

Maíra Tonelli Santos

**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**

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Dulce Márcia Cruz

Florianópolis, SC
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Tonelli-Santos, Maíra

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 / Maíra Tonelli-Santos ; orientadora, Dulce
Márcia Cruz - Florianópolis, SC, 2013.
163 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Feedback. 3. Linguagem e comunicação. 4.
Tutoria em EaD. 5. Dialogismo. I. Cruz, Dulce Márcia . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

Maira Tonelli Santos

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

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 29/07/2013.

Prof^a Dr^a Rosalba Maria Cardoso Garcia
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Dulce Márcia Cruz
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Dr^a. Denise de Paula Martins de Abreu e Lima
Universidade Federal de São Carlos

Prof^a Dr^a. Martha Kaschny Borges
Universidade Estadual de Santa Catarina

Prof^a Dr^a. Daniela Karine Ramos
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a. Andréa Cesco
Universidade Federal de Santa Catarina

À educação e suas vozes que nos
transformam a cada segundo.

Ao Kaleo.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que, de forma mais próxima ou mais distante, colaboraram nesse longo processo que iniciou muito antes do mestrado, e que se tornou intenso nos dois últimos anos.

Muito especialmente, agradeço à família em que cresci: minha mãe Clarice (meu eterno porto seguro), meu “paidrástico” Marcelo, meus irmãos Mark e Murian, e meu pai Márcio e a Salete, que desde sempre me incentivaram a prosseguir com os estudos.

Agradeço ainda imensamente a Dulce Cruz, minha [des]orientadora: aquela que abriu meus olhos quando eu me achava incapaz de ver, que focou minha visão quando eu perdia os horizontes. Parceira na minha pesquisa, terapeuta para meus problemas, presente, acessível, dialógica, amiga. Permito-me chamá-la de minha [des]orientadora, pois acredito que para nos encontrarmos é primeiro preciso sermos desorientados. Dulce, somente abalando o que eu acreditava estar firme é que me tornei capaz de me estabilizar e deixar-me orientar. Obrigada! :-)

Como esquecer da Raquelita (Raquel D’Ely), parceira nestes últimos seis anos de EaD, primeira leitora do meu projeto de pesquisa, e grande incentivadora de que eu encarasse o mestrado. E também Adriana Dellagnello, que no primeiro semestre do curso, lá em 2008, acreditou que eu seria capaz de adentrar no universo da EaD. Obrigada pela confiança.

Sem dúvida foram de grande importância os colegas e professoras do PPGE, cada um com seus conhecimentos contribuíram com meu crescimento intelectual. Agradeço também à secretaria do PPGE, especialmente a Paty que com sua dupla função (colega e secretária) mostrava-se sempre disposta a auxiliar, e também ao grupo EDUMÍDIA pelo crescimento proveniente das ricas discussões.

Agradeço às coordenadoras e secretárias/os do curso de Letras-Espanhol EaD que me abriram as portas para atuar não só profissionalmente no curso, mas também como pesquisadora. E a toda a equipe EaD: meninas, vocês sabem que me refiro a vocês. ;-)

Meu agradecimento especial a todos os tutores e alunos do curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD, e meu superobrigada aos que toparam dedicar um pouquinho do seu tempo para participar da pesquisa: sem o diálogo com vocês, tal trabalho não seria possível.

Muito obrigada aos membros da banca, Denise Abreu e Lima, Martha Borges, Daniela Ramos e Andréa Cesco por terem aceitado participar e colaborar com este trabalho.

Por último, mas não menos importante, agradeço à família que construí e que incrivelmente sobreviveu a estes três anos de mestrado: ao meu *namorado* Bida, por segurar as pontas e assumir tudo o que desmoronava ao meu redor enquanto eu só podia olhar para páginas de livros e para a tela do computador, e, acima de tudo, ao meu filhote Kaleo por sua impaciência. Isso mesmo! Agradeço a falta de paciência e seus pedidos de atenção, que constantemente me faziam lembrar que a mestranda era apenas uma parte de mim.

RESUMO

A presente investigação teve por objetivo analisar como os *feedbacks* às atividades virtuais influenciam na relação entre o tutor-UFSC e o aluno, no curso de graduação a distância em Letras-Espanhol/UFSC integrado ao sistema Universidade Aberta do Brasil. Ao levar em conta que o *feedback* ocorre na Educação a distância (EaD) sem o uso de recursos não-verbais (como, por exemplo, as expressões e a entonação), percebe-se que uma resposta escrita a uma atividade exige elementos que estão além do conteúdo teórico, para que o aluno considere o tutor como um parceiro na construção de seu conhecimento. Para responder quais seriam as características presentes que potencializam, nesse momento, a possibilidade de diálogo entre tutor e aluno na EaD, construiu-se um caminho metodológico de cunho qualitativo, que possibilitou verificar o entendimento dos tutores (geradores de *feedback*), por meio de entrevista em grupo analisada com base na Teoria Fundamentada, e também na voz dos alunos (que recebem o *feedback*), através da aplicação de questionários. Assim, esta pesquisa analisou a prática do *feedback* com foco nas relações dialógicas, com base nas concepções bakhtinianas e freirianas de diálogo. Como resultado, foi possível definir *feedback* como uma categoria operacional – aplicável no questionário aos alunos –, verificar os elementos que influenciam a escrita do *feedback* do tutor, registrar e comparar os pontos onde as opiniões de tutores e alunos se encontram e se distanciam, principalmente com relação aos objetivos dos retornos às atividades. Os resultados apontaram que o *feedback* é a atividade de tutoria que mais demanda tempo e atenção dos tutores-UFSC, já que estes buscam constantemente refletir sobre o tema com o intuito de melhorar suas práticas, condizendo com a expectativa dos alunos de receber *feedbacks* formativos e abertos ao diálogo. Por outro lado, demonstrou que os sujeitos da pesquisa possuem focos diferentes nos *feedbacks*: enquanto tutores focam nas relações pessoais, os alunos demonstram foco na construção da aprendizagem. Ainda que sendo é uma discussão inicial sobre o tema, específica do curso de Letras-Espanhol UFSC/EaD, os resultados trazem possibilidades de reflexões sobre o *feedback* na Educação a Distância em geral, ousamos dizer, para reflexões também na modalidade presencial.

Palavras-chave: *Feedback*. Linguagem e comunicação. Tutoria em EaD. Dialogismo.

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objeto analizar cómo los *feedbacks* a las actividades virtuales influyen en la relación entre el tutor-UFSC y el alumno en la carrera de grado en Letras-Español/UFSC integrada al sistema Universidade Aberta do Brasil. Teniendo en cuenta que el *feedback* ocurre en la Educación a Distancia (EaD) sin el uso de recursos no-verbales (como, por ejemplo, las expresiones y la entonación), se percibe que una respuesta escrita a una actividad exige elementos que están más allá del contenido teórico, para que el alumno considere el tutor como un partícipe en la construcción de su conocimiento. Para responder, por lo tanto, cuáles serían las características presentes que en ese momento potencializan la posibilidad de diálogo entre tutor y alumno en la EaD, se construyó un camino metodológico de carácter cualitativo, que permitió conocer el entendimiento de los tutores (generadores de *feedback*), por medio de entrevista en grupo analizada con base en la Teoría Fundamentada, y también por la voz de los alumnos (que reciben el *feedback*), a través de la aplicación de cuestionarios. Así, esta investigación analiza la práctica del *feedback* con foco en las relaciones dialógicas, utilizando como base concepciones bajtinianas y freireanas de diálogo. Como resultado, fue posible definir *feedback* como una categoría operacional – aplicable al cuestionario de los alumnos –, verificar los elementos que influyen la escritura del *feedback* del tutor, registrar y comparar los puntos donde las opiniones de tutores y alumnos se encuentran y se distancian, principalmente con respecto a los objetivos de los retornos a las actividades. Los resultados apuntan que el *feedback* es la actividad de tutoría que más demanda tiempo y atención de los tutores-UFSC, ya que estos buscan constantemente reflexionar sobre el tema con el intuito de mejorar sus prácticas, condiciendo con la expectativa de los alumnos de recibir *feedbacks* formativos y abiertos al diálogo. Por otro lado, ha demostrado que los sujetos de pesquisa poseen enfoques distintos con relación a los *feedbacks*: mientras tutores enfocan en la relación personal, los alumnos demuestran enfoque en la construcción del aprendizaje. Aunque ubicados en el curso de Letras-Español UFSC/EaD, los resultados traen posibilidades de reflexiones sobre el *feedback* en la Educación a Distancia en general, se puede decir, para reflexiones también en la modalidad presencial.

Palabras-llave: *Feedback*. Lenguaje y comunicación Tutoría en EaD. Dialogismo.

LISTA DE IMAGENS, QUADROS E GRÁFICOS

Imagem 01 – Página inicial de uma disciplina do curso de Letras- Espanhol/UFSC-EaD.....	72
Imagem 02 – Primeiro exemplo usado no questionário	88
Imagem 03 – Segundo exemplo usado no questionário.....	89
Imagem 04 – Terceiro exemplo usado no questionário.....	90
Imagem 05 – Quarto exemplo usado no questionário.....	91
Imagem 06 – Exemplo de <i>feedback</i> construído e dado automaticamente pelo sistema.....	97
Imagem 07 – Exemplo de <i>feedback</i> construído pela equipe e dado automaticamente.....	97
Imagem 08 – Exemplo de <i>feedback</i> na ferramenta tarefa, dado individualmente pelo tutor.....	98
Quadro 01 – Ferramentas e funções do <i>Moodle</i> – UFSC/EAD.....	73
Quadro 02 – Exemplo dos passos usados na análise	83
Quadro 03 – Trechos da entrevista que geraram alternativas de resposta para a questão 10 do questionário para os alunos.....	86
Quadro 04 – Trechos da entrevista que geraram as alternativas de resposta para a questão 11 do questionário para os alunos.....	87
Gráfico 01– Experiência em EaD – alunos.....	110
Gráfico 02 – Reação dos alunos ao receber o <i>feedback</i>	113
Gráfico 03 – Situações em que alunos geralmente respondem ao <i>feedback</i>	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distribuição de vagas de ingresso do curso Letras-Espanhol/UFSC-EaD.....	65
Tabela 02 – Tabela de resultados do questionário com tutores – perfil.....	76
Tabela 03 – Tempo de atuação na tutoria anterior ao semestre de 2012/1.....	77
Tabela 04 – Formação inicial dos tutores.....	77
Tabela 05 – Tabela dos tutores selecionados para a segunda etapa (entrevista).....	78
Tabela 06 – Idade dos alunos respondentes.....	109
Tabela 07 – Sexo dos alunos respondentes.....	109
Tabela 08 – Objetivos considerados mais relevantes pelos alunos..	111
Tabela 09 – Objetivos considerados pouco relevantes pelos alunos	112
Tabela 10 – Características do <i>feedback</i> : tabela comparativa.....	116
Tabela 11 – Reações ao receber o <i>feedback</i> : tabela comparativa.....	119
Tabela 12 – Resposta ao tutor após o <i>feedback</i>	121
Tabela 13 – resposta dos alunos ao motivo da reação aos exemplos	123

LISTA DE ABREVIATURAS

AX	Aluno respondente do questionário número X
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
EL I	Estudos Linguísticos I
IETPD	Introdução dos Estudos do Texto Poético e Dramático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE III	Língua Espanhola III
LO I	Literatura Ocidental I
MEC	Ministério de Educação e Cultura
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
P	Pesquisadora
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEPEX	Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão
SeTIC	Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação
TF	Teoria Fundamental
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TX	Tutor de número X participante da pesquisa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 TRAJETÓRIA: DE TUTORA RECÉM GRADUADA A PESQUISADORA DA MODALIDADE.....	23
1.1.1 Oficina no SEPEX/UFSC: uma experiência de aproximação metodológica.....	26
1.2 ESTUDANDO O <i>FEEDBACK</i> NA EAD: O PORQUÊ?.....	30
1.3 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS.....	32
1.4 SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	33
1.5 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS.....	34
2 O DIALOGISMO E A RELAÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	35
2.1 EAD: BREVE INTRODUÇÃO.....	36
2.2 A CÉLULA GERADORA: DIALOGISMO DE BAKHTIN.....	39
2.3 A ATITUDE DIALÓGICA: PAULO FREIRE.....	43
2.4 O AUTORITARISMO.....	45
2.5 A LINGUAGEM ESCRITA.....	46
3 O <i>FEEDBACK</i>.....	51
3.1 NA COMUNICAÇÃO.....	51
3.2 <i>FEEDBACK</i> E EDUCAÇÃO.....	53
3.3 <i>FEEDBACK</i> NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	60
3.4 NOSSA SÍNTESE SOBRE O <i>FEEDBACK</i> ... ATÉ O MOMENTO.....	63
4 METODOLOGIA.....	65
4.1 UNIVERSO DA PESQUISA: O CURSO DE LETRAS- ESPANHOL/UFSC-EAD.....	65

4.2 O TUTOR DE LETRAS-ESPANHOL/UFSC-EAD.....	67
4.3 O ALUNO DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL /UFSC- EAD.....	71
4.4 O AVEA DO CURSO LETRAS-ESPANHOL/UFSC-EAD: MOODLE.....	71
4.5 O <i>FEEDBACK</i> NO CURSO LETRAS-ESPANHOL/UFSC- EAD.....	74
4.6 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	74
4.6.1 Primeiro questionário: seleção de participantes dentre os Tutores-UFSC.....	75
4.6.2 Entrevista em grupo com tutores-UFSC.....	78
4.6.3 Teoria para Análise de dados da entrevista em grupo.....	81
4.6.4 Questionários fechados aos alunos.....	84
5 RESULTADOS E ANÁLISES INICIAIS.....	95
5.1 O QUE DIZEM OS TUTORES?.....	95
5.1.1 Definição de <i>feedback</i>	96
5.1.2 Funções do <i>feedback</i>	99
5.1.3 Fatores que influenciam no <i>feedback</i>	100
5.1.4 Estratégias dos tutores e relações estabelecidas através do <i>feedback</i>	103
5.1.5 E não é só isso!.....	107
5.2 E OS ALUNOS? QUEM SÃO E O QUE DIZEM SOBRE O <i>FEEDBACK</i>	108
5.2.1 O <i>feedback</i> visto pelos alunos.....	110
5.2.2 Reações e expectativas gerais dos alunos.....	113
5.2.3 Os exemplos e as características do <i>feedback</i>	115
5.2.4 Reações ao receber os <i>feedbacks</i>	119

5.2.5 Respostas aos <i>feedbacks</i>.....	121
5.2.6 Motivo das reações aos <i>feedbacks</i>.....	122
5.3 ENUNCIADOS EM DIÁLOGO: ANÁLISES	
COMPARATIVAS.....	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A - Proposta da SEPEX 2010.....	147
APÊNDICE B – Termo de consentimento.....	148
APÊNDICE C - Questionário para tutores.....	149
APÊNDICE D - Questionário para alunos.....	150
ANEXO A - Enunciado de uma atividade da disciplina de IEaD, passado aos alunos da oficina SEPEX como exemplo.....	162
ANEXO B – Resposta da atividade enviada por uma aluna ao enunciado anterior e colocada como atividade na oficina SEPEX.....	163

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de cursos a distância é crescente nas universidades brasileiras, visto sua capacidade de democratização e possibilidade de alcance em espaços onde não há *campi* universitários. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) integra a história da Educação a Distância (EaD) desde meados da década de 1990, quando passou a oferecer projetos de extensão e cursos de pós-graduação, nesta modalidade, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. A partir de 2004 integrou o Pró-Licen, “um programa federal de melhoria das licenciaturas que envolveu várias universidades federais do país” (CRUZ, mimeo), quando, como uma de suas políticas de expansão e inclusão social, foram implementados os cursos de graduação públicos a distância (inicialmente com Licenciatura nos cursos de Matemática e Física).

O curso de *Letras - Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola* (doravante Letras-Espanhol) na modalidade a distância – aquele que será nosso contexto de pesquisa – iniciou em 2008 atendendo ao edital da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para licenciaturas nesta modalidade. Nesta introdução, para tornar compreensível a motivação que deu origem a esta pesquisa e sua proposta, em lugar de esboçar um aprofundamento no histórico sobre a modalidade, optamos por começar traçando uma breve trajetória de como ocorreu o primeiro contato da pesquisadora com a EaD até seu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC, demonstrando assim o que a levou a pesquisar sobre o tema do *feedback* na modalidade a distância. Em seguida trazemos um relato de uma oficina que foi realizada em outubro de 2010 e que exerceu influência nas justificativas para a continuação da investigação.

Finalmente, justificamos a importância de compreender como ocorre o diálogo na EaD e nossos objetivos de pesquisa, assim como um atalho para os caminhos metodológicos. Por último apresentamos a estrutura dos capítulos desta dissertação.

1.1 TRAJETÓRIA: DE TUTORA RECÉM GRADUADA A PESQUISADORA DA MODALIDADE

Minha¹ primeira experiência de tutoria ocorreu no início de 2008,

¹ Existe, propositalmente, uma modificação no número da pessoa gramatical do texto, de primeira do plural para primeira do singular, neste trecho que trata da

momento em que comecei a atuar como tutora-UFSC² no curso de Letras-Espanhol, na modalidade a distância, da UFSC integrada ao sistema UAB.

Em 2007 eu havia me graduado em Licenciatura neste mesmo curso, porém na modalidade presencial, e como pude perceber desde o início de minhas atividades como tutora, minha licenciatura havia me preparado somente para atuar na educação presencial, pois, durante meus quatro anos de graduação, não houve nenhuma explicação sobre a existência de uma modalidade a distância e suas distintas características.

No final deste mesmo ano participei de um processo seletivo pra atuar como tutora na EaD, e admito que na época possuía um parco conhecimento do que era a educação à distância e quais eram as atribuições de um tutor. Só imaginava que seria uma experiência profissional interessante e uma oportunidade de atuar na educação, área que passava a me encantar cada vez mais.

Após o início de minha atuação como tutora na EaD, segui realizando os processos seletivos de tutoria, a cada semestre, e atuando como tutora nos anos subsequentes. Dois anos após meu ingresso na tutoria, quando decidi realizar o mestrado na área da Educação, não tive dúvidas de que minha pesquisa giraria em torno da educação a distância, já que esse era um universo no qual eu estava absolutamente imersa. Porém, dentre tantos temas que despertavam o desejo de me aprofundar, dentre tantos dilemas enfrentados durante o tempo em que estava atuando como tutora, perguntava-me qual seria o escolhido para escrever um projeto. Relembrei por algum tempo as inquietações pelas quais passei desde o início, até que um tema mostrou o mais marcante: o *feedback* às atividades dos alunos.

Lembrei-me que na formação que nos foi dada pela UAB, alguns meses antes do início das atividades de tutoria (que iniciou no primeiro

trajetória. Justificamos que o uso do plural durante toda a dissertação foi uma opção de escrita, considerando que as vozes da orientadora, dos teóricos estudados, dos professores do PPGE, colegas, tutores e alunos da EaD permeiam e constituem a construção de todo o texto. Porém, este primeiro trecho, a trajetória, traz um relato muito pessoal da mestrande, e não soaria espontâneo se escrito na primeira pessoa do plural.

² Buscaremos utilizar o termo *tutor-UFSC* ao nos referirmos aos *tutores a distância*. Recordamos, porém que os termos são sinônimos, podendo aparecer ambas as expressões ao citarmos diretamente textos provenientes da UAB ou do Projeto Político Pedagógico do curso. O mesmo ocorre com os termos *tutor-polo* e *tutor presencial*.

semestre de 2008), houve uma breve orientação sobre a importância de utilizar uma linguagem motivadora e clara na comunicação através do ambiente virtual. Porém estas orientações restringiam aos usos da comunicação através de fóruns, chats e mensagens, e não especificamente às atividades acadêmicas formais enviadas pelos alunos.

Quando chegou o momento de dar minha primeira resposta à atividade de um aluno me senti bastante insegura. A preocupação não era somente quanto ao conteúdo que deveria ser corrigido, já que para sanar minhas dúvidas sobre este assunto havia uma equipe (professora e colegas tutores) muito disposta a discutir e auxiliar-me. Minha preocupação era como colocar informações pertinentes nas atividades daquele aluno que eu não conhecia, de forma que ele me compreendesse. E mais, de forma que aquele estudante, que não me conhecia – e não podia ver minha expressão e entoação ao entregar-lhe os comentários relativos às suas respostas –, ficasse à vontade para voltar a entrar em contato comigo, tirando suas dúvidas e discutindo sobre essa “correção”. Ou seja, de que maneira demonstrar ao aluno minha abertura à comunicação e ao diálogo?

Após presenciar ocasiões nas quais os alunos não respondiam aos *feedbacks*, meus e de outros membros da equipe, e até mesmo situações em que os alunos entravam em contato com professores e coordenação do curso alegando que a linguagem de determinados tutores era agressiva ou simplesmente seca demais, comecei a observar tutores que possuíam mais experiência que eu no contato com alunos. Notei que as respostas enviadas por estes tutores traziam uma linguagem, uma forma de comunicação, mais “cuidadosa”, e que em alguns casos esses tutores recebiam respostas dos alunos, inclusive agradecendo quando percebiam que os comentários mostravam-se úteis ao seu crescimento acadêmico. Ou seja, a partir dessa prática alguns tutores desenvolviam relações mais próximas com seus alunos.

Ficava claro para mim, neste momento, que uma resposta escrita a uma atividade de EaD exigia elementos além do conteúdo teórico, elementos que fizessem com que o aluno do outro lado do computador percebesse que o tutor era um parceiro na construção de seu conhecimento, um parceiro com quem ele poderia dialogar e não alguém que somente estava apontando seus erros na atividade realizada e distribuindo valores numéricos ao seu desempenho.

Questionei-me então: quais seriam as características presentes neste momento de comunicação que potencializavam a possibilidade de diálogo entre tutor e aluno na EaD? Esta foi a pergunta escolhida para a

construção do meu projeto de pesquisa para ingresso no mestrado. Felizmente o tema também despertou interesse dos professores da linha para a qual concorri (Educação e Comunicação) e fui aprovada para ingressar neste espaço de pesquisa.

Poucos meses após meu ingresso no mestrado minha orientadora, Dulce Cruz, propôs que fizéssemos uma oficina na 9ª SEPEX/UFSC³, em 2010, como forma de aproximação ao meu tema, já que tal oficina possibilitaria discussões com tutores sobre suas experiências, ou mesmo com pessoas que ainda não atuavam como tal mas eram interessados na EaD. Sendo assim haveria a possibilidade de partilhar o conhecimento que eu havia adquirido até então, com minha pesquisa, e se buscaria uma aproximação com outros pontos de vista sobre o assunto.

Aceitei a ideia e ofereci um minicurso cuja proposta encontra-se nos apêndices deste trabalho exatamente como foi enviada ao evento⁴, mas que relato à continuação.

1.1.1 Oficina no SEPEX/UFSC: uma experiência de aproximação metodológica

Com o intuito de demonstrar que o propósito da oficina não era a exposição de conteúdos, esta foi intitulada “O *feedback* na EaD: um momento para reflexão sobre esta prática”. Foram disponibilizadas 20 vagas para um público alvo de tutores que já atuassem na EaD ou que pretendiam trabalhar nesta área.

Devido à diversidade de modelos de tutoria em EaD existentes dentro e fora da UFSC, a oficina foi planejada levando em conta a forma como o sistema Universidade Aberta do Brasil⁵ organiza as equipes pedagógicas atuantes nas graduações, ou seja, considerando que os tutores a distância estão na universidade, e realizam *feedbacks* virtuais aos alunos de polos distantes desta universidade.

A organização de tais equipes neste sistema é pensada para viabilizar as ações didáticas e pedagógicas, assim como motivacionais, promovendo o diálogo através das ferramentas de comunicação e interação síncronas – que permitem a interação ao mesmo tempo, tais como chat e mensagem instantânea –, e assíncronas, ou seja, em

³ Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Universidade Federal de Santa Catarina, realizado em outubro de 2010.

⁴ Ver apêndice A.

⁵ No capítulo referente à metodologia aprofundamos as informações sobre o sistema UAB na UFSC.

horários diferenciados, como, por exemplo, o fórum de discussão e as tarefas escritas – disponíveis no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Este ambiente propicia também ferramentas de escrita coletiva, como blogs e wikis, suporte para textos (webteca), e oferece espaços para publicação na rede de materiais em diferentes formatos (Power Point; Flash; Quick Times, etc.) (MARTINS; CRUZ, 2008).

A oficina teve 12 pessoas presentes, sendo metade delas tutores atuantes no curso de Administração da UFSC (curso profissionalizante), quatro participantes da área da pedagogia (sendo que duas não atuavam na EaD, mas trabalhavam em pesquisas sobre o tema; uma atuava como apoio pedagógico aos tutores; e a quarta atuava como tutora num curso de extensão de prevenção às drogas), uma que era tutora de polo – e trouxe interessantes visões do lado dos alunos –, e um tutor da Filosofia (licenciatura a distância- UFSC).

O primeiro momento da oficina trazia uma brevíssima apresentação inicial dos participantes do curso. Logo em seguida foi realizada uma primeira atividade, sem explicação teórica prévia, onde foi exposto um enunciado de uma atividade que fez parte de uma disciplina de Introdução à EaD, do curso de Letras-Espanhol /UFSC-EaD, e uma resposta a esta atividade⁶ apresentada por uma aluna. A tarefa proposta aos cursistas foi a seguinte:

Um aluno enviou esta atividade em resposta ao enunciado proposto. Dê um retorno para este aluno.

A proposta desta primeira atividade pedia aos participantes que refletissem se ocorreria diferença entre um retorno dado com o conhecimento que possuíam antes de nossa oficina e os adquiridos após a apresentação de definições teóricas. Após uma breve apresentação expositiva das ideias de autores que discutem a questão, solicitamos que os participantes retomassem o *feedback* que haviam acabado de realizar, e repensassem como estava a linguagem que utilizaram e se alterariam alguma informação em seu retorno.

Abrimos, então, espaço para uma primeira socialização das reflexões dos participantes. Uma cursista trouxe um interessante comentário⁷, dizendo que percebeu que não havia utilizado na primeira etapa da atividade um “olá!”, ou se despedido de forma amigável.

⁶ Anexos A e B

⁷ A oficina foi registrada em áudio com o consentimento dos participantes.

Porém, após a exposição teórica, além de colocar estes elementos, também cuidou para não haver tom de acusação com frases como “você pensa que” ou “você coloca que” substituindo-as por “penso que...” demonstrando que esta era a sua visão sobre a tarefa e não a do aluno.

Neste primeiro momento da oficina, a atividade e a discussão tinham como intuito a conscientização sobre a possibilidade de aperfeiçoar suas práticas quando se reflete sobre elas. Argyris (1985 apud PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105) em sua defesa à formação do professor como profissional reflexivo, coloca que a “reflexão sobre a ação é um componente essencial no processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação profissional”. Pelo comentário da participante foi possível ver que esse objetivo estava sendo alcançado.

No momento seguinte, a tarefa pedia para escrever um pequeno resumo, de 10 a 15 linhas, sobre o que havia sido feito na oficina até o momento. Ao concluir, cada um deveria passar o texto que escreveu ao colega do lado, para que este, agindo como um tutor a distância, colocasse seus comentários sobre o resumo que o colega havia acabado de fazer.

Após a tarefa concluída, os participantes devolveram a atividade com os comentários ao autor, e cada um deveria refletir sobre como se sentiu com os comentários que o colega colocou, anotando se responderia a este comentário, se tiraria dúvidas e se havia sentido abertura para diálogo. A partir desse momento, passamos, então, a uma nova socialização. A finalidade dessa última atividade foi permitir ao participante/tutor colocar-se na posição de aluno, rompendo com a ideia de uma hierarquia tutor-aluno, fazendo-o perceber que determinadas características em um *feedback* podem influenciar a atitude do aluno ao recebê-lo.

Como os materiais foram entregues pelos participantes ao final da oficina foi possível realizar uma análise dos resumos escritos por eles, dos comentários colocados, assim como das respostas, acompanhando todos os movimentos realizados na atividade.

Nos resumos apareceu marcadamente a importância da afetividade no texto escrito, o cuidado com a linguagem utilizada e o respeito ao aluno, como pontos principais absorvidos na oficina. A estrutura da oficina – com um embasamento teórico inicial, demonstração com exemplos e atividades práticas – foi apontada, nos resumos escritos, como positiva por nove dos doze participantes, sendo ressaltada a troca de experiências e socialização de conhecimentos como pontos-chave da metodologia usada na oficina.

Nos comentários colocados pelos participantes nos resumos de seus colegas, todos⁸ demonstraram preocupação em utilizar expressões como “Olá, fulano” ou “querida fulana” (de participantes que possuíam maior proximidade), assim como de despedir-se amigavelmente e inserir palavras de incentivo em seus *feedbacks*, como: “continue assim”, “meus parabéns por sua ótima resposta”, “espero que suas próximas atividades sejam tão boas como esta”.

Ao realizar uma breve comparação de alguns *feedbacks* dados na primeira atividade e na segunda, chamam a atenção dois casos:

Caso 1: na primeira atividade, o participante escreveu:

Fulano!

-levanta pontos importantes,

-Faz uma relação entre EaD e ensino tradicional.

-Da [sic] a sua opinião e permanece no assunto proposto

Já na segunda atividade, o retorno ao resumo de seu colega, começou com “Olá caro aluno!”, acompanhado de um texto corrido (ao invés de tópicos, como no anterior) com expressões como “acredito que...”, demonstrando mais respeito e afetividade em seu retorno ao aluno.

Caso 2: na primeira atividade o participante começou seu *feedback* com a frase impositiva “Você deverá ler...”. Já ao dar *feedback* ao resumo do outro participante da oficina, na segunda atividade, construiu um retorno respeitoso e incentivador.

Olá fulano!

Parabéns!

Você conseguiu transmitir e articular conhecimentos importantes sobre o *feedback* e a relação de tutor-aluno[...]

Continue assim.

Abraço,

Tutora

Estas situações demonstram que a preocupação nos *feedbacks* deixou de ser somente com o conteúdo das atividades, como aconteceu no primeiro momento, passando a englobar também o “como” colocar seus comentários.

⁸ Dos doze participantes, apenas um resumo ficou sem *feedback*, não passando por todos os movimentos da atividade. Porém, todos os que receberam retorno, trouxeram estas características.

Ao analisar a última etapa desta atividade percebemos um resultado positivo, pois dos onze resumos que receberam retorno:

- a. nove participantes registraram que o *feedback* recebido por seu colega foi agradável, concordando com as questões apontadas. Dentre estes, encontramos falas como “Obrigada pela recomendação. Prometo prestar mais atenção”, “O comentário foi bastante motivador”, “é bacana ver essa disposição e interesse de sua parte”, entre outras demonstrando gratidão e prometendo maior empenho nas atividades posteriores;
- b. um não registrou sua posição frente ao *feedback* e;
- c. outro discordou dos comentários, porém não registrou maiores informações.

Ao final da oficina os participantes foram incentivados a exporem brevemente suas opiniões sobre a oficina, concluindo que novas questões surgiram a partir das socializações e que a oficina havia atendido às expectativas, entre outras questões. As opiniões, registradas em áudio, impulsionaram a dar continuidade à pesquisa sobre o tema. Uma participante colocou que muitas vezes o tutor aprende sozinho, e a oficina foi para ela um momento de apoio. Um dos tutores da Administração, que no início relatou que em sua área havia oficinas sobre o tema, disse ao final que por mais experiência que os tutores tivessem momentos como aqueles eram sempre enriquecedores, pois traziam novas perspectivas. Outro ressaltou que passaria a “ver aquele ambiente virtual com outros olhos”, ressaltando o caráter dialógico do espaço.

A realização desta oficina foi um momento de confirmação da importância do tema, demonstrando que esses tutores que atuam em distintas áreas possuíam algumas das mesmas preocupações, e se não as tinham antes da oficina, passaram a perceber a questão do *feedback* como de grande importância, após as reflexões realizadas.

1.2 ESTUDANDO O *FEEDBACK* NA EAD: O PORQUÊ?

Ainda que o surgimento da proposta de pesquisa venha de uma preocupação inicialmente individual – que no momento da oficina mostrou-se ser também a de outros atuantes na área –, a partir de uma revisão bibliográfica pudemos ver que o interesse com particularidades da modalidade a distância é crescente. Segundo Moore e Kearsley (2007) além do fato de as novas tecnologias terem causado grandes diferenças nas formas de ver a Educação a Distância, muitos

pesquisadores e instituições estão deixando de lado preconceitos sobre o assunto, buscando informar-se e pesquisar mais sobre a modalidade. Como afirmou Belloni já em 1999, a modalidade passou a não ser mais vista por alguns profissionais da área

apenas como um meio de superar problemas emergenciais (como parece ser o caso da LDB brasileira), ou de consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais em dado momento de sua história (como foi o caso de muitas experiências em países grandes e pobres, inclusive o Brasil, nos anos 70) (BELLONI, 1999, p. 04).

Não sejamos, é claro, ingênuos a ponto de acreditar que já não há preconceito contra a modalidade. Tais dados, porém, demonstram que há um crescimento nas pesquisas da área, com a preocupação de comprovar que a questão “modalidade” é apenas um dos muitos elementos que atuam no processo de ensino-aprendizagem.

No sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), do qual a UFSC-EaD faz parte, a figura do tutor é considerada um elemento essencial na construção da autonomia do aluno, possibilitando uma aprendizagem significativa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007; ZUIN, 2006). O *Guia do Tutor* do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol/UFSC-EaD (2007), por exemplo, coloca a autonomia do aluno como imprescindível, porém ressalta que as relações interpessoais com professores e tutores são fundamentais para que o aluno sinta-se estimulado e confiante.

É esta interação entre tutor e aluno que constituirá grande parte da comunicação realizada nesta modalidade, tornando este ambiente favorável para a construção do conhecimento. De acordo com Freire (1999, p. 83) “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Não é, deste modo, incomum que um tutor, ao escrever a um aluno comentando sua resposta a uma atividade, por exemplo, receba queixas sobre a linguagem utilizada, pois o aluno a compreendeu como seca, distante, confusa, ou simplesmente não a compreendeu. Assim, além do conteúdo teórico a ser analisado ao comunicar-se com o aluno, o tutor precisa considerar *como* colocar informações pertinentes de forma que o estudante – que o conhece apenas virtualmente – sinta-se à vontade para voltar a entrar em contato, tirar dúvidas, agradecer ou discutir sobre o tema abordado.

Ao perceber o *feedback* a uma atividade como um momento de diálogo, podemos afirmar que esta prática é muito importante no processo de aprendizagem e crescimento do aluno. É fundamental que este retorno propicie ao educando a compreensão de suas falhas, porém sem fazer com que se sinta desestimulado, já que este aluno precisa estar seguro para seguir em sua aprendizagem. Ao receber críticas construtivas o estudante poderá perceber onde estão suas dificuldades e ter a oportunidade de buscar as respostas corretas, para exercitar a autoaprendizagem e potencializar seu êxito na formação em um curso a distância.

Portanto, são de grande importância na atuação do tutor ter a consciência de elaborar o retorno com determinados cuidados e saber que há características na linguagem utilizada neste retorno, devido à ausência de expressões não-verbais próprias do texto escrito. Há que levar em consideração que quando não se tem o contato face a face, como é o caso da educação a distância, torna-se mais difícil perceber a reação do aluno diante do que é “dito” (MOORE; KEARSLEY, 2007). Além disso, deixar claro ao aluno que ele pode (e deve) comunicar-se com o tutor, se ficar com dúvidas ou discordar de algo, permite que eles percebam que há respeito às suas opiniões e, assim, “inicia-se o processo de superação da autoridade pedagógica, pois as explicações dos professores se conservam modificadas nas intervenções do corpo discente” (ZUIN, 2006, p. 951).

Devido à importância do retorno para o processo de aprendizagem do aluno, acreditamos que faça parte da formação do tutor conscientizar-se sobre as peculiaridades desta prática pedagógica. Como educador, o tutor a distância precisa de preparação para exercer sua função, cumprindo o seu papel ao incentivar uma formação de professores crítica e de qualidade.

