

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
JACKSON RAFAEL SANTOS PEREIRA

**CRENÇAS SOBRE *FEEDBACK*: UM ESTUDO COM TUTORES E ALUNOS EM
UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS A DISTÂNCIA**

Uberlândia-MG

2016

JACKSON RAFAEL SANTOS PEREIRA

**CRENÇAS SOBRE *FEEDBACK*: UM ESTUDO TUTORES E ALUNOS EM UM
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa 3: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas

Uberlândia- MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P436c
2016 Pereira, Jackson Rafael Santos, 1990-
 Crenças sobre feedback : um estudo com tutores e alunos em um
 curso de licenciatura em Letras Inglês a distância / Jackson Rafael
 Santos Pereira. - 2016.
 149 f. : il.

 Orientadora: Fernanda Costa Ribas.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística - Teses. 2. Língua inglesa - Educação à distância -
 Teses. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino - Teses. I. Ribas, Fernanda
 Costa. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
 Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Jackson Rafael Santos Pereira

**CRENÇAS SOBRE *FEEDBACK*: UM ESTUDO COM TUTORES E ALUNOS EM
UM CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Uberlândia, 28 de julho de 2016.

Banca examinadora:

Prof. Dra. Fernanda Costa Ribas
Orientadora (UFU)

Prof. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito
Examinadora (UFU)

Prof. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza
Examinadora (IFTM)

Suplentes

Prof. Dr. William Mineo Tagata
Examinador (UFU)

Prof. Dra. Patrícia Fabiana Bedran
Examinadora (UNESP)

Para minha família, que mesmo sem compreender todo o processo não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os acertos na minha vida e, sobretudo, por todos os meus erros, aprendi muito com eles.

Aos meus pais Iraci e João pelo carinho e compreensão nos momentos de dificuldade. Pela atenção e pelo suporte financeiro nos momentos difíceis. Obrigado por permitirem que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos Jean e Janaina, pela ajuda nos momentos difíceis.

À Prof^ª Fernanda Costa Ribas, pelas valiosas orientações, pela disponibilização de referências bibliográficas, pelo estímulo e por ser sempre tão compreensiva para com minhas limitações e dificuldades. Meu reconhecimento e minha eterna gratidão.

Aos professores Cristiane de Brito e William Tagata, pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação. Às professoras Valeska Virgínia e Cristiane de Brito por terem aceitado o convite para fazer parte da banca de defesa. Meus sinceros agradecimentos.

Ao meu amigo-irmão Ari, que sempre me estimulou e soube me levantar nos momentos em que as minhas forças já haviam se esgotado. Obrigado por existir, meu amigo.

À minha comadre Alcione e meu afilhado Artur, pelo carinho de sempre comigo e por sempre ver em mim o que meus olhos já não conseguiam enxergar.

Aos amigos Bianca, João e Lucas que indiretamente colaboraram nesse processo.

Às minhas três amigas lindas Carla, Camila e Cláudia por não se esquecerem de mim.

Ao meu querido amigo Eduardo pelo apoio e por sempre ouvir minhas lamentações.

Ao meu amigo Wagner, pelo apoio constante nessa longa jornada e pelas valiosas sugestões.

Aos amigos queridos que tive a sorte de fazer no decorrer do processo, Cláudia Braga, Cláudia Santos, Kênia, Will, Marilda, Guilherme e Camila Martinelli. Adoro vocês.

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, por permitirem a realização deste trabalho.

Ao Expresso União, que ajudou e ainda ajuda muitos estudantes da cidade de Montes Claros a viajar para cidade de Uberlândia. Meus sinceros agradecimentos.

À minha querida e estimada amiga Teresa, pela acolhida e todo carinho no período em que cursava as disciplinas.

Aos participantes dessa pesquisa, pela presteza e pela paciência em ajudar. Nada disso seria possível sem vocês.

Às secretárias do PPGEL que sempre me ajudaram na aquisição de documentos e pelas valiosas orientações.

A todos os meus amigos que, de alguma forma, contribuíram para a realização de mais um sonho. Muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de questionamentos sobre os efeitos do *feedback* no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e as crenças de professores-tutores e alunos sobre o papel do *feedback* num ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Esta investigação objetivou identificar e analisar as crenças de professores-tutores de língua inglesa sobre o *feedback* no contexto educacional em que atuavam. Objetivamos, também, identificar as crenças dos alunos sobre o *feedback* e o modo como se sentiam quando eram submetidos a ele, ou seja, quais emoções eles manifestavam mediante à intervenção do professor-tutor. Nossa pesquisa fundamentou-se na descrição e discussão dos dados coletados seguindo o paradigma qualitativo. Para coleta e interpretação dos dados, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários e entrevistas semi-estruturadas. Uma vez que também pretendíamos analisar as estratégias de *feedback* utilizadas pelos professores-tutores, foram analisados fóruns de discussão em três disciplinas do curso de Letras Inglês Parfor da Universidade Federal de Uberlândia, na modalidade a distância. A pesquisa contou com a participação de duas professoras-tutoras e duas alunas do referido curso. Os dados coletados foram analisados à luz de estudos sobre crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Barcelos (2001, 2003, 2004, 2007, 2010, 2015), Miccoli (2010), Pajares (1992), Richards e Lockhart (1994), entre outros, e investigações sobre *feedback* em contextos de ensino-aprendizagens virtuais, segundo Garrido (2005), Lima e Alves (2011), Ros I Solé e Truman (2005), Shute (2007), Paiva (2003), entre outros. Dentre as conclusões obtidas, percebeu-se que as crenças das professoras-tutoras, de maneira geral, coincidem. A análise de suas crenças, aliada à observação de suas práticas nos fóruns nos permitiu perceber que, de maneira geral, elas agiam de acordo com o pensavam ser correto, ou seja, com base em suas crenças. Além disso, suas crenças refletiam experiências passadas enquanto aprendizes e professoras de língua inglesa. No tocante às alunas, observou-se que suas crenças sobre *feedback* baseavam-se em imagens que construíram em sua trajetória educacional. Os dados mostraram que as alunas solicitavam e queriam receber *feedback*, contudo, quando este não atendia suas expectativas, emoções de desagrado e desconforto eram gerados.

Palavras-chave: Crenças. *Feedback*. Emoções. Ensino e Aprendizagem de Línguas. Educação a Distância.

ABSTRACT

This research is the result of questions about the effects of feedback on the process of teaching and learning of a foreign language and the beliefs of teacher tutors and students about the role of feedback in a virtual learning environment (VLE). This research aimed to identify and analyze the beliefs of English language tutors about feedback in the educational context where they worked. We also aimed to identify the beliefs of students about feedback and how they felt when they were submitted to it, that is, what emotions they manifested under the teacher tutors' intervention. Our research was based on the description and discussion of data following the qualitative paradigm. For the collection and interpretation of data, we used the following research tools: questionnaires and semi-structured interviews. Since we also wanted to analyze the feedback strategies implemented by the tutors, discussion forums were analyzed in three disciplines of the English Language and Literature Course through distance modality (Parfor) from the Federal University of Uberlândia. Two teacher tutors and two students participated in the study. The data were analyzed in the light of studies on beliefs related to the teaching-learning process from Barcelos (2001, 2003, 2004, 2007, 2010, 2015), Miccoli (2010), Pajares (1992), Richards and Lockhart (1994), among others, and investigations on feedback in virtual teaching-learning contexts, according to Garrido (2005), Lima and Alves (2011), Ros I Solé and Truman (2005), Shute (2007), Paiva (2003), among others. Results indicated that the tutors' beliefs generally coincide. The analysis of their beliefs, and the observation of their practices in the forums allowed us to realize that, in general, they acted in accordance to what they thought it was correct, that is, based on their beliefs. Furthermore, their beliefs reflected past experiences as English learner and teachers. Regarding the students, it was found that their beliefs about feedback were based on images formed during their educational trajectory. The data showed that the students requested and wanted to receive feedback, but when it did not meet their expectations, emotions of displeasure and discomfort were generated.

Keywords: Beliefs. Feedback. Emotions. Teaching and Learning Languages. Distance Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Fórum de discussão disciplina Língua inglesa: habilidades Integradas com ênfase na produção escrita integrada à prática educativa 3- (PIPE 3) -3º período.....	92
FIGURA 2 - Fórum de discussão disciplina Língua inglesa: práticas discursivas da academia- 5º período.....	95
FIGURA 3 - Fórum de discussão disciplina Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano- quinto período.....	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas	23
QUADRO 2 - Crenças das professoras-tutoras sobre <i>feedback</i>	87
QUADRO 3 - Estratégias de <i>feedback</i> professora-tutora Laura- fórum 1	93
QUADRO 4 - Estratégias de <i>feedback</i> professora-tutora Laura- fórum 2	96
QUADRO 5 - Estratégias de <i>feedback</i> professora-tutora Jaqueline- fórum 1	102
QUADRO 6 - Estratégias de <i>feedback</i> professora-tutora Jaqueline- fórum 2	106
QUADRO 7 - Comparativo das estratégias de <i>feedback</i> – professoras-tutoras Laura e Jaqueline	111
QUADRO 8- Crenças das alunas sobre <i>feedback</i>	122

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Tipos de comentários- Fórum 1 professora-tutora Laura	94
GRÁFICO 2 - Tipos de comentários- Fórum 2 professora-tutora Laura	99
GRÁFICO 3 - Tipos de comentários- Fórum 1 professora-tutora Jaqueline	105
GRÁFICO 4 - <i>Feedback</i> corretivo Fórum 1- professora-tutora Jaqueline.....	106
GRÁFICO 5 - Tipos de comentário- Fórum 2 professora-tutora Jaqueline	110

CÓDIGOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES
(Marchusci, 2000)¹

Símbolos	Especificação
...,	Pausa
:	prolongamento de vogal
,	entonação descendente
.	descida leve sinalizando final de enunciado
((...))	Incompreensível
MAIÚSCULA	ênfase em sílabas, palavras ou frases
Ah, éh	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
(RISOS)	descrição de atividades não-verbais
“ “	reprodução da fala de outra pessoa no texto
/	parada brusca ou interrupção

¹ MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000. 94p.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
-----------------	----

CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas	21
1.1.1 Crenças: denominação e contextualização	22
1.1.2 Crenças, experiências e ações.....	28
1.1.3 Crenças e emoções	31
1.2 <i>Feedback</i> e tratamento de erros no processo de ensino/aprendizagem de línguas	34
1.2.1 <i>Feedback</i> em plataformas virtuais	35
1.2.2 <i>Feedback</i> e comunicação em ambientes virtuais	36
1.2.3 Estratégias de <i>feedback</i> na EaD.....	38
1.2.4. Erro e correção no processo de ensino-aprendizagem de línguas	42
1.2.4.1. Tipos de correção	47
1.3 Alguns estudos referentes a crenças sobre <i>feedback</i> no processo ensino-aprendizagem de línguas.....	50

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Natureza da pesquisa	56
2.2 Cenário da pesquisa	58
2.3 Perfil dos participantes da pesquisa.....	60
2.4. Coleta de dados: instrumentos e procedimentos.....	63
2.4.1 As disciplinas escolhidas	63
2.4.2 Os questionários	65
2.4.3 As entrevistas semi-estruturadas	65
2.4.4. Postagens das professoras-tutoras e das alunas nos fóruns de discussão	66
2.5. Mecanismos para análise de dados	66

CAPITULO 3- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. As crenças das professoras-tutoras sobre <i>feedback</i>	70
3.1.1 Crenças sobre <i>feedback</i> da professora-tutora Laura	75
3.1.2. As crenças sobre <i>feedback</i> da professora-tutora Jaqueline.....	81
3.2 As estratégias de <i>feedback</i> das professoras-tutoras	88
3.2.1 Estratégias de <i>feedback</i> : professora-tutora Laura.....	89
3.2.2 Estratégias de <i>Feedback</i> : professora-tutora Jaqueline.....	101
3.3 As crenças das alunas sobre <i>feedback</i>	112
3.3.1 As crenças da aluna Alice sobre <i>feedback</i>	117
3.3.2 Crença da aluna Cíntia sobre <i>feedback</i>	120
3.4 Experiências com <i>feedback</i> : emoções em jogo	123

CAPÍTULO 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
--	-----

REFERÊNCIAS	136
-------------------	-----

APÊNDICES	142
-----------------	-----

INTRODUÇÃO

/.../ Em primeiro lugar, é educação a distância, mas não tem que ser distante/.../

Jaqueline- participante deste estudo.

Vivemos em uma época de intensas transformações tecnológicas e, movidos por esse ritmo frenético das inovações nas tecnologias da comunicação, um novo modelo de produção e de desenvolvimento da educação está se consolidando como forte ferramenta na disseminação do saber. A Educação a Distância (doravante EaD) tem se consolidado como forte movimento educacional devido à flexibilidade em que é apresentada. A oportunidade de uma aprendizagem mais personalizada e a flexibilidade no seu acesso é um grande atrativo para quem deseja ingressar em cursos, de nível técnico, graduação ou de pós-graduação.

Não poderia ser diferente no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Atualmente, o indivíduo não precisa frequentar cursos de idiomas ou viajar para ter contato com culturas estrangeiras e adquirir uma segunda língua/língua estrangeira² (L2). Pesquisas realizadas no contexto de EaD veem uma crescente necessidade de redefinir e expandir os conceitos sobre ensinar e aprender línguas e suas influências nesse processo. Tais conceitos referem-se às diferenças individuais dos aprendizes, tanto no aspecto cognitivo (aptidão, memória, inteligência, raciocínio) quanto no aspecto afetivo (motivação, atitudes, crenças, emoções e ansiedade).

Embora os estudos nessa área sejam relativamente recentes na Linguística Aplicada, vários autores concordam que a aprendizagem mediada por tecnologias digitais e, principalmente, pelo computador pode ser bastante benéfica não só no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas na EaD, mas também na educação em geral (GARRIDO, 2005; ROS I SOLÉ; TRUMAN, 2005; HAUCK; STICKLER, 2006).

² Usaremos estes dois termos sem distinção neste estudo.

Meu primeiro impulso ao pensar a presente pesquisa foi o de mostrar a relevância das discussões sobre correções de erros no processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos presenciais de ensino. No percurso, porém, me deparei com algumas questões que me levaram a desviar um pouco o rumo das minhas indagações. Na verdade, foram *insights* que chamaram a minha atenção para o debate deste mesmo tema, contudo, na perspectiva da educação a distância. Minha vivência no ambiente de EaD instigou-me a ponderar sobre os problemas por mim observados e a repensar o meu papel enquanto professor e pesquisador na área de ensino e aprendizagem de línguas.

Em minha experiência como professor de língua inglesa em ambientes virtuais, observo que muitos aprendizes ainda se sentem inseguros nesta modalidade. O fator distância, por exemplo, ainda parece ser um problema para alguns alunos que não conseguem seguir o fluxo de ensino. De acordo com Garrido (2005), a facilidade de acesso e a flexibilidade dos cursos a distância atraem estudantes de todos os contextos sociais e com níveis cognitivos e afetivos diferentes, o que traz desafios para a EaD. Embora o contexto presencial também enfrente esses desafios, os cursos a distância necessitam de um caráter mais motivador, capaz de orientar e ajudar os alunos a alcançar um nível específico de competência na língua alvo, uma vez que a interação humana neste ambiente é um pouco mais limitada e requer medidas pedagógicas mais cautelosas. A autora acrescenta ainda que o foco dessa modalidade de ensino não deve ser somente no alcance dos objetivos do programa, mas também na melhor forma de oferecer suporte e *feedback* capaz de permitir que os alunos alcancem seus próprios objetivos na aprendizagem de línguas a distância.

A EaD pode ser compreendida como uma modalidade de ensino que visa aproximar os indivíduos separados geograficamente. Suas origens remetem ao século dezenove, quando ainda era chamada por Educação por Correspondência. Em momentos mais atuais e de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases, a EaD pode ser definida como uma

modalidade educacional 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, 1996).

A característica principal da EaD é o poder que ela tem de desenvolver a autonomia do aluno. Além disso, os aprendizes têm a oportunidade de administrar o seu próprio tempo

e desenvolver as atividades do curso sem precisar se deslocar para uma sala de aula. Em outras palavras, a EaD pode ser uma saída para aqueles que desejam ingressar em cursos que melhor atendam às suas necessidades e limitações (especialmente de deslocamento).

No tocante à aprendizagem de línguas em ambientes virtuais, acreditamos que essas mesmas características podem ser encontradas, contudo, como em qualquer outra conjuntura educacional, problemas são inevitáveis. Ir à busca desses problemas e investigá-los é o propósito da Linguística Aplicada (doravante LA) atualmente. Neste estudo, concordamos com Leffa (2001, p.9) que “a natureza interdisciplinar da nossa área, a capacidade de trabalharmos em plataformas móveis, nossa especialização na diversidade nos habilita a trabalhar num mundo que está em constante processo de fusão”.

Partindo do pressuposto de que aspectos cognitivo-afetivos podem exercer forte influência na aprendizagem dos alunos, esta pesquisa pretende oferecer subsídios para a reflexão de professores-pesquisadores sobre o papel das crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas (no nosso caso, o inglês) em contexto de ensino a distância, quanto ao *feedback* oferecido por professores-tutores³ no curso de graduação em Letras Inglês a distância Parfor, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O *feedback* recebido pelo aluno é de extrema relevância para seu desenvolvimento enquanto aprendiz de línguas, principalmente quando se trata de um contexto em que o aluno constrói seu conhecimento na/sobre a Língua Estrangeira (LE) em interações que ocorrem, em sua maioria, de forma assíncrona. Sendo assim, esta pesquisa tem como propósito investigar as crenças de professores-tutores de língua inglesa sobre *feedback* num ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mostrando como eles fazem uso do *feedback* e quais os seus impactos nas emoções dos alunos participantes do curso.

Segundo Ros I Solé e Truman (2005), os estudos sobre *feedback* em EaD têm enfatizado apenas o que se deve corrigir, ao invés de analisar os papéis de professores-tutores e alunos nesse processo. Sendo assim, acreditamos ser relevante pesquisas que busquem identificar as influências de fatores cognitivo-afetivos na aprendizagem de línguas no que diz respeito ao *feedback* e, acima de tudo, na educação a distância.

Vários estudos na LA sobre ensino e aprendizagem de línguas buscam compreender quais os benefícios do *feedback* para os aprendizes e, sobretudo, o papel das crenças neste

³ Neste trabalho, utilizamos o termo *professores-tutores* para nos referirmos aos tutores participantes da pesquisa. Essa distinção é necessária, pois percebemos que o termo *tutor*, denominação comumente utilizada na Educação a Distância, não dava conta de prover as verdadeiras atribuições desses profissionais no curso investigado. Ademais, as duas tutoras participantes dessa pesquisa também eram professoras de Língua Inglesa.

processo. Assim sendo, fundamentamo-nos nos estudos sobre crenças, ressaltando os seguintes autores: Barcelos (2001, 2003, 2004, 2006, 2007, 2010); Kalaja (1995); Miccoli (2007); Pajares (1992); Richards e Lockhart (1994); Silva (2000); Vieira- Abrahão (2004, 2006).

A respeito dos estudos existentes sobre correções de erros, destacamos: Celce-Murcia (1991), Chastain (1980), Ellis (1994), Figueiredo (2004), Hendrickson (1978, 1980) e Lennon (1991), que enfatizam os contextos presenciais de ensino e aprendizagem. No que diz respeito ao contexto virtual, ressaltamos os trabalhos de Garrido (2005), Hauck e Stickler (2007), Paiva (2003), Ros I Solé e Truman (2005) e Shute (2007). Julgamos ainda importante destacar os trabalhos de Aragão (2010), Barcelos (2015) e Zembylas (2005) sobre o estudo das emoções inserido no contexto das crenças, uma vez que este tema também faz parte de um dos objetivos desta pesquisa.

A motivação para a construção deste trabalho partiu inicialmente de um projeto de pesquisa desenvolvido por mim ainda na graduação, em que foi possível perceber que as correções de erros feitas pelo professor podem ser determinantes na aprendizagem dos alunos, pois os ajudam a aprimorar suas habilidades linguísticas. Ademais, parte dessa motivação advém de observações das práticas de professores de inglês que tive enquanto graduando. No período em que vivenciei o curso de graduação em Letras, pude perceber que, em determinados momentos, os alunos reagiam de formas diferentes quando eram submetidos a algum tipo de correção. Alguns não se importavam em serem corrigidos e não parecia haver consequências negativas na aprendizagem deles. No entanto, outros pareciam se sentir envergonhados ou invadidos de alguma forma.

Instigou-me, ainda, refletir sobre o que professores e alunos pensavam a respeito das correções, isto é, quais eram suas crenças sobre ensinar e aprender línguas à luz das correções de erros, e em que medida essas tinham relação com suas práticas e reações em sala de aula. Esses questionamentos levaram-me a desenvolver o trabalho de conclusão do curso⁴ da graduação sobre essa temática. Contudo, por se tratar de uma pesquisa um pouco mais limitada, concentrei-me apenas no estudo das correções de erros na pronúncia de aprendizes de inglês como LE, abandonando, temporariamente, um estudo detalhado sobre crenças.

Parece-nos que as pesquisas sobre crenças em LA sobre correção de erros e/ou *feedback* analisam mais a perspectiva de alunos e professores em ambientes presenciais de

⁴ PEREIRA, J. R. S. As correções de erros e seus efeitos na pronúncia de aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES, 2013.

aprendizagem. São poucos os estudos no Brasil na área de LA sobre *feedback* em um AVA. Pretendemos, portanto, com esta pesquisa, além de contribuir para o entendimento das crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas em contextos virtuais, oferecer reflexões para professores, professores-tutores, alunos e pesquisadores sobre o papel do *feedback* em cursos virtuais e de que forma essa prática pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos na língua inglesa.

Diante dessas asserções, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- Partindo-se do pressuposto de que as ações dos professores-tutores são permeadas por suas crenças, quais crenças sobre *feedback* podem ser inferidas a partir de suas verbalizações e práticas de *feedback* no AVA?
- Que tipos de estratégias de *feedback* são utilizadas pelos professores-tutores de língua inglesa?
- Quais crenças os alunos do curso apresentam sobre *feedback*?
- De que modo o *feedback* aplicado pelo professor-tutor impacta as emoções dos alunos no que tange à aprendizagem da língua inglesa?

