - Postagem única com vários tipos de mensagens de *feedback*¹³

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Em uma única postagem, o tutor enviou quatro tipos diferentes de mensagens de *feedback*: i) elogiou o parágrafo escrito, tipo definição, sobre 'liberdade' (*Good paragraph defining 'freedom'. The organization pattern (definition) is clear through the lines.*); ii) incitou o aluno a escrever outros tipos de parágrafos (*What about the others? Would you like to try?*); iii) motivou os membros do grupo a se darem bem na resolução de outra atividade (*I hope the people in this group also get well in your [sic] buddy's exercising.*); e iv) deu instruções sobre a resolução da atividade no tópico 2 (*Just to [sic] remember that in the 'exercising' (topic 2) you have to fill in all seven paragraph organization patterns.*) Desta forma, em uma postagem o tutor forneceu *feedback* corretivo explícito de 'conteúdo' (i), *feedback* não-corretivo de 'motivação' (ii e iii), *feedback* não-corretivo de 'instrução' (iv).

Voltando à análise dos dados, apresentamos na Tabela 1 os dados correspondentes à quantidade de postagens e de *feedback* fornecidos por cada tutor para as atividades de fórum.

Tabela 1 - Quantidade de postagens e de *feedback* por tutor nas atividades de fórum

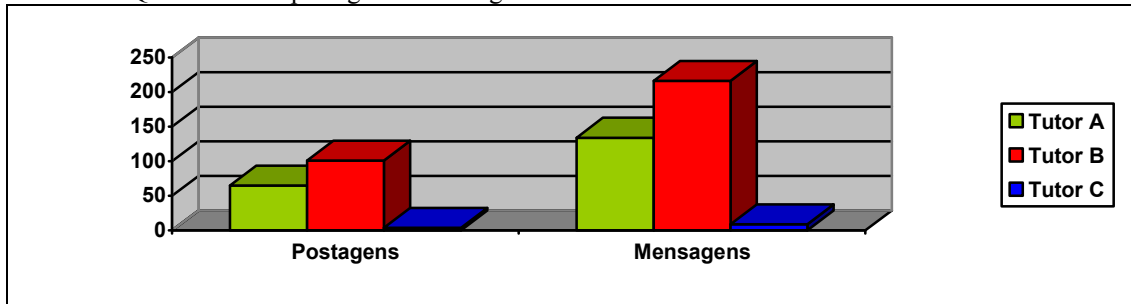
	Tutor A	Tutor B	Tutor C
Total de postagens	65	101	4
Total de <i>feedback</i>	134	216	9

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da Tabela 1 apontam que a maior quantidade de postagens e de mensagens de *feedback* foi enviada pelo Tutor B, tutor de experiência intermediária. O Tutor A aparece em segundo lugar, seguido do Tutor C. Para os três tutores, a quantidade de mensagens de *feedback* superou, em mais que o dobro, a quantidade de postagens. Vejamos a disposição desses dados no Gráfico 1.

¹³ Bom parágrafo para definir "liberdade". O padrão de organização (definição) está claro através das linhas. E os outros? Você gostaria de tentar? Eu espero que as outras pessoas desse grupo também tenham se relacionado bem com os companheiros de exercício. Só lembrando que em "exercising" (Tópico 2) você tem que completar todos os sete padrões de organização de parágrafo.

Gráfico 1 - Quantidade de postagens e mensagens dos tutores nos fóruns



Fonte: Elaborado pela autora

Observamos no Gráfico 1 que a participação do Tutor C (barra azul) foi bastante destoante da dos outros dois tutores (barras verde e vermelha). Assim, podemos afirmar que a participação do Tutor C, nas discussões dos fóruns, foi reduzida em relação à participação dos tutores A e B, mesmo considerando o número de alunos de cada turma (Turma C = 9 alunos; Turma B = 16 alunos e Turma A = 18 alunos). Uma possível justificativa para participação reduzida do Tutor C pode ser sua inexperiência com a modalidade de ensino a distância, uma vez que a primeira experiência do participante C como tutor foi na disciplina em que coletamos os dados para esta pesquisa. Hipotetizamos que, talvez, tenha lhe faltado orientação de como agir em relação à sua participação e acompanhamento dos alunos no fórum.

Tendo em vista que o Tutor C realizou o Curso de Formação Inicial de Tutores em paralelo com a tutoria da disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita, cujas atividades estamos analisando, julgamos prudente realizar uma pesquisa futura sobre a relevância de uma formação anterior à ação tutorial, que trate de assuntos gerais relacionados à modalidade de ensino a distância, bem como de assuntos específicos, como instruções sobre a utilização do fórum e suporte ao aluno.

Apresentaremos, em seguida, a análise dos tipos de *feedback* (corretivo ou não-corretivo) nas atividades de fórum.

5.1.2 Análise dos tipos de *feedback* nas atividades de fórum

Inicialmente, categorizamos e quantificamos os tipos de *feedback* fornecidos ao aluno. As mensagens de *feedback* foram então categorizadas em *feedback* corretivo (que visa corrigir postagens inadequadas) e *feedback* não-corretivo (que não visa fazer correções, mas dar

instruções, esclarecimentos, motivação e/ou sugestão). A Tabela 2 mostra os resultados da análise feita em relação ao tipo de mensagem de *feedback*.

Tabela 2 - Tipos de *feedback* nos fóruns

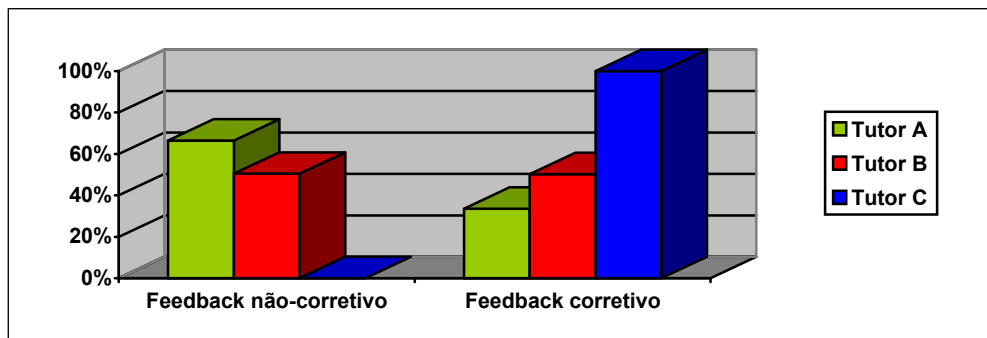
	Tutor A	Tutor B	Tutor C	Total
Total de mensagens de <i>feedback</i>	134	216	9	359
<i>Feedback</i> não-corretivo	89	109	0	198
<i>Feedback</i> corretivo	45	107	9	161

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da Tabela 2 evidenciam que os tutores A (mais experiente) e B (experiência intermediária) utilizaram *feedback* tanto corretivo quanto não-corretivo. Contudo, o Tutor C não fez uso de *feedback* não-corretivo. Faz-se necessário questionar se o fator experiência em tutoria influencia o fornecimento de *feedback* diversificado. Acreditamos que a tutoria exige práticas pedagógicas diferentes das práticas tradicionais de ensino. A capacidade de promover a dialogicidade nos fóruns é uma das habilidades que os tutores precisam desenvolver ao entrar em contato com a modalidade de ensino a distância.

É preciso promover a aprendizagem colaborativa entre os alunos, levando-os a pensar criticamente sobre os temas discutidos nos fóruns, possibilitando a ampliação dos temas, promovendo a interação entre os alunos. Neste caso, o *feedback* não-corretivo seria mais útil, por estar mais voltado para o aspecto interativo do processo de aprendizagem. Contudo, esse tipo de *feedback* pode ser desconhecido para muitos, uma vez que, por influência das práticas tradicionais de ensino que focalizam a forma, é comum associar *feedback* apenas à correção. O Gráfico 2 mostra os dados relacionados ao fornecimento de *feedback* (se corretivo ou não-corretivo) nos fóruns.

Gráfico 2 - Tipo de *feedback* mais frequente nos fóruns



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao percentual de *feedback* corretivo e de *feedback* não-corretivo do total de mensagens de *feedback* postadas pelos três tutores, podemos evidenciar, no Gráfico 2, que de

um modo geral, do total de 359 (trezentas e cinquenta e nove) postagens de *feedback*, os tutores postaram mais *feedback* não-corretivo, 55,15% (cinquenta e cinco vírgula quinze por cento) do que *feedback* corretivo, 44,84% (quarenta e quatro vírgula oitenta e quatro por cento).

Analisando-se, porém, esses dados em relação a cada tutor, a análise do Gráfico 2 aponta que, para o Tutor B, a diferença percentual entre as postagens de *feedback* não-corretivo e as postagens de *feedback* corretivo foi pequena – das 216 (duzentas e dezesseis) postagens de *feedback* feitas pelo Tutor B, 50,23% (cinquenta vírgula vinte e três por cento) foram de *feedback* corretivo e 50,46% (cinquenta vírgula quarenta e seis) foram de *feedback* não-corretivo. Já o Tutor A, nas 134 postagens feitas, postou 66,41% (sessenta e seis vírgula quarenta e um por cento) mensagens de *feedback* não-corretivo e 33,58% (trinta e três vírgula cinquenta e oito por cento) de mensagens de *feedback* corretivo.

Analisando o Gráfico 2, percebemos que os tutores A e B utilizaram os dois tipos de *feedback*: não-corretivo e corretivo. Vale ressaltar que os dois tutores concluíram o Curso de Formação Inicial de Tutores antes do início da disciplina. Assim, acreditamos que a orientação e formação do tutor pode influenciar suas ações, incluindo as ações relacionadas ao fornecimento de *feedback*.

Já o Tutor C, o menos experiente dos três, participou do Curso de Formação de Inicial de Tutores enquanto ministrou a disciplina em que os dados desta pesquisa foram coletados. O Tutor C foi o único a fornecer apenas *feedback* corretivo nos fóruns analisados. Essa preferência por fornecimento de *feedback* corretivo pode ser reflexo da falta de informação e orientação sobre as particularidades do suporte ao aluno em ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, a preferência por *feedback* corretivo reflete a influência das práticas oriundas da metodologia tradicional de ensino em que o foco está na correção, na figura do professor como transmissor de conhecimento e do aluno como receptor passivo do conhecimento.

O conceito de aprendizagem colaborativa, através de trocas de experiência, de discussão de temas e debates, ainda não é comum no ensino presencial, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de idiomas. A análise dos dados desta pesquisa nos leva a refletir que o ensino focado na forma é útil ao aluno, pois ele precisa ter conhecimento das formas linguísticas para poder se comunicar de forma correta, porém a aquisição das formas

linguísticas pode ocorrer de forma colaborativa, através da discussão de temas, da proposição de desafios a serem realizados pela turma em conjunto. Para tanto, o professor pode fazer uso maior de *feedback* do tipo não-corretivo, que também serve para motivar o aluno a continuar a sua caminhada na aquisição do idioma alvo.

5.1.3 Análise dos tipos de *feedback* não-corretivo nos fóruns

As mensagens de *feedback* não-corretivo foram quantificadas e categorizadas em ‘esclarecimento’, ‘instrução’, ‘motivação’ e ‘sugestão’. O *feedback* de ‘esclarecimento’ é aquele em que o tutor fornece uma explicação adicional, sem valor corretivo, para determinado ponto mencionado pelo aluno em sua postagem ou atividade. O *feedback* de ‘instrução’ orienta o aluno a respeito de alguma tarefa a ser desenvolvida. O *feedback* de ‘motivação’ fornece mensagens positivas ao aluno ou propõe questionamento ou desafios, visando manter a motivação e a participação na atividade proposta. Por fim, o *feedback* de ‘sugestão’ fornece indicação de material para pesquisa ou de estratégias que visem melhorar a aprendizagem. Vejamos, na Tabela 3, os resultados da análise sobre o fornecimento de *feedback* não-corretivo nos fóruns.

Tabela 3 - Tipos de *feedback* não-corretivo nos fóruns

	<i>Feedback</i> Não-Corretivo Tutor A: 89	<i>Feedback</i> Não-Corretivo Tutor B: 109	<i>Feedback</i> Não-Corretivo Tutor C: 0	<i>Feedback</i> Não-Corretivo Total:: 198
Esclarecimento	26	13	0	39
Instrução	8	21	0	29
Motivação	47	71	0	118
Sugestão	8	4	0	12

Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 3 aponta que, do total de 198 (cento e noventa e oito) mensagens de *feedback* não-corretivo postadas pelos tutores, o *feedback* não-corretivo de ‘motivação’ foi o mais utilizado – 118 (cento e dezoito) vezes. As mensagens de *feedback* não-corretivo do tipo ‘esclarecimento’ foram utilizadas 39 (trinta e nove) vezes e as do tipo ‘instrução’, 29 (vinte e nove). As mensagens de *feedback* do tipo ‘sugestão’ foram pouco fornecidas, 12 (doze) vezes do total de 198 (cento e noventa e oito) mensagens de *feedback* não-corretivo.

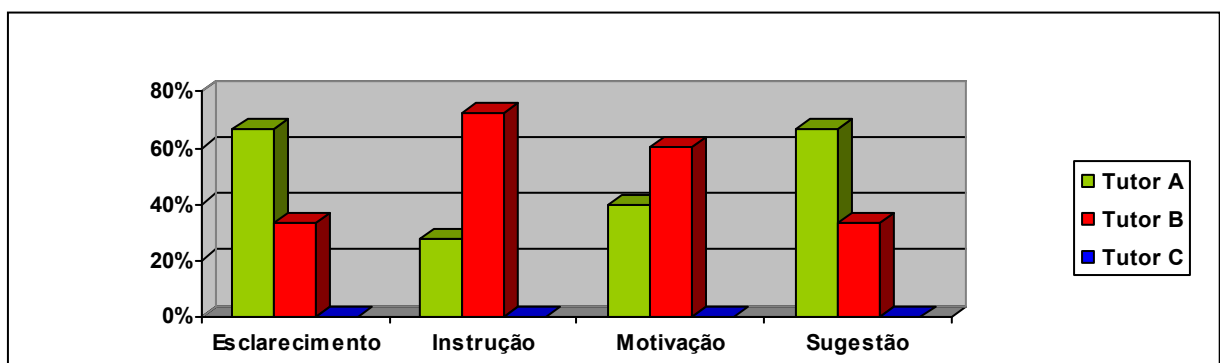
Ainda de acordo com os dados mostrados na Tabela 3, o Tutor A forneceu mais mensagens de *feedback* não-corretivo de ‘motivação’, seguido do *feedback* não-corretivo de ‘esclarecimento’. As mensagens de *feedback* não-corretivo de ‘instrução’ e ‘sugestão’ foram

bem menos fornecidas. Por sua vez, o Tutor B forneceu em maior quantidade *feedback* do tipo ‘motivação’. O segundo tipo de *feedback* não-corretivo mais enviado pelo Tutor B foi o de ‘instrução’, seguido do *feedback* não-corretivo de ‘esclarecimento’, e de ‘sugestão’. O Tutor C não forneceu mensagens de *feedback* não-corretivo.

O que chama atenção nos dados dos tutores A e B é que os tipos de *feedback* mais utilizados e menos utilizados pelos dois tutores foram os mesmos. Os Tutores A e B forneceram maior quantidade de *feedback* não-corretivo de ‘motivação’ e menor quantidade de *feedback* não-corretivo de sugestão. A frequência superior de uso do *feedback* de ‘motivação’ pode ser reflexo da necessidade de motivar a participação dos alunos nos fóruns. A baixa frequência de *feedback* de ‘sugestão’ reflete o foco no produto e não no processo de aprendizagem. Durante as aulas, tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância, na maioria das vezes, o foco da atenção do professor está na produção do aluno, no uso das estruturas linguísticas e do vocabulário correto. No entanto, muitos se esquecem de focar o processo de aprendizagem em si e de fornecer dicas de material extra e de estratégias que auxiliem o aluno na melhoria da sua aprendizagem. Na modalidade de ensino a distância, destacamos o fórum como um local ideal para se fazer essas sugestões, uma vez que as mensagens ficam registradas e todos podem lê-las. Assim, uma dica que o tutor fornece a um aluno específico é automaticamente estendida para toda a turma.

Para comparar, entre os tutores, os tipos de *feedback* não-corretivo fornecidos, calculamos o percentual de *feedback* fornecido por cada tutor em relação ao total de cada tipo de *feedback*. Os resultados estão apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Tipos de *feedback* não-corretivo mais frequente nos fóruns



Fonte: Elaborado pela autora

Observamos no Gráfico 3 que, do total de 39 (cento e dezoito) mensagens de *feedback* não-corretivo do tipo ‘esclarecimento’ postadas pelos tutores, o Tutor A postou mais mensagens desse tipo, 66,66% (sessenta e seis vírgula sessenta e seis por cento), que o Tutor

B, 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento). Contudo, em relação ao *feedback* não-corretivo de ‘instrução e de ‘motivação’, o Tutor B emitiu mais mensagens que o Tutor A. O Tutor B emitiu 72,41% (setenta e dois vírgula quarenta e um por cento) das 29 (vinte e nove) mensagens de *feedback* não-corretivo de ‘instrução’, enquanto que o Tutor A emitiu 27,58% (vinte e sete vírgula cinquenta e oito por cento). Das 118 (cento e dezoito) mensagens de *feedback* não-corretivo de ‘motivação’, o Tutor B enviou 60,17% (sessenta vírgula dezessete por cento) de mensagens desse tipo, enquanto o Tutor A enviou 39,83% (trinta e nove vírgula oitenta e três por cento). Por fim, em relação às 12 (doze) mensagens de *feedback* não-corretivo de ‘sugestão’, o Tutor A enviou mais mensagens – 66,66% (sessenta e seis vírgula sessenta e seis por cento), que o Tutor B, 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento).

As mensagens de *feedback* não-corretivo do tipo ‘motivação’ procuram motivar e/ou encorajar os alunos para a realização das atividades, como na Postagem 2 do Fórum 1 (Figura 13), em que o tutor instiga o aluno a tentar escrever outros tipos de parágrafo (*What about the others? Would you like to try?*); motiva os outros alunos a fazer as atividades, ao afirmar que espera que as pessoas do grupo façam um bom trabalho no exercício com o colega (*I hope the people in this group also get well in your buddy’s exercising.*) e, por fim, convida indiretamente os outros alunos a fazerem suas postagens (*Let’s wait [sic] the posts from the other groups.*).

Figura 13 - Tutor A - *Feedback* não-corretivo do tipo ‘motivação’¹⁴

Tutor A	23/03/2011
Good paragraph defining ‘freedom’. The organization pattern (definition) is clear through the lines. What about the others? Would you like to try?	
I hope the people in this group also get well in your buddy’s exercising.	
Just to remember that in the ‘exercising’ (topic 2) you have to fill in all seven paragraph organization patterns.	
Let’s wait the posts from the other groups.	

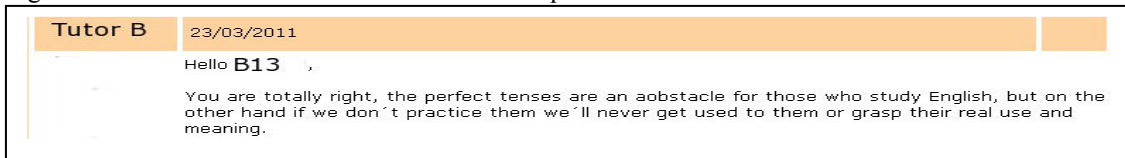
Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

O *feedback* de ‘esclarecimento’, nas atividades de fórum, foi o segundo tipo de *feedback* não-corretivo mais enviado pelo Tutor A e o terceiro tipo mais enviado pelo Tutor B. Não houve registro algum desse tipo de *feedback* enviado pelo Tutor C. As mensagens de *feedback* não corretivo do tipo ‘esclarecimento’ fornecem informação adicional, sem valor corretivo, para determinado ponto mencionado pelo aluno em sua postagem ou atividade,

¹⁴ Tutor A: Bom parágrafo definindo ‘liberdade’. O tipo de organização (definição) é claro através das linhas. E os outros tipos? Você gostaria de tentar?
Eu espero que as outras pessoas deste grupo se saiam bem no exercício com o colega.
Só lembrando que no “exercising” (tópico 2) você tem que completar todos os sete tipos de parágrafo.
Vamos aguardar as postagens dos outros alunos.

como pode ser observado na Figura 14, em que o Tutor B forneceu *feedback* não-corretivo de ‘esclarecimento’ ao falar sobre a dificuldade de se compreender os tempos perfeitos e da importância de se praticar o uso desses tempos para se acostumar com a utilização deles e entender os seus significados ([...] *the perfect tenses are an aobstacle [sic] for those who study English, on the other hand if we don't practice them we'll never get used to them or grasp their real use and meaning*).

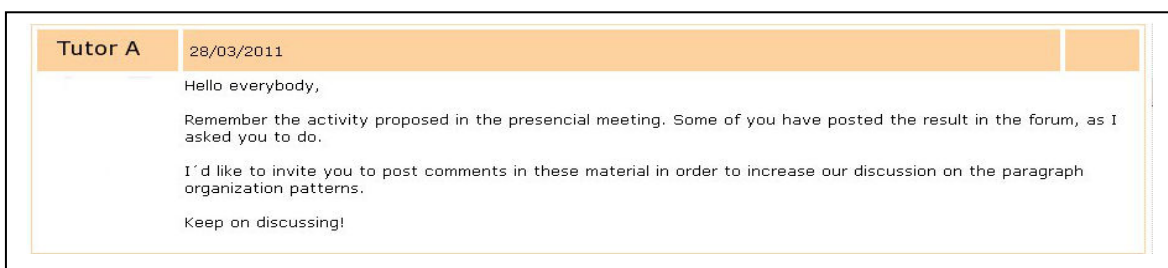
Figura 14 – Tutor B - *Feedback* não-corretivo do tipo ‘esclarecimento’¹⁵



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

O *feedback* não-corretivo de ‘instrução’ foi o terceiro mais utilizado pelo Tutor A e o segundo mais utilizado pelo Tutor B. O Tutor C não forneceu *feedback* dessa natureza. Percebemos que o *feedback* não-corretivo do tipo ‘instrução’ é utilizado pelos tutores nos primeiros dias do fórum, com o objetivo de instruir os alunos sobre como proceder em relação à atividade proposta para discussão nos fóruns. Além disso, os tutores também fizeram uso desse tipo de *feedback* para apresentar uma nova atividade para discussão, visando prolongar a participação dos alunos quando a maioria já tinha cumprido a tarefa central do fórum. A Figura 15 apresenta um exemplo de *feedback* não-corretivo de ‘instrução’.

Figura 15 - Tutor A - *Feedback* não-corretivo do tipo ‘instrução’¹⁶



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

¹⁵ Tutor B: Olá, B13.

Você está completamente certo, os tempos perfeitos são um obstáculo para os que estudam inglês, mas por outro lado se não os praticarmos nós nunca nos acostumaremos com eles e entenderemos seu real uso e significado.

¹⁶ Olá a todos,

Lembrem-se da atividade proposta no encontro presencial. Alguns de você já postaram o resultado no Fórum 1, assim como eu pedi a você que fizessem.

