

## O FEEDBACK NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES-TUTORES: UM ESTUDO COM BASE NO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

*André Firpo Beviláqua*<sup>1</sup>

*Renan Cardozo*<sup>2</sup>

*Alan Ricardo Costa*<sup>3</sup>

*Vanessa Ribas Fialho*<sup>4</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de mapear a concepção de professores-tutores sobre *feedback* e como ela se reflete na *práxis* docente em um curso de licenciatura em Letras na modalidade Educação a Distância (EaD). Para isso, partimos de concepções e categorias registradas *a priori* na literatura da área (LEFFA, 2003; PAIVA, 2006; CARDOSO, 2011; NUNES *et. al.*, 2017). A metodologia, de viés qualitativo e natureza exploratória e prospectiva, conta com um questionário online como instrumento para a coleta de dados. O questionário foi respondido por dez professores-tutores do curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas EaD da Universidade Federal de Santa Maria em consórcio com a Universidade Aberta do Brasil (UFSM/UAB).

**Palavras-chave:** *Feedback*; EaD; Tutoria.

### Introdução

Não se faz necessário reiterar que as atividades humanas – dentro ou fora de sala de aula – demandam algum tipo de resposta ou retorno por parte de nossos pares, tanto na esfera pessoal quanto nas esferas profissional e acadêmica. Essa necessidade tem sido assinalada há algum tempo, no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, frequentemente, sob a

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Professor-tutor no curso de licenciatura em Letras Espanhol e literatura a distância (UAB/UFSM). E-mail para contato: [andre.firpo@gmail.com](mailto:andre.firpo@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestrando em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail para contato: [renancardozoo@gmail.com](mailto:renancardozoo@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutorando em Letras, pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). E-mail para contato: [alan.dan.ricardo@gmail.com](mailto:alan.dan.ricardo@gmail.com).

<sup>4</sup> Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora-formadora e coordenadora do curso de licenciatura em Letras Espanhol e literatura a distância (UAB/UFSM). E-mail: [vanessafialho@gmail.com](mailto:vanessafialho@gmail.com).

rubrica do que se convencionou chamar *feedback* (e.g. PAIVA, 2003; LEFFA, 2006; CARDOSO; 2011; NUNES *et al.*, 2017). Não há, todavia, no que tange ao *feedback*, unanimidade sobre seu conceito, nem consenso sobre as estratégias e os meios para seu fornecimento, tampouco reflexões mais aprofundadas sobre capacitações e/ou formações docente para compreendê-lo na *práxis*, razão pela qual um estudo situado sobre tais práticas mostra-se imperioso.

No contexto de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) do curso de graduação/licenciatura em Letras - Espanhol e Literaturas a distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), os debates sobre *feedback* tornaram-se recorrentes. Em grande medida, o tópico vem à tona na rotina de interações professor-aluno, nas reuniões do colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e, ainda, nos espaços de capacitação e/ou formação continuada, em função da importância atribuída ao *feedback* na avaliação da aprendizagem dos alunos. Atribuir tal importância, contudo, já é quase um lugar-comum na EaD, e não implica necessariamente a compreensão aprofundada do tema. Em melhores palavras: é necessário assumir a possibilidade de que muitos docentes, hoje, compreendam o *feedback* mais de forma instintiva que de forma crítica, prática e consciente.

Tendo em vista as considerações prévias, foi desenvolvida a pesquisa aqui relatada, cujo objetivo geral foi o de mapear a concepção que professores-tutores têm de *feedback* e de que forma ela se reflete na *práxis* docente. Os objetivos específicos são: (a) investigar a formação acadêmica dos professores-tutores para um trabalho com *feedbacks* em cursos EaD; (b) identificar e analisar as concepções teóricas dos professores-tutores quanto ao tema *feedback*, e (c) analisar de que forma tais perspectivas teóricas reverberam em suas práticas profissionais no curso de Letras - Espanhol EaD.

A justificativa para o presente estudo, por um lado, é a constatação da necessidade latente de maior aprofundamento do tema no contexto do curso Letras - Espanhol EaD (FIALHO e FONTANA, 2012), sobretudo no que tange aos professores-tutores, em contato ainda mais direto com os acadêmicos (professores em formação). Por outro lado, a justificativa dá-se também pela possibilidade de contribuição com outros cursos de

licenciatura em Letras na modalidade a distância que podem valer-se de vivências e de reflexões oriundas do curso para construir seu *modus operandi* para a aprendizagem.

## 1 Revisão de literatura

Ainda não há, na área da Linguística Aplicada (LA), um consenso quanto à origem, à definição ou à estratégia mais adequada para o fornecimento do *feedback*. Parece haver unanimidade, porém, com relação à importância desse tópico para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente no âmbito do Ensino de Línguas Mediado por Computador (*Computer Assisted Language Learning, CALL*) e do Ensino de Línguas Mediado por Dispositivos Móveis (*Mobile-Assisted Language Learning, MALL*).

No que diz respeito à origem do termo *feedback*, podemos identificar, de acordo com Paiva (2006), pelo menos duas possibilidades na literatura: alguns pesquisadores conferem o surgimento do conceito à área da biologia, ao passo que outros atribuem-no à área da engenharia elétrica. Nessas duas áreas, no entanto, o termo tende a aparecer, com certa frequência, associado a uma ideia de "resposta" ou "retorno".