Pode ser acrescentado, ainda, o fato de que o aluno de licenciatura será futuramente um professor e, se durante sua formação receber *feedbacks* que incentivem o dialogismo e a comunicação, este futuro educador poderá sentir-se estimulado a utilizar este recurso em sua futura prática docente.

1.3 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como os *feedbacks* às atividades virtuais influenciam na relação entre tutor-UFSC e aluno, já que o conhecimento sobre o tema e estudos sobre seus resultados amplia as possibilidades de aperfeiçoamento das formações destes

educadores (os tutores) e, conseqüentemente, de seus alunos que, no caso das licenciaturas, serão futuros professores. Para alcançar este desígnio, traz como objetivos específicos:

- definir *feedback* como uma categoria operacional, voltada à comunicação e que possa ser questionada aos alunos;
- verificar quais elementos, na opinião do tutor-UFSC, influenciam seu *feedback*;
- identificar se há uma relação dialógica entre tutor e aluno nestes retornos, na visão destes participantes;
- registrar e analisar os objetivos dos tutores com relação aos seus retornos às atividades;
- registrar e analisar opiniões de alunos sobre os *feedbacks* recebidos;
- verificar se essa comunicação influencia na motivação do aluno em comunicar-se, tirar dúvidas e buscar autonomia em sua aprendizagem.

1.4 SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para alcançar estes objetivos, nossa pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa que tem como universo o curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD e como participantes os tutores-UFSC e alunos da segunda edição do curso, iniciada em 2011.

Neste sentido, aplicamos primeiramente um questionário fechado com os tutores-UFSC atuantes no semestre de 2012/1 para conhecer seus perfis e selecionar quais participariam da pesquisa. Após selecionar tais tutores, realizamos uma entrevista em grupo, de aproximadamente uma hora e meia, com quatro dos sete tutores selecionados (ver motivos no capítulo 4 sobre metodologia). Tal entrevista foi analisada com base na Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 1997, 2002; CHARMAZ, 2009; FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011), não somente para responder alguns dos objetivos de pesquisa como também para construir categorias que pudessem auxiliar na construção do questionário para os alunos (instrumento posterior).

A seguir, construímos um questionário com os cuidados recomendados principalmente por Vieira (2009), e disponibilizamos no Survey Monkey, uma ferramenta online disponível na internet para enquetes online. Um convite para preenchê-lo, juntamente com o *link*, foi enviado por mensagem (no moodle) para todos os alunos do curso de

Letras-Espanhol/UFSC-EaD. Os resultados foram avaliados realizando cruzamento dos dados das distintas questões aplicadas.

Por último, realizamos uma comparação entre as opiniões de tutores e alunos, relacionando relevâncias das funções e dos objetivos do *feedback* para cada grupo de participantes, suas percepções e atitudes sobre determinados tipos de *feedbacks*, e seus pontos e contato e afastamento com os embasamentos teóricos utilizados.

1.5 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

Para alcançar nossos objetivos começamos o próximo capítulo apresentando algumas particularidades da Educação a Distância, como a grande predominância da linguagem escrita. Por compreender que o princípio da preocupação com a comunicação dentro de um ambiente de aprendizagem é proveniente de uma relação dialógica, buscamos embasamentos iniciais nas ideias de dialogismo de Bakhtin assim como na educação dialógica de Paulo Freire, por isso apresentamos no segundo capítulo teorias dos citados teóricos.

No terceiro capítulo adentramos nas definições de *feedback*, com uma apresentação do conceito na área da comunicação e o uso do termo em algumas concepções de aprendizagem, finalizando esta fundamentação teórica com as percepções de *feedback* na EaD, onde o conceito apresenta uma abrangência de compreensões.

O quarto capítulo aponta a metodologia desenhada no intuito de chegar aos objetivos da pesquisa, desde uma explanação do universo escolhido, e sua amostra, até os passos que foram dados durante o processo de investigação. Para tanto, explicitamos os motivos de uma abordagem qualitativa e o caráter exploratório na seleção dos participantes, entrevista em grupo com tutores e questionário com os alunos e a aproximação a uma metodologia que traz suporte às coletas e análises de dados.

Optamos por apresentar os resultados e as análises iniciais interligadas no quinto capítulo para, em seguida, realizar as relações entre as opiniões dos tutores e alunos. Para finalizar, expomos nossas considerações finais, discutindo os objetivos alcançados, apresentando as limitações do estudo e propondo novos caminhos de pesquisa.

2 O DIALOGISMO E A RELAÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem de leve o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.

BAKHTIN

Uma das características dos cursos na modalidade a distância é que, devido ao afastamento espaço-temporal entre educador e educando, a comunicação raramente ocorre face a face. Por este motivo, a comunicação escrita é predominante e influencia a comunicação e as relações dialógicas ocorridas neste contexto.

Neste capítulo trazemos uma breve discussão sobre esta modalidade de educação, suas fases – relativas à tecnologia e às concepções de ensino aprendizagem – utilizando Moore e Kearsley, Preti e Belloni. À continuação, apresentamos os dois principais autores que sustentam nossa concepção sobre a linguagem e a educação: o filósofo russo Mikhail M. Bakhtin e o educador brasileiro Paulo Freire.

Uma aproximação com os estudos de Bakhtin surgiu durante a graduação em Letras e gerou o interesse por suas teorias ao compreender que suas discussões vão além da linguagem, trazendo uma conceitualização do homem enquanto sujeito social já que, para Bakhtin (1976⁹, 2006¹⁰, 2010¹¹), a linguagem é constitutiva do sujeito e o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem.

Para Freire (1981, 1989, 1996, 1999¹²), a verdadeira relação de ensino-aprendizagem só ocorrerá através do diálogo. Assim, o diálogo não está somente na troca de informações, mas na relação entre um educador e um educando e falar sobre como se estabelece a relação dos sujeitos na educação, a partir de Freire e Bakhtin, torna-se a base desta proposta. Perceberemos, ao final deste capítulo, que falar sobre dialogismo e educação é beirar a redundância devido à íntima relação entre os conceitos.

⁹ Escrito em 1926.

¹⁰ Publicado originalmente em 1929.

¹¹ Publicado originalmente em 1979, a obra *Estética da criação Verbal* é uma coletânea póstuma de escritos de Bakhtin.

¹² Escrito nas décadas de 1970, 80 e 90.

Para finalizar o capítulo traçamos uma discussão sobre alguns fatores que influenciam na comunicação desta modalidade, retomando Bakhtin, entre outros autores.

2.1 EAD: BREVE INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD¹³) é uma modalidade de educação que em 1840, na Inglaterra, começava a existir com os primeiros cursos por correspondência. Ainda que no Brasil as primeiras notícias sobre ela contem já mais de 100 anos (QUARTIERO et. al., 2005) as discussões realizadas pelo governo brasileiro para o reconhecimento da modalidade só surgiram na década de 1980, e somente em 1996 ocorreu a oficialização da modalidade por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ainda mais recentemente, no decreto nº 5.622/2005, é que ocorreu a validação dos diplomas e certificados de cursos realizados a distância. É também neste decreto que encontramos a definição de EaD como sendo a modalidade de educação

[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005b).

Não temos aqui o propósito de nos aprofundarmos no histórico da EaD ou discussões sobre sua conceitualização, pois consideramos que este assunto já foi tratado vastamente por autores como Moore e Kearsley (2007), Belloni (1999), Alonso (1996), Moran (1994) e Alves (2007), apenas para citar alguns.

Não nos abstermos, porém de lembrar que a EaD passou por distintas fases, devido à evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), bem como pelas bases epistemológicas das teorias educacionais subjacentes.

Com relação às TICs, Moore e Kearsley traçam um resumo histórico das gerações pelas quais passou a EAD no mundo, explicando-as de forma tão simples e sintética que as apresentamos aqui de forma completa:

¹³ Utilizamos o termo *Educação*, e não *Ensino* a distância pois, assim como Moran (1994) e tantos outros autores, consideramos que o termo *ensino* coloca o foco no professor, sendo o termo *educação* mais abrangente.

A educação à distância evoluiu ao longo de cinco gerações, identificáveis pelas principais tecnologias de comunicação empregadas.

1. A primeira geração de estudo por correspondência/ em casa/ independente proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância;

2. A segunda geração, de transmissão por rádio e televisão, teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência; porém agregou as dimensões oral e visual à apresentação de informações aos alunos a distância;

3. A terceira geração – as universidades abertas – surgiu de experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica;

4. A quarta geração utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação em tempo real de alunos com alunos e instrutores a distância. O método era apreciado principalmente para treinamento corporativo;

5. A quinta geração, a de classes virtuais on-line com base na internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação (MOORE; KEARSLEY, 2007, pp. 47-48).

O curso de Letras-Espanhol, na modalidade a distância, UFSC/UAB, está inserido na última geração apontada pelos autores. É importante explicitarmos que, ainda que a sigla UAB signifique *Universidade Aberta do Brasil*, o conceito de universidade aberta é distinto nos dois casos: na terceira geração, citada por Moore e Kearsley, universidade aberta refere-se a uma concepção de ensino-

aprendizagem que iniciou em 1967 no Reino Unido. No caso brasileiro, sem trazer exatamente esta mesma concepção, a UAB foi criada em 2005 como um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para os que possuem dificuldade de acesso a uma formação universitária presencial, já que possibilita que a graduação seja realizada a distância¹⁴.

Por seu caráter de consórcio¹⁵, a concepção e as práticas de ensino-aprendizagem, dentro do sistema UAB, podem variar conforme as instituições, cursos, ou até mesmo pelas equipes que planejam, constroem e ministram as disciplinas (assim como na modalidade presencial). Ou seja, ainda que no modelo de EaD da última geração (mediado via internet), a comunicação possa ser considerada o alicerce da educação, e as trocas comunicativas sejam vistas como as grandes potencializadoras do ensino e da aprendizagem a distância, como explicitado no Guia do Tutor do curso (2007, p. 42), a existência das tecnologias e seu uso, não são o suficiente para garantir uma educação construída através do diálogo e do pensamento crítico. Estas dependerão principalmente de como as equipes docentes de cada disciplina entendem o processo de ensino aprendizagem, de como utilizam as tecnologias para a interação e a partir de qual concepção de mundo os sujeitos que compõem estas equipes pensam a educação.

Com relação às bases epistemológicas, as três visões de mundo que mais influenciaram os pensamentos pedagógicos modernos e se refletem na EaD, segundo Preti (2009), são o empirismo, o inatismo e a dialética. Por serem de amplo conhecimento na área da educação, abaixo apenas relembramos suas principais ideias e principais reflexos na EaD de acordo com este autor:

- a. Empirismo: nesta visão a figura do professor é central, e a educação é baseada na transferência de conhecimento, já que conhecer é fazer uma cópia mental da realidade que está pronta. Na EaD é possível visualizar esta concepção nos modelos industrializados de ensino no qual a cópia, a repetição, os pacotes instrucionais repletos de informações

¹⁴ Para aprofundar o tema aconselhamos a leitura do livro de Moore e Kearsley (2007) e o site da UAB <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=6&Itemid=13>.

¹⁵ O sistema UAB é um consórcio entre o governo federal (o qual fomenta os cursos), as Instituições de Ensino Superior públicas (as quais oferecem os cursos) e os polos de apoio presencial, em que a infraestrutura é de responsabilidade do município ou do estado.

isoladas e o autoritarismo do professor são predominantes.

- b. Inatismo: nesta visão a figura central é o aluno que já nasce com um “pacote de conhecimentos” que basta ser exercitado. Ou seja, a função da educação é fazer com que o aluno exercite o que ele já tem dentro, inato. Na EaD percebe-se esta visão na forte crença da “independência intelectual” na qual o aluno é estimulado a realizar tudo individualmente, relacionando-se o menos possível com o outro.
- c. Dialética: esta visão rechaça os extremismos das propostas anteriores ressaltando que a realidade “é um processo de ir e vir, de reflexão-ação, de interação, da experiência sensorial e da razão, da inter-relação sujeito e objeto, sujeito-sujeito” (PRETI, 2009, p. 54). O foco está na construção do conhecimento, que é pessoal, mas não solitário (ocorre pelas relações). Na EaD encorpa-se a consciência de que aprendizagem “a distância” não significa que tenha que ser solitária. Para que ocorra a aprendizagem é essencial a interação com os outros, seja cara a cara ou através dos recursos tecnológicos. Assim,

‘presencialidade’ pode significar, também, ‘estar junto virtualmente’. O espaço físico está dando lugar ao ciberespaço ou à construção de ‘redes de aprendizagem’, onde professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam entre si (PRETI, 2009, p. 56).

Holmberg (apud BELLONI, 1999) entende que nos modelos mediados pela internet é essencial uma comunicação pessoal, mesmo que não seja presencial. Para Belloni esta deve fundamentar-se no diálogo: “a comunicação que cria uma empatia com os estudantes, reforça a motivação dos estudantes e tende a levar à realização de estudos bem-sucedidos” (1999, p. 48).

2.2 A CÉLULA GERADORA: DIALOGISMO DE BAKHTIN

Ao evocar o dialogismo é essencial introduzirmos o assunto com as ideias de Mikhail M. Bakhtin (1895-1975). Isso porque, como expõe Brait,

a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como

célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico (BRAIT, 2005 p. 88).

O autor russo, ainda que intitulado muitas vezes como linguista, extrapola os estudos linguísticos ao olhar a linguagem pelos olhos da filosofia. Isso significa que Bakhtin não traz teorias linguísticas nem educacionais para o tema, mas sim a linguagem sendo abordada como um fenômeno humano.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), Bakhtin¹⁶ ao elucidar suas teorias sociológicas – ou sócio-históricas –, rompe com os paradigmas epistemológicos de linguagem prevaletentes na época. Para compreendermos porque tais paradigmas encontram a palavra no que este pensador defende serem abstrações, vejamos brevemente quais eram seus pressupostos.

Primeiramente, na visão romântica, a linguagem era observada como um processo individual, encontrando-se na psique do indivíduo. Portanto, o fenômeno linguístico era reduzido a um ato de criação individual, monológico, colocando o interlocutor/leitor numa posição de receptor passivo. Já com o pensamento positivista surge a preocupação de dar um caráter de cientificidade à linguagem e esta passa a ser racionalidade. Assim, a linguagem é analisada estando fora do indivíduo – encontrando-se no sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. Esta visão faz da língua um objeto palpável e imutável, ignorando o humano.

Reconhecendo as contribuições de tais vertentes – chamadas por Bakhtin respectivamente de *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato* –, porém expondo que estas negam a história, o social, o dialógico e a interação em suas concepções de linguagem, Bakhtin busca demonstrar que a realidade da língua não está nem na psique nem no sistema, mas que é ponte entre os falantes.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua

¹⁶ Ainda que ciente da existência de um forte debate sobre a autoria das obras atribuídas à Bakhtin e aos autores de seu Círculo, não entraremos nesta discussão. No corpo da dissertação utilizaremos apenas “Bakhtin” como autor responsável pelas obras, para uma melhor fluidez na leitura do texto. Nas referências buscamos colocar os autores conforme as fichas catalográficas das edições utilizados.

produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifo do autor).

Desta forma a linguagem constitui-se na relação existente entre as pessoas, ou seja, este pensador “considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso”, como reforça Barros (2005, p. 32) explicando porque nesta concepção o discurso não pode ser individual. A linguagem não pode estar nem somente no autor, nem em seu interlocutor, mas sim entre eles: a palavra só existe porque o outro existe, e sendo tais interlocutores seres sociais, estes estão (em sentido amplo) imersos em relações.

Ela [a palavra] é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifo do autor).

Para Bakhtin (2006, 2010), o diálogo constitui uma importante forma de interação verbal que deve ser compreendida num sentido muito mais amplo que a comunicação face a face entre dois agentes. Segundo o autor,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 125).

O diálogo, portanto, é imanentemente social, isto quer dizer que só pode estabelecer-se na relação, seja entre duas pessoas, seja entre discursos. É diálogo todo tipo de comunicação, a interação verbal em todas as suas formas: falada ou escrita, interna ou externa, presente, passada ou futura. Conforme o citado na epígrafe deste capítulo, basta que dois enunciados, ainda que assíncronos, toquem-se para que a relação entre eles seja considerada, por Bakhtin, como dialógica.

Para o autor, “em certa medida, a compreensão é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2010, p. 316), pois há sempre duas consciências, dois sujeitos. A compreensão, portanto, não é passiva, e sim ativa, pois para compreender é preciso situar a enunciação dentro de seu contexto e orientar-se em seu sentido.

Com esta ampla visão do fenômeno, as teorias de Bakhtin trazem o conceito de enunciado como sendo uma fração de uma corrente maior de comunicação, que ocorre no que o autor chama de grande tempo (presente, passado e futuro convergindo num mesmo momento). Porém, é importante pesar que tal comunicação verbal só pode ser compreendida ao ser vinculada a uma circunstância concreta (BAKHTIN, 2006), e esta é uma das questões que faz com que esta teoria se sobressaia às citadas teorias anteriores sobre a linguagem e sobre o diálogo (que ignoravam a vida, colocando a linguagem na psique ou no sistema).

Mesmo que implícita, esta mesma visão de linguagem e enunciado pode ser reconhecida no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD¹⁷. Para a formação de professores de Língua Espanhola e respectivas Literaturas, o PPP afirma que há que levar-se em conta a realidade concreta da linguagem, refletindo que as discussões contemporâneas sobre processo histórico e social da construção do conhecimento científico e cultural, assim como de sua relação com a escolarização, devem estar na base do processo de ensino-aprendizagem (COSTA; VIEIRA; D’ELY, 2010).

Desta forma, o discurso escrito encontra-se como parte de uma grande discussão ideológica, sempre respondendo a algo, relacionando-se com um discurso que vem antes, assim como com aquilo que virá após ele. Logo, para que tenha sentido pleno, o autor do discurso busca e antecipa seu destinatário para uma compreensão *responsiva*.

Do mesmo modo, as relações dialógicas não podem ser confundidas com réplicas do diálogo real: ainda que estejam presentes também nesta situação, não podemos analisá-las como uma troca de turno entre duas pessoas, pois tais relações abrangem uma concepção mais ampla do que a do senso comum sobre diálogo.

Portanto, quando passamos à próxima teoria que traz concepções sobre o fazer dialógico, não o fazemos desconsiderando esta visão mais abrangente de Bakhtin, mas sim no intuito de localizar a discussão sobre

¹⁷ Nas referências bibliográficas do PPP não constam obras de Bakhtin, porém as ideias dialógicas deste autor encontram-se no texto nas concepções de linguagem, realidade concreta, entre outros.

dialogismo a partir de um campo mais centrado em nossa área: a educação.

2.3 A ATITUDE DIALÓGICA: PAULO FREIRE

Partindo do amplo pensamento bakhtiniano apresentado acima, porém focalizando em um fenômeno mais pontual, o autor que trazemos para “complementar” o conceito de dialogismo é o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Ainda que não seja conhecida uma relação explícita entre Freire e Bakhtin, existe entre estes autores uma linha de aproximação, não somente devido à raiz marxista dos pensamentos sociológicos (apesar da ressalva feita pelo próprio Paulo Freire que dizia: “eu acho que é muito sério dizer que alguém é marxista”¹⁸), mas pelo fato de ambos situarem suas teorias dentro de uma realidade concreta, ou seja, no tempo e no espaço.

Se sobre Bakhtin alertamos para o risco de caracterizá-lo como linguista, sobre Freire precisamos despir-nos das ideias de que referir-se ao educador é falar sobre alfabetização de adultos e pedagogia para os “pobres”. Assim como o teórico russo, o pensador brasileiro parte do princípio de que é preciso visualizar o ser humano em sua completude, linguagem e realidade ligadas em sua imanência.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09¹⁹).

É notável como este enunciado de Freire coloca-se em diálogo com o de Bakhtin (2006, p. 97, grifo nosso) quando expõe que “um

¹⁸ Em entrevista à Lígia Chiappini Moraes Leite na Revista *Educação & Sociedade*, nº 3, maio de 1979, pp. 73-75.

¹⁹ Algumas obras de Freire foram estudadas na versão digital disponibilizadas pela Biblioteca Central da UFPB (<http://www.biblioteca.ufpb.br/>) ou pelo Instituto Paulo Freire (www.paulofreire.org/). Por este motivo as páginas indicadas junto às citações das obras “A importância do ato de ler” e “Ação cultural para a liberdade: e outros escritos” são relativas à numeração do PDF, diferenciando-se da paginação dos livros físicos.

método eficaz e correto de ensino prático exige que *a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua*, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, *mas na estrutura concreta da enunciação*, como um signo flexível e variável”.

Assim, para Freire, na educação os diálogos estão além da relação com o texto, pois

[...] o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo. Esta é a razão pela qual o ato de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto. Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento (1981 p. 09).

Da mesma forma como a linguagem é constitutiva do sujeito para Bakhtin, Freire afirma que “a educação do homem não pode ser considerada, verdadeiramente, a sua preparação para enfrentar o mundo com autonomia e liberdade se a ele for negado o direito à palavra” (ARAÚJO; DIEB, 2006, p. 181).

Para Freire o diálogo na educação não está somente na troca de informações já que a verdadeira relação de comunicação entre um educador e um educando só ocorre quando este realmente compreende o conteúdo. Só há comunicação quando há aprendizagem (FREIRE, 1996) não bastando que os enunciados confrontem-se em um plano de sentido geral, criando uma corrente dialógica, mas que gerem um movimento de compreensão. “A relação com o sentido é sempre dialógica” diz, em outras circunstâncias, Bakhtin (2010, p. 327).

Portanto, esclarece-nos Freire, quando nos remetemos à educação, o movimento dialógico inicia antes mesmo do diálogo “no sentido estrito do termo”, pois quando o educador reflete sobre o que irá dialogar com seus educandos, já está buscando uma relação de comunhão com estes. Podemos dizer ainda que está buscando colocar em diálogo todas as vozes que constroem seus conhecimentos com aquelas que constroem os de seus alunos. E assim a comunicação está intrinsecamente relacionada à aprendizagem (FREIRE, 1996).

A atitude dialógica, portanto, está na postura, e o fato de haver momentos nos quais o professor expõe ou fala do conteúdo não significa que não haja dialogismo na relação. Uma situação expositiva em sala de aula, onde o professor explica verbalmente determinado assunto, por exemplo, não exclui o diálogo, desde que tanto professores como alunos deixem visível que suas posturas, durante todo o processo de ensino-aprendizagem não são passivas:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada*, enquanto fala ou enquanto ouve. (FREIRE, 1996, p. 52, grifo nosso).

Uma das características da atitude dialógica defendida por Freire (1981, 1989, 1996, 1999) é a co-laboração (ou comunhão) que somente poderá acontecer entre os sujeitos através de uma comunicação dialógica. Tal comunicação pode ser frustrada quando surge o autoritarismo.

Conforme aflora no parágrafo anterior, percebemos que há outros conceitos que estão interligados com o tema do dialogismo, e encontram reflexos nas teorias de Bakhtin e Freire, estando também intimamente relacionados à educação. Um desses temas é o autoritarismo.

2.4 O AUTORITARISMO

Para o pensador brasileiro a atitude de autoridade diferencia-se de uma atitude autoritária: enquanto a autoridade pode ser educativa e dialógica – um educando respeita o educador, considerando-o uma autoridade, o que não o impede de expressar-se, dialogar e tirar dúvidas –, o autoritarismo é aquele que traz em si uma teoria anti dialógica, ou seja, que não permite ao outro comunicar-se, calando o aluno e gerando problemas de aprendizagem. Esclarecemos que o autoritarismo não se refere necessariamente à repressão física: quando um professor traz em seu discurso que “algo é deste modo porque a teoria assim o disse, e pronto” esta atitude já pode ser considerada autoritária, pois não permite que um diálogo ocorra. Neste caso o diálogo não ocorrerá sequer internamente para o aluno, pois, com uma resposta impositiva o aluno deixará de questionar-se sobre o tema devido à reafirmação de uma relação hierárquica entre os comunicantes.

Assim, o educador precisa saber que “a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios” (BAKHTIN, 2006, p. 14) e a linguagem não é somente um meio, ela possui a capacidade de modificar o fenômeno e as relações, e não somente demonstrá-los: “a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições” (BARROS, 2005, p. 33).

Por isso, uma postura dialógica, problematizadora em sala de aula (seja presencial ou virtual), é de extrema importância na construção de um sujeito crítico e só será alcançada através da interação, da comunicação e do diálogo.

Segundo Bakhtin (2006, p. 156), “quanto mais forte for o sentimento de eminência hierárquica na enunciação de outrem, mais claramente definidas serão as suas fronteiras, e menos acessível será ela à penetração por tendências exteriores de réplicas e comentários”. Ou seja, quando o educador considera-se “superior”, o educando dificilmente arriscará comentar ou replicar tal ideia, calando-se.

Na abertura do livro de Brait (2005), Schaiderman adverte que ao tratar da importância da multiplicidade de vozes em nosso mundo Bakhtin está nos dando uma lição essencialmente antiautoritária, já que o autoritarismo é monológico.

Conforme nos coloca Dias (2005, p. 03), referindo-se às teorias de Bakhtin:

Reconhecer o caráter intrinsecamente dialógico da linguagem e, logo, dos saberes nela produzidos é o primeiro passo para a substituição de um modelo pedagógico ‘monológico’ — onde o professor é o guardião de verdades absolutas que precisam ser transmitidas com ‘fidelidade’ para os alunos — para um modelo que se baseia no diálogo mútuo, e às vezes, dissonante, entre os diferentes ‘discursos’ proferidos por aprendentes e ‘mestres’.

Advertimos que, apesar deste capítulo ter sido dedicado às ideias de Freire e Bakhtin sobre dialogismo e autoritarismo, outros conceitos destes autores aparecerão na continuação do texto, pois, ainda que as ideias de dialogismo bakhtinianas e da atitude dialógica de Freire não tragam categorias pontuais que possam ser identificadas nas interações entre tutor e aluno nos ambientes virtuais, são elas que constroem o pano de fundo desta pesquisa, pensando que: “[...] o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*” (FREIRE, 1999, grifo do autor).

2.5 A LINGUAGEM ESCRITA

Marcuschi (2010) adverte que em relação a outros contextos, no meio eletrônico a linguagem ocorre com um deslocamento de ênfase. Deste modo, é importante levarmos em conta que a linguagem na EaD adquire características próprias. Os espaços virtuais de ensino

aprendizagem pedem uma linguagem que traga cuidados de escrita acadêmica – sobretudo tratando-se de cursos em nível superior – porém que ao mesmo tempo não seja muito impessoal e formal. Ainda que na quinta geração de EaD citada as tecnologias permitam o uso de outras linguagens (imagens, áudio e vídeo, por exemplo), a centralidade da escrita é um aspecto essencial neste ambiente, sendo a tecnologia digital totalmente dependente da escrita (MARCUSCHI, 2010), e esta segue sendo a forma mais usada na EaD, como enfatizam Moore e Kearsley (2007). Em considerável parte das situações, o uso das outras linguagens vem acompanhado do texto escrito, mesmo nos casos onde este não seja o foco (legenda em vídeos, referências das imagens, enunciados sobre a forma como tal material será utilizado, etc.), mas esta predominância deve-se, primeiramente, aos meios utilizados para o contato educador/educando, já que a comunicação passa a ser realizada basicamente através de e-mails, mensagens, chats e fóruns, apenas para mencionar algumas das ferramentas utilizadas. Nos cursos de graduação em Letras EaD, soma-se isto ao fato de a linguagem escrita ser também predominante devido à área do conhecimento, potencializando a ocorrência destes textos.

Esta forma de diálogo, escrita, com ausência de linguagens não-verbais (expressões faciais, gestos, etc.), afeta diretamente a interação entre os participantes. Não nos aprofundamos aqui na discussão sobre *interação* e *interatividade*, porém é importante citarmos que consideramos o conceito de *interação* a que Behling e Cruz (2008, p. 377) chegam, após uma revisão sobre o tema. Para estes autores a interação é “[...] uma relação entre dois interlocutores humanos”, diferenciando-se da *interatividade* que é entendida enquanto relação homem-máquina.

Há diversos autores que alertam para as dificuldades que a linguagem escrita pode trazer à comunicação. Moore e Kearsley (2007) afirmam que um dos grandes desafios é o fato de não se saber de imediato a reação do outro, até que se aprenda a prever possíveis reações e a lidar com os possíveis desentendimentos.

Na mesma linha, García Aretio (2002) ressalta que esta dificuldade pode estar na produção, pois expressar-se, fazer-se entender, somente por escrito, pode ser complexo para quem participa do processo, no caso, professores, tutores e alunos. Já Fiorentini (2003) alerta que tal dificuldade pode estar também no momento da interpretação, pois quem analisa o texto coloca seus conceitos e teorias na leitura, podendo alterar o sentido intencional de quem o produziu – lembrando-nos que esta pode ser considerada a ressonância de um

diálogo que se estabelece entre autor e leitor.

Como educadores e elaboradores de textos escritos, precisamos ter sempre em mente que não há apenas um significado padrão para as palavras, que a ambigüidade e a incompletude de sujeitos e sentidos possibilitam outros movimentos interpretativos, referem-se às possibilidades de deslocamentos, de construção de significados diferentes dependendo do contexto de sua formulação, das distintas condições de produção, numa articulação entre o que está fixado e a liberdade dos sujeitos, num contínuo movimento de determinação, cristalização, repetição, reformulação, ressignificação. (FIORENTINI, 2003, p. 26).

Ainda que o teórico citado a seguir não seja base de nossa pesquisa, não podemos deixar, neste momento, de observar que pesquisadores que trabalham com as relações na modalidade a distância utilizam amplamente as ideias de Vygotsky, não somente por sua teoria sobre a interação, mas também porque o teórico ressalta que a palavra escrita exige um trabalho arbitrário com os significados e seus possíveis desdobramentos. Dotta (2009) e Giordan e Dotta (2008) retomam a teoria do autor trazendo que a palavra escrita diferencia-se da falada por exigir dupla abstração, tanto do aspecto sonoro da linguagem (necessitando uma simbolização destes signos) quanto do interlocutor (que não está presente no momento da escrita). Além disso, a motivação na escrita precisa ser criada, representada no pensamento, voluntária e arbitrariamente, ou seja, as emoções devem ser, de alguma forma, explicitadas no texto para que fiquem claras. Os *emoticons* seriam um exemplo desta explicitação, porém não podem ser os únicos e nem podem ser usados em qualquer escrita.

Por trás de muitas dessas ideias encontramos novamente a concepção de linguagem de Bakhtin que afirma que “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com essa situação” (1976, p. 04-05). Isso porque o discurso não pode ser separado da vida, estando intimamente vinculado a ela.

Esta discussão nos remete a uma reflexão sobre os gêneros textuais, ponderando que, conforme Marchuschi:

Se tomarmos o gênero como texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do

ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (BAKHTIN, 1979), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (SWALES, 1990) e como forma de ação social (MILLER, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Assim, quando tratamos da linguagem escrita no meio tecnológico, deparamos-nos com o que Marcuschi (2005, 2010) denomina gêneros emergentes, que possuem novas particularidades tanto em forma quanto em função, contudo são fenômenos linguísticos (e intrinsecamente sociais), provenientes de gêneros prévios. Com o cuidado de manter o *relativamente* mais presente do que o *estável* nas reflexões sobre seus aspectos, ou seja, de não analisar tais gêneros como estruturas rígidas e estanques, a observação dos gêneros emergentes nos instiga a repensar as práticas de oralidade e escrita. Se Fiorentini (2003), baseada nas ideias de Freire e Shor, adverte-nos que a comunicação tem o poder de afirmar e desafiar as relações entre os comunicantes, o fato de predominar uma linguagem escrita no processo de ensino e aprendizagem da educação a distância, exercerá grandes influências nas relações sociais criadas neste espaço. Isso porque o que se faz com a voz no momento da verbalização pode modificar totalmente um sentido e quando nos referimos ao discurso especificamente escrito a entoação não está presente. Tomemos como exemplo a palavra *querida* que em português pode soar de forma agradável ou irônica, dependendo da entoação utilizada pelo falante.

Segundo Bakhtin, a entoação, encontrada somente na linguagem oral, pode preencher um vazio semântico das palavras, pois “a entoação sempre está na fronteira do *verbal com o não-verbal, do dito com o não dito*” (1976, p. 08), e ainda que não seja suficiente para o conhecimento do todo, ela possui a capacidade de fazer com que o discurso ultrapasse as fronteiras do verbal.

Como esse valioso recurso perde-se na linguagem escrita, o sentido da palavra pode ficar difuso, principalmente se os participantes do diálogo não possuem um horizonte global próximo que permita que as informações presumidas somente com o verbal bastem para uma boa compreensão (BAKHTIN, 1976). Explicamos: quanto maiores e mais próximos forem os conhecimentos dos participantes da conversa, mais finas e difusas tornam-se as fronteiras, já que ambos conseguem

presumir com mais tranquilidade o sentido do discurso dentro daquele contexto.

Assim, quando um tutor da EaD entra em contato com seu aluno a partir da escrita, é importante ter ciência de que este não possui o mesmo horizonte que ele, pelo menos com relação aos conteúdos teóricos que estão sendo apresentados, já que o tutor é um conhecedor do assunto, e o aluno um aprendiz.

Por outro lado, o aluno precisa perceber que não existe a compreensão passiva, mas sim um processo responsivo ativo, que deve ser circular.

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*; deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Portanto o diálogo entre tutor e aluno nos leva à reflexão sobre como pode ocorrer o *feedback* na modalidade a distância de forma que essa compreensão ativa se concretize.

3 O FEEDBACK

O termo *feedback* significa “retorno” ou “retroalimentação” em sua tradução literal para o português. Se a tradução não nos direciona a um significado ou área do conhecimento mais exato, a incorporação do termo em sua forma da língua inglesa também não o faz. O termo *feedback* é encontrado com distintos significados conceituais, para diferentes áreas (Física, Letras, Educação, entre outras). Desta forma, no intento de definir o conceito de *feedback* torna-se necessário abordarmos suas definições em mais de um campo do conhecimento.

Segundo Nogueira (2006) o conceito de *feedback* provém de ciências exatas como a física (eletrônica), porém abordamos aqui somente algumas concepções encontradas na comunicação, passando brevemente pela influência dos paradigmas de aprendizagem na concepção de *feedback*. Em seguida, aprofundamos o conceito na educação e adentramos nas particularidades da Educação a Distância (EaD).

3.1 NA COMUNICAÇÃO

Na comunicação, Polistchuck e Trinta (2003, p.89) esclarecem que alguns teóricos desta área, entre eles Lasswell – do modelo funcionalista teórico de comunicação –, “reconhece haver *feedback* (‘realimentação’), do destino à fonte”. Porém, na teoria de Harold D. Lasswell isso ainda acontece de forma implícita, sendo explicitado posteriormente por David K. Berlo, que vincula uma visão sociológica ao modelo comunicacional anterior²⁰.

No modelo interpessoal de Berlo (1999), ao tratar da interação, o *feedback* está relacionado à interdependência comunicativa do tipo “ação e reação”. Para utilizar a mesma ilustração trazida pelo autor – que inclusive nos remete à origem do termo *feedback* nas ciências exatas – usamos o exemplo do termostato e o aquecedor: o termostato percebe que a temperatura do ambiente está abaixo de um determinado valor. Envia então uma mensagem para o aquecedor (“ligue-se”) e este reage, ligando-se. Quando a temperatura começa a subir, é um retorno para o termostato de que sua mensagem chegou. Ou seja, a fonte (termostato) envia uma mensagem ao receptor (aquecedor) e recebe deste um

²⁰ Para aprofundamento nas teorias comunicacionais, recomendamos o livro Teorias da Comunicação de Polistchuck e Trinta (2003) (ver referências bibliográficas).

feedback (retorno) sobre tal mensagem (quando o aquecedor reage ligando e a temperatura sobe).

É através do *feedback* que a fonte obtém a informação referente ao seu sucesso no objetivo da mensagem. Esta, porém, é uma visão bastante simplificada quando se trata da comunicação humana. O próprio autor que usa este exemplo alerta que a comunicação é um processo, porém não é um processo sequencial como o demonstrado no exemplo, mas um processo dinâmico e, portanto, não ocorre de forma tão pontual, com início e fim marcados como na representação de ação e reação.

