

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
CENTRO DE ARTES E LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO
E DA COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO

Suzana Toniolo Linhati

**O FEEDBACK DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO
DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – ESPANHOL
E LITERATURAS EAD (UFSM)**

Agudo, RS
2018

Suzana Toniolo Linhati

**O FEEDBACK DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO
NO CURSO DE LICENCIATURA EM LÉTRAS – ESPANHOL E LITERATURAS
EAD (UFSM)**

Artigo de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (EAD), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação.**

Aprovado em 01 de dezembro de 2018:

Susana Cristina dos Reis, Doutora, (UFSM)
(Presidente/orientador)

Vanessa Ribas Fialho, Doutora, (UFSM)

Ana Marli Bulegon, Doutora, (UFSM)

Agudo, RS
2018

O FEEDBACK DO TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – ESPANHOL/LITERATURAS EAD (UFSM)

EL FEEDBACK DEL TUTOR EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: ESTUDIO DE CASO EN EL CURSO DE PROFESORADO EN LETRAS – ESPAÑOL/LITERATURAS EAD (UFSM)

Suzana Toniolo Linhati¹, Susana Cristina dos Reis²

RESUMO

Com o ensino de línguas a distância, surge a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre sua metodologia avaliativa. Desta forma, o presente artigo busca compreender quais foram os critérios utilizados pelos tutores durante a emissão de seus *feedbacks* em disciplinas do curso de licenciatura em Letras – Espanhol/Literaturas EaD da UFSM. Desta forma, procuramos identificar, analisar e descrever os critérios que foram apontados e, efetivamente, utilizados pelos tutores que atuaram no curso, através de uma pesquisa netnográfica e da aplicação de questionário junto aos participantes no período de agosto a outubro de 2018. Como resultados, constatamos uma preferência pelo *feedback* emitido através de mensagem escrita (inclusive em atividades de produção oral), de cunho individual, contemplando elogios, comentários empáticos, apontamento de erros em negrito e/ou cores diferentes, breve explicação sobre o erro e sugestões de materiais extras e de vocabulário, os quais formam parte do chamado *feedback* formativo. Além desses aspectos, encontramos outros que foram motivo de disparidade entre as respostas dadas pelos tutores e encontradas na imersão realizada no *Moodle*. Logo, concluímos que ainda existem muitos aspectos a serem melhorados na prática de emissão de *feedback* pelos tutores, de modo que sugerimos a criação de capacitações específicas para tutores referentes à emissão de *feedback* no contexto do ensino de línguas a distância.

Palavras-chave: Ensino de Línguas. Educação a Distância. Feedback. Língua Espanhola.

RESUMEN

Con la enseñanza de lenguas a distancia, surge la necesidad de profundizar el conocimiento sobre su metodología evaluativa. De esta forma, el presente artículo busca comprender cuáles fueron los criterios utilizados por los tutores durante la emisión de sus *feedbacks* en las asignaturas del curso de profesorado en Letras – Español/Literaturas EaD de la UFSM. De esta forma, procuramos identificar, analizar y describir los criterios que fueron apuntados y, efectivamente, utilizados por los tutores que actuaron en el curso, por medio de una investigación netnográfica y de la aplicación de cuestionario junto a los participantes en el período de agosto a octubre de 2018. Como resultados, constatamos una preferencia por el *feedback* emitido a través del mensaje escrito (incluso en actividades de producción oral), individual, contemplando elogios, comentarios empáticos, apuntamiento de errores en negrita y/o diferentes colores, breve explicación sobre el error y sugerencias de materiales extras y de vocabulario, que forman parte del *feedback* formativo. Además de estos aspectos, encontramos otros que fueron motivo de disparidad entre las respuestas dadas por los tutores y encontradas en la inmersión realizada en *Moodle*. Luego, concluimos que aún existen muchos aspectos que necesitan mejora en la práctica de emisión de *feedback* por los tutores, de modo que sugerimos la creación de capacitaciones específicas para tutores acerca de la emisión de *feedback* en el contexto de la enseñanza de lenguas a distancia.

Palabras clave: Enseñanza de Lenguas. Educación a Distancia. Feedback. Lengua Española.

¹ Graduada no curso de Letras – Língua Espanhola e Respectives Literaturas (UFSM), aluna do curso de Especialização em TICs – (UFSM);

² Doutora em Letras (UFSM), professora adjunta do curso de Letras – (UFSM);

1. INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma das modalidades de ensino que vêm ascendendo, nos últimos anos, no cenário educacional brasileiro. Com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do decreto 5.800, de 8 de junho de 2006³, possibilitou-se que uma grande parcela de estudantes pudesse cursar uma graduação e/ou pós, por intermédio das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

É por meio dessa ruptura com o ensino tradicional que surge o curso de Licenciatura em Letras – Espanhol/Literaturas EaD da Universidade Federal de Santa Maria (doravante Letras – Esp/EaD) que tem como foco o ensino da língua espanhola e a formação pedagógica docente. Nesse contexto, sabe-se que o papel do tutor é de extrema importância em um curso da modalidade a distância, pois é ele quem promove a mediação do conhecimento junto aos alunos.

Como salienta Gonçalves (2012, p. 25),

O professor tutor a distância é responsável por orientar o aluno durante sua aprendizagem, garantindo que o discente seja atendido em todas as suas necessidades, sejam elas dúvidas sobre os conteúdos ou, ainda, dificuldades na realização das atividades propostas. A avaliação também é um processo acompanhado por esse profissional, assim como auxiliar o professor formador.

Sendo assim, é importante enfatizar que o tutor não só dá o suporte necessário para a explicação e a extração das dúvidas, mas também se responsabiliza pela parte da correção e da atribuição de *feedbacks*. Desse modo, o tema de investigação da presente pesquisa é os critérios utilizados para a elaboração de *feedback* pelo tutor a distância na disciplina de Espanhol II do curso de Letras – Esp/EaD.

De acordo com Hattge, Ribas e Paulo (2014, p.03),

o termo *feedback* é muito utilizado na Educação a Distância, sendo um retorno, um parecer, uma devolutiva a respeito da atividade realizada pelo aluno com objetivo de acompanhar o seu desempenho. É uma maneira de professor estar avaliando o aluno considerando os pontos positivos e os pontos a melhorar na atividade proposta.

O objetivo geral é investigar como os tutores fornecem *feedback* na disciplina de Espanhol II do curso de Letras – Esp/EaD. Já os objetivos específicos visam a: a)

³ Conforme dados do Ministério da Educação (MEC).

identificar os principais critérios/estratégias de *feedback* utilizados pelos tutores a distância na disciplina de Espanhol II, ofertada no segundo semestre de 2017, a partir da análise de exemplares de *feedback* elaborados pelos tutores na disciplina investigada; e b) avaliar como os critérios apontados pelos tutores foram efetivamente utilizados na prática.

Desta forma, a presente pesquisa se constitui em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso netnográfico, sendo a coleta de dados realizada através de observações, análise e seleção de *corpus* no ambiente *Moodle* e da aplicação de questionários com tutores atuantes no curso.

Em vista disso, a presente pesquisa partiu da pergunta: Quais foram os critérios utilizados pelos tutores no momento da emissão dos *feedbacks* na disciplina Espanhol II da graduação em Letras – Esp/EaD?

Para fundamentação teórica dessa investigação, tomaram-se como referências os trabalhos desenvolvidos por Paiva (2003), Abreu-e-Lima e Alves (2011), Fluminhan, Arana e Fluminhan (2013), Santos (2013), Hattge, Ribas e Paulo (2014) e Nunes, Leffa, Lopes e Oliveira (2017), os quais retratam o papel do *feedback* e sua importância no contexto da Educação a Distância. Além disso, utilizou-se a pesquisa de Fuzer (2012), que discorre sobre o bilhete orientador como estratégia de retorno através da escrita.

Para esta investigação, em específico, o foco esteve direcionado para o *Feedback* Formativo, entendido como um retorno acerca do desempenho discente com vistas a significar o seu processo de aprendizagem (SANTOS, 2013), e o levantamento de alguns critérios, como a emissão de *feedback* individual (HATTGE; RIBAS; PAULO, 2014), a diversificação das formas de emissão (FLUMINHAN; ARANA; FLUMINHAN, 2013), o uso de comentários empáticos (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011), entre outros, que podem auxiliar os tutores na elaboração de seus *feedbacks* junto aos acadêmicos do curso de Letras – Esp/EaD.