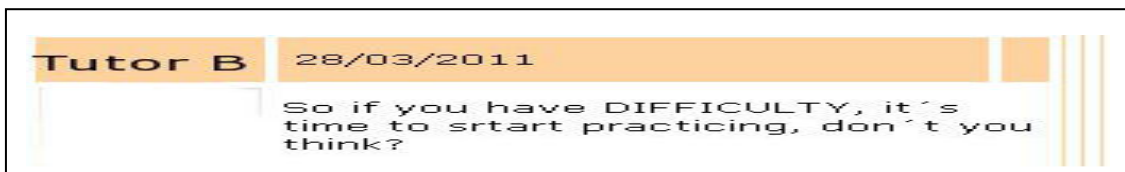
Eu gostaria de convidá-los a postar comentários sobre esses materiais visando aumentar a nossa discussão sobre a organização dos tipos de parágrafo.

Continuem discutindo!

Na Figura 15, que mostra a postagem 15 do Fórum 1 do Tutor A, o tutor lembra os alunos de uma atividade proposta no encontro presencial (*Remember the activity proposed in the presencial meeting*). O tutor afirma que alguns alunos postaram o resultado no Fórum 1, como foram instruídos a fazer (*Some of you have posted the result in the forum, as I asked you to do*). Além disso, ele convida os alunos a postarem os comentários sobre o material objetivando aumentar a discussão sobre os tipos de parágrafo (*I'd like to invite you to post comments in these material in order to increase our discussion on the paragraph organization patterns*).

As mensagens de *feedback* não-corretivo do tipo 'sugestão' foram utilizadas pelos tutores poucas vezes: As mensagens de *feedback* não-corretivo do tipo 'sugestão' propõem material extra para leitura ou sugerem *links* para outros *sites* onde os alunos podem obter mais informações sobre determinado assunto. Na Postagem 32 do Fórum 1, o Tutor B, através do *feedback* não-corretivo de 'sugestão', sugere que o aluno pratique mais para diminuir sua dificuldade com o idioma, como podemos observar na Figura 16 abaixo.

Figura 16 - Tutor B - *Feedback* não-corretivo do tipo 'sugestão',¹⁷



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Destacamos a necessidade de o tutor adotar mais *feedback* não-corretivo de 'sugestão', pois através dele os tutores podem fornecer dicas de estratégias de aprendizagem e material extra de leitura, favorecendo o enriquecimento do processo de aprendizagem do aluno.

Embora saibamos da importância de envolver os alunos na participação das discussões no fórum através de *feedback* não-corretivo, acreditamos que este não deve ser o único tipo de *feedback* utilizado pelos tutores de línguas em atividades de natureza interativa. Por se tratarem de alunos em processo de aquisição de um novo idioma, o fornecimento de *feedback* corretivo também se faz necessário, pois os erros precisam ser corrigidos para que o aluno consiga utilizar a língua alvo de forma correta e compreensível e, principalmente, para evitarmos a fossilização da forma incorreta.

¹⁷ Tutor B: Então se você tem dificuldade, é hora de começar a praticar, você não acha?

5.1.4 Análise dos tipos de *feedback* corretivo nos fóruns

Categorizamos o *feedback* corretivo em implícito ou explícito. No *feedback* corretivo implícito, o tutor não indica o erro, enquanto no *feedback* corretivo explícito a indicação do erro ou acerto é feita de forma explícita. A Tabela 4 abaixo apresenta, por tutor, a quantificação das mensagens de *feedback* corretivo em suas categorias.

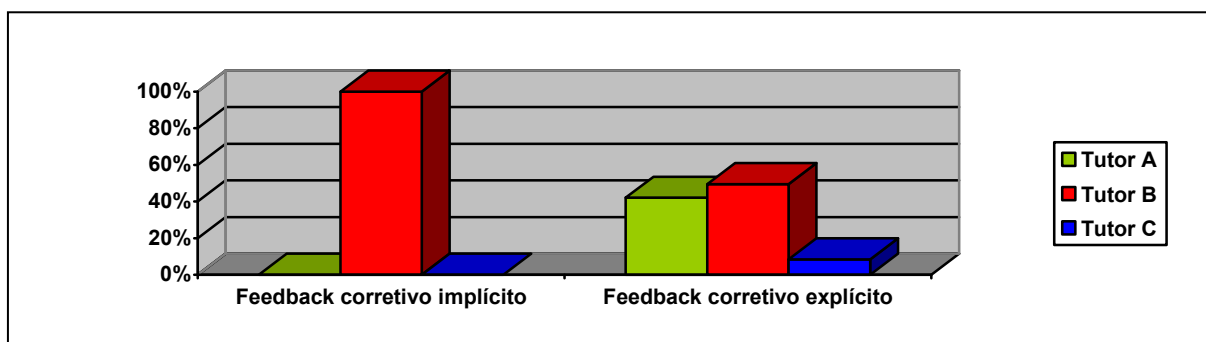
Tabela 4 - Tipos de *feedback* corretivo nos fóruns

	Tutor A	Tutor B	Tutor C	Total
<i>Feedback</i> Corretivo	45	107	9	161
<i>Feedback</i> Corretivo Implícito	0	54	0	54
<i>Feedback</i> Corretivo Explícito	45	53	9	107

Fonte: Elaborada pela autora

Percebe-se que os Tutores A e C, em nenhum momento, fizeram uso de *feedback* corretivo implícito, seja na forma de reformulação da mensagem do aluno (substituindo os itens errados pelas formas corretas), ou na forma de paráfrase (reformulando a mensagem do aluno sem necessariamente utilizar as mesmas palavras). Portanto, todas as mensagens de *feedback* corretivo enviadas pelos tutores A e C foram explícitas. Por outro lado, o Tutor B fez uso de *feedback* corretivo tanto explícito quanto implícito. Foram 54 (cinquenta e quatro), mensagens de *feedback* corretivo implícito e 53 (cinquenta e três) mensagens de *feedback* corretivo explícito. O Gráfico 4 mostra a disposição dos dados dos três tutores em relação ao fornecimento de *feedback* corretivo.

Gráfico 4 - Tipos de *feedback* corretivo mais frequente nos fóruns



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 4 aponta que o único tutor que fez uso do *feedback* corretivo implícito foi o Tutor B. Destacamos que o Tutor B não só foi o único tutor a utilizar *feedback* desse tipo, como também utilizou mais *feedback* corretivo implícito – 54 (cinquenta e quatro) mensagens - que explícito - 53 (cinquenta e três), embora essa diferença seja muito pequena. Neste caso, o fator experiência, mais uma vez, não pode ser utilizado como justificativa para o

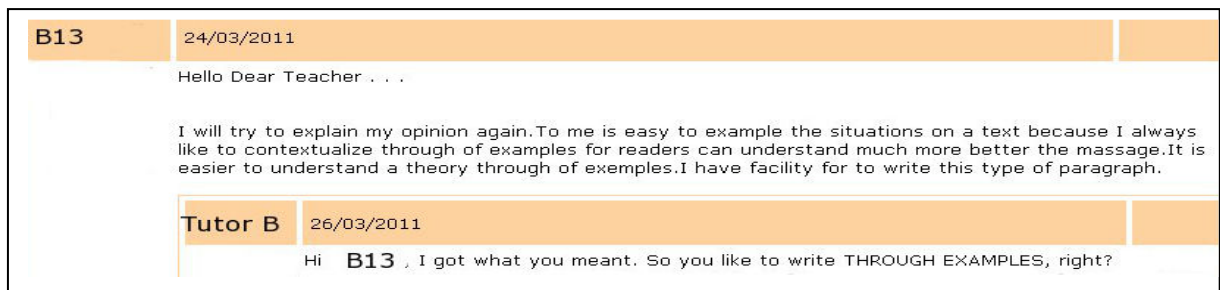
fornecimento de *feedback* corretivo implícito no fórum, uma vez que o tutor mais experiente não fez utilização desse tipo de *feedback*.

Possivelmente, as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem tenham influenciado o tutor em relação ao fornecimento de *feedback* corretivo implícito. Para o Tutor B ficou evidente sua preocupação com o aspecto corretivo nos fóruns, pois, o número de mensagens de *feedback* corretivo – 107 (cento e sete) - foi muito próximo do número de mensagens de *feedback* não-corretivo – 109 (cento e nove) - conforme dados mostrados na Tabela 2. Contudo, embora sua atenção volte-se também para a correção, o tutor demonstra preocupar-se com a preservação da face dos alunos, uma vez que demonstrou preferência por fornecimento de *feedback* corretivo implícito, aquele que não aponta diretamente o erro do aluno, portanto, não expõe a sua face.

O fato de os tutores A e C não utilizarem em momento algum *feedback* corretivo implícito leva-nos a refletir mais uma vez sobre a necessidade de instrução para os tutores em formação em relação ao fornecimento de *feedback*. Acreditamos que muitos tutores desconhecem os tipos de *feedback* existentes. Atentamos para a necessidade de informar os tutores sobre o fornecimento de *feedback* implícito nos fóruns como alternativa para corrigir as imprecisões linguísticas dos alunos sem, contudo, constrangê-los.

Retomando os dados relacionados aos tipos de *feedback* implícito, o Tutor B postou 21 (vinte e uma) mensagens de *feedback* de ‘reformulação’, representando 38,88% (trinta e oito vírgula oitenta e oito por cento) do total de 54 (cinquenta e quatro) mensagens de *feedback* corretivo implícito enviadas pelo tutor. Vejamos um exemplo de *feedback* corretivo implícito de ‘reformulação’ na Figura 17.

Figura 17 - Tutor B - *Feedback* corretivo implícito de ‘reformulação’¹⁸



Fonte: ww.solar.virtual.ufc.br

¹⁸ B13: Olá, Querido Professor...

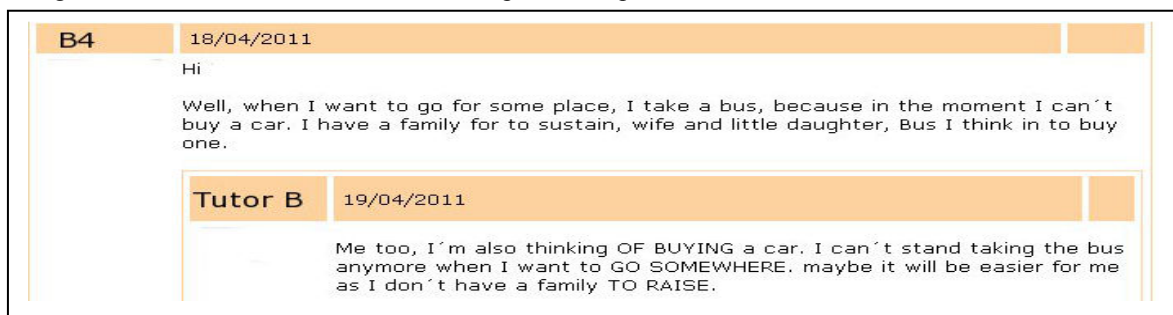
Eu tentarei explicar minha opinião novamente. Para mim é fácil exemplificar situações em texto porque eu sempre gosto de contextualizar através de exemplos para os leitores poderem entender muito melhor mensagem. É mais fácil entender a teoria através de exemplos. Eu tenho facilidade para escrever este tipo de parágrafo. Tutor B: Oi, B13, eu entendi o que você quis dizer. Então você gosta de escrever através de exemplos, certo?

Na postagem apresentada na Figura 17, o aluno B13 utiliza a expressão *through of examples* para dizer “através de exemplos”. Na mensagem seguinte o Tutor B faz uso da expressão correta, *THROUGH EXAMPLES*, em uma postagem enviada como resposta ao comentário do aluno. Nesse caso, o Tutor B utilizou o mesmo contexto e as mesmas palavras utilizadas pelo aluno para corrigi-lo, por isso categorizamos o *feedback* fornecido pelo tutor como *feedback* corretivo implícito de ‘reformulação’.

Em relação às mensagens de *feedback* corretivo de ‘paráfrase’, verificamos que o Tutor B postou 33 (trinta e três) mensagens de *feedback* de ‘paráfrase’, 61,11% (sessenta e um vírgula onze por cento) do total de 54 (cinquenta e quatro) mensagens de *feedback* implícito. A ‘paráfrase’ se diferencia da ‘reformulação’ porque, na primeira, reformula-se a mensagem do aluno sem necessariamente utilizar suas mesmas palavras, enquanto que na ‘reformulação’ substitui-se apenas um termo usado erroneamente pelo aluno por sua forma correta.

Na figura 18, o Tutor B fornece *feedback* corretivo implícito de ‘paráfrase’ ao escrever uma postagem inserindo em seu texto termos utilizados de forma errada pelo aluno. Para dizer ‘eu penso em comprar’, o aluno usou a expressão ‘*I think in to buy*’. O Tutor B corrigiu a expressão inserindo a expressão correta em uma frase (*I’m thinking OF BUYING a car*). Em outra frase o Tutor B escreveu *I want go somewhere* (Eu quero ir para algum lugar) como correção para a forma errada empregada pelo aluno (*I want to go for some place*). Um terceiro exemplo de *feedback* corretivo de ‘paráfrase’ está representado na seguinte frase escrita pelo Tutor B: *I don’t have a family TO RAISE*. O Tutor B utilizou a expressão ‘*to raise*’ em substituição à expressão ‘*to sustain*’ utilizada pelo aluno.

Figura 18 - Tutor B - *Feedback* corretivo implícito de ‘paráfrase’¹⁹



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

¹⁹ B4: Oi

Bem, quando eu quero ir a algum lugar, eu pego um ônibus, porque no momento eu não posso comprar um carro. Eu tenho uma família para sustentar, esposa e uma filhinha, ônibus eu penso em comprar um (carro). Tutor B: Eu também, eu também estou pensando em comprar um carro. Eu não suporto mais pegar ônibus quando eu tenho que ir a algum lugar, talvez seja mais fácil para mim, pois eu não tenho uma família para sustentar.

Entre as mensagens de *feedback* corretivo implícito, 54 (cinquenta e quatro) no total, dos tipos ‘reformulação’ e ‘paráfrase’, a preferência do Tutor B foi pelo segundo tipo, uma vez que o tutor postou 33 (trinta e três) mensagens de *feedback* de ‘paráfrase’ e 21 (vinte e uma) de ‘reformulação’.

Analisando os fóruns, foi possível verificar o aspecto positivo do *feedback* corretivo implícito, a correção feita de forma não incisiva e direta. Ao corrigir o aluno explicitamente em uma atividade de fórum, o aluno pode se sentir inibido e reduzir ou até mesmo extinguir sua participação no fórum. Por ser feito de forma indireta, através da reformulação ou paráfrase, o *feedback* corretivo implícito pode contribuir para que um aluno mais inibido não sinta receio de enviar mensagens para o fórum com medo que o tutor aponte explicitamente seus erros.

Além de evitar a redução da participação dos alunos no fórum por inibição, o *feedback* corretivo implícito ainda proporciona ao aluno a correção dos seus erros. Por isso acreditamos que este tipo de *feedback* deveria ser mais utilizado pelos tutores nas atividades de fórum. A pouca utilização de *feedback* corretivo implícito ocorre, talvez, devido à falta de conhecimento desse tipo de *feedback* e de sua utilidade para a correção das mensagens dos alunos nas atividades de fórum. Esse problema poderia ser solucionado com a inserção, nos cursos de formação de tutores, do debate sobre os tipos de *feedback* a serem utilizados por tutores de línguas.

Quanto às postagens de mensagens de *feedback* corretivo explícito, procuramos evidenciar a que elas se referenciavam – se ao conteúdo (se os alunos resolveram a atividade conforme as instruções), se à precisão linguística (se os alunos utilizaram as formas linguísticas corretas), ou se à apresentação da atividade (se os alunos seguiram o *layout* proposto para a atividade). A Tabela 5 abaixo apresenta, por tutor, a quantificação das mensagens de *feedback* corretivo explícito em suas categorias.

Tabela 5 - Tipos de *feedback* corretivo explícito nos fóruns

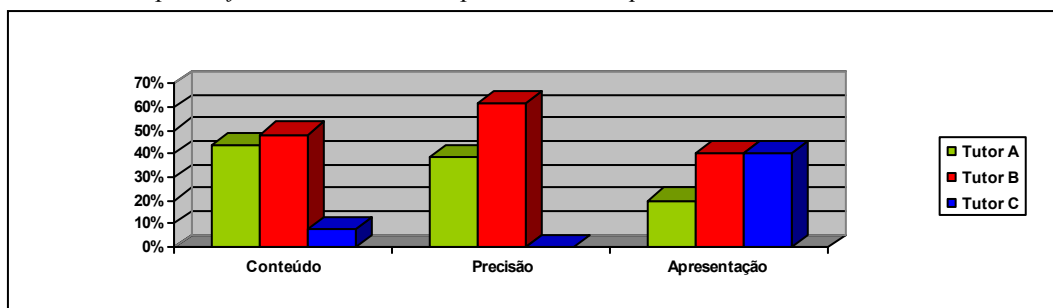
	Tutor A	Tutor B	Tutor C	Total
<i>Feedback</i> Corretivo Explícito	45	53	9	107
<i>Feedback</i> Corretivo Explícito de ‘Conteúdo’	39	43	7	89
<i>Feedback</i> Corretivo Explícito de ‘Precisão’	5	8	0	13
<i>Feedback</i> Corretivo Explícito de ‘Apresentação’	1	2	2	5

Fonte: Elaborada pela autora

Os resultados apresentados na Tabela 5 demonstram que, do total de 107 (cento e sete) mensagens de *feedback* corretivo explícito, o Tutor B foi o que forneceu maior quantidade de

feedback corretivo explícito dos três tipos: ‘conteúdo’, ‘precisão linguística’ e ‘apresentação’, 53 (cinquenta e três) mensagens ao total. Observamos também que a única semelhança entre os dados dos três tutores é a maior frequência de utilização de *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’. Embora a quantidade de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’ e de ‘apresentação’ tenha sido baixa para os três tutores, houve diferenças quanto à utilização desses tipos de *feedback* por tutor. Vejamos o gráfico comparativo do provimento de *feedback* corretivo explícito dos três tutores, em relação ao total de cada tipo de *feedback* corretivo explícito.

Gráfico 5 - Tipos de *feedback* corretivo explícito mais frequente nos fóruns



Fonte: Elaborado pela autora

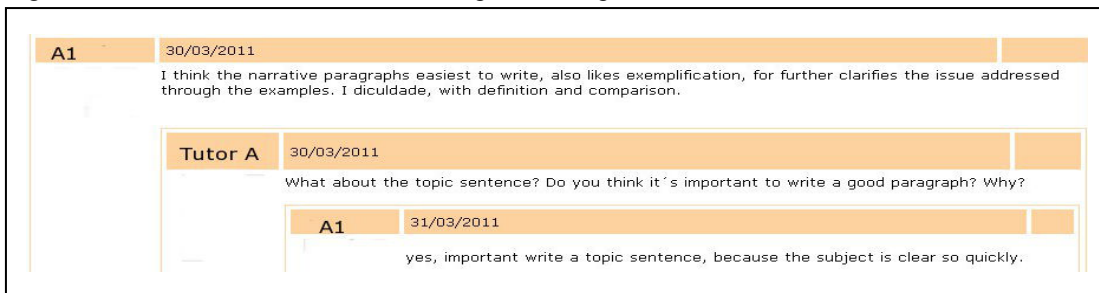
De acordo com o Gráfico 5, vemos que, em relação ao *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’, o Tutor B postou 48,31% (quarenta e oito vírgula trinta e um por cento) do total de 89 (oitenta e nove) mensagens desse tipo. Já o Tutor A postou 43,82% (quarenta e três vírgula oitenta e dois por cento) e o Tutor C, 7,86% (sete vírgula oitenta e seis por cento).

Do total de 13 (treze) mensagens de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’, o Tutor B postou 61,53% (sessenta e um vírgula cinquenta e três por cento), enquanto o Tutor A postou 38,46% (trinta e oito vírgula quarenta e seis por cento). O Tutor C não forneceu *feedback* desse tipo. Por fim, do total de 5 (cinco) de mensagens de *feedback* corretivo explícito do tipo ‘apresentação’, 20% (vinte por cento) foram postadas pelo Tutor A, enquanto os tutores B e C postaram 40% (quarenta por cento) cada.

Concluimos, assim, que dos três tipos de *feedback* corretivo explícito, o mais utilizado pelos três tutores foi o de conteúdo. Acreditamos que a alta ocorrência de *feedback* de ‘conteúdo’ aconteceu devido à natureza mais interativa do fórum. Ao focar a correção mais no conteúdo do que nas formas linguísticas, os tutores prolongam a discussão e evitam a indicação explícita do erro, uma vez que o que é postado no fórum fica exibido para que todos tenham acesso às postagens.

Durante a análise dos dados também foi verificado que, mesmo quando as mensagens postadas pelos alunos apresentavam vários problemas referentes ao uso da língua, o tutor optou em dar *feedback* apenas em relação ao conteúdo da tarefa. Vejamos a Figura 19, retirada do Fórum 1, em que os alunos foram solicitados a discutir sobre diferentes tipos de organização de parágrafos e foram indagados sobre os tipos que lhes pareciam mais fáceis ou difíceis de escrever.

Figura 19 - Tutor A - *Feedback* corretivo explícito do tipo ‘conteúdo’²⁰



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

No comentário presente na Figura 19, um aluno escreveu que achava que parágrafos narrativos eram mais fáceis de escrever, assim como os de exemplificação, pois esclareciam aspectos através de exemplos (*I think the [sic] narrative paragraphs [sic] easiest to write, also likes [sic] exemplification, for further [sic] clarifies the issue adressec [sic] through the examples*). Disse ainda ter dificuldades em (escrever) definições e comparações (*I dificuldade [sic], [sic] with definition and comparison.*).

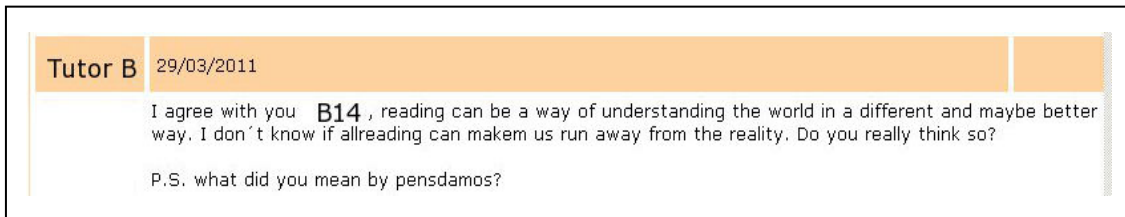
Apesar de todos os erros de uso da língua, o Tutor A limitou-se a dar *feedback* a respeito de outro ponto que havia sido proposto para a tarefa do fórum (importância do tópico frasal para obtenção de parágrafos coesos e coerentes) e perguntou ao aluno sua opinião sobre tópicos frasais, se achava que eram importantes para a produção de bons parágrafos e o porquê (*What about the topic sentence? Do you think it's important to write a good paragraph? Why?*). Portanto, o tutor concentrou-se em cobrar uma resposta a algo que havia sido indagado anteriormente, ignorando por total todos os problemas linguísticos apresentados na mensagem do aluno. O mesmo aluno, então, posteriormente disse que era importante escrever um tópico frasal porque deixava o assunto claro (*Yes, [sic] important to write a topic sentence, because the subject is clear so quickly [sic]*), cometendo alguns dos

²⁰ A1: Eu acho os parágrafos narrativos mais fáceis para escrever, também como exemplificação, por mais clarificar o assunto discutido através dos exemplos. Eu dificuldade, com definição e comparação.
Tutor A: E sobre o tópico frasal? Você acha que é importante escrever um bom parágrafo? Por quê?
A1: sim, importante escrever um tópico frasal, porque o sujeito é claro tão rapidamente.

erros ocorridos na mensagem anterior. Observa-se que, de um modo geral, o Tutor A ignorou os problemas linguísticos apresentados pelos alunos nos fóruns, mesmo os fóruns estando inseridos em uma disciplina de produção escrita.