Ao partir do princípio de que “*em qualquer situação de comunicação, fonte e receptor são interdependentes*” (BERLO, 1999, p. 109, grifo do autor), – ou seja, que os dois (ou mais) pontos da comunicação possuem uma dependência recíproca e mútua – há que se cuidar para não pensar o processo de comunicação sempre pela fonte, já que o sentido do *feedback* pode refletir uma orientação no sentido desta, e não do processo ou mesmo do receptor.

Segundo Berlo (1999, p.118) esta seria uma visão equivocada, pois o *feedback* pode ser um “importante instrumento de influência”, algo nem sempre percebido neste ponto de vista. Para causar uma inversão na visão que coloca foco somente na fonte, devemos recordar que a interação entre pessoas é mais complexa que nas máquinas (como o termostato e o aquecedor), pois aquelas são capazes de imaginar o que o seu *feedback* causaria na fonte, adaptando-o: “a fonte pode usar a reação do receptor como verificação de sua própria eficiência e como guia para ações futuras. A reação do receptor é *consequência* da resposta da fonte”. (BERLO, 1999, p. 114-115, grifos do autor). Porém, a reação do receptor não é apenas uma consequência passiva, já que poderá influenciar a ação seguinte da fonte original. Como exemplifica:

Como estudantes, deixamos de perceber até que ponto podemos influenciar um professor. Se demonstrarmos que não o compreendemos, ele repetirá, caso seja sensível ao *feedback*. Se lhe dissermos que o julgamos um bom professor, poderá tornar-se um professor ainda melhor (BERLO, 1999, p.118).

Aproveitando as palavras de Berlo citadas acima, adentramos nos estudos sobre o *feedback* no campo da educação.

3.2 FEEDBACK E EDUCAÇÃO

A concepção de *feedback* passou por muitos paradigmas de aprendizagem, sendo elemento essencial em alguns deles, mas não deixando de ter sua importância desde os modelos instrucionais passados até os mais atuais. Como nosso foco não é uma abordagem psicológica da aprendizagem, propomo-nos apenas ilustrar a origem dos estudos sobre o *feedback* e sua relação com alguns destes pontos de vista. As primeiras pesquisas sobre o tema surgem nos anos iniciais de 1900, momento em que pesquisadores registram que, quando uma resposta do aluno era seguida de um evento satisfatório (como um retorno positivo), havia aumento da probabilidade de que este se repetiria. Estes estudiosos caracterizavam esta capacidade de repetição da informação como aprendizagem (MORY, 2004). Esta visão abre caminho para a instrução programada de Skynner (1958 apud MORY, 2004), com a visão behaviorista (comportamental) que vai descrever o *feedback* como o reforço da resposta correta, sendo assim um elemento motivador da aprendizagem. Próximo aos anos de 1970, pesquisadores começaram a duvidar da função simplesmente reforçadora do *feedback*, em pesquisas que mostravam que havia grande possibilidade de os alunos simplesmente copiarem as respostas corretas, demonstrando um baixo rendimento na aprendizagem. Os estudos de Anderson et.al. (1971, 1972 apud MORY, 2004) tiveram influência na mudança da visão unicamente para reforço do *feedback*, colocando foco também na função de corrigir os erros (que eram ignorados na visão behaviorista). Passa-se então ao *feedback* visto a partir da perspectiva de processamento de informações (cognitivo), onde o aluno ganha foco participando do sistema e corrigindo seus erros.

Mais adiante, em um contexto construtivista, o *feedback* será responsável por servir como auxílio para que o aluno construa sua própria realidade interna através de ferramentas intelectuais.

Desta forma, as concepções de *feedback* vão modificando-se, conforme as visões sobre como se aprende. Como resume Mory (2004, p. 745, tradução nossa):

[...] o *feedback* é incorporado em muitos paradigmas de aprendizagem, a partir das primeiras visões do behaviorismo (Skinner, 1958), ao cognitivismo (Gagné, 1985; Kulhavy & Wagner, 1993) até modelos mais recentes do

construtivismo (Jonassen, 1991, 1999; Mayer, 1999; Willis, 2000)[...], para citar apenas alguns²¹.

Ainda que o conceito tenha sofrido muitas modificações, há três definições, encontradas no início do uso do termo na educação, em que se percebem grandes similaridades com concepções atuais: informação que envolve *motivação e incentivo* a uma resposta precisa; aquela que dá uma mensagem *reforçando e conectando a resposta* com um estímulo anteriormente dado; e aquela informação que *auxilia o aluno a modificar ou confirmar* sua resposta (MORY, 2004, grifo nosso).

Na educação presencial encontramos o termo *feedback*, e sua influência sobre a aprendizagem, em estudos sobre a educação de forma geral e também em áreas particulares como nas Letras, mais especificamente no ensino de língua estrangeira (p. ex: BALCARCEL, 2006; FERREIRA, 2006) e de revisão textual (p. ex: DELLAGNELO, 1998). Contudo, as primeiras teorias que exporem sobre o *feedback* na educação são da área do ensino médico. Isto porque, ainda que esteja referindo-se principalmente ao período de contato de um estudante de medicina com um paciente, é nesta área que se encontram estudos acadêmicos expondo preocupações com a forma de apresentar o *feedback* que merecem ser inicialmente mencionados.

No ensino médico o termo *feedback* é usado para a prática de dar uma devolução construtiva para um estudante, descrevendo seu desempenho em uma situação de aprendizagem (ALVES DE LIMA, 2008; FORNELLS et.al., 2008; ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007). Estes autores, baseados em outros da área, ressaltam que o *feedback*, ao demonstrar as diferenças entre o resultado pretendido e aquele que efetivamente foi alcançado, potencializa a motivação e a aprendizagem – assim como nas definições apresentadas anteriormente.

O que o diferencia das anteriores é a explicitação de que, para alcançar estes objetivos, o “*feedback* exige habilidade, compreensão do processo, criação de um ambiente propício e de uma relação de confiança” (GORDON, 2003 apud ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007, p. 177). Para tanto, há algumas características que estes *feedbacks* podem ter.

Van der Berg (apud ALVES DE LIMA, 2008), por exemplo, divide as devoluções em quatro tipos:

²¹ “feedback is incorporated in many paradigms of learning, from the early views of behaviorism (Skinner, 1958), to cognitivism (Gagné, 1985; Kulhavy & Wagner 1993) through more recent models of constructivism (Jonassen, 1991, 1999; Mayer, 1999; Willis, 2000), [...], to name just a few”.

- autoritário: quando o professor apenas faz a crítica, porém sem dar explicações nem sugestões de como melhorar;
- interpretativo: quando o docente se baseia em suas próprias ideias ou experiências (sem considerar o conhecimento do aluno ou outros autores que já trataram sobre o tema);
- empático: quando baseia as informações na perspectiva do estudante, dando as sugestões com relação ao desempenho observado;
- colaborativo: semelhante ao empático, com a diferença de que as estratégias são geradas em conjunto entre professor e aluno.

Focando características mais particulares de como deve ser um *feedback*, Zeferino, Domingues, Amaral, (2007, pp.177-178), fazem uma compilação de elementos citados por outros autores, organizando-as da seguinte forma:

(1) Assertivo: a comunicação deve ser clara, objetiva e direta. Por temer o impacto das palavras, o professor pode não ser direto, falando de forma vaga, com afirmações ambíguas que ofuscam a mensagem principal. O aluno, temendo uma avaliação negativa, não procura esclarecimentos, reforçando a falta de clareza do professor. Como resultado, apesar das intenções educativas, pouco é transmitido. Assim, recomenda-se descrever os impactos e consequências de determinado comportamento, positivos ou negativos, assim como sugerir comportamentos alternativos.

(2) Respeitoso: este é um elemento fundamental para o sucesso do *feedback*, independentemente das diferenças de conhecimento, experiência, hierarquia ou características pessoais entre os interlocutores. Como é um processo compartilhado, docente e aluno devem encontrar pontos de concordância sobre os comportamentos que devem ser trabalhados; entender e respeitar a opinião do outro geram o ambiente de respeito para um *feedback* construtivo.

(3) Descritivo: embora o estudante, em geral, esteja ávido por ouvir a opinião dos professores,

sua reação é menos resistente quando as palavras descrevem determinado comportamento ou ação, ao invés de julgá-lo.

(4) Oportuno: o momento e o local para dar *feedback* ao aluno devem ser adequados, preferencialmente logo após a observação do comportamento e em ambiente reservado.

(5) Específico: é fundamental que o docente indique claramente os comportamentos nos quais o aluno está tendo bom desempenho e aqueles nos quais o aluno pode melhorar. Exemplos e revisão dos fatos ocorridos contribuem para que o aluno reflita honestamente sobre seu desempenho.

Se comparado com os tipos apontados por Van der Berg, citados anteriormente, percebe-se que de acordo com Zeferino, Domingues e Amaral, para que o retorno ao aluno seja efetivo, ele deverá ser do tipo colaborativo, ou no mínimo empático, pois o foco deve ser o aluno, sendo por isso, respeitoso, claro, específico. Um *feedback* autoritário ou interpretativo não abarcaria tais características.

Encontramos em Shute (2007) características muito próximas às apontadas acima. Autora de uma extensa revisão bibliográfica sobre o *feedback* na educação, a pesquisadora inicia seu relatório de pesquisa afirmando que, quando usado em contextos educativos, o *feedback* é considerado de grande importância para melhoria do conhecimento e aquisição de competências, além de ser um potencial motivador de aprendizagem. Tal autora, porém, alerta-nos que apesar dos resultados apontarem a importância do *feedback*, os estudos realizados sobre a influência do *feedback* na aprendizagem trazem, em determinados momentos, resultados conflitantes deixando notável a ausência de padrão consistente dos mesmos (SHUTE, 2007). A essa mesma conclusão chega Mory (2004), ao dizer que não há prescrições consensuais sobre como aplicar ou utilizar o *feedback* nas distintas situações de ensino.

Ambos, todavia, argumentam que, para influenciar no desempenho e também na motivação do aluno, é essencial que tal *feedback* seja formativo. Por *feedback* formativo entende-se as informações dadas como retorno ao aluno com o intuito de alterar algo no comportamento deste de forma a potencializar a aprendizagem. Para não correr o risco de cair naquela visão – da comunicação – com foco apenas na fonte, podemos também chamar de *feedback* formativo a

informação passada pelo aluno que causa uma mudança na forma de instrução do professor, ainda que grande parte dos estudos não traga este foco. O *feedback* formativo diferencia-se do tipo avaliativo, que busca somente os erros no intuito de avaliar o desempenho do aluno. Seu principal objetivo é melhorar o desempenho e/ou a aprendizagem do aluno, enquanto o do avaliativo é gerar uma avaliação.

Segundo Shute (2007), os *feedbacks* podem ser diferenciados por suas funções, especificidades, tamanho, tempo, entre outras características. Trazemos a seguir uma compilação dos principais elementos, buscando mostrar o que, na revisão realizada pela autora, é recomendado evitar ou buscar.

Quanto à especificidade, o *feedback* pode ser caracterizado como geral ou específico. A especificidade é uma característica apontada sempre no direcionamento de que o retorno será mais eficaz quando oferecer detalhes ao aluno de como melhorar sua resposta. É considerado específico o *feedback* que fornece informações sobre as respostas em particular, não simplesmente dizendo se a atividade está, de forma geral, correta ou incorreta. Ou seja, é importante abordar características específicas do trabalho do aluno em relação à tarefa solicitada.

Quando o comentário traz informações muito gerais pode gerar dúvidas e insegurança na resposta, acarretando frustrações já que “pode exigir uma maior atividade de processamento de informações por parte do aluno para compreender a mensagem pretendida” (BANGERT-DROWNS et al. apud SHUTE, 2007, p. 07, tradução nossa²²).

O *feedback* pode, também, somente realizar a verificação do erro ou ser um comentário elaborado. É considerada verificativa a informação que confirma se a resposta é a correta ou não. Já a elaboração pode abordar o tema, localizar onde o aluno encontrará a resposta, discutir os erros em particular, fornecer exemplos e orientar (SHUTE, 2007). Um *feedback* elaborado descreve o quê, como e/ou por que a atividade possui um determinado problema. Ainda que algumas pesquisas apontem que a verificação utilizada individualmente pode surtir efeitos positivos, “este tipo de *feedback* [elaborado] é, normalmente, mais eficaz do que a verificação dos resultados” (por exemplo, BANGERT-DROWNS et al., 1991; GILMAN, 1969;

²² “[...] may require greater information processing activity on the part of the learner to understand the intended message”.

MASON & BRUNING, 2001; NARCISS & HUTH, 2004; SHUTE, 2006 apud SHUTE, 2007, p. 30).

Outro elemento apontado por Shute (2007) – e encontrado também em Mory (2004) –, refere-se à complexidade e tamanho do *feedback*. Ainda que seja importante a especificidade e a elaboração no retorno estas autoras apontam que, apesar da variedade de resultados nos estudos sobre o assunto, a maioria assinala que quando se apresenta muita informação, ou informações muito complexas, a aprendizagem pode ocorrer superficialmente. Isto se justifica pelo fato de as informações significantes resultarem difusas na mensagem. O tamanho pode variar desde a falta total de retorno até aquela informação que explica ao aluno o que está bom ou problemático na atividade, e o permite revê-la e refazê-la. Se o *feedback* trazer informações muito complexas, o aluno poderá ficar sobrecarregado cognitivamente, tendo dificuldades em perceber o significado da informação. É preciso medir o que é útil no momento sem, no entanto, simplificar demais. “Se, por exemplo, o *feedback* for muito longo ou complicado, os alunos não prestarão atenção ao comentário, tornando-o inútil” (SHUTE, 2007, p. 09, tradução nossa²³). Desta forma é interessante dar ao aluno apenas as informações pertinentes, de forma clara, para que ele consiga perceber seus próprios erros, e corrigi-los, se necessário.

A motivação é um elemento que já estava presente como função do *feedback* desde as primeiras concepções, conforme explicitado anteriormente. Ela é apontada em diversos estudos da área como um importante fator no desempenho do aluno e o *feedback* formativo como potente motivador no processo de aprendizagem (MORY, 2004; SHUTE, 2007; NOGUEIRA, 2006, entre outros). Um tipo de *feedback* que pode interferir na motivação é o que Shute chama “normativo”. Este tipo de *feedback* traz informações comparando, de forma direta ou indireta, o desempenho do aluno com os de outros estudantes.

Segundo a pesquisa citada em Kluger e DeNisi (1996), quando o *feedback* é fornecido para os alunos de uma forma normativa, comparando o desempenho do indivíduo a de outros, àqueles que não executaram bem a atividade tendem a atribuir seus fracassos à falta de capacidade, acreditam que executarão mal a tarefa futura, e demonstram

²³ “For example, if feedback is too long or too complicated, many learners will simply not pay attention to it, rendering it useless”.

que a motivação diminui em tarefas subsequentes (SHUTE, 2007, p. 19, tradução nossa²⁴).

Por esta razão aconselha-se que os problemas da atividade sejam expressos com relação ao desempenho do próprio aluno e com relação à meta da atividade, evitando deixar os alunos com dúvidas sobre o que deveriam alcançar. “Para ser eficaz, o *feedback* formativo deve permitir a comparação do desempenho real com algum padrão estabelecido [para a atividade]” (JOHNSON & JOHNSON, 1993 apud SHUTE, 2007, p. 02²⁵).

Apesar de alguns autores alertarem que os elogios devem ser usados com moderação (KLUGER & DENISI, 1996; BUTLER, 1987; apud SHUTE, 2007) a atitude de observar os pontos fortes da atividade é um fator que pode potencializar a motivação, e uma informação muito crítica ou controladora, pelo contrário, pode desmotivar (BARON, 1993; FEDOR, DAVIS, MASLYN & MATHIESON, 2001 apud SHUTE, 2007).

Com relação ao tempo, o *feedback* pode ser caracterizado como tardio ou imediato. Assim como nos estudos sobre *feedback* de forma geral, as pesquisas relacionadas ao tempo do *feedback* trazem resultados díspares, demonstrando que ele precisa ser associado a outras variáveis. Podemos afirmar, com relação ao tempo, que o *feedback* deve ser dado oportunamente. Por exemplo, caso as informações sejam importantes para a realização de uma atividade posterior, não será condizente fornecê-las após sua conclusão.

Contudo, não somente a questão do tempo precisa ser relacionada a outras variáveis. Não podemos desconsiderar que, ao pesquisarmos na área da comunicação ou da educação, estamos tratando da complexidade humana, e muitas são as variáveis que podem atuar nesta área: nível do conhecimento do aluno, nível da atividade, segurança de que a resposta está correta, grau de expectativa do aluno, conhecimento prévio, entre outros.

²⁴ “According to research cited in Kluger and DeNisi (1996), when feedback is provided to students in a norm-referenced manner that compares the individual's performance to that of others, people who perform poorly tend to attribute their failures to lack of ability, expect to perform poorly in the future, and demonstrate decreased motivation on subsequent tasks”

²⁵ “To be effective, formative feedback should permit the comparison of actual performance with some established standard of performance”.

3.3 FEEDBACK NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Quando entramos no campo da educação a distância mediada por computador, o *feedback* apresentará ainda outras particularidades. Na EaD pode ser chamado *feedback* qualquer informação apresentada ao aluno, com o intuito de moldar suas percepções. Estes comentários podem incluir, além da correção, todas as informações sobre a precisão das respostas, mensagens motivacionais, entre outras (SALES, 1993 apud MORY, 2004). Ou seja, qualquer mensagem que o computador (ou a pessoa do outro lado) apresente ao aluno, após uma resposta sua, pode ser chamado *feedback*.

Essa “abrangência” do termo pede uma reflexão: em todas as situações e modelos de EaD o termo deverá ter as mesmas especificações? Será o mesmo dar *feedback* a uma discussão aberta (p. ex. fórum e chat), a uma mensagem, a uma atividade discursiva enviada pelo aluno, ou criar uma resposta que será dada automaticamente pela máquina ao aluno (atividades automatizadas)?

No caso dos *feedbacks* automatizados, por exemplo, Shute (2007) e Mory (2004) expõem que é importante que este tipo de *feedback* possua muitas das características já citadas. Um *feedback* dado pelo computador atualmente não precisa ser como na década de 1960, somente reforçando as respostas corretas, ou avaliativo, preocupado somente em apontar “certo” e “errado” e em gerar uma pontuação. Existem muitas pesquisas sobre modelos de Sistemas Tutores Inteligentes, como o Auto-tutor²⁶, que estudam padrões dialógicos com o intuito de gerar uma conversa “natural” entre o computador e o aluno. Porém, inclusive os responsáveis por sistemas como o Auto-tutor, reconhecem que estes “diálogos conversacionais provavelmente nunca chegarão a serem tão dinâmicos e espontâneos como as conversas entre seres humanos”. (TANNER JACKSON; GRAESSER, 2006, s/p, tradução nossa²⁷), mesmo sendo estes diálogos realizados de forma síncrona.

²⁶ Para mais informações sobre auto-tutores aconselhamos acessar o site <<http://www.autotutor.org/publications/pubs.htm>>, onde há uma reunião de artigos científicos sobre o assunto.

²⁷ “Reconocemos que los diálogos conversacionales probablemente nunca van a ser tan dinámicos y espontáneos como las conversaciones entre seres humanos.” [referindo-se aos diálogos conversacionais gerados pelo auto-tutor]

Na construção dos diálogos previstos neste tipo de sistemas há uma busca por um *feedback* respeitoso, em tempo oportuno, motivador, assertivo. Porém, por mais empático que busquem ser, serão sempre interpretativos, pois são pré-programados a partir de uma ideia que o professor traz previamente sobre o que o aluno irá responder, disponibilizando somente uma gama de respostas possíveis.

Os *feedbacks* automatizados encontram grande campo em ciências exatas ou até mesmo no ensino de línguas para questões que aceitem soluções fechadas, como nas regras gramaticais, por exemplo. Nestes casos dificilmente o texto do aluno desviará muito de uma resposta prevista, e o tutor automático poderá apresentar uma única solução correta ao final. O mesmo pode aplicar-se para ferramentas como o questionário (ou *quiz*), em que o computador também dá um retorno automático ao aluno.

Já nos modelos de curso de Palloff e Pratt (2004), conhecidos pela preocupação em formar comunidades de aprendizagem em cursos a distância, o termo *feedback* é usado para qualquer resposta dada no ambiente, seja pelos professores, seja pelos próprios alunos aos seus colegas. Ainda que não façam uma explicitação das situações (ou ferramentas) em que o *feedback* é dado, o contexto no qual os pesquisadores/professores atuam apresentam disciplinas interativas, com uso de constantes debates na ferramenta fórum. Neste contexto os autores consideram que

uma mensagem substancial responde às questões de um modo em que há uma sustentação clara de um ponto de vista, pode dar início a uma nova discussão ou, de alguma forma contribuir pra ela, refletindo criticamente sobre o assunto em pauta ou levando a discussão para um novo rumo. Simplesmente conectar-se para dizer ‘concordo’ não é sinal de uma mensagem substancial. (PALLOFF, PRATT, 2001 apud 2004, p. 92).

Para estes teóricos uma “boa prática” deve “disponibilizar um *feedback* tão imediato quanto possível, honesto e respeitoso aos alunos, seja em relação aos trabalhos, seja em relação aos e-mails enviados” (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 158). Sobre a questão do tempo, os autores aconselham ainda que os professores, neste modelo, busquem encontrar um equilíbrio na constância e quantidade de *feedbacks* dados nas discussões, cuidando para não dominar a discussão, mas deixando evidente que estão presentes e acompanhando os alunos durante todo o processo.

Abreu-e-Lima e Alves (2011), que realizaram uma pesquisa sobre o *feedback* em uma universidade federal brasileira integrada ao programa UAB, definem *feedback* com base na visão formativa de Shute (2007) porém, além de fatores como o tempo e a quantidade de informação, complementam com o fator linguagem. “Em uma interação *on-line*, mediada por ferramentas assíncronas, é fundamental se pensar em estratégias para minimizar a perda dos elementos extraverbais na comunicação.” (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193). Dentro do modelo de EaD adotado na instituição, os pesquisadores esclarecem que recursos iconográficos (como os *emoticons*) e tipográficos (como itálico, negrito etc) mostram-se como influentes recursos para que o interlocutor identifique o caráter emocional existente no texto, não o caracterizando como impessoal. A escolha de palavras e de tempos verbais também poderão influenciar no *feedback*, pois,

o tutor pode conferir um tom agradável, bem-humorado, curioso, informal, analítico, norteador ou criativo à mensagem, ou dar um tom desagradável a ela: sarcástico, ameaçador, bajulador, autoritário ou presunçoso, entre outras características do gênero (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193).

Alguns outros pontos a serem observados pelo tutor, na opinião destes autores, são: conscientizar-se das questões político-sociais que envolvem a linguagem (cuidar com preconceitos linguísticos, por exemplo), a “Netiqueta” (regras de ética e etiqueta na internet que são definidas de acordo com os contextos), a correção textual, a coerência textual, e a clareza e objetividade das informações. A linguagem pode influenciar também o papel que o tutor assumirá em seu *feedback*, podendo demonstrar-se como um revisor, um facilitador conceitual, um guia reflexivo, um mediador ou um contador de histórias (ABREU-E-LIMA. ALVES, 2011).

Estes pesquisadores ressaltam ainda os fatores: estrutura, conteúdo e tempo do *feedback*. Sobre a estrutura ressaltam dois modelos que costumam usar como base em suas formações de tutoria:

- a escada de *feedback*: modelo em que o tutor busca primeiramente esclarecer possíveis dúvidas ou questões dúbias, em seguida valoriza os pontos positivos para somente depois questionar as informações das quais não concorda para, finalmente, dar sugestões de melhoria ou soluções;

- o *feedback* sanduíche: neste modelo o tutor começa seu retorno realçando alguma informação positiva na atividade, em seguida sugere como melhorar para, ao final, mostrar algo que foi feito de forma adequada na atividade, de forma a incentivar o aluno (ABREU-E-LIMA. ALVES, 2011).

A respeito do conteúdo, Abreu-e-Lima e Alves (2011) retomam a ideia do *feedback* formativo de Shute (2007), ressaltando que tais atenções com os fatores anteriores não minimizam a seriedade com que os tutores devem tratar os conteúdos. Ou seja, no modelo da UAB da instituição estudada, onde o tutor atua somente em uma disciplina (modelo semelhante ao existente no curso de Letras-Espanhol UFSC/EaD) é essencial que o tutor possua conhecimento específico sobre o conteúdo e prepare seu retorno com as características para um *feedback* formativo.

Sobre o tempo do retorno estes autores reforçam, baseados em Kerkra e Wonacott (2010 apud ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 200), que “o *feedback* precisa atender a um tempo específico, pois ele só será útil se for recebido logo após a postagem do estudante e antes de ser executada a próxima atividade”.

3.4 NOSSA SÍNTESE SOBRE O *FEEDBACK*... ATÉ O MOMENTO

Ainda que as pesquisas sobre o *feedback* apontadas nos apartes anteriores (3.2 e 3.3), principalmente as que tratam da influência do *feedback* na aprendizagem do aluno, não tragam uma resposta sobre o que seria o *feedback* ideal, todas apontam elementos que precisam ser levados em consideração ao se dar um retorno ao aluno, sejam elementos a serem evitados ou recomendações do que utilizar. No caso da EaD, independentemente do modelo apresentado, ou das ferramentas utilizadas, todos os autores concordam que o *feedback* é um elemento essencial na educação mediada pelas tecnologias. Segundo pesquisa de Bischoff (2000, apud MORY, 2004), os próprios alunos salientaram a necessidade de receber *feedback* regularmente para, assim, saber como o tutor viu seu desempenho e analisar como eles poderiam melhorar.

Em nossa concepção, buscando realizar uma síntese do que foi até o momento apresentado, o *feedback* na EaD deve levar em conta a importância de uma comunicação eficiente, como fator fundamental na incumbência de contribuir na aprendizagem do aluno.

Apresentamos a seguir dois grupos, com elementos que podem auxiliar a comunicação através do *feedback* ou dificultá-la. Desta forma

diríamos que um *feedback* pode variar entre duas formas opostas que irão:

- *afunilar* as possibilidades de comunicação: quando no *feedback* predomina a visão da fonte, isto é, quando o professor considera apenas seus conhecimentos como certo, demonstrando autoritarismo. Neste caso percebe-se uma visão empirista do educador, e a informação costuma apresentar características como: crítica e apontamento apenas de “correto” ou “incorreto”, sem explicar como o aluno pode melhorar sua atividade; trazer somente uma análise geral, ou seja, não ser um *feedback* específico; fazer possíveis comparações com outros colegas e não uma explicitação do desempenho do aluno com a meta pretendida; despreocupação com tamanho ou complexidade do *feedback*, ou seja, caso realize um retorno mais elaborado, o professor utiliza muitas informações ou informações que estão muito aquém do conhecimento do aluno; ou,

- *abranger* as possibilidades de comunicação: quando no retorno o professor busca basear sua resposta na perspectiva do estudante, possibilitando que o aluno construa juntamente com ele suas estratégias de aprendizagem, de forma colaborativa através do diálogo. Neste caso há uma concepção de aprendizagem a partir da dialética e os retornos apresentam características que expandem esta alternativa como: ser específico, fornecendo informações à resposta em particular do aluno, demonstrando a relação do seu desempenho com a meta da atividade; elaborar o *feedback*, fornecendo exemplos e descrevendo o quê, como e/ou por que a atividade possui um determinado problema; demonstrar respeito e motivar, apontando o que há de bom, na atividade, e como é possível melhorar o que está problemático; apontar as problemáticas de forma respeitadora; planejar o tempo do *feedback* de acordo com as necessidades do aluno, ou seja, dá-lo no momento oportuno.

Considerando, portanto, que na Educação a Distância é através da comunicação que muitas dessas características podem ser alcançadas, a linguagem (como colocaram Abreu-e-Lima e Alves (2011)) exercerá grande influência na construção dos retornos. A escolha de palavras, de expressões, de tempos verbais, buscando uma linguagem clara, objetiva, direta, assim como o conhecimento da *netiqueta*, poderão ser responsáveis por um *feedback* muito mais motivador e respeitoso.

Estes elementos aproximariam o conceito do que Shute, Abreu-e-Lima e Alves chamaram de formativo, Van der Berg de colaborativo, Zeferino, Domingues e Amaral de construtivo, e que escolhemos chamar dialógico, baseando-se na ideia da educação dialógica freiriana, vista no capítulo anterior.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos o caminho metodológico cursado ao longo da pesquisa. Primeiramente mostraremos o universo no qual a pesquisa se insere, assim como os participantes e a amostra (os tutores do curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD, os alunos, e o ambiente virtual de ensino aprendizagem). Em seguida descreveremos como acontece a prática do *feedback* dentro deste universo. Aprofundaremos, ao final, a proposta metodológica e suas etapas: seleção de participantes, entrevista em grupo, análise das entrevistas para categorização de dados, aplicação e análise do questionário aos alunos, finalizando com a proposta da análise final em busca de uma confrontação dos dados.

Ainda que não seja o foco deste capítulo, as análises e resultados são demonstrados juntamente com as explicações metodológicas devido à proposta de que os resultados de uma etapa vão construindo os instrumentos metodológicos de etapas seguintes.

4.1 UNIVERSO DA PESQUISA: O CURSO DE LETRAS-ESPANHOL/UFSC-EAD

O curso de graduação em *Letras – Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola*, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrada ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), teve sua primeira edição com início em 2008 e segunda edição iniciada em 2011, com oferecimento de vagas conforme tabela abaixo:

Tabela 01 – Distribuição de vagas de ingresso do curso Letras-Espanhol/UFSC-EaD

Primeira edição – 2008		Segunda edição – 2011	
Polos	Vagas	Polos	Vagas
Cidade Gaúcha – PR	50	Itajaí – SC	50
Foz do Iguaçu – PR	50	Foz do Iguaçu – PR	50
Pato Branco – PR	100	São Miguel do Oeste– SC	50
Treze Tílias – SC	50	Treze Tílias – SC	50
Videira – SC	50	Videira – SC	50
Total	300	Total	250

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com dados do portal de Letras-Espanhol/UFSC-EaD, disponível em: <https://ead.ufsc.br/espanhol/>

Mantendo a proposta de “formar professores de Língua Espanhola e respectivas Literaturas habilitados a ministrar as disciplinas da área, numa perspectiva curricular interdisciplinar que segue novos preceitos de ensino” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 20; COSTA; VIEIRA; D’ELY, 2010, p. 17), o projeto político pedagógico do curso passou por pequenas modificações no que diz respeito à organização curricular, da primeira para a segunda edição, aumentando de 8 (oito) semestres para 9 (nove), e a carga horária total de 3.104 horas para 3.412. Porém, os objetivos pedagógicos, a visão do curso e a justificativa de sua implementação se mantiveram da edição de 2008 para a de 2011.

Considerando a obrigatoriedade de oferecimento do ensino de Espanhol nas escolas públicas e particulares, a partir de 2010, em função da Lei nº11.161/05 (BRASIL, 2005a), a implementação e manutenção do curso justifica-se inicialmente pelo baixo número de profissionais qualificados, principalmente em cidades onde não há cursos de graduação na área. O Projeto Pedagógico do curso de Letras-Espanhol²⁸ afirma que o MEC já registrava um déficit significativo de docentes habilitados para suprir a demanda gerada pela lei supracitada.

No intento de qualificar, primeiramente, profissionais já atuantes nas proximidades dos polos de apoio do curso, a demanda inicial de vagas é disponibilizada a partir da Plataforma Freire²⁹, priorizando o ingresso dos docentes que já estão em campo, porém ainda não possuem a habilitação condizente. As vagas restantes são preenchidas através de concurso vestibular.

Analisando que a formação de um educador deve ocorrer como um processo contínuo, “a meta do projeto é garantir o desenvolvimento de atitudes pedagógicas reflexivas e investigativas, fornecendo instrumentos básicos para o exercício profissional” (COSTA; VIEIRA; D’ELY, 2010, p. 16), incentivando a adoção de uma postura reflexiva sobre sua própria prática assim como sobre a cultura escolar.

Alicerçados nos princípios de *interação*, *cooperação* e *autonomia*, estão entre os principais objetivos do curso – além de dominar os conhecimentos sobre o uso da língua e suas características culturais, estruturais e funcionais – a formação de profissionais com a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se

²⁸ Informação disponível no portal do Espanhol EaD <ead.ufsc.br/espanhol>, acesso em dezembro de 2010.

²⁹ Para saber mais sobre a Plataforma Freire recomendamos o acesso ao site <http://freire.mec.gov.br/>.

dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. Ele [licenciando] deverá, ainda, estar comprometido com a ética, a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico e investigativo, necessários para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional (COSTA, VIEIRA, D'ELY, 2010, p.18-19).

Na concepção de ensino-aprendizagem apresentada no projeto pedagógico deste curso a avaliação é vista a partir de um caráter formativo, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, e fornecendo um *feedback* das ações executadas, possibilitando que visualize a relação entre os objetivos das atividades e os resultados alcançados “permitindo-lhe repensar seu processo pessoal de aprendizagem e poder, assim como tomar decisões” (COSTA; VIEIRA; D'ELY, 2010, p.23).

Para atender a exigência da modalidade a distância sobre o acompanhamento dos estudantes *in loco*, a estrutura do curso conta com uma carga horária de ensino de 30% presencial, acompanhada por uma equipe de tutores e coordenadores nos polos e 70% a distância, com o uso do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) (construído por uma equipe de produção de material do próprio curso), com acompanhamento de tutores e professores na UFSC. A proposta é valorizar a interação, seja a distância ou presencial, entre os alunos, entre alunos e tutores, alunos e professores, assim como entre as equipes docentes, oportunizando o desenvolvimento da autonomia do aluno, equilibrado com a capacidade de trabalho em equipe.

Desta forma, o projeto pedagógico do curso de Letras-Espanhol EaD põe em destaque as relações entre as pessoas, ressaltando o estímulo à estabilidade afetiva de confiança, respeito e aceitação pessoal possibilitando a produção de um contexto favorável à aprendizagem.

Vejamos, à continuação, como se configuram as responsabilidades dos tutores presenciais e a distância.

4.2 O TUTOR DE LETRAS-ESPANHOL/UFSC-EAD

A estrutura do curso Letras-Espanhol/UFSC-EAD está pensada de forma que o foco do processo de ensino-aprendizagem seja o aluno,

porém sem esquecer a importância da interação deste com os tutores, estabelecendo condições para uma aprendizagem através de relações dialógicas, fator considerado pelas coordenadoras no Projeto Político Pedagógico do curso (COSTA; VIEIRA; D'ELY, 2010) como essencial na formação de educadores.

Conforme recomendado no sistema UAB, o acompanhamento da aprendizagem do aluno envolverá – além do professor responsável pela disciplina (que pode ou não ter sido o responsável pelo conteúdo do material impresso) – o tutor do polo regional, e o tutor-UFSC, que atua sob a coordenação do professor da disciplina na instituição de ensino superior.

Cada disciplina do curso tem em sua estrutura um professor (ou, esporadicamente mais) e quatro³⁰ tutores-UFSC, e em cada polo de apoio há dois tutores-presenciais atuando. Tanto tutores polo como UFSC possuem uma carga horária de 20 horas semanais, sendo os tutores-presenciais responsáveis por até 25 alunos e os tutores-UFSC por, no máximo, 50 alunos.

Segundo o projeto pedagógico do curso

O tutor [apontado aqui sem distinção de presencial e a distância] atua como um mediador entre os professores, alunos e a instituição. Cumpre o papel de auxiliar do processo de ensino e aprendizagem ao esclarecer dúvidas de conteúdo, reforçar a aprendizagem, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos alunos (COSTA; VIEIRA; D'ELY, 2010, p. 54; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007, p. 47).

Todos os tutores passam por um processo seletivo que exige, além da análise dos currículos, uma prova escrita relativa à disciplina e a defesa oral desta e, no caso dos tutores presenciais, uma prova oral é realizada para comprovação da proficiência na língua espanhola. As seleções dos tutores presenciais são realizadas ao início do curso, e as vagas são mantidas durante todos os semestres subsequentes. Já os processos seletivos para tutores a distância ocorrem semestralmente, direcionados para cada disciplina.