Considerando isso, entende-se que a investigação em questão surge da experiência pessoal desta pesquisadora sobre a necessidade de averiguar quais foram os critérios utilizados pelos tutores na emissão de seus *feedbacks* e se tais critérios possibilitam a concretização de uma aprendizagem sólida. Além disso, buscamos contribuir para a reflexão dos tutores em atividade no curso de Letras – Esp/EaD, os quais poderão rever a sua prática pedagógica, tendo em vista melhorar

o seu desempenho como formadores, de modo a desenvolver um trabalho mais significativo dentro deste curso de graduação.

Assim, o presente artigo se organiza da seguinte maneira: na Seção 2, encontra-se a revisão da literatura, com o suporte de diferentes autores que discorrem a respeito da temática *feedback*; na Seção 3, apresenta-se o detalhamento da metodologia utilizada na investigação; na Seção 4, analisa-se e discute-se sobre os dados coletados no *Moodle* e as respostas dadas pelos tutores por meio de questionário; e, por fim, na Seção 5, são tecidas as considerações finais, nas quais destacamos a existência de cinco critérios utilizados recorrentemente pelos tutores.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 TIC E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A inserção das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no contexto do ensino de línguas estrangeiras trouxe mudanças significativas em muitos aspectos, sobretudo no que diz respeito à parte metodológica e avaliativa, como evidenciam Leffa (2005), aludindo às diferenças entre as interações virtuais e face a face, e Menezes e Braga (2011) referindo-se à reconfiguração da sala de aula de LE no contexto da EaD.

Diferentemente de um curso presencial, nos cursos de ensino de línguas a distância torna-se crucial a busca por diferentes recursos que contribuam para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (produção escrita, produção oral, compreensão leitora e compreensão auditiva) do aluno e que, conseqüentemente, o estimulem a estar em constante contato com a língua escolhida. Em outras palavras, faz-se necessário “um outro olhar sobre esse processo uma vez que o perfil de aprendiz se transformou e as teorias de ensino e aprendizagem de línguas também devem aprimorar-se para melhor dar conta desse fenômeno no século XXI” (NUNES; LEFFA; LOPES; OLIVEIRA, 2017, p. 27).

Souza (2007), por exemplo, discorre sobre o ensino de línguas em Tandem *Online* ou Teletandem, o qual tem como foco a interação síncrona entre dois falantes nativos, em que um aprende a língua do outro. Indo ao encontro dessa ideia, Braga (2013) afirma que o aluno só aprende um idioma por meio de seu uso, de modo que,

no ensino a distância, “aprendizes de línguas estrangeiras, mesmo sem sair de seu próprio espaço geográfico, têm a possibilidade de usufruir uma ‘imersão linguística virtual’ que permite o acesso a situações reais de uso da língua” (BRAGA, 2013, p. 51). Dessa forma, entende-se que o caminho para alcançar um bom desempenho linguístico, especificamente nas habilidades de produção oral e compreensão auditiva, é pela interação com o outro, conforme já preconizava Vygostky (1998).

Sendo assim, como saber se, realmente, o acadêmico de Letras está se apossando dos saberes linguísticos e significando-os para o seu processo de aprendizagem? Seria conveniente rever métodos e atividades que estimulem um saber sólido acerca do idioma estudado? Para responder a essas e a outras perguntas, é fundamental que se (re)pense, dentre outros aspectos, como se dá o processo de avaliação dentro do contexto de ensino de línguas a distância, isto é, no formato de *feedback*.

2.2 O FEEDBACK NA EAD

Hattge, Ribas e Paulo (2014, p. 03) entendem que o *feedback* se refere a “uma maneira do professor estar avaliando o aluno considerando os pontos positivos e os pontos a melhorar na atividade proposta”. Acrescido a isso, está a definição de Paiva (2003, p. 219) que entende esse termo “como 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”.

Considerando isso, o *feedback* pode ser entendido como um retorno avaliativo que é dado pelo professor(a) ao aluno(a), isto é, pode efetuar-se no formato de um comentário, uma sugestão ou, ainda, uma reflexão sobre o desempenho do estudante em determinada tarefa/atividade/ação. Para Nunes, Leffa, Lopes e Oliveira (2017, p. 29), o *feedback* em meio digital se caracteriza por três aspectos, isto é, a existência mínima de dois interlocutores, a mediação através do computador e a interação síncrona e/ou assíncrona entre professor e aluno.

De acordo com Fluminhan, Arana e Fluminhan (2013, p. 724), “em nenhum outro contexto o *feedback* é mais ansiosamente aguardado quanto no ensino a distância”, talvez isso ocorra porque “ele torna o professor mais presente e contribui para a motivação do aluno, amparando-o em seus questionamentos, superando o

isolamento e direcionando o seu caminhar” (KASPRZAK, 2005 apud FLUMINHAN; ARANA; FLUMINHAN, 2013, p.724). Além disso, o *feedback* tem seu caráter determinante dentro de um ambiente virtual, dado que, por ser carente de linguagem não verbal, “é necessário que haja *feedback* efetivo [nas salas de aula on-line] para minimizar um pouco a descontextualização e reduzir o sentimento de isolamento do aluno on-line” (SCHWARTZ; WHITE, 2000, p. 167 apud PAIVA, 2003, p. 222).

Logo, entende-se que o *feedback* na EaD é um instrumento indispensável no processo de aprendizagem, posto que não só estabelece uma relação avaliativa com o aluno, mas também promove uma aproximação e diálogo entre docente e discente, já que o ambiente virtual tende a criar um muro, uma barreira física entre ambos.

Para Hattge, Ribas e Paulo (2014, p. 05), o *feedback* na EaD deve ser fator de estímulo para o aluno. Na mesma direção, White (2003 apud FLUMINHAN; ARANA; FLUMINHAN, 2013 p. 724) entende que o *feedback* precisa ser valorizado pelo estudante, uma vez que o encoraja para a realização das tarefas, enquanto que Bischoff (2000 apud MORY, 2004, apud SANTOS, 2013, p. 63) percebe que o *feedback* não só é necessário para o aluno como é, também, para o próprio professor/tutor, que pode ter um retorno da sua própria atuação e, a partir disso, refletir sobre sua prática docente.

2.3 TIPOS DE FEEDBACK

Dentre os tipos de *feedback*/retorno existentes na EaD, o *feedback* formativo torna-se mais atraente no contexto da educação a distância, uma vez que se propõem a estreitar, ainda mais, os laços entre professor/tutor e aluno. Para Shute (2008 apud Abreu-e-Lima; Alves, 2011, p. 723),

o *feedback* formativo é toda informação oferecida ao aluno, por meio de uma mensagem, display, vídeo, áudio, e outros meios em resposta a uma ação do aluno (contribuições, tarefas dirigidas, questionamentos, etc.) que tenha como alvo moldar sua percepção, ação e cognição, para facilitar sua aprendizagem e favorecer seu desenvolvimento.

Conforme Santos (2013, p. 57), o *feedback* formativo opõe-se ao avaliativo no sentido de que este se preocupa com os erros, enquanto aquele prioriza o processo. Como sugestão de *feedback* formativo, Abreu-e-Lima e Alves (2011, p. 196-199)

comentam sobre dois subtipos, isto é, a escada de *feedback* e o *feedback* sanduíche.

O primeiro modelo promove a reflexão discente por meio de quatro etapas, ou seja, esclarecer, valorizar, questionar e sugerir, visando não só avaliar, mas construir uma relação de confiança e apoio entre professor/tutor-aluno. O segundo modelo se pauta em apontar os pontos positivos da tarefa e nas sugestões de aperfeiçoamento da mesma.

Apesar de compreender a importância desse tipo de *feedback* nos processos de ensino e de aprendizagem na EaD, é importante enfatizar que, ainda, não existe uma metodologia específica a respeito dos elementos que devem compor a elaboração do *feedback*, como afirmam Hattge, Ribas e Paulo (2014) e Abreu-e-Lima e Alves (2011). Entretanto, há alguns critérios que podem ser utilizados pelos professores/tutores com o intuito de “conhecer, elaborar e experimentar maneiras diversificadas de avaliar e de aprender a realimentar o processo, ou seja, o como fornecer *feedback*” (HATTGE; RIBAS; PAULO, 2014, p. 04).

Para Hattge, Ribas e Paulo (2014) é importante que o *feedback* dado a cada discente seja individual, exclusivo para as necessidades dele, afinal “é importante (ele) saber como está o seu desempenho, o que está sendo avaliado e como está o seu (...) progresso no curso” (HATTGE; RIBAS; PAULO, 2014, p. 03). De acordo com Abreu-e-Lima e Alves (2011), o professor/tutor deve transmitir a sua emoção de maneira consciente, pois compete a ele “conferir um tom agradável, bem-humorado, curioso (...) ou dar um tom desagradável a ela (...). A escolha das palavras, dos tempos verbais e, principalmente, da pontuação pode transformar uma mensagem em um problema sério” (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193-194).