O *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’ foi o segundo tipo de *feedback* corretivo explícito mais utilizado pelos tutores. A Figura 20 apresenta um exemplo de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’.

Figura 20 – Tutor B - *Feedback* corretivo explícito do tipo ‘precisão linguística’²¹



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

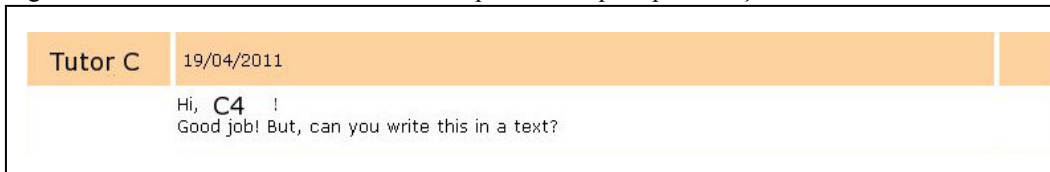
Na mensagem de *feedback* de ‘precisão linguística’ exemplificado na Figura 12 acima, o Tutor B pergunta ao aluno o que ele quis dizer com a palavra *pensdamos* (*P.S. what did you mean by pensdamos?*), escrita em português, e de forma errada.

O aspecto negativo do *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’ reside na indicação explícita do erro do aluno, uma vez que alguns alunos podem não gostar de serem corrigidos explicitamente diante de outros colegas de turma. Ao receber muito *feedback* corretivo dessa natureza o aluno pode se desestimular a participar do fórum. Contudo, há alunos que têm dificuldade de perceber o *feedback* corretivo implícito. Nesse caso o uso de *feedback* explícito de ‘precisão linguística’ seria o mais adequado, porém, caso o aluno não goste de ter seus erros apontados diante de seus colegas, o tutor pode fazer o uso de mensagens particulares para o fornecimento de *feedback* explícito de ‘precisão linguística’ para evitar o constrangimento do aluno.

Dos três tipos de *feedback* corretivo explícito, o de menor ocorrência foi o de ‘apresentação’. A Figura 21 exemplifica o uso de *feedback* corretivo explícito de ‘apresentação’. Na mensagem, o Tutor C solicita ao aluno que reescreva sua postagem em formato de texto (*But, can you write this in a text?*).

²¹Tutor B: Eu concordo com você B14, ler pode ser uma forma de entender a palavra de uma forma diferente e talvez melhor. Eu não sei se toda leitura pode nos fazer sair da realidade. Você realmente acha isso?
Ps: O que você quis dizer com pensdamos?

Figura 21 - Tutor C - *Feedback* corretivo explícito do tipo ‘apresentação’²²



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

A baixa utilização desse *feedback* pode ser justificada pelo próprio *layout* do fórum, em que as mensagens são automaticamente formatadas pela plataforma no que diz respeito à paragrafação.

Após a análise dos tipos de *feedback* fornecidos por cada tutor constatamos que, de modo geral, o Tutor A fez uso de diferentes tipos de *feedback*, fator positivo, pois desta forma ele pode alcançar um número maior de alunos, uma vez que cada aluno tem suas próprias preferências em relação a *feedback*. Por outro lado, o Tutor A privilegiou o fornecimento de *feedback* não-corretivo. Uma possível justificativa para essa preferência pode residir no receio de diminuir a participação do aluno ao focar mais na forma do que no sentido. Porém, é importante ressaltar que os alunos são universitários do Curso de Letras (Inglês), futuros professores do idioma, e a disciplina ministrada é uma disciplina de compreensão e produção escrita; portanto, a correção é necessária e fundamental para evitar a fossilização de formas e estrutura erradas. Uma forma de evitar a correção incisiva é fazer uso do *feedback* corretivo implícito, que não foi usado em momento algum pelo tutor.

Outra constatação que fizemos, agora em relação ao Tutor B, foi que o tutor utilizou uma variedade grande de *feedback*, fazendo uso de todos os tipos, embora alguns de forma bastante reduzida, como o *feedback* corretivo explícito de ‘apresentação’, que só teve duas ocorrências no Fórum 1. O Tutor B forneceu grande quantidade de *feedback* não-corretivo do tipo ‘motivação’, totalizando 71 (setenta e uma) mensagens de *feedback* nos três fóruns, sendo, portanto o tipo de *feedback* mais utilizado pelo tutor. Porém, o que mais nos chamou atenção durante a análise dos dados do Tutor B foi o número razoável de *feedback* corretivo implícito, 54 (cinquenta e quatro) no total, sendo 21 (vinte e uma) do tipo ‘reformulação’ e 33 (trinta e três) do tipo ‘paráfrase’. Destacamos, mais uma vez, a utilidade do *feedback* corretivo implícito na correção dos erros no fórum. Acreditamos que este tipo de *feedback* deveria ser

²² Tutor C: Oi, C4!

Bom trabalho! Mas, você pode escrever isto em um texto?

mais utilizado pelos tutores, uma vez que permite a correção do erro do aluno, sem expô-lo, pois a correção é feita de forma implícita, sem indicação direta do erro.

Por fim, em relação aos dados do Tutor C verificamos que ele utilizou uma variedade limitada de *feedback*. Ele não fez uso de nenhum tipo de *feedback* não-corretivo, nem de *feedback* corretivo implícito. O tutor limitou seu *feedback* praticamente ao tipo corretivo explícito de ‘conteúdo’, fornecendo 7 (sete) *feedback* desse tipo. Destacamos ainda que das sete mensagens de *feedback* fornecidas nos fóruns 3 e 5, três mensagens de *feedback* se resumiram à expressão *Good job* (Bom trabalho). Outro tipo de *feedback* fornecido pelo Tutor C foi o de ‘apresentação’, que teve 2 (duas) ocorrências em apenas um fórum, o Fórum 3. Contudo, as duas mensagens de *feedback* do tipo ‘apresentação’ postadas no Fórum 3 eram idênticas, mudando apenas o nome do aluno a quem se direcionava o *feedback*. É importante ressaltar que os alunos apresentaram problemas linguísticos em suas postagens, porém o Tutor C não os ofereceu *feedback* que corrigisse tais problemas, levando em consideração apenas o conteúdo e o *layout* da atividade.

Ao observar os dados do Tutor C e ao atentar para o fato de se tratar de um tutor inexperiente, levanta-se o questionamento: Será que se o Tutor C tivesse feito o Curso de Formação Inicial de Tutores a Distância antes de iniciar sua atividade de tutoria nesta disciplina sua postura em relação ao *feedback* fornecido nos fóruns teria sido diferente? Seria interessante fazer um estudo de caso e verificar se em outra disciplina que o Tutor C tenha tutoriado após essa em análise, sua postura sobre fornecimento de *feedback* se modificou após a conclusão do curso.

Finalizada a análise sobre as preferências dos tutores em relação ao fornecimento de *feedback* nas atividades de fórum, partiremos para análise das respostas dos alunos aos tipos de *feedback* fornecido pelos tutores, visando verificar a reação dos alunos aos diferentes tipos de *feedback* recebidos durante as atividades de fórum, o que constitui um dos objetivos específicos desta pesquisa.

5.1.5 Reação dos alunos aos diferentes tipos de *feedback* recebidos durante as atividades de fórum

Categorizar os tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores é importante para que estes possam se informar como proceder em relação aos tipos de *feedback* que podem ser utilizados

em atividades de fórum, destacando a utilização de um tipo de *feedback* pouco discutido por pesquisadores da área do ensino de língua estrangeira, mas que pode ser bastante útil para as atividades de fórum: o *feedback* não-corretivo, que foi um tipo muito utilizado por dois tutores dos três selecionados para participar dessa pesquisa. Contudo, quando discutimos aprendizagem, consideramos relevante analisar não só as preferências dos tutores em relação ao tipo de *feedback* fornecido, mas também a reação dos alunos ao *feedback* fornecido pelos tutores. Desta forma, o tutor poderá selecionar o *feedback* de acordo com a reação que deseja suscitar no aluno.

Objetivando estudar as reações dos alunos aos tipos de *feedback*, iniciaremos a análise com os dados relacionados às reações dos alunos ao *feedback* corretivo e ao *feedback* não-corretivo. Em seguida, analisaremos separadamente as reações dos alunos aos tipos de *feedback* não-corretivo (‘esclarecimento’, ‘instrução’, ‘motivação’ e ‘sugestão’). Finalizaremos a análise das reações dos alunos com os dados relacionados ao *feedback* corretivo (implícito - ‘reformulação’ e ‘paráfrase’ – e explícito – ‘conteúdo’, ‘precisão linguística’ e ‘apresentação’). Esclarecemos que os dados das reações dos alunos foram agrupados em relação aos tipos de *feedback*, e não em relação aos tutores, pois o nosso objetivo nessa seção é verificar que tipo de *feedback* despertou maior quantidade de reações dos alunos, independente da frequência de uso dos tutores.

A Tabela 6 mostra a quantidade de respostas dos alunos às mensagens de *feedback* nas atividades de fórum.

Tabela 6 - Quantidade de respostas dos alunos às mensagens de *feedback* nos fóruns

Total de mensagens de <i>feedback</i> fornecido pelos tutores	Reação dos alunos ao <i>feedback</i> dos tutores
359	148

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados exibidos na Tabela 6 mostram que do total de 359 (trezentos e cinquenta e nove) mensagens de *feedback* enviadas pelos tutores, 148 (cento e quarenta e oito) obtiveram respostas dos alunos, ou seja 41,22% (quarenta e um vírgula vinte e dois por cento) das mensagens de *feedback* foram respondidas. À primeira vista, essa quantidade pode ser considerada pequena, uma vez que os alunos responderam menos da metade das mensagens de *feedback* fornecidas pelos tutores. Contudo, devemos considerar alguns fatores que podem influenciar a postagem de respostas pelos alunos, como mensagens de *feedback* de tutores

postadas nos últimos dias de fórum, pois alguns alunos podem não participar no fórum nesse período.

Levando em consideração o fator tempo, é importante que o tutor também chame a atenção dos alunos para esse aspecto, conscientizando o aluno que sua participação frequente no fórum é essencial para o melhor desenvolvimento da sua aprendizagem e de seus colegas e também para que ele, aluno, tenha oportunidades de ler o *feedback* fornecido pelo tutor em tempo hábil para que possa dialogar com o tutor a respeito do *feedback* recebido. Assim como a participação frequente do aluno nas atividades de fórum é importante, não deixando para participar apenas nas últimas horas, a participação do tutor também deve seguir esse padrão, já que muitos alunos se espelham nas ações dos professores.

Em relação à reação dos alunos aos tipos de *feedback* (corretivo e não-corretivo), vejamos o que apontam os dados da Tabela 7.

Tabela 7 - Reações dos alunos aos tipos de *feedback* nos fóruns

	<i>Feedback</i> Total: 359	Respostas dos alunos Total: 148
<i>Feedback</i> corretivo	161	45
<i>Feedback</i> não-corretivo	198	103

Fonte: Elaborada pela autora

Observando os dados da Tabela 7, percebemos que, entre os tipos de *feedback*, o que recebeu maior quantidade de respostas dos alunos foi o *feedback* não-corretivo. Os tutores enviaram ao todo 198 (cento e noventa e oito) mensagens de *feedback* não-corretivo. Desse total, 103 (cento e três), 52,02% (cinquenta e dois vírgula zero dois por cento) foram respondidas pelos alunos. Já as 161 (cento e sessenta e uma) mensagens de *feedback* corretivo receberam 45 (quarenta e cinco) respostas dos alunos, ou seja 27,95% (vinte e sete vírgula noventa e cinco por cento). Desta forma, concluímos que, em atividades de fórum, as mensagens de *feedback* do tipo não-corretivo despertam maior reação do aluno, conseqüentemente, maior participação e envolvimento nas atividades de fórum.

5.1.6 Reação dos alunos aos tipos de *feedback* não-corretivo recebidos durante as atividades de fórum

Iniciaremos esta seção, lembrando que categorizamos o *feedback* não-corretivo em quatro tipos: ‘esclarecimento’, ‘instrução’, ‘motivação’ e ‘sugestão’. Os dados relacionados às repostas dos alunos para as mensagens de *feedback* não-corretivo estão expostos na Tabela 8.

Tabela 8 - Reações dos alunos aos tipos de *feedback* não-corretivo nos fóruns

	Total de <i>feedback</i>	Respostas dos alunos
<i>Feedback</i> não-corretivo	198	103
<i>Feedback</i> não-corretivo de esclarecimento	39	10
<i>Feedback</i> não-corretivo de instrução	29	21
<i>Feedback</i> não-corretivo de motivação	118	68
<i>Feedback</i> não-corretivo de sugestão	12	4

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados da Tabela 8 apontam que os tipos de *feedback* não-corretivo de ‘instrução’ e ‘motivação’ foram os que receberam maior quantidade de resposta dos alunos, enquanto que os de ‘sugestão’ e ‘esclarecimento’ despertaram menor reação dos alunos.

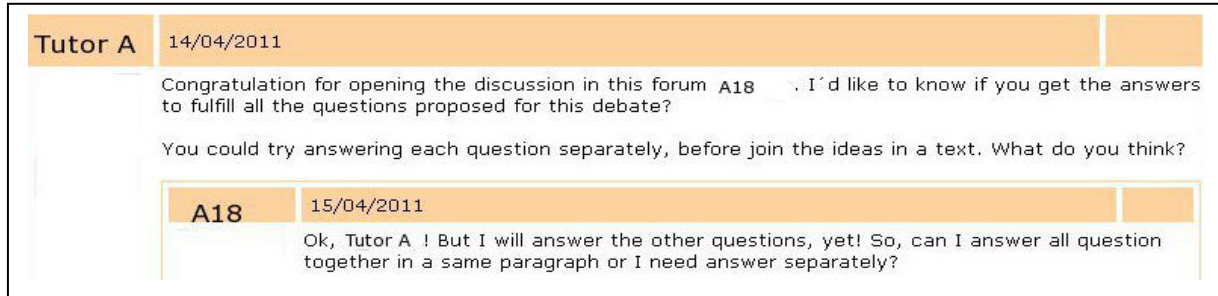
O *feedback* não-corretivo de ‘instrução’, total 29 (vinte e nove) mensagens, obteve 21 (vinte e uma) respostas, ou seja, 72,41% (setenta e dois vírgula quarenta e um por cento) dessas mensagens foram respondidas. O *feedback* corretivo de ‘motivação’, total 118 (cento e dezoito) mensagens, obteve 68 (sessenta e oito) respostas; isto é, 57,62% (cinquenta e sete vírgula sessenta e dois por cento) dessas mensagens foram respondidas. Das 12 (doze) mensagens de *feedback* não-corretivo do tipo ‘sugestão’, 4 (quatro) foram respondidas; isto é, 33,33% (trinta e três vírgula três por cento) dessas mensagens. Já as 39 (trinta e nove) mensagens de *feedback* do tipo ‘esclarecimento’ obtiveram 10 (dez) respostas, ou seja, 25,64% (vinte e cinco vírgula sessenta e quatro por cento) dessas mensagens suscitaram reações dos alunos.

O fato de o *feedback* não-corretivo do tipo “instrução” ter recebido o maior percentual de resposta é de se esperar, visto que, ao ser instruído a fazer, ou em como fazer, uma tarefa, o aluno muito provavelmente irá fazê-la, ou seja, responderá a mensagem do tutor. Esse tipo de *feedback* direciona os alunos para a realização de uma atividade. Acreditamos que a grande quantidade de participação dos alunos justifica-se pelo caráter didático desse tipo de *feedback*, por funcionar como instrução para a realização de uma nova tarefa ou como o direcionamento para a correção de uma atividade realizada de forma errada.

Na figura 22, há um exemplo de reação de um aluno a um *feedback* não-corretivo de ‘instrução’. Na mensagem de *feedback*, o Tutor A instrui o aluno a responder separadamente as questões propostas para discussão (*You could try answering each question separately, before join [sic] the ideas in a text. What do you think?*). A reação do aluno a esse *feedback* foi concordar com a sugestão do tutor, além de questioná-lo se ele, aluno, deveria responder as questões em um mesmo parágrafo ou em parágrafos diferentes (*Ok, Tutor A! But I will*

answer the other questions, yet! So, can I answer all question [sic] together in a [sic] same paragraph or I need [sic] answer separately?).

Figura 22 - Reação do aluno ao *feedback* não-corretivo de ‘instrução’²³



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Uma análise mais qualitativa do percentual de respostas ao *feedback* de ‘motivação’, 57,62% (cinquenta e sete vírgula sessenta e dois por cento) do total de 118 (cento e dezoito) mensagens desse tipo, revela que o *feedback* não-corretivo de ‘motivação’, que traz apenas elogio ao desempenho do aluno nas atividades, não motiva a participação dos alunos, pois poucas mensagens desse tipo receberam resposta.

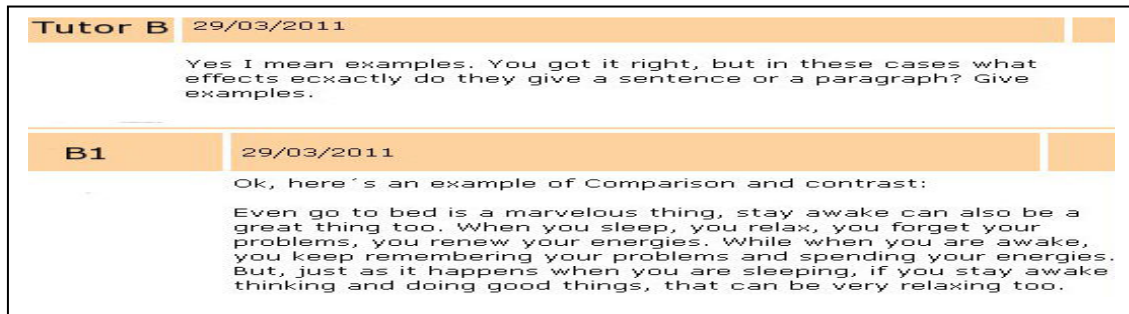
Por outro lado, as mensagens de *feedback* de ‘motivação’, representadas por desafios ou perguntas, despertaram bem mais reações dos alunos, como pode ser observado nas postagens da Figura 22, em que o Tutor B inicialmente confirma que na mensagem anterior o termo *kinds* referia-se a exemplos (*Yes I mean examples. You got it right [...]*), porém ele não finaliza a discussão com esta resposta. O Tutor B motiva a participação do aluno através do *feedback* não-corretivo de motivação, solicitando que o aluno responda sobre os efeitos que as conjunções geram em uma frase ou parágrafo, exemplificando-os (*[...] what effects exactly do they give [sic] a sentence or a paragraph? Give examples.*). Tal questionamento e solicitação de exemplificação despertaram uma reação no aluno, que respondeu a solicitação do tutor dando um exemplo de parágrafo de contraste e comparação em que há o uso de conjunções (*Even go [sic] to bed is a marvelous thing, stay [sic] awake can also be a great thing too. (...) But, just as it happens when you are sleeping, if you stay awake thinking and doing good things, that can be very relaxing too*).

²³ Tutor A: Parabéns por abrir a discussão neste fórum A18. Eu gostaria de saber se você tem as respostas para completar as questões propostas para este debate?

Você pode tentar responder cada questão separadamente, antes de juntas as idéias em um texto. O que você acha?

A18: Ok, Tutor A! Mas eu ainda responderei as outras perguntas. Então, eu posso responder todas as perguntas juntas em um mesmo parágrafo ou eu preciso responder separadamente?

Figura 23 - Reação do aluno ao *feedback* não-corretivo de ‘motivação’.²⁴



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Acreditamos que o fornecimento de *feedback* que apenas elogia o desempenho do aluno não acrescenta muito ao seu processo de aprendizagem. Mesmo quando o comentário do aluno está ótimo, o tutor pode suscitar sua participação através de questionamentos e desafios, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, transformando-o em verdadeiro agente do seu processo de aprendizagem.

As mensagens *feedback* não-corretivo de ‘sugestão’, 12 (doze) no total, receberam 4 (quatro) respostas dos alunos, 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento). Embora o *feedback* de sugestão seja útil para o aluno, porque lhe fornece informações sobre estratégias de aprendizagem e material extra para leitura, esse tipo de *feedback* não motiva a discussão nos fóruns, pois ao receber *feedback* dessa natureza os alunos, na maioria das vezes, respondem aos tutores em forma de agradecimento pelas dicas, não favorecendo, portanto, o prolongamento da discussão. Para que esse tipo de *feedback* motive uma maior participação, talvez seja interessante que ele venha acompanhado de *feedback* de motivação, representado por um desafio ou questionamento. Por exemplo, ao indicar um material para leitura, o tutor pode solicitar que o aluno comente no fórum os pontos mais interessantes do material.

Na Figura 24, o aluno A6 respondeu a um *feedback* de ‘sugestão’ fornecido pelo Tutor A. Em sua postagem, o tutor afirma que o aluno desenvolverá a escrita facilmente se ler antecipadamente algo sobre o assunto da sua produção (*Certainly you’re going to develop a [sic] writing easily if you’ve already read something about the subject before.*). Em resposta,

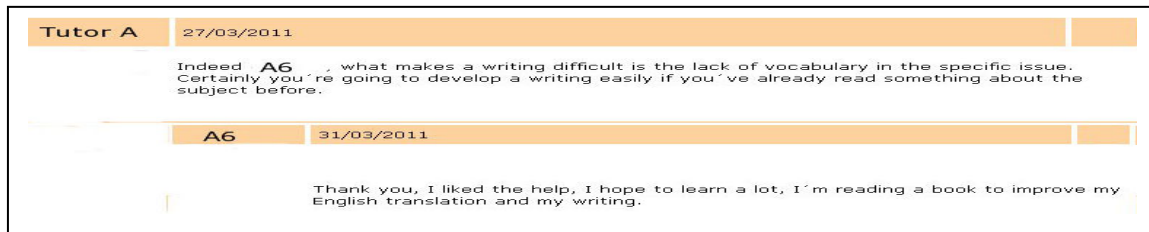
²⁴ Tutor B: Sim, eu quis dizer exemplos. Você entendeu certo, mas nesses casos que efeitos exatamente eles dão à frase ou parágrafo? Dê exemplos.

B1: Ok, Aqui está um exemplo de comparação e contraste.

Mesmo que dormir seja algo maravilhoso, ficar acordado também pode uma coisa ótima também. Quando você dorme, você relaxa, você esquece seus problemas e renova suas energias. Enquanto que quando você está acordado, você continua se lembrando de seus problemas e gastando suas energias. Mas, assim como acontece quando você está dormindo, se você ficar acordado pensando e fazendo coisas boas, isto pode ser muito relaxante também.

o aluno agradece a dica do Tutor A e afirma que já está lendo um livro para auxiliá-lo na tradução e escrita (*Thank you, I liked the help, I hope to learn a lot, I'm reading a book to improve my English translation and my writing.*).