³⁰ No semestre seguinte à coleta de dados com os tutores-UFSC o número destes foi reduzido a 3 tutores por disciplina, por questões de verba e diminuição do número de alunos (evasão).

Como requisitos mínimos são exigidos ao tutor-presencial possuir curso superior completo em Letras-Espanhol ou em Letras com comprovação de proficiência em Língua Espanhola e para os tutores a distância, ademais da formação superior exige-se ter cursado disciplinas da área relacionada à disciplina em que atuará. A todos é exigido, no mínimo um ano de experiência no magistério do ensino básico ou superior; e/ou no mínimo 1 (um) de experiência em escolas de idiomas; e/ou vínculo a programa de Pós-graduação; e/ou formação Pós-Graduada (conforme recomendação da Resolução CD/FNDE nº 26).

O Guia do Tutor do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007) e o projeto pedagógico (COSTA; VIEIRA; D'ELY, 2010) trazem como definições específicas das atividades dos tutores:

Tutor a Distância

O Tutor a Distância realiza seu trabalho no campus da UFSC em Florianópolis, sob a orientação direta do professor da disciplina para a qual foi selecionado. Devido a essa proximidade, assume um lugar especial para fornecer orientações de conteúdo e de sua abordagem pelo professor. [...]

Tutor Presencial

Realiza seu trabalho nos pólos de apoio regionais em contato direto com os estudantes. Devido a essa proximidade, é capaz de atuar no atendimento imediato do estudante, percebendo como se realiza a proposta pedagógica do curso. [...] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007, p. 46)

Tanto o projeto pedagógico quanto o guia do tutor trazem como responsabilidades em comum entre os dois tipos de tutores, atividades como: orientar os alunos em seus trabalhos individuais ou em grupo; esclarecer dúvidas sobre conteúdo das disciplinas bem como regulamentos do curso; representar os alunos perante os responsáveis pelo curso, mantendo constante contato com os primeiros; *proporcionar feedbacks às atividades realizadas pelo aluno* (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007; COSTA; VIEIRA; D'ELY, 2010, grifo nosso). Estes documentos exigem também a participação em reuniões pedagógicas com a coordenação de tutoria assim como a participação nas formações realizadas semestralmente para tutores-

UFSC e anualmente para tutores-polo, incentivando a constante atualização profissional.

Além disso, há exigências de que o tutor seja um incentivador no processo de aprendizagem para que haja construção do conhecimento através da interação: “o tutor deve, nesse processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e da autoaprendizagem” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2007, p. 55).

Apesar das poucas diferenciações apontadas nos documentos, a prática demonstra que os dois tipos de tutores (polo e UFSC) possuem funções e atuações bastante distintas. No curso de Espanhol o tutor-UFSC atua, principalmente, com relação ao conteúdo teórico, planejamento da disciplina juntamente com o professor, tirando dúvidas dos alunos, dialogando nos fóruns e dando os retornos às atividades desempenhadas, realizando diálogos sempre através das ferramentas que possibilitam a comunicação a distância, enquanto o tutor-polo atua em contato direto com a organização dos alunos nos encontros presenciais.

Ainda que não nos aprofundemos, neste momento, na discussão a respeito do papel do tutor, não podemos deixar de citar pesquisas que veem sendo realizadas no modelo de EaD da UFSC/UAB, ou seja, em cursos do mesmo contexto que o de nosso universo de pesquisa. Estas apontam que tutores e professores relatam que várias funções são delegadas aos tutores levando “o tutor UFSC a assumir integralmente o papel docente, em alguns momentos” (CRUZ; GRUMICHE, 2011). No caso de um questionário aplicado online com 56 tutores da UFSC (onde dez eram tutores do curso de Letras-Espanhol/EaD), uma grande porcentagem destes (aproximadamente 84%) via-se constantemente atuando como um docente na EaD (CRUZ; PASTA, 2011). Também sobre a docência em EaD podemos citar a dissertação de Silva (2013) que trata especificamente sobre a identidade docente no curso de Letras-Espanhol UFSC/EaD, na qual uma das considerações finais feita pela autora é que

[...] de modo geral, o curso de Letras Espanhol EaD/UFSC está baseado numa dinâmica de trabalho colaborativo e que todas as funções profissionais exercem, em alguma medida, influência no processo de ensino-aprendizagem, ficando claro um sentimento de equipe (SILVA, 2013, p. 194).

Já o tutor do polo, por mais capacitado que seja, não tem como dar conta de forma aprofundada de todos os conteúdos de todas as disciplinas do curso ao longo de suas nove fases. Portanto, auxilia os alunos na organização das atividades no polo, realizando discussões sobre os temas recomendados pela equipe que está na UFSC, auxiliando presencialmente os alunos na realização das atividades, porém não produzindo *feedbacks* virtuais escritos.

Resumindo, enquanto os tutores presenciais atuam em contato presencial com os alunos (com possibilidade de diálogos face a face), os tutores a distância e professores, realizam sua interação com os alunos e com os tutores presenciais principalmente através das tecnologias, com o uso intensivo do AVEA.

4.3 O ALUNO DO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL /UFSC-EAD

O Guia do Tutor traz um perfil de aluno ingressante no curso de Letras-Espanhol/UFSC-EAD baseado em um questionário realizado na primeira edição do curso em 2008. Neste guia consta que 68% nunca haviam participado de um curso a distância e 47,2% já possuíam nível superior de escolaridade, sendo que quase metade (46,9%) atuava na área da educação.

O PPP esclarece que o processo seletivo para ingresso no curso é realizado pela COPERVE, priorizando o ingresso de professores atuantes nas redes públicas dos Estados e municípios onde os polos estão situados. As vagas remanescentes são disponibilizadas em Concurso Vestibular. Tal informação vai ao encontro do que diz a UAB de que “o público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal”³¹.

4.4 O AVEA DO CURSO LETRAS-ESPANHOL/UFSC-EAD: MOODLE

Conforme indicação da UAB, a plataforma virtual que sustenta o ambiente de ensino-aprendizagem no curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD é o moodle, sigla para *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*, que traz a proposta de um ambiente de aprendizagem dinâmico, conforme a tradução da sigla sugere.

³¹ Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2013

Imagem 01 – Página inicial de uma disciplina do curso de Letras- Espanhol/UFSC-EaD

Ministério de Educação

EaD-UFSC
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

LICENCIATURA EM LÍNGUA
ESPAÑHOLA

LLE9421-0311111 (2012) - Literatura Occidental I

Usado se ha autenticado como **Maíra Tonelli Santos (Salir)**
Cambiar rol... Activar edición

Usuarios en línea
(Últimos 5 minutos)
Maíra Tonelli Santos


Personas
Participantes

Mensajes
No hay mensajes en espera
Mensajes...

Administración
Activar edición
Configuración
Asignar roles
Calificaciones
Grupos
Copia de seguridad
Restaurar
Importar
Finalizar
Informe
Preguntas
Archivos
Perfil

Diagrama de temas

Literatura Occidental I



Para saber más sobre el autor descárgalo, clickeo sobre sus imágenes. Crédito de animación: Gracías P. Hoffmann

Car@s estudiantes,

A disciplina de Literatura Occidental I vai oferecer a vocês uma grande viagem pelas obras mais importantes da nossa tradição literária. Navegaremos ao longo dos séculos conhecendo os clássicos gregos, a literatura da Idade Média, Dante, Shakespeare, Cervantes, até a poesia simbolista do século XIX. Em cada unidade serão introduzidos os conceitos básicos para compreender as características que adquire a produção literária em cada momento, nos diversos gêneros.


A nossa grande aliada nesta empreitada será a leitura do livro de texto e de documentos especialmente selecionados para que vocês aprendam o processo literário ocidental. Neste trajeto terão a companhia da sua professora e dos tutores, que vão guiar suas atividades e ficar atentos à suas dúvidas e comentários.

Esperamos que o caminho seja apaixonante!

- Conheça a equipe docente
- Plano de Ensino
- Livro-texto - versão PDF
- Fórum de notícias
- Fórum tra-dúvidas
- Bate-papo
- Webteca
- Glossário
- Videconferências

Agregar recurso... Agregar actividad...

Tópico I - A Literatura Occidental: passos iniciais



Vaso com cena de Atena e Héracles (Héracles), século V a.C.

Vamos começar a andar pelas trilhas da literatura ocidental. O tópico inicial da nossa disciplina está dividido em duas partes:

- Em primeiro lugar, na **atividade obrigatória 1** vamos relembrar nossos conhecimentos de literatura escrevendo uma pequena reflexão pessoal sobre o objeto de nosso estudo.
- Em segundo lugar, vamos nos iniciar na leitura de textos com uma comédia grega. Trata-se de **A revolução das mulheres** do autor Aristófanes. Depois da leitura, realizaremos a **atividade obrigatória 2**, consistente em um debate no pólo.

Notícias
MURAL DE NOTÍCIAS

Calendário 2013
Junho 2013

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sáb	Sáb
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Chave de eventos
Global Curso
Grupo Usuário

Bloques
Agregar...

Fonte: *printscreen* da tela inicial da disciplina de Literatura Occidental I, 2012/1.

O moodle é um *software* livre, de código aberto, construído de forma colaborativa podendo ser adquirido a partir do site da comunidade moodle³². Na UFSC este ambiente virtual é customizado pela SeTIC (Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação) para cursos e disciplinas de EaD (como

³² Disponível em: <https://moodle.org/>. Acesso em: 22 jul. 2013.

pode ser visto na Imagem 01 acima), assim como para o apoio aos cursos presenciais da UFSC, conforme as especificações necessárias, operando de forma sincronizada com os sistemas de gestão acadêmica da UFSC.

Na experiência da primeira edição (de 2008/1), os alunos mostraram-se extremamente dependentes do material impresso, fornecido pelo curso. Para a edição de 2011/1, as coordenadoras do curso, juntamente com a equipe técnica e pedagógica, estipularam que o Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) seria a base para a aprendizagem, priorizando o uso de seus recursos (quadro 01) e incentivando que as trocas comunicacionais ocorressem a partir deste ambiente. Dentre as ferramentas disponibilizadas no moodle citamos, a seguir, algumas mais comuns nos AVEAs de Letras-Espanhol:

Quadro 01 – Ferramentas e funções do *Moodle* – UFSC/EAD

Ferramentas	Funções
Banco de Dados	permite que professores e/ou alunos criem, exponham e busquem uma base de dados. Os arquivos podem ser de todos os tipos: áudio, imagens, editores de texto, URLs, etc. O que é registrado na base de dados pode ser acessado por todos os participantes do curso;
Chat	permite a realização de uma discussão escrita em modalidade síncrona: todos podem publicar textos ao mesmo tempo. Pode-se optar por deixar as conversas geradas disponíveis a todos os participantes após o término;
Fóruns	têm diversos tipos de estrutura e podem incluir a avaliação recíproca de cada mensagem. As mensagens podem incluir anexos e os participantes têm a opção de receber cópias das novas mensagens via e-mail (assinatura). É uma ferramenta assíncrona de discussão, podendo ser fechada para grupos ou aberta a todos;
Questionários	atividade que permite a apresentação de <i>feedback</i> automático, diversos sistemas de avaliação e a possibilidade de realizar diversas tentativas de resolução das questões. Alguns tipos de atividades dos questionários são: de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, resposta breve, relacionar colunas, entre outros;
Tarefas	consiste na descrição ou enunciado de uma atividade a ser desenvolvida pelo participante, que pode ser enviada em formato digital como: redações, projetos, relatórios, imagens, etc. O <i>feedback</i> deve ser escrito pelo tutor e enviado de volta ao aluno pela mesma ferramenta. Os arquivos enviados (seja pelo aluno ou pelo tutor) só podem ser acessados pelo próprio aluno e pela equipe docente (professores e tutores). Como veremos, esta é uma ferramenta amplamente utilizada no curso de Letras.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora com base nas sessões de “Ajuda” do AVEA.

4.5 O *FEEDBACK* NO CURSO LETRAS-ESPANHOL/UFSC-EAD

A plataforma moodle permite o uso de diversas ferramentas para a construção das atividades como as apontadas anteriormente.

Porém, por se tratar de um curso de Letras em nível superior, muitas disciplinas no curso de Letras-Espanhol, principalmente as designadas como teóricas, exigem trabalhos de elaboração escrita: textos em que se solicita dissertações, ensaios e respostas a questões discursivas. Ou seja, atividades nas quais os alunos comprometem-se em um processo de análise e postura crítica sobre o conteúdo da disciplina para, posteriormente, expressarem-se em trabalhos textuais que são entregues em formato eletrônico aos tutores, para suas considerações (normalmente através da ferramenta tarefa, por suas características). É a partir desta prática que obtemos nosso objeto de estudo.

Como acontece esta atividade no curso? Em resposta a um enunciado criado pela equipe docente e disponibilizado no AVEA (a atividade solicitada), o aluno escreve um texto-resposta e o envia para seu tutor, na expectativa de um retorno ao seu conteúdo. O tutor lê a atividade de seu aluno, realizando considerações que são registradas de forma escrita. Finalmente, retorna o texto ao aluno para que este, ao ler o *feedback*, reflita sobre o que foi colocado e, se considerar necessário, comunique-se com o tutor, dialogando se está de acordo sobre as observações, com dúvidas, ou se deseja fazer algum outro comentário sobre tal retorno.

Desta forma, conforme explicitado no capítulo anterior, ainda que a palavra *feedback* em seu uso corrente na EaD possa ser utilizado para todas as formas de resposta em um diálogo (seja a resposta a fóruns, a mensagens, respostas automáticas, etc), nosso foco na presente pesquisa restringe-se ao *feedback* relacionado a uma atividade de produção escrita solicitada ao aluno³³.

4.6 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia desta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, concentrando-se no curso de Letras-Espanhol a distância da UFSC, considerado significativo pela representatividade que essa universidade possui no país e por ter recentemente recebido o conceito

³³ Mais adiante, na análise da entrevista realizada com os tutores ficará mais claro o motivo deste recorte.

final máximo na avaliação realizada pelo MEC, tanto no polo, quanto na UFSC³⁴.

Vieira (2009, p. 06, grifo da autora) afirma que na pesquisa qualitativa, a proposta é mostrar “as opiniões, as atitudes e os hábitos de *pequenos grupos*, selecionados de acordo com perfis determinados”, noção que está de acordo com nossos objetivos de pesquisa. Para tanto, seguindo os objetivos apresentados na introdução, escolhemos os seguintes instrumentos:

- a. Questionário fechado com os tutores: para conhecer o perfil dos tutores e selecionar quais participariam da pesquisa;
- b. Entrevista com tutores: para construir as categorias que pudessem ser questionadas aos participantes-alunos, para verificar os elementos que influenciam na construção do *feedback* pelo tutor e para analisar a opinião dos tutores sobre os objetivos de seus retornos às atividades;
- c. Questionário para os alunos: para registrar e analisar as opiniões dos alunos sobre os *feedbacks* recebidos e analisar o que influencia na motivação do aluno em comunicar-se, tirar dúvidas e buscar autonomia em sua aprendizagem;

4.6.1 Primeiro questionário: seleção de participantes dentre os Tutores-UFSC

Para a seleção inicial do grupo de participantes da pesquisa aplicamos um questionário fechado³⁵ entre os tutores-UFSC de Letras-Espanhol atuantes no semestre de realização da pesquisa (semestre de 2012/1, com 16 tutores atuantes), em busca do perfil destes tutores. O objetivo de iniciar com esta técnica de pesquisa foi realizar uma pré-seleção no grupo de tutores, diminuindo o grupo que passaria para a próxima etapa metodológica.

A redução no número de participantes justifica-se por ser uma pesquisa de mestrado realizada por somente uma acadêmica. Neste caso, o volume de informações deve ser reduzido a uma quantidade passível de análise. Segundo González Rey (2002, p. 35), quando se trata da abordagem qualitativa, o conhecimento

³⁴ Relatório de avaliação recebido por e-mail pessoal, em anexo, com protocolo no e-mec nº 2010713478 (LUZ, 2012).

³⁵ Ver apêndices B e C

[...] não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a serem estudados corresponde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa.

O questionário inicial trouxe, desta forma, questões que apontaram variáveis que poderiam interferir na prática docente, como:

- idade;
- sexo;
- disciplina em que atuará;
- formação original (nível de formação, área, há quanto tempo concluiu tal formação);
- experiência de tutoria (há quanto tempo atua na tutoria a distância, que formação recebeu para atuação anterior no sistema UAB/UFSC);

Dos 16 tutores dos quais se esperava a resposta aos questionários nesta primeira etapa, tivemos treze respondentes:

Tabela 02 – Tabela de resultados do questionário com tutores - perfil

Nome	Idade	Sexo	Disciplina de atuação em 2012/1
T1	38	F	Estudos Linguísticos I (EL I)
T2	29	F	Estudos Linguísticos I (EL I)
T3	37	M	Estudos Linguísticos I (EL I)
T4	31	F	Estudos Linguísticos I (EL I)
T5	26	M	Introd. Est. do Texto Poético e Dramático (IETPD)
T6	41	M	Introd. Est. do Texto Poético e Dramático (IETPD)
T7	24	M	Introd. Est. do Texto Poético e Dramático (IETPD)
T8	28	F	Língua Espanhola III (LE III)
T9	33	F	Língua Espanhola III (LE III)
T10	34	M	Língua Espanhola III (LE III)
T11	30	F	Literatura Ocidental I (LO I)
T12	30	F	Literatura Ocidental I (LO I)
T13	25	M	Literatura Ocidental I (LO I)
13 tutores	Entre 24 e 41 anos	6 M e 7 F	4 disciplinas ministradas no semestre

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com os dados do questionário.

Com relação ao tempo de atuação na tutoria tivemos desde tutores que nunca atuaram até tutores com experiência de seis semestres em EaD, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 03 – Tempo de atuação na tutoria anterior ao semestre de 2012/1

Tempo de Atuação	Tutores
0 sem.	T6, T13
1 sem.	T2, T5, T11, T12
2 sem.	T8, T10
3 sem.	T1, T4,
4 sem.	T3
6 sem.	T7, T9

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora.

E na formação inicial:

Tabela 04 – Formação inicial dos tutores

Formação	Tutores	TOTAL
Graduação em Letras	Todos	13
Especialização em EaD	T10, T11	02
Mestrado	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T11, T12 (concluído)	13
Doutorado	T8, T9, T10, T13(em andamento) T1 (concluído); T2, T3, T4, T5, T6, T7, T12 (em andamento)	13

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados do questionário.

Deste grande grupo foram selecionados sete tutores-UFSC – número recomendado por Flick, (2002) para uma entrevista em grupo. Quando se trata de pesquisa qualitativa a seleção dos entrevistados não segue os mesmos processos utilizados em pesquisas quantitativas, pois a finalidade daquela “não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER e GASKELL, 2008, p. 68). As amostras qualitativas podem, portanto, ser “tipicamente intencionais” (FRAGOSO, RECUERO, AMARAL, 2011).

Sete tutores foram convidados para participar da entrevista em grupo. Como se pode perceber pela tabela a seguir (tabela 05), a proposta da pesquisa é agregar dentro de um mesmo grupo para a

entrevista tutores com idade, sexo, grau de formação e disciplina de atuação diferenciados, buscando uma heterogeneidade. Também foi intenção obter uma variação entre tempo de tutoria, buscando tutores experientes em dar *feedback* em EaD, e outros que estão iniciando seu contato com esta prática. O intuito é eliminar variáveis que poderiam ser apontadas como responsáveis por interferir nos resultados, mas, principalmente, possibilitar uma maior diversidade de perspectivas.

Tabela 05 –Tabela dos tutores selecionados para a segunda etapa (entrevista)

Tutores	Idade	Sexo	Disciplina	Formação	Tempo tutoria (semestres)
T1	38	F	EL.I	Doutorado concluído	3
T2	29	F	EL.I	Doutorado em andamento	1
T6	41	M	IETPD	Doutorado em andamento	0
T7	24	M	IETPD	Doutorado em andamento	6
T8	28	F	LE III	Mestrado em andamento	2
T11	30	F	LO. I	Mestrado concluído e Especialização em EaD	1
T13	25	M	LO. I	Mestrado em andamento	0

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Estes tutores foram convidados para a próxima etapa metodológica: uma entrevista em grupo.

4.6.2 Entrevista em grupo com tutores-UFSC

Para Flick (2004, p.182), uma das vantagens da entrevista em grupo – ou discussão em grupo – é a possibilidade de analisar “processos comuns de solução de problemas no grupo”. Desta forma os tutores foram convidados a participar de uma entrevista coletiva, semi-estruturada, para que, através do diálogo e da colaboração entre as diferentes experiências, pudessem ser levantados aspectos que interferem na prática do *feedback*.

Como no curso de Letras-Espanhol EaD uma das práticas existentes são as reuniões quinzenais com todos os tutores, juntamente com a Coordenadora de Tutoria e Coordenadora de AVEA, ponderou-se que a entrevista em grupo seria a forma mais adequada para aproximar-se “à maneira pela qual as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas na vida cotidiana” (FLICK, 2004, p.182), constituindo o que este autor chama de “grupos reais”. Este grupo real, como aconselha o autor, possui uma história de interação relacionada ao assunto da pesquisa com padrões subjacentes de significados e liberdade para concordar e discordar das opiniões dos colegas, reconhecendo tais atitudes como forma de crescimento³⁶.

Ainda que a estrutura desse grupo de discussão aponte propriedades próximas à técnica de grupo focal e Flick (2004) inicialmente utilize os termos “entrevista de grupo”, “discussão em grupo” e “grupo focal” como sinônimos, à continuação o próprio autor nos alerta que esta técnica passou por um renascimento, ao abarcar qualidades consideravelmente específicas para ser considerada como “grupo focal”. Buscaremos, portanto, não utilizar a expressão “grupo focal” por compreender que tal técnica de pesquisa requer características rigorosas e específicas, conforme nos aponta além de Flick (2002), também Krueger e Mackinlay (1988;1992 apud IERVOLINO, PELICIONI, 2001), entre outros, características essas não são condizentes com nossa proposta de entrevista em grupo.

Devido a dificuldade de encontrar um horário comum entre pesquisadora e cada um dos participantes, tomou-se o cuidado de disponibilizar vários dias e horários até chegarmos a um consenso. O dia 2 de maio foi acordado entre pesquisadora e seis dos sete participantes convidados. Uma das participantes apresentou diversas dificuldades para estar presente, colocando-se, porém, à disposição da pesquisadora para realizar uma entrevista individual, em outro momento, situação que não foi necessária como veremos mais adiante.

Apesar dos esforços para reunir um grupo de seis participantes juntamente com a pesquisadora, no dia agendado o número esperado de tutores não se concretizou, pois T7 comunicou que estava com problemas de saúde e não poderia comparecer e T11, que regressava de

³⁶ Cabe acrescentar que os momentos de discussões com tutores e coordenadoras de AVEA e tutoria foram relatados no questionário aos tutores como uma formação continuada para a atividade de tutoria, devido à riqueza das trocas comunicativas.

uma viagem, comunicou que seu voo estava muitas horas atrasado, não conseguindo chegar a tempo para a entrevista em grupo.

Conseqüentemente o grupo ficou reduzido a quatro participantes (T1, T6, T8 e T13), gerando uma preocupação se a redução no número poderia causar algum impacto negativo na pesquisa. Vieira (2009, p.06), porém ressalta que “a pesquisa qualitativa não é generalizável, mas *exploratória*, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes” proposta que consideramos ser o caso dessa investigação.

O roteiro para a entrevista foi preparado contendo dúvidas amplas sobre o tema do *feedback*, sendo que cada uma destas grandes questões trazia subquestões que poderiam ser trabalhadas com os entrevistados, dependendo do rumo que o diálogo seguisse bem como para não deixar a pesquisadora perder o foco da discussão. A entrevista durou aproximadamente uma hora e vinte minutos e, com a devida autorização dos participantes foi filmada em vídeo já que, como nos alerta Bodgan e Biklen (1994), a transcrição do áudio em uma entrevista em grupo dificulta-se pelo reconhecimento de vozes que podem interpolar-se. Porém, ainda que a técnica elegida para este momento seja a filmagem, as imagens foram utilizadas somente para o registro de dados, não sendo expostas posteriormente de forma a preservar as identidades dos participantes.

Algumas questões iniciais amplas foram colocadas ao grupo no intuito de, posteriormente, analisar em suas respostas quais fatores poderiam influenciar na comunicação que ocorre a partir do *feedback*, como por exemplo:

- O que é o *feedback*?
- Quais fatores influenciam no seu *feedback*?
- Além de conteúdo teórico, que elementos há no seu *feedback*?
- O fato de ser uma licenciatura (onde se formam professores que futuramente darão *feedbacks* aos seus alunos) influencia no seu *feedback*?

A condução da entrevista foi realizada tendo em conta que:

Toda a pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo em que as palavras são o meio principal de troca. Não apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e

de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. (BAUER, GASKELL, 2008, p. 73).

Percebe-se que esta etapa da pesquisa mostra um caráter exploratório, devido aos diversos fatores ocultos existentes na prática do *feedback* como momento de comunicação na educação a distância, tendo como principal objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 1999, p. 43)

4.6.3 Teoria para análise de dados da entrevista em grupo

Os dados desta etapa de entrevista com tutores foram analisados com o intuito de definir *feedback* como um conceito operacional, buscando a criação de categorias de pesquisa que pudessem ser utilizadas na etapa seguinte: o questionário enviado aos alunos. Segundo orientações de Gil (2007), numa análise qualitativa os dados podem ser organizados pelo pesquisador para a criação de categorias durante o processo de pesquisa, quando estas não foram definidas a priori. Ademais, esta etapa buscou responder alguns de nossos objetivos de pesquisa tais como: verificar quais elementos, na opinião do tutor-UFSC, influenciam seu *feedback* e registrar se os tutores acreditam que seus retornos promovem diálogos.

Durante o processo de construção das questões para a entrevista surgiu a proposta da Teoria Fundamentada (doravante TF), através do livro “Métodos de pesquisa para internet” de Fragoso, Recuero e Amaral (2011), metodologia cuja ideia central é que a teoria surja dos dados.

Esta teoria (conhecida também por *Grounded Theory*) orienta esta etapa metodológica de nossa pesquisa, pois, segundo estes autores “a TF também pode auxiliar aqueles que buscam uma nova perspectiva sobre o fenômeno, auxiliando o pesquisador a libertar-se de suas pré-noções ao adotar seus procedimentos” (2011, p. 87). Como o propósito é buscar categorias que se enquadrem no *feedback* visto como forma de comunicação na educação, e não com foco na aprendizagem (como a maioria dos estudos encontrados na área), há nesta etapa a busca por categorias a partir de uma nova perspectiva.

A Teoria Fundamentada nasceu no início dos anos de 1960 quando os sociólogos Barney G. Glaser e Anselm. L. Strauss, em sua

busca por um caminho que trouxesse respostas às suas perguntas de pesquisa desenvolveram uma metodologia geral, “um modo de pensar e conceitualizar dados” (STRAUSS; CORBIN, 1997, p. 03). Ao dar aos seus dados um tratamento analítico explícito e minucioso, produziram análises teóricas. Cientes de que estavam indo contra os pressupostos metodológicos predominantes na época, estes pesquisadores trouxeram para a pesquisa qualitativa procedimentos sistemáticos que buscavam constante interação entre a análise e coleta de dados, com o intuito de legitimar este tipo de pesquisa (STRAUSS; CORBIN, 1997; CHARMAZ, 2009; FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011).

A TF traz em si, de forma unificada, duas tradições da sociologia até então vistas como opostas e concorrentes. Em determinado momento cada autor deu ênfase à sua corrente: Glaser baseou-se num empirismo objetivo enquanto Strauss, juntamente com Corbin, “viu os seres humanos como agentes ativos em suas [...] esferas de vida, e não como receptores passivos” (CHARMAZ, 2009, p. 21). Para esta pesquisa, buscamos as orientações de Strauss e Corbin (1997, 2002) e de Charmaz (2009) que também se inspira nesta abordagem.

Ainda que possua métodos bem definidos, Charmaz (2009) reflete que a Teoria Fundamentada aproxima-se mais a princípios e práticas de abordagem dos dados do que pacotes fechados para aplicação, que podem ser utilizados com diversos métodos de coletas de dados e complementando outras abordagens de dados qualitativos.

Haig (1995 apud FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011), esclarece que um erro comum na TF é acreditar que o pesquisador deva iniciar a pesquisa como uma “tabula rasa”, algo que não é possível considerando todo o conhecimento com o qual o pesquisador teve contato durante sua formação. Por isso, para esta pesquisa, consideramos a TF como uma forma de analisar os dados da entrevista, de forma crítica e analítica, no intento de não aplicar os conhecimentos de outros teóricos à categorização (conforme recomendam os autores da teoria fundamentada), mas sistematizar a partir das informações que se mostrarem importantes para os participantes da pesquisa – tutores, utilizando-as para construir o questionário posterior – para os alunos.

Após a coleta de dados, através da entrevista intensiva em grupo, foi realizada a transcrição literal para transformá-las em dados codificáveis na busca da criação por categorias. Foram realizadas então as seguintes ações:

- a. Codificação inicial: escolhemos a codificação do tipo incidente por incidente, por tratar-se de uma entrevista em grupo (onde uma codificação palavra por palavra ou linha por

linha poderia perder muito de sua contextualização). Nesta etapa cada incidente, que pode ser uma frase, um parágrafo ou um trecho, é codificada;

- b. Separação dos dados por grandes assuntos: as codificações foram reunidas de acordo com um grande tema;
- c. Codificação focalizada: sintetizamos segmentos maiores de dados;
- d. Aperfeiçoamento do questionário: construção da versão final com base nas categorias e subcategorias encontradas.

Devido à complexidade das informações da entrevista em grupo, e pela metodologia utilizada, não é possível um quadro simples de resultados completos. Registramos, abaixo, apenas um exemplo demonstrando alguns passos da codificação.

Quadro 02 – Exemplo dos passos usados na análise

Trechos da entrevista (de momentos e participantes diferentes)	Codificação inicial	Categorização
T1: É um retorno que O TUTOR dá, porque o ambiente sozinho dá retorno também.	Definindo como retorno dado pelo tutor	<u>Definindo o feedback</u>
T6: Penso eu que o <i>feedback</i> seja isso, assim, mais do que esse genérico	Caracterizando como personalizado	
T13: é a única maneira que temos de criar esse diálogo entre o aluno que tá na casa dele com suas dúvidas com a atividade que está fazendo e nós que somos quem organizou o ambiente, quem ajudou o professor a postar os conteúdos e, portanto quem pode orientar o aluno. É o equivalente ao diálogo, na verdade.	Maneira de criar diálogo Orientar o aluno <i>Feedback</i> é diálogo	
T8: É, acho que na atividade, o <i>feedback</i> é tão importante ou mais importante que a própria nota final do trabalho, porque dependendo do <i>feedback</i> você vai dar pro aluno... vai ser... o <i>feedback</i> é sempre construtivo, assim, pro aluno ou pra equipe, se é um trabalho em grupo.	Relacionando com a nota <i>Feedback</i> serve para construção.	

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

As duas primeiras linhas do quadro são relatos em resposta à questão que deu partida à entrevista, encaixando-se facilmente na categoria posterior “Definindo o *feedback*”. As duas últimas, porém, surgiram em momentos posteriores, quando a definição do tema não era mais o assunto principal da conversa, mostrando que as respostas não surgem pontualmente. As análises mais aprofundadas encontram-se no capítulo de resultados e análises.

Ressaltamos que a proposta de uso da Teoria Fundamentada nesta análise não era construir uma teoria geral que definisse o *feedback*, mas sim que mostrasse como os tutores-UFSC deste curso veem o *feedback*. No próximo tópico mostraremos como as respostas desta etapa de pesquisa contribuíram na construção do questionário aplicado aos alunos.

4.6.4 Questionários fechados aos alunos

Segundo Severino (2007) o questionário é uma técnica sistemática, pois mesmo quando traz questões abertas deve ser objetivo. Assim sendo, após a categorização dos elementos de *feedback* encontrados a partir da análise das entrevistas, foi construído um questionário fechado, que, porém, permitia que algumas respostas fossem complementadas dissertativamente.

O questionário³⁷ foi construído através das categorias encontradas na análise anterior, juntamente com categorias encontradas no levantamento teórico sobre *feedback*. Porém, ao seguir as orientações de Vieira (2009), as questões iam sendo reformuladas refletindo sobre: forma de aplicação, tipos de questões, redação das questões, compreensibilidade para respondentes.

O questionário foi construído na seguinte estrutura:

1ª parte: Perfil: No intento de não nos afastarmos de nossa preocupação em contextualizar ao máximo nossa pesquisa, porém buscando manter anônima a identidade dos alunos (que poderiam ficar receosos em responder sabendo que a pesquisa estava sendo realizada por uma pessoa da equipe do curso), a primeira parte do questionário trazia questões para levantar os perfis de cada aluno respondente como: idade, experiência em EaD, área de atuação (lembramos que muitos trabalham na área da educação), entre outras. Ademais, ainda que para esta pesquisa estas questões não sejam utilizadas pontualmente nas

³⁷ O questionário completo encontra-se no apêndice D

análises que seguem, estas variáveis foram registradas por poderem ser apontadas como influenciáveis nos resultados. Essas informações foram complementadas pelo conhecimento sobre os alunos adquiridos durante o contato da pesquisadora com o curso durante todos os semestres anteriores.

2ª parte: O Feedback: As questões dessa segunda etapa foram construídas pensando em analisar quais as principais características os alunos acreditam que deva ter no *feedback*, assim como mapear as reações e expectativas gerais dos alunos. Buscando minimizar possíveis perdas de foco nas respostas, e para que o termo *feedback* ficasse claro aos alunos, optamos por iniciar esta parte com uma definição simplificada de *feedback*, mas que estivesse intimamente relacionada com as falas da entrevista com os tutores. Partindo de frases como: “é um retorno que O TUTOR³⁸ dá”, “tentando resolver as questões pessoais de cada indivíduo”, construiu-se a frase:

“Quando você posta no moodle uma atividade solicitada pela equipe ela te envia um retorno, certo? A esta resposta que o tutor envia ao aluno chamamos feedback”.

Assim, evitamos que o aluno respondesse pensando no *feedback* como aquela informação dada automaticamente pelo sistema, já que, na parte seguinte, usamos exemplos com resposta construída pelo tutor de forma personalizada (e não automática).

Na primeira questão desta parte (questão 08) buscamos identificar quais os principais objetivos dos *feedbacks* na opinião dos alunos. As opções foram tiradas de frases da entrevista, sendo apontadas pelos tutores como consideráveis funções (como, por exemplo: estabelecer um diálogo e/ou uma aproximação entre tutor e aluno, substituir a aula, valorizar o trabalho do aluno, entre outras). Já “avaliar numericamente o aluno”, foi uma opção também apontada pelos tutores, porém como sendo um objetivo secundário, menos relevante. Deixou-se ao final um campo em aberto, caso o aluno quisesse expressar alguma outra opção não listada.

Devido a frases como “E eu fico pensando às vezes se os alunos realmente LEEM tudo aquilo ali. Eu gosto de pensar que sim, porque se não, daí eu vou parar de fazer isso” e “muitas vezes não tem resposta,

³⁸ As palavras em maiúscula nas citações relativas a trechos da entrevista são assim grafadas como forma de marcar as palavras que o entrevistado ressalta em sua fala.

acho que uns oitenta por cento das vezes”, percebemos a preocupação dos tutores com as reações do aluno ao receber o retorno. A questão seguinte buscou listar tais possibilidades: desde *não ler o feedback*, até a reação de *ler o feedback, reler a atividade e corrigir quando não obrigatória* ou *só quando obrigatória*.

Nas questões sobre a expectativa dos alunos e sobre as situações em que eles geralmente respondem, relacionamos preocupações apontadas por tutores-UFSC no momento de construir seus retornos, transformando frases em questões. Os quadros 03 e 04 abaixo expõem alguns exemplos:

Quadro 03 – Trechos da entrevista que geraram alternativas de resposta para a questão 10 do questionário para os alunos.