Propomos como objetivo geral para esta pesquisa investigar as crenças e as estratégias de *feedback* de professores-tutores de língua inglesa e seus impactos nas emoções de alunos em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em um curso de graduação em Letras-Inglês a distância. Os objetivos específicos de nossa pesquisa são:

- Identificar as crenças de professores-tutores de língua inglesa e de alunos sobre *feedback*;
- Identificar, descrever e analisar as estratégias de *feedback* usadas pelos professores-tutores de língua inglesa nos fóruns de discussão do AVA;
- Observar se e de que forma as ações dos professores-tutores se correlacionam com suas crenças no que diz respeito ao *feedback*;
- Observar a relação entre as estratégias empregadas pelos professores-tutores e as emoções dos alunos quanto ao *feedback*.

Optamos por um trabalho de natureza qualitativa, de cunho interpretativista, pois viabilizou a interpretação e análise dos dados em um contexto específico: o curso de graduação Letras Inglês (PARFOR), enfocando a visão dos participantes, isto é, professores-

tutores e alunos que atuavam nesse ambiente. Utilizamos como instrumentos de pesquisa: dois questionários (um para professores-tutores e um para alunos), entrevistas semi-estruturadas com 2 professores-tutores e 2 alunos, além da observação de fóruns de discussão de três disciplinas da grade curricular do curso, a saber: *Língua inglesa: habilidades integradas com ênfase na produção escrita integrada à prática educativa 3- PIPE 3 (3º período)*; *Língua inglesa: práticas discursivas da academia (5º período)* e *Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano (5º período)*. Em cada disciplina foi selecionado um fórum para análise das postagens dos professores-tutores, com o objetivo de listar suas estratégias de *feedback*.

Esta dissertação encontra-se estruturada em uma introdução, três capítulos, e as considerações finais. No capítulo 1, apresentamos as questões que envolvem crenças no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, as concepções de autores sobre como o construto crenças é compreendido na literatura, além de trabalhos que fomentam nossa revisão teórica. Destacamos também teorizações sobre *feedback* nos contextos virtual e presencial de ensino de línguas, abordando pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre o tema. Ademais, estabelecemos uma breve interface entre crenças e emoções, com o intuito de discutir como esses conceitos se relacionam e de que forma colaboram para a condução desta pesquisa.

No capítulo 2, descrevemos a metodologia adotada na realização desta pesquisa, especificando o tipo de pesquisa, o cenário, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise dos dados. No capítulo 3, apresentamos e analisamos os resultados obtidos durante o processo de pesquisa. Nas considerações finais, retomamos as perguntas de pesquisa e apresentamos algumas reflexões decorrentes do nosso estudo.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo foi subdividido em três seções principais, sendo que na primeira delas discutimos as definições encontradas na literatura da LA para o construto crenças, fazendo um panorama geral sobre como esse termo vem sendo discutido no decorrer da história, explicitando ainda a relação entre crenças e emoções, conforme proposta deste estudo. Na segunda, tecemos algumas considerações sobre *feedback* no ensino de línguas estrangeiras, apresentamos ainda a definição de alguns autores para este construto, os tipos mais comuns encontrados na literatura, enfocando sua utilização em contextos virtuais de ensino de línguas, por fim, abordamos a relação entre erro e *feedback* no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Finalmente, na terceira e última seção apresentamos alguns estudos que relacionam crenças e *feedback* e que também contribuem para construção teórica deste trabalho.

1.1 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas

No ambiente de sala de aula, encontramos uma diversidade de fatores cognitivos e socioculturais que influenciam as ações dos sujeitos envolvidos. Tanto alunos quanto professores baseiam suas ações na maneira como percebem e compreendem os eventos que ocorrem em sala de aula, refletindo, por sua vez, suas crenças e conhecimento (BARCELOS 1995, 2001, 2004; HORWITZ, 1988; MICCOLI, 2010; PAJARES, 1992; RICHARDS; LOCKHART 1996; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; entre outros).

Como afirma Barcelos (2004), as pesquisas sobre a temática de crenças tiveram início na década de 80 no exterior e, no Brasil, somente na década de 90. Para a autora, esse interesse surgiu da mudança de foco do que seria aprender e ensinar uma língua, isto é, a ênfase das pesquisas passa a ser no processo e não no produto.

Sendo a questão das **crenças** relacionadas ao *feedback* o tema deste trabalho, é essencial que abordemos o significado desse vocábulo, bem como as diferentes nomenclaturas utilizadas na literatura para referenciá-las. Além disso, julgamos importante trazer um breve panorama de como as crenças eram tratadas em diferentes momentos históricos.

1.1.1 Crenças: denominação e contextualização

Em artigo publicado sobre crenças na aprendizagem de línguas, Barcelos (2004) salienta que as crenças têm sido descritas como um conceito bastante complexo e confuso. Para a autora, não existe nos estudos em LA uma definição única para crenças, e essa é uma das razões que torna esse campo de pesquisa tão difícil de investigar. Em trabalho predecessor, Barcelos (2001) sugere alguns dos principais conceitos na literatura para se referir às crenças: filosofia na aprendizagem de línguas, representações dos aprendizes, conhecimento cognitivo e cultura de aprender línguas. Outro conceito bastante referenciado na literatura sobre crenças é discutido por Borg (2003). Para o autor, os componentes constituintes da mente do professor, tais como crenças, concepções, intuições fazem parte do seu conhecimento e são inextricavelmente interligados. Sendo assim, ele prefere utilizar o termo *cognições dos professores* para se referir ao que os professores sabem, acreditam e pensam. Borg (2003) define cognições como estados mentais baseados naquilo que o indivíduo toma como verdade para si.

Em tempos atuais parece ainda não haver uma conceituação uniforme para o construto crenças. Em linhas gerais, todos os conceitos remetem a opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas. Conforme pontuamos, o interesse pelo estudo de crenças no Brasil se deu somente a partir de meados dos anos 90, quando se percebeu que a investigação de crenças poderia ampliar o entendimento dos fatores relacionados ao ensino de LE/L2. Desde então, inúmeros trabalhos têm sido realizados em diferentes contextos de ensino com o propósito de relacionar as crenças de alunos e professores a respeito da língua que estão aprendendo ou ensinando. Alguns desses trabalhos serão discutidos mais adiante na seção 1.3 uma vez que priorizaremos neste momento como as crenças têm sido definidas.

Ao lidarmos com os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas, muitos aspectos que tentamos compreender sobre o que significa ensinar e aprender uma língua só terão certo grau de sentido se levarmos em consideração o que os sujeitos envolvidos neste processo acreditam, pensam e fazem. Segundo Silva (2010), o estudo das crenças no ensino-aprendizagem de línguas é, sem dúvida, um dos campos de investigação em LA que mais tem se consolidado nos últimos anos. Contudo, conforme afirma Barcelos (2004), o conceito de crenças não é específico da LA; é um conceito antigo que retoma outras áreas do conhecimento como antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia.

Em seu trabalho de mestrado, Silva (2000) afirma que Dewey (1933)⁵ foi um dos precursores no estudo de crenças na área da educação, despertando nos pesquisadores a premissa de que as crenças são fundamentais para entender a forma como pensamos e agimos. Para Dewey,

[crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionadas no futuro (DEWEY, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20).

A definição de Dewey (1933) demonstra a natureza dinâmica das crenças, considerando-as como aquilo que julgamos verdadeiro, mas que ainda podem ser contestadas no futuro, apresentando uma relação íntima com o conhecimento.

Com o propósito de ampliar o entendimento do construto crenças reproduzimos a seguir um quadro com os termos e definições utilizados no decorrer da história a partir dos anos 80 sobre crenças na aprendizagem de línguas, conforme estudo de Barcelos (2004, p. 130-132):

QUADRO 1: Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas (Barcelos, 2004, p. 130-132).

<i>Termos</i>	<i>Definições</i>
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p. 152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham e Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e consequentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163).
Crenças (Wenden, 1986b)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles

⁵ DEWEY, J. How we think. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

	[os alunos] agem” (p. 5).
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (Riley, 1989, 1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem (Miller e Ginsberg, 1995)	“Ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado em sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contato com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (Cortazzi e Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividade e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem” (1994, p. 8).

Conforme podemos observar no quadro, as terminologias utilizadas para se referir às crenças são diversas. Barcelos (2004) salienta que essas definições estão enredadas ao que se entende por linguagem, ao que se entende por aprendizagem de línguas ou toda tarefa de aprender línguas. Ao mesmo tempo, elas enfatizam o aspecto social das crenças, uma vez que nascem das nossas experiências enquanto seres pensantes e surgem dos problemas que enfrentamos no desdobrar de nossas histórias. Isso nos leva a pensar que as crenças são sociais e nos permitem refletir sobre os dilemas que nos cercam.

Em consulta ao trabalho de Pajares (1992), nos defrontamos com outro quadro de designações para o termo crenças, os quais são citados pelo autor: concepções e teorias implícitas (CLARK, 1988); perspectivas do professor (GOODMAN, 1988); atitudes do professor (ROKEACH, 1968); ideologia de ensino (SHARP E GREEN, 1975). Claramente, todas as definições sugerem às construções abstratas que perpassam a mente dos indivíduos. Em outras palavras, são velhos jargões, mas com o mesmo objetivo: entender o que os seres humanos pensam, o que dizem e suas atitudes em relação ao contexto que os circunda.

Fundamentados nessas asserções, acreditamos que definições são basicamente convenções, isto é, conceitos específicos compartilhados por um grupo de pesquisadores e que refletem suas próprias ideologias. Embora cientes dessa diversidade de conceituações, optamos neste estudo pelo uso do termo *crenças*, visto que é o mais utilizado nas pesquisas no âmbito nacional, conforme os trabalhos de Barcelos (2001, 2003, 2004, 2007, 2010, 2015).

A existência de várias definições e denominações para o termo *crenças* dificulta, de certa forma, a averiguação do tema. Assim, não é possível empreender apenas um modelo de investigação. De acordo com Barcelos (2004), essa pluralidade na conceituação de *crenças* dá origem a, basicamente, três momentos de investigação. O primeiro momento é caracterizado por uma *abordagem normativa*, isto é, afirmações abstratas e, muitas vezes, conceitos errôneos sobre a aprendizagem de línguas. Neste caso, o contexto parece não influenciar a análise das *crenças* dos aprendizes. Os estudos dentro desta abordagem tiveram início com os trabalhos de Horwitz (1985). Tais estudos baseavam-se em questionários fechados do tipo *Likert-scale*, o chamado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), composto por 34 questões sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Para Barcelos (op. cit), nesse primeiro momento, as *crenças* dos aprendizes eram descritas, muitas vezes, como errôneas e o aprendiz como inadequado em aprender línguas. Afirmações abstratas do tipo: “é importante aprender inglês para conseguir um bom emprego”, não eram sistematizadas junto aos aprendizes. Antes de julgar as *crenças* como inadequadas é necessário questionar por quem tais afirmações são feitas, para quem e por quê. Portanto, o foco das investigações neste momento é o que os alunos precisam saber ao invés de o que eles sabem.

No segundo momento, há uma aproximação das pesquisas sobre *crenças* e estratégias de aprendizagem, conhecida como *abordagem metacognitiva*. Sugere-se que *crenças* errôneas podem levar a estratégias de aprendizagem ineficazes e abstratas. É comum, por exemplo, a *crença* de que só se aprende inglês conhecendo a maioria das regras gramaticais da língua. Essa *crença* leva o aprendiz a enxergar o estudo da língua como algo difícil e enfadonho, interferindo na sua motivação em aprendê-la. Nota-se, neste momento, uma preocupação maior sobre quais *crenças* são corretas e quais são consideradas com um obstáculo à autonomia do aprendiz. Percebe-se, também, uma aproximação do ensino autônomo e o treinamento dos aprendizes, incluindo aspectos cognitivos e afetivos que podem facilitar ou inibir a aprendizagem. Em outras palavras, de acordo com esta abordagem, os alunos deveriam adotar *crenças* mais saudáveis, mais produtivas. Assim, parece haver apenas uma classificação das *crenças*, abandonando o contexto em que elas ocorrem.

Por fim, o terceiro momento é caracterizado por uma pluralidade de metodologias e diferentes enfoques no que diz respeito às pesquisas sobre crenças; temos, assim, uma *abordagem contextual*. Nessa fase, o contexto passa a ser investigado, e outros fatores como metáforas, identidade e outras teorias histórico-culturais são incorporadas na pesquisa sobre crenças. Barcelos (op. cit.) destaca que, neste momento, as crenças passam a ser vistas e reconhecidas através do contexto. É comum, por exemplo, ouvirmos a crença de que as correções de erros são importantes no ensino de línguas estrangeiras; contudo, para que haja uma melhor compreensão desta afirmação é necessário levarmos em consideração o contexto em que ela foi proferida e considerar as variáveis da sala de aula, isto é, aspectos afetivos, socioculturais e cognitivos dos alunos. Este período, portanto, é marcado pela utilização de várias ferramentas de coletas de dados, entrevistas com os participantes, diários, observação de campo, sessões de visionamento, questionários e análise do contexto em que os participantes estão situados.

Nessa evolução, percebemos que por último há um interesse maior sobre o papel social da crença. Isso sugere que, para que entendamos o comportamento dos aprendizes e professores é necessário reconhecer que as crenças são dinâmicas e ao mesmo tempo sociais, pois podem ser compartilhadas. Ademais, é essencial relacioná-las ao cenário em que elas estão sendo investigadas, pois somente assim poderemos entender as atitudes dos sujeitos analisados.

Em relação à conceituação de crenças, neste trabalho optamos pela definição de Barcelos (2006) pelo fato de considerar as experiências como a base na construção das crenças e por abraçar sua natureza social e contextual. Para a autora, crenças podem ser descritas como:

Uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Conforme podemos observar, as crenças possuem um caráter individual e social, uma vez que elas são construídas a partir de nossas experiências individuais e da interação com o outro e com o mundo. O estudo de Barcelos (2003), por exemplo, corrobora a importância das experiências na construção e reconstrução de nossas crenças. O objetivo da pesquisa é discutir a relação entre as crenças de professores e alunos sobre os processos que envolvem

ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como os possíveis conflitos gerados a partir deste processo. Dentre os resultados mencionados pela autora, ela ressalta que a forma como os participantes entendiam a sala de aula (professora e alunos), isto é, quais aspectos eles consideravam relevantes para um espaço facilitador da aprendizagem baseavam-se em suas próprias experiências enquanto aprendiz e docente.

Kalaja (1995) também sugere que as crenças sejam consideradas como processos interativos, construídas socialmente e que podem variar de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido, daí o seu aspecto contextual, caracterizando a relação interdependente entre crenças, experiências e ações. Considerá-las como paradoxais advém do fato de que elas podem ser, ao mesmo tempo, obstáculos e promotoras de conhecimento.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, Richards e Lockhart (1994) reconhecem que ensinar é um processo bastante complexo e, tradicionalmente, o ensino de línguas tem sido descrito apenas em modelos práticos, isto é, no que efetivamente os professores fazem em sala de aula e de que forma suas ações podem afetar os aprendizes. Porém, eles salientam que o que professores fazem é um reflexo do que eles sabem e acreditam e isso precisa ser ressaltado.

Richards e Lockhart (1994) afirmam ainda que,

Os sistemas de crenças dos professores são baseados nos objetivos, valores, crenças que os professores têm em relação ao conteúdo e processo de ensino, a compreensão deles sobre os sistemas em que trabalham e os papéis que eles desempenham neles. Essas crenças e valores servem como apoio para grande parte das tomadas de decisão dos professores e suas ações, e constituem, portanto, o que tem sido denominado como cultura de ensino (TRADUÇÃO NOSSA)⁶.

As crenças e valores antecedem nossas tomadas de decisões e ações e, portanto, são elas que ditam a nossa cultura de ensino, isto é, nossa bagagem pedagógica. Dessa forma, são agentes influenciadoras do processo de ensino e aprendizagem e se ressignificam a partir das experiências.

Respaldados nas definições de crenças aqui apresentadas, definimos crenças como construções mentais, convicções a respeito de algo⁷, formulações que idealizamos a partir

⁶ Teachers' belief systems are founded on the goals, values, and beliefs teachers hold in relation to the content and process of teaching, and their understanding of the systems in which they work and their roles within it. These beliefs and values serve as the background to much of teachers' decision making and action, and hence constitute what has been termed the culture of teaching (RICHARDS; LOCKHART, 1994, p. 30)

⁷ No caso desta pesquisa, convicções a respeito do *feedback*.

daquilo que tomamos como verdade para nós, fruto de questionamentos sobre os eventos em nossa vida, (re)construídas a partir de nossas experiências.

Apresentadas as definições de crenças, iniciamos a próxima seção discutindo brevemente a relação entre crenças, experiências e ações, visto que esses conceitos estão intimamente relacionados e contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1.2 Crenças, experiências e ações

Defendendo a investigação das crenças, percebemos que elas estão inteiramente relacionadas às experiências, podendo influenciar e determinar as ações, bem como serem determinadas por estas (BARCELOS, 2003). Richards e Lockhart (1994) argumentam, por exemplo, que futuros professores ao ingressarem no curso superior trazem consigo crenças baseadas nas imagens e experiências que tiveram enquanto alunos. Assim, o acúmulo de experiências dos professores é manifestado através de suas crenças que, por sua vez, podem ser contestadas pela nova conjuntura acadêmica. Entendemos neste trabalho que não é possível analisar as crenças sem considerar as imagens passadas que as constituem.

Embora Miccoli (2007) não utilize explicitamente o termo crenças em suas pesquisas, ela propõe uma ampliação do foco nas experiências de professores e alunos não apenas restrito ao entendimento do papel das crenças na aprendizagem, mas também à compreensão do processo de ensino e aprendizagem como um todo e como as experiências tomam parte nele. Miccoli (2007) define experiência como todos os acontecimentos significativos que professores e alunos enfrentam na aquisição de uma língua estrangeira em sala de aula.

Segundo Dewey (1933 apud Barcelos, 2003 p. 174), “ensino e aprendizagem são processos contínuos de reconstrução de experiências”. Para Barcelos (2003), experiência é um dos conceitos centrais na filosofia de Dewey. Para o autor, a experiência não é somente um estado mental, mas fruto da interação, adaptação e ajustamento do indivíduo para com o ambiente. Barcelos (2003) apresenta os dois princípios de Dewey sobre a experiência como: o princípio da continuidade e o princípio da interação. O primeiro refere-se à conexão que estabelecemos entre eventos do passado e experiências futuras. Em outras palavras, tudo que experienciamos no passado modifica a qualidade do que vivemos no futuro, seja positiva ou negativamente. Deste modo, podemos considerar o processo de aprendizagem como um reflexo das continuidades que estabelecemos a partir de nossas experiências.

O princípio da interação refere-se à transação entre indivíduo e ambiente. Como o próprio nome sugere, o princípio da interação implica na troca recíproca de elementos, isto é,

interagindo com o outro, o indivíduo modela e é modelado pelo processo. Como afirma Miccoli (2010), existe uma relação estreita entre crenças e experiências e só compreenderemos a importância do estudo de crenças se levarmos em consideração como elas interagem com nossas experiências e modulam nossas ações.

Ainda segundo Miccoli (2007), existem duas categorias de experiências, a saber: diretas e indiretas. As experiências que se originam em sala de aula são classificadas como diretas, pois advêm das atividades que os professores desenvolvem em sala de aula. As experiências diretas são também divididas em três subcategorias: as experiências pedagógicas, que incluem as tomadas de decisão sobre o ensino e aprendizagem em sala de aula; as sociais, isto é, como ocorre a interação entre os estudantes e professores; e as afetivas, que se referem aos sentimentos de professores e alunos que afloram na sala de aula.

Com relação às experiências indiretas, a autora destaca aquelas que têm origem fora da sala de aula, mas que influenciam o que acontece dentro dela. Essas também são divididas em três subcategorias: as experiências contextuais, que envolvem o contexto, seja extrainstitucional ou institucional; as experiências pessoais anteriores ou experiências passadas de estudantes e professores; e as experiências conceituais, referentes às concepções que modulam nossas ações em sala de aula, isto é, as teorias, referências ou crenças oriundas das nossas práticas.

Nessa linha de pensamento, não é difícil associarmos nossas crenças com o modo como agimos. A própria vivência na sala de aula de língua estrangeira faz com que aprendizes reconstruam suas formas de perceber o modo como aprendem línguas, incorporando novas atitudes na medida em que suas crenças começam a ser confirmadas. A nosso ver, crenças são fatores relevantes num contexto de ensino e aprendizagem de línguas, pois estão, de certa forma, relacionadas à natureza humana e exercem bastante poder em nossas decisões e ações. “Esta visão está respaldada na suposição de que crenças são os melhores indicadores das decisões que as pessoas fazem no decorrer de suas vidas” (PAJARES, 1992, p.307).

Barcelos (2006) distingue três tipos de relações entre crenças e ações, as quais, muitas vezes, tendem a coexistir:

- 1. Relação de causa e efeito:** as crenças exercem um forte impacto no comportamento dos indivíduos;
- 2. Relação interativa:** neste caso, tanto as crenças podem influenciar as ações quanto as ações podem influenciar as crenças. Em outras palavras, as experiências

vivenciadas em um determinado contexto podem influenciar as crenças dos indivíduos, levando-os possivelmente a uma mudança ou formação de novas crenças;

3. Relação hermenêutica: esta relação procura compreender as complexidades que envolvem crenças e ações, isto é, nem sempre há uma correspondência entre os termos. Nesta perspectiva, é necessário atentar para o fato de que as crenças de um indivíduo talvez não correspondam às suas ações, o que pode acontecer devido a fatores contextuais. O estudo de Johnson (1994 apud Barcelos, 2006, p. 9), por exemplo, mostrou como fatores contextuais podem afetar a prática de professores. No estudo, os professores participantes, ao se sentirem sobrecarregados com as forças atuantes da sala de aula, como a indisciplina dos alunos, por exemplo, adotaram posturas que não condiziam com o que pensavam. Desta forma, os professores que acreditavam num modelo de ensino centrado no aluno sentiram-se forçados a assumir uma abordagem mais centrada no professor a fim de manter o processo de instrução e o controle sobre a turma.