No caso dos *feedbacks* emitidos por meio de mensagem escrita, Fuzer (2012) entende que “nosso compromisso como educadores da linguagem é encontrar maneiras eficientes de dialogar com os alunos via textos” (FUZER, 2012, p. 215). Dessa forma, a autora propõe um *feedback* baseado no bilhete orientador, que consiste em “elogiar o que foi feito adequadamente pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer” (RUIZ, 2001 apud FUZER, 2012, p. 218). O bilhete orientador se organiza em um ciclo de quatro movimentos, isto é, a reação do professor em relação ao texto discente, os elogios à escrita, as orientações para a reescrita e o incentivo em realizá-la (FUZER, 2012, p. 236-237).

Kekra e Wonacoot (2010 apud HATTGE; RIBAS; PAULO, 2014, p. 200) defendem a importância de estabelecer um prazo determinado para o envio do *feedback*, isto é “logo após a postagem do estudante e antes de ser executada a próxima atividade”. Acrescido a isso, Shute (2007 apud FLUMINHAN; ARANA; FLUMINHAN, 2013, p. 725) defende a elaboração de um *feedback* não complexo, ou seja, “claro, assertivo e de fácil entendimento”.

Estreitando, ainda mais, os critérios para um bom *feedback* e voltando-se, exclusivamente, para o ensino de uma língua estrangeira a distância, Fluminhan, Arana e Fluminhan (2013, p. 726-727) sugerem aos professores/tutores, a adoção de alguns passos que poderão tornar a aprendizagem em LE mais motivadora e eficiente junto ao estudante, como a realização de *feedbacks* por vídeo (estilo conferência) e a diversificação das formas de emissão.

Acrescido a isso, Reis (2004), por meio de uma análise de andaimes que o professor deve fornecer ao aluno no contexto de ensino de línguas EaD, enfatiza a importância de utilizar-se o *feedback* de monitoramento, que permite ao tutor averiguar se o aluno conseguiu ou não ter acesso à atividade proposta, e o *feedback* linguístico que, complementando o primeiro, consiste na checagem da compreensão discente acerca da atividade proposta, enfatizando aspectos da língua e do âmbito tecnológico.

Esses estudos, portanto, evidenciaram como é fundamental que o professor/tutor estabeleça com clareza os critérios que serão utilizados durante a sua avaliação, principalmente em um contexto de ensino de línguas a distância, atuando de maneira ativa na formação discente e no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, torna-se necessário respeitar prazos, apontar aspectos positivos da tarefa realizada, identificar erros e emitir sugestões, variar as formas de elaboração do *feedback* e, ainda, dar espaço para que o aluno possa retornar e, com isso, significar sua aprendizagem.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa para interpretação dos dados e como método de pesquisa recorre ao estudo de caso. Por estudo de caso, entende-se um “estudo intensivo de um indivíduo (um ser humano) ou grupo (tribo, empresa, comunidade, instituição etc.) com vistas a obter generalizações a partir de

uma análise abrangente do tópico de pesquisa como um todo” (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 114). Nesse caso, investigamos as emissões de *feedback* propostas por um grupo de três tutores que atuaram na disciplina Espanhol II, ofertada no curso de Letras – Esp/EaD⁴ e ministrada no segundo semestre de 2017.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados da presente investigação, foi aplicado um questionário junto aos tutores atuantes em Espanhol II (apêndice A), coletado via formulário do Google, bem como realizamos uma investigação netnográfica na plataforma *Moodle*, onde foram levantadas considerações sobre o *feedback* docente. Por Netnografia entendemos que se trata de uma

(...) pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online. Ela usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. (KOZINETS, 2014, p. 61-62)

A pesquisa netnográfica seguiu seis passos: 1) planejamento do estudo; 2) acesso aos dados online (entrada), 3) coleta de dados, 4) interpretação, 5) garantia de padrões éticos e 6) representação da pesquisa deu-se pela seleção do corpus de dados para análise;

A fase de planejamento esteve compreendida entre os meses de março e junho com a elaboração e escrita do projeto de pesquisa. Já a fase de acesso aos dados ocorreu no período de julho a setembro com a inserção da investigadora no *Moodle*. Nesse mesmo período, desenvolvemos a fase de garantia de padrões éticos, uma vez que foi solicitado o acesso ao ambiente junto à coordenação do curso de Letras – Esp/EaD, a qual encaminhou o pedido de autorização aos tutores atuantes na disciplina investigada.

Na sequência, obtivemos dados a partir de questionários aplicados junto aos três professores-tutores, que atuaram na disciplina Espanhol II. A fase de coleta de dados ocorreu no mês de setembro com o uso de questionários e com a realização das observações na disciplina. Já a fase de interpretação de dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro, com a identificação dos critérios de emissão de *feedback* através do questionário, com a análise das amostragens de *feedback* extraídas do *Moodle*, juntamente com a tabulação das respostas dos participantes,

⁴ Implementado na instituição no ano de 2009/I, conforme informação cedida pela coordenadora do curso.

e, por fim, com a comparação entre as respostas dadas pelos tutores envolvidos e o que foi encontrado em sua prática pedagógica.

Ao final, ocorreu a escrita do artigo, entre os meses de outubro e metade de novembro, buscando interpretar os dados coletados. Vale ressaltar que todas as etapas da pesquisa netnográficas decorreram ao longo do ano de 2018.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1. ANÁLISE DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: A DISCIPLINA ESPANHOL II

Para compreender um pouco mais sobre *Feedback*, nosso universo de análise inicia por meio de um mapeamento que buscou identificar as diferentes formas de *feedback* ofertadas na disciplina Espanhol II. Por meio da netnografia, coletamos os dados, descrevemos os planejamentos semanais (incluindo materiais e atividades), bem como os comparamos à proposta do ementário da respectiva disciplina (UFSM, 2008, p. 45 – 46), a fim de conhecer o contexto no qual os *feedbacks* foram emitidos.

4.1.2 Sobre a disciplina Espanhol II

“Espanhol II” estava sob a responsabilidade de um professor-formador e de três tutores, os quais foram identificados como tutor D, tutor E e tutor F na presente pesquisa. A disciplina tinha por objetivo “dominar as estruturas linguístico-comunicativas e suas funções no desempenho oral da língua, em nível básico, efetuando práticas de produção oral e escrita através de diferentes gêneros textuais” (UFSM, 2008).

Entretanto, se analisarmos com cautela a descrição da ementa, notaremos que há uma ênfase maior para o trabalho com gêneros textuais, de modo que os gêneros orais, ao não serem citados – e se seguidos na prática pelo professor-formador –, ficam submetidos a um segundo plano evidenciando uma possível falha no ementário.

Além disso, era previsto na discriminação das unidades que o tutor deveria auxiliar o aluno em diferentes situações, tais como: 1) projetar e planejar (projetar atividades e tarefas; acertar encontros, compartilhar expectativas, tomar decisões),

2) instruir e dar conselhos (dar instruções; aconselhar, dar sugestões; expressar acordo e desacordo), 3) comparar e medir e expressar quantidade (comparar fatos, pessoas e atitudes; referir a quantidade e medidas; expressar valores) e 4) relacionar ações no tempo (referir-se a ações em processo; relacionar ações passadas; projetar ações futuras)⁵.

Ao comparar o ementário da disciplina e os dados coletados no *Moodle* (ver apêndice B), identificamos que a organização de Espanhol II ocorreu por meio de temáticas contínuas e contextualizadas, que englobavam uma situação de saída do país de origem para a realização de uma viagem a um país hispano-falante, sendo desenvolvidos diferentes conteúdos no decorrer de 8 semanas. Também, identificamos dois tipos de propostas das atividades avaliativas, que variavam entre tarefas de produção escrita e de produção oral e escrita. A partir dessas informações, conseguimos compreender o contexto da disciplina e analisar os *feedbacks* derivados das atividades disponibilizadas.

4.2 AS EXPERIÊNCIAS DOS TUTORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CURSO DE ESPANHOL EAD

Ao sintetizar as primeiras informações obtidas pelo questionário, foi possível traçar um breve perfil dos tutores atuantes na disciplina Espanhol II. Os tutores são professores de Língua Espanhola, na faixa dos 30 aos 34 anos de idade, os quais concluíram sua formação inicial entre os anos de 2009 e de 2015, e possuem entre 2 a 6 anos de experiência com ensino na modalidade a distância.