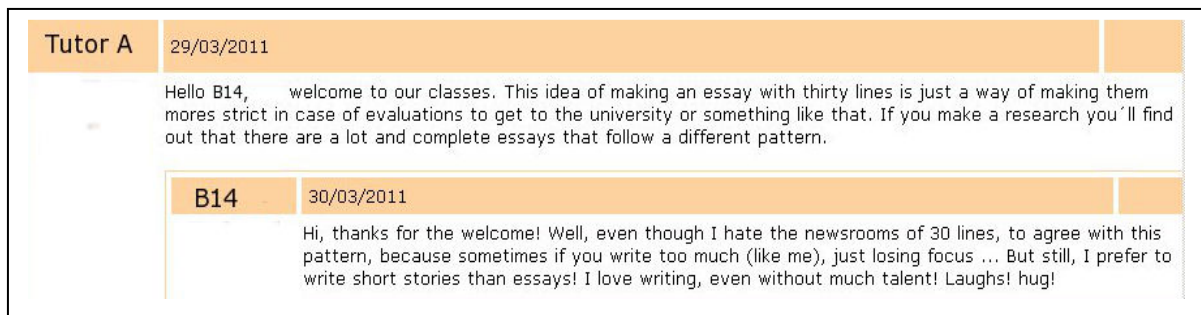
Figura 24 - Reação do aluno ao *feedback* não-corretivo de ‘sugestão’²⁵



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

O *feedback* de ‘esclarecimento’ foi o tipo de *feedback* não-corretivo que despertou menor quantidade de respostas dos alunos, das 39 (trinta e nove) mensagens, apenas 10 (dez), 25,64% (vinte e cinco, vírgula sessenta e quatro), foram respondidas. A baixa quantidade de respostas pode ser justificada pelo fato de que o *feedback* de ‘esclarecimento’, além de não ter valor corretivo, fornece apenas informação adicional a algo comentado pelo aluno, não lhe desafiando a solucionar alguma atividade. A Figura 25 exemplifica uma reação do aluno a um *feedback* não-corretivo de ‘esclarecimento’.

Figura 25 - Reação do aluno ao *feedback* não-corretivo de ‘esclarecimento’²⁶



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Em seu *feedback*, o Tutor A esclarece que a necessidade de se especificar a quantidade de 30 linhas para um ensaio às vezes ocorre como forma de tornar mais rígida a avaliação (*This idea of making an essay with thirty lines is just a way of making them mores [sic] strict*

²⁵ Tutor A: De fato, A6, o que torna a escrita difícil é a falta de vocabulário no assunto específico. Com certeza, você desenvolverá uma escrita facilmente se você já tiver lido algo sobre o assunto antes.

A6: Obrigado, eu gostei da ajuda, eu espero aprender muito, estou lendo um livro para melhorar minha tradução e escrita em inglês.

²⁶ Tutor A: Olá, B14, seja bem-vindo às nossas aulas. Esta idéia de fazer um ensaio com trinta linhas é somente uma forma de eles tornarem mais rígido em caso de avaliações para entrar na universidade ou algo como isso. Se você pesquisar, você descobrirá que há muitos e completos artigos que seguem um padrão diferente.

B14: Oi, obrigada pelas boas-vindas. Bem, mesmo odiando as reações de 30 linhas, para concordar com este padrão, porque às vezes se você escreve muito (como eu), simplesmente perde o foco... Mas ainda, eu prefiro escrever contos a ensaios! Eu adoro escrever, mesmo sem muito talento! Risos! Abraço!

in case of evaluations to get to the university or something like that). Ele ainda esclarece que, se o aluno fizer uma pesquisa, ele encontrará muitos ensaios que seguem um padrão diferente (*If you make a research you'll find out that there are a lot and [sic] complete essays that follow a different pattern*). Como resposta a esse *feedback*, o aluno afirma odiar as redações de 30 linhas porque ao escrever muito, o autor pode perder o foco (*Well, even though I hate the newsrooms of 30 lines, to agree with this pattern [sic], because sometimes if you write too much (like me), just losing [sic] focus*).

Em seguida, apresentaremos os dados relacionados ao fornecimento de *feedback* corretivo.

5.1.7 Reação dos alunos aos tipos de *feedback* corretivo recebidos durante as atividades de fórum

O *feedback* corretivo explícito foi categorizado em dois grupos maiores: implícito e explícito. Observemos os dados expostos na Tabela 9.

Tabela 9 - Reações dos alunos aos tipos de *feedback* corretivo nos fóruns

	Total de <i>feedback</i>	Respostas dos alunos
<i>Feedback</i> corretivo	161	45
<i>Feedback</i> corretivo implícito	54	6
<i>Feedback</i> corretivo explícito	107	39

Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com os dados expostos, observamos que do total de 161 (cento e sessenta e uma) mensagens de *feedback* corretivo, 54 (cinquenta e quatro) foram do tipo implícito, 33,54% (trinta e três vírgula quatro por cento) do total de 161 (cento e sessenta e uma), e 107 (cento e sete) foram do tipo explícito, 66,46% (sessenta e seis vírgula quarenta e seis por cento) de 161 (cento e sessenta e uma) mensagens. Das 54 (cinquenta e quatro) mensagens de *feedback* implícito, apenas 6 (seis) despertaram alguma reação nos alunos, ou seja, foram respondidas pelos alunos apenas 11,11% do total de mensagens de *feedback* corretivo implícito. Em relação às 107 (cento e sete) mensagens de *feedback* corretivo explícito, 39 (trinta e nove) receberam alguma resposta dos alunos; ou seja, 36,44% (trinta e seis vírgula quarenta e quatro por cento) das mensagens de *feedback* explícito receberam resposta dos alunos. Portanto, verificamos que entre os tipos de *feedback* corretivo, os alunos forneceram mais repostas para o tipo explícito do que para o implícito.

Por não apontar o erro explicitamente, o *feedback* corretivo implícito, talvez, apresente maior dificuldade para a percepção do aluno. Além disso, por se tratar de um tipo de *feedback* de natureza corretiva, não houve mensagem que motivasse a interação e participação dos alunos, pois este não é objetivo principal do *feedback* corretivo, que visa corrigir alguma estrutura utilizada de forma errada pelo aluno.

Outra dificuldade em relação à identificação da reação do aluno ao *feedback* corretivo implícito está no fato de que, muitas vezes, o aluno não utiliza imediatamente, no mesmo fórum, as estruturas corrigidas, portanto não temos como perceber, através de mensagem, se o aluno realmente assimilou a correção realizada pelo tutor de forma implícita. Em relação ao fornecimento de *feedback* corretivo implícito, vejamos os dados da Tabela 10.

Tabela 10 - Reações dos alunos aos tipos de *feedback* corretivo implícito nos fóruns

	Total de <i>feedback</i>	Respostas dos alunos
<i>Feedback</i> corretivo implícito	54	6
<i>Feedback</i> corretivo implícito de reformulação	21	1
<i>Feedback</i> corretivo implícito de paráfrase	33	5

Fonte: Elaborada pela autora

Do total de *feedback* corretivo implícito, 54 (cinquenta e quatro) mensagens, 21 (vinte uma) foram do tipo ‘reformulação’ e 33 (trinta e três) foram do tipo ‘paráfrase’. Das 54 (cinquenta e quatro) mensagens de *feedback* corretivo implícito, apenas 6 (seis) mensagens, 11,11%, despertaram alguma reação dos alunos. Das 21 (vinte e uma) mensagens de *feedback* implícito de reformulação, apenas 1 (uma) mensagem, 4,76%, obteve resposta. Das 33 (trinta e três) mensagens de *feedback* implícito do tipo paráfrase, 5 (cinco) mensagens, 15,15%, suscitaram reação dos alunos. Vale ressaltar que apenas o Tutor B fez uso de *feedback* corretivo implícito.

Vejamos um exemplo de reação dos alunos ao *feedback* de ‘reformulação’ na Figura 26, em que o Tutor B corrigiu a mensagem do aluno, reformulando sua frase, substituindo o termo errado usado pelo aluno por sua forma correta ([...] *we always have to PAY ATTENTION TO details* [...]). O aluno, então, responde ao comentário do Tutor B utilizando a forma correta da estrutura antes usada de forma errada (*I think in all types of paragraphs you have to PAY ATTENTION* [...]).

Figura 26 - Reação do aluno ao *feedback* corretivo implícito de ‘reformulação’²⁷

Tutor B	23/03/2011	
	But B11 , we always have to PAY ATTENTION TO details when we write as soon as we want to do a great job, don't you think?	
B11	24/03/2011	
	Of course, teacher. I think in all types of paragraphs you have to PAY ATTENTION, but in description you have to have more attention. If you write only a paragraph, that's ok, but if you write an essay the wealth of detail should be much larger.	

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

O *feedback* implícito de ‘paráfrase’ despertou a reação dos alunos em 5 (cinco) mensagens, 15,15% (quinze vírgula quinze por cento) do total de respostas dos alunos ao *feedback* não-corretivo implícito. A Figura 27 mostra um exemplo de resposta do aluno B11 a um *feedback* de paráfrase fornecido pelo Tutor B.

Figura 27 - Reação do aluno ao *feedback* corretivo implícito de ‘paráfrase’²⁸

Tutor B	17/04/2011	
	I've never liked carnival that much because I was born in a small city and we've never had any special party, like a Beauty pageant like you had and never worn a CARNIVAL CUSTOM. It seems to me that your city has always had good things HAPPENING < I hope I have the opportunity to visit it sometime.	
B11	18/04/2011	
	What a shame! teacher, because I love carnival. If you ever want to eat a delicious fish roast on the border of a very beautiful reservoir. Come to Pentecoste, the land of the fish. You will be very welcome!	

Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

No exemplo da Figura 27, o Tutor B enviou uma mensagem inserindo termos corretos usados erroneamente pelo aluno B11. Por exemplo, na primeira mensagem enviada, o aluno B11 usou a expressão ‘*carnival fantasay*’ para se referir à ‘fantasia de carnaval’. Em sua mensagem o tutor utilizou o termo ‘*carnival custom*’ em substituição a ‘*carnival fantasay*’. O aluno B11 responde à mensagem postada pelo Tutor B afirmando que ele adora carnaval (*I love carnival*) e que se o Tutor B quiser comer um delicioso peixe assado à beira de uma açude, ele deve ir a Pentecoste, a terra do peixe (*If you ever want to eat a delicious fish roast*

²⁷ Tutor B: Mas B11, nós sempre temos que prestar atenção aos detalhes quando estamos escrevendo tão logo nós queremos fazer um ótimo trabalho, você não acha?

B11: Claro, professor. Eu acho que em todos os tipos de parágrafo você tem que prestar atenção, mas em descrição você tem que ter mais atenção. Se você escreve somente um parágrafo, tudo bem, mas se você escreve um ensaio a riqueza dos detalhes deveria ser bem maior.

²⁸ Tutor B: Eu nunca gostei tanto assim de carnaval porque eu nasci em uma cidade pequena e nós nunca tivemos nenhuma festa especial, como um concurso de Beleza como você teve e eu nunca usei uma fantasia de carnaval. Parece-me que sua cidade sempre tem coisas boas acontecendo. <Eu espero ter oportunidade de visitá-la algum dia.

B11: Que vergonha! professor, porque eu amo carnaval.

Se você quiser comer um delicioso peixe assado na beira de um açude muito bonito. Venha para Pentecoste, a terra do peixe. Você será muito bem-vindo!

[sic] *on the border* [sic] *of a very beautiful reservoir. Come to Pentecoste, the land of the fish*). Percebemos no exemplo da Figura 27 que, embora o aluno tenha respondido ao comentário do Tutor B, o aluno não utilizou as expressões corrigidas pelo tutor. Fica aqui a dúvida se o aluno realmente percebeu a correção.

Prosseguindo com a análise, apresentaremos os dados relacionados ao *feedback* corretivo explícito, categorizado em ‘conteúdo’, ‘precisão linguística’ e ‘apresentação’.

Tabela 11 - Reações dos alunos aos tipos de *feedback* corretivo explícito nos fóruns

	Total de <i>feedback</i>	Respostas dos alunos
<i>Feedback</i> corretivo explícito	107	39
<i>Feedback</i> corretivo explícito de conteúdo	89	31
<i>Feedback</i> corretivo explícito de precisão linguística	13	6
<i>Feedback</i> corretivo explícito de apresentação	5	2

Fonte: Elaborada pela autora

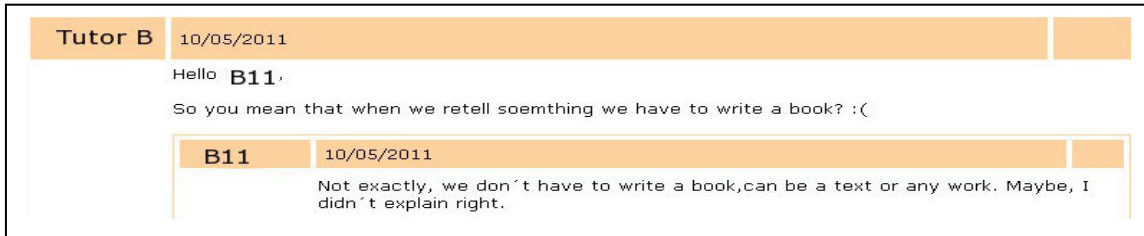
Os dados da Tabela 11 indicam que foram enviadas 107 (cento e sete) mensagens de *feedback* corretivo explícito, porém, apenas 39 (trinta e nove), ou 36,44% (trinta e seis vírgula quarenta e quatro por cento), receberam alguma resposta dos alunos. Das 89 (oitenta e nove) mensagens de *feedback* explícito de ‘conteúdo’, 31 (trinta e uma) suscitaram respostas dos alunos – 34,83% (trinta e quatro vírgula oitenta e três por cento). Em relação às 13 (treze) mensagens de *feedback* corretivo explícito de precisão, 6 (seis) foram respondidas pelos alunos, ou seja, 46,15% (quarenta e seis vírgula quinze por cento) dessas mensagens. Das 5 (cinco) mensagens de *feedback* corretivo explícito de ‘apresentação’, 2 (duas), 40% (quarenta por cento), obtiveram respostas.

Embora em termos numéricos a maior quantidade de respostas aos tipos de *feedback* corretivo explícito tenha sido ao do tipo ‘conteúdo’, 31 (trinta e uma) respostas, quando fazemos o cálculo percentual em relação ao tipo de *feedback*, percebemos que na verdade esse tipo de *feedback* corretivo explícito obteve menos respostas. Já o *feedback* corretivo explícito de apresentação que, numericamente obteve menos respostas – apenas 2 (duas), é o segundo tipo de *feedback* corretivo explícito que percentualmente teve mais respostas.

Na figura 28 há um exemplo de *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’ fornecido pelo Tutor B. O tutor questiona o aluno se o que ele quis dizer em sua mensagem é que quando recontamos algo, nós temos que escrever um livro (*So you mean that when we retell something we have to write a book?*). O aluno então responde ao *feedback* de conteúdo do tutor, esclarecendo o que ele quis dizer em sua mensagem anterior: que recontar algo não

precisa ser escrever um livro, mas pode ser um texto ou qualquer trabalho (*Not exactly, we don't have to write a book, [sic] can be a text or any work. Maybe, I didn't explain right.*)

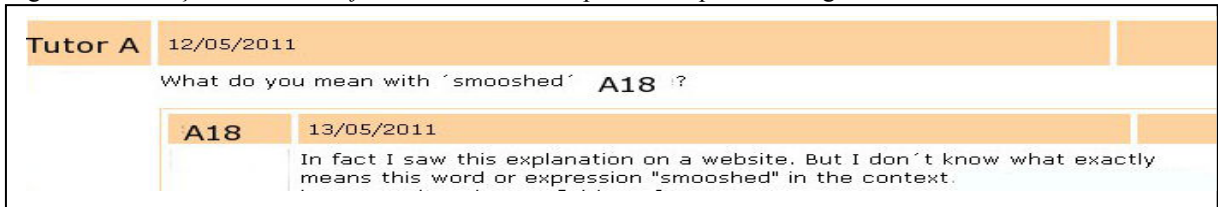
Figura 28 - Reação do aluno ao *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’²⁹



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

As respostas ao *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’ representou bem menos da metade do total de respostas dos alunos ao *feedback* corretivo explícito. A Figura 29 abaixo traz uma postagem do aluno em resposta a um *feedback* de ‘precisão linguística’ fornecido por seu tutor. De acordo com as postagens presentes na Figura 29, observamos que o Tutor A forneceu *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’ ao perguntar ao aluno o significado da palavra *smooshed* (*What do you mean with 'smooshed'?*). O aluno, então, respondeu ao *feedback* do tutor afirmando que ele não sabia o significado da palavra (*But I don't know what exactly means this word or expression "smooshed" in the context.*)

Figura 29 - Reação do aluno ao *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’³⁰



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

Por fim, o *feedback* de ‘apresentação’ foi utilizado 5 (cinco) vezes pelos tutores, recebendo 2 (duas) respostas dos alunos. A reação dos alunos a esse tipo de *feedback* é mais fácil de ser identificada porque, quando há mensagens dessa natureza, geralmente o aluno reformula sua postagem para que esta fique nos moldes instruídos pelo tutor.

²⁹ Tutor B: Olá, B11,

Então você quer dizer que quando nós recontamos algo nós temos que escrever um livro?

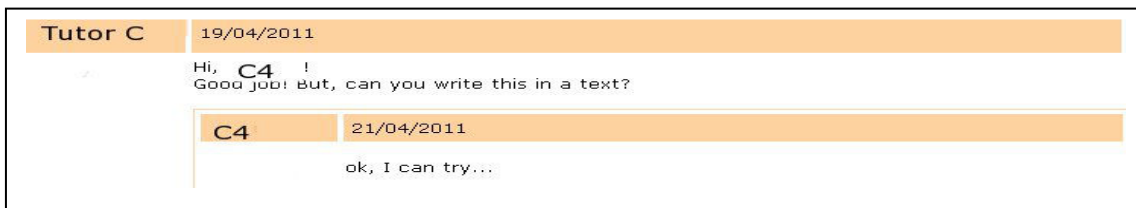
B11: Não exatamente, nós temos que escrever um livro, pode ser um texto ou qualquer trabalho. Talvez, eu não expliquei direito.

³⁰ Tutor A: O que você quer dizer com ‘smooshed’ A18?

A18: Na verdade eu vi essa explicação em um *site*. Mas eu não sei o que exatamente significa esta palavra ou expressão “smooshed” no contexto.

A Figura 30 traz um exemplo de reação do aluno ao *feedback* de ‘apresentação’ fornecido pelo Tutor C. Em sua postagem, o Tutor C pergunta se o aluno pode escrever sua postagem em formato de texto (*But, can you write this in a text?*), uma vez que o aluno apenas respondeu as perguntas propostas para a discussão do tópico. O aluno, então, responde afirmativamente a pergunta do Tutor C (*ok, I can try...*). Contudo, o aluno não reescreveu sua mensagem para adequá-la a solicitação do tutor. Esse fato demonstra que o tutor deve evitar fazer questões aos alunos cuja resposta possa ser sim ou não.

Figura 30 - Reação do aluno ao *feedback* corretivo explícito de ‘apresentação’³¹



Fonte: www.solar.virtual.ufc.br

De modo geral, concluímos que o tipo de *feedback* que mais desperta reação nos alunos é o *feedback* não-corretivo, principalmente os de “instrução” e os de “motivação”. O fórum é um espaço em que os alunos usam também para pedir esclarecimentos sobre a realização de tarefas e, sendo assim, reagem à “instrução” do tutor. Devido à natureza interativa das atividades de fórum, o tutor precisa motivar a participação e interação do aluno para que o aluno não se sinta desestimulado a participar da atividade. O *feedback* não-corretivo de ‘motivação’ pode ser considerado um instrumento útil para a promoção do interesse do aluno em participar das discussões do fórum, pois esse tipo de *feedback*, através dos questionamentos e desafios, estimula os alunos a prolongar a discussão central do tema através de respostas para os questionamentos e desafios propostos.

Os alunos reagiram a apenas 27,95 % (vinte e sete vírgula noventa e cinco por cento) do total de *feedback* corretivo fornecido pelo tutor. Este percentual é considerado baixo, pois representa um pouco mais de um quarto do total de mensagens de *feedback* corretivo enviadas. Por focar na correção e não na interação, o *feedback* corretivo é direcionado ao erro do aluno. Para que esse tipo de *feedback* desperte maior reação no aluno, talvez seja interessante que ele venha acompanhado de um *feedback* não-corretivo, uma vez que este foca mais os aspectos interacionais da comunicação.

³¹ Tutor C: Oi, C4! Bom trabalho! Mas você pode escrever isto em um texto?
C4: Ok, eu posso tentar...

Até aqui realizamos a análise das atividades de fórum dos tutores e alunos na disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita. Por se tratar de uma atividade de natureza mais interacional, diferente da atividade de portfólio que é mais individualizada, sentimos a necessidade de analisar o *feedback* fornecido pelos tutores para as atividades de portfólio da disciplina, para que, assim, pudéssemos identificar se a natureza das tarefas influenciaria a escolha do tipo de *feedback* fornecido pelos tutores, ou se a natureza da tarefa poderia interferir na aprendizagem.

5.2 Feedback dos tutores nos portfólios

Prosseguindo com a análise dos tipos de *feedback* fornecido por tutores da disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita, escolhemos três atividades de portfólio para análise. As atividades estavam inseridas nas aulas 1, 3 e 5.

No Portfólio 1, os alunos foram solicitados a escrever um parágrafo para cada classificação de parágrafo estudada na Lição 01. Para a realização da atividade, foi fornecida aos alunos a frase inicial de cada parágrafo. Eles teriam que completar o parágrafo inserindo outras frases e atentando para o tipo de parágrafo indicado em cada item.

No Portfólio 3, os alunos produziram um resumo de um dos quatro textos disponibilizados para a realização das atividades.

O Portfólio 5 foi o último portfólio da disciplina. Nesse portfólio, os alunos precisaram reescrever três diferentes tipos de texto (uma fábula, uma tirinha e um conto de fadas). Inicialmente, eles leram um conto de fadas e o reescreveram em formato de diálogo entre os personagens da estória. Em seguida, eles leram uma tirinha e a reescreveram em formato de narrativa escrita. Por fim, os alunos leram uma fábula e a recontaram através da perspectiva de um dos personagens.

A análise dos dados coletados nos portfólio 1, 3 e 5 das turmas dos tutores A, B e C foi feita seguindo o padrão de análise que aplicamos para os dados coletados nos fóruns. Fizemos a análise cruzando os dados dos três tutores, objetivando apresentar uma comparação entre os três, verificando se houve ou não diferenças entre o tipo de *feedback* fornecido preferencialmente por cada tutor. Sobre a reação dos alunos ao *feedback* fornecido nos

portfólios, os dados foram analisados a partir do Questionário de Sondagem (Anexo C) respondido pelos alunos.

5.2.1 Análise dos tipos de *feedback* fornecido pelos tutores nos portfólios

Iniciaremos a análise com os dados referentes aos tipos de *feedback* fornecidos pelos três tutores para as atividades de portfólio. A Tabela 12 apresenta, por tutor, o total de portfólios analisados, a quantidade total de mensagens de *feedback* fornecidas, a quantidade de *feedback* corretivo e não-corretivo fornecidos.