Concordamos com Barcelos (2006) de que a compreensão das crenças na formação do professor ajuda a entender não somente as escolhas e decisões dos docentes, mas também a divergência entre teoria e prática; nem sempre tais conceitos se correlacionam. Em se tratando de crenças e ações, pode haver uma discrepância entre dizer e fazer, ou discurso e prática. Professores e alunos, por exemplo, lidam com interesses contraditórios e ambíguos em suas práticas escolares. Isso gera inconsistências no processo de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que nem sempre o que os professores e alunos sabem garantem sua prática. Um bom exemplo disso são os manuais dos programas de educação que ditam o que os professores devem fazer em sala de aula sem considerar, porém, o que os professores pensam que deve ser feito e como percebem o ambiente da sala de aula.

O que procuramos salientar com isso é o que Dufva (2003, p. 135) destaca em um dos seus artigos. Para a autora, é “um erro analisar crenças sem considerar o contexto social e cultural (passado e presente) onde elas ocorrem”. Isso sugere que entendamos crenças como dinâmicas e sociais, incorporadas em nossas práticas sociais e emergentes em diversos contextos: cultural, acadêmico, profissional e influenciada por diversas pessoas (por exemplo, pais, professores, amigos).

Diante de todo exposto, podemos sintetizar a relação entre experiências, crenças e ações conforme proposta de Conceição (2004). Primeiro, temos as experiências que levam à

construção de crenças que, por sua vez, influenciam as ações. Segundo, temos as crenças que influenciam as ações, permitindo o aparecimento de novas experiências. Por fim, através das ações, vivenciamos experiências diferentes que dão fruto a novas crenças.

Dentro deste breve panorama sobre crenças, salientamos que é dentro da abordagem contextual que este estudo se enquadra, uma vez que entendemos as crenças como parte de nossas experiências e estão relacionadas com o meio em que vivemos. Olhando para as definições de crenças e estabelecendo uma interface com experiências e ações é possível fazermos algumas observações. Primeiro, as crenças são resultados de avaliações de nossas experiências que fazemos no decorrer de nossas vidas. Assim, somente aceitaremos e carregaremos aquelas crenças que dão sentido a nossa prática, as que tomamos como realidade para nós. Segundo, o conhecimento difundido em sala de aula é altamente interpretativo, reestruturado a cada nova experiência e socialmente negociado. Neste sentido, termos consciência de nossas crenças e sermos capazes de falar sobre elas é o primeiro passo para construir uma atmosfera de aprendizagem mais reflexiva e nos preparar para os conflitos advindos do embate de nossas crenças.

Por fim, salientamos a importância do contexto em que as crenças são investigadas. Se as crenças fazem parte das nossas experiências e estão intrincadas ao ambiente em que vivemos, seria inadequado julgar ou analisar as crenças dos sujeitos envolvidos sem levar em conta o contexto em que se originam. Por isso, propomos uma investigação de crenças em um contexto específico, procurando compreender a influência das crenças dos professores-tutores na aplicação do *feedback*, como as crenças dos alunos se desvelam no processo de ensino e aprendizagem de inglês a distância e como influenciam as ações dos professores-tutores.

Tendo finalizado este item, que trata da discussão dos conceitos de crenças disponíveis na literatura, na próxima seção, discutiremos alguns estudos envolvendo a relação entre crenças e emoções no processo ensino-aprendizagem de línguas.

1.1.3 Crenças e emoções

Conforme observamos, crenças têm sido investigadas por meio de uma variedade de métodos e abordagens, desde o uso de questionários fechados, numa perspectiva mais positivista, até o uso de abordagens mais contextuais, que fazem uso de narrativas, entrevistas, diários reflexivos, entre outros (BARCELOS, 2015). O uso em conjunto desses instrumentos abre maior possibilidade para o pesquisador na interpretação das crenças dos participantes,

entendendo os seus dizeres, por que eles dizem o que dizem e, principalmente, como eles se sentem no contexto educacional em que se inserem.

Estudos com enfoque em crenças e emoções de professores e alunos ainda são bastante tímidos (BARCELOS, 2015). Nos últimos anos, poucas pesquisas têm tentado mudar esse panorama, dentre eles: Zembylas (2005), Aragão (2010) e Barcelos (2015).

Neste estudo, acreditamos ser bastante pertinente discutir o conceito de emoções em LA e como elas estão relacionadas com as crenças, uma vez que no decorrer desta pesquisa buscaremos entender os impactos do *feedback* nas emoções dos alunos participantes. Em outras palavras, tentaremos evidenciar as emoções dos alunos por meio de seus comentários no questionário e na entrevista sobre os momentos em que eram submetidos a algum tipo de *feedback* ou sobre a ausência dele.

A forma como sentimos e agimos em sala de aula adentra um espaço emocional, uma vez que agimos conforme nossos interesses e preferências pessoais. No que diz respeito à aprendizagem de língua estrangeira, Aragão (2010) assim define emoção:

São disposições corporais dinâmicas que modulam nossa conduta e nossas relações em momentos específicos. Com ela (emoção) somos expansivos na felicidade e curiosidade e agimos com retraimento na vergonha (ARAGÃO, 2010, p. 174).

Percebemos, nessa definição, a relação entre emoções e ações, a qual também é enfatizada por Frijda, Masntead e Bem (2000 apud BARCELOS, 2010, p. 63), para os quais “emoções podem ser definidas como estados que compreendem sentimentos, mudanças fisiológicas, comportamento expressivo e inclinação para agir”. Segundo os autores, as emoções apresentam maior influência nas nossas ações do que as próprias crenças. Sendo assim, é necessário levar em consideração a influências das emoções na construção das crenças com o propósito de compreender ações e tomadas de decisões dos indivíduos. De acordo com Lo (2005, p. 43 apud Barcelos 2013, p. 6), as emoções são definidas como “o resultado psicológico das interações dinâmicas entre diferentes camadas de sistemas internos e externos – fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais”.

Muitas vezes, as crenças de um indivíduo podem entrar em embate com suas emoções, gerando sentimentos de irritação, frustração e desmotivação. O estudo de Aragão (2010), por exemplo, objetivou estabelecer a relação entre crenças e emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e contou com a participação de alunos de um curso de graduação em Letras. A pesquisa mostrou que o conflito entre as crenças dos alunos e o estilo de ensinar

da professora causou emoções de vergonha, irritabilidade e indignação nos alunos. Essa incompatibilidade de estilos de ensino e aprendizagem provocou reações emocionais intensas nos alunos, fazendo alguns deles desistirem do curso. Esses resultados reforçam a importância das práticas reflexivas em sala de aula, sobretudo no que se refere às crenças de professores e alunos, a fim de adequar a forma com que alunos aprendem a língua e as abordagens de ensino do professor.

O estudo de Barcelos (2015) buscou identificar as crenças e emoções de professores de inglês em serviço. Mais especificamente, buscou-se compreender como os professores se sentiam sobre suas práticas de ensino da língua e como essas crenças e emoções se relacionavam.

Os dados da pesquisa mostraram que as emoções são construídas socialmente e, geralmente, estão associadas ao contexto em que estão inseridas. Salas de aula lotadas, excesso de carga horária e indisciplina, por exemplo, podem ocasionar emoções de desânimo, desmotivação e frustração nos professores. Para a autora, existe uma relação interativa entre crenças e emoções. Porém, com base nos dados apresentados, não foi possível determinar se as emoções que os professores possuíam podiam influenciar suas crenças sobre os alunos ou se as crenças que eles possuíam sobre os alunos eram originadas das emoções vivenciadas no contexto em que se inscreviam.

O trabalho de cunho etnográfico realizado por Zembylas (2005) buscou investigar a compreensão de uma professora de ciências sobre o ensino e quais emoções permeiam esse processo. Dentre os resultados encontrados pelo autor, ele salienta que a própria cultura escolar impõe padrões e regras ao professor, isto é, certos papéis que são impostos e que, muitas vezes, resultam num sofrimento emocional, como foi o caso da participante do estudo. Zembylas (op. cit.) salienta ainda que o desenvolvimento emocional do professor parece ser profundamente influenciado por sua participação em formas específicas de práticas sociais e discursivas da escola. Neste sentido, o contexto parece ser um fator incisivo no desenvolvimento das emoções e conflitos emocionais dos professores.

Nesta seção, tivemos por objetivo refletir sobre os conceitos de crenças e emoções comumente apresentadas em LA. Percebemos que esses conceitos são geralmente tratados separadamente quando, na verdade, interagem entre si. Em relação ao ensino, é necessário analisar o que acontece em sala de aula e como as concepções e emoções de professores modelam os discursos e as práticas de aprendizagem de línguas.

1.2 *Feedback* e tratamento de erros no processo de ensino/aprendizagem de línguas

Na LA, parece não haver consenso entre alguns autores sobre a terminologia na utilização do termo *feedback*. Ora o tratam como correção, ora como *feedback*. Sendo assim, é necessário estabelecermos algumas diretrizes. De acordo com Ellis (1994), o termo correção geralmente é utilizado para lidar, especificamente, com os erros linguísticos dos aprendizes. Por outro lado, o conceito de *feedback* é utilizado como um termo geral para se referir à informação recebida pelos aprendizes na recepção e compreensão de mensagens ou o ato de dar um retorno para o aprendiz sobre seu erro, seja este linguístico ou não.

Pawlak (2012) prefere não fazer distinção entre os termos em seu estudo. No entanto, salienta que toda correção de erro é um *feedback* e que sua efetiva realização pode depender de um objetivo pedagógico específico. Para Van Lier (1998 apud Pawlak, 2012, p. 5), o *feedback* é concebido como um tipo de reparação que abrange tanto aspectos negativos (ou seja, a correção), quanto positivos, fornecendo informações cognitivas (relacionadas à compreensão ou correção) e afetivas (relacionadas a atitudes). Larsen-Freeman (2003 apud Pawlak, 2012, p. 5), por sua vez, afirma que correção de erro é um termo tradicionalmente negativo, enquanto que o *feedback* é mais abrangente e possui uma conotação menos punitiva.

Salientamos que o termo utilizado neste estudo é o *feedback*, uma vez que buscaremos analisar não somente as estratégias dos professores-tutores quanto ao tratamento dos erros linguísticos dos aprendizes, mas também comentários fornecidos de forma geral, como uma forma de retorno e sugestões dadas aos aprendizes para melhorarem suas produções em língua inglesa.

O *feedback* é determinante em qualquer interação humana, seja face a face ou virtualmente, pois é uma forma de checar se as informações que dispensamos foram compreendidas. Quando interagimos, há uma necessidade natural de termos um retorno do outro, uma resposta que possa concordar ou discordar daquilo que postulamos, por exemplo, uma fala, um olhar, um gesto, um sinal. Isso tem levado pesquisadores em LA a investigar as formas de prover *feedback* na interação humana e, sobretudo, em contextos virtuais, uma vez que o *feedback* parece assumir papel ainda maior neste contexto, onde os aspectos visuais e gestuais tendem a ser ausentes.

De maneira geral, *feedback*, segundo Paiva (2003), “seria uma resposta, ou seja, comentários na forma de opiniões e reações a algo com o propósito de fornecer informação útil para futuras decisões e desenvolvimento” (PAIVA, 2003, s/p). Outras definições apresentadas pela autora são a do *Longman Dictionary of Applied Linguistics* que

considera *feedback* “como qualquer informação sobre o resultado de um comportamento” e do dicionário *American Heritage* que define *feedback* como “o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade; uma resposta avaliativa” (PAIVA, 2003, s/p).

No que se refere ao contexto de aprendizagem virtual, a autora define *feedback* como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la” (PAIVA, 2003, s/p).

Outra definição é a apresentada por Mory (2004) que considera *feedback* como qualquer procedimento ou forma de comunicação com o intuito de informar ao aprendiz aspectos relacionados à acuidade de sua produção. Neste estudo concordamos com a definição de Shute (2007) por ser a que melhor abarca a interação entre professores-tutores e aprendizes em ambientes virtuais, foco desta pesquisa, considerando não só aspectos corretivos do *feedback*, mas também os processos formativos decorrentes dele. Para a autora, *feedback* são “informações comunicadas ao aluno que se destinam a alterar o seu pensamento ou comportamento com o propósito de melhorar a sua aprendizagem” (SHUTE, 2007, p. 154). Ela acrescenta ainda que o seu propósito é aumentar o conhecimento dos alunos sobre algum conteúdo ou habilidade em geral.

1.2.1 Feedback em plataformas virtuais

Em contextos presenciais de ensino e aprendizagem de línguas, as interações feitas entre professores e alunos são feitas por meio de elementos verbais e não-verbais. Os alunos podem obter respostas às suas perguntas através de um simples balançar de cabeça ou através de um olhar. Alunos de cursos a distância, no entanto, não dispõem destes recursos, a linguagem escrita é predominante neste contexto, na maioria das vezes. É comum ouvir relatos de alunos deste ambiente sobre momentos em que se sentiram isolados ou excluídos, até mesmo por pequenas demoras no fornecimento de *feedback*, como é o caso de uma aluna participante deste estudo.

Como argumenta Garrido (2005), o *feedback* em contextos virtuais pode variar de aluno para aluno, de acordo com suas percepções e necessidades. Desta forma, para a autora, ele pode muitas vezes ser mal interpretado e gerar conflito entre aquilo que os aprendizes esperam receber sobre seu desempenho e o que eles realmente necessitam. Para Ros I Solé e Truman (2005), além da compreensão do papel do *feedback* na aprendizagem dos alunos, é

necessário observar como os aprendizes respondem às intervenções do tutor, isto é, as formas como eles enxergam seus erros, como eles entendem as intervenções feitas pelo tutor e como eles reagem a elas.

É importante lembrar que, na EaD, o tutor pode promover vários tipos de *feedback* que não especificamente apontem os erros linguísticos dos alunos. Segundo Ros I Solé e Truman (op. cit.), os tutores podem fornecer comentários com sugestões mais gerais sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre as razões pelas quais pesquisadores e tutores têm dado importância ao uso desses comentários em plataformas virtuais de aprendizagem está seu caráter informal e não ameaçador. Para os autores, os comentários tendem a ser mais discursivos, estimulando o diálogo entre tutor e aluno, além de apontar os aspectos positivos nas tarefas dos aprendizes. Não podemos negar que o processo de aprendizagem em um ambiente virtual exige autonomia e comprometimento por parte do aprendiz. Entretanto, somente com o suporte do tutor, ele será capaz de desenvolver as habilidades necessárias para permanência no curso. Portanto, o *feedback* serve também como catalisador na motivação dos alunos. Na próxima seção discutiremos, brevemente, o papel da escrita na comunicação com os alunos neste ambiente.

1.2.2 Feedback e comunicação em ambientes virtuais

Considerando que a maioria das interações em ambientes virtuais se dá por meio da linguagem escrita, é relevante que dediquemos algum tempo para tratar deste assunto. A grande questão do *feedback* na EaD não é o que se diz, mas como se diz e quais são os efeitos decorrentes do que foi dito. Citando o trabalho de Mehrabian e Ferris (1967), Lima e Alves (2011) afirmam que, nas interações humanas, apenas sete por cento da comunicação é realizada por elementos verbais, enquanto que elementos de prosódia e linguagem corporal correspondem a 93 por cento. Isso quer dizer que na EaD, há uma perda considerável de possibilidades comunicativas.

No ambiente digital, é necessário utilizar estratégias que minimizem a perda destes elementos extraverbais na comunicação (LIMA; ALVES, 2011). Uma estratégia comumente utilizada neste tipo de ambiente é uso de *emoticons*, para emitir sentimentos e emoções. O tutor pode utilizar essa estratégia para conferir um tom agradável à mensagem e evitar que ela pareça impessoal. Ribeiro (2012) corrobora essa afirmação ao dizer que:

É na relação comunicativa pautada no uso dos recursos textuais e não textuais que o professor-tutor mediará o processo educacional nos diversos recursos de interatividade do AVA. Portanto, está na qualidade da interação através desses recursos a possibilidade de haver ou não a construção de vínculos afetivos para o desencadeamento de processos cognitivos, e é também nessa relação que será possível romper com o isolamento dos alunos, pois as atividades mediadas pela linguagem entre professor-tutor e alunos no AVA servem para romper o isolamento ou para mantê-lo (RIBEIRO, 2012, p 798).

O que percebemos é que devido à ausência de elementos prosódicos ou expressões corporais o tutor tenta através dos *emoticons* exprimir uma expressão facial como complementação de sua fala. Assim, ao corrigir um aluno, por exemplo, o tutor pode utilizar esta técnica para que o foco não seja unicamente na correção em si, uma vez que a própria palavra correção sugere a presença de erros, e como veremos na seção de análise de dados, os alunos de ambientes virtuais parecem não gostar de ter seus erros evidenciados no AVA.

Considerando que a linguagem escrita é predominante nesta modalidade de ensino, é primordial que o tutor se atente a alguns fatores no momento em que transmite mensagens aos alunos, com o objetivo de minimizar problemas de compreensão. Tais fatores são descritos por Lima e Alves (2011):

(a) “Netiqueta”: observar as regras de etiqueta/ética da internet. Trata-se de um conjunto de boas maneiras que visam à utilização da internet de forma mais agradável. A utilização de *emoticons*, por exemplo, é uma forma polida de se dirigir a uma pessoa na internet. O uso de palavras em caixa alta, por sua vez, remete a momentos de irritação ou que a pessoa esteja gritando. Dessa forma deve-se evitá-las na EaD.

(b) Correção textual: Rer o texto antes de postá-lo, conferindo ortografia.

(c) Coerência textual: Observar se as ideias do texto não estão confusas ou desconexas.

(d) Clareza e objetividade: a confusão de ideias pode levar a problemas de incompreensão das mensagens. Sendo assim, é preciso evitar o uso de linguagem que porventura os alunos desconheçam. Além disso, devem-se evitar períodos muito longos, que dificultem a compreensão.

Salientamos que esses são cuidados sugeridos para melhor convivência no ambiente virtual. Outros fatores devem e podem também ser considerados, como por exemplo, o tempo de resposta aos alunos. Esses cuidados sugerem também atenção ao papel que o tutor assume no ambiente de sua responsabilidade. Segundo Lima e Alves (2011), o tutor pode assumir diferentes papéis na EaD e, com isso, ele poderá assumir diferentes vozes. O estudo de Hauck

e Hampel (2006) apresenta os estilos de tutoria que o tutor pode desempenhar em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, os quais reproduzimos a seguir:

(a) O tutor como facilitador e organizador: Neste caso, o papel do tutor transcende a simples transmissão conhecimento. O tutor facilitador e organizador guia os alunos em suas tarefas e se considera como participante no processo de aprendizagem. Ao fornecer *feedback*, o tutor encoraja os alunos a resolverem seus problemas, incentiva-os ao pensamento crítico, fornece materiais extras. Ser organizador significa gerenciar e organizar momentos para aprendizagem.

(b) O tutor social e cognitivo: Enquanto o tutor social age como mediador e encoraja a socialização dos alunos, o tutor cognitivo atua como orientador. O foco é na acuidade das produções dos alunos. A diferença básica é que o tutor cognitivo se concentra na construção de conhecimento da língua com foco na forma, enquanto que o tutor social permite trocas de conhecimento entre os aprendizes e o foco da ação tutorial é na fluência, ou seja, está mais para o sentido do que é produzido.

No próximo subitem enfocaremos sobre as estratégias de *feedback* em contextos virtuais de aprendizagem.

1.2.3 Estratégias de *feedback* na EaD

Conforme revisamos na literatura, as nomenclaturas utilizadas para se referir aos tipos de *feedback* são diversas, variando de autor para autor. No entanto, é necessário ter em mente que o termo *feedback* não se refere apenas a medidas corretivas. Ele pode vir por meio de elogios ou outros tipos de comentários que visam à diminuição da distância entre aluno e tutor. De acordo com Ros I Solé e Truman (2005), os comentários desempenham função primordial na EaD, uma vez que permite ao tutor ter uma visão mais global do desempenho do aluno. Relembramos que esta pesquisa objetiva investigar não somente o *feedback* corretivo, mas também os comentários direcionados aos alunos de maneira geral.

Com base nos estudos de Graham et al (2002), Paiva (2003), Kielty (2004) e Shute (2007), apresentamos algumas categorias de *feedback* utilizadas no contexto a distância e que também embasam o nosso aparato teórico.

a) *Feedback* de reconhecimento

Segundo Kielty (2004), o *feedback* de reconhecimento é aquele que confirma ou garante ao aluno que um evento aconteceu. Um bom exemplo deste tipo de *feedback* ocorre quando um aluno envia uma tarefa para o professor/tutor e espera um retorno do professor acerca do recebimento de sua tarefa. Para o autor, este tipo de *feedback* é bastante importante na EaD, pois é a única forma de o aluno reconhecer que sua produção foi recebida ou avaliada. Ao negligenciar este fato, o professor/tutor pode ocasionar problemas de desmotivação e ansiedade nos alunos.

b) *Feedback* informativo

Este tipo de *feedback* apresenta natureza informativa. É caracterizado por respostas a perguntas dos estudantes ou comentários dados explicitamente, seja face a face ou em ambientes *on-line* (GRAHAM et al, 2002).

c) *Feedback* imediato versus *feedback* com atraso

Uma das principais características do *feedback* em AVAs está relacionado ao seu aspecto assíncrono. Nos cursos a distância, as relações entre professores e alunos se dão basicamente através de contatos pelo próprio AVA ou mensageiros eletrônicos. Sendo assim, nem sempre é possível responder as dúvidas dos alunos de forma imediata. Shute (2007) define *feedback* imediato como aquele que é fornecido ao aluno logo após ele responder a uma questão ou realizar alguma tarefa. Por outro lado, o *feedback* com atraso pode ser fornecido com atraso de minutos, horas, ou até semanas, após a realização de uma tarefa.