O levantamento do perfil docente investigado permitiu investigarmos quanto à capacitação de tutoria para atuação específica em disciplinas de língua espanhola. Dois tutores afirmaram ter cursado capacitação específica para atuação em língua espanhola, enquanto que um assegurou não a ter realizado. Pela incoerência das respostas – *considerando que esse tipo de curso não pode ser exclusivo de um ou outro profissional* – deduz-se que essa indagação tenha gerado certa dúvida entre os participantes, pois, para ingressar no trabalho da UAB (Universidade Aberta do Brasil) é necessário que o tutor realize um curso denominado *Capacitação de*

⁵ Informações retiradas do Ementário da disciplina, disponível no site <https://portal.ufsm.br/ementario/cursos.html>.

*Tutores*⁶, com o intuito de receber informações teóricas e práticas sobre o *Moodle*, ou seja, uma formação para o uso da plataforma e não para o ensino de línguas.

Tendo em vista que uma capacitação voltada para o ensino de línguas deveria abordar o fornecimento de *feedback*, ao investigarmos se os tutores tiveram algum tipo de formação/capacitação sobre isso, os três participantes informaram que não realizaram qualquer capacitação referente à emissão de *feedback* – talvez por falta de oferta ou por desconhecimento de um curso desse âmbito.

Esse resultado reforça a nossa hipótese inicial de que os participantes não fazem uma formação exclusiva ou uma capacitação específica para atuar como tutores de língua espanhola, haja vista que o tutor que trabalha com o ensino de língua espanhola não deve somente dominar as estruturas linguísticas desse idioma, mas também saber direcionar o seu conhecimento para a necessidade de seu aluno. Conforme Gonçalves (2012, p. 26), as atribuições do professor-tutor não se limitam a sanar dúvidas relacionadas às atividades e aos conteúdos, mas também a orientar o acadêmico acerca de sua aprendizagem.

Por meio dessa constatação, questionamos se os participantes já haviam lido e/ou pesquisado bibliografia alusiva à emissão de *feedback* no contexto de ensino de línguas EaD. Como resposta, os tutores foram unânimes ao afirmarem que já haviam lido/pesquisado informações a respeito do *feedback*, o que mostra que, apesar de não terem realizado uma capacitação específica para a emissão de *feedback* em um contexto de ensino de línguas online a distância, esses profissionais têm a consciência da importância de ler e procurar informações que possam auxiliá-los em sua prática.

4.2.1 Conhecimento prévio dos tutores sobre a temática *Feedback*

Para investigarmos sobre os conhecimentos dos tutores, que foram extraídos das leituras sobre estratégias de emissão de *feedback*, a tabela 1 ilustra as respostas obtidas, as quais os participantes salientam que os seus *feedbacks* emitidos partem de diferentes âmbitos, isto é, da pesquisa de teorias e materiais específicos, bem como das experiências trocadas com outros colegas e com outros professores.

⁶ O curso em questão é desenvolvido pelo NTE/UFSM com carga horária de 45h.

Tabela 1 – No que se pautaram para criar as estratégias utilizadas em seus *feedbacks*

Tutor D	Li. Considerei as teorias e o que eu imaginava receber como aluna.
Tutor E	A convivência com colegas professores ajudou bastante.
Tutor F	Eu pesquisei. Tenho um artigo publicado recentemente sobre esse tema.

Fonte: autoria própria

Acrescido a isso, subtende-se que a prática profissional corrobora para aprimorar a elaboração do *feedback*, na medida em que o tutor vai conhecendo o seu grupo de alunos e as características de cada um, como aponta Hattge, Ribas e Paulo (2014, p. 03) ao afirmar que

não há uma indicação específica de quais elementos devem estar presentes na comunicação do professor com o estudante. Compete, então, ao professor perceber os estilos de aprendizagem de seu alunado e as características individuais e coletivas do grupo, traçando as melhores estratégias para o *feedback*.

Os dados apresentados não nos permitem generalizações. No entanto, por meio deles, podemos entender que não há uma ‘receita’ para a emissão de *feedback* voltado ao ensino de língua estrangeira, embora o tutor tenha a responsabilidade de pesquisar, compreender e pôr em prática diferentes estratégias que o ajudem a avaliar o aluno e, ao mesmo tempo, comunicar-se com este estudante de maneira eficaz.

4.2.2 Formas de emissão de *feedback* pelos tutores

Conforme já discutido na revisão da literatura e proposto por Fluminhan, Arana e Fluminhan (2013, p. 724), “em nenhum outro contexto o *feedback* é mais ansiosamente aguardado quanto no ensino a distância”, já que é um momento de aproximação entre professor-aluno. Em vista disso, questionamos os tutores quanto à relevância de fornecer *feedback* durante o processo de aprendizagem discente, buscando destacar o que eles pensam desse retorno dentro de uma disciplina específica da língua espanhola.

A tabela 2 mostra que, para os tutores, o *feedback* é considerado um recurso importante no âmbito do ensino de línguas EaD, pois possibilita ao acadêmico um

melhor entendimento sobre o conteúdo e sobre o seu erro, além de ser um retorno que mantém o aluno consciente do seu processo ao longo do semestre. Para Hattge, Ribas e Paulo (2014, p. 03), o *feedback* vai além da ciência do estudante, isto é, ele também é um termômetro para o professor, que tem a possibilidade de analisar o seu próprio trabalho, buscando identificar os avanços concretizados e as limitações que ainda fazem parte de sua prática.

Tabela 2 – Importância do *feedback* na EaD em uma disciplina de língua espanhola

Tutor D	Muito importante para o aluno acompanhar a evolução própria e aprender com os equívocos.
Tutor E	Eu produzo feedbacks com o intuito de que os alunos compreendam melhor o conteúdo, logo, para mim ele é muito importante .
Tutor F	É totalmente importante para o(a) educando(a) saber como avançar na aprendizagem.

Fonte: autoria própria

Com a intenção de mapearmos as formas de *feedback* fornecidas pelos participantes, investigamos quais foram propostas e os recursos utilizados pelos tutores em Espanhol II, como mostram as tabelas 3 e 4, respectivamente.

Tabela 3 – Formas de emissão de *feedback* emitidas na disciplina trabalhada

Tutor D	Mensagens escritas , chamadas por Skype e postagens de vídeos no YouTube com link no Moodle.
Tutor E	Escrita .
Tutor F	Foi uma disciplina bem curta e não lembro exatamente as formas de feedback utilizadas. Pelo que me lembro, utilizei, principalmente, tabelas com os critérios avaliados , explicando em que medida o(a) educando(a) atingiu (ou não) cada um deles. Quanto ao registo empregado, utilizei, prioritariamente, a escrita , mas lembro de ter disponibilizado, no feedback, vídeos e outros materiais audiovisuais para consulta .

Fonte: autoria própria

Tabela 4 – Recurso(s) utilizado(s) para a emissão dos *feedbacks*

Opções	Tutor D	Tutor E	Tutor F
Mensagem escrita/moodle	x	x	x
Mensagem escrita/outros		x	x
Vídeo síncrono/Skype e/ou outros	x		
Vídeo assíncrono/moodle			x
Vídeo assíncrono/outros	x		x
Áudio/moodle			

Áudio/outros			
Outro			

Fonte: autoria própria

Os dados nos permitem inferir que os *feedbacks* foram emitidos preferencialmente por meio de mensagem escrita, embora tenham utilizado também postagem de vídeo assíncrono, chamadas por Skype e tabelas com critérios pré-estabelecidos. Com base nesses dados, entendemos que, apesar de priorizarem a mensagem escrita, os participantes reconhecem a necessidade de emissão de *feedback* de formas variadas. Ainda que não tenham explicitado em suas respostas, temos como hipótese o fato deles relacionarem a forma de elaboração de *feedback* com o mesmo formato exigido na atividade proposta. Outra crença é que a diversificação no retorno aos alunos possa ajudá-los de maneira mais efetiva a compreenderem melhor suas falhas, já que cada estudante aprende de maneira única.

Ao realizarmos a pesquisa netnográfica no ambiente *Moodle*, constatamos que, de fato, houve preferência pela emissão de *feedback* escrito, embora os tutores tenham consciência da emissão em outros formatos. Os dados encontrados na tabela 5 reforçam essa preocupação dos tutores.