O conceito de *feedback* também já foi exaustivamente discutido na literatura (PAIVA, 2003; CARDOSO, 2011; NUNES *et al.*, 2017; entre outros). Apresentamos, no Quadro 1, algumas definições difundidas na LA, a começar por três mais específicas, até uma quarta que contempla as anteriores:

Quadro 1 – Definições de *feedback* na literatura.

Nº	Citação direta ou indireta
1	"(...) resposta ou reação que recebe a avaliação que o aluno faz sobre o professor e o curso" (MOYA e RUIZ, 1996:229, tradução nossa <sup>5</sup> ).
2	"(...) retorno à ação de um aluno fornecido por um colega, que tenha objetivos motivacionais, informativos ou avaliativos" (CARDOSO, 2011:51).
3	Comentários automáticos programados pelo professor com a finalidade de assistir o aluno durante a realização da tarefa (LEFFA, 2003).

<sup>5</sup> “*Respuesta o reacción que tiene la evaluación que hace el alumno sobre el profesor y el curso*”.

4	"(...) 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, 2006:221).
---	--

Fonte: os autores.

Como podemos observar no Quadro 1, cada pesquisador, a partir de seu respectivo estudo, tem desenvolvido uma compreensão própria do termo *feedback*. Existem, porém, algumas categorias das quais podemos partir, como aquelas identificadas por Cardoso (2011) com base em algumas pesquisas prévias, que serão elencadas por nós a seguir:

**1) Conteúdo:** Subdivide-se em:

**a) Tipo da informação:** que, por sua vez, subdivide-se em: (a) Reconhecimento: *feedback* com a confirmação de recebimento de um conteúdo ou tarefa; (b) Motivacional/interacional: *feedback* com a finalidade de incentivar a participação, a integração ou a permanência de um aluno no curso; (c) Tecnológico: *feedback* sobre as ferramentas tecnológicas utilizadas no curso; e (d) Informativo/avaliativo: *feedback* com comentário ou com avaliação sobre o desempenho do aluno.

**b) Complexidade da informação:** que, por sua vez, subdivide-se em: (a) Complexo: *feedback* mais extenso e com maior densidade de informações; e (b) Não complexo: *feedback* mais curto e objetivo.

**2) Direcionamento:** Subdivide-se em:

**a) Individual:** *feedback* direcionado a um aluno em específico.

**b) Em grupo:** *feedback* enviado a um grupo ou turma.

**3) Momento:** Subdivide-se em:

**a) Imediato:** *feedback* logo após a realização de uma tarefa.

**b) Com atraso:** *feedback* após minutos, horas, dias ou semanas de realização de uma tarefa.

**4) Fonte:** Subdivide-se em:

**a) Professor:** *feedback* fornecido pelo professor.

**b) Computador:** *feedback* fornecido pela máquina.

**c) Aluno:** *feedback* fornecido pelo aluno.

Com base nas categorias apresentadas por Cardoso (2011), podemos pensar que o *feedback* do professor-tutor para o aluno em formação, não contemplará todas essas categorias e subcategorias, podendo apresentar: a) conteúdo: motivacional/interacional, informativo/avaliativo, complexo ou não complexo; b) direcionamento: individual ou em grupo; c) momento: com atraso; d) fonte: professor-tutor.

Em outras palavras, retiramos, da categoria “momento”, a subcategoria “instantâneo”, visto que o nosso foco é o *feedback* que o professor-tutor fornece ao aluno em formação após alguns dias do envio da atividade. Na categoria “fonte”, também restringimos o olhar somente para o “professor-tutor”, excluindo o *feedback* fornecido pela máquina ou pelo aluno, que também são possíveis na EaD, mas que não se enquadram no escopo deste estudo. Logo, podemos definir *feedback*, nesta pesquisa específica, como a resposta ou retorno que o professor-tutor fornece ao aluno com a finalidade de assisti-lo, motivá-lo e/ou avaliá-lo durante a realização das tarefas de uma disciplina. Essa definição, vale destacar, pode ser adaptada ou ampliada nos resultados e nas discussões, a depender dos dados fornecidos pelos professores-tutores e analisados pelos autores da presente pesquisa.

Para finalizar esta seção, cabe destacar que o interesse pelo *feedback* tem crescido exponencialmente no domínio de CALL (LEFFA 2006) e de MALL. Pesquisas como a de Nunes *et. al.* (2017), por exemplo, têm demonstrado que ainda há muito a ser feito em termos de *feedback* para aplicativos de ensino de línguas, uma vez que as alternativas disponíveis gratuitamente ainda tendem a ficar muito aquém do que Leffa (2003) já provou ser possível no âmbito digital. Neste estudo, também relacionado à rede de possibilidades para o fornecimento de *feedback* em ambiente virtual, esperamos apresentar mais algumas contribuições para o avanço desse tópico.

## 2 Metodologia

A pesquisa foi realizada à luz da investigação qualitativa em Educação (BOGDAN e BIKLEN, 1999). A pesquisa qualitativa, diferentemente da pesquisa quantitativa, se preocupa com as “ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica” (TERENCE e FILHO, 2006, p. 02).