Parece haver na EaD a mesma controvérsia da educação presencial sobre o momento ideal para aplicar a correção. Afinal, qual é o melhor momento para corrigir os alunos? Essa é uma das perguntas que Hendrickson (1980) faz em um de seus artigos sobre correções de erros. Embora o autor tenha tratado de contextos presenciais, percebemos os mesmos dilemas na EaD. Alguns estudos têm apontado que o uso do *feedback* imediato seria mais eficaz, pois evitaria que os erros fossem fossilizados. Sob outra perspectiva, há os que defendem que o *feedback* com atraso permite que o erro seja esquecido e que a informação correta seja internalizada pelo aluno (KULHAVY; ANDERSON, 1972 apud SHUTE, 2007, p. 15). Conforme discutiremos na seção de análise de dados, o *feedback* imediato é o idealizado pelos alunos dos cursos a distância.

d) *Feedback* motivacional/interacional

Segundo Paiva (2003), o propósito deste tipo de *feedback* é motivar e tentar impedir que os alunos se sintam desmotivados, estimulando a permanência deles no curso. É comum a utilização de elogios ou expressões de encorajamento. É claro que o uso desta estratégia será efetiva somente se aliada a outras formas de interação, preferencialmente quando combinada com estratégias corretivas. Assim, elogiar não garante uma melhora no nível de aprendizagem dos alunos. Propõe-se, portanto, a inserção desta estratégia em um universo mais amplo, na condição de fomentador da aprendizagem como um todo.

e) *Feedback* corretivo

Para KIELTY (2004), o *feedback* corretivo é denominado como algum comentário ou sugestão que o instrutor fornece ao aluno, verbal ou escrito, sobre qualquer atividade realizada, ou seja, tarefas, exames, avaliações, entre outras. O propósito do *feedback* corretivo é orientar o aluno, fornecendo sugestões específicas sobre como melhorar a sua produção e apontar caminhos para respostas corretas.

No âmbito virtual, parece haver uma preocupação maior no que diz respeito ao *feedback* corretivo devido à ausência de contato presencial humano. Assim, o *feedback* do professor em contextos virtuais é mais valorizado do que em salas de aula presenciais (LEFFA, 2005).

KIELTY (2004) fornece sugestões para a aplicação devida do *feedback* corretivo em cursos virtuais:

- Fazer comentários sobre os trabalhos escritos dos alunos e fornecer fontes complementares para consulta de outras informações;
- Fornecer *feedback* sem atraso;
- Tomar conhecimento dos alunos que não participam e contatá-los individualmente;
- Integrar outras formas de fornecer *feedback*, incluindo conferências, *e-mails*, entre outros.

De acordo com Paiva (2003), o grande desafio do tutor da modalidade a distância é ter cautela na maneira como ele fornece *feedback* aos alunos, isto é, evitar fazer comentários negativos, que ridicularizem os alunos e que, de alguma forma, interfiram negativamente em sua aprendizagem. Sabemos que estabelecer esses parâmetros é um trabalho árduo, visto que cada aluno apresenta suas peculiaridades.

Dentre as razões para considerar o uso do *feedback* como ferramenta determinante na aprendizagem dos alunos, Shute (2007) destaca seu aspecto formativo e o modo como este aumenta o conhecimento e as habilidades dos alunos. Para o autor, o *feedback* apresenta duas funções principais: diretiva e facilitadora. O *feedback* diretivo tem como propósito dizer ao aluno o que precisa ser corrigido ou revisto em suas produções. Tal retorno tende a ser mais específico em relação ao *feedback* facilitador, que fornece comentários e sugestões para ajudar os estudantes em sua própria revisão do conteúdo.

Até aqui foi possível perceber que os autores citados concordam sobre a importância do *feedback* como ferramenta facilitadora da aprendizagem de uma LE. Embora haja diferença nas terminologias, todas destacam o valor da interação para um melhor aproveitamento delas. Além disso, é por meio do *feedback* que o aprendiz tem a oportunidade de exercer maior controle sobre seus estudos. Concordamos com Shute (2007) de que o *feedback* pode fornecer informações úteis para corrigir estratégias de tarefas inadequadas, erros processuais ou equívocos dos aprendizes.

Independentemente da estratégia sugerida, é importante que o tutor observe se determinada estratégia adotada está funcionando com os alunos de sua responsabilidade. De nada adianta proporcionar aos alunos um retorno que não provoque reações positivas em sua aprendizagem. O estudo de Shute (2007) demonstrou que o *feedback* nem sempre pode ser benéfico para a aprendizagem, visto que, muitas vezes, é dado com a intenção de apenas criticar os estudantes, mesmo que também haja intenção de melhorar o desenvolvimento deles. Com base nos pressupostos apresentados, acreditamos que o *feedback* é um elemento de comunicação fundamental na EaD, estreitando os laços entre o nível real de aprendizagem dos alunos e aquilo que é pretendido por eles.

Tendo finalizado esta etapa em que tratamos do *feedback* em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem de línguas, passaremos agora para uma breve discussão de alguns pressupostos teóricos sobre erro e correção em contextos presenciais de ensino. A nosso ver, é relevante abordar esse tema em nossa pesquisa visto que eles contribuem para a ampliação da discussão sobre *feedback* em ambientes virtuais, permitindo abstrair possíveis semelhanças e diferenças nestes dois contextos. Além disso, alguns preceitos teóricos ao qual mencionaremos a seguir contribuirão para fortalecer a nossa análise de dados e situar os estudos sobre *feedback* e correções de erros no ensino de línguas estrangeiras.

1.2.4. Erro e correção no processo de ensino-aprendizagem de línguas

Esta seção destina-se a uma breve discussão do que se entende por correção de erro na literatura sobre o ensino e aprendizagem de línguas. A correção é um componente indissociável das discussões sobre aprendizagem de línguas estrangeiras, pois, assim como os próprios erros, ele faz parte do processo de aprendizagem de qualquer atividade. Com base no pressuposto de que a aprendizagem de uma língua é permeada por deslizos, imprecisões e desacertos, propomos que seja dada, primeiramente, atenção especial aos erros, isto é, o que os autores compreendem como erro. É relevante comentar que, embora o termo *feedback* no contexto desta pesquisa também sugira o tratamento de erros que os alunos cometem, ele apresenta um sentido mais geral, englobando outros tipos de reações do professor e não exatamente reações corretivas.

No entanto, acreditamos ser fundamental que nós, professores, busquemos entender o que constitui um erro antes de estabelecermos qualquer medida corretiva, uma vez que eles também fazem parte do processo de aprendizagem de línguas (FIGUEIREDO, 2004). Se tivermos consciência das nossas próprias percepções sobre o que é erro, poderemos refletir em ações que beneficiem a aprendizagem dos alunos.

A definição de erro abrange um emaranhado de ideias e referências. De acordo com Allwright e Bailey (1991), a definição usual para erro inclui uma referência à produção do aluno que foge da forma correta. Seria necessário, então, definir qual forma correta é essa. Para os autores, a noção do “correto” é geralmente associada à produção de um falante nativo, produção essa costumeiramente elencada como exemplo de boa linguagem.

Rajagopalan (1997 apud Cavalari, 2005) afirma, no entanto, que o termo “nativo” é considerado uma referência teórica e ilusória, uma vez que não existe um falante nativo que saiba sua língua perfeitamente bem a ponto de ser considerado autoridade maior para julgar o que seja correto ou incorreto numa língua. Essa visão nos remete à ideia de falante ideal empregada pelos gerativistas. Contudo, ela parece não dar conta dos processos que envolvem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Outro autor que se preocupa em definir o erro, levando-se em consideração aspectos estruturais é Lennon (1991). Segundo o autor, os erros seriam uma forma linguística ou conjunto de formas linguísticas que, em um mesmo contexto, não seria produzido, de forma alguma, por falantes nativos. Para Hendrickson (1978), erro é considerado como todo um enunciado, forma ou estrutura que o professor de uma língua em particular considera inaceitável por causa de seu uso inapropriado ou sua ausência no discurso da vida real.

Podemos perceber, então, que a relação entre o que é certo é o que é errado, para esses autores, toma como base somente a forma. Não há discussão sobre a comunicação e isso é bastante questionável, pois nem sempre uma produção gramaticalmente bem estruturada nos levará ao acerto e vice-versa. Os professores que apresentam essa concepção de erro estão, na maioria das vezes, preocupados apenas com acuidade e produção exatamente igual ou bem próxima daquela de um nativo da língua alvo. Allwright e Bailey (1991) salientam que mesmo o aprendiz de L2 imerso em contexto naturalístico, isto é, aprendendo a língua naturalmente, não iria adquirir o modelo padrão dos nativos. O que ressaltamos aqui é que a aprendizagem de uma língua estrangeira não deve focar nos erros dos alunos, mas buscar refletir sobre a capacidade do aprendiz de se comunicar e se fazer entendido pelo interlocutor.

Chastain (1980) afirma que nem todos os erros impedem a comunicação independentemente de sua construção gramatical. Um estudo realizado pelo autor sobre as composições escritas de estudantes da língua espanhola, na Universidade da Virgínia, mostrou que os falantes nativos foram capazes de compreender as mensagens apesar de essas apresentarem erros.

Cumpramos ressaltar que, muitas vezes, os aprendizes de línguas cometem erros porque estão tentando fazer sentido da língua alvo. Assim, o falante gera suas próprias regras a partir do conjunto de regras que já aprendeu, e, por esse motivo, os erros acontecem. Eles são sinais que direcionam os estudos na área de aprendizagem de uma língua e são úteis para a percepção de onde, nesse processo, os aprendizes se encontram. Este momento de transição da primeira e segunda língua pela qual o aprendiz passa é definido por Selinker (1972) como interlíngua.

Para Ellis (1994), existem dois tipos de erros no momento em que o aprendiz tenta comunicar-se na língua-alvo: *mistakes* e *errors*. Para o autor, *error* é uma produção em que o aprendiz ainda não sabe a forma correta a ser utilizada. Por outro lado, *mistakes* são considerados como lapsos de desempenho dos aprendizes, que ocorrem por um motivo específico, seja físico ou psicológico. Nesse caso, o aprendiz é incapaz de produzir o que já sabe. Esses *mistakes* estão relacionados ao desempenho, ou seja, o aprendiz conhece a regra da língua, mas não a aplica adequadamente. Um possível indício dessa ocorrência seria a interferência de fatores emocionais, isto é, o aprendiz que está nervoso, estressado, desmotivado poderá apresentar esse tipo de lapso. Vale dizer que a dicotomia *errors/mistakes* não é compartilhada por todos os estudiosos da área.

Edge (1989) classifica os erros cometidos na aquisição de uma segunda língua diferentemente. Segundo ele, existem três tipos de erros: *slips*, *errors* e *attempts*. *Slips* são

erros que os aprendizes são capazes de resolver sem a necessidade de intervenção de um professor. A noção de *slips* se assemelha, de certa forma, à definição de Ellis (1994) sobre *mistake*. Ambos acreditam que o aluno é capaz de se autocorrigir caso tenham a oportunidade, pois nesse caso o erro seria apenas um deslize que o aluno comete apesar de já saber a estrutura correta da língua. Por outro lado, quando o aprendiz é incapaz de identificar o seu erro, por não conhecer determinada regra ou estrutura da língua-alvo, na tentativa de comunicar-se, ele comete um *error*. Novamente, os conceitos apresentados pelos autores parecem convergir. Há uma sugestão de que *errors* estão associados às estruturas em que os aprendizes desconhecem a forma correta, por isso eles ocorrem. Por fim, *attempts* são as falhas resultantes da tentativa do aprendiz em se comunicar, usando estruturas e vocabulário ainda não aprendidos.

Para Edge (1989), as distinções de erros aqui apresentadas dependem do ponto de vista de professores e alunos. Os professores devem estar atentos ao conhecimento deles e ao conhecimento dos aprendizes a fim de categorizarem os erros cometidos. Dessa forma, um *slip* pode ser um *error* para um, ou um *attempt* para outro.

A distinção proposta por Edge nos faz repensar a forma como encaramos os erros dos alunos. A questão colocada é se todos os erros que os alunos cometem devem ser realmente corrigidos. Se há uma distinção entre erros e se há, de fato, erros que os alunos são capazes de corrigir sem a ajuda do professor, seria mais benéfico então deixá-los sem qualquer correção? Esta questão parece ser bastante intrincada e está relacionada à forma como o professor enxerga o erro. O que realmente acontece é que nem sempre o que o aluno produz condiz com que o professor espera, isto é, a forma que o professor julga ser correta. Percebemos, portanto, que o *feedback* depende do que o professor entende como erro; suas crenças sobre erro o motivam a corrigir o aluno, mesmo que este efetivamente não ocorra.

Neste estudo, concordamos com a visão de Figueiredo (2004) de que os erros são sinais de que a aprendizagem está acontecendo e servem como um *feedback* bastante útil no direcionamento e na preparação das aulas de LE. Acreditamos ainda que o erro não é um indício negativo, mas sim uma oportunidade de elaborar estratégias para o uso adequado da língua, levando-se em conta as variedades linguísticas e as condições de produção do discurso dos aprendizes.

Existem basicamente duas formas de correção: direta e indireta (FIGUEIREDO, 2004). No primeiro caso, há uma detecção da presença e localização do erro juntamente com o fornecimento de dicas de como podem ser tratados. No segundo caso, há uma sugestão de que há uma estrutura errada na produção do aluno. Neste caso, o professor irá apenas indicar

que o erro foi cometido e proporcionar ao aluno algum tempo para que ele mesmo o reconheça e o corrija. Para Hendrickson (1980), o uso complementar de ambas as formas parece ser mais eficaz, mas, mesmo assim, ainda haveria a necessidade de variar as formas de tratamento do erro, de acordo com cada aprendiz e com o tipo de tarefa utilizada. Segundo Celce-Murcia (1991), os aprendizes de uma L2 podem receber as correções de várias formas, seja através do professor, do tutor, de outros aprendizes e, até mesmo, pode empregar a autocorreção.

Hendrickson (1978) fez uma revisão na literatura sobre a correção de erros e dentre as suas conclusões ele afirma que:

- É melhor tratar os erros, sejam eles orais ou escritos, dos aprendizes de uma L2, pois isso seria mais benéfico do que deixá-los sem tratamento;
- Embora não pareça haver consenso sobre a questão metodológica, o que parece ser consensual é o fato de que precisa haver um limite para as correções, ou seja, nem todo erro deve ser corrigido;
- há pelo menos três tipos de erros que deveriam ser priorizados, segundo alguns educadores: aqueles que prejudicam a comunicação, os que estigmatizam os aprendizes e os erros frequentes. Essa afirmação implicaria de certa forma, em uma classificação dos erros. Portanto, a questão do momento da correção de um erro acaba sendo atrelada ao tipo de erro a ser corrigido;
- as técnicas de correção indiretas parecem ser mais eficazes do que as diretas;
- a correção centrada no professor pode provar-se ineficaz em alguns casos, sendo necessária uma outra forma de correção como, por exemplo, a correção em pares.

Inferimos por meio dessas conclusões que corrigir o aluno pode ser uma tarefa desafiadora, pois muitas variáveis devem ser consideradas, dentre elas: o tipo de erro a ser corrigido, em que momento corrigir, quem deve fomentar a correção, entre outros fatores. Segundo Allwright e Bailey (1991), alguns estudos têm mostrado que os professores não corrigem todos os erros dos alunos, bem como não fazem uso de todo repertório de estratégias corretivas que dispõem.

Essas questões nos levam a compreender o processo de ensino e aprendizagem como um terreno instável, principalmente no que diz respeito à correção de erros. O que podemos afirmar neste momento é que não existe uma modelo de correção pronto a ser aplicado, dado que cada ação corretiva do professor dependerá do contexto em que ele se insere, o tipo de

atividade desenvolvida, a idade dos aprendizes, o estilo cognitivo dos aprendizes, entre outros fatores.

No momento em que o professor corrige os seus alunos, ele busca também dar conta de vários questionamentos (HENDRICKSON, 1978; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), dentre eles: Os erros dos alunos devem ser corrigidos? Quando devem ser corrigidos? Quem deve corrigi-los?

Um dos principais questionamentos no que se refere à ocorrência de erros no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é se, de fato, todos os erros dos alunos devem ser corrigidos ou se nós, professores, podemos deixá-los passar adiante sem tratamento. De acordo com Allwright e Bailey (1991), pode não ser benéfico para os alunos penalizá-los com evidência negativa dos seus erros o tempo todo, visto que, muitas vezes, eles estão apenas tentando formular estruturas da língua alvo que, porventura, ainda não tenham absorvido.

Naturalmente, isso nos leva à questão da gravidade do erro. A nosso ver é necessário priorizar os erros que interfiram na comunicação dos alunos, mas também destacar o porquê de estarem sendo corrigidos, principalmente quando se trata de cursos de formação de professores de línguas, onde estes devem ser preparados para ensinar o padrão considerado correto da língua. Em suma, acreditamos que corrigir não é um problema, mas o excesso de correção pode ser maléfico para o desenvolvimento dos aprendizes e contribui para seu desinteresse em aprender. É fato que a noção da gravidade do erro pode ser, muitas vezes, subjetiva e depende do que o professor considera como erro.

O momento em que a correção deve ser efetuada talvez seja o aspecto mais desafiador no que tange à correção de erros. Tradicionalmente, existe um dilema no ensino de línguas estrangeiras sobre quando proferir a correção, ou seja, ela deve ser imediata ou deve-se aguardar a produção do aluno, seja escrita ou oral, para em seguida fornecer a correção? Acreditamos que há mais desvantagens do que vantagens na correção imediata. Interromper o aluno durante sua produção pode desestimulá-lo, por outro lado, permitir que o erro passe pode trazer à tona a questão da fossilização⁸ do erro.

Sobre quem deve fomentar a correção, a fonte mais comum de *feedback* em salas de aula é o professor (ALLWRIGHT, BAILEY, 1991). Contudo, muito tem sido discutido sobre essa responsabilidade. Para alguns pesquisadores, o professor não deve dominar os

⁸ Quando o erro se torna permanente e estável no processo de aprendizagem de segunda língua. Em outras palavras, os erros permanecem apesar de submetidos a correções diversas (ELLIS, 1994).

procedimentos de correção (HENDRICKSON, 1978). Uma alternativa é a correção com pares, por exemplo (FIGUEIREDO 2001).

A correção feita em pares é um processo de colaboração. Assim, os alunos compartilham dificuldades e corrigem uns aos outros. Neste caso, a ausência do professor parece colaborar para a confiança dos alunos, que podem se sentir mais à vontade quando são corrigidos pelos colegas. Obviamente, este não é modelo totalmente confiável e dependerá do contexto analisado, uma vez que nem todos os alunos aceitam ser corrigidos pelos colegas. Enquanto professor de língua inglesa em salas de aula presenciais percebo que, muitas vezes, os alunos preferem que o professor profira a correção e se sentem desafiados quando têm seus erros evidenciados pelos colegas.

Levando-se em consideração o contexto dessa pesquisa, é importante nos questionarmos sobre o papel da correção e quem deveria fazê-la. É sabido que na EaD, o acompanhamento e correção das produções dos alunos são feitos, principalmente, por meio de professores-tutores a distância. Em se tratando de correção em pares, acreditamos que, talvez, essa medida não seja benéfica. Conforme mostraremos na discussão de dados deste estudo, percebemos que os alunos se sentem desconfortáveis quando têm seus erros expostos nos fóruns de discussão. Delegar aos alunos a responsabilidade de corrigir os colegas pode ocasionar descontentamentos e competição entre eles.

Acreditamos que, na EaD, qualquer tipo de correção escolhida deve priorizar a autocorreção, uma vez que a intenção é fazer com que o aluno perceba que errou e descubra o porquê de seu erro. A decisão de quem deverá fazê-la é dos professores e/ou professores-tutores, visto que parece existir muita tensão nesses ambientes por partes dos alunos e uma escolha inapropriada de palavras pode provocar reações agressivas ou desentendimentos. Dessa forma, a escrita requer cuidado, principalmente quando há algum tipo de correção, pois por vezes é mal interpretada.

Na seção a seguir, discutimos algumas estratégias de correção comumente utilizadas em contextos presenciais de ensino e aprendizagem de língua.

1.2.4.1. Tipos de correção

As reações corretivas na sala de aula constituem o que consideramos aqui como correção ou *feedback* corretivo⁹. Na literatura, esses termos estão associados à correção com

⁹ Lyster e Ranta (1997) não estabelecem uma distinção entre correção de erros e *feedback* corretivo. Os dois termos são utilizados de forma intercambiável para o tratamento de erros com foco na forma.

foco na forma, isto é, referem-se a erros gramaticais, lexicais e fonológicos (LYSTER; RANTA, 1997).

Destacamos, a seguir, algumas das nomenclaturas utilizadas para se referir aos tipos de correção utilizados quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas, no sentido mais geral, ou seja, correção/*feedback* em ambientes presenciais. Para tal, nos baseamos nos estudos de Lightbown e Spada (1994), Lyster e Ranta (1997), Figueiredo (2004), entre outros.

a) Correção explícita

Para Lyster e Ranta (1997), a correção explícita ocorre quando o professor fornece diretamente a forma correta para o aluno, indicando claramente onde ocorreu o erro. Este tipo de abordagem é questionável, pois o professor não oferece ao aluno a oportunidade de se autocorrigir, fazendo com que perceba onde ocorreu o erro.