Tabela 12 - Tipos de *feedback* nos portfólios

	Tutor A	Tutor B	Tutor C	Total
Portfólios analisados	38	32	11	81
Total de <i>feedback</i> fornecido	680	533	221	1.434
<i>Feedback</i> corretivo	605	492	214	1.311
<i>Feedback</i> não-corretivo	75	41	7	123

Fonte: Elaborada pela autora

Antes de iniciarmos a análise dos dados apresentados na Tabela 12, julgamos prudente esclarecer que a quantidade de portfólios analisados não será levada em consideração, pois essa quantidade está diretamente ligada à quantidade de alunos por turma. A quantidade total de *feedback* fornecido por cada tutor foi exposto na Tabela 12 para servir como base do cálculo percentual relativo à quantidade de *feedback* corretivo e não-corretivo fornecido por cada tutor.

Observamos na Tabela 12 que a quantidade de *feedback* corretivo fornecido pelos três tutores foi bem superior à quantidade de *feedback* não-corretivo. O Tutor A forneceu 605 (seiscentas e cinco) mensagens de *feedback* corretivo; o Tutor B forneceu 492 (quatrocentas e noventa e duas); e o C, 214 (duzentas e catorze).

Comparando esse resultado com o da análise das atividades de fórum, verificamos que a utilização dos tipos de *feedback* pelos tutores foi diferente. Em relação à utilização de *feedback* corretivo ou não-corretivo, destacamos que o Tutor A (mais experiente) demonstrou preferência por *feedback* não-corretivo nos fóruns, uma vez que enviou 89 (oitenta e nove) mensagens de *feedback* não-corretivo e 45 (quarenta e cinco) do tipo corretivo. Porém, no portfólio, o Tutor A forneceu mais mensagens de *feedback* corretivo – 605 (seiscentas e cinco) - que não-corretivo – 75 (setenta e cinco).

A partir dessa comparação inicial podemos hipotetizar que a natureza da atividade pode influenciar o tipo de *feedback* fornecido pelo tutor, permitindo-nos responder temporariamente umas das perguntas de pesquisa que norteiam a nossa investigação: Qual a relação entre a natureza das tarefas e escolha do tipo de *feedback* fornecido pelos tutores? Através da comparação entre os dados coletados nas atividades de fórum e portfólio da turma do Tutor A, verificamos que em tarefas de natureza mais interacional, como o fórum, o tutor prefere o fornecimento de *feedback* que motive a participação e interação dos alunos. Nesse caso, o *feedback* não-corretivo se adéqua melhor a esse propósito, uma vez que sua função principal não é a correção do erro do aluno, mas sim a manutenção da participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Contudo, percebemos que ainda é cedo para fazer generalizações sobre esta constatação, pois precisamos verificar se os demais tutores demonstram a mesma preferência por *feedback* não-corretivo para atividades de fórum; e *feedback* corretivo para as atividades de portfólio.

Assim como o Tutor A, o Tutor B forneceu maior quantidade de *feedback* não-corretivo nos fóruns, enviando 109 (cento e nove) mensagens de *feedback* não-corretivo e 107 (cento e sete) de *feedback* corretivo. Nos portfólios, o que prevaleceu foi o fornecimento de *feedback* corretivo, 492 (quatrocentas e noventa e duas) mensagens. Em relação ao *feedback* não-corretivo nos portfólios, o Tutor B forneceu apenas 41 (quarenta e uma) mensagens desse tipo. Através dos dados do Tutor B, percebemos mais uma vez que a natureza da tarefa possa influenciar o tipo de *feedback* fornecido pelo tutor.

Embora tenhamos verificado a ocorrência de diferentes tipos de *feedback* para os fóruns e portfólios em relação ao Tutor A e B, o mesmo não ocorreu com o Tutor C, que utilizou com maior frequência *feedback* corretivo tanto para as atividades de fórum quanto para as de portfólio. Essa preferência por *feedback* do tipo corretivo, mesmo em fóruns, pode ser justificada pela pouca experiência do tutor. Acreditamos que o tutor pode ainda estar muito ligado às práticas do ensino presencial, em que o uso de *feedback* de natureza não-corretiva é ainda menos recorrente do que no ensino a distância. Analisando os dados do Tutor C isoladamente, verificamos que a natureza da tarefa não influenciou o fornecimento de *feedback*, uma vez que tanto nas atividades de fórum como de portfólio houve a prevalência de *feedback* corretivo. Contudo, vale ressaltar que nas atividades de fórum a participação dos alunos foi bastante reduzida, o que pode ter sido influenciada pela falta de *feedback* do tipo não-corretivo.

De modo geral, percebemos que o uso de *feedback* diferente para atividades de natureza diferente demonstra que o fornecimento de *feedback* pode depender da natureza da atividade. Assim, a natureza da tarefa influenciaria o fornecimento de *feedback*, bem como o processo de aprendizagem. O *feedback* fornecido no fórum, por ficar exposto para todos, favorece a aprendizagem colaborativa, ao passo que o *feedback* do portfólio, direcionado a um aluno específico, distancia-se do processo de aprendizagem colaborativa.

Verificamos que nos fóruns, tarefa de natureza mais interativa, o tutor mais experiente, Tutor A, fez uso mais frequente de *feedback* não-corretivo, voltado mais para motivação e incentivo da participação e interação entre os alunos. Como nos fóruns o objetivo é a discussão dos temas propostos, acreditamos que o *feedback* de natureza não-corretiva seja, de fato, o mais adequado para despertar e motivar a participação do aluno, uma vez que o foco não está na correção dos erros cometidos pelos alunos, mas sim no prolongamento da discussão. Através do *feedback* de natureza não-corretiva o tutor se coloca no mesmo nível do aluno, dialogando com ele, comentando suas mensagens sem focar diretamente no erro do aluno, tornando o ambiente do fórum um lugar mais leve e interativo, como uma roda de discussão em sala de aula, na qual o foco não está na correção da fala do aluno, mas no debate do tema proposto.

Contudo, por se tratar de uma disciplina voltada para a aquisição da língua inglesa, o *feedback* corretivo não pode ser ignorado. Ele precisa existir. Não defendemos, de forma alguma, a abolição do fornecimento de *feedback* corretivo nas atividades de fórum, ao contrário, acreditamos que este tipo de *feedback* deva existir, porém o tutor tem que estar atento para não constranger o aluno no momento da correção do erro, para que não iniba sua participação em outros momentos do fórum por ser uma atividade coletiva, em que os comentários ficam expostos para todos os integrantes do grupo.

O momento ideal para o fornecimento de correções mais diretas e explícitas é nas atividades de portfólio, pois estas são individuais e apenas o aluno autor e o tutor têm acesso à atividade realizada e corrigida. As atividades de portfólio, por não objetivarem, em sua maioria, a interação ou discussão de tema, permitem que o tutor sinta maior liberdade para corrigir o aluno de forma direta. O *feedback* corretivo para atividades dessa natureza pode ser considerado o mais adequado, por direcionar a atenção do aluno para o erro, indicando que ele precisa reformular o seu conhecimento, adquirir as formas corretas e eliminar as estruturas erradas para que os erros não se fossilizem e prejudiquem sua aquisição linguística.

5.2.2 Análise dos tipos de *feedback* não-corretivo fornecidos pelos tutores nos portfólios

Focando nossa atenção apenas nos dados relacionados ao *feedback* não-corretivo, observemos o que os dados apontam na Tabela 13.

Tabela 13 - Tipos de *feedback* não-corretivo nos portfólios

	Tutor A	Tutor B	Tutor C	Total
<i>Feedback</i> Não-Corretivo	75	41	7	123
Esclarecimento	32	4	0	36
Instrução	19	18	6	43
Motivação	17	9	1	27
Sugestão	7	10	0	17

Fonte: Elaborada pela autora

Analisando apenas os dados do Tutor A, verificamos que ele optou por fornecer uma quantidade maior de *feedback* corretivo de ‘esclarecimento’, 32 (trinta e duas) mensagens. O *feedback* de ‘instrução’ foi o segundo tipo de *feedback* não-corretivo mais enviado pelo Tutor A, totalizando 19 (dezenove) mensagens. Em seguida, está o *feedback* não-corretivo de ‘motivação’, 17 (dezessete) mensagens e, por fim, o *feedback* de ‘sugestão’, 7 (sete) mensagens.

Observando, agora, os dados do Tutor B, percebemos que ele demonstrou preferência por fornecimento de *feedback* não-corretivo de ‘instrução’, 18 (dezoito) mensagens; seguido do *feedback* não-corretivo de ‘sugestão’, 10 (dez) mensagens. As mensagens de *feedback* não-corretivo de motivação ocorreram 9 (nove) vezes; e as de ‘esclarecimento’, 4 (quatro).

Assim como o Tutor B, o Tutor C preferiu o fornecimento de *feedback* do tipo ‘instrução’, enviando 6 (seis) mensagens de *feedback* desse tipo. Além do *feedback* de ‘instrução’, o Tutor B postou apenas outro tipo de *feedback* não-corretivo, o de ‘motivação’, sendo apenas 1 (uma) mensagem.

Em relação ao fornecimento de mensagens de *feedback* não-corretivo de ‘esclarecimento’, esse foi o tipo de *feedback* não-corretivo mais enviado pelo Tutor A. Porém, o mesmo não aconteceu com os tutores B e C. Para o Tutor B, o *feedback* não-corretivo de ‘esclarecimento’ foi o tipo de *feedback* não-corretivo menos enviado por ele para as atividades de portfólio. O Tutor C não postou mensagem alguma desse tipo. Um exemplo de *feedback* não-corretivo do tipo ‘esclarecimento’ foi feito pelo Tutor A no Portfólio 1 do Aluno A1, ao esclarecer que ele só considera um erro problemas que ocorrem três ou mais

vezes na atividade do aluno (*I'll just consider as an error the problems with three or more occurrences*).

Analisando os tipos de *feedback* não-corretivo fornecidos pelo Tutor A para as atividades de portfólio, percebemos que prevaleceu o tipo 'esclarecimento'. Já nos fóruns, houve a predominância de *feedback* não-corretivo dos tipos 'instrução' e 'motivação'. Mais uma vez, constatamos que o tipo de atividade pode influenciar o tipo de *feedback* fornecido pelo tutor. A maior frequência de uso de *feedback* não-corretivo do tipo 'esclarecimento' para as atividades de portfólio pode ser verificada pela necessidade de esclarecer alguns pontos relacionados ao processo de correção do conteúdo da lição que possivelmente não ficou claro para o aluno.

Em relação ao Tutor B, o *feedback* de 'esclarecimento' foi o tipo de *feedback* não-corretivo menos utilizado nas atividades de portfólio, 4 (quatro) mensagens. Contudo, no fórum, o *feedback* de esclarecimento foi o terceiro tipo de *feedback* mais utilizado pelo Tutor B, totalizando 13 (treze) mensagens do total de *feedback* não-corretivo enviado pelo Tutor B para as atividades de fórum. Essa constatação nos mostra mais uma vez que o tipo de atividade pode ter influenciado o tipo de *feedback* fornecido.

O Tutor C não forneceu *feedback* não-corretivo de 'esclarecimento' para as atividades de fórum e portfólio.

Em relação ao *feedback* não-corretivo de 'instrução', os dados apontam que esse foi o tipo de *feedback* não-corretivo mais utilizado pelos Tutores B e C nas atividades de portfólio. O Tutor B enviou 18 (dezoito) mensagens de *feedback* de instrução do total de *feedback* não-corretivo; e o Tutor C forneceu 6 (seis). Para o Tutor A, o fornecimento de *feedback* de 'instrução' ficou em segundo lugar de utilização para as atividades de portfólio, totalizando 19 (dezenove) mensagens. Um exemplo de *feedback* não-corretivo de 'instrução' foi retirado do Portfólio 5 do aluno B7 em que o Tutor B instrui o aluno a reler as instruções da atividade para saber o que ele deveria ter feito (*Please reread the task and get to know what you were supposed to do*).

A frequência de utilização de *feedback* não-corretivo de 'instrução' pelos tutores B e C pode ser justificada pela necessidade de direcionar os alunos para a realização da atividade correta, orientando-os a respeito do conteúdo da atividade, estrutura textual, utilização de linguagem adequada, etc. Embora tenhamos verificado o fornecimento desse tipo de *feedback*

após a realização da atividade, é importante destacar que antes da realização das tarefas o tutor pode enviar uma mensagem instruindo os alunos sobre os procedimentos da atividade para que esta fique ainda mais clara, evitando, assim, alguns erros que os alunos possam cometer por falta de instrução adequada.

Nas atividades de fórum, verificamos que o *feedback* de ‘instrução’ é fornecido, geralmente, no início do fórum para explicar aos alunos a atividade a ser desenvolvida, ao contrário do que aconteceu no portfólio, em que essa instrução é fornecida após a realização da atividade, o que demonstra que os tutores adotam atitudes diferentes em relação às tarefas de acordo com a natureza delas.

O *feedback* não-corretivo de ‘motivação’ foi o terceiro tipo de *feedback* não-corretivo mais utilizado pelos tutores A – 17 (dezesete) mensagens - e B – 9 (nove) mensagens. O Tutor C enviou apenas 1 (uma) mensagem desse tipo. Comparando com o *feedback* fornecido pelos tutores nas atividades de fórum, percebemos mais uma vez a diferença do fornecimento de *feedback* para os dois tipos de atividades. Enquanto que, no portfólio, o *feedback* de ‘motivação’ não recebeu tanta atenção dos tutores, no fórum, o *feedback* de ‘motivação’ foi o segundo que mais se destacou. Nas atividades de fórum, verificamos que, além de elogios, os tutores também usaram questionamentos e desafios como *feedback* de ‘motivação’, o que favorece a participação dos alunos.

O fornecimento de *feedback* de ‘motivação’ nas atividades de portfólio, em sua grande parte, é feito através de elogio, como *Congratulations* (Parabéns) - mensagem fornecida pelo Tutor A para atividade de Portfólio 5 do aluno A16 -, diferindo das mensagens de *feedback* de ‘motivação’ enviadas para os fóruns, que além de elogios, também continham desafios e questões que motivam o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.

Destacamos que o *feedback* não-corretivo de ‘motivação’ representado por elogios não acrescenta muito à aprendizagem do aluno. Portanto, julgamos prudente fornecer o *feedback* de motivação acompanhado de outro tipo de *feedback*, como o de ‘sugestão’, pois mesmo quando o aluno é competente em seu nível linguístico, o tutor sempre pode sugerir novas fontes de pesquisa ou estratégias de aprendizagem que o auxiliem ainda mais na sua progressão no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Embora tenhamos destacado a utilidade do *feedback* não-corretivo de ‘sugestão’, ele foi o menos utilizado por todos os tutores, não chegando a atingir a quantidade de 10% (dez

por cento) de vezes de utilização por cada tutor. O Tutor A utilizou *feedback* de ‘sugestão’ em 7 (sete) mensagens do total de 74 (setenta e quatro) mensagens de *feedback* não-corretivo utilizado por ele para as atividades de portfólio; o Tutor B utilizou em 10 (dez) mensagens do total de 41 (quarenta e uma) mensagens de *feedback* não-corretivo; e o Tutor C não utilizou esse tipo de *feedback*. Esse tipo de *feedback* também foi pouco utilizado pelos tutores nas atividades de fórum. Do total de mensagens de *feedback* corretivo, o Tutor A enviou 8 (oito) de ‘sugestão’; o Tutor B enviou 4 (quatro); e o Tutor C enviou nenhuma. Assim, percebemos que, tanto nos fóruns quanto nos portfólios, os tutores fizeram pouco uso de *feedback* de sugestão. O Tutor B deu uma dica para melhorar a aprendizagem do aluno B11 no Portfólio 1 ao sugerir que o aluno prestasse mais atenção na organização da frase e informações detalhadas (*Pay special attention to sentence organization and detailed information*).

A baixa ocorrência do fornecimento de *feedback* dessa natureza nas atividades de portfólio e fórum pode ser justificada pela falta de hábito do professor de voltar sua atenção para o processo de aprendizagem dos alunos e não apenas para o produto. Após analisar o fornecimento de *feedback* não-corretivo, partiremos para análise do *feedback* corretivo.

5.2.3 Análise dos tipos de *feedback* corretivo fornecidos pelos tutores nos portfólios

Continuaremos a análise com os dados relacionados ao *feedback* corretivo. Verificamos a inexistência de *feedback* corretivo implícito para atividades de portfólio nas turmas dos três tutores, o que também ocorreu em relação aos fóruns dos tutores A e C. Contudo, destacamos que esse tipo de *feedback* foi utilizado pelo Tutor B nas atividades de fórum, tendo uma utilização considerada alta no Fórum 3, 75,60% (setenta e cinco vírgula sessenta por cento).

Já ressaltamos a importância do fornecimento de *feedback* corretivo implícito nas atividades de fórum, pois ele permite a correção dos erros do aluno, sem expô-lo perante a turma, uma vez que a correção não é feita de maneira direta e incisiva. Todavia, como o portfólio é uma atividade individual, o uso de *feedback* corretivo explícito talvez seja mais adequado por chamar mais atenção do aluno para o erro, uma vez que o erro é explicitamente indicado. Partindo para análise dos dados relativos ao *feedback* corretivo do tipo explícito, apresentamos a Tabela 14 para facilitar a visualização dos dados.

Tabela 14 - Tipos de *feedback* corretivo explícito nos portfólios

	Tutor A	Tutor B	Tutor C	Total
<i>Feedback</i> Corretivo Explícito	578	481	238	1.297
<i>Feedback</i> Corretivo Explícito de ‘Conteúdo’	70	44	31	145
<i>Feedback</i> Corretivo Explícito de ‘Precisão’	499	433	204	1.136
<i>Feedback</i> Corretivo Explícito de ‘Apresentação’	9	4	3	16

Fonte: Elaborada pela autora

A tabela 14 mostra que a preferência de uso dos tipos de *feedback* corretivo explícito dos três tutores foi semelhante nas atividades de portfólio, pois os três tutores demonstraram utilizar com maior frequência o *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’, seguido do *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’ e de ‘apresentação’.

De acordo com os dados exibidos na Tabela 14, percebemos que o Tutor A, mais uma vez, forneceu a maior quantidade de *feedback* corretivo explícito de todos os tipos. Em seguida, aparece o Tutor B e por fim o Tutor C.

Em relação ao *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’, o Tutor A postou 70 (setenta) mensagens, enquanto o Tutor B postou 44 (quarenta e quatro) e o Tutor C 31 (trinta e uma) mensagens desse tipo. Do total de 1.136 (um mil cento e trinta e seis) mensagens de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’, o Tutor A postou 43,92% (quarenta e três vírgula noventa e dois por cento), enquanto o tutor B postou 38,11% (trinta e oito vírgula onze por cento). O Tutor C postou 17,95% (dezessete vírgula noventa e cinco por cento) de *feedback* desse tipo. Por fim, a quantidade de mensagens de *feedback* corretivo explícito de ‘apresentação’ totalizou 16 (dezesseis) mensagens, das quais 56,25% (cinquenta e seis vírgula vinte e cinco por cento) foram enviadas pelo Tutor A; 25% (vinte e cinco por cento) pelo Tutor B; e 18,75% (dezoito vírgula setenta e cinco por cento) pelo Tutor C.

Retomando os dados exposta na Tabela 14, observamos que os três tutores fizeram uso significativo de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’, superando em 80% (oitenta por cento) a quantidade de utilização dos outros tipos de *feedback* corretivo. O *feedback* de ‘precisão linguística’ foi utilizado em 499 (quatrocentas e noventa e nove) mensagens de *feedback* corretivo explícito enviadas pelo Tutor A; em 433 (quatrocentas e trinta e três) das mensagens de *feedback* corretivo explícito enviadas pelo Tutor B, e em 204 (duzentas e quatro) mensagens de *feedback* corretivo explícito do Tutor C. Essa preferência significativa pelo *feedback* de ‘precisão linguística’ não foi observada nas atividades de fórum, em que o *feedback* de ‘precisão linguística’ foi usado 5 (cinco) vezes pelo Tutor A; 8 (oito) pelo Tutor B; e em nenhum momento pelo Tutor C.

Um exemplo de *feedback* corretivo explícito de precisão linguística utilizado pelo Tutor C ocorreu no Portfólio 5 do aluno C6, na qual o Tutor C riscou a forma errada utilizada pelo aluno, fornecendo em seguida a forma correta (~~his~~ her).

A alta frequência de fornecimento de *feedback* de ‘precisão linguística’ para as atividades de portfólio pode ser justificada pela natureza individual e de prática de elementos linguísticos dessa atividade. Por ser uma atividade em que apenas o tutor e o aluno, dono do portfólio, têm acesso, o tutor se sente mais a vontade para fazer correções diretas dos erros linguísticos dos alunos. Destacamos que as correções precisam ser realizadas, uma vez que estamos lidando com uma disciplina de aquisição linguística. Contudo, como no fórum o foco é mais a discussão de determinado tema proposto, o uso excessivo de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’ pode causar a inibição da participação do aluno, por isso ele deve ser usado com cautela pelo tutor no ambiente de fórum.

Além da influência da natureza da tarefa, portfólio, também apontamos a ênfase no desenvolvimento da competência linguística como possível justificativa para a alta ocorrência de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’ no portfólio. Resgatamos, então, o conceito chomskyano de competência. Para Chomsky, competência significa o conhecimento da linguagem, no sentido de domínio das regras gramaticais. Contudo, acreditamos que associar competência apenas às regras gramaticais limita bastante o conceito. Em uma visão mais ampla sobre o conceito de competência, mais especificamente, competência comunicativa, Canale e Swain (1980) apresentam o conceito de competência comunicativa subdividindo-o em quatro tipos de competência, a saber: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica.

A competência gramatical associa-se ao uso correto das regras gramaticais ou linguísticas para a produção de palavras e frases. A competência sociolinguística refere-se ao conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua em contexto real. A competência discursiva remete aos processos de coesão e coerência que viabilizam a produção de enunciados significativos. Por fim, a competência estratégica refere-se à capacidade de usar estratégias para compensar a falta de vocabulário ou estrutura gramatical durante um ato comunicativo.

Das quatro competências, destacamos a gramatical como a competência mais visada pelos tutores, uma vez que a maioria de suas mensagens de *feedback* voltaram-se para

precisão linguística. Desta forma, parece indicar que há uma relação entre *feedback* e natureza da tarefa, uma vez que, nas atividades de portfólio, todos os tutores utilizaram com maior frequência o *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’. Além da relação *feedback* e natureza da tarefa, apontamos outra possível relação: *feedback* de ‘precisão linguística’ e competência gramatical, pois através do *feedback* de ‘precisão linguística’ o aluno recebe informações em relação ao aspecto linguístico e gramatical de suas produções. Assim, o aluno pode direcionar sua atenção para aspectos linguísticos que precisam ser melhorados na sua performance linguística, aperfeiçoando sua competência gramatical.

Retomando a análise dos tipos de *feedback* corretivo nas atividades de portfólio, apontamos que o *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’ foi pouco utilizado pelos tutores nas atividades de portfólio. O Tutor A utilizou esse tipo de *feedback* 70 (setenta) vezes do total de 1.297 (um mil duzentas e noventa e sete) mensagens de *feedback* corretivo explícito enviadas pelos tutores; o Tutor B usou 44 (quarenta e quatro) vezes; e o Tutor C 31 (trinta e uma). No Portfólio 1 do aluno B12, o Tutor B forneceu um *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’ ao afirmar que gostou bastante do trabalho do aluno, que o aluno escreve bem, tem ideias claras e organiza o texto de uma boa maneira (*I really liked your work, you write well, you have clear ideas and you organize your text in a good way*).