Para a realização da investigação, com base na literatura apresentada na seção anterior, elaboramos um questionário como ferramenta de coleta de dados, e convidamos os professores-tutores do referido curso a responderem as questões. Com as perguntas elencadas, buscávamos investigar a formação acadêmica dos sujeitos de pesquisa (tutores) e mapear suas concepções de *feedback* e de que forma elas se refletem em suas práticas profissionais. O questionário foi elaborado com questões abertas e aplicado *online*, via ferramenta *Google Docs*, sendo enviado para 18 professores-tutores. Recebemos as respostas, por participação voluntária, de 10 (dez) deles, os quais passamos a considerar como participantes da pesquisa.

## ***2.1 Participantes da pesquisa***

Com relação à formação acadêmica dos professores-tutores, todos possuem graduação em Letras, variando entre (1) Letras Espanhol e Literaturas e (2) Letras Português/Espanhol e Literaturas. De modo específico, 9 participantes possuem pós-graduação, sendo 8 *latu sensu* e 1 *sctricto sensu*. Além disso, 1 está cursando o curso de Doutorado em Letras e, outro, Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Dos 10 tutores, 8 já foram ou são alunos atualmente de cursos na modalidade EaD.

Cumprе ressaltar que os professores-tutores passaram a integrar a equipe docente do curso de Letras EaD em diferentes momentos. Um em 2010/1, um em 2011/2, dois em 2012/1, dois em 2013/2, um em 2014/1, um em 2015/1, um em 2016/2 e um em 2017/1<sup>6</sup>. É possível notar que a referida equipe se renova de tempos em tempos, conforme o número de

---

<sup>6</sup> Os números após a barra representam o semestre letivo, sendo 1 referente ao primeiro semestre, e 2 ao segundo.

turmas e alunos que ingressam no curso; assim, as demandas pedagógicas levam à necessidade de chamar mais ou menos professores. Também é importante salientar que alguns professores-tutores trocam a função de professor-tutor pela de bolsista de mestrado ou doutorado, que, em alguns Programas de Pós-Graduação, não aceitam que o participante mantenha as duas.

Com vistas a investigar a formação dos participantes da pesquisa, questionamos se possuíam formação específica para trabalhar com EaD e pedimos que citassem projetos, cursos, cursos de extensão, disciplinas na graduação ou na pós-graduação e trabalhos prévios com EaD dos quais tenham participado. Dos 10 participantes da pesquisa, apenas 5 responderam que tinham formação específica para trabalhar com EaD. Destes, um alegou ter formação, mas ao analisarmos sua resposta entendemos que ele estava se referindo a sua experiência profissional, e não a uma formação anterior específica para trabalhar com a referida modalidade. Haja vista que não há registro dessa formação anterior, interpretamos que o participante não tem formação específica para o trabalho docente em tal modalidade.

Referente aos projetos, aos cursos e às disciplinas, foram citados: “disciplina voltada para o manuseio no Moodle (laboratório de formação para EaD)”, “atuação como tutor presencial e a distância no programa E-TEC Idiomas Sem Fronteiras da UFSM”, “especialização em TICs”, projetos, como o “Literatics<sup>7</sup>, no curso de Letras, na Unipampa Jaguarão”, “capacitação para trabalho a distância, na Unipampa Jaguarão”, “curso Diplomado en Pedagogía y didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera modalidad virtual, da Universidade Caro y Cuervo, da Colômbia”, “Tecnologia da informação e comunicação aplicada à EaD (Ulbra)”, “Relacionamentos Interpessoais na EaD (Centro Universitário Barão de Mauá)”, “Pesquisa em EaD”, “Metodologia do Ensino Superior e Metodologia do Ensino de Espanhol EaD (Universidade Cândido Mendes)”, “Capacitação de Tutores (UFSM)”, “Capacitação de Tutores (UNIASSELVI)”, “capacitações na UFSM e no IFSUL”, “disciplinas na graduação na UFSM, como a de Laboratório de Formação para a EaD e de TICs”, “projetos que envolvam a tecnologia como

---

<sup>7</sup> Projeto de ensino destinado a alunos do Curso de Letras Português/Espanhol da UNIPAMPA que objetiva a sensibilização para o estudo da língua espanhola por meio da literatura e das tecnologias digitais.

‘Além da Visão’<sup>8</sup>”, “pesquisa do meu TCC”, “especialização em Tecnologias aplicadas à Educação-TICs em EaD”. Como se percebe, são cursos e formações bastante variados, a partir de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) e com ênfases em diferentes aspectos (língua, literatura, interação professor-aluno, etc.).

Por outro lado, do grupo de 5 participantes da pesquisa que afirmaram não ter formação específica para trabalhar com EaD, 3 relatam ter participado somente da *Capacitação de Tutores* oferecida pela UFSM, curso obrigatório para tutores do sistema UAB. Tais professores-tutores não entendem que a capacitação seja uma formação efetiva para atuar na EaD no âmbito da UAB/UFSM, pois, em outros momentos, comentaram que se trata de uma capacitação mais voltada ao emprego de certas ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela instituição (o Moodle).