Neste mesmo raciocínio, Figueiredo (2004) afirma que, muitas vezes, o uso demasiado de *feedback* explícito pode desestimular e frustrar os alunos, visto que nem sempre uma abordagem direta é feita observando os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno.

b) Recasts

A segunda abordagem corretiva proposta por Lyster e Ranta (op. cit.) é denominada *recasts* e consiste na reformulação total ou parcial da produção do aluno, retirando o erro cometido. Esse processo ocorre, geralmente, de maneira implícita. Trata-se de uma abordagem um pouco menos direta, como uma evidência positiva do erro.

c) Pedidos de esclarecimento

Este tipo de abordagem constitui-se de um *feedback* corretivo aplicado de forma indireta. Neste caso, o professor apenas expressa que não compreendeu o enunciado do aluno, fazendo com que ele perceba que há algo errado em sua produção, oral ou escrita. Figueiredo (2004) afirma que a correção indireta faz com que os alunos sejam reais participantes do processo de aprendizagem. Quanto mais eles forem capazes de corrigir seus próprios erros, mais oportunidades terão de refletir sobre o que estão aprendendo.

d) Feedback metalinguístico

Feedback metalinguístico contém comentários, informações ou perguntas sobre a produção do aluno, sem fornecer explicitamente a forma correta (LYSTER; RANTA 1997; LIGHTBOWN; SPADA, 1994). Neste processo, o aluno é informado de que existe uma

informação ou estrutura incorreta em sua produção. O professor fornece dicas ou informações para que o aluno se conscientize acerca do erro cometido.

e) Elicitação

Este tipo de *feedback* é compreendido como o momento em que o professor solicita diretamente a reformulação do enunciado do aluno em suas produções orais. Para Lyster e Ranta (op. cit.) existem três formas de eliciação da forma correta: 1) o professor pede para o aluno completar o próprio enunciado; 2) o professor usa uma pergunta para eliciar a forma correta e 3) o professor pede que o aluno repita o enunciado reformulado.

f) Repetição

Trata-se de um *feedback* corretivo no qual o professor apenas repete o enunciado mal formulado pelo aluno, dando ênfase no erro por meio de mudanças de entonação da voz, sem, necessariamente, prover a forma correta.

É importante salientar que no processo de aprendizagem de uma segunda língua a ocorrência de erros é inevitável e até mesmo necessária, pois somente assim entenderemos melhor como se dá esse processo. De acordo com Figueiredo (2004),

Os erros são um *feedback* utilíssimo no direcionamento e na preparação das aulas. Através deles, temos a chance de proporcionar aos nossos alunos *input* apropriado e compreensível, dando-lhes oportunidade de elaborar estratégias para o uso da língua de forma adequada, de saber que existem outras variedades linguísticas que não a padrão, e de levar em consideração como se fala, com quem se fala, o que se fala e quando se fala, de modo a adequar o seu discurso a determinadas situações (FIGUEIREDO, 2004, p. 132).

Podemos dizer que esta reflexão sobre os modos de lidar com os erros é um passo a favor da aprendizagem, especialmente em tratando de formação de professores de línguas. Na atmosfera instável de uma sala de aula de LE, os professores podem apresentar muitas dúvidas quanto à correção, e não ter certeza se estão, de fato, ajudando os alunos.

Neste sentido, o objetivo do professor é tentar ajudar o aluno a identificar e reparar seus erros. Dessa forma, eles teriam oportunidades de compreender melhor quais aspectos da língua precisam aprimorar. Assim, ao invés de evidenciar prontamente os erros dos alunos, é recomendável dispensar mais tempo para que o aluno identifique o seu erro e tente corrigi-lo por si próprio.

Apresentados alguns pressupostos teóricos sobre crenças e *feedback* no ensino de línguas, apresentaremos a partir de agora alguns estudos envolvendo estes dois temas.

1.3 Alguns estudos referentes a crenças sobre *feedback* no processo ensino-aprendizagem de línguas

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, o que acreditamos constituir-se ou não um erro está, muitas vezes, relacionado com o nosso próprio modo de agir diante das situações que vivenciamos no nosso cotidiano. Nesse sentido, é importante considerar o fato de que aprendizes e professores são indivíduos que possuem suas formas particulares de pensar e de agir em relação ao que seja erro dentro do processo de ensino e aprendizagem, bem como em relação a porque, como e quando corrigi-lo (SILVA; FIGUEIREDO, 2006, p. 114).

Percebe-se que o entendimento das crenças no processo de ensino-aprendizagem de línguas há anos auxilia na compreensão das ações dos sujeitos envolvidos. No que tange ao *feedback*, isso parece ser ainda mais evidente, visto que as técnicas de correção dos professores são, numa dada medida, respaldadas por suas concepções sobre quais técnicas podem funcionar em determinadas situações ou não e, até mesmo, podem estar ancoradas em experiências pessoais de aprendizagem.

Ao explorar a literatura sobre ensino e aprendizagem de línguas, constatamos que ainda são tímidos os estudos que buscam relacionar as crenças de professores e aprendizes de línguas e o *feedback*, principalmente em contextos virtuais. Destacamos os estudos de Diab (2005); Hyland e Anan (2006); Barnard e Li (2011) e, no contexto nacional, ressaltamos a pesquisa de Silva e Figueiredo (2006), sobre as quais teceremos algumas considerações.

Em estudo realizado sobre a correção de erros de escrita e *feedback* no processo de aquisição da língua inglesa em um curso intensivo de inglês na Universidade Americana de Beirut, Diab (2005) buscou investigar as técnicas de *feedback* que os instrutores utilizavam e as razões por trás dessas técnicas. Ademais, pretendeu-se analisar também as crenças dos aprendizes no que se refere às técnicas de correção e compará-las com as crenças dos professores. Colaboraram no estudo uma professora falante nativa da língua inglesa e dois alunos aprendizes de inglês como língua estrangeira. A coleta dos dados deu-se a partir de questionários semiestruturados e gravações em áudio. Sobre os resultados, foi possível agrupá-los em quatro categorias:

a) tipos de *feedback* que o instrutor enfatizou: o tipo de *feedback* utilizado pelo professor foi basicamente direto. A professora buscou apontar aspectos gramaticais tais como pontuação, clareza de ideias e ortografia. Embora a professora reconhecesse que métodos diretos de correção eram, muitas vezes, indesejados pelos aprendizes, ela julgava importante apontar os erros gramaticais nas produções dos alunos.

b) as crenças do instrutor sobre o ensino de escrita: em relação às crenças da professora sobre escrita, Diab (2005) chegou à conclusão de que a participante apresentava certa insatisfação e considerava-a uma tarefa ingrata. Para a professora, a correção das produções era algo bastante importante para os alunos e isso afetou a forma com que ela fornecia *feedback*. As entrevistas revelaram que a professora tinha bastante receio de ser subjetiva ou preconceituosa na correção dos trabalhos.

c) as crenças dos alunos sobre aprender a escrever: um dos principais resultados encontrados por Diab (2005) é de que os aprendizes acreditavam que o ato de escrever não é um talento, mas algo que deve ser estimulado e praticado. Ademais, escrever em outra língua estrangeira é, para os aprendizes, algo difícil, pois sempre haverá influência da língua materna em suas composições.

d) as percepções dos aprendizes sobre as estratégias de *feedback* do instrutor: de maneira geral, a autora chegou à conclusão de que havia conformidade entre as percepções dos alunos sobre como seus erros deveriam ser corrigidos e as estratégias utilizadas pela professora. Os aprendizes enfatizaram a importância do *feedback*, dos comentários em geral e a relevância da correção de erros gramaticais.

Embora saliente que os resultados de sua pesquisa não permitem generalizações, Diab (2005) aponta que a necessidade dos aprendizes por *feedback* de qualidade, bem como suas crenças parecem influenciar as tomadas de decisão do professor. Embora a professora do estudo concorde com a recomendação geral de que os professores devem fornecer *feedback* no conteúdo e utilizar técnicas alternativas à tradicional, como métodos indiretos ou correção em pares, por exemplo, ela ainda optou pelo uso de correção de erros seguindo uma abordagem mais direta com base no que ela pensa que os alunos precisam e com base em suas próprias crenças.

No estudo de Hyland e Anan (2006), buscou-se inquirir as crenças e práticas de *feedback* de três grupos distintos com 16 participantes cada: professores nativos de inglês

como língua estrangeira; japoneses professores de inglês como língua estrangeira e falantes nativos de inglês, mas não-professores. O propósito do estudo era que os participantes identificassem e corrigissem os erros em um texto autêntico escrito por um estudante universitário japonês aprendiz de língua inglesa, apontando quais erros eles julgavam mais graves e quais as razões que os levaram àquela conclusão. Os instrumentos utilizados para coleta de dados partiram de um texto autêntico e um questionário para verificação das crenças dos participantes no que se refere à correção de erros.

Os resultados evidenciaram diferenças nos três grupos quanto à forma que encaravam os erros do aluno. Embora os dados do questionário demonstrassem que todos os professores viam na correção de erros uma estratégia pedagógica positiva, eles realizaram a tarefa de maneiras diferentes. O grupo de professores japoneses de inglês demonstraram ser menos tolerantes em corrigir erros, os erros gramaticais eram seu principal critério para julgá-los quanto à gravidade. Os professores falantes nativos de inglês e o grupo de não-professores falantes nativos de inglês, por outro lado, basearam-se em gramaticalidade e inteligibilidade na identificação de erro e foram menos seletivos na correção, identificando muito menos erros.

Em relação às crenças e percepções dos participantes sobre práticas de correção e sobre erro, Hyland e Anan (2006) concluíram que a percepção dos falantes nativos de inglês sobre o que constitui erro é menos radical do que a do grupo de japoneses. Em outras palavras, os falantes nativos de inglês foram mais tolerantes quanto às variações e mais preparados para aceitar segmentos não-padrão.

Hyland e Anan (2006) salientam que cada indivíduo trata um texto de acordo com a sua competência naquela língua e nas expectativas, estilos e crenças que os constituem como indivíduos. Em outras palavras, o indivíduo contextualiza, de maneiras diferentes, textos ou segmentos de uma língua e isso determina as suas decisões sobre a aceitabilidade dos erros, bem como as técnicas de correções que porventura irá utilizar. Os autores acrescentam ainda que os julgamentos que fazemos acerca dos erros de aprendizes de línguas são baseados em grandes fundos experienciais e da situação imediata em que ocorre a correção.

No contexto brasileiro, o trabalho de Silva e Figueiredo (2006) teve como objetivo investigar as crenças relacionadas a erro e correção de dois professores de língua inglesa ainda em formação da rede pública de ensino no Estado de Goiás. A pesquisa buscou analisar também de que forma as crenças desses professores influenciaram sua prática pedagógica e se a correção utilizada por eles se correlacionava com as expectativas dos alunos. Conforme mencionado, os participantes foram dois professores de língua inglesa da rede pública de

ensino e alunos do ensino médio e fundamental, sendo duas turmas da oitava série e duas turmas do terceiro ano.

Nos resultados da pesquisa, podemos observar que as atitudes dos professores no que se refere às correções de erros ora refletiam as experiências que tiveram enquanto alunos, ora as invertiam. Uma das crenças dos professores inferidas por Silva e Figueiredo (2006) no estudo era de que o professor deve sempre fornecer a forma correta para o aluno. Essa crença implica que o bom professor é aquele que sempre corrige o aluno diretamente, contribuindo para que ele não somente perceba o erro que cometeu, mas também substitua esse erro pela forma correta. Apesar de ser o tipo de correção mais comumente utilizado em sala de aula, essa técnica é questionável, visto que não permite que os alunos descubram o próprio erro.

Os dois professores pesquisados parecem compartilhar a crença de que para facilitar a aprendizagem dos aprendizes deve-se fornecer a forma correta dos seus erros. No que se refere às suas próprias experiências como aprendizes de inglês, a forma como eram corrigidos influenciou a forma como tratavam os erros dos seus alunos. Para um dos professores, essas experiências serviram como base pedagógica na aplicação das correções, ao passo que para o outro, serviram como motivação para tratar os erros de forma diferente daquilo que havia experienciado.

Quanto ao impacto dessas correções nos alunos, Silva e Figueiredo (2006) afirmam que as correções feitas pelos participantes podem ou não ir ao encontro das expectativas dos alunos; podendo haver convergência ou divergência das crenças de alunos e professores. Diante disso, a autora confirma a natureza paradoxal das crenças, uma vez que elas podem, ao mesmo tempo, auxiliar ou dificultar e, até mesmo, impedir a aprendizagem dos alunos.

Barnard e Li (2011) desenvolveram um estudo em que se exploraram as crenças e práticas de um grupo de professores-tutores na Universidade de Nova Zelândia. Os dados foram coletados a partir de uma pesquisa preliminar utilizando entrevistas individuais, sessões de visionamento e reuniões em grupos focais. A investigação buscou elicitare o que os participantes acreditavam ser um “bom”¹⁰ *feedback* e em que medida suas práticas convergiam com suas crenças. Ademais, os pesquisadores buscaram entender a importância que os participantes atribuíam ao *feedback*. Dentre as crenças sobre o que constitui um “bom” *feedback* foi possível levantar três características: (1) ajuda os alunos a melhorarem a sua escrita; (2) fornece comentários positivos juntamente com o *feedback* negativo; e (3) justifica a nota dos alunos. Os autores chegaram à conclusão de que a principal preocupação dos

¹⁰ Aspas conforme original.

professores-tutores em dar *feedback* não foi de procurar melhorar as habilidades de escrita dos alunos e sim justificar para eles mesmos, seus alunos e aos seus superiores a atribuição de uma nota específica.

Outro resultado interessante na pesquisa foi que os dizeres da maioria dos participantes convergiram com o que eles realmente faziam na prática, fato que pôde ser observado através da triangulação dos dados. Para os participantes, o *feedback* negativo deveria ser seguido por comentários positivos, embora tenha havido uma tendência corretiva maior em questões de forma do que de conteúdo.

Barnard e Li (2011) verificaram, nas sessões de visionamento, que os professores-tutores apresentavam dificuldades em manter consistência na aplicação do *feedback*, visto que alguns participantes comparavam as notas que eles davam com as dos outros professores-tutores. Para os autores, através das sessões de visionamento, foi possível empreender que os professores-tutores apresentavam inexperiência quanto à maneira de aplicar *feedback*, pois buscavam justificar suas ações com base no que os colegas também faziam. Além disso, eles pareciam ter sido influenciados por experiências anteriores, ou teorias implícitas sobre a utilização do *feedback*. Por exemplo, o impacto que notas baixas poderiam ter sobre os alunos levaram os professores-tutores a dar notas mais altas, somente para se certificarem que não estavam agindo com demasiada severidade.

Apesar de se tratar de um estudo de caso e os dados não permitem generalizações, percebemos que em ambientes virtuais parece haver uma preocupação ainda maior com o que os alunos sentem ou esperam do/sobre o *feedback*. Ambientes virtuais são processos sistêmicos nos quais as relações entre os seres humanos assumem estados de emergência e cautela. Paiva (2003) salienta que o *feedback* em ambientes virtuais é ainda mais esperado do que em ambientes convencionais de ensino; talvez isso justifique a atitude cautelosa e preocupada dos professores-tutores investigados no estudo de Barnard e Li (2011).

É interessante observar que, nos quatro estudos acima descritos, fatores relacionados à forma de correção e aplicação de *feedback* estão ligados a aspectos contextuais, isto é, o modo de aplicar *feedback* dependerá da conjuntura de ensino e aprendizagem. Ademais, aspectos sócio-cognitivo-afetivos, tais como crenças e inseguranças dos professores e professores-tutores também aparecem como influenciadores na tarefa de corrigir os alunos. Em geral, o modo de aplicação do *feedback* parece ser o maior desafio para professores de línguas, pois é necessário observar aspectos que estão além do que pode ser percebido a primeira vista. A pluralidade de estilos de aprendizagem dos alunos não permite uma forma padrão no emprego do *feedback*. Assim sendo, o propósito do presente estudo é também oportunizar reflexões

sobre aplicação de *feedback* em contextos educacionais distintos, a fim de percebermos congruências e estabelecermos métodos de ensino mais condizentes com a realidade dos alunos.

Este capítulo teve como objetivo trazer algumas teorizações sobre como o construto crenças é entendido na LA, a importância de se investigar este tópico e apresentamos alguns estudos sobre crenças estabelecendo uma interface com as investigações sobre *feedback*, tópico principal deste estudo. Salientamos que o campo de investigação de crenças é bastante amplo e não foi nossa intenção discutir todas as questões que envolvem esta temática.

Discutimos ainda alguns pressupostos teóricos referente ao *feedback* em contextos virtuais e presenciais de ensino e aprendizagem de línguas, mostrando como esse termo é definido e quais as abordagens comumente elencadas para utilizá-lo. Essas teorizações possibilitaram o entendimento de como as professoras-tutoras participantes deste estudo faziam uso do *feedback* no contexto definido para análise de dados e quais crenças professoras-tutoras e alunas apresentam sobre este tema. No próximo capítulo, descrevemos a metodologia utilizada para desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Conforme esboçamos na seção introdutória deste trabalho, esta pesquisa tem como propósito investigar as crenças de professores-tutores e alunos de um curso de graduação em Língua Inglesa a distância sobre o *feedback* fornecido na plataforma virtual de aprendizagem. Nesta seção, apresentamos a natureza da pesquisa, bem como os pressupostos metodológicos que a fundamentaram. Em seguida, apresentamos o contexto de investigação, disponibilizando informações sobre a instituição pesquisada e os professores-tutores e alunos participantes. Na última parte, apresentamos os procedimentos para a coleta e para a análise de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho descritivo-interpretativista. Para desenvolvê-la, baseamo-nos nas respostas apresentadas pelos aprendizes e professores-tutores por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados.

De acordo com Bortoni- Ricardo (2008), na pesquisa qualitativa, o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em um ambiente específico e procura investigar como os atores envolvidos percebem o fenômeno em questão, ou seja, como o interpretam. Desta forma, um estudo qualitativo estimula os participantes a pensarem livremente sobre determinado tema, objeto ou conceito. Trata-se de uma abordagem subjetiva e busca captar conceitos não explícitos, abrindo espaço para a interpretação.

Para Bortoni-Ricardo (op.cit.), a interpretação na pesquisa qualitativa permite estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la com outras situações. Portanto, o interesse no enfoque qualitativo está mais no processo do que no produto. Ao contrário do enfoque quantitativo, a ênfase da pesquisa não está em medir as variáveis envolvidas em um fenômeno, mas em entendê-lo. Assim, o processo se move dinamicamente entre os fatos e suas interpretações.

A pesquisa qualitativa permite uma maior percepção do participante acerca do fenômeno apresentado ao seu redor. Assim, através do contexto apresentado, o pesquisador tenta entender como as percepções e os comportamentos dos participantes são influenciados e tenta compreender também os significados subjetivos e entendimentos que esses criam sobre seus próprios mundos sociais e pessoais.

Uma pesquisa qualitativa exige que o pesquisador se posicione de forma bastante íntima com os participantes, esforçando-se para ver o mundo como eles fazem (CROKER, 2009). Neste sentido, é inevitável a presença constante e subjetiva do pesquisador no estudo. Conforme afirma Croker (2009), o pesquisador é a ferramenta primária de investigação na pesquisa, sob duas dimensões: em primeiro lugar, os próprios pesquisadores podem coletar os dados, por diretamente observar e entrevistar os participantes. A vantagem disso é que o pesquisador pode ser ágil e adaptar a sua pesquisa e explorar novos caminhos conforme os imprevistos emergentes. A segunda dimensão do pesquisador é que os resultados obtidos não falam por si só, ou seja, os questionários, entrevistas e anotações não indicam padrões da realidade analisada. O próprio pesquisador terá de interpretá-los, corroborando o paradigma interpretativista de investigação.

Em geral, as pesquisas qualitativas geram um volume grande de dados que, na etapa de análise, precisam ser organizados, o que pode ser feito através de categorizações e do estabelecimento de padrões. Além disso, são necessárias análises, levando-se em conta os instrumentos de coleta utilizados, de forma a permitir desvendar seus significados (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSNADJER, 1999).

Em conformidade com a proposta desta pesquisa, a abordagem escolhida para a investigação das crenças neste estudo é a contextual. Sob essa abordagem, as crenças são vistas como as representações de aprendizagem em uma determinada sociedade em um contexto específico (BARCELOS, 2001). Portanto, essa abordagem permite que as crenças sejam analisadas levando em consideração não só os dados coletados, mas também o contexto em que as ações acontecem.

Tendo em vista todo o exposto, acreditamos que a metodologia elencada condiz com o propósito deste estudo, pois possibilitou a interpretação dos dados, levando-se em conta os variados instrumentos utilizados. Foi possível, ainda, confirmar ou confrontar dados coletados e perceber convergências e divergências nos dizeres dos participantes.

2.2 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um curso de graduação em Letras- Licenciatura em Inglês e Literatura de Língua Inglesa a distância (PARFOR) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Na UFU, o Centro de Educação a Distância (CEaD) é o responsável pelo apoio e intermédio da criação e operacionalização de cursos na modalidade a distância. O curso de Letras-Inglês na UFU é vinculado ao PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), um programa nacional implantado pela CAPES, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES), para oferta de cursos na modalidade a distância, no âmbito do Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), para professores ou profissionais em exercício nas redes públicas de educação.

O Curso foi implantado na UFU em 2011 e teve como objetivo atender à demanda oriunda da adesão do Instituto de Letras e Linguística da UFU ao PARFOR, no sentido de habilitar profissionais já em exercício no magistério de Inglês e de Literaturas de Língua Inglesa na Educação Básica, em Instituições Públicas de Ensino.

Porém, é importante salientar que, apesar de o objetivo primário do curso ter sido atender profissionais já em exercício na educação básica, grande parte dos alunos que cursaram o programa não atuavam como professores, sendo este o primeiro contato de muitos estudantes com um curso superior. Em outras palavras, o PARFOR foi elaborado para professores, mas não atendeu especificamente professores, como é o caso de uma das participantes desta pesquisa.

A duração do curso foi de 8 semestres, em regime acadêmico semestral. A colação de grau dos graduandos ocorreu no ano de 2015. O curso ofereceu 200 vagas, as quais foram divididas em quatro polos: Araxá, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia. Para a implementação do curso na UFU, foi disponibilizada uma sala na própria universidade no campus Santa Mônica, equipada com mobiliário, computador e outros recursos para apoio às atividades de coordenação do projeto. O projeto contou, ainda, com quatro polos presenciais nas referidas cidades. O propósito desses polos foi oferecer suporte, principalmente técnico para que os alunos pudessem acompanhar os cursos a distância. Além disso, nos polos, os alunos realizavam as provas presenciais de todas as disciplinas do curso.