Enquanto nas atividades de portfólio os tutores utilizaram o *feedback* de ‘conteúdo’ de forma reduzida, nas atividades de fórum o resultado encontrado foi bem diferente, uma vez que o *feedback* de ‘conteúdo’ foi o tipo de *feedback* corretivo explícito mais utilizado pelos tutores nas atividades de fórum. Do total de 107 (cento e sete) mensagens de *feedback* corretivo explícito, o Tutor A enviou 39 (trinta e nove) do tipo ‘conteúdo’; o Tutor B enviou 43 (quarenta e três); e o Tutor C enviou 7 (sete).

A baixa utilização de *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’ nas atividades de portfólio pode ser atribuída à atenção dada pelos tutores às formas linguísticas, ao uso correto das estruturas, reflexo de uma prática do modelo tradicional de aprendizagem e até mesmo das crenças de alguns professores, baseadas em um conceito de aprendizagem de língua cujo foco está centrado na aquisição de formas linguísticas, como o conceito de Gramática apresentado por Ur (1996) que define ‘gramática’ como uma forma de colocar as palavras juntas para formar frases corretas. Thornbury (1999) apresenta uma definição semelhante à de Ur (1996) ao afirmar que ‘gramática’ é o estudo das formas possíveis em uma língua, ou

seja, a gramática é uma descrição das regras que governam como as frases de uma língua são formadas.

Observando as definições apresentadas acima, notamos que a palavra-chave de todas elas é ‘forma’. A associação entre gramática e forma é muito comum para alunos e professores de língua estrangeira. Quando as pessoas pensam em gramática, logo vem à mente a associação com a forma muito mais do que com o sentido. No entanto, é importante destacar que gramática e aquisição de língua não envolve apenas o domínio das formas linguísticas, mas está associada também a negociação de sentido, que é o processo em que, no esforço de se comunicar, os aprendizes e falantes competentes oferecem seus próprios sinais e interpretam seus próprios sinais e de seus interlocutores, fazendo ajustes às formas linguísticas, à estrutura conversacional, ao conteúdo da mensagem, ou aos três, até que um nível aceitável de compreensão seja alcançado (LONG, 1996, pg. 418). A partir da concepção de negociação de sentido, percebemos que o foco da aquisição de uma língua não deve estar apenas na forma, mas também no sentido, por isso é que o tutor precisa levar em consideração e dar maior atenção ao *feedback* de ‘conteúdo’ nas atividades de portfólio, pois esse *feedback*, sob nosso ponto de vista, é o que mais se aproxima do aspecto de negociação do sentido, ao passo que o *feedback* de ‘precisão linguística’ é o que mais se aproxima da forma.

Por fim, o *feedback* de apresentação foi o menos utilizado pelos tutores nas atividades de portfólio. Do total de mensagens de *feedback* corretivo explícito enviadas pelo Tutor A, apenas 9 (nove) foram do tipo ‘apresentação’. O Tutor B enviou 4 (quatro). O Tutor C enviou apenas 3 (três). Um exemplo de *feedback* de ‘apresentação’ fornecido pelo Tutor A foi retirado da atividade de Portfólio 5 do aluno A14. Nesse *feedback*, o tutor afirma que a atividade do aluno continua em formato de diálogo quando deveria ter sido feita em formato de texto corrido (*Your retelling continues in a dialogue format*). A baixa ocorrência de *feedback* corretivo explícito de ‘apresentação’ também foi observada nas atividades de fórum, em que o *feedback* de ‘apresentação’ foi usado 1 (uma) vez pelo Tutor A; e 2 (duas) vezes pelos tutores B e C cada.

A baixa ocorrência de *feedback* corretivo de ‘apresentação’ pode ser atribuída ao fato desse tipo de *feedback* estar mais ligado à estrutura da atividade do que ao processo de aquisição da língua. Percebemos que os tutores dão mais atenção aos elementos linguísticos do que à estrutura da atividade em si. Além disso, por serem realizadas através de editores de texto, no caso das atividades de portfólio, torna-se mais fácil para o aluno adequar sua

atividade ao *layout* desejado, pois os editores de texto trazem inúmeras ferramentas que facilitam a formatação dos textos.

Após a análise dos dados dos portfólios dos alunos dos tutores A, B e C, apresentaremos algumas constatações gerais feitas em relação a cada tutor. Observamos que a maior quantidade de *feedback* fornecido pelo Tutor A foi de natureza corretiva explícita de ‘precisão linguística’. Apontamos como uma possível justificativa para a grande utilização de *feedback* de ‘precisão linguística’ a natureza da tarefa. Por se tratar de uma tarefa de prática do conteúdo estudado na lição e por ser uma tarefa individual, o tutor pode se sentir mais a vontade para fazer correções mais diretas na atividade do aluno.

Destacamos a importância do fornecimento de *feedback* de precisão linguística na correção dos erros cometidos pelos alunos, evitando uma possível fossilização dos erros. Contudo, não basta apenas fornecer *feedback* de ‘precisão linguística’. É preciso se assegurar que o aluno lerá o *feedback* fornecido e o colocará em prática. Para tanto, é preciso que o tutor elabore mecanismos para verificar se o aluno de fato leu o *feedback* fornecido. Uma sugestão para ter essa certeza é solicitar que o aluno refaça a atividade baseando-se nos comentários feitos pelo tutor.

Dentre o *feedback* do tipo não-corretivo, o Tutor A fez maior uso do *feedback* de ‘esclarecimento’. Porém, destacamos a utilidade do *feedback* de ‘sugestão’, pouco usado pelo tutor, que pode ser bastante útil para o processo de aprendizagem. É importante que, ao detectar as dificuldades do aluno, o tutor sugira material extra para leitura ou estratégias de aprendizagem que possam contribuir na melhoria da aprendizagem.

Em relação ao Tutor B, verificamos que a maior quantidade de *feedback* fornecido pelo tutor foi do tipo corretivo explícito de ‘precisão linguística’. Destacamos, mais uma vez, a natureza da tarefa como uma possível justificativa para essa preferência do tutor. Dentre os tipos de *feedback* não-corretivo, o Tutor B fez maior uso do *feedback* de ‘instrução’, possivelmente visando deixar claro aos alunos os procedimentos de realização das atividades ou instruí-los em relação ao uso das estratégias de aprendizagem.

Salientamos também que o Tutor B fez uso de uma quantidade razoável de *feedback* de ‘motivação’, que é importante para motivar o aluno a continuar progredindo no processo de aquisição do idioma. Contudo, lembramos que não basta elogiar o aluno, é preciso instigá-lo propondo desafios para serem resolvidos e que captem sua atenção.

O Tutor C, de modo geral, nas atividades de portfólio, demonstrou preferência por fornecimento de *feedback* corretivo explícito de ‘precisão linguística’, demonstrando a sua atenção voltada para o aspecto corretivo dos elementos linguísticos. Embora o foco na forma seja importante para a aprendizagem dos alunos, vale ressaltar que o foco no sentido não pode ser esquecido, uma vez que não adianta o aluno utilizar as estruturas corretas se não consegue fornecer mensagens inteligíveis na língua alvo.

Concluída a análise dos tipos de *feedback* fornecido pelos tutores para as atividades de portfólio realizadas pelos alunos na disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Escrita, continuaremos a análise com os dados sobre a preferência dos alunos em relação ao *feedback* fornecido pelos tutores, que foi verificada através de questionário respondido pelos alunos nos primeiros encontros presenciais da disciplina.

5.2.4 Respostas dos alunos ao questionário de sondagem de reação do aluno ao *feedback* fornecido pelo tutor

A fim de investigarmos as reações dos alunos aos diferentes tipos de *feedback* recebidos, utilizamos um questionário de sondagem (Ver Anexo C) aplicado pelo próprio tutor da disciplina durante um dos encontros presenciais. O questionário possui seis questões, cuja resposta é feita através da indicação do item que o aluno julgar mais pertinente de acordo com a sua opinião.

Para melhor explicação e visualização dos dados coletados a partir dos questionários respondidos pelos alunos, disporemos os dados na tabela separados por tutor e também apresentaremos o valor total das respostas na última coluna de cada tabela. Utilizaremos apenas o valor total das respostas de cada questão para calcular os percentuais que nos interessam. Ao todo, 11 (onze) alunos do Tutor A responderam ao questionário; do Tutor B, foram 6 (seis) alunos e 4 (quatro) alunos do Tutor C.

A primeira pergunta do questionário objetivou verificar se os alunos consideram importante ou não, as correções que os tutores fazem em suas atividades, conforme dados explicitados no Tabela 15.

Tabela 15 - Respostas dos alunos a questão 1

<i>1. Você considera importante para o seu processo de aprendizagem de língua inglesa as correções feitas pelo tutor nas suas atividades?</i>	# de respostas Turma A n = 11	# de respostas Turma B n = 6	# de respostas Turma C n = 4	# de respostas Total n = 21
sim	11	6	4	21
não	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela autora

Verificamos que todos os alunos – 100% (cem por cento) - das três turmas julgam importante que o tutor faça correções em suas atividades. Contudo, de acordo com os dados da Tabela 16, percebemos que as preferências dos alunos em relação ao tipo de correção feita pelo tutor varia.

Tabela 16 - Respostas dos alunos a questão 2

<i>2. Que tipos de correções você prefere para as atividades de portfólio?</i>	# de respostas Turma A n = 11	# de respostas Turma B n = 6	# de respostas Turma C n = 4	# de respostas Total n = 21
Apenas reformulação da estrutura em que ocorreu o erro, sem indicação explícita do erro.	0	0	0	0
Apenas a indicação do erro.	0	0	0	0
Indicação do erro seguida da forma correta.	2	2	0	4
Indicação do erro seguida de explicações linguísticas.	0	1	1	2
Indicação do erro seguida da forma correta e de explicações linguísticas.	9	3	3	15

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados apresentados na Tabela 16 apontam a preferência dos alunos por três tipos de correções feitas pelos tutores em suas atividades: 1. Indicação do erro seguida da forma correta; 2. Indicação do erro seguida de explicações linguísticas; e 3. Indicação do erro seguida da forma correta e explicações linguísticas. Das três formas de correções preferidas pelos alunos, a que mais se destacou foi a ‘indicação de erro seguida da forma correta e explicações linguísticas’. 71,42% (setenta e um vírgula quarenta e dois por cento) do total de alunos indicaram preferência por esse tipo de correção.

A partir da análise, podemos concluir que os alunos julgam importante que a correção do tutor envolva três elementos: indicação do erro, correção do erro e explicações metalinguísticas. Nas análises dos dados dos tutores das atividades de portfólio, verificamos que em grande parte das correções feitas pelos tutores, há de fato a indicação do erro, mas nem sempre as formas corretas e explicações metalinguísticas são fornecidas.

A preferência dos alunos por correções que envolvam os três aspectos mencionados pode evidenciar certo comodismo dos alunos. É mais simples e rápido já receber do tutor a correção pronta, com indicação de erro, fornecimento da forma correta e explicação metalinguística. Qual seria o trabalho do aluno após o recebimento de uma correção que incluísse estes três elementos? Apenas ler as correções e observações feitas pelos tutores.

Em segundo lugar na preferência dos alunos está o tipo de correção em que o tutor indica o erro, fornecendo a forma correta. 19,04% (dezenove vírgula zero quatro por cento) dos alunos demonstraram preferência para esse tipo de correção. Esse dado nos mostra, mais uma vez, a preferência do aluno em receber correções com o fornecimento da forma correta, o que seria muito mais prático para o aluno, uma vez que este não precisaria realizar nenhum esforço mental para conseguir chegar à resposta correta.

A indicação do erro seguida apenas da explicação metalinguística foi a terceira preferência dos alunos em relação a como o tutor poderia fornecer correções a suas atividades. Do total de 21 (vinte e um) alunos, 9,52% (nove vírgula cinquenta e dois por cento) demonstraram preferência por correções que indicam o erro e fornecem explicações metalinguísticas. Portanto, a partir da análise das respostas da questão 2, podemos concluir que os alunos acreditam que, em primeiro lugar, o tutor precisa indicar o erro cometido pelo aluno. Porém, apenas a indicação do erro não é suficiente para o aluno, uma vez que nenhum aluno selecionou a opção “Apenas a indicação do erro”.

Além de indicar o erro, muitos alunos julgam importante o fornecimento da forma correta e de explicações metalinguísticas, destacando que a maioria prefere o fornecimento de forma correta ao fornecimento de explicação metalinguística, uma vez que a maioria dos alunos mostrou preferência pela primeira opção.

A preferência por correções que envolvam indicação de erro, fornecimento de forma correta e de explicações metalinguísticas não ocorreu em relação às correções das atividades de fórum. Para esse tipo de atividade os alunos demonstram preferência por correções que envolvam indicação de erro, explicações metalinguísticas e sugestão de material extra, conforme dados da Tabela 17.

Tabela 17 - Respostas dos alunos a questão 3

3. <i>Que tipos de correções você prefere para as atividades de fórum?</i>	# de respostas Turma A n = 11	# de respostas Turma B n = 6	# de respostas Turma C n = 4	# de respostas Total n = 21
Apenas comentários acerca do conteúdo de sua postagem.	0	0	0	0
Comentários acerca do conteúdo e reformulação da estrutura em que ocorreu o erro, sem indicação explícita do erro.	0	0	0	0
Comentários acerca do conteúdo e indicação explícita do erro.	3	1	0	4
Indicação do erro, seguida da forma correta.	0	0	1	1
Indicação do erro, seguida da forma correta e de explicações linguísticas.	2	1	0	3
Indicação do erro, seguida de explicações linguísticas e de sugestões de material para leitura.	6	4	3	13

Fonte: Elaborada pela autora

Para as correções das atividades de fórum, os alunos preferem correções que indiquem o erro, forneçam explicações metalinguísticas e sugestões de material para leitura. O percentual de preferência dos alunos para esse tipo de correção foi de 61,90% (sessenta e um vírgula noventa por cento). Portanto, mais da metade dos alunos das três turmas demonstram maior preferência por correções que envolvam indicação de erro, explicações metalinguísticas e sugestão de material extra do que correções que envolvam indicação de erro, forma correta e explicações metalinguísticas.

Todas as opções escolhidas pelos alunos como resposta para questão 3, que indaga sobre o tipo de correções que os alunos preferem para a atividade de fórum, contém a opção de indicação de erro. As duas primeiras opções, que não contém indicação de erro, não foram marcadas por aluno algum.

Em segundo lugar da preferência de correções dos alunos para as atividades de fórum está a opção contendo comentário acerca do conteúdo e indicação explícita do erro. Ao todo, 19,04% (dezenove vírgula zero quatro por cento) dos alunos demonstraram preferência por esse tipo de correção. Esse dado demonstra que os alunos sentem a necessidade de que o tutor indique a correção de erros em suas atividades, tanto de portfólio quanto de fórum.

‘Indicação do erro, seguida da forma correta e de explicações linguísticas’ foi a terceira opção mais marcada pelos alunos, totalizando 14,28% (catorze vírgula vinte e oito por cento) dos alunos. Por fim, apenas um aluno, da Turma C, escolheu a opção contendo indicação de erro seguido da forma correta. O fato de apenas um aluno das três turmas analisadas escolher essa opção demonstra que, para os fóruns, os alunos não julgam tão

importante o fornecimento da forma correta, embora muitos julguem importante a indicação do erro. Esse dado aponta diferenças nas preferências dos alunos em relação aos tipos de correções feitas pelos tutores nas atividades de fórum e portfólio, uma vez que nos portfólios os alunos julgam mais importante o fornecimento de formas corretas do que explicações metalinguísticas, enquanto que no fórum a opção ‘Indicação do erro, seguida de explicações linguísticas e de sugestões de material para leitura’ e ‘Comentários acerca do conteúdo e indicação explícita do erro’ receberam maior quantidade de preferência dos alunos do que a opção ‘Indicação do erro, seguida da forma correta’.

Em seguida, na Tabela 18, apresentamos os dados referente à pergunta 4.

Tabela 18 - Respostas dos alunos a questão 4

<i>4. Você considera importante que o tutor, durante a correção (tanto de atividades de fórum como de portfólio), forneça informações relacionadas a(o): (Pode marcar mais de um item)</i>	# de respostas Turma A	# de respostas Turma B	# de respostas Turma C	# de respostas Total
	29	26	15	70
conteúdo da sua atividade;	3	3	2	8
apresentação da atividade;	3	2	1	6
organização textual;	5	4	3	12
uso correto dos elementos linguísticos;	4	4	3	11
indicação de leitura do material da aula para reforçar alguma estrutura usada de forma errada;	2	3	2	7
comentários positivos que ajudem a manter sua motivação em relação a disciplina;	3	6	1	10
sugestões de material e atitudes para melhorar seu processo de aprendizagem.	9	4	3	16

A questão 4 indaga aos alunos sobre os tipos de informações que julgam importante que os tutores insiram nas correções feitas por eles. Os dados da Tabela 18 mostram que a maioria dos alunos sente necessidade de receber, em suas atividades, informações sobre sugestão de material e de atitudes que os auxiliem na melhoria do processo de aprendizagem. Do total de 70 respostas, lembrando que os alunos poderiam marcar mais de uma opção para essa questão, 22,85% (vinte e duas vírgula oitenta e cinco por cento) foram assinaladas para esse item.

Embora essa opção tenha sido uma das preferidas dos alunos, os tutores deram pouca atenção ao fornecimento de sugestão de material extra tanto nos fóruns quanto nos portfólios. Em suas correções nas atividades de portfólio, das 680 (seiscentos e oitenta) mensagens de *feedback* enviadas pelo Tutor A para as atividades de portfólio, apenas 7 (sete) foram de ‘sugestão’. Das 533 (quinhentos e trinta e três) mensagens de *feedback* enviadas pelo Tutor B para as atividades de portfólio, apenas 10 (dez) continham sugestão de material extra. O Tutor C não enviou nenhuma mensagem contendo sugestão de material extra para pesquisa. Em

relação às atividades de fórum, o Tutor A enviou 8 (oito) mensagens contendo informações sobre material extra de pesquisa para o aluno de um total de 134 (cento e trinta e quatro) mensagens; o Tutor B enviou 4 (quatro) mensagens de material para pesquisa de um total de 216 (duzentas e dezesseis) mensagens; o Tutor C, mais uma vez, não postou nenhuma mensagem desse tipo.

Verificamos, assim, que há uma disparidade entre as preferências dos alunos e as preferências dos tutores. Cabe-nos refletir sobre essa realidade. Será que o *feedback* fornecido pelos tutores está realmente suprimindo as necessidades dos alunos? Será que, em algum momento, os tutores refletem se o *feedback* fornecido por eles realmente é o tipo de *feedback* desejado pelo aluno?

O segundo tipo de informação que os alunos julgaram importante a ser fornecida nas correções feitas por seus tutores diz respeito à organização textual. 17,14% (dezesete vírgula catorze por cento) das respostas dos alunos para Questão 4 foram assinaladas no item sobre organização textual. Em nenhum momento, nas atividades de fórum e de portfólio os tutores apresentaram informações sobre a organização textual das atividades dos alunos. Portanto, verificamos que as preferências de alunos e tutores não são coincidentes.

O uso correto dos elementos linguísticos é o tipo de informação que ocupou o terceiro lugar nas preferências dos alunos, representando 15,71% (quinze vírgula setenta e um por cento) do total de respostas da quarta questão. As mensagens que contém correções dos elementos da língua foram as mais utilizadas pelos tutores nas atividades de portfólio. O Tutor A utilizou 499 (quatrocentas e noventa e nove mensagens) desse tipo em um universo de 680 (seiscentas e oitenta) mensagens de *feedback* enviadas; o Tutor B usou 433 (quatrocentas e trinta e três) do total de 533 (quinhentas e trinta e três) mensagens; e Tutor C enviou apenas 3 (três) do total de 221 (duzentas e vinte e uma) mensagens.

Em relação às atividades de fórum, as preferências dos tutores por fornecimento de mensagens que tratem do uso de elementos linguísticos foi bem diferente quando comparadas aos resultados dos portfólios. Nos fóruns, o tutor A postou 5 (cinco) mensagens contendo informações sobre o uso de elementos linguísticos de um total de 134 (cento e trinta e quatro) mensagens; o Tutor B postou 8 (oito) mensagens desse tipo de um total de 216 (duzentas e dezesseis) mensagens; o Tutor C não fez postagens contendo mensagens desse tipo. Mais uma vez percebemos diferenças nas preferências de alunos e tutores em relação ao fornecimento e recebimento de *feedback*. Enquanto os alunos acham importante o fornecimento de *feedback*

que trate do uso de elementos linguísticos, os tutores atentaram para este aspecto apenas nas atividades de portfólio. O uso de *feedback* dessa natureza nos fóruns foi bastante reduzido.

Outro tipo de mensagem que os alunos julgaram importante ser fornecida pelos tutores durante as correções são mensagens positivas que visem manter a motivação dos alunos. No total, foram 14,28% (catorze vírgula vinte e oito por cento) de respostas dessa natureza. Analisando os dados dos tutores, nos portfólios, podemos perceber que estes não tiveram uma preocupação razoável no fornecimento de mensagens que motivem os alunos. Foram 17 (dezessete) mensagens do Tutor A; 9 (nove) mensagens do Tutor B; e apenas 1 (uma) mensagem do Tutor C. Nos fóruns, essa realidade se inverteu, pois os tutores fizeram uso razoável de mensagens de motivação. O Tutor A usou 47 mensagens com valor motivacional; o Tutor B usou 71 (setenta e uma) mensagens. Por outro lado, o Tutor C não enviou mensagem alguma desse tipo para as atividades de fórum.

Assim, verificamos que as preferências de tutores e alunos por fornecimento e recebimento de mensagens com conteúdo motivacional apresentou, mais uma vez, diferenças. Enquanto a preferência dos alunos por esse tipo de mensagem atingiu uma média geral de 14,28% (catorze vírgula vinte e oito por cento), a preferência dos tutores em atividades de portfólio ficou em torno de 1,54% (um vírgula cinquenta e quatro por cento). Nos fóruns, essa realidade se alterou um pouco, uma vez que a média geral de comentários motivacionais representa 22,64% (vinte e dois vírgula sessenta e quatro por cento) do total.

‘Conteúdo da atividade’ é o quinto tipo de informação que os alunos apontaram como sendo necessária que o tutor forneça nas atividades corrigidas. Os dados apontam que 11,42% (onze vírgula quarenta e dois por cento) das repostas dos alunos apontam para esse item. Retomando os dados sobre a quantidade de *feedback* de ‘conteúdo’ fornecida pelos tutores A, B e C nas atividades de portfólio, encontramos o seguinte resultado: O Tutor A utilizou *feedback* de conteúdo em 10,29% (dez vírgula vinte e nove por cento) do *feedback* fornecido por ele; o Tutor B em 8,25% (oito vírgula vinte e cinco por cento); e o Tutor C em 3,16% (três vírgula dezesseis por cento). Em relação ao fórum, a quantidade de mensagens de ‘conteúdo’ enviadas pelo Tutor A foi de 29,10% (vinte e nove vírgula dez por cento) do total de *feedback* corretivo explícito enviado por ele; a Tutor B foi de 19,90% (dezenove vírgula noventa por cento); e a do Tutor C foi 77,77% (setenta e sete vírgula setenta e sete por cento).