Esse tipo de cisão entre a capacitação mais técnica e a prática (voltada ao manuseio da tecnologia) e a formação mais pedagógica (para a mediação da aprendizagem com suporte das tecnologias), em discursos docentes, é comum. Geralmente são críticas ou catarses de educadores que lamentam a ausência de um debate mais pedagógico na mediação tecnológica, debate este que tende a ser negligenciado em comparação à capacitação mais instrumental. Entendemos que a capacitação técnica-instrumental não é menos importante, mas não deve se sobressair ou ser trabalhada de forma afastada da reflexão docente. Lamentamos, por conseguinte, que cursos de formação de professores (licenciaturas em geral) ainda não promovem uma formação efetiva para trabalhar com a EaD (PAIVA, 2012), pois esse tipo de formação (formação inicial, pré-serviço) serviria de base teórica e prática, para a utilização das TIC, no ensino e na aprendizagem de línguas futuramente, por exemplo.

### 3 Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos a análise dos questionários<sup>9</sup>. Os dados da coleta foram divididos em três seções, a saber: (a) perfil dos participantes e formação docente para a EaD,

---

<sup>8</sup> Projeto de extensão de ensino de espanhol como língua estrangeira para estudantes cegos. Mais informações em: <<http://w3.ufsm.br/alemdavisao/index.htm>>.

<sup>9</sup> Link para o acesso ao questionário disponível em <<https://goo.gl/forms/O9uoFzokABE8OxgF2>>.



(b) Concepções Teóricas de *Feedback*, e (c) Prática Docente e *Feedback*. A considerar que o primeiro grupo de dados foi apresentado no capítulo anterior (Participantes de pesquisa), passamos aos demais dados, elencados a seguir.

### **3.1 Concepções teóricas de *feedback***

Os professores-tutores responderam, em sua totalidade, que estão familiarizados com o termo *feedback*. Entre as definições apresentadas, destacam-se aquelas que fazem referência ao *feedback* como um retorno fornecido aos alunos após a realização de uma atividade, conforme podemos observar na resposta do participante P1, que conceitua *feedback* como “um retorno que damos ao aluno em relação ao seu desempenho em uma determinada atividade. Nele, evidenciamos os pontos fortes do trabalho e enfatizamos os pontos que ainda necessitam ser melhorados”.

Com relação às definições de *feedback* encontradas na literatura (Quadro 1), consideramos que a concepção do participante P1 está contida em uma visão mais holística dessa prática, conforme proposto por Paiva (2006). Em outras palavras, observamos que, pelo menos nesse primeiro momento, as concepções de *feedback* dos professores-tutores vêm, em alguma medida, ao encontro do que é proposto no plano teórico, levando-nos a crer que a distância entre o que se diz e o que se faz não é tão grande.

Um dos professores-tutores também enfatizou que, quanto ao momento, o *feedback* fornecido costuma ser com atraso (CARDOSO, 2011), preferencialmente em até 48 horas. Isso nos leva a pensar que fontes como o computador (*id. ibid.*) e potencialidades específicas do meio digital para o fornecimento do *feedback*, a exemplo das respostas automáticas (LEFFA, 2003), ainda são pouco exploradas no curso em que realizamos o estudo.

A visão de que o fornecimento de *feedback* compete apenas ao professor-tutor é reiterada em respostas como a do participante P8, nas quais fontes como os próprios alunos ou a máquina são excluídas, conforme vemos a seguir: “acredito que seja a forma que encontramos de dialogar com os alunos, além de avaliar, criticar, discutir, transformar, mediar o processo de ensino-aprendizagem de professores e de alunos, visando assim construir conhecimentos”. Diante do exposto, é necessário fomentar a ideia de que a

interatividade do computador e a interação entre alunos<sup>10</sup> não apenas podem como devem ser consideradas como *feedback*, aspecto que pretendemos salientar em futuras formações sobre o assunto.

Cabe reforçar que 8 dos 10 participantes já foram alunos da modalidade a distância, tendo condições de comentar sobre o papel do professor-tutor nos cursos que tiveram acesso. De maneira geral, esses participantes responderam que a função do professor-tutor é fundamental, mas recordam que nem sempre receberam um *feedback* condizente com as suas necessidades enquanto estudantes. Além disso, esses participantes relatam que o *feedback* recebido, quanto ao tipo de informação, costumava ser informativo/avaliativo, tangenciando outras possibilidades, como o *feedback* de reconhecimento, motivacional/interacional e tecnológico (CARDOSO, 2011). Quanto à fonte, eles mencionam que usualmente era o computador, não demandando outra forma de interação com o professor-tutor após a realização das atividades.

Com base nos dados apresentados até o momento, foi possível constatar que, na experiência enquanto alunos de cursos a distância, os professores-tutores tiveram acesso a determinados meios e estratégias para o fornecimento de *feedback*, ao passo que, na condição de professores dessa mesma modalidade, recorreram a outras possibilidades. Na nossa perspectiva, o ideal seria que todas essas alternativas pudessem ser combinadas em uma espécie de “teia de *feedback*”: quanto mais assistido o aluno estiver, menor serão as chances de se sentir abandonado em um curso a distância, e conseqüentemente diminuirão as chances de ele evadir da modalidade. É provável, também, que a abundância de *feedback* contribua positivamente para a sua aprendizagem e formação docente.