Trechos da entrevista	Questionário: <i>10. Ao enviar uma atividade ao tutor você <u>geralmente</u> espera</i>
<i>T8: na atividade, o feedback é tão importante ou mais importante que a própria nota final do trabalho</i>	receber apenas uma nota numérica
<i>T1: se vem um retorno assim bem... curto e vago, eu acho que o próprio aluno não se sente à vontade porque não sabe nem, eu acho, que o QUE questionar, como perguntar</i>	receber apontamentos sobre o que estava certo e o que estava errado (ex.: X para o que está errado e ok para o que está certo).
<i>T1: não, a gente não vai ser paternalista agora</i> <i>T13: eu tento não botar a resposta mesmo</i>	receber a resposta correta para aquilo que está errado
<i>T1: às vezes tu pega um texto, se tu tem um pouquinho mais de tempo, daí tu destrincha, tu faz comentário o texto inteiro, ainda no fim tu põe assim um paragrafozinho assim, apanhando tudo</i>	receber comentários explicando, justificando e exemplificando o que está certo e o que está com problemas

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Quadro 04 - Trechos da entrevista que geraram as alternativas de resposta para a questão 11 do questionário para os alunos.

Trechos da entrevista	Questionário <i>11. Em quais situações você geralmente responde a um feedback?</i>
T1: <i>terminava até com 'um beijo'</i>	quando o <i>feedback</i> é simpático
T1: <i>foi uma coisa bem cuidadosa, tava muito bom, então foi com bastante elogio, né?</i>	quando se sente motivado
P: <i>mais do que a questão de identificar um problema ou dar uma nota, a questão da construção é o mais importante</i> (frase da pesquisadora seguida de confirmação de todos os tutores)	quando percebe que a resposta fez diferença em sua aprendizagem
T13: <i>ele dá um retorno a este retorno teu. "Porque?" "porque colocou isso?" "Ou não levou em consideração aquilo"</i>	quando fica em dúvida sobre o que o <i>feedback</i> quis dizer
T13: <i>também me perguntaria assim se nós, pelo menos eu, leio e compreendo absolutamente tudo o que os alunos colocaram na atividade</i>	quando percebe pelo <i>feedback</i> que o que você escreveu não foi compreendido
T8: <i>Mas aí, normalmente, quando é uma coisa negativa eles respondem</i>	quando se sente injustiçado pela resposta
Situação não citada pelos tutores que, porém, é uma prática em algumas disciplinas do curso	quando uma segunda versão da atividade é obrigatória

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

3ª parte: Os exemplos: A última parte do questionário constituiu-se de quatro *feedbacks* autênticos, gerados pelos tutores na prática e

copiados diretamente do AVEA de Letras-Espanhol/EaD. Cada exemplo vinha acompanhado das seguintes questões:

- “*Este feedback é*”: esta pergunta vinha seguida de características que os tutores apontaram como importantes ou preocupantes nos *feedbacks* (por exemplo: curto, vago, claro e objetivo), de características encontradas em nosso embasamento teórico como as palavras “afetuoso” e “autoritário”, presentes nas ideias de Freire, ou como “descritivo” e “elaborado”, encontradas na bibliografia sobre o *feedback*;
- “*Se você recebesse um feedback com estas características, como reagiria?*”: trazendo as mesmas reações apontadas na questão da etapa anterior, esta pergunta buscava analisar se os diferentes tipos de *feedback* geravam diferentes atitudes;
- “*Se fosse responder a este feedback, qual meio você utilizaria*”: esta questão buscava abordar quais meios os alunos usariam para responder e, se em alguma ocasião, o aluno deixaria de responder o *feedback* pelo fato de ter que fazê-lo pelo meio escrito, ou por não achar necessário;
- “*Os motivos destas reações seriam o fato deste feedback*”: as opções para esta questão foram criadas reorganizando algumas opções da primeira pergunta sobre os objetivos dos *feedbacks*, juntamente com outras baseadas no suporte teórico.

Para a última parte do questionário foram recolhidos, inicialmente, 30 *feedbacks* de forma aleatória no AVEA (de semestres, disciplinas e tutores diferentes). Com base na literatura estudada e em características apontadas pelos tutores na entrevista, quatro foram selecionados, buscando uma síntese nos tipos de *feedback*: desde um exemplo mais simples, curto e vago até um exemplo de *feedback* mais descritivo, completo, motivador. Especificamos abaixo as características de cada exemplo utilizado:

Exemplo 1:

Imagem 02 – Primeiro exemplo usado no questionário.

EXEMPLO 1

Feedback:

Buena tarea! Nota 5,0/100

Fonte: imagem editada pela pesquisadora utilizando textos de *feedbacks* reais dados no AVEA.

O primeiro exemplo (imagem 02) foi escolhido por ser considerado vago e curto, apresentando, inclusive, uma incoerência entre o dito e o valor numérico colocado, podendo por isso ser considerado também como desrespeitoso ou gerador de dúvidas. Por outro lado, possui palavras que poderiam caracterizá-lo como motivador (já que diz que a tarefa estava boa). Este é um modelo que não demonstra abertura para o diálogo, já que possivelmente o aluno não saberia, sequer, como refazer a atividade ou questionar o retorno, visto que não demonstra como o aluno poderia aperfeiçoar a atividade.

Exemplo 2:

Imagem 03 – Segundo exemplo usado no questionário

EXEMPLO 2

<p>Atividade:</p>	<p>Texto borrador de actividad obligatoria - 1ª fase</p> <p>Hola, mi nombre es blábláblá, tengo xx años, la madre casada, de 2 blábláblá leona hermosa, blábláblá (6 años) y blábláblá (3 años), yo soy una persona blábláblá batalla demasiado, me encanta blábláblá, did técnico en blábláblá, not've pero estado en el trabajo hoy con blábláblá a la casa, hacer manualidades general, nunca deje de fico, si estoy blábláblá, siempre he mano, o blábláblá pra no perder tiempo, el tiempo es dinero. También trabajan como blábláblá muy bueno, algunos gritos de la gota arp relajarse en vez de vez en cuando. Mi sueño es un dia para blábláblá de corriente, por lo que yo soy un perfeccionista cuando tengo blábláblá, tiene que ser casi aou perfecta la blábláblá y la blábláblá odio folger, siempre dan una manera de conocer , mis obligaciones,incluso si el tiempo falta para alquilar dormir, la toma hace arp. Esto es solo un poco de mí, y antes de que me olvides, yo blábláblá</p> <p>Querid@ <u>fulan@</u>.</p>
<p>Feedback:</p>	<p>He leído con mucho cariño tu TEXTO pero no entendí nada. El texto no tiene sentido. Te recomiendo que mejores el texto, observando la presentación de la profesora o de los tutores. Tienes capacidad para hacer un texto mejor.</p> <p>Un gran abrazo, <u>Nome da tutor@</u></p>

Fonte: imagem editada pela pesquisadora utilizando textos de *feedbacks* reais dados no AVEA.

Este exemplo (imagem 03) foi selecionado por ser um pouco mais longo que o anterior. Ele traz palavras afetuosas (como “querido fulan@”, “com mucho cariño” e “un gran abrazo”), mostra um caminho para aperfeiçoar a atividade (“observando la presentación de la profesora o de los tutores”) e motiva dizendo que o aluno tem

capacidade para melhorar. Por outro lado, é um pouco indelicado ao afirmar “no entendi nada” e “el texto no tiene sentido”, sendo neste caso também vago pois não aponta onde ou como a atividade pode ser aperfeiçoada, podendo deixar o aluno em dúvida.

Exemplo 3:

Imagem 04 – Terceiro exemplo usado no questionário

Atividade obrigatória 3 - 3ª fase

El[á]b[or]a há coesão e coerência nos textos lidos. blábláblá, visto que estas andam jun[ta]s, estão equiparadas; blábláblá coerência e a coesão se equiparam blábláblá.

Desta forma há harmonia no texto e lógica, caso contrário seria difícil compreendermos o que o autor gos[aria] de passara nós leitores, ambas dão direcionamento na leitura e uma id[é]ia mais clara para o leitor à respeito do qual assunto está tratando, ampliando a nossa visão.

El[á]b[or]a coesão/coerência para ser compreendido blábláblá.

Contudo blábláblá à informação textual apresentada.

Ambos são de extrema imp[or]tancia para uma boa decodificação da leitura.

Fulan@

Seu texto é um recorte de id[é]ias soltas. Também não é possível saber se você leu os textos A e B, pois você não se refere a eles em nenhum momento. Além disso, você deveria justificar como foi possível compreender o texto e explicitar como a coesão e a coerência contribuíram para esta compreensão, o que não ocorre. Ou seja, você não responde os questionamentos principais da atividade.

Se você está com dificuldades em compreender o assunto aconselho que você assista a videoaula da professora A. sobre Linguística textual, pois esta está bastante esclarecedora. Seria interessante também reler o material impresso. Após isso marque uma reunião comigo para sanar as dúvidas restantes.

O tamanho novamente está aquém do solicitado, o que também interferiu na nota.

[a1] Comentário: Por mais que você tenha encontrado coerência nos dois textos, no texto 7º ser[ia] não há elementos coesivos.

[a2] Comentário: Elas não estão equiparadas. É possível encontrar um texto sem elementos coesivos e coerência por exemplo.

[a3] Comentário: Além do comentário 2 esse trecho não está justificado

[a4] Comentário: Onde está a harmonia? O que você compreendeu dos textos?

[a5] Comentário: Não precisa ter necessariamente coesão.

[a6] Comentário: Esta afirmação está completamente vaga.

[a7] Comentário: Correto! Porém, qual a ligação disto com o tema da atividade?

[a8] Comentário: Idem comentário 7

Fonte: imagem editada pela pesquisadora utilizando textos de *feedbacks* reais dados no AVEA.

O terceiro exemplo (imagem 04) trazia um modelo diferenciado dos anteriores por possuir comentários laterais, além do comentário geral abaixo. Pode ser considerado mais complexo e elaborado, pois traz descrições e exemplos, e específico por mostrar exatamente onde estão as questões que poderiam ser melhoradas, indicando como aperfeiçoar a atividade. Por outro lado, a linguagem é seca e indelicada, impondo ao aluno que ele precisa marcar uma reunião com a tutora, mas ao mesmo

tempo não oferecendo uma abertura para um diálogo, demonstrando-se autoritário e crítico.

Exemplo 4:

Imagem 05 – Quarto exemplo usado no questionário

EXEMPLO 4

ATIVIDADE REFERENTE AO PCC – 7ª fase

01- Pergunta blábláblá
R: blábláblá
Ótimo, *menin@s*. Só senti falta de vocês falarem um pouquinho sobre o En Marcha.
1.2/1.5

2- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá número 5 da unidade "A" e número 5 da unidade "B", blábláblá
já atividade número 9, blábláblá
("A.10" e "B.4" como sendo atividades comunicativas) com foco blábláblá
Linda resposta, *menin@s!*
2.5/2.5

3- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá.
Ok. Vocês estão *cert@s*, mas vocês não dizem em quais atividades ela é utilizada, já que ela não é utilizada em todas as atividades. E também não comparam o uso da terminologia nos diferentes livros.
0.5/1

4- Pergunta blábláblá
R: blábláblá *necessitam* blábláblá.
Blábláblá *vão* realizando-a de forma indutiva.
Muito bom!
1.5/1.5

5- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá *requer* blábláblá *devem planejar* a blábláblá.
Muito bem, *menin@s*. Só faltou vocês falarem sobre o ensaio, né?
1/1.5

6- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá *use* a própria linguagem, blábláblá.
Apesar da pequena confusão com "metalinguagem", a resposta de vocês está correta.
1.5/1.5

7- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá, blábláblá blábláblá
Linda justificativa!
0.5/0.5

Parabéns, *menin@s!* Um dos melhores trabalhos dentre os que eu li!!!
Nota 8.7

[u9] Comentário: Sim. Sendo que a número 5 da A é ainda mais mecânica.

[u10] Comentário: Também está correto.

[u11] Comentário: Isso mesmo

[u12] Comentário: E, não sei se seria o caso de "necessitam", mas ali fica claro que, naquele ponto da caixa, a aula vai parar e terá um momento de explicitação explícita da regra que rege o verbo "gustar".

[u13] Comentário: Sim. E depois podem inferir a regra eles mesmos, baseados nos exemplos que o livro traz.

[u14] Comentário: Não "requer" necessariamente, mas possibilita.

[u15] Comentário: Sim, eles tem que formular as perguntas, mas talvez não seja um planejamento estratégico.

[u16] Comentário: Quando há uso da linguagem para pensar sobre a linguagem estamos falando de METALINGUAGEM. METACOGNÇÃO é pensar sobre os seus processos mentais, pensar sobre como você aprende, o que você sabe... etc.

Fonte: imagem editada pela pesquisadora utilizando textos de *feedbacks* reais dados no AVEA.

Este último exemplo (imagem 05) foi selecionado por o considerarmos mais adequado. Ele possui informações completas, é descritivo, elaborado, claro e objetivo, demonstrando como aperfeiçoar a atividade. Ao mesmo tempo utiliza uma linguagem afetuosa, motivadora, oferecendo abertura para o diálogo e buscando uma aproximação com o aluno.

Após a construção do questionário, este passou por um pré-teste com alguns alunos da primeira edição do curso, sendo enviado por e-mail em arquivo tipo ".doc" para ser preenchido e comentado. Após o pré-teste, pequenas questões foram ajustadas para ser enviado aos

alunos participantes da pesquisa (todos os alunos do curso de Letras-Espanhol/ UFSC-EaD do semestre de 2012/2).

Ao buscar a ferramenta mais recomendada para disponibilização do questionário, surgiram algumas dificuldades. Primeiramente cogitamos realizar a pesquisa utilizando a ferramenta questionário, no próprio moodle, por ser um meio já conhecido pelos alunos, porém com uma melhor reflexão percebemos que, pelo fato de ser um espaço onde eles estão constantemente sendo avaliados, os alunos poderiam ficar receosos ao preencher suas respostas. A opção seguinte foi utilizar o Google Docs³⁹ (atualmente chamado Google Drive), serviço disponível gratuitamente no qual é possível construir um formulário e encaminhar o link para as pessoas responderem. Porém no primeiro teste percebeu-se a impossibilidade de colocar imagens nas questões. Como pode ser notado nas imagens acima, os exemplos que utilizamos para o questionário traziam a exata configuração dos *feedbacks* autênticos dados pelos tutores-UFSC, com comentários laterais ou não, negritos, itálicos, entre outros tipos de formatações, tendo sido alteradas somente as informações que poderiam expor alunos e tutores (como por exemplo, seus nomes) sendo, portanto, essencial o uso de imagens no questionário.

Desta forma, o Google Docs teve que ser descartado, assim como outras opções gratuitas para gerar questionários, tais como o Enquete Fácil e o Feedback⁴⁰. O Lime Survey⁴¹, apesar de ser bastante completo e gratuito, foi mais uma opção descartada já que necessita de um site para sua incorporação.

O Survey Monkey⁴², por possuir uma grande variedade de modelos de questões e por permitir o uso de imagens, mesmo na versão gratuita, apresentou-se como a opção mais adequada. No entanto tinha o empecilho de permitir um máximo de 10 questões por questionário na versão *basic*, enquanto nossa pesquisa apresentava quase 30 questões ao todo. A solução foi aderir a uma conta *plus*, com a possibilidade de ser paga somente por um mês.

O questionário, portanto, foi disponibilizado no Survey Monkey e o convite para preenchê-lo, juntamente com o *link*, foi enviado via mensagem no moodle para todos os alunos do curso de Letras-

³⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/>. Acesso em: 10 dez. 2012.

⁴⁰ Disponíveis, respectivamente nos sites: <http://www.enquetefacil.com/> e <http://www.freefeedback.com/>. Acesso em: 10 dez. 2012.

⁴¹ Disponível em: <http://www.limesurvey.org/> Acesso em: 10 dez. 2012.

⁴² Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/> Acesso em: 10 dez. 2012.

Espanhol/UFSC-EaD. Para as tutoras-polo também enviamos mensagens solicitando que incentivassem os alunos ao preenchimento.

No próximo capítulo exploramos mais a fundo os resultados e suas respectivas análises.

5 RESULTADOS E ANÁLISES INICIAIS

No capítulo anterior, metodologia, inserimos algumas análises da entrevista com os tutores-UFSC que foram fundamentais para a construção do instrumento de pesquisa posterior a ela: o questionário com os alunos. Porém, conforme já esclarecido, este não era o único objetivo que tínhamos com tal instrumento. Alguns de nossos objetivos incluíam verificar as opiniões dos tutores sobre o *feedback* e sua função, quais os elementos que eles acreditam influenciar na sua prática ao dar um *feedback* e registrar se eles percebem as relações que se estabelecem a partir desse retorno aos seus alunos.

Deste modo, no presente capítulo trazemos os resultados e análises da entrevista com tutores que respondem a esses objetivos, assim como os resultados e análises do questionário aplicado aos alunos para, ao final do capítulo, realizar as comparações entre os dados e relações com as teorias.

5.1 O QUE DIZEM OS TUTORES?

A entrevista com o grupo de tutores ocorreu de forma bastante tranquila. Os entrevistados mostraram-se bem à vontade para a troca de experiências, possivelmente por serem um “grupo real” (FLICK, 2004) e já estarem habituados com esse formato de conversa em grupo, devido às reuniões de tutores com a Coordenação de Tutoria. Desde o início da conversa ficou bastante visível que, apesar de o grupo ter sido formado buscando-se uma heterogeneidade (diferenças de experiências com a EaD, de formação, de disciplinas de atuação, de sexo e idade), o diálogo fluiria sem marcantes discrepâncias de opiniões. Nos poucos momentos em que as respostas de um tutor traziam à tona um tema não citado pelo colega em sua fala, estas serviam de motivo para reflexão, expandindo a ideia debatida, em vez de gerar conflitos.

Devido à proposta metodológica utilizada na análise dos dados, baseada na Teoria Fundamentada⁴³, uma esquematização dos resultados provenientes da entrevista com os tutores tornou-se parte do processo de categorização. Também devido a esta proposta, as análises iniciais foram realizadas com base somente nos resultados da entrevista em

⁴³ Na pesquisa qualitativa é mais comum encontrarmos descrições ou narrativas para o relato dos dados de entrevista em grupo. A Teoria Fundamentada, no entanto, permite que os dados sejam apresentados a partir de esquematizações.

grupo⁴⁴, ou seja, durante a primeira análise não buscamos relações diretas com as teorias sobre o *feedback* e nem mesmo com os objetivos específicos da pesquisa, focando a análise puramente nos dados levantados. A sua relação com os objetivos iniciais de pesquisa, conforme apresentamos aqui, foi efetuada posteriormente, para a elaboração deste relatório de pesquisa, a partir do cruzamento das codificações realizadas na entrevista com nossos objetivos de pesquisa. Expomos a seguir propostas criadas a partir da codificação e categorização da entrevista em grupo.

Primeiramente, com relação ao nosso objetivo de verificar quais eram as opiniões dos tutores sobre o *feedback*, assim como seus papéis, estabelecemos as categorias **definição de *feedback*** e suas **funções**. À continuação, para responder aos outros objetivos, estabelecemos as categorias **fatores de influência, estratégias** relatadas pelos tutores e as consequentes **relações** criadas a partir desses *feedbacks* do ponto de vista deles. Na sequência, detalhamos tais categorias.

5.1.1 Definição de *feedback*


Em relação à sua definição, esquematizamos abaixo o que os tutores-UFSC expuseram. Assim, para os entrevistados, o *feedback* pode ser:

- a. construído e dado automaticamente pelo sistema: na imagem 06 as informações “X em vermelho”, “√ em verde” e “correcto” já estavam previamente programadas para serem dadas como retorno e são disponibilizadas automaticamente quando o aluno realiza a atividade;
- b. construído pela equipe de forma padronizada e dado automaticamente pelo sistema: na imagem 07, a informação *Muito bem! Saussure estabeleceu a lingua(gem) como objeto da Linguística(...)* é uma resposta construída pela equipe pedagógica da disciplina para explicar porque a questão seria falsa com o intuito de colaborar na construção do conhecimento do aluno. A frase, portanto, foi construída pela equipe, porém aparece

⁴⁴ Considerando que na TF é preciso “[...] deixar que os dados ‘falem por si’, e não os observar a partir de pré-noções” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 89).

automaticamente para todos os alunos que responderem nesta ferramenta (não é personalizada nem individual);

Imagem 06 – Exemplo de *feedback* construído e dado automaticamente pelo sistema

1  A partir da leitura reflexiva da parte do livro que trata da concepção habitual que se tem sobre a Linguística Aplicada...

Puntos: 5

a) O primeiro linguista a constituir um objeto de estudo para a Linguística, Saussure, focou seus estudos tanto na língua quanto na fala, por serem sistematizadas.

Respuesta: Verdadero x ←
 Falso ✓ ←

Muito bem! Saussure estabeleceu a língua(gem) como objeto da Linguística e a partir dela estabeleceu uma de suas dicotomias (Lingue > focalizou seus estudos na língua, a parte homogênea, mas não estudou a fala, por considerá-la heteróclita e, por isso, de difícil sistematiz

Hacer comentario o evitar calificación

Correcto


Puntos para este envío: 5/5.

Historial de respuestas

#	Acción	Respuesta	Fecha	Puntuación
1	Guardar	Falso	23:45:53 on 2/11/11	5
2	Calificación	Falso	23:45:53 on 2/11/11	5

Fonte: *printscreen* de uma disciplina do curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD

Imagem 07 – Exemplo de *feedback* construído pela equipe e dado automaticamente

1  A partir da leitura reflexiva da parte do livro que trata da concepção habitual que se tem sobre a Linguística Aplicada, marque V ou F:

Puntos: 5

a) O primeiro linguista a constituir um objeto de estudo para a Linguística, Saussure, focou seus estudos tanto na língua quanto na fala, p serem sistematizadas.

Respuesta: Verdadero x
 Falso ✓

Muito bem! Saussure estabeleceu a língua(gem) como objeto da Linguística e a partir dela estabeleceu uma de suas dicotomias (Lingue > focalizou seus estudos na língua, a parte homogênea, mas não estudou a fala, por considerá-la heteróclita e, por isso, de difícil sistematiz

Hacer comentario o evitar calificación

Correcto

Puntos para este envío: 5/5.

Historial de respuestas

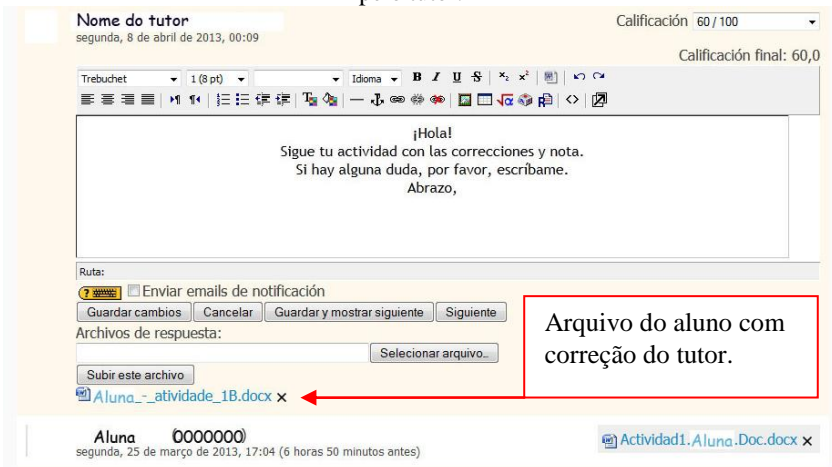
#	Acción	Respuesta	Fecha	Puntuación bruta
1	Guardar	Falso	23:45:53 on 2/11/11	5
2	Calificación	Falso	23:45:53 on 2/11/11	5

Fonte: *printscreen* de uma disciplina do curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD

- c. escrito de forma personalizada pelo tutor e enviada pelo próprio tutor, para cada aluno. Este tipo de *feedback* pode ocorrer:

- Em uma atividade enviada pela ferramenta tarefa (ver imagem 08);
- Em um fórum, seja como atividade obrigatória ou como espaço de discussão livre;
- E/ou enviado por mensagem, normalmente quando o aluno envia uma dúvida diretamente ao tutor.

Imagem 08 – Exemplo de *feedback* na ferramenta tarefa, dado individualmente pelo tutor.



Fonte: *printscreen* de uma disciplina do curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD

Para evitar que o esquema em tópicos, colocado acima, gere uma compreensão simplificada e superficial da discussão ocorrida nesta etapa da pesquisa, é importante ressaltar que as informações não surgiram desta forma pontual e organizada durante a conversa.

Inicialmente, na construção do conceito de *feedback*, os tutores definiam-no explicitamente através de falas como:

T8: [*feedback*] “é o retorno que a gente dá para os alunos”

T1: “Mas eu acho que é o retorno que O TUTOR dá”

T6: “personalizado”

Tal conceito, porém, foi tornando-se mais complexo ao longo da entrevista e da troca enunciativa. Ainda que ressaltassem que o termo *feedback* seria usado para se referir ao retorno que o tutor dá ao aluno de forma personalizada, reconheciam que as respostas automáticas e

generalizadas também eram tipos de retornos ou *feedbacks*. Ao mesmo tempo em que a maior parte dos exemplos e situações citadas pelos tutores referiam-se a respostas enviadas pela Tarefa, concordavam que o *feedback* poderia ocorrer por outras ferramentas, como mensagens e fóruns. A partir de todas as enunciações e analisando os diálogos, portanto, é que pudemos colocar as definições em tópicos, como mostrado no início desta seção.

Notemos que os locais e as ferramentas pelas quais são disponibilizados os *feedbacks* e o “por quem” são construídos, são as questões que os caracterizam e modificam suas definições.

5.1.2 Funções do *feedback*

Assim como na categoria anterior, “funções do *feedback*” foi uma categoria ampliada na análise da transcrição completa da entrevista. No momento em que foram questionados sobre qual a função do *feedback*, os entrevistados apontaram algumas respostas mais diretas, como:

T8: Seria uma maneira de valorizar o trabalho do aluno, né?

T8: Seria uma maneira de aproximar o aluno.

T13: É a única maneira que temos de criar esse diálogo entre o aluno que tá na casa dele com suas dúvidas com a atividade que está fazendo e nós que somos quem organizou o ambiente, quem ajudou o professor a postar os conteúdos e, portanto quem pode orientar o aluno. É o equivalente ao diálogo, na verdade.

Se inicialmente surgiram frases que expunham funções como *valorizar o trabalho do aluno*, *aproximar* e *estabelecer um diálogo com o aluno*, ao longo da conversa outras funções foram surgindo, como a importância da função construtiva e motivadora do *feedback*, como podemos ver abaixo:

T1: O *feedback* nem sempre vai ser positivo, mas [que dê] a chance maior possível de ser visto como uma coisa positiva, no sentido de construir o conhecimento.

T8: Mas daí eu tentei exatamente fazer isso, dar um *feedback* assim que “ah arrume aqui, assim, assim, assim, tal...” e no final eu disse “Mas não te preocupe, isso faz parte do processo”.

De forma pontual as funções encontradas na análise da entrevista foram: valorizar o trabalho do aluno, ensinar/explicar/esclarecer/orientar, aproximar o aluno, estabelecer um diálogo,

incentivar/motivar, construir conhecimento. Por outro lado, os tutores afirmaram que a avaliação numérica é secundária e que, substituir a aula devido à distância, é uma importante função do retorno. Frases marcantes na entrevista que podemos apontar como exemplos destas funções seriam:

T8: É, acho que na atividade, o *feedback* é tão importante ou mais importante que a própria nota final do trabalho [...] E talvez pra eles seja mais importante receber esse *feedback* do que ver se tirou oito, nove. Porque a nota tá ali, mas porque aquela nota foi dada? “porque tirei um oito, e não um dez”, e vai tá isso exatamente no *feedback*.

E,

T6: porque se aprende no processo né? E o *feedback* é parte do processo, de aprendizagem, ensino-aprendizagem. E ainda, o *feedback* é uma espécie de substituto da aula, né?

Estas funções demonstram que a concepção de ensino-aprendizagem dos tutores está em consonância com a proposta do projeto pedagógico do curso, em que o caráter formativo e a consciência da aprendizagem como um processo são fatores essenciais à construção do conhecimento.

5.1.3 Fatores que influenciam no *feedback*

Segundo os tutores, muitos são os elementos que influenciam no momento de escrever um *feedback* para o aluno, e estes afetarão principalmente a linguagem a ser utilizada, pois,

T1: na parte do conteúdo, não vai variar muito.

Assim, a linguagem poderá ser mais formal ou informal, mais seca ou simpática, o tamanho do *feedback* pode ser maior ou menor, entre outros. Elencamos, a seguir, as influências citadas pelos tutores na realização do *feedback*:

- **Diferenças de intimidade e formalidade do aluno:** quando conhece o aluno há mais tempo, o tutor pode permitir-se chamá-lo por seu apelido, perguntar algo pessoal (por exemplo, se o filho que estava adoentado está melhor), enviar “um beijo” ou “um abraço” ao final de seu comentário. Os mesmos elementos podem aparecer também pelo próprio tom que o aluno usa ao se comunicar com seu tutor. Se o aluno é mais formal, o tutor busca

respeitar essa linguagem – por exemplo, ao invés de um beijo ou um abraço, ele escreve apenas “qualquer coisa estou aqui, à disposição” – já se ele é mais afetivo, o tutor permite-se uma aproximação;

- **Diferença do local onde o *feedback* é dado:** um fórum, por ser público, pede uma linguagem diferenciada. Este contexto faz com que o tom do *feedback* aproxime-se muito mais da fala, porém de forma menos pessoal (não se perguntará do bebê de uma aluna em específico num fórum, quando este traz uma atividade obrigatória de forma pública). Já no retorno dado na ferramenta tarefa, que é uma troca em particular entre o aluno com seu tutor, este pode ser mais pessoal, porém a linguagem não se aproxima tanto da fala por estar inserida dentro de um espaço/documento acadêmico;
- **Nível do aluno e qualidade da atividade:** esta foi uma ideia que surgiu durante a entrevista, mostrando-se como uma importante reflexão para os tutores. Dependendo se o aluno demonstra maiores dificuldades ou facilidades na aprendizagem de determinada disciplina, o tutor poderá alterar a forma de colocar as informações. Na discussão sobre o tema, os tutores chegaram à conclusão de que uma atividade com maior qualidade recebe um *feedback* menor, pois poucas são as informações que precisam ser complementadas. Por outro lado, se a atividade apresenta muitos problemas, o tamanho do retorno será bem maior, no intuito de explicitar mais claramente onde e como a atividade poderia ser aperfeiçoada, como podemos ver no trecho abaixo:

T13: Agora estava pensando que quando dou uma nota muito alta, porque acho que está muito bem, que o aluno respondeu aquilo que se pedia naquele exercício, o meu comentário é bem menor!

T1: Ah! com certeza.

T8: (concordando)

T13: Quando eu digo, na verdade já está explicado, entendeu o que tinha para fazer. Então simplesmente dizer que está correto, que foi completo, que mostrou uma leitura acertada ou o que for, e pronto não coloco mais.

T8: é assim que atingiu o [objetivo].

T13: Quando coloco uma nota baixa, o comentário sempre vai ser maior...

T1: é...

T13: ...porque é bom explicar tudo. Porque se ele vê a nota e ele vai compreender que, na verdade, chegou na nota porque não tinha porque dar mais...

T1: é!

- **Tempo para dar *feedback*:** o tempo é um fator que exerce grande influência no *feedback* dos tutores. Apesar de utilizarem, segundo os próprios tutores, mais da metade de seu tempo total de tutoria somente para os retornos, muitas vezes estes precisam ser escritos com prazos curtos. Os entrevistados afirmam que procuram dar retornos da forma mais elaborada e específica possível, porém, se há pouco tempo, este retorno pode acabar sendo mais geral e pouco explicativo. O tempo também pode influenciar na compreensão do tutor sobre a tarefa: se este está em ritmo alto de correções, pode não entender bem o que o aluno escreveu pelo pouco tempo disponível para dedicação ao texto;
- **O humor do tutor:** embora saibam que seu humor não deveria influenciar na forma como darão um *feedback* aos seus alunos, os tutores sabem que este fator pode influenciar sua escrita. Devido a esta consciência, os tutores dizem que reavaliam seus *feedbacks*, caso o aluno solicite ou caso percebam que foi muito rígido ou leniente em sua resposta:
 - T8:** aí tu vai lá, daí tu relê o que tu escreveu e realmente, “ah não” tá foi...
 - T13:** isso também é verdade
 - T8:** aí tu pede “fulana, desculpas,[...] eu é que me interpretei mal” [sic];
- Por último, não podemos deixar de citar **a influência do tipo de atividade que gerou o *feedback***. A cada explicação sobre os fatores que exercem influência em sua prática, os tutores ressaltavam que o formato, as exigências e o tamanho da atividade, fariam com que um dos fatores citados anteriormente tivesse maior ou menor influência em sua escrita.

Sintetizando, podemos notar que os fatores que exercem influência no *feedback* dado pelo tutor são de diversas naturezas: desde o humor do próprio tutor no momento de sua escrita, o prazo que foi delimitado ao tutor para construir sua resposta para um número X de alunos, sua relação anterior com o aluno e conhecimento do nível em que este se encontra, o grau de formalidade com que o aluno relaciona-se virtualmente com ele, até o tipo de atividade que gerou a resposta do aluno e, conseqüentemente, o retorno do tutor.

Passamos, a seguir, para as estratégias utilizadas pelos tutores no momento da escrita de seus *feedbacks* e como eles acreditam que as relações se estabelecem neste momento de comunicação.

5.1.4 Estratégias dos tutores e relações estabelecidas através do *feedback*

Ainda que não fosse uma categoria pressuposta nos objetivos listados anteriormente, ao longo da entrevista surgiram diversas estratégias que os tutores utilizam nos seus *feedbacks*. Quando questionados explicitamente sobre suas estratégias, os tutores demonstraram dificuldades para expressá-las, porém durante toda a conversa relatavam como construíam seus *feedbacks*. Durante a análise percebemos que a forma como os tutores veem a relação que estabelecem com os alunos a partir desta prática, está intimamente ligada às estratégias que utilizam. Podemos, deste modo, listar o que os tutores buscam ao dar o *feedback*:

- Demonstrar onde a atividade que o aluno enviou apresenta problemas e como melhorar: para os tutores um *feedback* específico traz mais possibilidades de ser construtivo, demonstrar respeito e incentivar. Assim, quando uma atividade está “ruim”, o tutor deve ser cuidadoso já que apontará as diversas dificuldades do aluno e um retorno vago ou geral demais, pode não satisfazer o aluno e/ou gerar conflito;
- Demonstrar o que há de bom na atividade: os tutores acreditam que quando o aluno vê que o tutor percebeu seus pontos positivos, sente-se motivado;
- Utilizar uma linguagem amigável (simpática) no *feedback*: para os tutores este cuidado demonstra abertura para o diálogo e aproxima o aluno;

- Utilizar recursos como comentários laterais ou realce do texto, e ao final um parágrafo de fechamento: os comentários e realces tornam o *feedback* mais específico, e o parágrafo de fechamento permite colocar as palavras de incentivo, colocar-se à disposição e encerrar com um cumprimento;
- Ser claro e ordenado em sua linguagem: esta é uma questão fundamental para que se estabeleça o diálogo. Segundo os tutores, um *feedback* curto e vago pode deixar o aluno sem saber como dialogar e isso pode distanciá-lo;

T13: Quando tem um diálogo entre duas pessoas, oral, são muito claras e óbvias. Quando esse diálogo acontece por uma escritura que ainda por cima não tem entonação, não tem tantas coisas que acontecem na língua oral, pode ficar bem desvirtuado e uma coisa que para nós quando escrevemos é clara, [pode] depois não ser tão clara assim pros alunos, e isso pelo meio pelo qual a gente trabalha. Então acho que por aí o importante é sempre dar prioridade à clareza. Ser o mais claro possível, escrever de uma maneira ordenada, reler antes de enviar.

- Utilizar perguntas para incentivar a reflexão e autonomia do aluno: em vez de afirmar “não é isso” o tutor busca colocar “será que não poderia ser também desta outra forma?”, incentivando uma reflexão do aluno sobre o tema e não impondo um ponto de vista, de forma a evitar um desestímulo.