Portanto, embora fosse um curso na modalidade a distância, foram exigidos encontros presenciais no semestre para realização das avaliações obrigatórias. Foram realizados também outros três encontros presenciais: o primeiro foi uma aula de abertura, em que foram dadas

instruções sobre o curso e esclarecidas as dúvidas dos participantes. Os outros dois encontros presenciais foram destinados à realização de seminários, com carga horária mínima de 4 horas.

Após a primeira aula presencial, o aluno foi orientado a se inscrever na plataforma *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Trata-se de uma plataforma virtual livre, acessível através da internet. O *Moodle* oferece recursos e atividades voltadas para a aprendizagem e a criação de comunidades *on-line*. Atualmente, existem várias plataformas de aprendizagem, sendo o *Moodle* a mais comum e a plataforma virtual oficial da UFU. Para propiciar a aprendizagem dos alunos, diversas atividades foram propostas no *Moodle*, tais como: discussões em fóruns e *chats*, leituras individuais e coletivas, atividades de produção escrita e oral, além das avaliações organizadas no semestre, tanto a distância quanto presencial. Quanto ao sistema de avaliação e notas, todas as disciplinas distribuíam 40 pontos para atividades no *Moodle* e 60 pontos para a avaliação presencial.

O apoio e o acompanhamento dos alunos no curso de graduação foram realizados através dessa plataforma com a intervenção de professores-tutores. O curso era constituído por professores-tutores presenciais e a distância, cada um com funções distintas e distribuídos nos polos mencionados anteriormente. No que se refere às suas atribuições, o professor-tutor presencial deveria cumprir uma carga horária de 20 horas semanais de frequência no polo nos horários definidos pela sua respectiva coordenação. Era dever do professor-tutor presencial intermediar o contato do aluno com a coordenação do curso, encaminhando possíveis problemas referentes a falhas no *Moodle*, pedidos de prorrogação de entrega de atividades, solicitações de realização de provas substitutivas, documentos comprobatórios de práticas de estágio, entre outros.

Quanto às atribuições do professor-tutor a distância, este deveria acompanhar de forma contínua o desenvolvimento dos alunos no curso. Esta orientação poderia ser feita individualmente ou em pequenos grupos, utilizando as ferramentas disponíveis no AVA. Um dos objetivos dessa orientação era detectar dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos, além buscar soluções e propor encaminhamentos. Ademais, era função do professor-tutor a distância corrigir as atividades e as provas realizadas pelos alunos e dar a cada um deles, de modo personalizado, o devido *feedback* sobre seu desempenho. O professor-tutor a

distância também deveria trabalhar em parceria com o professor-formador responsável pela disciplina, sugerindo materiais didáticos e interagindo nas sessões de fóruns e *chats*¹¹.

No curso de Letras Inglês PARFOR, o aluno tinha livre acesso a todo material e atividades propostas no semestre, elaborados por um professor-conteudista. O curso contou ainda com professores-formadores, isto é, professores responsáveis por acompanhar o trabalho dos professores-tutores presenciais e a distância e para esclarecer dúvidas dos professores-tutores e alunos. Esses professores faziam parte do corpo docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

É importante salientar que, nessa modalidade de ensino, os professores-tutores atuam como facilitadores da aprendizagem, fazendo a mediação nos fóruns e esclarecendo dúvidas dos alunos. A interação é o ponto crucial na EaD, uma vez que todo o desenvolvimento do aluno dependerá também de uma boa comunicação. Diante disso, é necessário deixar claro aos estudantes as formas e a frequência em que ocorrerão *feedback* às dúvidas e outras intervenções.

2.3 Perfil dos participantes da pesquisa

Uma vez que o objetivo da pesquisa era investigar as crenças de alunos e professores-tutores, foi disponibilizado no AVA, mediante prévia autorização da coordenação do curso, um formulário do *Google Docs* com um questionário inicial a ser respondido por professores-tutores e alunos¹² do curso. Responderam ao questionário inicial 7 alunos e 3 professores-tutores a distância do curso de Letras Inglês PARFOR, todos do sexo feminino. A faixa etária dos professores-tutores respondentes era de 26 a 45 anos. Quanto aos alunos, a maioria dos respondentes se encontrava na faixa etária de 18 a 55 anos, apenas uma aluna tinha acima de 55 anos. Os participantes eram oriundos das cidades do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Visto que o propósito da pesquisa era investigar a relação entre crenças e *feedback* no processo de ensino e aprendizagem de inglês no contexto a distância, selecionamos inicialmente duas disciplinas da grade curricular do programa obedecendo o critério de que a língua inglesa fosse predominantemente utilizada em todas. Escolhidas as disciplinas foi

¹¹ Tanto o professor-tutor a distância quanto o professor-presencial deveriam participar dos cursos de capacitação oferecidos pelo Cead e das reuniões semestrais realizadas presencialmente na UFU com os coordenadores e professores do curso.

¹² Ressaltamos que todos os participantes foram devidamente esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e tinham a opção de não participação. Cada participante autorizou sua participação no momento em que leu o consentimento livre e esclarecido e optou por responder ao questionário.

possível escolher os participantes que dariam prosseguimento na pesquisa, ou seja, somente foram selecionados os alunos e professores-tutores que haviam atuado nessas disciplinas. Acreditamos que por ser tratar de uma investigação em que se analisa o *feedback* aplicado às produções dos alunos na língua inglesa, era relevante que as produções deles também fossem na referida língua. Talvez, se as produções dos alunos fossem na língua materna, o professor-tutor não fornecesse *feedback* com foco na forma, por exemplo. Esse fator é extremamente importante para esta investigação, uma vez que a nossa intenção era correlacionar as crenças do professor-tutor com a forma que ele fornecia *feedback*, incluindo como corrigia os erros dos alunos na língua inglesa, o que provavelmente não seria tão evidente em fóruns na língua portuguesa.

Definimos, portanto, quatro participantes para este estudo, duas professoras-tutoras e duas alunas. Cada participante recebeu um nome fictício a fim de preservar suas identidades, os quais, a partir de agora, serão seus codinomes. Esses participantes atuavam regularmente no curso escolhido para esta pesquisa e, portanto, participavam regularmente dos fóruns de discussão e das atividades propostas pelos professores-formadores. A seguir, apresentamos o perfil de cada uma delas.

Jaqueline

Na ocasião deste estudo, Jaqueline tinha entre 36 e 45 anos e havia atuado como professora-tutora no curso de Letras Inglês PARFOR na maioria das disciplinas do curso. Ela é graduada em Letras- Tradução, tendo atuado apenas com ensino de língua estrangeira (inglês). Sua carreira profissional iniciou-se com o cargo de secretária bilíngue, logo depois de concluir sua graduação, tendo atuado também em diversos institutos de idiomas, como professora de inglês. Para Jaqueline, o desejo em ser professora de inglês se deu pelo fato de tentar aprimorar os seus conhecimentos nessa língua, uma vez que não teve a oportunidade de viajar para o exterior quando ainda era estudante. Segundo ela, pelo fato de não ter viajado para o exterior, sempre procurou aproveitar as oportunidades que as escolas de inglês no Brasil ofereciam, tendo adquirido dois certificados de proficiência em língua estrangeira.

Devido ao seu apreço e habilidade com o inglês, no ano de 1994, Jaqueline formou uma parceria e montou sua própria escola de idiomas, o que considerou uma experiência bastante produtiva em sua carreira. Em 2004, concluiu o mestrado em Linguística Aplicada. Para ela, as questões que envolviam ensino e aprendizagem sempre foram inquietações que a

interessavam bastante, o que aumentou seu interesse em participar da pesquisa. Em seguida, fez o curso de doutorado em outra instituição federal de ensino.

Laura

Nossa segunda participante com idade entre 26 e 35, na época da coleta de dados, não atuava mais como professora-tutora do curso em questão, mas já havia conduzido muitas disciplinas como professora-tutora a distância, desde que o curso começou em 2011. Laura iniciou os estudos da língua inglesa aos 19 anos num instituto de idiomas em sua cidade. Ela sempre gostou de estudar inglês, mas somente após entrar para um curso de idiomas que as oportunidades para ser professora surgiram. Inicialmente, ela trabalhava no laboratório multimídia de uma escola de inglês e, ao perceberem sua competência na língua, foi contratada para ser professora nesta mesma escola. Desde então, ela começou a atuar como professora de língua inglesa em escolares regulares, institutos de idiomas, cursos pré-vestibulares e também como professora de inglês instrumental em uma faculdade. Para ela, o inglês é uma língua muito interessante e não vê dificuldade em aprendê-la. Laura é formada em Letras e já havia concluído o mestrado em Estudos Linguísticos. No momento da coleta de dados, era doutoranda em Estudos Linguísticos na mesma universidade em que concluiu seu mestrado.

Cíntia

A terceira participante deste estudo era aluna do curso Letras Inglês PARFOR e tinha entre 46 e 55 anos no momento da coleta de dados. Cíntia era professora de educação básica na rede pública de ensino. Segundo Cíntia, o seu conhecimento em língua inglesa era bom e antes de começar o curso ela já havia estudado inglês por três anos, além de ter morado em país cuja língua nativa é o inglês. Segundo a participante, ela começou a estudar inglês no ensino médio. No entanto, afirma que não gostava muito da língua. Por questões de trabalho, ela se viu obrigada a estudar inglês. Cíntia afirma que embora fosse diplomada em língua inglesa, seu objetivo principal não era dar aulas de inglês, já que também atuava como professora de ensino religioso e também era diretora da escola em que lecionava. Assim, o inglês era utilizado por ela como instrumento de comunicação com parentes e dar aulas era apenas algo que fazia para “tapar buracos” em sua agenda.

Alice

Ao contrário de Cíntia, Alice nunca havia estudado inglês antes do curso de Letras Inglês PARFOR. Alice tinha entre 36 e 45 anos e atualmente era servidora pública. Sempre estudou em escola pública e seu primeiro contato com o inglês ocorreu durante o período em que cursou o ensino fundamental e médio. Segundo Alice, voltar a estudar inglês ocorreu por questões mercadológicas, pois via no curso de licenciatura em língua inglesa oportunidades de crescimento profissional. Ademais, para ela, a aprendizagem de inglês é obrigatória para qualquer pessoa. Apesar de não ter a proficiência que gostaria na língua inglesa, ela gostava bastante de estudar inglês e considerava-a uma língua bastante desafiadora.

2.4. Coleta de dados: instrumentos e procedimentos

Para a realização deste estudo, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: dois questionários (um para professores-tutores e outro para os alunos) e entrevistas semiestruturadas. Além disso, analisamos as estratégias de *feedback* das professoras-tutoras por meio da análise de suas postagens nos fóruns de discussão de três disciplinas do curso. O critério para escolha dos fóruns partiu da observação do número de postagens em cada fórum. Assim, foram escolhidos apenas os que apresentavam maior número de postagens, principalmente das professoras-tutoras, com o intuito de obtermos um maior *corpus* para análise.

Inicialmente, a proposta era analisar fóruns de uma disciplina do terceiro período e de outra disciplina do quinto período em que todas as participantes tivessem atuado, contudo, não foi possível encontrar a mesma disciplina para as duas professoras-tutoras investigadas obedecendo aos critérios mencionados anteriormente. Sendo assim, foi necessário selecionar mais uma disciplina para atender os critérios de participação na pesquisa. Ao invés de analisar fóruns de duas disciplinas, que era nossa proposta inicial, selecionamos três onde todas as participantes haviam atuado. A seguir descrevemos, brevemente, as características das disciplinas.

2.4.1 As disciplinas escolhidas

Após uma pesquisa no universo do Curso de Letras Inglês- modalidade a distância Parfor, foram escolhidas as disciplinas que serviriam para análise dos fóruns. A primeira disciplina escolhida foi do terceiro período: *Língua Inglesa: Habilidades integradas com*

ênfase na produção escrita integrada à prática educativa 3- PIPE 3. Trata-se de uma disciplina obrigatória com carga horária de 60 horas/aula, dividida em cinco módulos. O objetivo da disciplina era promover a prática da escrita em língua inglesa, aliando-a ao desenvolvimento de outras habilidades. Estava sob a responsabilidade de uma equipe composta por uma professora-formadora e por uma equipe de quatro professores-tutores a distância, contando ainda com o apoio de professores-tutores presenciais divididos em quatro polos. Nesta disciplina analisamos os fóruns mediados pelas duas professoras-tutoras participantes desta pesquisa.

A segunda disciplina elencada fazia parte do quinto período do curso, a saber: *Língua Inglesa: Práticas discursivas da academia*. O objetivo era promover a prática da escrita, em língua inglesa, de gêneros específicos do contexto acadêmico, aliando essa prática ao desenvolvimento de postura crítica. Era composta por quatro módulos, com carga horária de 15 horas cada, totalizando 60 horas/aula. A equipe de professores-tutores era a mesma da disciplina do terceiro período, além de uma professora-formadora. Nesta disciplina foi possível analisar um fórum mediado pela professora-tutora Laura.

Por fim, escolhemos outra disciplina para análise dos fóruns: *Língua inglesa: Práticas discursivas do cotidiano*, referente ao quinto período do curso. As características desta disciplina são as mesmas descritas nas disciplinas anteriores, porém, tinha como objetivo levar o aluno a reconhecer, compreender e produzir os diferentes gêneros das práticas discursivas do cotidiano. Foram trabalhadas as características específicas de cada gênero abordado, diferenças e semelhanças linguístico-comunicativas entre os vários gêneros do cotidiano, o planejamento e a elaboração de textos orais e escritos. A gramática foi estudada de forma contextualizada de acordo com a especificidade/necessidade dos gêneros abordados. Nesta disciplina, analisamos as estratégias de *feedback* da professora-tutora Jaqueline em um fórum de discussão.

Ressaltamos que todas as disciplinas eram de caráter obrigatório e foram escolhidas por fazer uso da língua inglesa na maioria das atividades. Sobre os sistemas de avaliação, em todas as disciplinas foram distribuídos 100 pontos, sendo 60 pontos referentes a uma prova presencial e 40 pontos para atividades diversas realizadas ao longo do curso no AVA.

2.4.2 Os questionários¹³

O questionário foi o primeiro instrumento a ser respondido por alunos e professores-tutores a distância do curso. Tal instrumento foi estruturado por questões abertas e fechadas, com a finalidade de extrair informações que permitissem traçar o perfil dos participantes, fornecendo dados como: sexo, idade, profissão e formação. Pretendíamos também, através de questões abertas, fazer um levantamento inicial das crenças dos participantes em relação ao *feedback* em um AVA e, buscar respostas mais ricas e detalhadas do que as que podem ser obtidas nos questionários fechados. Conforme afirma Vieira-Abrahão (2006), os questionários envolvem questões pré-determinadas apresentadas de forma escrita, por isso deve ser elaborado com extrema cautela. Questões como nível de linguagem utilizada e conhecimento dos participantes, brevidade e clareza das respostas foram cuidadosamente consideradas pelo pesquisador. O questionário, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foram disponibilizados aos alunos e professores-tutores do curso no *Moodle* através de formulário construído no *Google Docs*. Somente os pesquisadores tiveram acesso às respostas dadas pelos participantes.

2.4.3 As entrevistas semi-estruturadas¹⁴

Após terem respondido o questionário e depois de escolhidas as disciplinas para análise dos fóruns de discussão, foram escolhidos os participantes a serem entrevistados, ou seja, dois professores-tutores e dois alunos. Vale lembrar que, apenas participaram da entrevista aqueles alunos que haviam cursado as disciplinas escolhidas para análise nesta pesquisa.

Professoras-tutoras e alunas foram contactadas por e-mail para participarem da entrevista. Num primeiro momento, os participantes seriam entrevistados através de uma conversa mediada por um mensageiro instantâneo (*Skype*), com o apoio de uma *webcam*. Contudo, devido a falhas técnicas e a diversos outros problemas com esta ferramenta, decidimos realizar a entrevista através de um aplicativo de celular, o *Whatsapp*. O pesquisador entrou em contato com os participantes agendando um horário acessível a todos.

¹³ Para consulta aos questionários, ver apêndices A e B.

¹⁴ Para consulta ao roteiro das entrevistas, ver apêndices C e D.

O critério para realização da pesquisa era de que toda a conversa fosse realizada através de áudios, assim, após a pergunta do pesquisador, o participante deveria responder imediatamente à pergunta pelo recurso de envio de gravação de voz. As entrevistas foram individuais e seguiram um roteiro de perguntas. A conversa foi arquivada e transcrita para fins de análise dos dados.

2.4.4. Postagens das professoras-tutoras e das alunas nos fóruns de discussão

A análise dos fóruns teve como objetivo inferir as estratégias de *feedback* utilizadas pelas professoras-tutoras nas disciplinas escolhidas para o estudo. Para isso, foram observadas suas postagens em cada fórum investigado.

2.5. Mecanismos para análise de dados

Entendemos que, nas pesquisas de base qualitativa, a análise dos dados deve ser progressiva. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a partir do momento em que o pesquisador tem clareza de seus objetivos, ele deve reunir registros de diferentes naturezas para obter os dados necessários, por exemplo: observação direta, entrevistas, questionários, gravações de áudio e vídeo, dentre outros. Segundo a autora, esses registros permitem ao pesquisador a triangulação dos dados, que nada mais é do que a análise que permite comparar dados de diferentes registros a fim de refutar ou contestar uma asserção (BORTONI-RICARDO, 2008).

Deste modo, nenhum instrumento isolado é suficiente para levantar dados numa pesquisa de natureza qualitativa. Para Vieira-Abrahão (2006), um estudo adequado dentro do paradigma qualitativo exige a combinação de vários instrumentos de coleta para promover a triangulação de dados e perspectivas.

Neste estudo, o processo de análise de todo o material coletado incluiu a leitura e releitura dos dados, a fim de categorizá-los, classificá-los e compará-los. Para análise dos questionários e entrevistas, nos pautamos nas concepções de Gillham (2000). Primeiramente, foi feita uma descrição dos sujeitos pesquisados através das informações contidas nos

questionários: sexo, idade, ocupação, formação educacional, dentre outros. Segundo, foi realizada a categorização das respostas dos questionários e das entrevistas, o que possibilitou analisar os pontos em comum e as diferenças mais significativas nas respostas dos participantes quanto às suas crenças sobre o *feedback* em contexto virtual de aprendizagem.

A abordagem elencada para investigação do *corpus* está fundamentada na análise de conteúdo, ou seja, um método que utiliza um conjunto de procedimentos, quantitativos e/ou qualitativos, para produzir inferências de um texto. Segundo Bauer (2002), a análise de conteúdo de um texto estabelece uma ponte entre aspectos estatísticos e a análise qualitativa dos materiais, sendo respaldada em duas dimensões principais: a sintática e a semântica. Neste estudo, a identificação de pontos em comum entre os dados, a frequência das palavras e sua ordenação permitiu, por exemplo, a construção das categorias. No que diz respeito aos procedimentos semânticos utilizados, isto é, avaliações de sentidos denotativos e conotativos em um texto foi possível fazer o levantamento das crenças dos participantes, bem como a seleção de trechos relevantes para endossar algumas afirmações feitas no decorrer da pesquisa.

A análise das respostas dos participantes seguiu também o critério proposto por Gilham (2000), isto é, cada excerto foi analisado por vez e, para cada resposta analisada, grifamos as palavras recorrentes. Em seguida, os excertos foram agrupados em categorias e as crenças foram encaixadas em cada categoria. Nos questionários, para construção dessas categorias, partimos inicialmente das perguntas. Desta forma, a elaboração de uma categoria foi respaldada em uma ou duas perguntas dos questionários, de acordo com o conteúdo de cada questão. A primeira categoria elaborada através do questionário dos professores-tutores, por exemplo, “*Feedback*: função e importância na educação a distância” foi baseada nas perguntas 8 e 9 do questionário, respectivamente: O que você entende por *feedback* no processo de ensino e aprendizagem de línguas na educação a distância? Na sua opinião, qual a importância do *feedback* em disciplinas de língua inglesa em EaD? Ele difere do contexto de ensino presencial?

A partir da categoria citada anteriormente, por exemplo, foram classificadas as crenças, tais como: “o *feedback* repara erros”; “o *feedback* faz parte da avaliação do desempenho do aluno”; “a falta de *feedback* prejudica a interação entre aluno-aluno e aluno-professor”, entre outras.

No que diz respeito às entrevistas, o processo foi o mesmo. Depois de transcritas, as respostas foram lidas várias vezes e categorizadas. Por questões de organização, a análise das entrevistas se deu individualmente, isto é, a entrevista de cada participante foi analisada

e arquivada separadamente. Esta estratégia foi necessária devido ao volume de dados obtidos nas entrevistas, que foi bem maior que a dos questionários. A categorização dos dados do questionário, por sua vez, foi agrupada em dois grupos: professores-tutores e alunos.

Por fim, foi possível comparar os dados obtidos no questionário com os dados da entrevista, com o propósito de identificar convergências e divergências entre os dizeres dos participantes ou, até mesmo, contradições.

Tendo finalizado a análise das entrevistas e questionários, partimos para análise dos fóruns de discussão. Vale ressaltar que nosso objetivo era identificar as estratégias de *feedback* que os professores-tutores utilizavam e, ao mesmo tempo, verificar se tais estratégias se correlacionavam com suas crenças.

Depois de escolhidas as disciplinas para análise, selecionamos um fórum de discussão de cada professora-tutora, para cada disciplina, num total de 4 fóruns, isto é, dois fóruns das disciplinas do terceiro período (um de cada professora-tutora) e dois fóruns das disciplinas do quinto período (um de cada professora-tutora). Cumpre ressaltar que foram escolhidos apenas os fóruns em que as professoras-tutoras e as alunas participantes dessa pesquisa haviam atuado. Todos os fóruns tinham o enfoque no uso da língua inglesa.

Como o objetivo de analisar o fórum era identificar as estratégias que os professores-tutores empregavam nas disciplinas ao dar *feedback* aos alunos, foi necessário analisar todas as postagens, não apenas aquelas feitas pelos alunos participantes desta pesquisa, seguidas dos comentários dos professores-tutores. Inserimos as postagens dos alunos e o *feedback* dos professores-tutores em uma tabela. Com esses itens elencados, foi possível descrever quais estratégias o tutor utilizou nos fóruns, se métodos indiretos ou indiretos de correção, comentários ou elogios, por exemplo. Tais estratégias foram analisadas à luz dos estudos de Lyster e Ranta (1997); Paiva (2003); Figueiredo (2004); Kielty (2004); Ros I Solé e Truman (2005) e Shute (2007).