Também perguntamos aos participantes se, na perspectiva deles, o *feedback* poderia variar de acordo com cada atividade de aprendizagem proposta. Em caso afirmativo, pedimos, ainda, que comentassem e/ou exemplificassem algumas dessas diferenças. A maior parte dos professores-tutores respondeu que o *feedback* pode variar não apenas de acordo com a atividade, mas também quanto à disciplina, ao nível de adiantamento do aluno, à complexidade da informação, ao grau de motivação, aos recursos empregados, entre outros

---

<sup>10</sup> Com base em Wagner (1994), entendemos como “interatividade” a relação estabelecida entre o sujeito e a máquina, e “interação” como a relação estabelecida entre os sujeitos.

aspectos lembrados. Algumas dessas questões podem ser evidenciadas na resposta do participante P10, a seguir:

Sim, os feedbacks são diferentes de acordo com a atividade e também variam de acordo com a disciplina. Por exemplo, nas disciplinas de língua, a avaliação considera, além do conteúdo e da adequação com a proposta, os aspectos linguísticos da atividade, que são todos corrigidos. Já nas disciplinas em língua portuguesa, há uma preocupação com o conteúdo e menos com a língua. Também existe diferença entre os comentários das atividades que são avaliativas e as que não são, pois as avaliativas são mais completas (P 10).

Observamos, na resposta do participante P10, a necessidade de um *feedback* diferente para cada disciplina. Segundo ele, o *feedback* fornecido nas disciplinas de língua, por exemplo, costuma ser diferentes das demais, principalmente em decorrência dos comentários de ordem metalinguística. Além disso, o participante também indicou que essa prática pode variar de acordo com o conteúdo/complexidade da informação, sugerindo que atividades avaliativas tendem a apresentar um *feedback* mais complexo (CARDOSO, 2011).

Outras questões dignas de nota também são evidenciadas nas repostas dos participantes P2 e P6, como é o caso do nível de adiantamento e do tipo de informação contida em cada *feedback*, respectivamente:

P2 Acredito que não só com atividades diferente, mas também com níveis de conhecimento diferente. Por exemplo, estava com um dos grupos finais da graduação e agora com o grupo inicial. Não posso ter a mesma cobrança com os dois grupos, pois estão em níveis diferentes.

P6 Acredito que sim. Para dar um feedback, acredito que, primeiro, eu tenho de ter critérios avaliativos e cuidar bem as palavras que vou usar, para não desmotivar o aluno. Dar Feedback, na minha opinião, não é só sinalizar os erros dos alunos.

Na resposta do participante P2, ele indica que o *feedback* deve considerar o nível de adiantamento do aluno, visto que a exigência não pode ser igual para estudantes de semestres iniciais e para estudantes de semestres finais. Em sua resposta, o participante P6 menciona que o *feedback* deve considerar, além de aspectos informativos/avaliativos (CARDOSO, 2011), outros, de natureza motivacional/interacional, cuja inobservância pode culminar na desmotivação do aluno no curso. As respostas dos tutores P10, P2 e P6, de modo geral, ilustram como o *feedback* pode variar segundo inúmeros aspectos.

Na tentativa de fazer com que os professores-tutores teorizassem sobre a prática, pedimos, também, que apresentassem exemplos de um *feedback* que julgassem bom e de outro que achassem ruim, ambos a partir de disciplinas ministradas em 2017/1. Depois dos exemplos, pedimos aos participantes que explicassem a diferença entre os *feedbacks* dados (bom e ruim), tentando entender quais os motivos que os levaram a dar esses *feedbacks* de tal modo e classifica-los de tal forma. Demos como possíveis justificativas para a classificação os seguintes exemplos: a ausência de critérios, o não entendimento da atividade proposta, o cansaço, o desconhecimento do tema e a falta de interesse dos alunos<sup>11</sup>.

As respostas com relação ao exemplo de um bom *feedback* foram classificadas de forma positiva principalmente quando houve a interpretação, por parte do professor-tutor, de que esse mesmo *feedback* significou uma ajuda à dificuldade encontrada pelo aluno, ou contribuiu na expressão (ilustração, explicação, exemplificação) do que estava faltando (informação, conteúdo, etc.). Nesse sentido, um dos participantes relatou “que bons *feedbacks*, às vezes, são mais complexos de dar, pois exigem muita atenção e dedicação por parte dos tutores” (P7) O participante segue comentando que “Algumas vezes acabamos por dar *feedbacks* mais simples, mas não os considero como ruins. Sempre tento utilizar a empatia quando estou escrevendo para um aluno”.

Já com relação ao *feedback* ruim, os excertos mostram que o professor-tutor o classifica de forma negativa sobretudo quando sente que deveria ter incentivado mais o aluno, isto é, incentivar o discente a ir além do que foi respondido. Ainda sobre os *feedbacks* ditos ruins, outro tutor aponta que enviou ao aluno um *feedback* afirmando que a tarefa estava excelente. No entanto, segundo o professor-tutor, a tarefa não estava, pois soava inadequada e misturava português e espanhol. O participante diz não lembrar mais o motivo para ter dado