Sobre a influência de seus *feedbacks* na sua relação com os alunos, os tutores admitiram que não há como ter certeza de como esta influência ocorre. Todavia, preferem acreditar que ela existe e, por conseguinte, procuram ser educados, cuidadosos, incentivadores, específicos, construtivos e explicativos em seus retornos para que os alunos percebam que o tutor está ali para auxiliá-lo.

Se por um lado todas estas estratégias são utilizadas também para dar abertura ao diálogo com os alunos, por outro os tutores chegaram à conclusão de que os alunos respondem mais a questões que consideraram negativas, por exemplo:

T13: acho que respondem mais as coisas negativas que as positivas, que leem e dizem “bom, agora a próxima etapa”.

T1: ah, sim!

T13: Agora as negativas, se não fica conforme, ele dá um retorno a este retorno teu. “Porque?” “porque colocou isso?” “Ou não levou em consideração aquilo”.

E,

T8: daí provavelmente vai reclamar só quando a nota for baixa, né?

T8: Mas aí, normalmente, quando é uma coisa negativa eles respondem, assim: “porque que tal coisa?”

T1: ah, sim!

Ou seja, os tutores acreditam ser mais provável que um aluno escreva para o seu tutor quando, de alguma forma, ficou insatisfeito com o *feedback* que recebeu do que para agradecer um *feedback* que tenha sido considerado positivo.

Esta ideia nos faz analisar de forma bem mais complexa nossa concepção inicial de que somente um *feedback* “bom” estabeleceria diálogo entre tutor e aluno, já que os negativos parecem gerar, pelo menos, o início de uma interação verbal.

Para afastarmos novamente uma simplificação da visão dos tutores sobre a escrita do *feedback*, trazemos dados de que tais estratégias nem sempre são fáceis de serem seguidas, gerando reflexões e preocupações se os *feedbacks* estão sendo adequados:

- Plágios, cópias, colas: esse tema apareceu repetidas vezes na entrevista. Os tutores refletem sobre como dar uma resposta a uma atividade que apresente cópias, de forma que deixe claro que essa atitude não é aceita, porém sem ser grosseiro ou injusto. Isto é, como equilibrar a linguagem de forma que o aluno perceba que a cópia é rechaçada no meio acadêmico, mas sem gerar conflito, é uma preocupação constante, como na frase abaixo:

T1: E às vezes, que é o ruim mesmo, de tu ter que dizer “ó, fulano, tu vem copiando ao longo do semestre nós já conversamos”. Então é uma coisa bem [complicada]. Tu vai ser educado, mas tu tem que ser meio firme, tu vai acabar sendo meio antipático, por mais que seja

educado, tem que mostrar que não é uma brincadeira.

- **Formalidade:** para os tutores a linguagem no retorno deve ser educada e simpática. Uma linguagem muito formal e acadêmica poderia afastar o aluno. Contudo, ainda que amigável tal linguagem não pode ser íntima por estar num meio educativo.

T1: tu não quer ser muito formal, tipo usar uma linguagem muito formal, toda certinha, muito acadêmica porque tu quer, de alguma forma, ser uma pessoa, e não a fotinho lá do computador. Mas ao mesmo tempo tu tá num curso de Letras, tu também não vai ficar escrevendo errado ali [...] a mensagem é meio fala.

Por outro lado, outro tutor afirma:

T8: também não vai tratar como tua melhor amiga, né?

- **Subjetividade, paternalismo, incentivo:** o *feedback* não deve ser vago, nem subjetivo, porém também não pode dar as respostas prontas. Os tutores buscam dar pistas e incentivar para que o aluno pesquise. Entretanto, a diferença entre estar auxiliando e incentivando o aluno, ou sendo paternalista, mostrou-se como uma grande preocupação dos tutores;

T1: [...] Ao mesmo tempo é uma coisa, uma luta interna, porque tu não quer dar todas as respostas, mas tu não quer também deixar de dar algumas coisas, pelo menos, porque a gente sabe que se eu só botar assim “fulano, procure isso aqui” ele não vai, ou muitos não vão.

T8: dá as pistas, mas não dá a resposta.

E,

T1: só que ao mesmo tempo tu pensa assim, “não, a gente não vai ser paternalista agora”.

- **Percepção de que o *feedback* poderá ser útil para o futuro:** fazer o aluno perceber que aquele comentário não é apenas para aquele momento ou para aquela questão específica, mas que pode auxiliar em atividades futuras;
- **Crítérios para retorno:** os tutores sentem-se inseguros se não são definidos com a equipe (professor e colegas

tutores), quais critérios deverão ser levados em conta no *feedback*.

Para explicitar o motivo do uso de tais estratégias, durante a entrevista perguntamos aos tutores se, portanto, era consciente a preocupação com uma questão dialógica, no momento de escrita do *feedback*, e se eles utilizavam expressões e elementos que mostrassem abertura para o diálogo. Todos os tutores concordaram, complementando que, inclusive, buscavam colocar expressões como “estou à disposição” e “qualquer dúvida me procure”, entre outras, pois acreditavam que a comunicação no *feedback* exerce influência na relação com o aluno assim como na sua aprendizagem.

Uma das maiores preocupações dos tutores é se o aluno realmente lê o *feedback*, considerando que as respostas são escassas, como podemos ver nos trechos abaixo:

T1: isso que às vezes eu fico pensando, que às vezes a gente faz cada *feedback*, às vezes tu pega um texto, se tu tem um pouquinho mais de tempo, daí tu destrincha, tu faz comentários o texto inteiro, ainda no fim tu põe assim um paragrafozinho assim, apanhando tudo “então assim, assim, assim, fulano”. E eu fico pensando às vezes se os alunos realmente LEEM tudo aquilo ali.

E sobre as respostas dos alunos,

T1: Às vezes só “ah, obrigada”...

T8: às vezes nem responde nada.

T1: não... é... muitas vezes não tem resposta, né? acho que uns oitenta por cento das vezes.

Mas, apesar da dúvida, preferem acreditar que sim, como podemos ver no complemento.

T1: Eu gosto de pensar que sim, porque se não daí eu vou parar de fazer isso.

5.1.5 E não é só isso!

Inicialmente a redução do número de tutores aguardados para a entrevista (de sete para quatro) gerou uma reflexão sobre a necessidade de formar um grupo a mais para uma nova entrevista, de forma a completar informações que pudessem estar insuficientes. Mas após realizar a transcrição da entrevista e início da análise dos dados percebemos que já havíamos chegado a um ponto de saturação, como é chamado na Teoria Fundamentada o ponto em que as informações novas

bastam para responder às contestações geradas pela pesquisa. Como relembra Charmaz (2009, p. 36) “amostras pequenas e dados limitados não apresentam problemas porque os métodos da teoria fundamentada visam à elaboração de categorias conceituais” e estas estavam sendo alcançadas com a análise dos dados já existentes. Os quase 90 minutos de conversa com os tutores trouxeram tais respostas e muitas outras informações relevantes sobre a prática dos tutores.

Além deste fator, notamos também que a heterogeneidade planejada para o grupo da entrevista manteve-se, mesmo com a redução no número de participantes. Tivemos: um representante de cada disciplina, com formação variando desde o mestrando recém ingresso até o tutor já com doutorado concluído, assim como diferentes tempos de atuação na tutoria (tutores que não possuíam nenhuma experiência em EaD até aquele que já havia atuado em 3 disciplinas em semestres anteriores).

Para não nos estendermos demasiado, não nos aprofundaremos em questões que ultrapassam nossos já citados objetivos. Contudo, não podemos nos abster de citar que foram discutidas ainda na entrevista: o tempo que os tutores utilizam para cada tarefa de tutoria; suas opiniões sobre as formações de tutores que tiveram; a importância do acompanhamento continuado da coordenadora de tutoria e coordenadora de AVEA em seus *feedbacks*; como formações específicas sobre o *feedback* diferenciaram ou não suas práticas; suas opiniões sobre o fato de atuarem numa licenciatura onde suas ações podem refletir na futura atuação profissional de seus alunos; suas formas de lidar com as opiniões e “achismos” dos alunos contrastando com cópias diretas.

5.2 E OS ALUNOS? QUEM SÃO E O QUE DIZEM SOBRE O *FEEDBACK*

As informações sobre o perfil dos alunos, assim como sua opinião sobre o *feedback* e sobre os exemplos apresentados, foram adquiridas através de um questionário disponibilizado no Survey Monkey para todos os alunos do curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD do semestre de 2012/2.

Conforme explicado na metodologia, o levantamento dos dados demográficos (perfil) teria o intuito, somente, de traçar um perfil geral dos alunos respondentes. Aproximadamente metade dos alunos de cada polo respondeu ao questionário, com uma defasagem no de São Miguel d'Oeste (apenas 12 de 32 alunos). Dos 93 alunos oficialmente matriculados na quarta fase (no semestre de 2012/2), quatro não estavam

cursando (nunca haviam acessado o AVEA do curso e nem ido aos polos). Destes 89 alunos, 51,7% responderam ao questionário.

Apesar de haver um pouco mais de respondentes com idade entre 26 e 35 anos há um equilíbrio entre dois grupos (até 35 e mais de 36) com uma notável predominância do sexo feminino entre os respondentes como se pode ver nas tabelas 06 e 07 abaixo.

Tabela 06 – Idade dos alunos respondentes.

Idade	Porcent.
Entre 18 e 25 anos	22,2%
Entre 26 e 35 anos	33,3%
Entre 36 e 45 anos	24,4%
Entre 46 e 55 anos	14,8%
Mais de 55 anos	2,2%

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Tabela 07 – Sexo dos alunos respondentes.

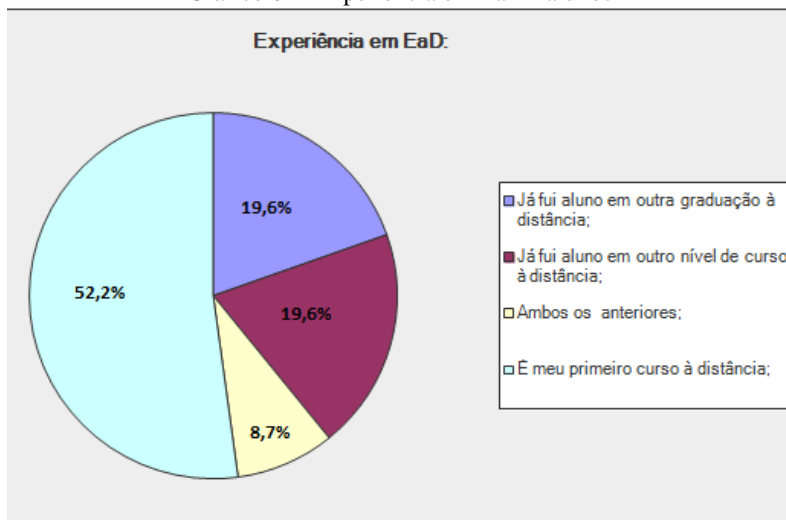
Sexo	Porcent.
Feminino	77,8%
Masculino	22,2%

Fonte: tabela elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Com relação à experiência em EaD, o *Guia do Tutor* aponta que, em 2008, 68% dos alunos ingressos no curso de Letras-Espanhol UFSC/EaD não possuíam experiência em cursos a distância. Já dentre os respondentes da edição de 2011, a porcentagem de alunos que não possuíam experiência anterior como aluno a distância diminuiu para 52,2%, o que mostra uma maior popularização da modalidade. O restante divide-se entre aqueles que já foram alunos a distância ou em graduação, ou em curso de outro nível, ou ambos, conforme demonstrado no gráfico 01.

Ainda que o curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD seja, primeiramente, direcionado para aperfeiçoamento de professores, com vagas via Plataforma Freire, sendo oferecidas no vestibular as vagas restantes, menos da metade dos respondentes confirmou atuar na educação. Destes, metade atua na área do ensino de línguas e metade na educação, porém em outras áreas. A maior parte dos respondentes (60%) atua em outra área, que varia desde setor administrativo até artesanato, passando por setores como segurança, panificação e saúde.

Gráfico 01– Experiência em EaD - alunos



Fonte: gráfico gerado pelo Survey Monkey com base nos dados da pesquisa.

Mesmo estando restritos a uma parcela dos alunos de um único curso EaD da UFSC, os dados não deixam de gerar a reflexão de que o contato das pessoas com a educação a distância aumentou nos últimos anos, e que, não somente os professores (público alvo inicial do curso) estão sentindo a necessidade de um aperfeiçoamento em suas formações, mas pessoas que atuam em diferentes áreas estão vendo na modalidade uma oportunidade de crescimento intelectual e profissional.

5.2.1 O *feedback* visto pelos alunos

O primeiro tema do questionário relativo ao *feedback* buscava analisar, dentre as funções delimitadas pelos tutores na entrevista, quais seriam os objetivos que os alunos acreditavam ser o mais relevante ou o menos relevante nos retornos. A tabela de resultados criada automaticamente pelo *Survey Monkey* para esta questão traz uma grande quantidade de dados, os quais reorganizamos nas duas próximas tabelas (08 e 09).

Os resultados do questionário foram analisados, principalmente, a partir de porcentagens. Gostaríamos, porém, de ressaltar que a proposta não é realizar uma análise quantitativa, no sentido de afirmar que “os alunos pensam de determinada forma sobre o *feedback*”, como se os dados fossem generalizáveis. Ainda que tragamos algumas informações

numéricas, o foco segue sendo buscar conhecimento de um contexto no qual as informações são ainda escassas (VIEIRA, 2009). Desta forma, apresentaremos os dados em porcentagens, com o objetivo de visualizar mais claramente quais pontos chamam mais a atenção dos alunos ressaltando que as análises seguem sendo realizadas por um viés qualitativo.

As três questões consideradas como as mais relevantes em relação ao *feedback* pelos alunos foram: *colaborar na construção do conhecimento do aluno*, *estabelecer um diálogo entre tutor e aluno* e *mostrar ao aluno que ele pode aperfeiçoar sua atividade*; seguidas de *estabelecer uma aproximação entre tutor e aluno* e *motivar o aluno a seguir com seus estudos*, como podemos visualizar na tabela 08.

Tabela 08 – Objetivos considerados mais relevantes pelos alunos

Objetivo X grau de relevância (%)	Não sei	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	O(s) mais relevante(s)	Não respondeu
Colaborar com a construção do conhecimento	0	0	4,3	34,7	50	11,0
Estabelecer um diálogo entre tutor e aluno	0,0	0,0	4,3	45,6	39,1	11,0
Mostrar ao aluno que ele pode aperfeiçoar sua atividade	2,2	2,2	4,3	43,4	36,9	11,0
Estabelecer uma aproximação entre tutor e aluno	0,0	0,0	10,8	52,1	26,1	10,8
Motivar o aluno a seguir com seus estudos	2,2	2,2	6,5	43,5	32,6	13,0

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

A *construção do conhecimento do aluno* foi considerada o objetivo mais relevante do *feedback* pela metade dos respondentes e relevante por 34,7% dos respondentes, somando 84,7% que consideraram esta questão como de grande importância. Com valores aproximados, *estabelecer um diálogo com os alunos* foi apontado por 39,1% como o mais relevante e por 45,6% como relevante (somando o mesmo valor anterior, 84,7%). Ambas as questões foram consideradas como pouco relevante para somente dois respondentes e nenhum as viu

como irrelevante. Na mesma linha de pensamento, *mostrar que o aluno pode aperfeiçoar sua atividade* foi considerado como relevante ou a mais relevante por 80,3% e *estabelecer uma aproximação entre o tutor e o aluno* somaram 78,2% entre mais relevante e relevante.

Estes dados mostram que a oportunidade de construção e aperfeiçoamento, juntamente com a questão dialógica e de aproximação com o tutor são os objetivos primordiais do *feedback*, na visão dos alunos. A *motivação* também pode ser somada como um objetivo considerado importante, sendo apontado por 76,1% como relevante ou o mais relevante.

Por outro lado, *avaliar numericamente o aluno* foi colocado como irrelevante ou pouco relevante por 56,5% dos respondentes. Ainda assim, 21,7% consideraram que esta questão é relevante e 4,3% como a mais relevante. Cerca de 17,5% não responderam ou não saberiam dizer o grau de relevância desta questão.

Demonstrar que o tutor sabe mais do que o aluno foi considerado por mais da metade dos alunos como irrelevante e por 21,7% como pouco relevante, conforme apresentamos na tabela 09.

O objetivo de *substituir a aula devido à modalidade do ensino*, que havia sido apontada pelos tutores como importante, foi considerado relevante para 23,9% dos respondentes e somente um respondente apontou esta questão como a mais relevante. A maioria dos alunos que respondeu (58,6%) acredita que essa questão é irrelevante ou pouco relevante.

Tabela 09 – Objetivos considerados pouco relevantes pelos alunos

Objetivo X grau de relevância (%)	Não sei	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	O(s) mais relevante(s)	Não respondeu
Avaliar numericamente o aluno	6,5	23,9	32,6	21,7	4,3	11
Demonstrar que o tutor sabe mais do que o aluno	4,3	54,3	21,7	4,3	2,2	13,2
Substituir a aula, já que a modalidade é à distância	2,2	32,5	26,1	23,9	4,3	11

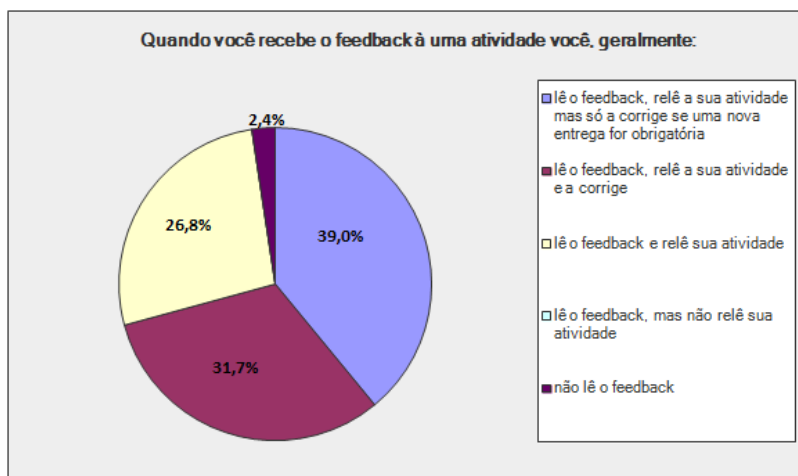
Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Esta questão permitiu-nos notar que a consciência dos alunos com relação ao seu processo de ensino-aprendizagem está em consonância com a proposta do curso. Ao apontar que a construção de seu conhecimento, o diálogo e as possibilidades de aperfeiçoar sua atividade são objetivos relevantes, eles demonstram que possuem a necessidade de poder visualizar no retorno de sua atividade a relação entre os objetivos e os resultados alcançados, “permitindo-lhe repensar seu processo pessoal de aprendizagem e poder, assim como tomar decisões” (COSTA; VIEIRA; D’ELY, 2010, p. 23), conforme indicado no PPP do curso.

5.2.2 Reações e expectativas gerais dos alunos

Ao responderem sobre quais são suas atitudes ao receberem um *feedback*, somente um aluno assumiu que geralmente não lê o retorno dado pelo tutor.

Gráfico 02 – Reação dos alunos ao receber o *feedback*.⁴⁵



Fonte: Gráfico gerada pelo Survey Monkey com base nos dados da pesquisa.

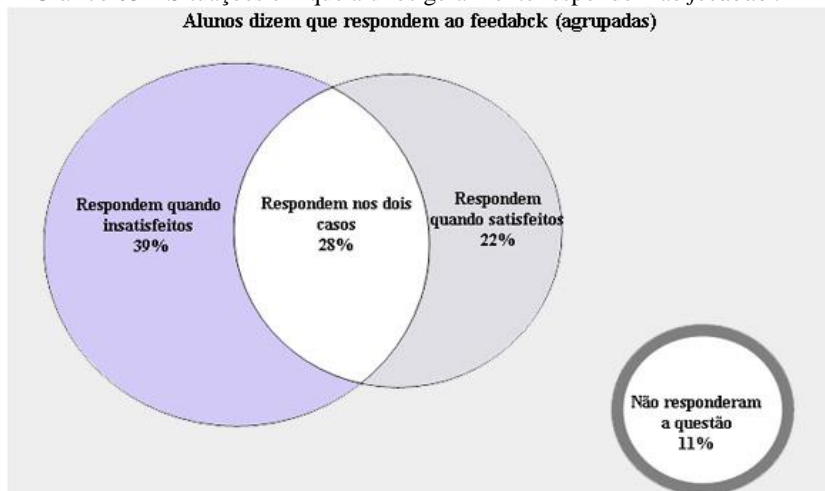
⁴⁵ Algumas questões, como esta, são mutuamente exclusivas, ou seja, o aluno só poderia assinalar uma única alternativa (ou ele “lê o feedback, relê a sua atividade mas só a corrige se uma nova entrega for obrigatória.” ou “lê o feedback e não relê a sua atividade”, ou...).

A maior porcentagem dos respondentes afirmou que só corrige a atividade quando há obrigação de uma nova entrega e 31,7% afirmaram que corrigem sua atividade, após receber um *feedback*, mesmo quando não há a obrigação de uma nova entrega. Os alunos que disseram não refazer a atividade, afirmaram que leem o *feedback* quando o recebem, e olham novamente sua atividade, totalizando 97,5% dos participantes respondendo que leem o *feedback* quando o recebem (gráfico 02). Este dado responde à dúvida dos tutores sobre “se os alunos leem os retornos”: sim, eles afirmam ler.

Dos alunos que expuseram corrigir sempre suas atividades, mesmo não sendo obrigatória uma nova versão, a maioria tem a expectativa de *receber comentários explicando, justificando e exemplificando o que está certo e o que está com problemas*, mostrando perceber no *feedback* uma forma de crescimento. Por outro lado, os outros 30% se contentam com somente apontamentos (ou seja, apenas com receber um X ou um OK ao lado do que está errado ou correto em seu texto), e metade destes gostaria de receber também a resposta correta para a sua atividade.

Quando questionados sobre as situações em que geralmente escrevem ao tutor após ler seu *feedback*, quase 60% dos alunos responderam que contestam a um *feedback* quando existem dúvidas sobre o que ele quis dizer, 41,5% quando se sentem incompreendidos e 29,3% quando se sentem injustiçados pelo tutor; 51,2% afirmaram responder quando percebem que o retorno do tutor fez diferença em sua aprendizagem e apenas 9,8% respondem ao perceberem que o *feedback* é simpático (o que concorda com o dito pelos tutores que dificilmente recebem um retorno agradecendo, mesmo quando utilizam uma linguagem mais cuidadosa).

No gráfico abaixo (03), representamos as situações de resposta em duas categorias: alunos que disseram que responderiam quando, de alguma forma, ficaram insatisfeitos com o retorno (que engloba ter ficado em dúvida, ter se sentido injustiçado ou incompreendido) e aqueles que responderiam em situações na qual o *feedback* tivesse agradado (porque percebeu diferença na aprendizagem, sentiu-se motivado, ou percebeu que o tutor foi simpático). Na intersecção estão representados os que responderiam nos dois casos. Como podemos ver, a porcentagem daqueles que geralmente responderiam quando ficaram insatisfeitos é maior do que os casos em que o alunos se comunicariam com os tutores por terem sentido-se satisfeitos com o *feedback*.

Gráfico 03 – Situações em que alunos geralmente respondem ao *feedback*⁴⁶

Fonte: gráfico elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

5.2.3 Os exemplos e as características do *feedback*

Relembrando o já explicitado anteriormente na metodologia, o primeiro exemplo utilizado no questionário para os alunos foi selecionado por ser considerado vago e curto, com incoerência entre o que diz o texto e o valor numérico dado, podendo mostrar-se desrespeitoso ou gerador de dúvidas. Por outro lado, possui palavras de motivação, apesar de não demonstrar abertura para o diálogo.

O segundo exemplo foi escolhido por ser mais longo que o anterior e trazer palavras afetuosas. Todavia, traz expressões que podem ser percebidas como indelicadas e também se mostra vago, pois apesar de aconselhar um caminho, não aponta os trechos onde a atividade poderia ser aperfeiçoada.

Com formato diferente, o terceiro exemplo trazia ainda mais informações, pois além de um comentário geral ao final, trazia comentários laterais específicos. Foi escolhido por ser considerado mais complexo e elaborado, por trazer descrições e exemplos, e ser

⁴⁶ Aqui temos uma questão que não é mutuamente exclusiva, ou seja, os alunos podem assinalar quantas alternativas considerarem relevantes. Por exemplo, para o aluno o *feedback* pode “valorizar sua atividade” e, ao mesmo tempo, “estabelecer uma aproximação entre tutor e aluno”.

específico. Por outro lado possui, em nossa análise, uma linguagem mais indelicada, demonstrando-se autoritário e crítico.

O quarto exemplo foi aquele considerado por nós como o mais adequado, já que possuía informações completas e específicas, demonstrava como aperfeiçoar a atividade de uma forma afetuosa e motivadora e com linguagem dialógica.

Ressaltamos aqui que, apesar de apresentarmos como alternativas quatro tipos diferentes de *feedback* e de colocarmos que o último exemplo seria considerado mais adequado do que o primeiro (baseado no que disseram os tutores e o que dizem as teorias utilizadas), a proposta não é buscar um modelo perfeito de *feedback*, mas analisar e discutir as opiniões e reações dos alunos sobre *feedbacks* com características diferentes.

Para cada exemplo, os alunos selecionaram quais as características que se adequavam ao modelo mostrado, como podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 10 – Características do *feedback*: tabela comparativa

Este feedback é:	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3	Exemplo 4
Afetuosos	9,8%	42,5%	7,5%	52,6%
Motivador	7,3%	60,0%	27,5%	68,4%
Vago	87,8%	10,0%	0,0%	10,5%
Complexo	4,9%	5,0%	22,5%	10,5%
Autoritário	7,3%	2,5%	12,5%	0,0%
Crítico	4,9%	42,5%	70,0%	15,8%
Claro e objetivo	4,9%	50,0%	52,5%	47,4%
Desrespeitoso e/ou sarcástico	17,1%	2,5%	2,5%	2,6%
Ameaçador e/ou presunçoso	2,4%	0,0%	2,5%	0,0%
Longo	2,4%	2,5%	7,5%	7,9%
Curto	56,1%	10,0%	0,0%	10,5%
Descritivo (traz descrições)	0,0%	25,0%	65,0%	50,0%
Elaborado (traz exemplos)	0,0%	2,5%	22,5%	34,2%
Outro (especifique)	14,6%	2,5%	7,5%	2,6%

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Resumindo as principais características de cada exemplo, na opinião dos alunos, podemos dizer que o exemplo 1 é visto como vago e curto, chegando a ser visto como desrespeitoso e/ou sarcástico. O exemplo 2 é motivador, claro e objetivo, afetuoso e crítico. O de número 3 é crítico, descritivo, claro e objetivo, motivador e o quarto é motivador, afetuoso, descritivo, claro e objetivo. Aprofundando nas análises, podemos fazer relações entre suas principais características.

Dentre os alunos, quase 88% dos respondentes consideraram o exemplo 1 “vago” e essa característica chamou mais a atenção do que o fato de ser curto, ou seja, parece ser possível que um *feedback* seja curto sem ser vago, não importando o tamanho do retorno, mas sim a qualidade de suas informações. Dos alunos que o consideraram vago, apenas 8,7% colocaram características positivas como “claro e objetivo” e/ou “afetuoso”. De todos os respondentes, estas características positivas (como ser afetuoso, motivador e claro e objetivo) somam 17% no exemplo 1.

Por outro lado, 25% consideram que além de vago, este primeiro exemplo de *feedback* possui características negativas como: ser “ameaçador e/ou presunçoso” e “autoritário”. Apesar de não haver nenhum termo ofensivo, 17,1% acharam que este exemplo é também “desrespeitoso e/ou sarcástico”.

Alguns alunos preferiram complementar por escrito as características desse primeiro *feedback* afirmando que ele é “contraditório”, e outros retomando a questão de não contribuir para o crescimento, já que não diz como melhorar a atividade, como ilustra um respondente:

A32: Se a tarefa fosse boa, a nota seria maior, e não diz o que está errado para que o aluno possa corrigir.

Considerando que a questão de ser vago no exemplo 1 foi marcadamente notada pelos alunos, havia uma expectativa de que esta característica fosse notada também no exemplo 2. Porém, apenas 10% disseram que o *feedback* 2 é vago. As características com porcentagens mais altas neste exemplo 2 foram o fato dele ser motivador (60% dos respondentes) e afetuoso (42%), sendo que 26% consideraram os dois (motivador e afetuoso). A metade dos respondentes considerou este segundo *feedback* claro e objetivo, sendo analisado também como crítico.

Ao ponderar o fato de havermos visto no *feedback* do exemplo 2 algumas características negativas como ser vago e ter expressões indelicadas, enquanto os alunos não viram o mesmo, refletimos sobre a

importância da afetividade utilizada no *feedback*. As expressões positivas e motivadoras (*querid@, con mucho cariño, tienes capacidad para hacer mejor, gran abrazo*), acompanhadas de um caminho para aperfeiçoar a atividade, sobrepuseram-se, para os alunos, ao que havíamos considerado negativo no retorno. Ainda que os alunos tenham consciência da importância da construção de seu conhecimento e aperfeiçoamento de suas atividades, uma atividade que mostre apenas vagamente como aperfeiçoar, porém traga uma linguagem cuidadosa, motivadora e afetuosa, é vista de uma maneira positiva e incentivadora pelos alunos.

No exemplo 3, conforme o esperado, a grande maioria considerou o *feedback* “crítico” e 65% apontaram-no como “descritivo”. No entanto, a característica de ser crítico não é, necessariamente, associada a algo negativo. Dentre os que consideraram crítico, o número de respondentes que disse que este exemplo é “afetuoso” ou “motivador” foi o dobro dos que o consideraram “autoritário”, “ameaçador” e/ou “desrespeitoso”. No caso de ser “autoritário”, embora apenas uma baixa porcentagem (12,5%) o tenha percebido desta forma, este terceiro foi o mais “autoritário” dentre os quatro exemplos. Por outro lado, foi apontado por mais da metade dos respondentes como “claro e objetivo”.

Enquanto, no exemplo 1 as características “descritivo” e “elaborado” não foram apontadas por nenhum respondente, e no exemplo 2 tiveram, respectivamente 25% e 2,5%, no terceiro exemplo houve uma porcentagem considerável: 65,0% dos respondentes consideraram-no descritivo e 22,5% elaborado. Assim, descrição, elaboração e ser claro e objetivo mostram-se inversamente proporcionais ao fato de ser vago: quanto menos vago for o *feedback*, mais possibilidades de que seja descritivo, elaborado, claro e objetivo.

No quarto exemplo, como se pode ver na tabela 10, não há nenhuma seleção para as características negativas “autoritário”, “ameaçador ou presunçoso” e apenas um aluno viu-o como “desrespeitoso e/ou sarcástico”⁴⁷.

Já as características consideradas positivas, tiveram predominância para este exemplo 4: “motivador” foi selecionado por 68,4% e “afetuoso” por 52,6%, sendo que praticamente todos os alunos que o veem desta segunda forma, também o veem como da primeira.

⁴⁷ Um total de 8 respondentes deixaram as questões sobre este quarto exemplo em branco. Por isso, apesar de apenas um aluno ter colocado esta opção, a porcentagem está um pouco mais alta na tabela 10.

Mais uma vez, o fato de ser “descritivo” e “elaborado” apareceu com uma porcentagem alta, 50% e 34,2% respectivamente, para o exemplo 4, sendo considerado vago por apenas quatro respondentes.

Sobre este quarto exemplo uma aluna chegou a comentar que:

A20: Este tipo de Feedback acredito que seja o modelo ideal; vou ter que copiar a ideia! (sic)

Ao final desta análise fica visível que há uma significativa relação entre ser vago e ser desrespeitoso: o fato de um *feedback* ser vago e, conseqüentemente, não demonstrar ao aluno como este pode expandir seu conhecimento é considerado pelos alunos como uma forma de desrespeito com seu empenho. Caso o *feedback* demonstre, ainda que de forma não aprofundada, como aperfeiçoar a atividade, e utilize juntamente com estas informações palavras de afetuosas e motivadoras, ele será considerado pelos alunos como positivo, mesmo que seja apontado como crítico (ou seja, a crítica é vista como construtiva).

5.2.4 Reações ao receber os feedbacks

Na tabela 11 sobre as reações ao receber o *feedback*, ressaltamos a primeira coluna, que diz “geralmente”. Esses dados foram mostrados anteriormente, na seção 5.2.2, e os retomamos nesta tabela para poder realizar uma comparação sobre a porcentagem de alunos que diz que *geralmente* age de uma forma ao receber o *feedback*, e como reagiriam ao receber cada exemplo.

Tabela 11 – Reações ao receber o *feedback*: tabela comparativa

Se você recebesse um feedback com estas características, como reagiria? (%)	geralmente	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3	Exemplo 4
leria o feedback, releria a sua atividade mas só a corrigiria se uma nova entrega fosse obrigatória.	39,1	22,0	25,0	32,5	34,2
leria o feedback, releria a sua atividade e corrigiria	31,7	31,7	67,5	57,5	39,5
leria o feedback e releria a sua atividade	26,8	26,8	5,0	10,0	13,2
leria o feedback e não releria a sua atividade	0,0	4,9	0,0	0,0	13,2
nem leria o feedback	2,4	14,6	2,5	0,0	0,0

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

No caso do primeiro exemplo, 31,7% dos respondentes afirmaram que corrigiriam a atividade mesmo sem a obrigação da entrega da segunda versão e 22% só refariam-na se houvesse uma nova entrega obrigatória, o que nos faz questionar o que modificariam na atividade, já que o *feedback* não aponta como aperfeiçoá-la. Reparamos, porém, que a grande maioria dos que afirmaram que corrigiriam sua atividade se recebessem um retorno como o do exemplo 1, com ou sem a obrigação de uma nova entrega, manteriam a mesma atitude perante todas as situações apontadas.

Ainda sobre o exemplo 1, 14,6% disseram que nem leriam o *feedback*. Ressalvamos que esta resposta é representativa de que, na realidade, eles “ignorariam” o que leram, já que para responder ao questionário foi necessária a leitura do exemplo. Ao responder, portanto, que nem sequer o leriam, os alunos expressam seu descontentamento com o *feedback* mostrado neste exemplo.

Referente ao exemplo 2 temos a maior porcentagem (67,5%) de respondentes afirmando que corrigiriam sua atividade e mais 25% que corrigiriam somente se houvesse a obrigação de uma nova entrega. Realizando um cruzamento dos dados, pudemos observar que, enquanto no exemplo 1 (considerado pela maioria como vago) 53,7% do total de respondentes corrigiriam a atividade, com ou sem a obrigação de uma nova entrega, neste segundo exemplo (considerado como motivador, afetuoso, e claro e objetivo) 92,5% afirmaram que corrigiriam sua atividade, com ou sem uma segunda versão obrigatória. Somente um aluno disse que nem leria o *feedback* do segundo exemplo.

A porcentagem de alunos que, mesmo sem a obrigação, corrigiria sua atividade se recebesse um *feedback* como o do exemplo 3, ainda que não tão alta quanto ao do exemplo 2, foi de 57,5%. Somando este valor com a porcentagem dos que só corrigiriam se obrigatório, chegamos a um resultado aproximado ao anterior: 90%.

Como podemos ver na tabela 11, a porcentagem total dos que corrigiriam a atividade ao receber um *feedback* como o do exemplo 4 é de 73,7%, sendo que 39,5% corrigiriam mesmo sem ter a obrigação de uma nova entrega e 34,2% somente se uma nova versão fosse obrigatória. Dentre os que afirmaram que teriam essa reação de corrigir a atividade, com ou sem obrigação de uma nova entrega, a maioria já possuía essa prática.

Por outro lado, o exemplo 4 traz a maior porcentagem de alunos que não releria sua atividade após ler o *feedback*: 13,2%. Sendo este um retorno denominado anteriormente como “adequado” e que,

consequentemente, incentivaria ao crescimento do aluno, este é um dado que chama a atenção e sobre o qual dissertaremos mais detidamente mais adiante.