Tabela 5 – Tipos de emissão de feedback

Tipos de Feedback por atividade	Quantidade total de tipos de Feedback fornecidos por atividade					
	Tutor D		Tutor E		Tutor F	
	Itaqui	Constantina	Quaraí	São Francisco de Paula	Tio Hugo	Sobradinho
Por mensagem escrita/moodle	06	06	07	07	06	06
Por áudio	0	0	0	0	0	0
Por vídeo/ Youtube ⁷	01	01	0	0	03	03

Fonte: autoria própria

Com isso, percebemos que os participantes foram sinceros em suas colocações, uma vez que se confirmaram as diferentes formas de emissão de

⁷ Vídeos hospedados no *Youtube*, porém indisponíveis para visualização no momento da pesquisa.

feedback. Os dados comprovaram que vídeos por *Skype* e do *Youtube* foram utilizados para fomentar a aprendizagem dos alunos, embora, ao buscarmos acessá-los atualmente, estejam indisponíveis no ambiente Moodle. Ao analisarmos os dados, notamos, ainda, que o tutor F, em específico, fez o uso de tabelas com critérios pré-definidos para a avaliação discente, mostrando-se assim a organização por parte do professor e a transparência para o entendimento do aluno.

Tabela 6 – Importância da emissão de *feedback* de formas variadas

Tutor D	Sim, porque pode não se conseguir expressar como realmente gostaria e também por ser mais atrativo para os alunos.
Tutor E	Sim, creio que os alunos, e nisso me coloco como aluna também, gostamos de ter outros tipos de retornos, além do escrito.
Tutor F	Sim, pois o(a) educando(a) precisa interagir por meio de, no mínimo, quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir). Em tempos de multimodalidade, não podemos pensar apenas em leitura e escrita. As disciplinas devem considerar isso nas atividades e no <i>feedback</i> .

Fonte: autoria própria

Desta forma, entendemos que os participantes recorrem de forma mínima à emissão de *feedback* em vídeo, utilizando com maior frequência a mensagem escrita para avaliar seus alunos, inclusive nas atividades que exigiam o desenvolvimento da competência oral discente.

Entretanto, entendemos que o retorno escrito nem sempre é o mais adequado, principalmente se pensarmos nas atividades de oralidade. Para as atividades que exigem do estudante a produção oral, seria interessante que o tutor sempre priorizasse a gravação de áudios e/ou vídeos, explicitando as inadequações ou onde está o erro do aluno na oralidade e mostrando a ele como seria a maneira correta de pronúncia e de entonação na língua espanhola, uma vez que nem sempre é possível abranger essas questões pela escrita, pois pode comprometer o entendimento discente e, conseqüentemente, o seu aprendizado linguístico.

Ao analisarmos todos esses dados, evidenciamos que a forma diversificada de *feedback* é considerada importante pelos participantes, embora eles usufruam pouco desta prática. Ainda assim, os tutores entendem que este tipo de retorno lhes permite tornar as ideias mais claras do que se expressas somente na escrita, que a variação pode se tornar um fator atrativo para o processo de ensino-aprendizagem do aluno e que a diversificação pode contribuir para a prática das quatro habilidades da língua.

Autores como Abreu-e-Lima & Alves (2011) e Paiva (2003) também defendem a variação de *feedback* no contexto da EaD, entendendo a necessidade de se reduzir a sensação de isolamento do aluno (PAIVA, 2003, p. 222), possivelmente porque o discente tende a sentir-se distante da interação face a face com seu professor/avaliador, e compreendendo a importância de pensar em diferentes maneiras que auxiliem na diminuição da perda de elementos extra verbais durante a comunicação (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193), contribuindo para um entendimento do todo que se quer expressar para o estudante.

4.2.3 Tempo para o retorno de *Feedback*

Ao tomarmos ciência, na ficha de cadastramento da UAB, sobre as atribuições do tutor, constatamos que, dentre suas obrigações, destaca-se a regularidade de acesso ao *Moodle* e o retorno às solicitações dos alunos em um prazo máximo de 24 horas (UFSM, 2018). Compreendemos que, dentre outras demandas, o próprio *feedback* estaria contemplado nessas solicitações, de modo que o tutor teria o prazo de um dia para retornar ao estudante. Em contrapartida, Kekra e Wonacoot (2010 apud HATTGE; RIBAS; PAULO, 2014, p. 200) enfatizam que o prazo ideal de retorno de *feedback* na EaD corresponderia ao espaço dado entre o término da postagem do aluno e o início da atividade seguinte, ou seja, uma média de 7 a 14 dias.

Dessa forma, ao investigarmos sobre o prazo de emissão de *feedback* que foi utilizado pelos tutores durante Espanhol II, as respostas para essa pergunta variaram de tutor para tutor, uma vez que o tutor D evidenciou a particularidade de cada atividade e as suas outras demandas profissionais. Já o tutor E abordou uma emissão de *feedback* mais próxima do aluno, muitas vezes dada antes do término da tarefa, enquanto o tutor F enfatizou o máximo de uma semana após o término.

Em vista das respostas variadas, ao realizamos o levantamento netnográfico sobre o prazo de *feedback* emitido pelos tutores, destacando as datas de término das atividades, como mostra a tabela 7, e comparando as respostas do questionário e os dados encontrados no *Moodle*, com isso concluímos que os tutores D e F emitiram seus *feedbacks* em prazos diferentes, publicando-os antes da atividade seguinte ou posteriormente a ela. Enquanto que o tutor E emitiu-os dentro do prazo previsto.

Tabela 7 – Prazo de emissão dado pelos tutores

Prazo de Feedback	Tutor D		Tutor E		Tutor F	
	Itaqui	Constantina	Quaraí	São Francisco de Paula	Tio Hugo	Sobradinho
Semana 1: até 27/08/2017	S	S	S	S	S	S
Semana 2: até 10/09/2017	S	N	S	S	S	N
Semana 3: até 24/09/2017	Misto	N	S	S	S	N
Semana 4: até 08/10/2017	Misto	N	S	S	N	N
Semana 5: até 22/10/2017	S	S	S	S	N	N
Semana 6: até 05/11/2017	S	N	S	S	N	N
Semana 7: até 19/11/2017	S	S	S	S	S	S

Fonte: autoria própria

É importante esclarecer que, por não termos presenciado o andamento da disciplina no período em que ela ocorreu, não é possível tecermos comentários sobre o porquê dos atrasos na entrega de *feedbacks*. Temos como hipóteses que isso ocorreu devido às particularidades das tarefas, que talvez tenham tido um prazo ampliado pelo professor-formador, e/ou porque houve uma maior demanda das outras atividades dos tutores fora do âmbito da modalidade a distância.

Por fim, ao verificarmos como os tutores abordavam os alunos nos *feedbacks* propostos, identificamos elementos que poderiam ser empregados no momento de fornecer o retorno avaliativo a seus alunos, como mostra a tabela 8.

Tabela 8 – Na emissão de *feedback*, costumava-se:

Opções	Tutor D	Tutor E	Tutor F
Dirigir-se ao aluno pelo seu nome, de forma individualizada	x	x	x
Dirigir-se ao aluno de maneira geral, com foco no grupo			x
Dirigir-se ao aluno de forma neutra, sem demonstrar emoção/empatia			
Dirigir-se ao aluno de forma empática, muitas vezes compartilhando suas próprias experiências de vida	x	x	x
Elogiar e/ou reforçar os pontos positivos do aluno	x	x	x
Corrigir diretamente a produção do aluno, sem fazê-lo refletir sobre seu erro			

Apenas apontar os erros, usando cores e/ou outros recursos para evidenciar o equívoco			
Apontar os erros usando cores e/ou outros recursos para evidenciar o equívoco, além de tecer comentários/explicações sobre os mesmos			x
Explicar o erro do aluno de forma detalhada		x	x
Explicar o erro do aluno de forma superficial			
Sugerir materiais extras para o aluno compreender melhor o seu erro e/ou a sua dificuldade	x		x
Cuidar o prazo de retorno (anterior ao início da próxima atividade)			x
Outro		Tenho muito cuidado ao emitir um feedback, não o chamo de erro mas sim de equívoco.	

Fonte: autoria própria

Ao averiguarmos os dados obtidos, concluímos que os participantes foram unânimes ao afirmar que abordavam o aluno de maneira individualizada, buscando tratá-los de maneira empática, aproximando-se do público discente, além de elogiar e/ou reforçar os pontos positivos da atividade discente. Isso reforça o que foi proposto por Hattge, Ribas e Paulo (2014, p. 03 - 05), que compete ao professor questionar o estudante, demonstrar os pontos positivos e os que devem ser aprimorados na tarefa, além de utilizar diferentes estratégias que facilitem o entendimento do aluno acerca dos apontamentos, mantendo-o motivado durante seu processo de aprendizagem. Nessa mesma linha de pensamento, Abreu-e-Lima e Alves (2011) defendem a emissão de um *feedback* com sinais empáticos, de modo que “o interlocutor tenha consciência da emoção que está sendo transmitida na mensagem e evitar que pareça impessoal” (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193).