---

<sup>11</sup> Sobre essa questão, cumpre destacar que alguns participantes da pesquisa talvez não tenham entendido, como esperávamos, o enunciado exposto no questionário. Aparentemente, a questão não deixou claro a todos os professores-tutores que a avaliação de um bom *feedback* não estava relacionada ao fato de ele ter sido positivo ao aluno, no sentido de elogiar ou parabenizar uma tarefa ou atividade. A questão estava voltada ao interesse de averiguar se, na opinião do professor-tutor, aquele *feedback* estava bom por contribuir com a formação dos alunos, no que concerne a aspectos pedagógicos e didáticos. O mesmo aconteceu com o exemplo de um *feedback* ruim: nem todos os professores-tutores entenderam que o foco não era ter um exemplo de *feedback* negativo à uma atividade, mas, sim, um exemplo de *feedback* que não estivesse bom para a aprendizagem de seus alunos, que não parecesse ser um trabalho docente adequado. Além disso, nem todos pontuaram o lado positivo, mas destacaram maioritariamente, o lado negativo. Consideramos neste artigo, com maior ênfase, portanto, aquelas respostas dos professores-tutores que interpretaram a questão da forma como almejávamos.

um *feedback* como esse, mas afere à falta de tempo uma possível justificativa. Outro participante relata que seus *feedbacks* poderiam ter sido mais afetuosos, enquanto que outro participante comenta que o *feedback* ruim está relacionado a uma tarefa do tipo não avaliativa e, em função disso, o professor-tutor foi menos minucioso e mais geral. Pensamos que o depoimento a seguir, da professora-tutora P2, ilustra de forma adequada o ponto que defendemos nesta pesquisa:

Foi muito difícil fazer esta escolha, porque é complexo olhar "de fora", porque os *feedbacks* estão impregnados do que considero adequado, enquanto professora e pesquisadora. O *feedback* bom me parece que a aluna apresentou dificuldade, então eu tracei um caminho para cada uma das informações que ela trouxe. Já no *feedback* ruim, a aluna fez todo o que foi solicitado, de modo organizado e correto. Eu deveria, então, estimulá-la a ir além do que ela já apresentou.

O depoimento nos parece ser um notório exemplo de como a (re)leitura de um *feedback*, dado em um momento anterior, pode ser significativo à contínua formação docente e sua *práxis*, pois tal prática possibilita ao professor-tutor o exercício de lembrar (e, por conseguinte, refletir sobre) seus critérios e considerações na hora da avaliação do trabalho do aluno, bem como se auto-avaliar em sua forma de se expressar e em sua escrita.

### **3.2 Prática Docente e *feedback***

No questionário, perguntamos aos colegas professores-tutores se o fato de terem sido alunos de um curso a distância (com professor-tutor) implicava em suas atuações nessa função, atualmente, e de quais maneiras. Dos 8 participantes com essa experiência, 7 responderam que “sim”, e 1 respondeu que “não”. No entanto, ao analisarmos sua resposta, percebemos que o participante se referiu ao fato de não seguir o exemplo dos tutores dado no seu curso como aluno. Dessa forma, vamos entender que todos os participantes da pesquisa responderam a esta questão de forma positiva. Assim, todos os professores-tutores acreditam que ter sido aluno de um curso na modalidade a distância com professor-tutor implica na sua atuação nessa função.

Ao olhar as justificativas, como as seguintes, percebemos que os participantes notam a importância de tentar evitar os erros cometidos pelos seus professores-tutores.

Fiz uma especialização a distância. A participação do professor-tutor não foi significativa. Raramente recebia alguma mensagem ou informação e, nas vezes que eu precisei de retorno, a resposta levava dias, até semanas. O tutor no referido curso não realizava a correção das atividades. As propostas avaliativas eram de correção automática (P10).

Sou aluna em outra graduação, quase não conheço os tutores, nem sempre há identificação nos feedbacks que recebo (P2).

Por conseguinte, os professores-tutores pensam nas necessidades dos seus alunos na hora de elaborar os *feedbacks*. A exemplo disso, um participante relatou que sua experiência como aluno da modalidade EaD também melhorou sua atuação como professor-tutor, pois nota que se preocupa em deixar claro aos alunos “quem é o tutor das disciplinas, porque quando preciso falar com ele, não sei a quem me reportar” (P2).

Com relação ao tempo em que estão no curso, perguntamos aos participantes se eles acreditam que seus *feedbacks* mudaram com o tempo de atuação no curso. Todos assinalaram a opção “Sim, meus feedbacks estão mais completos com o passar do tempo”. As outras opções que os tutores teriam para responder à questão seriam: “Não, meus feedbacks permanecem iguais”, “Sim, meus feedbacks estão mais simplificados com o passar do tempo” e “Nunca pensei sobre isso”.

Questionamos aos participantes sobre quem é o responsável pelo estabelecimento de critérios para a avaliação, correção de atividades ou interação para o *feedback* nas disciplinas em que já trabalharam. De maneira geral, todos responderam que os critérios de avaliação das atividades são decididos pela equipe que trabalha na disciplina, isto é, o professor responsável pela disciplina (conhecido como professor-formador) e os professores-tutores, comumente chamados apenas de “tutor”. O número de membros de cada equipe sempre varia de acordo com o número de bolsas disponíveis para contratar novos tutores. Além disso, a coordenação do curso estabeleceu a seguinte regra: disciplinas como as de língua espanhola, que possuem 90 horas (ou seja, 6 créditos), tenham tutores não compartilhados (as demais disciplinas podem compartilhar tutores). Nessa conta, há professores-tutores que trabalham em apenas 1 disciplina em determinados semestres e outros que trabalham em, no máximo, 2 disciplinas.