5.2.5 Respostas aos *feedbacks*

Como os tutores relataram que após o *feedback* raramente recebem um novo contato do aluno sobre aquela atividade em específico, refletimos que um dos motivos seriam restrições de ordem tecnológica. Assim, inicialmente formulamos uma opção no questionário pensando nas ferramentas e recursos disponibilizados pelo moodle para que o aluno pudesse dar um retorno ao tutor, após receber o *feedback*, pois o movimento dialógico não deveria se encerrar no *feedback* do tutor. Desta forma, as opções “na própria tarefa”, “por mensagem no AVEA” e “por e-mail pessoal” estavam na questão original de forma independente, porém optamos por condensá-las na tabela 12. Reorganizamos os dados, portanto, conforme representados na tabela abaixo ressaltando não o que a maioria faz, mas aquilo que saiu do usual: alunos que afirmam que não responderiam ao *feedback* de forma nenhuma e aqueles que não o fariam por ter que ser por escrito.

Tabela 12 – Resposta ao tutor após o *feedback*

Se fosse responder a este <i>feedback</i> , qual meio você utilizaria:	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3	Exemplo 4
não responderia de forma nenhuma	7,3%	0,0%	2,5%	5,3%
na própria tarefa, por mensagem do AVEA, por e-mail pessoal	87,8%	100%	97,5%	92,1%
ficaria com vontade, mas acabaria não respondendo por só poder fazer isso por escrito.	4,9%	0,0%	0,0%	2,6%

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Os dois exemplos que trazem mais alunos que não responderiam ao *feedback* são, exatamente, o que trouxe mais opiniões negativas (exemplo 1) e o que foi considerado mais positivo (exemplo 4).

Analisando individualmente os casos em que os alunos não responderiam, os dados mostram-se ainda mais contraditórios. Os que não responderiam o exemplo 1 foram os que assinalaram este *feedback*

como vago, curto e/ou desrespeitoso. Ou seja, não responderiam o retorno que possui características negativas. Estes mesmos responderiam ao exemplo 4, que é considerado por estes alunos como afetuoso, motivador, descritivo e claro.

Já os que não responderiam ao *feedback* 4 de forma nenhuma ou por ter que ser por escrito, colocaram que este quarto exemplo era motivador, afetuoso, claro e objetivo e crítico. Ou seja, não responderiam ao exemplo que apontaram possuir características positivas. Sobre o *feedback* 1, estes mesmos alunos que disseram que lhe responderiam são os que o consideram vago. Como nos alertam Shute (2007), Mory (2004) e Abreu-e-Lima e Alves (2011) por variados motivos é usual o encontro de resultados contraditórios quando se trata do *feedback*, inclusive devido às causas que podem gerar tais reações.

5.2.6 Motivo das reações aos *feedbacks*

Para esta última pergunta relativa aos motivos das reações assinaladas para os exemplos, além de algumas análises em separado, trazemos também alguns cruzamentos com dados das questões anteriores para dar significado aos dados do questionário, tentando elucidar melhor alguns detalhes apontados pelas respostas.

A tabela 13 (abaixo) de certa maneira resume e reenquadra a opinião dos respondentes sobre as diferenças entre os *feedbacks* apresentados como exemplos.

Mais da metade apontou que os motivos de suas reações perante o *feedback* do exemplo 1, seriam o fato deste *feedback* não mostrar como aperfeiçoar a atividade, opção que além de selecionada, foi também retomada nos comentários escritos:

A21: no *feedback* diz que foi uma “Buena Tarea”, mas a nota não diz isso, teria que ter explicações sobre o que foi feito de errado e certo na tarefa.

Destes respondentes, aproximadamente a metade selecionou que o retorno também não demonstra abertura para o diálogo e não colabora na construção do conhecimento, fato que para um deles chega ao ponto de:

A04: configurar um descaso, um despreparo do avaliador, para com o processo de ensino e aprendizagem.

O fato do retorno *deixar em dúvida sobre o que foi dito* foi uma opção apontada por 46,3%, sendo que destes, todos consideraram este *feedback* vago.

Tabela 13 – resposta dos alunos ao motivo da reação aos exemplos

Os motivos destas reações seriam o fato deste feedback:	Exemplo 1	Exemplo 2	Exemplo 3	Exemplo 4
demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno	19,5%	65,0%	57,5%	60,5%
não demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno	26,8%	2,5%	5,0%	0,0%
estabelecer uma aproximação entre tutor e aluno	4,9%	37,5%	40,0%	44,7%
não permitir uma aproximação entre tutor e aluno (não houve uso de expressões afetuosas)	17,1%	0,0%	10,0%	0,0%
colaborar na construção do seu conhecimento, podendo inclusive auxiliar em atividades posteriores	12,2%	45,0%	62,5%	57,9%
não colaborar na construção do seu conhecimento	43,9%	5,0%	2,5%	2,6%
valorizar sua atividade	17,1%	27,5%	27,5%	57,9%
desconsiderar seu nível de aprendizagem	7,3%	5,0%	2,5%	0,0%
mostrar que você pode aperfeiçoar sua atividade	24,4%	70,0%	82,5%	63,2%
não mostrar como você pode aperfeiçoar sua atividade	51,2%	7,5%	0,0%	0,0%
deixar em dúvida sobre o que o feedback quis dizer	46,3%	7,5%	2,5%	13,2%
fazer com que você se sinta injustiçado pela resposta	12,2%	0,0%	5,0%	2,6%
motivar com que você siga com seus estudos	12,2%	27,5%	35,0%	42,1%
Outro (especifique ou comente sobre o feedback)	7,3%	0,0%	2,5%	5,3%

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Durante a análise colocamos foco nas respostas que afirmam que o exemplo 1 *não demonstra como aperfeiçoar a atividade*. Dentre esses, 52,4% leriam o retorno e releriam a atividade e 19,1% nem leriam o

retorno, ou seja, 71,5% não refariam sua atividade (sendo ou não obrigatório) já que esse primeiro retorno não contempla o que deveria ser um dos objetivos principais para os alunos. Dentre estes, muitos dos respondentes que haviam alegado geralmente realizar uma correção, não a fariam neste caso, e só releriam a atividade ou nem sequer leriam o *feedback* ao receberem um retorno como o do primeiro exemplo.

Em situação contrária ao exemplo anterior – que segundo os alunos não mostrava como melhorar a atividade – no exemplo 2, *mostrar como aperfeiçoar a atividade* foi a mais citada, sendo apontada por 70% dos respondentes, sendo que 65% acreditam que ele também *demonstra abertura para diálogo*, juntamente com outras características positivas como *motivar* e *aproximar*. De todos os que disseram que a atividade mostra como aperfeiçoar, somente um não corrigiria seu texto. Por outro lado, a única resposta complementada por escrito disse que este segundo *feedback* é

A04: Falho, pois não apresenta um caminho a ser percorrido para a reconstrução do texto.

A *abertura para o diálogo* teve maior porcentagem para o exemplo 2, com 65% dos respondentes dizendo que este *feedback* demonstra tal abertura e somente 2,5% dizendo que não o faz. Assim, o exemplo 2 traz mais de 76% dos respondentes considerando que ele contempla pelo menos um dos três objetivos mais importantes. Retomamos aqui a informação que neste segundo exemplo houve o maior número de alunos que disseram que corrigiriam sua atividade, mesmo sem a obrigação de uma nova versão.

No caso do exemplo 3, a porcentagem de alunos apontando que ele *mostra como aperfeiçoar a atividade*, *colabora na construção do conhecimento* e *demonstra abertura para o diálogo* é alta (82,5%, 62,5% e 57,5%, respectivamente). Um respondente assinalou que apesar desse terceiro *feedback* *demonstrar abertura para o diálogo* e também *mostrar que o aluno pode aperfeiçoar sua atividade*, considerou-o “ameaçador e/ou presunçoso”. O que poderia parecer uma incoerência é esclarecido no complemento escrito:

A20: Eu tentaria ser mais afetuosa com a crítica do trabalho e acredito que faltou um tom de motivação, pareceu que estava repreendendo o aluno.

Ou seja, o aluno interpretou o tom de criticidade do *feedback* não somente da forma positiva como apontamos na primeira questão, mas com um tom de repreensão. Ainda assim, o exemplo foi considerado pela aluna como tendo alcançado os principais objetivos.

Dentre os respondentes que colocaram que o exemplo 3 mostra como aperfeiçoar a atividade, quase a metade afirma que corrigiria seu texto ao receber um *feedback* como este, e 30% só o fariam se houvesse obrigação de uma nova entrega, somando 75% dos respondentes assegurando que retornariam à escrita de sua atividade.

O quarto exemplo chamou atenção por ter sido apontado por somente um respondente pelo fato de *não colaborar na construção*, e por apenas um aluno por *deixar em dúvida*. Considerando que 17,4% do total de respondentes não responderam esta última questão, 94,7% dos que responderam, disseram que ele contempla pelo menos um dos objetivos principais que deveria ter um *feedback*, e bem mais da metade afirma que ele contempla mais de um desses objetivos.

Após exposição destes resultados, passamos para uma análise relacionando os dados de tutores, alunos e das teorias estudadas, buscando verificar se realmente existe um movimento dialógico dentro deste ambiente educacional.

5.3 ENUNCIADOS EM DIÁLOGO: ANÁLISES COMPARATIVAS

Se no capítulo anterior expusemos as análises de cada instrumento separadamente, à continuação nos debruçaremos sobre os pontos que entram em diálogo entre os dados provenientes dos alunos, dos tutores e as teorias trazidas a baila em capítulos anteriores. Para realizar esta comparação é importante observarmos que não há (e nem poderia haver) um paralelismo exato entre os dados tirados da entrevista e os do questionário, já que cada instrumento metodológico foi construído com foco em um objetivo específico, e direcionado para cada tipo de participante.

Como exemplo, recordamos que não foi solicitada aos alunos uma definição de *feedback* tendo em vista que deixar esta questão em aberto poderia fazer com que todas as respostas posteriores sofressem variações relativas às definições escolhidas por cada aluno, o que intrinsecaria a análise do questionário. Para os alunos, portanto, foi estabelecido como base para o questionário o conceito de *feedback* personalizado e individual – que poderia ser chamado de específico por autores como Zeferino, Domingues; Amaral (2007) e por Shute (2007) – visto que esta especificidade, para os tutores, mostra-se como uma condição mínima para um *feedback*.

Iniciamos as comparações a partir da relevância que as funções e objetivos do *feedback* demonstram para cada grupo de participantes. Os objetivos dados como opções para os alunos na questão 8 foram

extraídos da entrevista devido à importância assinalada pelos tutores-UFSC, por isso perguntamos qual a relevância do retorno em *colaborar na construção do conhecimento do aluno e substituir a aula devido à distância*, entre outros. Porém, ainda que os alunos tenham recebido frases com as mesmas ideias levantadas pelos tutores, ao serem analisadas mais a fundo percebemos que os focos do *feedback* para os tutores e para os alunos apresentam pequenas variações de relevância.

Quando perguntamos aos tutores quais eles acreditam serem as funções do *feedback*, as respostas que surgiram de forma direta (*valorizar a atividade do aluno, aproximar-se do aluno, estabelecer um diálogo*) aproximam-se mais de temas que tratam das relações pessoais, que se estabelecem neste momento de comunicação, do que com a aprendizagem. Em outras palavras, apesar de durante o desenvolver da entrevista os tutores deixarem claro que o *feedback* é uma forma de contribuir na aprendizagem do aluno ao *colaborar na construção do seu conhecimento* e ao *mostrar que o aluno pode aperfeiçoar sua atividade*, ao serem questionados sobre a função do *feedback* suas primeiras falas demonstram uma preocupação em estabelecer uma relação de aproximação e de comunicação com o aluno.

Já para os alunos, a questão distinguida pela maioria como a mais relevante foi, exatamente, *colaborar na construção de seu conhecimento*, sinalizando um foco na aprendizagem. Como estamos tratando do *feedback* no contexto educativo, não é de se surpreender que a opção apontada como a mais relevante para a maioria dos estudantes, seja aquela que possui maior proximidade com a aprendizagem. Esta, porém, vem seguida da importância do *feedback* em *estabelecer um diálogo entre tutor e aluno*, e a grande relevância deste objetivo demanda duas ponderações (sendo a segunda uma consequência da primeira): da mesma forma que os tutores-UFSC apontam que o *feedback* deve ser realizado de forma personalizada (não bastando um gabarito geral ao final da atividade), os dados demonstram que os alunos percebem quando o retorno para a sua atividade, mais do que trazer informações de conteúdo, constitui um momento de troca. Consequentemente, se a finalidade dos alunos respondentes não é apenas “bater-papo” virtualmente⁴⁸, podemos elucubrar que a expressão

⁴⁸ Embora este objetivo não seja impossível, consideramos que seja improvável, visto que os estudantes realizaram um processo seletivo para ingresso em uma graduação à distância, de uma universidade federal, e que para bater-papo existem muitas possibilidades de redes sociais e comunidades de discussão na internet.

diálogo não está sendo compreendida, por estes alunos, como simples réplicas do que Bakhtin (2006, 2010) chama diálogo real, ou uma troca de turnos de forma síncrona. A proximidade entre a *construção do conhecimento* e o *diálogo com o tutor* demonstra que existe por parte dos alunos uma consciência de que o retorno à sua atividade deva estabelecer-se de forma dialógica, pensando no dialogismo como nos traz Freire (1996), quando ressalta que na educação o diálogo, para estabelecer uma verdadeira relação de comunicação, só ocorre quando há aprendizagem.

Quanto ao *feedback* avaliativo, do tipo que busca apenas avaliar numericamente o desempenho do aluno (MORY, 2004; SHUTE, 2007), a maioria dos alunos concordou que *este* não é um dos objetivos mais relevantes do *feedback*, informação que é reafirmada pelo fato de nenhum aluno declarar que ficaria satisfeito recebendo somente uma nota numérica por sua atividade. Aos tutores que dizem que, principalmente quando possuem mais tempo, destrincham o texto do aluno, especificando as informações, exemplificando, colocando comentários ao final, e ficam em dúvida sobre o fato do aluno reparar neste trabalho, os dados são tranquilizadores: a expectativa dos alunos não é receber um retorno somente avaliativo, ou mesmo verificativo (que apenas aponte o certo e o errado). A maior porcentagem dos alunos tem a expectativa de *receber comentários explicando, justificando e exemplificando o que está certo e o que está com problemas* em seus textos.

Fica, no entanto, para reflexão o fato de que um quarto (1/4) dos alunos assinalou a avaliação numérica à sua atividade como um objetivo relevante. Será um possível reflexo do modelo avaliativo de nosso sistema educativo de ensino superior, que utiliza médias numéricas para aprovação? Afinal, nenhum aluno assinalou que se contentaria apenas com uma nota numérica à sua atividade, mas no momento de afirmar se a nota é relevante, muitos não querem afirmar que não seja importante, sabendo que a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos depende de tal número. Não temos aqui como apresentar fechamentos para esta ponderação e nem seria nossa intenção. Os dados, neste caso, abrem possibilidade para uma discussão à parte, para a qual trazemos apenas a semente para a reflexão.

O fato da maioria dos alunos sinalizar a função de *substituir a aula devido à modalidade do ensino* como pouco ou nada relevante, fez-nos regressar aos dados da entrevista e perceber que os tutores que haviam citado tal função eram exatamente aqueles que tinham nenhuma ou pouca experiência na modalidade. Como os alunos estavam no seu

quarto semestre de graduação em EaD (em 2012/2), sendo que alguns haviam tido anteriormente outras experiência com a educação a distância (ver gráfico 01), é possível que estes não vejam como de grande necessidade a comparação com a modalidade presencial, enquanto tais tutores, por seu pouco contato com a modalidade a distância, ainda trazem a aula presencial como ponto de referência.

Analogamente ao afirmado por Abreu-e-Lima e Alves (2011) em seu estudo sobre o *feedback* na UFSCar, os próprios tutores afirmam que as características no *feedback* que potencializam a comunicação refletem principalmente na linguagem utilizada “ao redor” do conteúdo, se será mais formal ou informal, se usará expressões afetuosas ou se será sarcástico, se trará elogios ou críticas, entre outras já apontadas. Para replicar no questionário aos alunos as informações sobre a linguagem e as características nos *feedbacks*, optamos por não criar questões explícitas, por acreditarmos que perguntas como “você prefere um *feedback* formal ou informal?” ou “você acredita que um *feedback* deve ser geral ou específico” poderiam deixar o aluno em dúvida sobre o significado dessas expressões devido à falta de contexto. Optamos, assim, por apresentar tais particularidades dentro dos exemplos, de forma que os alunos pudessem nos confirmar se tal *feedback* possuía estas características (na primeira questão de cada exemplo) para, então, analisarmos suas reações e motivos (nas questões seguintes), de forma a verificar se o exemplo que selecionamos como *vago* trazia também para os alunos esta característica e se, portanto, gerava as reações que os tutores e as teorias alegavam que poderiam ser geradas.

Em virtude do cruzamento dos dados, verificamos que um *feedback* vago tem, pelo relato dos tutores, grandes possibilidades de ser menos descritivo e elaborado sendo, consequentemente menos claro. Um retorno com estas características pode gerar uma interpretação diferente da intenção que o tutor teve ao escrever e pode afastar o aluno, seja porque ele não sabe nem como questionar o *feedback*, seja por vê-lo como desrespeitoso – já que pode passar a ideia de que o tutor não se dedicou para olhar aquela atividade como o aluno se dedicou para fazê-la.

T1:...se vem um retorno assim bem... curto e vago, eu acho que o próprio aluno não se sente a vontade porque não sabe nem, eu acho, que [não sabe] o QUE questionar.

T13: uhum (concordando).

P e T8: (juntos) como perguntar.

O *feedback* utilizado no questionário por ser vago, além de ter essa característica apontada pelos alunos, que também o viram como desrespeitoso e/ou sarcástico, também foi apontado por não colaborar na construção do conhecimento do aluno, nem mostrar como aperfeiçoar sua atividade, concordando com os tutores.

Por outro lado, os tutores afirmam que *feedbacks* mais vagos e pontuais podem ser gerados pelo curto tempo que o tutor terá para dar um retorno a um grande grupo de alunos. Desta forma, um fator externo ao tutor poderá gerar um *feedback* considerado autoritário ou interpretativo (VAN DER BERG apud ALVES DE LIMA, 2008) do tipo que não considera a visão do outro, e não permite a continuidade do diálogo.

O fato de que um *feedback* vago, portanto, pode distanciar o aluno é confirmado no questionário quando o exemplo com tal característica aponta o maior número de alunos que não refaria sua atividade e que sequer leriam o retorno. Foi também este tipo de retorno que teve maior porcentagem na possibilidade de não responder ao *feedback*, inclusive por ter que escrever para fazê-lo. Afinal, se o tutor mandou um retorno tão superficial, o aluno pode ficar em dúvida se ele leria e responderia uma mensagem escrita, caso o estudante a enviasse.

Por estes motivos, além de não colaborar na construção do conhecimento do aluno, este tipo de retorno acaba por afunilar notadamente as possibilidades de comunicação e de diálogo.

T8: Se a gente vai passar uma mensagem acaba, na hora da escrita, não sendo muito claro, e o aluno interpreta de uma maneira diferente. E isso às vezes pode também distanciar ou aproximar o aluno.

E, mais uma vez, é importante esclarecer que não nos referimos aqui a diálogo no sentido de trocas de turnos, mas sim analisando que o movimento dialógico não ocorre sequer internamente para o aluno, que fica sem saber como seguir sua reflexão sobre o tema tratado.

Em contrapartida, o *feedback* apontado pelos alunos como o mais *descritivo, claro e objetivo* foi também selecionado como aquele que mais *mostra como aperfeiçoar a atividade*, assim como o que mais *colabora na construção do conhecimento*. Em contraste com nossa ideia inicial de que as expressões afetuosas seriam essenciais, este retorno foi apontado apenas por uma pequena porcentagem de alunos como sendo *afetuoso* ou *motivador*, e por uma alta porcentagem como sendo *crítico*, ainda assim todos os alunos afirmaram que leriam sua atividade, ao receber um retorno com estas características. Retomemos, neste

momento, as ideias dos autores que trabalham com o *feedback* no ensino médico que afirmam que a construção e a descrição, por si só, já bastam para que o aluno sintam-se motivado (ALVES DE LIMA, 2008; FORNELLS et.al., 2008; ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007). Na mesma linha, os tutores dizem que ser *descritivo*, *específico* e *claro* são condições iniciais para que os alunos sintam-se respeitados ao ler um *feedback*. Tais informações se confirmam.

Se para os tutores os fatores que influenciam no momento de construir seus *feedbacks* são vastos e dependem de uma combinação de elementos, para os alunos não será distinto: não basta que um *feedback* tenha características positivas como ser *motivador*, *afetuoso* e *claro* para que leve os alunos a terem uma determinada reação.

Um *feedback* a uma atividade que possua estas características, mas que se mostre *crítico*, pode ser considerado pelos alunos como um sinal de que esta atividade necessita de aperfeiçoamento. Se este retorno demonstrar o que pode ser aperfeiçoado na atividade, já é adotado como respeitoso e terá uma maior porcentagem de alunos que corrigem seu texto, mesmo sem uma obrigação de uma segunda versão. Terá também uma maior porcentagem de respostas de seus alunos, já que 100% sinalizaram que responderiam ao tutor ao receberem um retorno com tais características. Por outro lado, um exemplo com características próximas (também *motivador*, *afetuoso* e *claro*), porém sem nenhuma característica negativa e com baixo fator de criticidade faz com que o número dos alunos que refaria sua atividade e responderia ao tutor diminua.

O que por um lado pode ser interpretado como uma incoerência entre os dados (o que é positivo não gera diálogo?), pode ser analisado de forma contrária, se seguimos visualizando o dialogismo como esse diálogo essencial para a aprendizagem. No exemplo em que o *feedback* trouxe elementos críticos, os alunos perceberam a necessidade de refazer sua atividade e reenviá-la ao tutor, concretizando por escrito alguns passos da corrente dialógica (a partir de um diálogo interno). Já no caso de um retorno que não traga nenhuma criticidade, apenas elogios, os alunos não veem necessidade de retorno, pois o *feedback* demonstra que a atividade do aluno estava completa, gerando uma sensação de processo concluído. Isto, no entanto, não significa o encerramento da corrente dialógica uma vez que o aluno está recebendo uma confirmação de que sua compreensão sobre aquele tema estava satisfatória e esses conhecimentos entrarão em diálogo com outros passados e futuros (chamado *grande tempo* por Bakhtin).

Neste sentido, os tutores apresentaram visualizar claramente esta questão dialógica no *feedback*. Trazemos duas falas para ilustrar essa consciência.

T13: acho que também ele pode ler a mensagem, o aluno, ficar com ela, mas não dar nenhuma resposta. Mas mesmo assim, ele ficou com a resposta tua.

E,

T13: Como influencia, o quanto não sei, mas que influencia, é óbvio. Porque tem o diálogo, então tem o intercâmbio e, tem uma troca entre dois elementos, que neste caso é o tutor e o aluno, e alguma influência tem na construção...

Outra atitude dos tutores que esclarece que a consciência da continuação desta corrente dialógica é o uso de perguntas retóricas,

T1: sim, pra provocar eles às vezes também.

T13: que também vai ser uma pergunta que ele não vai dar, habitualmente uma resposta pra você, de volta a essa pergunta.

T1: sim, sim.

T13: vão ser perguntas que vão ficar no ar. Será que ele vai se fazer essas perguntas ou não? Isso não sabemos.

T1: não tem como saber [...]

T1: e às vezes[...] eu coloco pergunta, mesmo quando tá tudo certo [...] e às vezes eu coloco assim “isso aqui não é porque tá errado, é só uma provocação mesmo, pra refletir!

T13: ou para ir além, neste sentido.

Se, por este lado, a corrente dialógica segue existindo por haver ocorrido a aprendizagem do aluno, por outro lado a comunicação entre tutor e aluno encerra-se, pois o tutor, ao não receber sequer um “obrigado”, ou um “entendido”, ou qualquer expressão do aluno como resposta a este seu *feedback*, fica sem ter o conhecimento se suas palavras atingiram o objetivo.

Relembrando a informação do gráfico 03 (seção 5.2.2), e as afirmações dos tutores de que normalmente, os alunos não respondem quando é uma coisa negativa, notamos que ambos percebem que os alunos expõem mais suas opiniões quando estão insatisfeitos do que quando o *feedback* motivou ou foi simpático.

Os tutores preferem pensar que os alunos leem seus retornos e que, quando isso acontece, alguma informação é absorvida pelo aluno, como podemos ver nas frases:

T1: Eu gosto de pensar que sim, porque se não daí eu vou parar de fazer isso.

T8: (rindo) é, senão vai pensar “olha quanto tempo eu perdi escrevendo e o cara...”

Porém, fica notável que os tutores acreditam receber menos retornos dos alunos, após um *feedback*, do que esperariam:

T1: às vezes vem “ah, não entendi! Apesar de tu ter colocado lá eu não entendi porque que é mesmo que tal coisa não é assim”. Às vezes só “ah, brigada”...

T8: às vezes nem responde nada. (risos de todos)

T1: não, muitas vezes não tem resposta, né? Acho que uns oitenta por cento das vezes.

Podemos ver que, embora os tutores afirmem que tiveram como formação específica para o *feedback* apenas uma palestra da qual não trazem muitas recordações, as relações entre as características que buscam inserir em seus *feedbacks* com as recomendadas pelos teóricos que utilizamos estão muito próximas, visto que utilizam recursos para expandir as possibilidades de comunicação, como ser empático e colaborativo (VAN DER BERG apud ALVES DE LIMA, 2008), respeitoso (ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007), formativo (SHUTE, 2007; ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011), com atenção às estratégias linguísticas (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p.193) e cientes que estes elementos podem estabelecer uma relação autoritária (FREIRE 1981, 1989, 1996, 1999), se não adequados.

Finalizamos este capítulo lembrando que este estudo é uma discussão inicial sobre o tema e que, ainda que localizada no curso de Letras-Espanhol UFSC/EaD, os dados trazem uma abertura para reflexões sobre o *feedback* na EaD de forma geral, podendo ser analisados em outros cursos da modalidade e, ousamos dizer, para reflexões também na modalidade presencial.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar um tema pelo qual somos tão apaixonadas e nos vemos tão envolvidas tem grandes vantagens, e algumas dificuldades. Se por um lado o anseio de nos aprofundarmos naquilo que nos encanta, move-nos a descobrir sempre mais (a curiosidade cognoscitiva de que nos fala Freire), por outro é extremamente complexo aceitar que questões tão impregnadas em nossa realidade, e que nos parecem tão óbvias, precisam ser explicadas, esmiuçadas e concretizadas por escrito para que outros possam compreendê-las. E mais, aceitar que aquilo que nos parecia tão óbvio e exato, pode não ser.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa buscamos uma metodologia que permitisse aproximar-nos de nosso objetivo inicial: analisar como os *feedbacks* às atividades virtuais influenciam na relação tutor-UFSC/aluno, dentro do curso de Letras-Espanhol UFSC/EAD. Em janeiro de 2010, período de escrita do projeto de pesquisa, raros eram os textos publicados que tratavam do *feedback* na EaD, e ainda mais raros os que tratavam de relações estabelecidas a partir dessa prática: todos direcionavam-se à aprendizagem.

Desta forma não havia uma metodologia que pudéssemos replicar em nosso contexto e, assim sendo, construímos um caminho metodológico onde cada etapa colaborasse na constituição da etapa seguinte. Partimos da entrevista com os tutores e estabelecemos categorias operacionais, no intuito de definir o *feedback* não por teorias e conceitualizações externas ao nosso contexto nem pela concepção da pesquisadora sobre o tema. Codificando e categorizando os resultados, usando como pano de fundo as propostas da Teoria Fundamentada, conseguimos explicar o *feedback* como sendo qualquer tipo de retorno dado no ambiente virtual de ensino aprendizagem (automático ou não, geral ou personalizado, para mensagens individuais ou para atividades, etc.). Porém, ainda que os tutores admitam que todas as situações possam ser consideradas retornos, para eles o termo *feedback* já traz em si a ideia de resposta dada diretamente, sendo ressaltada a personalidade e a individualidade, nestes retornos à atividade obrigatória da disciplina enviada pelo estudante.

Para os tutores, os principais objetivos deles com tais retornos são poder demonstrar aos alunos os principais problemas no sentido de demonstrar como melhorar seu desempenho. Para isso buscam demonstrar o que há de bom na atividade, utilizar uma linguagem amigável, clara e ordenada de forma a aproximar o aluno, motivá-lo e demonstra abertura para o diálogo. Um *feedback* que alcance estes

objetivos, porém para por elementos que influenciam no momento de escrita dos tutores, e neste momento, um em particular chamou-nos a atenção: o tempo. Nas teorias sobre *feedback*, o fator tempo aparece com bastante ênfase, sempre remetendo à preocupação em dar o *feedback* em tempo oportuno **para o aluno**. Nos campos abertos do questionário, apenas um aluno comentou sobre este tema ressaltando que o tutor precisa

A31: Responder logo os emails do aluno; não demorar muito no feedback da avaliação.

Já os tutores abordaram preocupações distintas com relação ao tempo: a aflição do aluno em querer um retorno antes do término do período da atividade, na opinião dos tutores, pode prejudicar o aluno que não se debruça mais detidamente sobre a atividade. Além disso, os tutores não acham oportuno dar um retorno enquanto ainda não encerrou o prazo de entrega e muitos alunos ainda não concluíram a atividade. Outro aspecto que não havíamos encontrado em nosso levantamento bibliográfico foi como o tempo interfere na prática **do tutor**. Como pudemos observar nas análises, o curto tempo para dar um retorno pode provocar um *feedback* com menor qualidade, podendo não ser considerado claro ou podendo ser visto como autoritário. Essa percepção possivelmente não ocorreria se o tutor pudesse realizar seu *feedback* com mais tempo.

Sendo apontado como a atividade de tutoria que mais demanda tempo e atenção dos tutores, há variadas estratégias que os tutores usam para atingir os objetivos do *feedback*, muitas das quais são confirmadas pelos alunos como adequadas. Dentre elas destacamos que a preocupação em utilizar uma linguagem amigável (simpática) e clara no *feedback* é marcante para os tutores, pois demonstra abertura para o diálogo e aproxima o aluno. Levando em conta que é preciso demonstrar aos estudantes os problemas de sua atividade, os tutores consideram que a linguagem que envolve o conteúdo irá influenciar a atitude do aluno frente a este *feedback*. Os tutores afirmam que buscam utilizar expressões como “estou à disposição” e “qualquer dúvida me procure”, entre outras, pois acreditam que a comunicação no *feedback* exerça influência em sua relação com o aluno e conseqüentemente na sua aprendizagem. Porém, raramente recebem qualquer tipo de retorno do aluno após o *feedback*.

Neste sentido, surgiu um resultado imprevisto: a relevância dos objetivos para tutores e alunos apresentou graus distintos. Inicialmente cogitávamos que o uso de expressões afetivas, e toda a linguagem que

permeia o *feedback* tivessem a mesma ou até maior relevância para alunos do que para tutores. Porém, percebemos que os alunos não ressaltam tanto tais expressões:

A42: Acredito que o feedback do professor e/ou dos tutores é imprescindível para a construção do conhecimento do aluno, porém deve sempre apontar o que poderia ser melhorado através de uma crítica construtiva em relação ao trabalho apresentado.

Os motivos positivos apontados pelos alunos como principais para refazerem ou responderem aos *feedbacks* é o fato de mostrar como aperfeiçoar a atividade. Assim, um *feedback* com expressões afetuosas e que mostre vagamente como aperfeiçoar a atividade é considerado motivador e gera respostas e reflexões. Todavia, um retorno bem menos afetuosos e motivador, mas crítico, descritivo e claro gera praticamente a mesma porcentagem de alunos refazendo sua atividade e dando respostas aos tutores. Da mesma forma, ambos os tipos possuem porcentagem próxima de alunos que acredita que tal *feedback* demonstra abertura para o diálogo.

A relação entre a construção do conhecimento e o aperfeiçoamento da atividade com o diálogo expressa que tutores e alunos do curso de Letras-Espanhol/UFSC-EaD são conscientes da necessidade do dialogismo, e estão em consonância com as propostas do projeto político pedagógico. Essencial ressaltarmos que o que muda é apenas a ênfase que alunos e tutores apresentam, pois ambos demonstram consciência da importância do diálogo para se estabelecer a aprendizagem.

Nossa conclusão relaciona-se com o fato de os alunos não perceberem (ou explicitarem, durante a pesquisa, como menos importante) os cuidados dos tutores com a linguagem. O último exemplo disponibilizado aos alunos demonstra mais claramente essa postura: o *feedback* considerado como o mais adequado seria o que menos geraria resposta aos alunos e releitura da atividade. Claro que, muito possivelmente, isto ocorra pelo fato do aluno perceber uma atividade que receba muitos elogios e poucas críticas como sendo uma atividade já concluída, à qual não precisariam retornar. Porém, os alunos parecem não perceber a importância de uma confirmação de sua compreensão do *feedback* aos tutores e as possibilidades de trocas e colaborações que podem partir deste momento de comunicação.

Outros dois motivos, porém, podem ser a causa da falta de uma réplica do aluno: primeiramente o fato de que, para responder a um *feedback*, o aluno precisa buscar outra ferramenta no ambiente, já que

após o tutor enviar o *feedback* o aluno não consegue mais escrever ou enviar arquivos na própria Tarefa em que foi enviada a atividade; outra possibilidade seria devido ao sistema hierárquico de autoridade (bancário, como diria Freire), com o qual sempre convivemos, ou seja, mesmo percebendo abertura para o diálogo o aluno ainda espera que a última palavra venha “de cima”.

Portanto, os tutores entendem que uma atividade, mesmo “completa” não encerra o processo, e seguem usando recursos para que o dialogismo ocorra (perguntas retóricas, oferecimento de continuação das trocas comunicacionais). De certa forma, eles compreendem que há uma relação mais dialógica a partir desses recursos, e não fazem isso esperando um retorno real do aluno, porém, os alunos não notam que um “obrigado” possa fazer com que o tutor siga sua reflexão sobre a qualidade do retorno que deu, podendo melhorar *feedbacks* futuros (um *feedback* do aluno para o tutor também pode ser formativo), permitindo que o processo dialógico siga ocorrendo.

Como há duas situações contrárias em que menos alunos respondem ao *feedback* ou refazem sua atividade – quando o *feedback* está tão vago que o aluno não sabe nem o que perguntar, ou quando está tão completo que o aluno não vê necessidade de responder – a falta de resposta pode deixar o tutor em dúvida. O que o tutor pode cogitar é que seu *feedback* não desrespeitou o aluno, não o fez sentir-se incompreendido, ou não ficou com uma dúvida que ele saberia expressar: nestes casos em que o *feedback* é considerado negativo, os alunos costumam entrar em contato. Nesse sentido apresentamos uma última “fala”, na questão aberta do questionário que demonstra a expectativa do aluno:

A31: Na minha opinião um bom tutor estabelece um contato afetuoso, porém é objetivo, claro, cumpre com seus prazos, dá o feedback pontuando o que precisa ser corrigido ou melhorado e também elogia o que está bem feito. Está sempre presente para responder as dúvidas dos alunos, incrementar os estudos com novas fontes de conhecimento, responder sempre os emails. [...] sei que não deve ser fácil ser tutor, pólo ou a distância...todos nós somos responsáveis pelo bom desenvolvimento do curso.

Finalizamos esta dissertação relatando que a quantidade de dados gerados na pesquisa, por si, já era considerável. Somada ao possível cruzamento, não só da opinião do tutor com a do aluno, mas também entre as próprias respostas do questionário, que era realmente o que nos

interessava, as possibilidades tornaram-se muito amplas. Isso dificultou as análises e foi necessário realizar agrupamentos e resumos de alguns temas para apontar somente os dados mais relevantes.

Percebemos ao fim da pesquisa que o *feedback* na EaD poderia ser considerado um gênero emergente nos ambientes virtuais educacionais, compreendendo que possui enunciados “relativamente estáveis” analisáveis em sua funcionalidade e organicidade como forma de comunicação social. Por outro lado, com a velocidade com que as práticas sociais transmutam-se no meio tecnológico e a fluidez característica do próprio conceito de gênero, deixamos maiores aprofundamentos sobre o assunto como sugestões para futuras discussões.