Tendo finalizado a apresentação da metodologia utilizada neste estudo, passaremos ao próximo capítulo, que trata da discussão dos resultados obtidos por meio da análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos e interpretamos os dados coletados mediante a aplicação de diferentes instrumentos de pesquisa (questionário e entrevista). Também analisamos postagens dos professores-tutores em fóruns de discussão. Os dados obtidos foram analisados e confrontados com o objetivo de levantar e discutir crenças de professores-tutores e alunos acerca do *feedback* no curso do qual participavam. Faremos, primeiramente, uma análise das crenças sobre *feedback* das professoras-tutoras participantes deste estudo, apontando convergências e divergências em suas percepções. Em seguida, apresentaremos as estratégias de *feedback* das professoras-tutoras nos fóruns de discussão e verificaremos se elas vão ao encontro das suas crenças. Posteriormente, discutiremos as crenças das alunas sobre *feedback* neste estudo e, por fim, faremos uma breve discussão sobre as emoções das alunas quanto ao *feedback* recebido pelos professores-tutores e se, de alguma forma, isso impacta à sua aprendizagem. Antes de iniciarmos nossa discussão sobre crenças, retomamos as perguntas que nortearam este estudo:

- Partindo-se do pressuposto de que as ações dos professores-tutores são permeadas por suas crenças, quais crenças sobre *feedback* podem ser inferidas a partir de suas verbalizações e práticas de *feedback* no AVA?
- Que tipos de estratégias de *feedback* são utilizadas pelos professores-tutores de língua inglesa?
- Quais crenças os alunos do curso apresentam sobre *feedback*?
- De que modo o *feedback* aplicado pelo professor-tutor impacta as emoções dos alunos no que tange à aprendizagem da língua inglesa?

3.1. As crenças das professoras-tutoras sobre *feedback*

Com a finalidade de responder a primeira pergunta de pesquisa, tivemos como ponto de partida as respostas das professoras-tutoras ao questionário e à entrevista. Para identificar quais crenças sobre *feedback* foram trazidas pelas interagentes, destacamos e categorizamos os itens mais recorrentes em suas respostas e levantamos algumas asserções.

Por meio da triangulação dos dados dos diferentes instrumentos utilizados, foi possível perceber convergências entre os dizeres das participantes, ou seja, crenças sobre *feedback* compartilhadas pelas duas professoras-tutoras. Esta categoria revelou crenças sobre como as professoras-tutoras participantes deste estudo percebiam o *feedback* no ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto de ensino a distância.

Como critério de organização, iremos analisar, primeiramente, as crenças em comum apresentadas pelas professoras-tutoras para, em seguida, discutir as crenças de cada uma. A variedade de crenças particulares demonstra a individualidade que a crença pode ter, além de realçar a relação de crenças com o contexto (BARCELOS, 2004), pois, muitas delas, advêm do próprio ambiente em que vivemos. Quanto às crenças em comum, julgamos importante discuti-las, pois podem apontar caminhos para futuras pesquisas e apresentar indícios de como o *feedback* pode ser melhor aproveitado no contexto de ensino observado. Apresentamos as crenças das participantes, seguidas de excertos que as ilustram:

O feedback é um retorno que evidencia os erros e os acertos dos alunos.

A primeira crença identificada durante a análise dos questionários diz respeito ao que as respondentes entendem por *feedback*, ou seja, sua definição pessoal com base em suas experiências passadas como aprendizes, professoras e professoras-tutoras no curso de Letras. Ao contrário da imagem geralmente compartilhada de que *feedback* implica necessariamente no tratamento de erros, Laura defende a ideia de que o *feedback* também deve ser dedicado a momentos em que os acertos ocorrem:

1. “É um retorno sobre uma atividade postada junto a uma explicação sobre os erros e acertos do aluno(a).”
(Laura- questionário)

Em qualquer ambiente de ensino, os professores têm de lidar com assuntos que vão além da correção de produções linguísticas; também é necessário prestar um apoio afetivo aos

aprendizes. Conforme revisamos na literatura, o *feedback* em contextos virtuais pode ser aplicado para remediar os erros linguísticos produzidos pelos alunos e também para dar um retorno aos aprendizes acerca de seu desempenho, o que pode ocorrer, por exemplo, na forma de elogios e comentários acerca da aprendizagem (ROS I SOLÉ; TRUMAN, 2005).

A concepção de Jaqueline sobre a definição de *feedback* vai ao encontro da opinião de Laura. Para Jaqueline, o *feedback* deve incluir a observância de outros aspectos além dos erros, com o propósito de ajudar o aluno em determinadas situações de aprendizagem. Vejamos o excerto abaixo:

2. “O *feedback* não deve estar restrito à correção da forma (linguística(erros)/discursiva (linguagem acadêmica/gêneros acadêmicos), tanto na educação presencial quanto a distância, mas incluir a observância de aspectos tais como a falta de motivação, a ausência no AVA, a interação com os colegas e o tutor, como forma inclusive de auxiliar o cultivo de comportamentos adequados que possibilitem o desempenho satisfatório de um aluno em determinada situação de aprendizagem.”
(Jaqueline- questionário)

Ao afirmar que o *feedback* deve incluir a observância de aspectos como a falta de motivação do aprendiz, sua ausência na plataforma e baixa interação com outros alunos, percebemos a compreensão da professora-tutora de que a correção explícita dos erros é importante, mas não deve ser aplicada de forma isolada. Assim, é importante levar em consideração outros fatores que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, fatores esses que podem ser de ordem afetiva.

Acreditamos que como na sala virtual não há contato face a face com os alunos, o simples apontamento dos erros por parte do tutor pode mecanizar o processo de ensino e interferir negativamente na aprendizagem, levando os alunos a se sentirem desmotivados ou constrangidos. Em ambientes *on-line*, existe uma expectativa muito grande por parte dos alunos de que o professor-formador ou professor-tutor dê *feedback* em suas produções (PAIVA, 2003; LEFFA, 2005). Ao se deparar apenas com a exposição dos erros, ou seja, de suas falhas, os alunos podem se sentir receosos ou ansiosos na postagem e participação das atividades. Ao evidenciar o que os alunos estão acertando, há grandes chances desses se sentirem mais confiantes e entenderem que errar é algo natural quando se está aprendendo uma língua estrangeira:

3. “/.../ o *feedback* eu acho que ele deve ser aplicado em tudo que o aluno fez inclusive nos acertos dele..., pra que ele possa ver o que que ele fez, o que ele tem que melhorar e o que ele tem de positivo na atividade dele..., eu nunca dei um *feedback* só negativo..., eu sempre colocava coisas positivas... coisas que o aluno tinha feito muito bem e o que o aluno precisava melhorar... por que que eu gosto de fazer isso... porque a pessoa tem noção do que que ela tá fazendo e o que que ela precisa fazer pra atingir um determinado grau de maturidade ou um determinado grau de conhecimento..., eu acho que o *feedback* ele servia como uma bússola pra guiar os alunos principalmente num ambiente virtual que eles não tinham contato conosco diretamente/.../”

(Laura- entrevista)

4. “/.../ neste contexto (educação a distância) a correção de erros é fundamental para que o aluno se conheça, conheça seus pontos fortes e o que precisa melhorar/.../”

(Jaqueline- questionário)

É interessante observar que para a professora-tutora Laura, erros ou acertos dos alunos devem ser acompanhados de explicações para que os alunos tenham consciência de que cometeram um erro ou para que saibam o que estão fazendo certo. Essa medida serve como bússola para guiá-los no processo de ensino e aprendizagem, particularmente na educação a distância em que a interação presencial, face a face, é quase sempre inexistente.

Como vimos nos exemplos anteriores, no que tange às concepções de *feedback* das professoras-tutoras participantes desta pesquisa, pode-se notar que a maneira de encará-lo coincide. Ou seja, as duas afirmam que o *feedback* serve como insumo para que o aluno saiba o que ele precisa melhorar e para que ele conheça os seus pontos fortes. Ele tem uma conotação positiva para as participantes. Basta observarmos o uso do verbo “melhorar”, que é recorrente nos dizeres das duas professoras-tutoras, reforçando a ideia de que o *feedback* é, para elas, uma situação natural e também fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

O feedback em EaD deve ser fornecido de forma clara aos alunos.

Uma das perguntas abertas do questionário e que também foram discutidas durante as entrevistas diz respeito às dificuldades das professoras-tutoras em dar *feedback* aos alunos. Percebemos por meio dos dizeres das participantes que a falta da verbalização oral nos cursos a distância parece ser um grande desafio. Isso sugere que na EaD deve haver muita cautela na comunicação com os alunos, pois uma simples troca de palavras pode ocasionar desentendimentos ou desconforto entre as partes envolvidas.

A tarefa do tutor neste contexto é transformar a linguagem oral em linguagem escrita a fim de estabelecer uma interação entre as pessoas separadas geograficamente. No que concerne ao *feedback*, ao recebê-lo, o aluno não pode contar com a presença física dos seus professores-tutores e, assim, perceber suas expressões, sentimentos e gestos. A escrita assume o papel principal de comunicação entre alunos e professores-tutores e, pela tela do computador, produz grande diversidade de significados.

O estudo de Mehrabian e Ferris (1967 apud Alves e Lima, 2011) sobre a linguagem na educação a distância mostrou que nas interações humanas face a face apenas 7% de toda comunicação se dá por meio de elementos verbais, enquanto que outros elementos da prosódia (tonalidade, intensidade, ritmo e outras características da voz) correspondem a 38% e a linguagem corporal (gestos, expressão facial, postura) equivalem a 55%. Isso quer dizer que 93% da comunicação face a face acontece a partir de elementos não verbais. Na EaD, esse fator é preocupante visto que, muitas vezes, toda comunicação é feita de forma escrita, havendo uma perda considerável de possibilidades expressivas. Neste estudo, a falta da oralidade é uma preocupação da professora-tutora Jaqueline, conforme observamos no excerto 5:

5. “/.../ Sinto que nem sempre fica tudo muito claro, sinto falta de falar. Mas tenho usado o gravador quando preciso fazer alguma observação pontual /.../”
(Jaqueline- questionário)

Percebemos que, muitas vezes, Jaqueline não consegue transmitir suas mensagens apenas pela escrita e necessita, portanto, do dizer, do falar. A ideia talvez seja permitir que o interlocutor tenha consciência da emoção que está sendo transmitida ao fornecer *feedback*; assim, a professora-tutora usa o gravador quando precisa fazer uma intervenção um pouco mais pontual e para evitar que a mensagem transmitida pareça impessoal.

Na EaD, a comunicação entre os interagentes é quase sempre caracterizada pelo contato assíncrono. Dessa forma, é necessário pensar em estratégias para reduzir a perda dos elementos não-verbais na comunicação, embora isso também possa ocorrer em contextos síncronos, a comunicação na EaD é mais limitada. No caso das professoras-tutoras deste estudo, a clareza na escrita é uma forma de tentar amenizar desentendimentos ou interpretações errôneas, principalmente no que diz respeito ao *feedback*.

6. “/.../ No ensino a distância o tutor precisa passar de forma clara o que pretende dizer para não ficar dúvidas em relação à atividade/.../

(Laura- questionário)

7. “/.../queria salientar o valor da escrita, da leitura, eh você saber como você tratar o ser humano assim a distância..., você saber escrever de uma forma adequada, como a linguagem também é aconchegante/.../”

(Jaqueline- entrevista)

Alves e Lima (2011) ressaltam o papel da objetividade e clareza no processo de elaboração do *feedback*. Para os autores, deve-se evitar o uso de palavras ou expressões rebuscadas, ou palavras que podem ser desconhecidas pelos alunos. A clareza na escrita é essencial para que os alunos compreendam os objetivos das atividades. Ademais, para Jaqueline, a escrita na EaD precisa ser adequada e aconchegante. Ela ressalta ainda o valor das relações pessoais nesta modalidade de ensino. Embora a aprendizagem se dê por meio de uma máquina, as interações humanas devem ser respeitadas.

Sobre afetividade na EaD, Ribeiro (2012) ressalta que,

É importante considerar que o estudante é um ser não só intelectual, mas afetivo, e que são as emoções que motivam qualquer indivíduo positiva ou negativamente. Nos ambientes virtuais, a criação de laços de afetos pelos professores-professores-tutores pode ser responsável pela participação, produção e até mesmo a permanência do aluno no curso (RIBEIRO, 2012, p. 797).

Enquanto professor de língua inglesa na educação presencial e também na educação a distância percebo que, muitas vezes, há um distanciamento entre os proponentes do curso, ou seja, professores-conteudistas e professores-formadores e os alunos da EaD. Acredito ser necessária uma maior participação dos professores na vida dos estudantes, evitando delegar apenas aos professores-tutores o papel de orientá-los. Como discutiremos nas seções a seguir, os alunos gostam e demandam que suas produções sejam apreciadas pelos professores-formadores. A presença do professor neste momento é uma forma de fazer com que os aprendizes se sintam acolhidos. Acreditamos que é preciso haver uma humanização da EaD no sentido mais pedagogo da palavra. Em outras palavras, é preciso evitar que a distância faça com que os alunos fiquem distantes.

3.1.1 Crenças sobre *feedback* da professora-tutora Laura

Laura reproduz em seus dizeres a prática sugerida por alguns estudiosos, dentre eles Figueiredo (2004), de que abordagens indiretas no tratamento dos erros dos alunos podem ser mais eficazes do que abordagens diretas. Sua abordagem de *feedback* é centrada no conteúdo, com ênfase no que o aluno diz e não na forma como diz. É possível perceber este fato através de suas postagens fóruns de discussão. Laura trabalha sempre com comentários, enfatizando a discussão de um determinado assunto, estimulando os alunos a buscar novas fontes de conhecimento e mostrando outros caminhos para aprimorarem suas produções. Não descartamos, porém, que a participante não tenha fornecido *feedback* com foco na forma, uma vez que outras ferramentas de comunicação com o aluno possam ter sido utilizadas (por exemplo, mensagens via *e-mail*).

Apesar de Laura considerar o ensino e aprendizagem de inglês um processo complexo, através dos seus dizeres, por meio do questionário e da entrevista, percebemos o modo como ela concebe o processo de ensino e aprendizagem de inglês, ou seja, ela acredita que é necessário valorizar o que o aluno faz de melhor, para, em seguida, evidenciar os aspectos negativos de suas produções. Retomando o que afirmam Richards e Lockhart (1994), as crenças que os professores trazem consigo são baseadas nas imagens e experiências que tiveram ao longo da sua jornada enquanto estudantes e professores. Vejamos o que Laura comenta sobre sua experiência com a língua inglesa e com o ensino dessa língua:

8. /.../ “o inglês pra mim é uma língua que eu gosto muito, tenho uma afinidade muito grande com a língua inglesa, gosto de aprender, eh mais sobre o inglês e gosto muito de ensinar também..., não acho uma língua difícil e quando eu dou aula eu tento passar pros alunos essa facilidade com que é dar aula de inglês e aprender um pouco mais sobre essa língua.”.

(Laura- entrevista)

O acúmulo de experiências dos professores é manifestado através de suas crenças que, por sua vez, são postas em uso quando a participante está diante de situações em que elas são confrontadas ou corroboradas. Dentre as crenças relativas ao processo de ensino e aprendizagem, destacamos, neste momento, as que retratam as convicções da participante em relação ao *feedback*:

É preciso corrigir e, ao mesmo tempo, elogiar os alunos.

Como já mencionamos, Laura acredita que o *feedback* não deve ser restrito aos erros dos alunos. Uma estratégia enfatizada por ela no questionário e entrevista é sempre elogiar os alunos para, em seguida, apontar quais aspectos eles precisam melhorar. Os trechos abaixo expressam essa crença.

9. “/.../Sempre elogiava os alunos nas produções textuais que faziam e tentava ressaltar bastante como ele tinha sido bom no que ele acertou. Depois dizia o que não havia ficado adequado na tarefa e sugeria consulta a materiais de aprendizagem.”

(Laura- questionário)

10. “/.../eu sempre apontava o que tava bom no início que foi uma coisa que eu aprendi com a professora x¹⁵ ..., sempre elogiar no início tudo que o aluno tem e depois você aponta o que o aluno precisa melhorar/.../”

(Laura- entrevista)

A decisão da professora-tutora em apontar primeiro o que os alunos fizeram de melhor faz parte de sua bagagem pedagógica, isto é, faz parte de suas experiências vividas enquanto professora no Curso de Letras-Parfor. Dessa forma, ao elogiar primeiro, sua crença é a de que o *feedback* poderá surtir um efeito menos agressivo, ou menos invasivo na produção do aluno.

11. “/.../então você precisa esclarecer o que ele tem ali de bom e o que ele tem de ruim, ou..., não sei se ruim, mas o que ele precisa melhorar ali..., isso tudo você tem que colocar pra ele de uma forma bem clara pra que ele possa entender o que ele precisa melhorar porque você precisa fazer com que ele busque também alternativas pra que ele possa conseguir ir além daquilo ali..., então quando eu dava um *feedback* eu colocava pros alunos o que eles precisavam melhorar /.../”

(Laura- entrevista)

Contudo, é importante ressaltar que a utilização isolada de elogios pode não ser benéfica para os aprendizes caso elas sejam confundidas apenas como mensagens positivas e generalistas sobre vitória ou sucesso. Muitas vezes, “o *feedback* é oferecido supostamente de maneira positiva, mas os seus resultados são insignificantes, por não apontarem atitudes e comportamentos reais a serem mantidos nem os resultados que isso trará ao trabalho de quem o recebe” (WILLIAMS, 2005 apud LIMA; ALVEZ, 2011). Neste sentido, elogiar não garante que os aprendizes irão acrescentar algo à sua aprendizagem do ponto de vista cognitivo. Acreditamos que o *feedback* corretivo seguido de comentários de incentivo ou elogios é mais

¹⁵ A professora acima citada atuou como professora formadora e conteudista em diversas disciplinas do curso de Letras-Inglês Parfor.

benéfico para o desenvolvimento dos alunos na língua estrangeira, uma vez que os leva a refletir sobre o que estão errando.

Os alunos são resistentes quando o feedback não atende suas expectativas.

Conforme pontuamos no capítulo teórico desta pesquisa, um dos grandes questionamentos de muitos professores no momento em que aplicam alguma medida corretiva é se realmente os alunos devem ser corrigidos. Ademais, cabe ainda ao professor dar conta de muitas outras indagações: quando os alunos devem ser corrigidos? Quais erros devem ser corrigidos? Como esses erros devem ser corrigidos? Quem deve ser responsável pela correção desses erros? (HENDRICKSON, 1978; ALLWRIGHT, BAILEY, 1991).

Não existe um modelo padrão de como o professor deve se portar no momento em que aplica *feedback*, nem tampouco a garantia de que o método escolhido por ele irá funcionar. A sala de aula de língua estrangeira é um terreno instável, onde há diversidade de opiniões e diferentes estilos de aprendizagem. Vejamos a fala da professora-tutora Laura, sobre a atitude dos alunos ao receberem *feedback*:

12. “Muitos alunos não aceitam serem corrigidos. Muitas vezes ignoram seus comentários, cometendo os mesmos deslizes em outras oportunidades.”
(Laura- questionário)

Notamos que o *feedback*, neste caso, parece adentrar um espaço mais afetivo do que cognitivo. Conforme apontamos nos resultados da pesquisa de Diab (2005) no aparato teórico deste trabalho, os alunos do referido estudo queriam ser corrigidos e solicitavam um *feedback* de qualidade. No entanto, no caso da professora-tutora participante desta pesquisa, parece haver um embate entre a forma que o aluno quer ser corrigido e a forma que ela corrige. Vejamos os excertos seguintes:

13. “/.../ eles (os alunos) reclamaram um pouco porque eu não exigia somente a resposta, eu exigia..., eu num sei se eu posso dizer exigia mas eu queria que eles desenvolvessem uma postura mais crítica e não respondessem só um sim ou um não eh..., uma forma assim bem sucinta/.../”

(Laura- entrevista)

14. “/.../ eu fazia uma cobrança como eu já disse que não aceitava só aquelas respostas simples então eu gostaria que os alunos tivessem a oportunidade de ir mais além de..., de descobrir mesmo... até mesmo como eles poderiam fazer com que os alunos pensassem criticamente sobre aquilo ali que eles estavam ensinando/.../”.

(Laura- entrevista)

Nos excertos anteriores, a professora-tutora Laura demonstra sua preocupação em fornecer aos alunos não só modelos corretos ou simplesmente apontar os seus erros. Para ela, os alunos precisam aprender a pensar criticamente e a refletir sobre os erros que estão cometendo. Percebemos pelos dizeres de Laura que os alunos sentem a necessidade do *feedback*, no entanto, quando a professora-tutora solicitava uma reflexão que ia além do fornecimento de formas corretas, os alunos repudiavam ou ignoravam seus comentários, cometendo os mesmos deslizes. Isso sugere que os alunos têm um modelo de correção que esperam receber, neste caso, o apontamento das formas incorretas em suas produções ou o fornecimento das formas corretas, isto é, métodos mais diretos de *feedback*. Talvez, o fato de a professora-tutora solicitar aos alunos que refletissem sobre o que estavam errando fizesse com que eles tivessem que se esforçar e produzir mais na disciplina, o que demandava tempo e, por isso, preferiam ignorar os comentários. Vejamos no excerto 15 um comentário da aluna Alice, também participante desta pesquisa, que corrobora essa afirmação:

15. “/.../ então todos os meus textos tudo que eu escrevia..., ela (a professora-tutora Laura)..., aquilo que ficava buraco né..., ela questionava e pedia pra aprofundar naquela questão..., apontava onde é que precisava melhorar, eh..., são perguntas que as vezes te dá mais trabalho do que aquela primeira pesquisa que você realizou, então é um feedback que..., eu tinha cumprido tudo que tinha sido pedido na tarefa? Tinha, mas as vezes ela me dava mais trabalho com uma pergunta, com uma lacuna que talvez no texto tenha ficado, e eu tinha que pesquisar tudo de novo pra melhorar, responder e contemplar aquilo, textos mais complexos como relatórios de Pipe ou de estágio/.../”

(Alice- entrevista)

É interessante notar que, para a aluna, o *feedback* além de auxiliar na resolução de dúvidas, servia também como fomentador para o pensamento crítico. No entanto, o *feedback* dado pela professora-tutora acabava tornando a tarefa dos alunos um pouco mais árdua, uma vez que era necessário pensar criticamente sobre as perguntas da professora-tutora e refazer

suas produções. Isso nos leva a entender que o aluno parece preferir uma correção explícita de erros, ou seja, um modo de correção mais óbvio em que não haja necessidade do pensamento crítico. A professora-tutora, por sua vez, acredita que uma boa formação precisa incentivar os alunos a aprimorarem seus conhecimentos da língua e sobre a língua que irão ensinar.