Na maioria das vezes, no que concerne à divisão de tarefas, as correções das atividades ficam por conta dos professores-tutores. Assim, vemos como positivo o fato de que os professores-tutores participem de forma ativa na elaboração dos critérios de avaliação que eles mesmos aplicarão. Nesse mesmo sentido, se é proposta uma atividade cujos critérios de avaliação não partem também dos professores-tutores, nem ficam suficientemente claros para eles, é possível que a atividade esteja, minimamente, inadequada. Ademais, é fundamental considerar que, se uma atividade proposta por um professor-formador não fica clara para um professor-tutor, que será responsável pela avaliação, possivelmente a atividade também não ficará clara para o aluno.

Alguns participantes ainda destacam a autonomia que possuem para a elaboração dos *feedbacks* e que, muitas vezes, recorrem aos colegas professores-tutores para compartilhar dúvidas ou para estabelecer um critério mais unânime de correção. Isso pode ser exemplificado pelo depoimento do P1: “De um modo geral, conversamos enquanto equipe sobre os pontos mais relevantes da atividade, cabendo a cada tutor a autonomia de avaliar os alunos a partir destes pontos”. Neste momento da análise, nos parece interessante destacar que, no Curso de Licenciatura em Letras Espanhol a Literaturas a Distância da UFSM/UAB, as disciplinas possuem um ambiente único, mas que há a divisão dos alunos por polos. Normalmente, os professores-tutores se dividem entre os 6 polos que normalmente são mantidos para a oferta, e acompanham os alunos de tais polos ao longo do semestre. Isso significa que alunos de uma mesmo polo, normalmente, são atendidos pelo mesmo professor-tutor ao longo daquele semestre/disciplina.

Quando questionados sobre os papéis do professor-formador e do professor-tutor nas disciplinas que atuaram no 1º semestre de 2017, os 10 participantes foram unânimes em suas respostas: o papel do professor-formador é o de responsável pela (1) divisão do trabalho da disciplina e (2) organização dos conteúdos e proposta das atividades. Já o papel dos professores-tutores foi relatado como o de responsável pela (1) interação com os alunos, (2) correção das atividades e (3) fornecimento de *feedback*. Identificamos, com essas respostas, a importância de termos, disciplina a disciplina, uma equipe que trabalhe em grupo, dividindo as tarefas de uma disciplina dentro de um curso a distância, assim como de termos o papel do professor-formador, que organiza e divide o trabalho na disciplina.



Questionamos aos participantes da pesquisa se os alunos comentam, perguntam sobre ou questionam os *feedbacks* das atividades. Também perguntamos sobre os motivos para a presença ou ausência de questionamentos por parte dos estudantes. Respostas como as seguintes nos mostram um certo padrão: “A maioria [dos alunos] só agradece. Alguns não dizem nada e duvido que leiam, porque os erros que eu aponto para que corrijam continuam ocorrendo. Só um aluno fez uma interação maior no semestre passado” (P2). “Não [comentam ou questionam]. De 20 [alunos] posso dizer que 1 retornou o *feedback* [sic]. O qual me agradaria muito, mesmo que fosse para reclamar” (P4). “Geralmente eles não questionam. Quando a nota fica muito abaixo [da média] alguns questionam, mas é a minoria. No geral eles "aceitam" nosso *feedback* [sic]. Seria interessante que questionassem os *feedbacks*” (P9).

Temos um consenso entre os participantes da pesquisa de que os alunos raramente questionam o *feedback* que recebem das atividades avaliativas. Muitos comentam que recebem pedido de verificação de nota, mas não de correção, como se um (nota) estivesse separado do outro (*feedback*, critério de avaliação). De forma mais detalhada, podemos comentar, a partir das respostas dos professores-tutores, que os alunos que questionam o *feedback* desejam alteração de nota. Outro relato se refere a um excesso de correções de língua desse tutor e, nesse aspecto, os alunos acabam reclamando da rigidez, mas não de um *feedback* bom ou ruim, completo ou incompleto.

### **Considerações finais**

A título de considerações finais, cabe resgatar os objetivos gerais e específicos apresentados no início deste trabalho. Tínhamos, como objetivo geral, mapear o entendimento de professores-tutores sobre *feedback*, bem como de que forma essa compreensão se reflete na prática. Além disso, propusemos, como objetivos específicos, a (1) averiguar a formação dos professores-tutores para um trabalho com *feedbacks* em cursos a distância; (2) identificar e analisar as concepções teóricas dos professores-tutores sobre *feedback*; e (3) analisar de que forma as perspectivas teóricas são percebidas em suas práticas profissionais no curso de Letras – Espanhol a distância.