Ao analisar as particularidades expostas por cada participante, constatamos que os tutores D e F sugeriram materiais extras para auxiliar o aluno a compreender seu erro. Já os tutores E e F explicaram o erro do discente e, também, buscaram usar o recurso das cores para apontar os problemas identificados nas atividades dos alunos, além de tecerem comentários sobre os mesmos.

Considerando os aspectos que os tutores costumavam utilizar na emissão de seus *feedbacks*, questionamos acerca de quais critérios eles efetivamente utilizaram durante o seu trabalho em Espanhol II (apêndice C) e qual era a prioridade destes critérios em sua emissão (apêndice D).

Ao analisarmos e compararmos suas respostas, compreendemos que há consenso entre os participantes quanto em apontar aspectos positivos da tarefa, esclarecer os erros gramaticais, elaborar questionamentos como forma de reflexão, sugerir materiais extras e vocabulários em espanhol, emitir *feedback* individual, entregar *feedback* antes do prazo da atividade e a emitir *feedback* de maneira diversificada, os quais foram considerados como importantes e/ou muito importantes pelos sujeitos.

Entretanto, houve disparidades nas respostas dos participantes nos demais quesitos. Para os tutores D e F, a escrita em língua espanhola foi um ponto em destaque. É importante salientar que, embora o participante E não tenha sinalizado esse critério, ele entra em consenso com o demais na tabela apresentada no apêndice D. Entendemos que, talvez, a opção pelo uso desta língua tenha sido privilegiada em função do curso ter como foco a habilitação em espanhol, de modo que o aluno precisa estar em constante contato com o novo idioma, como afirma Braga (2013), inclusive, na recepção de seus *feedbacks*, relegando à língua portuguesa um segundo plano.

No quesito *feedbacks* em grupo, os sujeitos D e F consideraram importante um retorno generalizado, apesar de o sujeito E não o considerar da mesma forma, conforme a comparação entre as duas tabelas do apêndice C e do apêndice D. Acreditamos que isso ocorre, porque os tutores D e F compreendem que o *feedback* em grupo permite a difusão de uma visão geral dos equívocos do polo, de modo que a dúvida de um aluno pode ser a do outro, enquanto o tutor E possui uma percepção mais individualista, que direciona o foco exclusivamente para o estudante. Salientamos que isso não é um problema, mas uma característica própria de cada tutor.

Em relação à expressão de emoção/empatia, os tutores E e F mostraram-se adeptos a essa característica, a qual, inegavelmente, é fundamental dentro do contexto da educação a distância, pois permite ao aluno sentir-se acolhido e em total sintonia com o seu avaliador. Consideramos pertinente enfatizar que, embora o tutor D não tenha sinalizado esse critério, o aponta como importante dentro de uma emissão de *feedback*, possivelmente, porque entende que não é uma prioridade, mas um caminho para conquistar o estudante e contribuir para a sua aprendizagem.

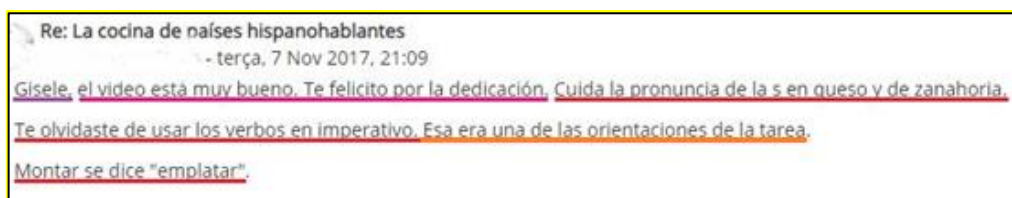
Por fim, os tutores D e F entenderam que a emissão de *feedback* de forma diversificada conforme a proposta da atividade é válida dentro do contexto da EaD,

assim como o tutor E que considerou este aspecto importante na tabela do apêndice D. Compreendemos que essa diversificação é fundamental, porque permite ao aluno aprender de maneiras diferentes e, ao mesmo tempo, extrair competências distintas para o desenvolvimento de suas quatro habilidades.

Todos esses elementos sinalizados vêm ao encontro do chamado *feedback* formativo que, na visão de Shute (2008 apud ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 192) corresponde à “revisão como informação comunicada para o aprendiz, objetivando uma melhoria no aprendizado”, isto é, aumentando “o conhecimento, as habilidades e a compreensão do aluno em relação ao conteúdo” (SHUTE, 2008 apud FLUMINHAN, ARANA, FLUMINHAN, 2013, p. 723). De acordo com Santos (2013, p. 57), esse tipo de *feedback* abrange o processo como um todo e não de maneira isolada, promovendo a reflexão do aluno sobre a sua aprendizagem.

A partir da explanação dos aspectos considerados importantes pelos tutores na emissão de um *feedback* e quais foram utilizados, conforme o grau de prioridade, por eles próprios, coletamos amostragens de *feedback* de atividades de produção oral e escrita, as quais foram separadas por tutor e por polos de atuação, para identificarmos os movimentos realizados pelo tutor durante sua emissão. Abaixo, foram representadas amostragens coletadas na semana 7 da disciplina Espanhol II. A versão completa da análise está disponível no [apêndice E](#), no [apêndice F](#) e no [apêndice G](#) (específicos das semanas 3 e 7) e no [apêndice H](#), no [apêndice I](#) e no [apêndice J](#) (das semanas em geral).

Imagem 1 - Exemplo de *feedback* de atividade de produção escrita e oral do tutor D



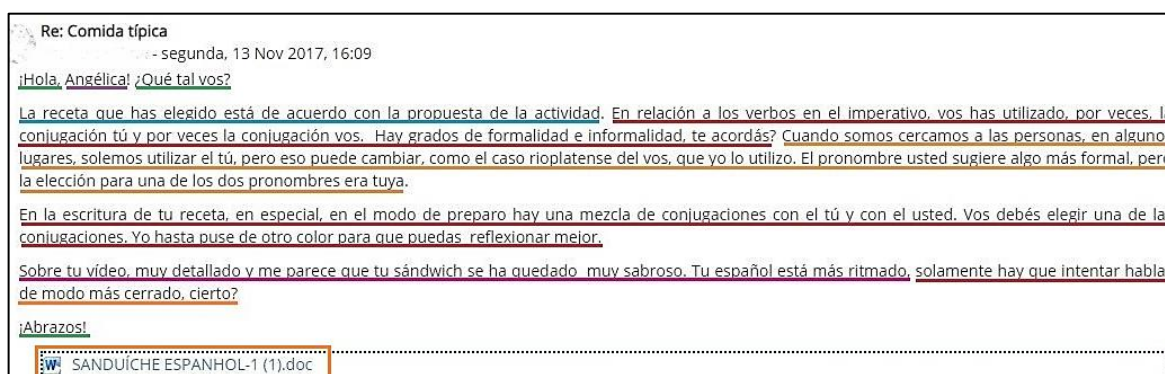
Fonte: Moodle/adaptado

Analisando as amostragens elaboradas pelo tutor D, percebemos que todos os critérios selecionados na tabela 8 e do [apêndice D](#) constavam nos exemplares escolhidos, embora não seguindo uma padronização de movimentos, já que aspectos como apontamentos positivos, questionamentos, comentários empáticos e

esclarecimento do erro se tornaram critérios optativos de acordo com a análise geral mostrada no apêndice H.

Além disso, constatamos uma grande dificuldade na explicação do erro através da escrita, sobretudo no que se refere à produção oral do aluno, afinal, o que seria cuidar *la pronuncia de la s en queso y de zanahoria* ou, ainda, prestar *atención a las pronuncias de quedaré, gimnasio, toalla, confortables, (...)* (fragmento alusivo à semana 6). Assim, entendemos que a explicação dada foi superficial e pouco instrutiva para o discente que, certamente, compreendeu quais pontos deveriam ser melhorados, porém não a forma como poderia aprimorá-los.