Observamos que a preferência dos alunos por mensagens que contenham informações a respeito do conteúdo da atividade é de 11,42% (onze vírgula quarenta e dois por cento). Nos portfólios, a variação entre os tutores ocorre entre 8% (oito por cento) e 11% (onze por cento);

portanto, semelhante à quantidade de preferência dos alunos. Contudo, nos fóruns, a preferência dos tutores oscila entre 19% (dezenove por cento) e 78% (setenta e oito por cento), se diferenciando, portanto, da preferência dos alunos. Assim, verificamos mais uma vez que as preferências de tutores e alunos não se assemelham.

Em sexto lugar das preferências dos alunos está o fornecimento de mensagens que contenham informações com indicação de leitura do material da aula para reforçar alguma estrutura usada de forma errada. 10% (dez por cento) das repostas dos alunos apontou esse tipo de informação como sendo importante. Contudo, os tutores em nenhum momento, nem em fórum nem em portfólio, utilizaram tal estratégia. Por fim, mensagens com foco na apresentação da atividade ocupou o último lugar da preferência dos alunos: 8,57% (oito vírgula cinquenta e sete por cento) das respostas dos alunos foram indicadas nesse item.

Comparando as preferências dos alunos com as dos tutores verificamos que comentários que foquem a apresentação das atividades não foram muito utilizados por tutores tanto em atividades de fórum como de portfólio. Nos portfólios, as mensagens contendo informações sobre a apresentação da atividade representaram 1,32% (um vírgula trinta e dois por cento) do total de mensagens de *feedback* enviadas pelo Tutor A; 2,81% (dois vírgula oitenta e um por cento) do Tutor B; e 1,35% (um vírgula trinta e cinco por cento) do Tutor C.

Em relação aos fóruns, o Tutor A enviou 0,74% (zero vírgula setenta e quatro por cento) de mensagens contendo informações sobre a apresentação da atividade dos alunos; o Tutor B enviou 0,92% (zero vírgula noventa e dois por cento); e o Tutor C, 22,22% (vinte e dois vírgula vinte e dois por cento). Assim, percebemos que, tanto para tutores quanto para os alunos, comentários sobre a apresentação da atividade não ocupam lugar de destaque na lista de preferência de *feedback*. Pela segunda vez, os dados dos alunos e tutores coincidem.

A quinta pergunta do questionário visa verificar qual é o interesse dos alunos ao receber a atividade corrigida. Vejamos o resultado exposto na Tabela 19.

Tabela 19 - Resposta dos alunos a questão 5

5. Qual é o seu principal interesse ao receber a atividade corrigida?	# de respostas Turma A n = 11	# de respostas Turma B n = 6	# de respostas Turma C n = 4	# de respostas Total n = 21
Apenas a nota.	0	0	0	0
Apenas as observações e correções feitas pelo tutor.	0	0	0	0
Tanto a nota quanto as observações e correções feitas pelo tutor.	11	6	4	21

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados apontam que, ao receber a tarefa corrigida, os alunos interessam-se tanto pela nota quanto pelas observações e correções feitas pelo tutor, o que corrobora com a resposta da primeira questão do questionário, em que todos os alunos julgaram importantes as correções feitas pelos tutores. Daí, destacamos a necessidade de os tutores não apenas fornecerem a nota ao aluno, mas fazerem correções cuidadosas das atividades, inserindo comentários que possam auxiliar os alunos nas correções dos erros, bem como no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Por fim, a última questão pergunta aos alunos sobre as ações que eles realizam após o recebimento da atividade. A Tabela 20 mostra os resultados:

Tabela 20 - Resposta dos alunos a questão 6

6. O que você faz com a atividade depois de corrigida?	# de respostas Turma A n = 11	# de respostas Turma B n = 6	# de respostas Turma C n = 4	# de respostas Total n = 21
Nada.	0	0	0	0
Observa os erros e as correções, mas não refaz a atividade e nem fica atento para não cometer os mesmos erros.	0	0	1	1
Observa os erros, procurando não cometê-los nas atividades seguintes.	6	3	3	12
Observa os erros, procurando não cometê-los nas atividades seguintes e ainda refaz a atividade corrigida pelo tutor.	5	3	0	8

Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 20 mostra que das três opções assinaladas pelos alunos, a opção que indica que os alunos observam os erros cometidos nas atividades procurando não cometê-los foi a mais recorrente: 57,14% (cinquenta e sete vírgula catorze por cento) dos alunos. Destacamos que a ação realizada pelos alunos é positiva, uma vez que eles têm, pelo menos, a iniciativa de verificar os erros cometidos e atentam para não repeti-los posteriormente, por isso se faz necessário o comprometimento do tutor em corrigir as atividades dos alunos de forma cuidadosa.

Uma quantidade significativa de alunos, 38,09% (trinta e oito vírgula zero nove por cento), vai adiante, refazendo a atividade, além de apenas observar os erros e tentar não cometê-los. Acreditamos que o processo de refacção da atividade fortaleça ainda mais a assimilação do *feedback* fornecido pelo tutor, uma vez que o aluno terá que ler cuidadosamente as correções e observações do tutor para que possa refazer sua atividade da melhor forma possível.

Apenas 4,76% (quatro vírgula setenta e seis por cento) dos alunos indicaram que, ao receber a atividade corrigida, apenas observam os erros e as correções, sem a preocupação de refazer a atividade ou de não cometê-los em atividades posteriores. Essa atitude é preocupante, uma vez que verificamos certo descompromisso do aluno com seu processo de aprendizagem, pois ele indicou a ausência de preocupação em não cometer os erros destacados pelo tutor. Diante de uma situação como essa, cabe ao tutor orientar os alunos e conscientizá-los da importância de ler as correções e observações feitas nas atividades corrigidas e de desenvolver mecanismos para que não cometam os mesmos erros em atividades seguintes, com o objetivo de combater a fossilização de formas erradas.

Concluídas as análises dos dados coletados nos fóruns e portfólio, seguiremos para a seção final desta pesquisa, em que retomaremos as questões de pesquisa, respondendo-as e expondo as conclusões que chegamos sobre os tipos de *feedback* fornecidos por tutores para as atividades de fórum e portfólio e sobre as reações dos alunos ao *feedback* fornecido por seus tutores.

6 CONCLUSÃO

Nesta pesquisa objetivamos analisar os tipos de *feedback* fornecidos por tutores para as atividades de fórum e de portfólio, procurando verificar se há uma relação entre o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores, a natureza das tarefas e a reação dos alunos ao tipo de *feedback* fornecido. Para alcançar esse objetivo realizamos uma pesquisa quali-quantitativa, indutiva, de dados interpretativos.

Por ser uma pesquisa voltada para o processo de mediação pedagógica e ensino de língua inglesa na modalidade a distância, consideramos prudente iniciar nosso trabalho apresentando as principais teorias de aquisição de segunda língua (LARSEN-FREEMAN E LONG, 1991), selecionando a teoria sociointeracionista para nortear a pesquisa realizada. Escolhemos essa teoria por levar em consideração os aspectos cognitivos, sociais e comunicacionais do processo de ensino e aprendizagem.

Dentro da teoria sociointeracionista destacamos o conceito de mediação pedagógica (VYGOSTSKY, 1993). Vygostsky acreditava que o ser humano utiliza ferramentas físicas e simbólicas, como a linguagem, para fazer a mediação de suas relações com os outros e consigo (LANTOLLF, 2000). Como a aprendizagem ocorre através da linguagem, seja escrita ou oral, o processo de mediação torna-se elemento central na aprendizagem do aluno, principalmente do aluno da modalidade a distância, por ter, muitas vezes, ausente a figura física do professor. Para suprir a barreira da distância física, a mediação pedagógica e aprendizagem colaborativa emergem como estratégias úteis para evitar a “solidão virtual” e a desmotivação do aluno, como destaca Cohen (2004, 1995) ao afirmar que, quando o professor está voltado para a concepção de aprendizagem colaborativa, seu papel de mediador, aquele que motiva a participação do aluno, é realçado.

Por pressupor interação, o conceito de mediação pedagógica nos remete a Hipótese da Interação de Long (1996), de onde extraímos o elemento central dessa pesquisa: o *feedback*. De acordo com a Hipótese da Interação, o aluno recebe insumo através da interação. O insumo recebido é, então, transformado em produção. Caso esta não seja satisfatória, será modificada através de informações recebidas no *feedback*. Portanto, o *feedback* é resultado das ações realizadas a partir da mediação pedagógica, sendo o elo entre o insumo e a produção correta.

Em nossas leituras sobre *feedback* encontramos uma variedade de pesquisas centradas apenas no feedback corretivo. Além disso, a maioria das definições de *feedback* encontradas voltam-se para o aspecto avaliativo do *feedback* (ELLIS, 1985; RICHARD, PLATT E WEBER, 1985; UR, 1996). Por acreditarmos que o *feedback*, além de centrar no aspecto corretivo, pode envolver aspectos interacionais do processo de aprendizagem, adotamos o conceito de *feedback* elaborado por Paiva (2003), cujo conceito de *feedback* associa-se a aspectos corretivos e não-corretivos do processo aprendizagem. Para Paiva (2003, p.221) *feedback* é a *reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la.*

Baseando-nos no conceito de Paiva (2003), ao iniciar a análise dos dados, verificamos que as categorizações selecionadas inicialmente não eram suficientes para analisar todos os tipos de *feedback* que estávamos encontrando, pois algumas se repetiam e muitas se centravam apenas no aspecto corretivo. Desta forma, decidimos propor uma nova categorização de *feedback*, que envolvesse tanto aspectos corretivos quanto não-corretivos.

A partir do conceito de Paiva (2003) e da categorização proposta por Hyland (2001) e Ellis, Loewen e Erlam (2006), propusemos dois grupos de *feedback*: não-corretivo e corretivo. O primeiro lida com aspectos interacionais do processo de aprendizagem, estando dividido em quatro tipos: ‘esclarecimento’, ‘instrução’, ‘motivação’ e ‘sugestão’. O segundo está focado na correção de estruturas e itens utilizados de forma errada pelo aluno ou no reforço da utilização de formas corretas empregadas pelo aluno. Categorizamos o *feedback* corretivo em implícito e explícito. O *feedback* corretivo implícito é aquele em que não há indicação explícita do erro do aluno, podendo ser de dois tipos ‘reformulação’ ou ‘paráfrase’. O *feedback* explícito indica explicitamente o erro do aluno, podendo ser de ‘conteúdo’, ‘precisão linguística’ e ‘apresentação’. (Ver Quadro 4, p. 64).

De posse dessa categorização pudemos analisar os dados coletados procurando responder as questões que nortearam a pesquisa, a saber:

- a) Que tipos de feedback são dados pelos tutores às atividades de fórum e de portfólio?
- b) Qual a relação entre a natureza das tarefas e a escolha do tipo de *feedback* fornecido pelos tutores?

c) De que maneira os alunos reagem aos tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores nas atividades de fórum e portfólio?

Com base nos resultados alcançados, apresentaremos, a seguir, a resposta para cada pergunta que impulsionou a nossa pesquisa. Iniciaremos com as constatações que nos permitiram responder a primeira questão proposta: Que tipos de *feedback* são dados pelos tutores às atividades de fórum e de portfólio?

Os resultados apresentados no quinto capítulo levaram-nos a concluir que muitos tipos de *feedback* são utilizados tanto no fórum quanto no portfólio, exceto o *feedback* implícito, que apresentou ocorrências apenas nas atividades de fórum. Verificamos que as mensagens de *feedback* não-corretivo de ‘esclarecimento’, de ‘instrução’, de ‘motivação’ e de ‘sugestão’ ocorreram tanto em atividades de fórum, de natureza mais interacional, quanto em atividades de portfólio, focado mais no uso das estruturas aprendidas durante a disciplina. As mensagens de *feedback* corretivo explícito de ‘conteúdo’, de ‘precisão linguística’ e de ‘apresentação’ também ocorreram tanto em atividades de fórum quanto de portfólio.

Embora diferentes tipos de *feedback* tenham sido dados em fóruns e portfólios, salientamos que a preferência dos tutores por fornecimento de determinado tipo de *feedback* não foi a mesma para os dois tipos de atividades, o que nos leva a concluir que tarefas de natureza diferente podem necessitar de *feedback* diferente, por exemplo, atividades de natureza interacional, como as de fórum, permitem que o tutor faça maior uso de *feedback* não-corretivo. Já as atividades de portfólio permitem que o tutor utilize uma maior quantidade de *feedback* corretivo explícito sem receio de constranger o aluno, uma vez que apenas tutor e aluno têm acesso ao portfólio. Diante dessas constatações, podemos responder a segunda questão de pesquisa: Qual é a relação entre a natureza das tarefas e a escolha do tipo de *feedback* fornecido pelos tutores?

Durante a análise percebemos que a natureza da tarefa influencia o tipo de *feedback* fornecido pelos tutores. Para as atividades de fórum, de natureza mais interacional e nas quais as faces dos alunos ficam mais expostas, uma vez que comentários de tutores e alunos são visíveis a todos que estão cadastrados na disciplina, os tutores optaram por fazer uso maior de *feedback* não-corretivo, sendo o *feedback* de ‘motivação’ o mais utilizado. É possível dizer-se, então, que os tutores mostraram consciência da importância de motivar a participação dos alunos nas atividades de fórum, pois esses atuam como ambiente de discussões e reflexões

(MASON E WELLER, 2000), propícios, deste modo, a interações e negociações de sentido, essenciais para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LONG, 1996). A prevalência de *feedback* não-corretivo nos fóruns pode também estar relacionada à tentativa de evitar que correções diretas e incisivas inibam a participação daqueles alunos que não se sentem à vontade em serem corrigidos publicamente.

Ainda sobre o fornecimento de *feedback* nos fóruns, observamos que alguns erros dos alunos foram negligenciados. Essa postura dos tutores pode representar receio de, ao corrigir problemas linguísticos, inibir a participação dos alunos. Pode-se ainda especular que a falta de correções sobre o uso da língua se deva à insegurança do tutor no domínio desta. Convém, aqui, lembrar um aspecto negativo que se contrapõe a um aspecto positivo do uso de fóruns: ao mesmo tempo em que as interações são mantidas arquivadas nos fóruns (para futuras referências), esse arquivamento pode intimidar a manifestação de idéias em público (MASON E WELLER, 2000), ou, no caso do tutor, esse arquivamento pode servir para futuro julgamento de sua competência no uso da língua.

Necessário se faz, porém, questionarmos se a falta de *feedback* corretivo acerca das imprecisões linguísticas nas mensagens dos alunos não prejudicou a harmonia entre interação e cognição, o que, conseqüentemente, afetaria a aprendizagem colaborativa (DILLENBOURG, 1999), concepção de aprendizagem que apóia o uso de fóruns em ensino a distância. Se esse for o caso, as mensagens de *feedback* fornecidas pelo tutor não colaboraram com a aquisição da língua estrangeira, pois não promoveram as modificações conversacionais e linguísticas necessárias para que o aprendiz transformasse o insumo em assimilação que pudesse posteriormente manifestar-se em sua produção (LONG, 1996). No entanto, convém esclarecer que não estamos propondo que as mensagens de *feedback* em fóruns tenham ‘foco nas formaS’, mas ‘foco na forma’ (LONG, 1996), ou seja, embora o foco das mensagens de *feedback* voltem-se primeiramente para o significado do que esteja sendo discutido nos fóruns, alguma atenção precisa ser dada às estruturas linguísticas que veiculam esse significado. Para tanto, o tutor poderia fornecer *feedback* implícito, substituindo formas linguísticas inapropriadas por formas corretas na língua alvo (reformulações), de modo a conectar as formas linguísticas ao sentido nos contextos discursivos.

Enquanto nos fóruns prevaleceu o *feedback* não-corretivo, nas atividades de portfólio, individuais e direcionadas para a prática das estruturas estudadas, percebemos a preferência dos tutores por fornecimento de *feedback* de natureza corretiva, mais especificamente de

‘precisão linguística’. Por ser individual, talvez o tutor sinta-se mais a vontade para fazer correções explícitas, uma vez que apenas ele e o aluno terão acesso ao conteúdo do portfólio. Em relação ao fornecimento de *feedback* corretivo nos fóruns, a análise apontou que a maioria das mensagens de *feedback* corretivo explícito centrou-se em aspectos ligados ao conteúdo das tarefas. Poucas mensagens de *feedback* corretivo explícito voltaram-se para aspectos linguísticos.

Embora tenhamos constatado que atividades de natureza diferentes demandam *feedback* de natureza diferentes, destacamos que não podemos generalizar e afirmar que em fóruns deva prevalecer *feedback* não-corretivo e em portfólios *feedback* corretivo, pois acreditamos que o *feedback* fornecido pelo tutor deve ser o mais vasto possível para atingir uma maior quantidade de alunos, haja vista que cada aluno tem sua preferência em relação ao recebimento de *feedback*. Também destacamos que, mesmo sendo uma atividade mais voltada para o aspecto interacional do processo de aprendizagem, o *feedback* corretivo não pode ser abolido dos fóruns de disciplinas que lidam com a aquisição de segunda língua. Ao utilizar a língua para se comunicar, os alunos precisam utilizá-la de forma correta, pois a ocorrência de imprecisões linguísticas pode truncar a comunicação, gerando prejuízos para interação e até mesmo para aprendizagem colaborativa. Acreditamos que as correções precisam ser feitas para evitar a fossilização do erro. Contudo, se o tutor receia reduzir a participação dos alunos devido ao fornecimento de *feedback* corretivo, apontamos o *feedback* corretivo implícito para a solução desse problema, pois através desse tipo de *feedback* o tutor fornece correção para os erros dos alunos, sem indicar explicitamente a ocorrência do erro. Ao utilizar *feedback* implícito o tutor pode substituir formas linguísticas inapropriadas por formas corretas na língua alvo, conectando, assim, as formas linguísticas ao sentido nos contextos discursivos.

Outro dado que nos chamou atenção durante a análise diz respeito ao fornecimento de *feedback* não-corretivo de ‘sugestão’, pois esse tipo de *feedback* apresentou baixa ocorrência nas atividades de fórum e portfólio. Contudo, no questionário aplicado aos alunos, verificamos que muitos sentem necessidade de receber *feedback* dessa natureza. Portanto, fica aqui uma dica para os tutores: o fornecimento de sugestão de material extra para leitura e de estratégias de aprendizagem tanto é importante para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem quanto é uma necessidade dos alunos.

Por fim, responderemos a terceira pergunta que embasou nossa pesquisa: De que maneira os alunos reagem aos tipos de *feedback* fornecidos pelos tutores nas atividades de

fórum e portfólio? Lembramos que as reações dos alunos nas atividades de fórum foram analisadas a partir das mensagens postadas pelos alunos nos fóruns. Contudo, no portfólio as reações dos alunos foram analisadas a partir do questionário (Ver Anexo C) respondido pelos alunos.

Nos fóruns, verificamos que os alunos reagiram mais ao *feedback* não-corretivo, do que ao *feedback* corretivo (Ver página 89). Dentro os tipos de *feedback* não-corretivo o que mais despertou reação nos alunos foi o de ‘instrução’ (Ver página 90). Esse tipo de *feedback* direciona os alunos para a realização de uma atividade. Acreditamos que a grande quantidade de participação dos alunos justifica-se pelo caráter didático desse tipo de *feedback*, por funcionar como instrução para a realização de uma nova tarefa ou como o direcionamento para a correção de uma atividade realizada de forma errada.

Um dado que nos chamou atenção foi a reação dos alunos ao *feedback* não-corretivo de ‘sugestão’. No questionário respondido pelos alunos, muitos demonstraram preferência por esse tipo de *feedback*. Contudo, verificamos que o *feedback* de ‘sugestão’ fornecido pelos tutores não despertou muita reação dos alunos (Ver página 90) e, quando despertou, em sua maioria foi apenas um agradecimento pela sugestão dada. Uma possível justificativa para a falta de reação pode ser a forma como o *feedback* foi transmitido ao aluno. Se o tutor apenas sugeriu material extra, de fato o aluno não tem como reagir. Portanto, para despertar uma reação mais cognitiva do aluno é preciso que o tutor forneça *feedback* de ‘sugestão’ acompanhado de outro tipo de *feedback*, como o de ‘instrução’ ou de ‘motivação’ em forma de desafio. Assim, o tutor poderá verificar que o aluno não só percebeu a sua sugestão, como a utilizou na prática.

Dentre as formas de *feedback* corretivo, o ‘explícito’ foi o que despertou maior quantidade de reação dos alunos (Ver página 95), destacando o de ‘precisão linguística’ (Ver página 98). As respostas dos alunos para o *feedback* corretivo explícito ocorreu, em sua maioria, como resposta a um questionamento feito pelo tutor. Assim verificamos que, muitas vezes, para extrair uma reação do aluno é preciso questioná-lo ou desafiá-lo.

Em relação às atividades de portfólio, não pudemos verificar as reações dos alunos no próprio ambiente em que se realizou a atividade, como no fórum, pois o portfólio da aula seguinte, muitas vezes, não utiliza o mesmo conteúdo do portfólio anterior. Portanto, verificamos as reações dos alunos ao *feedback* fornecido nos portfólios através de um

questionário respondido pelos alunos. No questionário, constatamos que a maioria dos alunos, (Ver página 121), ao receber o *feedback* das atividades, observa os erros, procurando não cometê-los nas atividades seguintes. Percebemos que os alunos, aparentemente, estão atentos para as correções feitas pelos tutores. Ainda assim, consideramos prudente que o tutor sempre lembre os alunos de lerem os comentários feitos nas atividades, de verificarem os erros e de tentarem corrigi-los.

Após responder as questões norteadoras da nossa pesquisa, apontaremos algumas limitações da mesma e sugestão de novas pesquisas. Os dados analisados foram coletados apenas em uma disciplina de língua escrita, portanto não pudemos verificar se os resultados se repetiriam em uma disciplina de língua oral. Devido ao fator tempo, selecionamos apenas três tutores de um universo de onze tutores da mesma disciplina para participarem da pesquisa, o que pode ser visto como outra limitação da pesquisa. Além disso, escolhemos dois tipos de atividades para serem realizadas, atividades de fórum e portfólio, deixando de fora outros tipos de atividades, como o bate-papo.

Diante das limitações mencionadas, apresentados, a seguir, algumas sugestões de pesquisa. Seria interessante, em pesquisas futuras, verificar se o *feedback* fornecido em disciplinas de compreensão e produção escrita são os mesmos de uma disciplina de compreensão e produção oral. Também sugerimos a realização de uma pesquisa mais abrangente incluindo um número maior de tutores com mesmo nível de experiência para verificar se os resultados desta pesquisa se repetiriam em um grupo maior. Uma terceira sugestão é realizar uma pesquisa verificando que tipos de *feedback* ocorrem nas atividades de fórum e bate-papo, procurando verificar se os tipos de *feedback* são semelhantes, uma vez que ambas as atividades são mais interativas do que o portfólio.