Durante a qualificação foi-nos recomendada a produção de um guia, como produto da pesquisa. Porém, não ousamos tanto já que nossa proposta é abrir a discussão sobre as relações dialógicas que ocorrem neste contexto, e um guia poderia passar a percepção de um encerramento do tema. Igualmente, ainda que os instrumentos metodológicos e teorias utilizadas para análise tenham sido adequados para chegar aos objetivos almejados, não podemos encerrar este trabalho dizendo que “concluímos” que o *feedback* seja, ou deva ser, de uma forma específica. O que podemos afirmar é que a relação entre tutor e aluno através do ambiente virtual e o papel do *feedback* nesta relação traz elementos que precisam ser ainda amplamente investigados.

REFERÊNCIAS

- 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, Aug. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2011.
- ALONSO, K. M. Educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá, MT: UFMT, 1996. pp. 57-74.
- ALVES, J. R.M. A História da Educação a Distância no Brasil. **Carta Mensal Educacional**. Ano 16 -nº 82 - junho de 2007. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm. Acesso em: 03 abr. 2012.
- ALVES DE LIMA, A. E. Devolución constructiva: Una estrategia para mejorar el aprendizaje. **Medicina (B. Aires)**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 68, n. 1, feb. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802008000100014&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2010.
- ARAÚJO, J.C; DIEB, M. A educação dialógica e o dialogismo: o educador freireano é um sujeito bakhtiniano. In: BRAGA, E.O.; FIGUEIREDO, J. (Org.). **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Edições UFC, 2006, v. 25, p. 181-194.
- BALCARCEL, G. La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera. **Letras** [online]. 2006, vol.48, no.73, p. 349-363. Disponível em: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200001&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. VOLOSHINOV. **Discourse in life and discourse in art**. In: Freudism. New York: Academic Press, 1976 [Tradução feita por Cristóvão Tezza e Carlos Alberto Faraco. Versão para uso acadêmico restrito].

BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARROS, D.L.P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BEHLING, H. P.; CRUZ, D. M. Comunicação e Linguagem na EaD: um estudo das interações na UnisulVirtual. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 373-387, maio/ago. 2008. Disponível em: < <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>> Acesso em: 05 jan. 2010.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERLO, D. K. Interação: Objetivo da comunicação interpessoal. In: BERLO, D. K. **O processo da comunicação**: introdução a teoria e a prática. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 109 -137.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005a. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.161-2005?OpenDocument>. Acesso em: 12 set. 2011.

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005b. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5622.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

CHARMAZ, K. A **Construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. A. **Projeto de curso Licenciatura em Letras – Espanhol (modalidade a distância)**. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 2006.

COSTA, M. J. D.; VIEIRA, V. R. A.; D'ELY, R. C. F. **Proposta de Reedição do curso Licenciatura em Letras-Espanhol (modalidade a distância)**. Florianópolis: UFSC/CCE/DLLE, 2010.

CRUZ, D. M. Mídias e Linguagem (ns) na EAD: Um estudo da mediação pedagógica e da comunicação nos cursos a distância da Universidade Aberta do Brasil. **Relatório de pesquisa – bolsa produtividade - CNPq - 2008**. mimeo

_____ ; GRUMICHE, M. C. D. Atuação, interação, formação e condições de trabalho dos tutores UAB/UFSC. In: **IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade**, 2011, Curitiba. IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade - Ciência e Tecnologia construindo a igualdade na diversidade, 2011.

_____ ; PASTA, C. H. A tutoria na educação a distância da Universidade Aberta do Brasil: percepções sobre formação, interação e atuação. In: **22º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação e 17º Workshop de Informática na Escola**, 2011, Aracaju. 22º SBIE / 17º WIE 2011 - Informática na Educação para a Democratização do Conhecimento, 2011.

DIAS, S. S; SILVA, M. Dialógica e Interatividade em educação on-line. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, n.23, p169-179, jan/jun, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/095tcc5.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2012

DOTTA, S. **Aprendizagem dialógica em serviços de tutoria pela internet**: Estudo de caso de una tutora em formação em uma disciplina a distância. 2009. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível

em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-105631/>> Acesso em: 05 jan. 2010.

DELLAGNELO, A. C. K. A influência do “feedback” do professor nas revisões de seus alunos. **Linguagem & Ensino**, volume 1, nº 2, 1998.

FERREIRA, A. Estrategias efectivas de *feedback* positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. **Rev. signos**, Valparaíso, v. 39, n. 62, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000300003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2011.

FIORENTINI, L. M. R. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (org.).

Linguagens e interatividade na educação a distância. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-50

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de Pesquisa para Internet**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed.

São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em:

<http://www.esnips.com/doc/87d9b13d-39e7-4765-a569-145571200a99/Paulo_Freire-A_importancia_do_ato_de_ler>. Acesso em: 10 jan. 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em:

<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2010.

FORNELLS, J.M. et al . Feedback en educación médica. **Educ. méd.**, Barcelona, v. 11, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000100003&Ing=es&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Estabelece orientações e diretrizes para a transferência de recursos financeiros às Instituições de Ensino superior no âmbito do Programa Escola Ativa. Resolução n. 26 de 05 de junho de 2009. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf> Acesso em: 12 set. 2011.

GARCÍA ARETIO, L. **La Educación a distancia**: De la teoría a la práctica. 2.ed. Barcelona: Ariel, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIORDAN, M.; DOTTA, S. Estudo das interações mediadas por um serviço de tutoria pela Internet. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.1, p. 127-143, jan./jun. 2008.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001.

LUZ, Sérgio R. P. Relatórios das Avaliações do Curso Letras Espanhol EAD. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <sergio@reitoria.ufsc.br > em 14 agosto 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. Orgs. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

MARTINS, A. S., CRUZ, D. M. A EAD nas licenciaturas UFSC/UAB: um estudo da comunicação e das interações na disciplina de Introdução a Educação a Distância. **Contemporânea**. Salvador. , v.6, p.1 - 31, 2008.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**, 1994. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MORY, E. H. Feedback research revisited. In: JONASSEN, D. H.(ed.) **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**, 2.ed., Mahwah, NJ: Larwence Erlbaum Associates, 2004. p.745-783.

NOGUEIRA, R. S. F.. **Efeitos do tempo de exposição ao feedback na aprendizagem em treinamento baseado na web. 2006**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2006.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda.1997, p. 92-114.

POLISTCHUK, I; TRINTA, A. R. **Teorias da Comunicação: O pensamento e a prática do Jornalismo**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SEVERINO, A. J. Teoria e prática científica. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed., São Paulo: Cortez, 2007, p. 99-126.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **ETS Research Report**. Princeton, NJ:2007, (pp. 1-47). Disponível em:
<<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

SILVA, Karina Bernardes de Oliveira e. **Docência na educação a distância**: um estudo sobre identidade docente em um curso de licenciatura em espanhol. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2013.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Metodologia da Teoria Fundamentada**: Uma visão geral. Artigo traduzido por Frederico José Andries Lopes em maio de 1997. Disponível em:
<<http://www.orbispictus.com.br/downloads/pesquisaqualitativa/MTF.pdf>>. Acesso em: 27 fev.2012.

_____. **Bases de la investigacion cualitativa**: Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoria Fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. dez. 2002.

QUARTIERO, E. M; CATAPAN, A. H; GOMES, N. G; CERNY, R. Z. **Introdução à Educação à Distância**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2005.

TANNER JACKSON, G; GRAESSER, Arthur C. Aplicaciones del diálogo humano de tutoría al AutoTutor: Un sistema inteligente de tutoría. **Rev. signos**, Valparaíso, v. 39, n. 60, 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000100002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 02 nov. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Guia do Tutor**: curso de Licenciatura em Letras - Espanhol na modalidade a distância. Florianópolis, 2007.

VIEIRA,S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Ed.Atlas, 2009.

ZEFERINO A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. Feedback como Estratégia de Aprendizado no Ensino Médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.31, n.2, p. 176–179, 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbem/v31n2/08.pdf> Acesso em: 09 jan. 2010.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96-Especial, p. 935-954, out. 2006.

APÊNDICE A - Proposta da SEPEX 2010

O *feedback* na EaD: um momento para reflexão sobre esta prática

Ministrante:

Maíra Tonelli Santos

Colaboradora:

Dulce Márcia Cruz

Descrição:

Com o intuito de possibilitar aos tutores de EaD um momento de reflexão crítica sobre os *feedbacks* dados às atividades obrigatórias, esse minicurso aborda a linguagem utilizada nesta prática pedagógica, ressaltando as dimensões da comunicação na EaD e a sua complexidade no processo educacional. Através de discussão teórica e prática sobre o *feedback*, o minicurso aborda a importância das relações dialógicas e afetivas dentro de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Objetivo:

- Problematizar o *feedback* como forma de comunicação e prática de ensino aprendizagem;
- Abordar a importância desta prática na EaD;
- Possibilitar aos tutores a distância uma reflexão crítica sobre os *feedbacks*;
- Demonstrar de forma metodológica algumas características encontradas na linguagem dos *feedbacks*;
- Encontrar em discussões dialógicas, possíveis soluções para evitar problemas de comunicação nesta prática em EaD.

Público Alvo: Tutores que já atuem na EaD ou que pretendam trabalhar nesta área.

Conteúdo Programático: O minicurso propõe inicialmente uma breve exposição sobre conteúdos teóricos: a comunicação em EaD, o dialogismo na educação, a afetividade na linguagem e características dos *feedbacks*. Em um segundo momento, numa abordagem prática com exercícios de reflexão colaborativos a partir de exemplos tirados da prática da EAD/UFSC, pretende encontrar elementos fundamentais para uma boa comunicação que potencialize a aprendizagem através do *feedback*.

Número de Vagas: 20 pessoas

APÊNDICE B – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado intitulada “**O FEEDBACK COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO NA EAD: os retornos dados pelos tutores a distância às atividades dos alunos.**” Esta pesquisa tem como objetivo **analisar como os *feedbacks* às atividades virtuais influenciam na relação tutor-UFSC/aluno, no curso de Letras-Espanhol / EaD.** Para tanto como primeira etapa, pretende-se conhecer especificidades iniciais dos tutores que atuarão no semestre de 2012/1, através do preenchimento do questionário disponibilizado juntamente a esse Termo.

Ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora utilize as informações concedidas, ciente de que durante a execução da pesquisa e publicação dos dados, será mantida **anônima** a sua identidade. É importante ressaltar que esta pesquisa não tem como foco analisar o seu desempenho como tutor.

Para a segunda etapa serão selecionados alguns participantes para realização de uma entrevista em grupo. Porém, para esta entrevista será solicitado um novo termo de consentimento, explicando as especificidades desta ferramenta de pesquisa.

No caso de dúvidas ou necessidade de maiores informações, você pode entrar em contato a qualquer momento com a pesquisadora responsável, **Maira Tonelli Santos**, através do e-mail mairatonelli@gmail.com ou telefone (48) 9965-3660.

Eu, _____, CPF _____, após ler e receber explicações sobre esta pesquisa neste Termo, declaro que ficaram claros os objetivos desta pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e que concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Data:

Assinatura:

APÊNDICE C - Questionário para tutores**Questionário para tutores 2012/1 – Curso de Letras-Espanhol / EaD****Nome:****Idade:****Sexo:****Disciplina na qual atuará em 2012/1:****Formação**

Graduação em:

1ª Pós-graduação em:

2ª Pós-graduação em:

Experiência em tutoria

Formação para atuação em tutoria:

Tempo de atuação como tutor (em semestres):

Cursos e instituições em que atuou como tutor:

Disciplinas e períodos em que foi tutor:

Já foi tutor no sistema UAB/UFSC? Quanto tempo?

Qual o seu conhecimento sobre o conteúdo da disciplina em que vai atuar em 2012-1:**Já foi aluno em EaD? Qual curso? Se sim, como essa experiência ajudou no seu trabalho de tutoria?**

Data:

Assinatura:

APÊNDICE D - Questionário para alunos

Questionário para alunos - Curso de Letras-Espanhol / EaD

Olá! Meu nome é Maíra Tonelli Santos, sou formada em Letras-Espanhol pela UFSC e atualmente sou aluna do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSC. Trabalho e pesquiso a modalidade a distância desde 2008, quando iniciou a primeira edição de Letras Espanhol /EaD na UFSC. Nesta pesquisa estou investigando como melhorar o retorno que os tutores dão às atividades e dúvidas dos alunos (o *feedback*), e acredito que os mais qualificados para dar informações sobre esse assunto são os próprios tutores e, principalmente, vocês alunos! Ainda que você seja identificado pelo sistema, sua identidade será mantida **em sigilo**. É importante ressaltar que esta pesquisa não tem como foco analisar o seu desempenho como aluno, mas recolher informações que poderão enriquecer a formação dos tutores para que estes possam atuar de forma mais hábil, beneficiando os alunos.

Este questionário estará disponível para ser respondido no período de 27/08 a 05/08. Qualquer dúvida você poderá entrar em contato comigo.

Muito obrigada pela sua participação.

Maíra Tonelli Santos: mairatonelli@gmail.com

PERFIL**1. IDADE:**

- Entre 18 e 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Entre 46 e 55 anos
- Mais de 55 anos

2. SEXO:

- Feminino
- Masculino

3. SEMESTRE NO CURSO DE LETRAS-ESPANHOL/EAD

_____° semestre

4. POLO: _____**5. FORMAÇÃO ANTERIOR AO INGRESSO NA GRADUAÇÃO DE LETRAS-ESPANHOL/EAD:**

- Ensino médio terminado há menos de 5 anos
- Ensino médio terminado há mais de 5 anos
- Graduação em Letras (português ou LE)
- Graduação em outra área
- Pós-graduação

6. EXPERIÊNCIA EM EAD (assinalar apenas uma)

- Já fui aluno em outra graduação à distância;
- Já fui aluno em outro nível de curso à distância;
- Ambos os anteriores;
- É meu primeiro curso à distância;

7. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

- Atuo no ensino de língua(s)
- Atuo na educação, mas não especificamente no ensino de língua(s)
- Atuo em outra área. Qual? _____.

FEEDBACK:

Quando você posta no *moodle* uma atividade solicitada pela equipe ela te envia um retorno, certo? A esta resposta que o tutor envia ao aluno chamamos *feedback*.

8. Considerando esta definição, você acha que o objetivo do *feedback* é:

(**Enumere** as frases sendo 1 o mais relevante e 10 o menos relevante)

- estabelecer um diálogo entre tutor e aluno
- estabelecer uma aproximação entre tutor e aluno
- substituir a aula, já que a modalidade é à distância
- valorizar o trabalho do aluno
- colaborar na construção do conhecimento do aluno
- demonstrar que o tutor sabe mais do que o aluno
- avaliar numericamente o aluno
- mostrar ao aluno que ele pode aperfeiçoar sua atividade
- motivar o aluno a seguir com seus estudos
- Outro: _____

9. Quando você recebe o *feedback* à uma atividade você, **geralmente**: (assinale somente uma opção)

- lê o *feedback*, relê a sua atividade mas só a corrige se uma nova entrega for obrigatória
- lê o *feedback*, relê a sua atividade e a corrige
- lê o *feedback* e relê sua atividade
- lê o *feedback*, mas não relê sua atividade
- não lê o *feedback*

10. Ao enviar uma atividade ao tutor você **geralmente** espera:

(você pode assinalar quantas opções quiser)

- receber apenas uma nota numérica
- receber apontamentos sobre o que estava certo e o que estava errado (ex.: X para o que está errado e ok para o que está certo).
- receber a resposta correta para aquilo que está errado
- receber comentários explicando, justificando e exemplificando o que está certo e o que está com problemas
- Outro _____

11. Em quais situações você geralmente responde a um *feedback*?

(você pode assinalar quantas opções quiser)

quando o *feedback* é simpático

quando se sente motivado

quando percebe que a resposta fez diferença em sua aprendizagem

quando fica em dúvida sobre o que o *feedback* quis dizer

quando percebe pelo *feedback* que o que você escreveu não foi compreendido

quando se sente injustiçado pela resposta

quando uma segunda versão da atividade é obrigatória

Outro: _____

EXEMPLOS

A seguir você vai encontrar diferentes tipos de *feedback*, utilizando exemplos reais. Leia e coloque sua opinião sobre cada um deles.

IMAGINE QUE AO ENVIAR UMA ATIVIDADE VOCÊ RECEBEU OS SEGUINTESS *FEEDBACKS*. ASSINALE AS OPÇÕES QUE MELHOR EXPRESSAM SUAS IDEIAS SOBRE CADA *FEEDBACK*: (você pode assinalar quantas opções quiser)

EXEMPLO 1

Feedback:

Buena tarea! Nota 5,0/100

<p>12. Este <i>feedback</i> é:</p> <p><input type="checkbox"/> afetuoso</p> <p><input type="checkbox"/> motivador</p> <p><input type="checkbox"/> vago</p> <p><input type="checkbox"/> complexo</p> <p><input type="checkbox"/> autoritário</p> <p><input type="checkbox"/> crítico</p> <p><input type="checkbox"/> claro e objetivo</p> <p><input type="checkbox"/> desrespeitoso e/ou sarcástico</p> <p><input type="checkbox"/> ameaçador e/ou presunçoso</p> <p><input type="checkbox"/> longo</p> <p><input type="checkbox"/> curto</p> <p><input type="checkbox"/> descritivo (traz descrições)</p> <p><input type="checkbox"/> elaborado (traz exemplos)</p> <p><input type="checkbox"/> outro</p> <p>_____</p>	<p>13. Se você recebesse um <i>feedback</i> com estas características, como reagiria?</p> <p><input type="checkbox"/> leria o <i>feedback</i>, releria a sua atividade mas só a corrigiria se uma nova entrega fosse obrigatória.</p> <p><input type="checkbox"/> leria o <i>feedback</i>, releria a sua atividade e corrigiria</p> <p><input type="checkbox"/> leria o <i>feedback</i> e releria a sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> leria o <i>feedback</i> e não releria a sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> nem leria o <i>feedback</i></p>	<p>15. Os motivos destas reações seriam o fato deste <i>feedback</i>:</p> <p><input type="checkbox"/> demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno</p> <p><input type="checkbox"/> não demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno</p> <p><input type="checkbox"/> estabelecer uma aproximação entre tutor e aluno</p> <p><input type="checkbox"/> não permitir uma aproximação entre tutor e aluno (não houve uso de expressões afetuosas)</p> <p><input type="checkbox"/> colaborar na construção do seu conhecimento, podendo inclusive auxiliar em atividades posteriores</p> <p><input type="checkbox"/> não colaborar na construção do seu conhecimento</p> <p><input type="checkbox"/> valorizar sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> desconsiderar seu nível de aprendizagem</p> <p><input type="checkbox"/> mostrar que você pode</p>
---	--	---

	<p>14. Se fosse responder a este <i>feedback</i>, qual meio você utilizaria:</p> <p><input type="checkbox"/> não responderia de forma nenhuma</p> <p><input type="checkbox"/> na própria tarefa</p> <p><input type="checkbox"/> mensagem do AVEA</p> <p><input type="checkbox"/> e-mail pessoal</p> <p><input type="checkbox"/> ficaria com vontade, mas acabaria não respondendo por só poder fazer isso por escrito.</p>	<p>aperfeiçoar sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> não mostrar como você pode aperfeiçoar sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> deixar em dúvida sobre o que o <i>feedback</i> quis dizer</p> <p><input type="checkbox"/> fazer com que você se sinta injustiçado pela resposta</p> <p><input type="checkbox"/> motivar com que você siga com seus estudos</p> <p><input type="checkbox"/> Outro: _____</p>
--	---	---

EXEMPLO 2

Atividade:

Texto borrador de atividade obrigatória - 1ª fase

Hola, mi nombre es blábláblá, tengo xx años, la madre casada, de 2 blábláblá leona hermosa, blábláblá (6 años) y blábláblá (3 años), yo soy una persona blábláblá batalla demasiado, me encanta blábláblá, did técnico en blábláblá, not've pero estado en el trabajo hoy con blábláblá a la casa, hacer manualidades general, nunca deje de fico, si estoy blábláblá, siempre he mano, o blábláblá pra no perder tiempo, el tiempo es dinero.

Feedback:

También trabajan como blábláblá muy bueno, algunos gritos de la gota arp relajarse en vez de vez en cuando.

Mi sueño es un día para blábláblá de corriente, por lo que yo soy un perfeccionista cuando tengo blábláblá, tiene que ser casi aou perfecta la blábláblá y la blábláblá odio folger, siempre dan una manera de conocer , mis obligaciones,incluso si el tiempo falta para alquilar dormir, la toma hace arp. Esto es solo un poco de mí, y antes de que me olvides, yo blábláblá

Querid@ fulan@.

He leído con mucho cariño tu TEXTO pero no entendí nada. El texto no tiene sentido. Te recomiendo que mejores el texto, observando la presentación de la profesora o de los tutores. Tienes capacidad para hacer un texto mejor.

**Un gran abrazo,
Nome da tutor@**

<p>16. Este feedback é:</p> <p>() afetuoso</p> <p>() motivador</p> <p>() vago</p> <p>() complexo</p> <p>() autoritário</p> <p>() crítico</p> <p>() claro e objetivo</p> <p>() desrespeitoso e/ou sarcástico</p> <p>() ameaçador e/ou presunçoso</p> <p>() longo</p> <p>() curto</p>	<p>17. Se você recebesse um feedback com estas características, como reagiria?</p> <p>() leria o feedback, releria a sua atividade mas só a corrigiria se uma nova entrega fosse obrigatória.</p> <p>() leria o feedback, releria a sua atividade e corrigiria</p> <p>() leria o feedback e releria</p>	<p>19. Os motivos destas reações seriam o fato deste feedback:</p> <p>() demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno</p> <p>() não demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno</p> <p>() estabelecer uma aproximação entre tutor e aluno</p> <p>() não permitir uma aproximação entre tutor e aluno (não houve uso de expressões afetuosas)</p> <p>() colaborar na construção do seu conhecimento, podendo inclusive auxiliar em atividades</p>
---	---	---

<p>() descritivo (traz descrições)</p> <p>() elaborado (traz exemplos)</p> <p>() outro</p> <hr/>	<p>a sua atividade</p> <p>() leria o <i>feedback</i> e não releria a sua atividade</p> <p>() nem leria o <i>feedback</i></p> <p>18.Se fosse responder a este <i>feedback</i>, qual meio você utilizaria:</p> <p>() não responderia de forma nenhuma</p> <p>() na própria tarefa</p> <p>() mensagem do AVEA</p> <p>() e-mail pessoal</p> <p>() ficaria com vontade, mas acabaria não respondendo por só poder fazer isso por escrito.</p>	<p>posteriores</p> <p>() não colaborar na construção do seu conhecimento</p> <p>() valorizar sua atividade</p> <p>() desconsiderar seu nível de aprendizagem</p> <p>() mostrar que você pode aperfeiçoar sua atividade</p> <p>() não mostrar como você pode aperfeiçoar sua atividade</p> <p>() deixar em dúvida sobre o que o <i>feedback</i> quis dizer</p> <p>() fazer com que você se sinta injustiçado pela resposta</p> <p>() motivar com que você siga com seus estudos</p> <p>()Outro:</p> <hr/>
---	--	---

EXEMPLO 3

Atividade:	<p>Atividade obrigatória 3 - 3ª fase</p> <p>Blábláblá há coesão e coerência nos textos lidos. blábláblá, visto que estas andam juntas, estão equiparadas. blábláblá coerência e a coesão se equiparam blábláblá.</p> <p>Desta forma há harmonia no texto e lógica, caso contrário seria difícil compreendermos o que o autor gostaria de passar a nós leitores, ambas dão direcionamento na leitura e uma idéia mais clara para o leitor à respeito do qual assunto está tratando, ampliando a nossa visão.</p> <p>Blábláblá coesão/coerência para ser compreendido blábláblá. Contudo blábláblá à informação textual apresentada.</p> <p>Ambos são de extrema importância para uma boa decodificação da [leitura].</p>	<p>[a1] Comentário: Por mais que você tenha encontrado coerência nos dois textos, no texto 70 teríamos há elementos coesivos.</p> <p>[a2] Comentário: Elas não estão equiparadas. É possível encontrar um texto sem elementos coesivos e coerentes por exemplo.</p> <p>[a3] Comentário: Além do comentário 2 esse trecho não está justificado.</p> <p>[a4] Comentário: Onde está a harmonia? O que você compreendeu dos textos?</p> <p>[a5] Comentário: Não precisa ter necessariamente coesão.</p> <p>[a6] Comentário: Esta afirmação está completamente vaga.</p> <p>[a7] Comentário: Correto! Porém, qual a ligação disto com o tema da atividade?</p> <p>[a8] Comentário: Idem comentário 7</p>
Feedback:	<p>Fulan@</p> <p>Seu texto é um recorte de idéias soltas. Também não é possível saber se você leu os textos A e B, pois você não se refere a eles em nenhum momento. Além disso, você deveria justificar como foi possível compreender o texto e explicitar como a coesão e a coerência contribuíram para esta compreensão, o que não ocorre. Ou seja, você não responde os questionamentos principais da atividade.</p> <p>Se você está com dificuldades em compreender o assunto aconselho que você assista a videoaula da professora A. sobre <u>Linguística</u> textual, pois esta está bastante esclarecedora. Seria interessante também reler o material impresso. Após isso marque uma reunião comigo para sanar as dúvidas restantes.</p> <p>O tamanho novamente está aquém do solicitado, o que também interferiu na nota.</p>	

20. Este feedback é:

- afetuoso
- motivador
- vago
- complexo
- autoritário
- crítico
- claro e objetivo
- desrespeitoso e/ou sarcástico
- ameaçador e/ou presunçoso
- longo

21. Se você recebesse um feedback com estas características, como reagiria?

- leria o feedback, releria a sua atividade mas só a corrigiria se uma nova entrega fosse obrigatória.
- leria o feedback, releria a sua atividade e corrigiria
- leria o

23. Os motivos destas reações seriam o fato deste feedback:

- demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno
- não demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno
- estabelecer uma aproximação entre tutor e aluno
- não permitir uma aproximação entre tutor e aluno (não houve uso de expressões afetuosas)
- colaborar na construção do seu conhecimento, podendo

<p><input type="checkbox"/> curto</p> <p><input type="checkbox"/> descritivo (traz descrições)</p> <p><input type="checkbox"/> elaborado (traz exemplos)</p> <p><input type="checkbox"/> outro</p> <hr/>	<p><i>feedback</i> e lereria a sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> leria o <i>feedback</i> e não lereria a sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> nem leria o <i>feedback</i></p> <p>22.Se fosse responder a este <i>feedback</i>, qual meio você utilizaria:</p> <p><input type="checkbox"/> não responderia de forma nenhuma</p> <p><input type="checkbox"/> na própria tarefa</p> <p><input type="checkbox"/> mensagem do AVEA</p> <p><input type="checkbox"/> e-mail pessoal</p> <p><input type="checkbox"/> ficaria com vontade, mas acabaria não respondendo por só poder fazer isso por escrito.</p>	<p>inclusive auxiliar em atividades posteriores</p> <p><input type="checkbox"/> não colaborar na construção do seu conhecimento</p> <p><input type="checkbox"/> valorizar sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> desconsiderar seu nível de aprendizagem</p> <p><input type="checkbox"/> mostrar que você pode aperfeiçoar sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> não mostrar como você pode aperfeiçoar sua atividade</p> <p><input type="checkbox"/> deixar em dúvida sobre o que o <i>feedback</i> quis dizer</p> <p><input type="checkbox"/> fazer com que você se sinta injustiçado pela resposta</p> <p><input type="checkbox"/> motivar com que você siga com seus estudos</p> <p><input type="checkbox"/> Outro:</p> <hr/>
--	---	--

EXEMPLO

4

EXEMPLO 4

Atividade
com
Feedbacks

ATIVIDADE REFERENTE AO PCC – 7ª fase

01- Pergunta blábláblá
R: blábláblá
Ótimo, **menin@s**. Só senti falta de vocês falarem um pouquinho sobre o En Marcha.
1.2/1.5

2- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá número 5 da unidade "A" e número 5 da unidade "B", blábláblá a atividade número 9, blábláblá [A.10" e "B.4" como sendo atividades comunicativas] com foco blábláblá Linda resposta, **menin@s**!
2.5/2.5

3- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá.
Ok. Vocês estão **cert@s**, mas vocês não dizem em quais atividades ela é utilizada, já que ela não é utilizada em todas as atividades. E também não comparam o uso da terminologia nos diferentes livros.
0.5/1

4- Pergunta blábláblá
R: blábláblá necessitam | blábláblá.
Blábláblá [v]ão realizando-a de forma indutiva.
Muito bom!
1.5/1.5

5- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá [requer] blábláblá [devem planejar] a blábláblá.
Muito bem, **menin@s**. Só faltou vocês falarem sobre o ensaio, né?
1/1.5

6- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá luse a própria linguagem, blábláblá.
Apesar da pequena confusão com "metalinguagem", a resposta de vocês está correta.
1.5/1.5

7- Pergunta blábláblá.
R: blábláblá, blábláblá.blábláblá
Linda justificativa!
0.5/0.5

Parabéns, **menin@s**! Um dos melhores trabalhos dentre os que eu li!!!
Nota 8.7

[u9] Comentário: Sim. Sendo que a número 5 da unidade mais específica.

[u10] Comentário: Também está correto.

[u11] Comentário: Isso mesmo

[u12] Comentário: E... não sei se seria o caso de "necessitam", mas ali fica claro que, naquele ponto da caixa, a aula vai parar e terá um momento de explicação explícita da regra que rege o verbo "gustar".

[u13] Comentário: Sim. E depois podem inferir a regra eles mesmos, baseados nos exemplos que o livro traz.

[u14] Comentário: Não "requer" necessariamente, mas possibilita.

[u15] Comentário: Sim, eles tem que formular as perguntas, mas talvez não seja um planejamento estratégico.

[u16] Comentário: Quando há uso da linguagem para pensar sobre a linguagem estamos falando de METALINGUAGEM. METACOGNÇÃO é pensar sobre os seus processos mentais, pensar sobre como você aprende, o que você sabe... etc.

25. Este feedback é:

- afetuoso
- motivador
- vago
- complexo
- autoritário
- crítico
- claro e objetivo
- desrespeitoso e/ou sarcástico
- ameaçador e/ou presunçoso

26. Se você recebesse um feedback com estas características, como reagiria?

- leria o *feedback*, releria a sua atividade mas só a corrigiria se uma nova entrega fosse obrigatória.
- leria o *feedback*, releria a sua atividade e corrigiria

27. Os motivos destas reações seriam o fato deste feedback:

- demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno
- não demonstrar abertura para estabelecer um diálogo entre tutor e aluno
- estabelecer uma aproximação entre tutor e aluno
- não permitir uma aproximação entre tutor e aluno (não houve uso de expressões afetuosas)

<input type="checkbox"/> longo <input type="checkbox"/> curto <input type="checkbox"/> descritivo (traz descrições) <input type="checkbox"/> elaborado (traz exemplos) <input type="checkbox"/> outro <hr/>	<input type="checkbox"/> leria o <i>feedback</i> e lereria a sua atividade <input type="checkbox"/> leria o <i>feedback</i> e não lereria a sua atividade <input type="checkbox"/> nem leria o <i>feedback</i> 26. Se fosse responder a este <i>feedback</i>, qual meio você utilizaria: <input type="checkbox"/> não responderia de forma nenhuma <input type="checkbox"/> na própria tarefa <input type="checkbox"/> mensagem do AVEA <input type="checkbox"/> e-mail pessoal <input type="checkbox"/> ficaria com vontade, mas acabaria não respondendo por só poder fazer isso por escrito.	<input type="checkbox"/> colaborar na construção do seu conhecimento, podendo inclusive auxiliar em atividades posteriores <input type="checkbox"/> não colaborar na construção do seu conhecimento <input type="checkbox"/> valorizar sua atividade <input type="checkbox"/> desconsiderar seu nível de aprendizagem <input type="checkbox"/> mostrar que você pode aperfeiçoar sua atividade <input type="checkbox"/> não mostrar como você pode aperfeiçoar sua atividade <input type="checkbox"/> deixar em dúvida sobre o que o <i>feedback</i> quis dizer <input type="checkbox"/> fazer com que você se sinta injustiçado pela resposta <input type="checkbox"/> motivar com que você siga com seus estudos <input type="checkbox"/> Outro: <hr/>
--	--	--

28. Outros comentários que você queira fazer para contribuir, pode registrar aqui!

Muito obrigada por sua colaboração!

ANEXO A - Enunciado de uma atividade da disciplina de IEaD, passado aos alunos da oficina SEPEX como exemplo.

Para realizar essa tarefa, os capítulos 2 e 3 do nosso livro devem ser lidos para a escrita do comentário crítico sobre a EaD no Brasil. O artigo de jornal "Aluno a distância vai melhor no Enade", publicado na Folha de S. Paulo em 10/09/2007, edição nº. 28.649, pg C3 também deve ser lido, o qual pode ser encontrado com o nome "Artigo sobre EaD" e está no formato de figura, pois foi escaneado diretamente do jornal.

Após as leituras, cada aluno deve elaborar individualmente um comentário crítico sobre o cenário da EaD no Brasil, analisando, dentre muitos aspectos, especialmente o preconceito ou discriminação com a modalidade, e a garantia de equivalência com a modalidade presencial.

O comentário crítico deve ser elaborado em um editor de texto, como o Word da Microsoft, tendo no máximo 02 páginas, com letra Times New Roman, fonte 13, espaçamento entrelinhas de 1,5, e margens superior, 3 cm; inferior, 2 cm; esquerda, 3 cm; e direita, 2 cm. A tarefa deve ser enviada para o tutor utilizando a ferramenta abaixo. Para tanto, clique em "Arquivo", localize o documento em seu computador, depois clique em "Enviar este arquivo".

Bom trabalho.

Alguns sites que podem ser consultados:

<http://www1.folha.uol.com.br/foiha/educacao/ult305u327081.shtml>

<!--[if !supportEmptyParas]-->

http://abt-br.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=428&Itemid=2

<!--[if !supportEmptyParas]-->

<http://blog.esmp.sp.gov.br/2007/09/14/educacao-a-distancia/>

<!--[if !supportEmptyParas]-->

<http://www.upf.br/upfvirtual/moodle/mod/forum/discuss.php?d=142>

<!--[if !supportEmptyParas]--><!--[endif]-->

<http://www.educacaononet.com.br/home/content/view/58/63/>

Available from: Wednesday, 30 April 2008, 03:00 PM

Due date: Monday, 30 June 2008, 03:00 PM

ANEXO B – Resposta da atividade enviada por uma aluna ao enunciado anterior e colocada como atividade na oficina SEPEX.

EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA

A educação a distancia é um processo de ensino, mediado por tecnologia, onde o professor e aluno estão separados temporariamente. Isto causa uma duvida entre as pessoas de que se o ensino é valido ou não, pois acham que não tem como aprender sem que estejam em uma sala de aula cinco dias por semana quatro horas diária.

No que eles estão muito enganados porque o aluno á distancia tem mais capacidade de aprender do que o presencial, pois o presencial tem professor para explicar quantas e quantas vezes necessárias, o á distancia não ele tem que ser curioso e procurar a explicação se dedicar mais assim ele aprende mais.

A educação a distancia esta muito atrasada no Brasil.Temos muito poucas experiência, se olharmos para outros paises latinos americanos e europeus.Agora que queremos modernizar todas as nossas estruturas sociais, que estamos entrando na sociedade da informação, precisamos descobrir as formas de ensino á distância mais adequadas para a nossa realidade, junto com novas formas de ensino presencial.

Mas o que vem atrapalhando o interesse dos alunos à distancia é o preconceito na hora de se arrumar um emprego,pois,em alguns anuncio e concurso pede-se que o certificado seja de alunos presencial impossibilitando assim a participação nas oportunidades de um aluno á distância que estudou e se esforçou as vezes bem mais do que o aluno presencial o que tem que ser superado,pois todos tem que se ter os mesmos direitos.