Imagem 2 – Exemplo de *feedback* de atividade de produção escrita e oral do tutor E



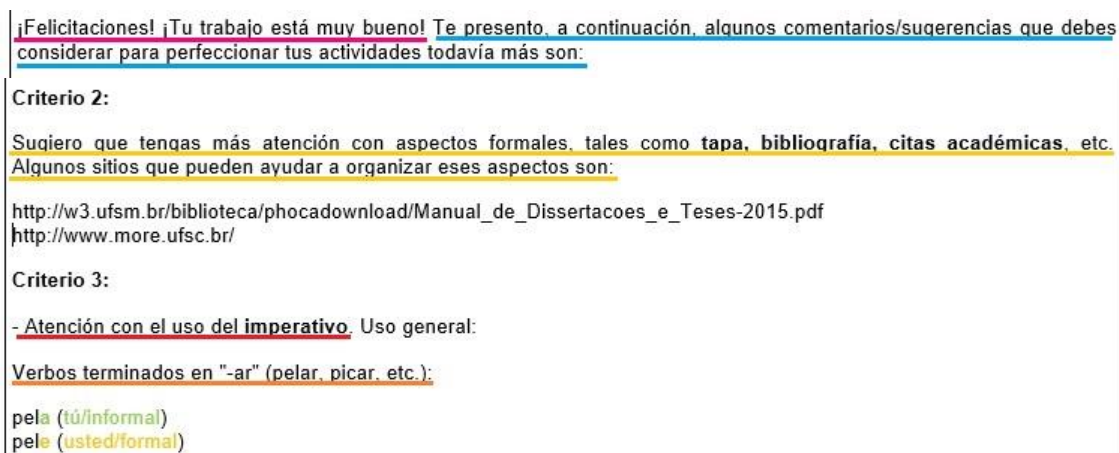
Fonte: Moodle/adaptado

Ao analisarmos as amostragens de *feedback* do tutor E, constatamos que os critérios selecionados na tabela 8 e do apêndice D estavam presentes nos exemplares selecionados, embora a emissão de *feedback* de formas variadas não tenha sido um critério atendido pelo tutor. Além disso, inferimos que as emissões tiveram diferentes movimentos no decorrer das atividades propostas, conforme apêndice I, e que aspectos como a sugestão de materiais e a realização de questionamentos para reflexão discente foram marcas optativas pelo tutor.

Junto a isso, reconhecemos o uso de estratégias para sinalização do erro, os quais foram apontados em negrito e/ou em cores no decorrer do texto escrito e, em casos de maior ocorrência, em arquivo *Word*, o que, supomos que facilitou o reconhecimento do aluno. Entretanto, averiguamos que as explicações referentes à produção oral discente se fizeram bastante superficiais, posto que comentários como *solamente hay que intentar hablar de modo más cerrado* ou *por veces, la 'r'*

debe ser vibrante (fragmento extraído da semana 4) não aclaram como o estudante pode melhorar a sua pronúncia, já que a explicação é pouco objetiva.

Imagem 3 – Exemplo de *feedback* de atividade de produção escrita e oral do tutor F



Fonte: Moodle/adaptado

Ao analisarmos as amostragens de *feedback* do tutor F, notamos a emissão por meio de tabelas no *Word*. Nessas, observamos a contemplação de todos os critérios selecionados na tabela 8 e do apêndice D, embora de modo facultativo, já que aqueles de cunho individual se fizeram mais completos (inclusive com questionamentos) e os de cunho geral se mostraram mais amplos e pouco empáticos, voltados, especificamente, para os apontamentos de erros e breve explicação sobre os mesmos, conforme consta no apêndice J.

Sobre esse aspecto, inclusive, constatamos o uso de diferentes estratégias para chamar a atenção do aluno, por meio de cores e de notas de revisão, que possuíam a explicação e, por vezes, exemplos linguísticos contextualizados. No que se refere à explicação dos erros da oralidade, percebemos que não houve muita ênfase dos mesmos na parte escrita e que o tutor optou, ainda, que em poucos momentos, pelo anexo de vídeo com uma possível explicação sobre tais equívocos (utilizamos o adjetivo possível, porque não temos certeza se isso ocorreu, já que o vídeo está indisponível para acesso).

Sendo assim, de modo geral, podemos dizer que os *feedbacks* dados pelos tutores nas atividades de produção escrita, contemplaram elogios, apontamento de erros, resolução de erros (com marcas em negrito ou em cores diferentes), além de comentários empáticos e de sugestões de materiais extras. Já as atividades de

produção oral, embora contemplassem os mesmos critérios, evidenciaram uma maior dificuldade por parte dos tutores referente à descrição dos erros e à sugestão de melhorias para estes equívocos. Talvez isso tenha ocorrido, porque os três utilizaram, predominantemente, o *feedback* escrito em suas emissões, uma vez que aspectos da habilidade oral nem sempre conseguem ser transmitidos pela escrita, prejudicando o entendimento discente e limitando o seu aprendizado na língua.

Vários autores relatam a importância de seguir determinadas orientações em um *feedback* escrito, de modo que este retorno seja claro e útil ao aluno. Gonçalves (2012, p. 26) considera importante o uso de linguagem cativante e motivadora. Fluminhan, Aranha e Fluminhan (2013, p. 725) entendem que um *feedback* extenso pode dificultar o entendimento discente, posto que a objetividade deve permear as elaborações do professor. De acordo com Abreu-e-Lima e Alves (2011, p. 193-194), é fundamental a escolha adequada das palavras que serão utilizadas, bem como o cuidado com a pontuação, evitando uma interpretação controversa por parte do aluno.

Nessa perspectiva, Fuzer (2012) propõe um *feedback* com base no chamado Bilhete orientador, o qual tem por função elogiar o que foi desenvolvido pelo discente e enfatizar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que deve ser realizado (RUIZ 2001 apud FUZER, 2012, p. 218). Para a autora, o espaço entre o elogio e a instrução deve ser preenchido com questionamentos, que mobilizem o aluno a refletir sobre a sua atividade e como ele pode melhorá-la (FUZER, 2012, p. 229). Dessa forma, Fuzer (2012, p. 236-237) propõe 4 etapas a serem seguidas: a) reações do professor sobre o trabalho discente, b) elogios, c) orientações e d) incentivo à reelaboração escrita.

No caso da EaD, percebemos que há uma caracterização de *feedback* semelhante à proposta do bilhete orientador, conforme expomos na análise das amostras, uma vez que há reações do professor em relação à atividade discente (sobretudo dos tutores D e E), o uso de elogios acerca dos pontos positivos da atividade realizada pelo aluno (por parte de todos os tutores) e, ainda que em parte, o uso de orientações alusivas ao entendimento sobre o erro e à forma de solucioná-lo nas tarefas seguintes (recorrente nos três casos).

Entretanto, percebemos que falta na EaD um maior incentivo à reelaboração do trabalho realizado pelo discente, uma vez que as atividades, com início e fim determinados para um período semanal específico, não são resgatadas pelos

estudantes e, conseqüentemente, pelos tutores. Talvez, com a reestruturação das atividades propostas, bem como o desenvolvimento de um *feedback* pautado no bilhete orientador, fosse possível acompanhar de forma mais aprofundada o processo de aprendizagem discente na EaD, mantendo um diálogo mais estreito com o aluno e enfocando no seu aperfeiçoamento linguístico.

Acrescido a isto, Abreu-e-Lima e Alves (2011, p. 196) propõem a “escada de *feedback*”, que consiste em um modelo de *feedback* pautado no esclarecimento, na valorização, no questionamento e na sugestão. No caso dos *feedbacks* emitidos pelos tutores, nota-se que há esses movimentos em diferentes ordens (embora o questionamento apareça em poucos momentos), juntamente com uma preocupação por parte dos mesmos em chegar até o discente com uma linguagem branda e com ênfase nos pontos positivos e a serem melhorados através de perguntas (tutor F) e sugestões (todos os tutores) para o aprimoramento de atividades futuras.

Considerando o exposto anteriormente e as limitações encontradas durante a análise dos *feedbacks*, perguntou-se aos tutores se eles teriam alguma sugestão e/ou crítica para agregar ao curso de Letras/Espanhol EaD da UFSM e/ou ao sistema de *feedback* utilizado, conforme mostra a tabela 9.

Tabela 9 - Sugestões e/ou críticas ao curso e ao sistema de *feedback*

Tutor D	O próprio sistema poderia ter uma ferramenta de gravação de áudio e vídeo que facilitasse o envio do feedback , sem a necessidade de postá-lo em um canal e usar o link.
Tutor E	Eu gostaria que os alunos respondessem aos meus feedbacks , pois tenho a impressão que eles apenas leem os feedbacks de disciplinas específicas. Cito como exemplo minha situação atual: atuo em duas disciplinas distintas e eles só me retornam em uma delas e quando se acham prejudicados. Gostaria que o diálogo acontecesse em ambas.
Tutor F	Acho que precisamos investir em formação para o feedback , desenvolvendo, por exemplo, pesquisas sobre o assunto na EaD. Também é importante criar a cultura de olhar o feedback nos(as) educandos(as).