Retomemos, então, o primeiro objetivo específico, que tratava de averiguar a formação dos professores-tutores para um trabalho com *feedbacks* em cursos a distância. Como vimos na análise dos dados, todos os professores-tutores que participaram da pesquisa possuem graduação em Letras. Nove deles possuem pós-graduação, sendo oito *latu sensu* e um *stricto sensu*. Além disso, há um professor-tutor que cursa o Doutorado em Letras e um que cursa o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Dos dez tutores, oito já foram ou são alunos de cursos na modalidade EaD. Também recuperamos a informação de que três professores-tutores participaram da *Capacitação de Tutores* oferecida pela UFSM, mas não entendem que apenas ela seja uma formação suficiente para atuar como professores-tutores. Além disso, dos dez participantes da pesquisa, quatro dizem possuir formação específica para trabalhar com EaD, seja em disciplinas cursadas na graduação e pós-graduação, seja em participações em projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão. Isso nos alerta para a necessidade de formações específicas da atuação de professores-tutores e de professores na modalidade a distância.

Com relação ao mapeamento do entendimento de professores-tutores sobre *feedback*, nosso segundo objetivo específico, identificamos, com a nossa análise, que esses participantes possuem um nível de conhecimento bastante satisfatório sobre o que é *feedback*. Dito de outra forma, pudemos observar, tanto nas definições apresentadas quanto nos exemplos de bons e maus *feedbacks*, que as ideias apresentadas se aproximam do que é proposto na literatura especializada.

No que tange ao terceiro objetivo específico, sobre a forma com que esse entendimento se reflete na prática dos professores-tutores, avaliamos que, nas vezes em que não há a presença de uma boa prática de *feedback*, isso não decorre da falta de conhecimento sobre o tema, mas sim de motivações de outra natureza. Entre as justificativas apresentadas para um mau fornecimento de *feedback*, podemos destacar a falta de tempo, o desinteresse dos alunos e o tipo de atividade (avaliativa ou não). A questão do tempo, por exemplo, poderia ser atenuada com mais investimentos em fontes de *feedback* que não dependam tanto do professor, a exemplo de materiais com respostas automáticas. Além disso, é possível desenvolver atividades em que alunos possam dar *feedback* uns aos outros, assim como atividades automáticas com fins apenas de estudo, quer dizer, não avaliativas.

É possível inferir, com base nos dados analisados, que os professores-tutores possuem uma percepção bastante centralizadora do *feedback*, ou seja, apesar de terem tido acesso a outras fontes de fornecimento de *feedback* enquanto alunos de cursos a distância, na condição de docentes, afiliam essa prática, exclusivamente, ao professor-tutor. Não se percebe, por exemplo, uma preocupação em fornecer variedades de *feedbacks* aos alunos, como o *feedback* automático, provido pela máquina, mas alimentado pelo professor. Também não se identifica, no discurso desses participantes, que há a possibilidade de fornecimento de *feedback* dos próprios alunos. Não observamos, em nosso corpus, exemplos de atividades ou menção de uma prática que entenda a possibilidade de alunos darem *feedback* uns aos outros.

Ainda sobre a relação entre a teoria ou o conhecimento sobre o *feedback* e de que forma esse conhecimento se reflete na prática de professores-tutores, percebemos que os participantes atribuem o *feedback* ruim às atividades não avaliativas, ou seja, só é preciso fornecer um bom *feedback* quando é para corrigir, para avaliar, no sentido de dar nota. Não se percebe uma preocupação ampla que relacione o dar *feedback* para fins de aprendizagem sem, necessariamente, ser avaliativo ou atribuir nota.

Finalmente, destacamos que este trabalho apresenta a visão de uma perspectiva do sistema da modalidade a distância, no caso, o do professor-tutor. Temos ainda, como objetivo para trabalhos futuros, analisar a perspectiva dos alunos com relação ao *feedback* que recebem e/ou gostariam de receber. A proposta de expandir a análise de como o *feedback* funciona na modalidade a distância parte do pressuposto de que o *feedback* é uma prática de múltiplas facetas, e, como tal, não pode ser esgotada em apenas um trabalho. Nesta pesquisa, olhamos para apenas uma possibilidade de fonte de fornecimento de *feedback* - a saber, o professor-tutor - deixando as demais alternativas (computador, aluno, etc.) para pesquisas futuras.

## Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1999.

CARDOSO, A. C. S. *Feedback aluno-aluno em um curso de extensão universitária on-line*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ. 2011. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/media/dissertacoes/katia/2011-anacarolina.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

FIALHO, V. R.; FONTANA, M. V. L. Percurso e lições: licenciatura em Espanhol a Distância UAB e REGESD. In: I SEMINÁRIO DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Anais...* Rio Grande/RS. 2012.

LEFFA, V. J. *Aprendizagem de línguas mediada por computador*. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. Disponível em <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B\\_Leffa\\_CALL\\_HP.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Análise automática da resposta do aluno em ambiente virtual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 25-40, 2003.

MOYA, Z. F.; RUIZ, J. G. *Alcance e importancia del feedback en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Centro Virtual Cervantes. Actas VII. 1996. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0227.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0227.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2017.

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.

PAIVA, V. L. M. de O e. *A formação do professor para o uso da tecnologia*. In: SILVA, K; DANIEL, F. G; KANEKO-MARQUES, S. M; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Vol. 2. Campinas: Pontes Editores, 2012. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. *Feedback em ambiente virtual*. In: LEFFA, V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 219-254. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

TERENCE, A. C. F.; FILHO, E. E. *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. In: XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, 2006.

WAGNER, E. D. In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2. 1994, p. 6-26.