Apesar das limitações apontadas anteriormente, acreditamos que essa pesquisa poderá contribuir para o debate teórico sobre o ensino de língua estrangeira mediado por computador e a distância, uma vez que propusemos uma nova categorização de *feedback*, focando não somente no aspecto corretivo, mas também no não-corretivo, sendo este último pouco discutido nos estudos realizados sobre *feedback*, tanto na modalidade de ensino presencial como na modalidade a distância. Ressaltamos ainda que a categorização de *feedback* elaborada por nós surgiu do próprio contexto da pesquisa, ou seja, da análise de dados oriundos de uma disciplina de língua ministrada na modalidade a distância, portanto são categorias nascidas da interação online.

Levy (2000) questiona às pesquisas descritivas que utilizam apenas os arcabouços teóricos do ensino presencial como categorias de análise de aspectos relacionados ao ensino a distância. Concordamos com o autor, pois as duas modalidades de ensino possuem características próprias, portanto necessitam de categorias de análise específicas para cada modalidade de ensino. Diante de tal afirmação, demonstramos a contribuição da nossa pesquisa, ao criarmos categorias para classificação dos tipos de *feedback* nascidas do próprio ambiente virtual, e, portanto, adaptadas a ele.

Outra contribuição da nossa pesquisa está ligada à melhoria do processo de aprendizagem de língua inglesa, pois a partir dos resultados apontados, os tutores poderão se informar melhor sobre os tipos de *feedback* que podem fornecer aos seus alunos, podendo selecionar aquele que melhor se adequa às reações que o tutor visa despertar nos alunos.

Esta pesquisa também nos levou a refletir sobre a necessidade de uma formação mais específica para os tutores de língua estrangeira. Como tutora formadora do Curso de Formação Inicial de Tutores, pude verificar que o curso trata de temas gerais relacionados ao ensino a distância, como legislação, avaliação, papel do tutor e do aluno. Acreditamos que cada área tem suas especificidades, que não podem ser ignoradas nas formações iniciais. Por exemplo, nos Cursos de Letras (Inglês) e Letras (Espanhol), por lidarem com alunos em processo de aquisição de idiomas, a utilização de *feedback* corretivo torna-se mais necessária e evidente do que nos demais cursos. Sugerimos que os Cursos de Formação Inicial de Tutores dos Cursos de Letras (Espanhol) e Letras (Inglês) incluam um tópico sobre o *feedback* do tutor para que o tutor possa utilizá-lo de forma consciente.

Compreendemos que a mediação pedagógica é fator importante para manutenção da motivação do aluno. O *feedback* faz parte da mediação pedagógica, pois é através dele que, muitas vezes, o tutor mantém contato com o aluno, além de informá-lo sobre sua evolução no processo de aprendizagem. Por isso, destacamos a necessidade de os tutores usarem o *feedback* de forma consciente, como um aliado do processo de aprendizagem e como meio de encurtar a distância física, aproximando tutores e alunos. Com a crescente difusão dos cursos na modalidade a distância, faz-se necessário formar tutores preparados para lidarem com as peculiaridades do ensino de língua a distância. É necessário que os cursos de formação inicial de tutores atentem para as peculiaridades das disciplinas de língua e insira em seu curso tópicos sobre o fornecimento de *feedback* para que os tutores saiam do curso melhor preparados para utilizarem o *feedback* como aliado da sua prática.

Da mesma forma que essa pesquisa contribuiu para o aprimoramento da minha prática como tutora, uma vez que estou mais consciente dos tipos de *feedback* que posso fornecer aos meus alunos, acredito que essa pesquisa também poderá contribuir para o aprimoramento dos tutores que já estão trabalhando na modalidade de ensino a distância, bem como dos futuros tutores. Além disso, acreditamos que é necessário desmistificar a ideia de que em ensino a distância a motivação do aluno deve ser ressaltada através de comentário que valorize a sua participação. Acreditamos que a motivação do aluno precisa ser fortalecida através do fornecimento de diferentes tipos de *feedback*, que contribuirão para o desenvolvimento da autonomia do aluno e da aprendizagem colaborativa. Por englobar diferentes tipos de *feedback*, nossa pesquisa poderá ser fonte de informação para diversos tutores sobre aspectos relacionados ao fornecimento de *feedback* variado. Ao fornecer *feedback* diversificado, o tutor conseguirá atingir um maior número de aluno, ampliando, assim, os limites de alcance da sua mediação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. In: **The modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/328585>>. Acesso em: 29 de setembro de 2010.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CALDEIRA, A. C. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. **XI Congresso Internacional de Educação a Distância**. Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>>. Acesso em: 11 de junho de 2010.
- CANALE, M; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **International Journal of Applied Linguistics**, v.1, p. 1-47, 1980.
- CARROLL, S.; SWAIN, M. Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. In: **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v.15, p. 357-386, 1993.
- CHAUDRON, C. **Second language classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1988.
- CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. In: **Language Learning**, v. 27, p. 29-46, 1977.
- CHOMSKY, N. **Knowlegde of language**: Its nature, origin and use. London: Praeger, 1986.
- COHEN. E. G.; BRODY, C. M.; SAPON-SHEVIN, M. **Teaching cooperative learning**: The challenge for teacher education. New York: State University of New York Press, 2004.
- COHEN, E. R.; LOTAN, R. Producing equal status interaction in the heterogeneous classroom. In: **American Educational Research Journal**, v.32, n.1, p. 99-120, 1995.
- CORDER, S. P. The significance of learners' error. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, n. 4, p. 161 – 170, 1967.
- DAMON, W.; PHELPS, E. Critical distinctions among three approaches to peer education.

International Journal of Educational Research, v. 13, n.1, p. 9-19, 1989.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed) **Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches**, Oxford: Elsevier, p. 1-19, 1999.

DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ERLAM, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. In: **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 28, p. 339 – 368, 2006. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdfType=1&fid=429518&jid=SLA&volumeId=28&issueId=02&aid=429517>>. Acesso em: 09 de outubro de 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004

FLORES, A. M. **O feedback como recuso para motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância**. Santa Catarina: Unisul, 2009.

GEBRAN, M. **Projeto de um ambiente de aprendizagem colaborativa para as séries iniciais do ensino fundamental, utilizando agentes inteligentes**. 2002. 120f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GIBBS, G.; SIMPSON, C. Does your assessment support your student's learning?. **Journal of Learning and Teaching in Higher Education**, Reino Unido, v.1, 2004.

HARASIM, L. Online education: A new domain. In MASON, R.; KAYE, T. (eds.). **Mindweave: Computers, communications and distance education**. Pergamon Press: Oxford, p. 50 -62, 1989.

HAVRANEK, G. The effectiveness of corrective feedback: Preliminary results of an empirical study. In: **Aquisitions e Interaction en Langue Étrangère**, v.2, p. 189-206, 1999.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Moderna, 2004.

HYLAND, F. Providing Effective Support: investigating feedback to distance language learners. **Open Learning: the Journal of Open and Distance Learning**, London, v.16, n.3, p. 233-247, nov. 2001.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2003.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1979.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**, New York, Longman, 1985.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Prentice-Hall International, 1987.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (org.), **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 1-26, 2000.

LAROCQUE, D.; FAUCON, N. Me, myself and...you? Collaborative learning: why bother? Teaching in the Community Colleges Online Conference – Trends and Issues. In: **Online Instruction**. Toronto, Ontario, Abr 1-3, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG. M. H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LEVY, M. Scope, goals and methods in CALL research. In: **ReCALL**. v.12. part 2, p.170-195, nov. 2000

LEWIS, M. **Feedback em aulas de idiomas**. Trad. Renata Lea F. Oliveira. São Paulo: Special Book Services, 2003.

LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In RITCHIE, W. C.; BAHTIA, T. K. (eds.). **Handbook of second language acquisition**. New York: Academic Press, p. 413- 468, 1996.

_____. **Focus on form in task-based language teaching**. Disponível em:
<http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>. Acesso em: 19 de julho 2001.

LONG, M. H.; ROBINSON,P. Focus on form: theory, research and practice. In: Doughty. C.; WILLIAMS, J. (eds.), **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-41, 1998.

LYSTER, R. Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. In: **Studies in Second Language Acquisition**. v.20, n.1, p. 51 – 81, 1998. Disponível em:

<<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdftype=1&fid=36476&jid=SLA&volumeId=20&issueId=01&aid=36475>>. Acesso em: 10 de outubro de 2010.

LYSTER, R; MORI, H. Interactional feedback and instructional counterbalance. In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 28, p. 269-300, 2006. Disponível em:

<<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=429512&jid=SLA&volumeId=28&issueId=02&aid=429511&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession>>.

Acesso em 15 de maio de 2011.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. In: **Studies in Second Language Acquisition**. v.19, n.1, p.37-66, 1997. Disponível em:

<<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdftype=1&fid=36368&jid=SLA&volumeId=19&issueId=01&aid=36367>>. Acesso em: 10 de outubro de 2010.

MACKEY, A. Input, interaction and second language development. In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, p. 557-587, 1999. Disponível em:

<<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=36661&fulltextType=RA&fileId=S0272263199004027>>. Acesso em: 20 de novembro de 2010.

MACKEY, A.; ABBUHL, R. Input and interaction. In: SANZ, C. (ed.). **Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory and practice**. Washington: Georgetown University Press, p. 207 – 233, 2005.

MAFFESOLI, M. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 20, p. 13-20, abr. 2003.

MASON, R.; WELLER, M. Factors affecting students' satisfaction on a web course. *Australian Journal of Educational Technology* 2000, v. 16, n. 2, p. 173-200, 2000.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, p. 133- 173, 2003.

MORAN, J. M. **Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação online**.

Texto apresentado no 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm#utiliza%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 12 jun. 2011

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. v. 3, 3. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

MYERS, J. Cooperative learning in heterogeneous classes. In: **Cooperative Learning**, v. 11, n. 4, 1991.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. 16. ed., Nova York: Cambridge University Press, 2006.

OLSEN, R. E. W-B.; KAGAN, S. About cooperative learning. In C. Kessler (ed.). **Cooperative language learning: A teacher's resource book**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, p. 1-30, 1992.

OXFORD, R. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. In: **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p.443-456, 1997. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/328888> . Acesso em 03 de abril de 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (org.) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, p.219-254, 2003.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

QUALLEY, D. J.; CHISERI-STRATER, E. Collaboration as reflexive dialogue: A knowing "deeper than reason." In: **Journal of Advanced Composition**, v.14, n. 1, p. 111-130, 1995.

REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. Hong Kong: Longman, 1987.

RINVOLUCRI, M. Key concepts in ELT: feedback. **ELT Journal**. v.48 n.3, p. 287-288, 1994.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROBINSON, G. L. Effective feedback strategies in CALL. In: DUNKEL, P. **Computer-assisted language learning and testing – research issues and practice**. Nova York: Newbury House, 2001.

SAURO, S. Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. In: **Language Learning and Technology**. v. 13, n.1., p. 96 – 120, 2009. Disponível em: <http://lt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2010.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínio e fronteiras**. v. 2, 5. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

SCHMIDT, R. Attention. In: ROBINSON, P. (org). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3 – 32, 2001.

SCHUMANN, J. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. (ed.). **Second language acquisition and foreign language teaching**. Arlington.: Center for Applied Linguistics, 1978.

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it al: giving and getting on-line course feedback. In WHITE, K. W.; WEIGHT, B. H. **The on-line teaching guide**. Boston, London: Allyn & Bacon, p.167-182, 2000.

SELINKER, L. Interlanguage. In: **International Review of Applied Linguistics**. v.10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SHARWOOD-SMITH, M. **Second Language Learning: Theoretical Foundations**. New York: Longman, 1994.

SILVA, T. T; COELHO, S. Z.; VALENTE, J. A. O papel da reflexão e dos mediadores na capacitação de aprendizes colaboradores: um dos suportes andragógicos das comunidades. In: VALENTE, J. A. e BUSTAMANTE, S. B. V. (orgs.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, p. 205-260, 2009.

SIMPSON, J. A.; WEINER, E. S. C. (eds.). **The Oxford English Dictionary**. Oxford: Clarendon Press, v. 5, 1989.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. In: **Language Teaching**, n.29, p. 1-15, 1997.

STEMLER, L. K. Educational characteristics of multimedia: a literature review. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**. Charlottesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), v. 6, n.3/4, p.339-359, 1997.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In GASS, S.; MADDEN, C. (eds.), **Input in Second Language Acquisition**. New York: Newbury House, p. 235-256, 1985.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds.). **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education, p. 99-118, 2001.

TAIT, A. Planning student support for open and distance education. **Open Learning: the Journal of Open and Distance Learning**, London, v.15, n.3, p. 287-299, nov. 2000.

_____. Reflections on student support in open and distance learning. **The international review of research in open and distance learning**, Athabasca, v. 4, n. 1, abr. 2003.

THORNBURY, S. What is Grammar?. In: **How to teach grammar**. Harlow, England: Longman, 1999.

UR, P. **A course in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VETROMILLE-CASTRO, R. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para aprendizagem via web ou mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (org). **Produções de material de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, p. 125-151, 2003.

VIGIL, N. A.; OLLER, J. W. Rule fossilisation: a tentative model. **Language Learning**, v. 26, p. 281-295, dez. 1976.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. In: **Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997. Disponível em: <http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>. Acesso em 12 de abril de 2011.

WHITE, C. Innovation and identity in distance language learning and teaching. **Innovation in language learning and teaching**, Reino Unido, v. 1, n. 1, 2007.

WHITE, C.; DING, A. Identity and self in e-language teaching. IN:DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E.(edts.). **Motivation, language identity and the L2 self**. 1. ed. Grã-Bretânia: Cromwell, p. 333-349, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Tutor

Você, caro tutor, está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Meu nome é Lorena Lima Barbosa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador(a), no projeto de pesquisa que objetivo desenvolver na disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Oral, da Licenciatura Semipresencial Letras: Inglês da UFC/ UAB. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. É importante ressaltar que você poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você está sendo convidado a participar de um estudo que envolverá o acesso a todos os fóruns e portfólios da disciplina mencionada. Para participar, você terá que consentir que os textos dos fóruns e dos portfólios da disciplina que atua como tutor, e de acordo com sua disponibilidade, sejam usados como dados na pesquisa. O acesso ao fórum dar-se-á sem nenhuma interferência do pesquisador no ambiente virtual, sendo os textos dos fóruns extraídos da tela por meio de *printscreen* (captura da tela). Procederemos da mesma forma em relação aos comentários feitos na caixa de mensagens da seção de portfólio. Contudo, no portfólio, se você permitir, também baixaremos o arquivos em Word que contém as atividades realizadas pelos alunos, bem como as correções feitas pelo tutor. Vale salientar que esta pesquisa não avaliará seu desempenho como tutor, apenas registrará as atividades e enunciados utilizados por tutores e alunos como dados de uma pesquisa na área de ensino de língua estrangeira na modalidade a distância. Tal pesquisa visa trazer benefícios na área de ensino de língua inglesa, sendo o colaborador (você) beneficiado indiretamente uma vez que atua na área. Como benefícios gerados pela referida pesquisa destacamos o fato de que a partir dela os tutores poderão se informar sobre as categorizações de *feedback*, bem como sobre as respostas dos alunos ao *feedback* fornecido a eles. De posse dessas informações, o tutor poderá selecionar o *feedback* de acordo com a respostas que deseja alcançar dos alunos. Desta forma, o *feedback* funcionará como uma ferramenta auxiliar para a melhoria da aprendizagem dos alunos que estudam uma Língua Estrangeira, mais especificamente a Língua Inglesa. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação só serão divulgadas cientificamente. Cabe ainda informar que você não receberá nenhum pagamento ao participar da pesquisa. Por fim, este documento será emitido em duas vias ficando uma cópia em seu poder e outra com o pesquisador.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Lorena Lima Barbosa

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Olegário Memória, 2973 – AP 202 A – Sapiroanga, Fortaleza, CE.

Telefones p/contato: (85) 9616.2957

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo

Telefone: 3366.8338

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)
Tutor (continuação)

Título da pesquisa: Mediação pedagógica no ensino e aprendizagem de língua inglesa na modalidade a distância: Análise dos tipos de *feedback* fornecidos por tutores e das respostas dos alunos ao *feedback*

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do voluntário	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura

DADOS DO VOLUNTÁRIO:

Nome: _____
 Instituição: _____
 Quantidade de disciplinas que já tenha exercido tutoria: _____
 Endereço: _____
 Telefones p/contato: _____

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)**Aluno**

Você, caro aluno, está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Meu nome é Lorena Lima Barbosa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador(a), no projeto de pesquisa que objetivo desenvolver na disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Oral, da Licenciatura Semipresencial Letras: Inglês da UFC/ UAB. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. É importante ressaltar que você poderá se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Leia atentamente as informações abaixo e faça todas as perguntas que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Você está sendo convidado a participar de um estudo que envolverá o acesso a todos os fóruns e portfólios da disciplina mencionada. Para participar, você terá que consentir que as suas participações nos fóruns e os seus portfólios da disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Oral sejam usados como dados na pesquisa. O acesso ao fórum dar-se-á sem nenhuma interferência do pesquisador no ambiente virtual, sendo os textos dos fóruns extraídos da tela por meio de *printscreen* (captura da tela). No portfólio, se você permitir, baixaremos o arquivos em Word que contém as atividades realizadas por você, bem como as correções feitas pelo tutor. Sua colaboração também ocorrerá através do preenchimento de um questionário sobre suas ações realizadas após o recebimento da correção das atividades. A utilização dos dados presentes no questionário também deve ser consentida por você. Vale salientar que esta pesquisa não avaliará seu desempenho como aluno, apenas registrará as atividades e enunciados utilizados por tutores e alunos como dados de uma pesquisa na área de ensino de língua estrangeira na modalidade a distância. Como benefícios gerados pela referida pesquisa destacamos o fato de que a partir dela os tutores poderão se informar sobre as categorizações de *feedback*, bem como sobre as respostas dos alunos ao *feedback* fornecido a eles. De posse dessas informações, o tutor poderá selecionar o *feedback* de acordo com a respostas que deseja alcançar dos alunos. Desta forma, o *feedback* funcionará como uma ferramenta auxiliar para a melhoria da aprendizagem dos alunos que estudam uma Língua Estrangeira, mais especificamente a Língua Inglesa. Torna-se relevante destacar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação só serão divulgadas cientificamente. Cabe ainda informar que você não receberá nenhum pagamento ao participar da pesquisa. Por fim, este documento será emitido em duas vias ficando uma cópia em seu poder e outra com o pesquisador.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Lorena Lima Barbosa

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Olegário Memória, 2973 – AP 202 A – Sapiranga, Fortaleza, CE.

Telefones p/contato: (85) 9616.2957

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará****Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo****Telefone: 3366.8338**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Aluno (continuação)

Título da pesquisa: Mediação pedagógica no ensino e aprendizagem de língua inglesa na modalidade a distância: Análise dos tipos de *feedback* fornecidos por tutores e das respostas dos alunos ao *feedback*

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____ / ____ / _____

Nome do voluntário	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura

DADOS DO VOLUNTÁRIO:

Nome: _____
 Instituição: _____
 Endereço: _____
 Telefones p/contato: _____

ANEXO C - Questionário de sondagem de reação do aluno ao *feedback* fornecido pelo tutor**Questionário**

Você, caro aluno, está sendo convidado a responder o questionário abaixo, que faz parte de uma pesquisa sobre o ensino de língua estrangeira na modalidade a distância. Meu nome é Lorena Lima Barbosa, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Gostaria de contar com sua participação, como colaborador(a), no projeto de pesquisa que objetivo desenvolver na disciplina Língua Inglesa III B – Compreensão e Produção Oral, da Licenciatura Semipresencial Letras: Inglês da UFC/ UAB. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra sua vontade. Os dados obtidos nessa pesquisa serão usados apenas em contextos acadêmicos e sua identidade será preservada.

1. *Você considera importante para o seu processo de aprendizagem de língua inglesa as correções feitas pelo tutor nas suas atividades?*

- sim
 não

2. *Que tipos de correções você prefere para as atividades de portfólio?*

- Apenas reformulação da estrutura em que ocorreu o erro, sem indicação explícita do erro.
 Apenas a indicação do erro
 Indicação do erro seguida da forma correta.
 Indicação do erro seguida de explicações linguísticas.
 Indicação do erro seguida da forma correta e de explicações linguísticas.

3. *Que tipos de correções você prefere para as atividades de fórum?*

- Apenas comentários acerca do conteúdo de sua postagem.
 Comentários acerca do conteúdo e reformulação da estrutura em que ocorreu o erro, sem indicação explícita do erro.
 Comentários acerca do conteúdo e indicação explícita do erro.
 Indicação do erro, seguida da forma correta.
 Indicação do erro, seguida da forma correta e de explicações linguísticas.
 Indicação do erro, seguida de explicações linguísticas e de sugestões de material para leitura.

4. *Você considera importante que o tutor, durante a correção (tanto de atividades de fórum como de portfólio), forneça informações relacionadas a(o): (Pode marcar mais de um item)*

- conteúdo da sua atividade (Se a atividade está de acordo com as instruções de resolução).
 apresentação da atividade (Se atividade está estruturada de forma adequada)
 organização textual. (Aspectos relacionados a coesão e coerência).
 uso correto dos elementos linguísticos. (Se as regras da língua foram usadas adequadamente).
 indicação de leitura do material da aula para reforçar alguma estrutura usada de forma errada.
 comentários positivos que ajudem a manter sua motivação em relação a disciplina.
 sugestões de material e atitudes para melhorar seu processo de aprendizagem.

5. *Qual é o seu principal interesse ao receber a atividade corrigida?*

- Apenas a nota
 Apenas as observações e correções feitas pelo tutor
 Tanto a nota quanto as observações e correções feitas pelo tutor.

6. *O que você faz com a atividade depois de corrigida?*

- () Nada
- () Observa os erros e as correções, mas não refaz a atividade e nem fica atento para não cometer os mesmos erros.
- () Observa os erros, procurando não cometê-los nas atividades seguintes.
- () Observa os erros, procurando não cometê-los nas atividades seguintes e ainda refaz a atividade corrigida pelo tutor.

ANEXO D – Declaração de aprovação da pesquisa pelo COMEPE/UFC



Universidade Federal do Ceará
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 018/11

Fortaleza, 25 de fevereiro de 2011

Protocolo COMEPE nº 314/10

Pesquisador responsável: Lorena Lima Barbosa

Título do Projeto: “Feedback na modalidade de ensino a distância:
Preferência dos tutores e reações dos alunos”

Levamos ao conhecimento de V.S^a. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 24 de fevereiro de 2011.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta preta, com uma letra inicial 'F' muito grande e decorativa.

Dr. Fernando A. Frota Bezerra
Coordenador do Comitê
de Ética em Pesquisa
COMEPE/UFC

ANEXO E – Formulário para classificação do feedback fornecido pelos tutores nas atividades de fórum

Post F

FEEDBACK NÃO-CORRETIVO			
Esclarecimento	Instrução	Motivação	Sugestão
Resposta do aluno			
Não	Sim, como?		

FEEDBACK CORRETIVO IMPLÍCITO	
Reformulação	Paráfrase
Resposta do Aluno	
Não	Sim, como?

FEEDBACK CORRETIVO EXPLÍCITO		
Conteúdo	Precisão linguística	Apresentação
Indicação de erro ou acerto?		
Não	Sim, como?	
Explicação?		
Não	Sim, de que tipo?	
Resposta do aluno?		
Não	Sim, como?	