Fonte: autoria própria

Conforme os dados obtidos, os tutores realizaram diferentes sugestões, que facilitariam suas emissões de *feedback* e, automaticamente, a eficiência deste retorno. Dentre as recomendações, estão a criação de uma ferramenta específica de *feedback* para a gravação de áudio e/ou vídeo no *Moodle*, o investimento em formação para o *feedback* na EaD e um maior diálogo junto aos acadêmicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O *feedback* é, inegavelmente, uma ferramenta essencial no contexto da educação a distância, sobretudo em um curso de graduação de Letras – Espanhol/Literaturas, que forma profissionais para trabalharem com as quatro habilidades da língua em sala de aula.

No decorrer dessa pesquisa, procuramos identificar, analisar e comparar os critérios de *feedback* utilizados pelos tutores atuantes na disciplina Espanhol II por meio de pesquisa netnográfica e aplicação de questionários.

Ao analisarmos os dados obtidos, destacamos que os tutores consideram o *feedback* como uma importante ferramenta no contexto da educação a distância, embora tenham um conhecimento ainda limitado sobre sua emissão, uma vez que aquilo que sabem é derivado de pesquisas próprias. Junto a isso, está o fato de que não há uma padronização na emissão de *feedbacks*, de modo que cada tutor segue um passo a passo, que varia de acordo com a atividade e conforme julga ser mais adequado para o entendimento de seus alunos.

Em relação aos tipos de *feedback* emitidos no decorrer das oito semanas da disciplina, apesar dos tutores reconhecerem a importância da elaboração diversificada, constatamos sua preferência pelo uso da mensagem escrita tanto em atividades de produção escrita quanto em atividades de produção oral. Salientamos, entretanto que, nas tarefas de oralidade, seria interessante a emissão de *feedbacks* através de áudio e/ou vídeo, uma vez que a escrita limita o entendimento do erro, o que pode gerar dúvida ou pouco entendimento por parte do aluno.

Já em relação aos prazos de *feedback*, ainda que entendam a importância de devolvê-lo antes do início da atividade seguinte, constatamos uma disparidade entre o período de emissão por parte dos tutores, os quais contemplaram e/ou ultrapassaram o prazo de 14 dias. Entretanto, não chegamos a uma conclusão definitiva sobre esse aspecto, posto que não acompanhamos a disciplina e não sabemos quais foram os prazos estipulados entre professor-formador e tutores no decorrer do semestre.

Em relação aos critérios que foram utilizados pelos tutores na emissão de seus *feedbacks*, constatamos o uso de diferentes movimentos, embora exista a predominância do feedback individual, com ênfase em elogios, apontamento de erros (em negrito ou em cores diversas) e breve explicação desses erros, além de

sugestões de materiais extras e de vocabulários. Assim, compreendemos que estes aspectos, junto a outros que foram abordados e selecionados de maneira parcial pelos tutores envolvidos, recaem no chamado “*feedback* formativo” de Shute (2008 apud FLUMINHAN, ARANA, FLUMINHAN, 2013, p. 723), que busca contribuir para o aperfeiçoamento do aprendizado discente.

É evidente que muitos aspectos ainda devem ser melhorados, sobretudo no que se refere ao *feedback* de atividades de produção oral, o qual exige uma maior dedicação por parte do tutor em conseguir explicar as falhas do aluno para além da mensagem escrita. Dessa forma, indo ao encontro das sugestões dos tutores, seria interessante a criação de ferramentas específicas de *feedback* para a gravação de áudio e/ou vídeo, além de uma interação mais estreita junto aos alunos, de modo a verificar, como enfatiza Reis (2004), se eles estão acompanhando as atividades, provendo o *feedback* de monitoramento e, conseqüentemente, ofertando o *feedback* linguístico formativo, no formato de escala, sugerido por Shute (2008 apud ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 196-199).

Sendo assim, sugerimos que novas pesquisas sejam feitas na área, a fim de compreender se as expectativas dos acadêmicos correspondem, de fato, à proposta de *feedback* que está sendo emitida a eles. Além disso, recomendamos que sejam pensados e postos em prática cursos de capacitação voltados, especificamente, para a emissão de *feedback* no contexto de ensino de línguas a distância, visando diminuir as falhas existentes até o momento. Assim, será possível aprimorar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo curso e, também, promover uma maior reflexão por parte dos tutores em relação a sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-E-LIMA, D.M. de. ALVES, M.N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 189-205, mai/ago, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a13.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2018

BRAGA, D. B. Alguns motivos para alento: tecnologia a serviço dos professores. IN:_____. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013. P. 46 - 55

BRASIL. Ministério da Educação – CAPES. Brasília, 2018. **CAPES/UAB**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab> Acesso em: 27 abr. 2018

FLUMINHAN, C. ARANA, A.R.A. FLUMINHAN, A. A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação a distância. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 10, n. Especial, p. 721 – 728, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42585330/A_importncia_do_feedback_como_ferramenta20160211-13717-1roxcim.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524841579&Signature=bwlsnsEy9MyVKFXZPvKQre%2F11E%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_Importancia_Do_Feedback_Como_Ferrament.pdf> Acesso em: 21 abr. 2018

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras**. Santa Maria, v. 22, n. 44, p. 213 -245, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12198>> Acesso em: 14 set. 2018

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. A Pesquisa Científica. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31 – 42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2014

GONÇALVES, A.I. Aprendizagem de Língua Espanhola na EaD: Qual a importância do trabalho do tutor a distância? **Texto Livre Linguagem e Tecnologia**. Minas Gerais, v. 5, n. 2, p. 23-37, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1997>> Acesso em: 20 abr. 2018

HATTGE, A.A.G.; RIBAS, C.C.C; PAULO, A.B.D. A Importância do feedback do tutor on-line no ensino a distância. **Ensaio Pedagógico**: Revista Eletrônica do curso de pedagogia das Faculdades OPET, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n8/artigo-2.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2018

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEFFA, V. J. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. **Congresso Internacional de Linguagem e Interação**. São Leopoldo: Unisinos, agosto, 2005. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interacao_virtual_e_face.pdf> Acesso em: 01 nov. 2018

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Artigo acadêmico: Metodologia. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 111 – 124. Disponível em: <https://ead08.proj.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/315786/mod_folder/content/0/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Textual%20na%20Universidade%20%28C%C3%A1p.%206%29.pdf?forcedownload=1> Acesso em: 16 abr. 2018

NUNES, G. M.; LEFFA, V. J.; LOPES, J. A.; OLIVEIRA, V. O. O uso do Feedback automático no aplicativo educacional Busuu e sua influência na aprendizagem de línguas. **Linguagem em Foco**, v. 9, p. 25-37, 2017. Disponível em:

<<http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/vol%209%20n%201%202017%20-%20artigo%2002.pdf>> Acesso em: 11 dez. 2018

PAIVA, V.L.M.O. Feedback em ambiente virtual. IN: LEFFA, C. (Org) **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 219-259. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>> Acesso em: 21 abr. 2018

PAIVA, V. M.; BRAGA, J. Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011, p. 119-139. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/verajunia.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2018

SANTOS, M. T. O Feedback. **O feedback e as relações dialógicas na educação a distância**: um estudo sobre os retornos dados pelos tutores aos alunos de Letras – Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina. 2013, 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123058>> Acesso em: 23 abr. 2018

SOUZA, R. A. de. Aprendizagem em Regime Tandem uma alternativa no ensino de línguas estrangeiras online. IN: ARAÚJO, Júlio César. **Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P. 205 – 220

REIS, S. C. dos. **A intervenção pedagógica do professor em contextos diferenciados: a oferta de andaimes na aula de inglês presencial e a distância**. 2004. 154 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004. Disponível em: Acesso em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270387/1/Reis_SusanaCristinados_M.pdf 11 nov. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação: Ementário da disciplina Espanhol II. IN: **Projeto Político Pedagógico de Curso: Letras Espanhol/Literaturas a Distância**. Disponível em: <https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/PPCLetrasEspanhol.pdf> Acesso em: 04 jul. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico de Curso: Letras – Espanhol e Literaturas a Distância**. Santa Maria, RS, 2008. Disponível em: <https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/PPCLetrasEspanhol.pdf > Acesso em: 04 jul. 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Núcleo de Tecnologia Educacional. **Termo de compromisso do tutor**. Disponível em: <https://nte.ufsm.br/images/formularios/UAB/termo_tutor.doc> Acesso em: 25 out. 2018

VYGOSTKY, L.S. **A formação social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, 6ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.