Além de indicar o erro, é necessário explicar o porquê das produções dos alunos estarem incorretas.

Laura, como já mencionamos, preferia aplicar *feedback* acompanhado de elogios, ou algum comentário que estimulasse o interesse e a aprendizagem dos alunos. Ela, geralmente, fazia comentários sobre o que os alunos haviam feito de melhor para, em seguida, apontar o que havia ficado incorreto, seja em produções com foco gramatical ou em postagens em torno de conceitos teóricos. Isso foi confirmado pela observação de sua prática, conforme pontuaremos na seção 3.2.1. Essa estratégia foi incorporada em sua prática por meio de observação e orientação de outros professores, conforme citado no excerto 10.

Ademais, para Laura, outro aspecto importante no que diz respeito à aplicação do *feedback* era conscientizar os alunos sobre o motivo pelo qual eles estavam sendo corrigidos, isto é, o porquê das produções deles estarem incorretas, como observamos nos trechos a seguir:

16. “/.../ então se o aluno tinha um problema na hora de fazer um exercício sobre passado simples, então eu colocava qual era a resposta..., colocava o porquê que tava errado, porque não podia ser aquela resposta dele e colocava o link pra que ele pudesse pesquisar mais sobre isso/.../

(Laura- entrevista)

17. “/.../ se fosse questão de estrutura eu indicava pra eles o que que tava errado, o que que eles precisavam melhorar, o porquê que eu considerava aquilo um erro..., porque eu num sei se a palavra erro seria a palavra mais adequada, talvez porque que aquilo ali não tava dentro do padrão que era previsto que o aluno pudesse produzir e colocava alguns links pra que ele pudesse ter acesso/.../”

(Laura-entrevista)

Observamos que a perspectiva de Laura sobre como fornecer *feedback* está atrelada à forma como ela concebe o erro. Em resposta a pergunta do questionário, a professora-tutora Laura esclarece o que considera como erro na aprendizagem de línguas:

18. “Não gosto muito de usar essa palavra, pois, para mim, isso indica que há uma forma “correta” a ser imitada. Prefiro pensar que os alunos cometem “equívocos” perante o aprendizado de língua, assim como cometem deslizes ao falar.”

(Laura- questionário)

A professora-tutora prefere tratar os erros como “deslizes” ou “equívocos”, pois o termo erro, para ela, assume uma conotação mais negativa, algo insuperável. Os excertos a seguir ilustram esse ponto de vista:

19. “/.../ como eu te disse eu me baseei muito nas coisas que já vivi, quando você fala para uma pessoa que ela tá errada, ela acaba interpretando aquilo de uma forma negativa, acha que o erro ele não pode ser corrigido..., quando você fala ah você cometeu um equívoco, você cometeu um lapso., parece que aquilo é mais aceitável e a pessoa entende melhor que ela pode superar aquela situação/.../”

(Laura- entrevista)

20. “/.../eu acho a palavra erro algo muito pesado então eu tento amenizar tratando como equívoco ou um lapso/.../

(Laura- entrevista)

Essa concepção de erro leva a professora-tutora a tratar os equívocos dos alunos como algo natural, um resultado da aprendizagem e não como um aspecto negativo (FIGUEIREDO, 2004). Para que o erro possa contribuir para o processo de aprendizagem da LE, além da indicação dos deslizes dos aprendizes, Laura acredita ser importante conscientizá-los sobre esses deslizes e explicar porque eles estão fora do padrão esperado na língua que estão aprendendo. Esse método de correção é também resultado da vivência da professora-tutora enquanto aluna e/ou professora e ela quer dar aos seus alunos um *feedback* que não os desestimele na aprendizagem da língua, fazendo-os tomar consciência do que precisam melhorar.

Laura, desempenhando seu papel de professora e tutora, parece sentir o dever de evitar que seus alunos se sintam constrangidos ou invadidos no que diz respeito ao *feedback*. Essa preocupação transcende a simples correção dos erros e instiga os alunos a procurar outras fontes de conhecimento a fim de aprimorar o seu aprendizado. Por meio dos dizeres da professora-tutora apresentados nos excertos anteriores podemos inferir outra crença: a de que o *feedback* deve ser acompanhado de sugestões de materiais ou atividades extras.

Em observação aos fóruns de discussão, que discutiremos com mais detalhes nas seções seguintes, percebemos que Laura sempre fornecia outras fontes para que os alunos buscassem enriquecer o que estavam discutindo ou aprendendo nas disciplinas. Os excertos 16, 17 e 21 corroboram essa afirmação:

21. Sempre elogiava os alunos nas produções textuais que faziam e tentava ressaltar bastante como ele tinha sido bom no que ele acertou. Depois dizia o que não havia ficado adequado na tarefa e sugeria consulta a materiais de aprendizagem
(Laura- questionário)

Ficam claras as razões que levam a professora-tutora a agir da maneira como age, ou seja, as razões que a levam a aplicar o *feedback*: ela prefere métodos menos invasivos de correção e a utilização de elogios, por exemplo, é uma boa estratégia para não constranger o aluno. Outra estratégia é sugerir materiais extras para que os alunos sintam-se mais seguros quando for preciso fazer algum tipo de adaptação ou correção em suas produções.

Diante das crenças apresentadas, podemos fazer as seguintes inferências: (1) a professora-tutora Laura prefere não utilizar de estratégias de *feedback* com foco na forma, optando por comentários que estimulem o aluno a se posicionarem perante os conteúdos estudados; (2) os alunos esperam que o *feedback* da professora-tutora seja pontual e que ela apresente a forma correta ou corrija explicitamente suas produções; (3) as atitudes da professora-tutora no que se refere ao *feedback* entram num embate com as expectativas dos alunos que, por sua vez, esperam receber tudo pronto. Alguns aprendizes podem fazer disso um hábito e, por esse motivo, ignoram as correções dos professores-tutores; (4) os alunos, conscientes de seus erros, podem aproveitar melhor as propostas de atividades e entender melhor o *feedback* da professor-tutora; (5) atividades extras propiciam aos alunos momentos para aprimorarem seu conhecimento na língua alvo e são ferramentas complementares na aplicação do *feedback*.

3.1.2. As crenças sobre *feedback* da professora-tutora Jaqueline

Jaqueline, em geral, apresenta uma visão diferente de Laura sobre o *feedback* e como ele deve ser tratado no ensino de línguas. Ela parece ter uma perspectiva menos preocupada com questões afetivas.

Jaqueline começou a estudar inglês bem cedo e, no decorrer da sua trajetória na aprendizagem da língua, ela sempre buscou aperfeiçoar seus conhecimentos por meio de

obtenção de certificados de proficiência. Ela sentia necessidade de comprovar seu conhecimento linguístico e, pelo fato de não ter tido a oportunidade de fazer intercâmbios ou viagens para o exterior, os certificados de proficiência a legitimavam como falante de língua inglesa. Tal fato a levou a buscar experiências em escolas de idiomas de “primeira linha”, com o intuito de sempre aprimorar o seu inglês.

Percebemos que a experiência de Jaqueline com a língua inglesa foi marcada por muita cobrança, no sentido de acuidade e precisão com a língua. A visão dela sobre a aprendizagem de línguas está respaldada na fluência e uso correto, visão comumente compartilhada pela maioria dos aprendizes de inglês como segunda língua. Vejamos o próximo excerto que respalda essa afirmação:

22. “/.../eu estudei e trabalhei em Cultura Inglesa, em escolas de idiomas né, Senac, eh... a maioria delas né, essas mais de primeira linha mesmo que eu considerava né, mas eh... sempre busquei esse tipo de escola porque o meu interesse era muito em melhorar o meu inglês, eu não tive condições de fazer um intercâmbio né, eu sempre... tudo que eu estudei foi aqui no Brasil mesmo, com essas oportunidades que as escolas de inglês sempre me deram né, então eu fiz eu tenho vários... eu tenho dois exames de certificado de proficiência em língua estrangeira, eh... proficiência né do tipo CPE e o ECPE do Michigan, eu tenho esse CPE da Cambridge, e eu sempre pra mim essa é uma grande preocupação né, sempre comprovar (RISOS) que eu tenho conhecimentos linguísticos porque eu não tenho essa experiência no exterior/.../”
(Jaqueline- entrevista)

É interessante observar que a visão de linguagem da professora-tutora Jaqueline parece ser diferente da visão da professora-tutora Laura. Laura parece olhar para a aprendizagem de inglês numa perspectiva mais afetiva. Jaqueline, por outro lado, ressalta a acuidade e proficiência como elementos importantes na aprendizagem de inglês. Assim, a maneira que ela concebe a linguagem pode influenciar a maneira como ela fornece *feedback*.

Tanto na aprendizagem presencial quanto na virtual, a correção de erros é relevante, pois é uma forma de o aluno entender o que se passa ao seu redor e checar seu progresso na aprendizagem da língua. Para Jaqueline, este fato é ainda mais presente nos cursos de língua estrangeira a distância, pois é o *feedback* do professor-tutor que irá estimular a participação dos alunos no ambiente virtual:

23. “/.../Sem o *feedback* na EaD, não haveria participação de alunos que ficariam totalmente alheios em relação ao que se passa ao seu redor virtual/.../”
(Jaqueline- questionário)

É comumente dito que na aprendizagem de inglês em contextos presenciais o receio dos alunos em errar está mais relacionado aos momentos destinados às produções orais, pois preocupam-se muito com os colegas presentes e a própria presença do professor. Enquanto professor, percebo que no contexto presencial a ansiedade é um fator estressante no cotidiano dos alunos que, por vezes, preferem não dizer nada apenas pelo receio de errar. Sobre a ansiedade na aprendizagem de língua estrangeira, Allwright e Bailey (1991) afirmam que:

o aprendizado de uma língua priva os alunos de seus meios normais de comunicação e, portanto, de sua habilidade de comportarem-se como pessoas normais. Ele tira algo de sua humanidade. Certamente os alunos dizem que uma de suas maiores preocupações é que, quando são forçados a usar a língua que estão aprendendo, eles sentem que estão constantemente representando a si mesmos de uma maneira ruim, mostrando somente parte de sua personalidade real, somente parte de sua inteligência real (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991, p. 173).

No que diz respeito à educação a distância, o processo de aprendizagem é um tanto diferente. Neste caso, os erros são evidenciados de forma muito mais explícita, visto que todos os dados são registrados por escrito e arquivados na plataforma virtual. Os alunos precisam, por meio da escrita, representar a si mesmos, assim, o sujeito se eterniza pela escrita, traço típico da EaD. A ocorrência de erros é uma preocupação constante; ao serem forçados a usar a língua que estão aprendendo e acabarem cometendo erros, podem passar uma impressão ruim aos colegas. Por essa razão, para Jaqueline:

Em ambientes virtuais, parece haver maior cobrança das produções dos alunos estarem corretas.

Segundo a professora-tutora, essa cobrança ocorre, principalmente quando se trata de fóruns de produção:

24. “/.../ eu acho que eles (os alunos), por haver essa exigência da correção da postagem correta, da postagem definitiva estar correta..., então eu acho assim..., postagem eu estou falando em fórum tá, pensando no fórum/.../

(Jaqueline- entrevista)

25. “/.../então se você pesquisar nos fóruns né você vai ver que as disciplinas de línguas estão todas..., principalmente quando em postagem de aluno em inglês então havia essa

exigência do público estar correto/.../”

(Jaqueline- entrevista)

Percebemos no contexto virtual o mesmo dilema da educação presencial, isto é, os alunos têm receio de se expor e cometerem erros. No contexto presencial, este fato é mais bem percebido na comunicação oral; no contexto virtual, essa preocupação parece estar relacionada à linguagem escrita. De certa forma, esse fato já é esperado, visto que, no contexto virtual, a escrita substitui o oral e, ao mesmo tempo, era este o foco das disciplinas elencadas neste estudo. No Curso de Letras Parfor, nas interações nos fóruns de discussão do *Moodle*, todos os alunos têm acesso às produções dos colegas e, caso o *feedback* seja fornecido pelo tutor no próprio fórum, os erros serão evidenciados.

Por essa razão, Jaqueline alerta para a necessidade de buscar outras ferramentas para aplicação do *feedback*, uma vez que muitos alunos recorriam a ela para que corrigisse suas produções antes que eles as postassem nos fóruns:

26. “/.../ os alunos me mandavam as coisas por e-mail e perguntava as coisas por Skype, mas lá..., isso tudo não faz parte do curso, o que eu estou te dizendo é que eu fazia, eh...; uma coisa alternativa né..., eu usava esses... usava o e-mail e usava o Skype alternativamente ao que era oferecido por exemplo fórum de dúvidas lá não, o aluno não se expunha lá/.../”

(Jaqueline- entrevista)

27. “/.../ele usava outros mecanismos fora do *moodle* porque o *moodle* acabou sendo tão:o..., fico tão nessa expectativa de tudo que é correto que ele ficou mesmo uma, um..., uma televisão mesmo de tudo que é certo, projeção de correção..., não tem muito processo..., os meus alunos mesmo de xx me procuravam as escondidas /.../”

(Jaqueline- entrevista)

Para Jaqueline, os alunos têm receio de se expor nos fóruns, pois tudo que é postado no *Moodle* precisa estar nos padrões corretos. A participante reconhece que os aprendizes se sentem constrangidos quando são submetidos a algum tipo de *feedback* e quando têm os seus erros evidenciados:

28. Acho que é esperado pelos alunos (*o feedback*), não sei! Mas sei de casos de alunos que não aceitam ser corrigidos publicamente, por constrangimento.

(Jaqueline- questionário)

A compreensão de que os alunos não se sentem seguros para receber *feedback* no *Moodle* faz com que a professora-tutora utilize outras ferramentas para atender os alunos.

Expor os erros é colocar os alunos em uma situação embaraçosa. Contudo, o fato de alguns pedirem à professora-tutora para corrigir os seus erros antes de postá-los, sugere que há uma preocupação dos aprendizes em serem corrigidos. Parece-nos que os alunos não se incomodam em ser corrigidos, desde que não haja constrangimento.

Conforme pontuamos no capítulo teórico deste trabalho, o professor pode reagir de várias formas ao erro do aluno, utilizando-se de técnicas diretas e indiretas (FIGUEIREDO, 2004). Ao identificar um erro, o professor pode: (1) informar o aluno sobre o erro; (2) informar o aluno sobre a localização do erro e/ou (3) informar o aluno sobre a categoria do erro (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991).

Quando questionada sobre como faz uso do *feedback* no curso, Jaqueline ressalta preferência pelos métodos corretivos diretos, conforme percebemos no excerto 29:

29. “/.../ Opto pelo *feedback* negativo, correção explícita, na maioria das vezes. Eu corrijo no texto do próprio aluno, com o recurso "riscar" e a correção em negrito. Lembro-me de usar cores e também dar explicações e retornos em português, no corpo do post, em negrito ou outra cor de destaque para ficasse o mais claro possível/.../”
(Jaqueline- questionário)

Pelo dizer da participante, percebemos que talvez exista uma inconsistência nos seus dizeres. O *feedback*, conforme pontuamos no decorrer deste estudo, serve como um alicerce entre o professor e o aprendiz, incentivando a autonomia do aluno, aumentando a sua motivação, além de fornecer esclarecimentos e suporte para a realização das tarefas (WHITE, 2003). A professora-tutora parece reconhecer que o *feedback* não incorpora apenas aspectos corretivos, conforme observamos no excerto 2. Ela entende que o processo de ensino e aprendizagem de inglês deve ser cauteloso e deve considerar também aspectos afetivos, principalmente no que diz respeito à escrita. Porém, opta pelo uso de técnicas corretivas explícitas.

Como discutimos na seção teórica desta pesquisa, a forma e o momento em que o *feedback* é aplicado podem variar em muitos aspectos. Em nossa prática como professores de línguas, percebemos que optamos por determinados tipos de *feedback* que atendam uma preferência particular, ou que melhor atendam a um determinado contexto de aprendizagem; utilizamos abordagens diretas e indiretas, empregamos *feedback* escrito e/ou oral. Assim como qualquer outra atividade que realizamos no nosso dia-a-dia, tomamos nossas decisões baseados naquilo que melhor se adapta às nossas necessidades; isto é, entre erros e acertos, concretizamos nossas crenças e as incorporamos em nossas práticas.

No que diz respeito à crença da professora-tutora sobre a forma em que o *feedback* é aplicado, a concepção dela parece ser influenciada pelo contexto de ensino em que atua, uma vez que ela acredita que:

A forma de aplicação do feedback depende das orientações dadas pelos professores formadores.

Vejamos o excerto seguinte:

30. /.../ No caso da EaD, o *feedback* depende da instrução do professor. Se ele deseja que façamos intervenções pontuais, como fiz, por exemplo, no caso da disciplina de Língua Inglesa com ênfase na escrita (Pipe 3), o tutor deve trabalhar em parceria em respeito à hierarquia do sistema. Se não for dito nada, então ele pode escolher a forma e o momento.
(Jaqueline- questionário)

Jaqueline parece se apoiar no discurso institucional para justificar o modo como aplica *feedback* aos alunos. As disciplinas do curso são guiadas por um professor-conteudista, que planeja os conteúdos a serem ministrados, e por um professor-formador, que acompanha o andamento da disciplina no *Moodle*¹⁶. A professora-tutora atribui ao professor-formador a decisão sobre a forma e o momento em que o *feedback* deve ser aplicado; caso o professor não delimite o padrão a ser seguido, o professor-tutor poderá aplicá-lo da maneira que lhe convém. De certo modo, ela tenta justificar a sua prática, delegando a responsabilidade das decisões acerca do *feedback* ao professor-formador. É interessante observar que, talvez, essa seja uma justificativa para apontar que nem sempre age da forma como acredita, pois precisa seguir as orientações da coordenação. Percebemos essa preocupação nos depoimentos da entrevista:

31. “/.../ Nós recebíamos o tutorial para os professores-tutores a distância, é um tipo de um eh..., de critérios né, todos os professores postavam que lá no..., nós temos um ambiente né, virtual da coordenação e lá tinha os fóruns que a gente tinha com os professores formadores, aí nesses fóruns eram postados esses documentos que eram os critérios de correção pra cada atividade, nós não tínhamos liberdade pra corrigir de qualquer forma não/.../”
(Jaqueline-entrevista)

¹⁶ Vale ressaltar que o professor formador e conteudista desempenham atividades diferentes no curso. No entanto, em alguns momentos, o mesmo professor pode desempenhar os dois papéis.

Como argumentado no referencial teórico, isso demonstra como as crenças podem ser influenciadas por fatores contextuais. Ao seguir os parâmetros impostos pela coordenação do curso ou dos professores no contexto específico do curso, Jaqueline parece adotar uma postura que não condiz com o que ela pensa. Em se tratando do *feedback*, há uma tensão entre o dizer e o fazer ou entre o discurso e a prática da professora-tutora. Nos trechos anteriores da participante, percebemos a crença de que o *feedback* não deve apenas incorporar aspectos corretivos, mas também utilizar estratégias que aumentem a confiança e a motivação dos alunos. No entanto, a professora-tutora adota estratégias explícitas de correção, com foco na forma, na maioria dos casos. Isso sugere que, talvez, ela não aja conforme ela pensa, temos assim um embate entre crenças e ações que, por sua vez, pode ter se originado de fatores contextuais. Como afirma Borg (2003), são os fatores contextuais que moldam a realidade da sala de aula e, conseqüentemente, podem inibir a habilidade do professor de adotar práticas que refletem suas crenças.

Como podemos perceber, as crenças das professoras-tutoras apontam para caminhos diversos. Ambas, porém, sentem a necessidade de incorporar estratégias que busquem não agredir o desenvolvimento dos aprendizes, principalmente no que diz respeito à escrita no contexto de ensino a distância. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das crenças das professoras-tutoras sobre *feedback*.

QUADRO 2- Crenças das professoras-tutoras sobre *feedback*

CRENÇAS DAS PROFESSORAS-TUTORAS SOBRE <i>FEEDBACK</i>	
PROFESSORA-TUTORA LAURA	PROFESSORA-TUTORA JAQUELINE
<ul style="list-style-type: none"> ▪ É preciso corrigir e, ao mesmo tempo, elogiar os alunos. ▪ Os alunos são resistentes quando o <i>feedback</i> não atende suas expectativas. ▪ Além de indicar o erro é necessário explicar o porquê das produções dos alunos estarem incorretas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em ambientes virtuais, parece haver maior cobrança das produções dos alunos estarem corretas. ▪ A forma de aplicação do <i>feedback</i> depende das orientações dadas pelos professores-formadores.
CRENÇAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS-TUTORAS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O <i>feedback</i> é um retorno que evidencia erros e acertos dos alunos. ▪ O <i>feedback</i> na EaD deve ser aplicado de forma clara. 	

Percebemos pelos dizeres da professora-tutora Laura que, no fornecimento de *feedback*, alguns fatores devem ser ressaltados, a saber: clareza na escrita, explicação do conteúdo, apontamento dos acertos dos alunos e fornecimento de elogios construtivos. Ns fóruns de discussão, os quais serão discutidos na próxima seção, constatamos que a utilização de elogios é frequente pela professora-tutora, bem como o uso de indagações direcionadas ao conteúdo postado pelos alunos. Podemos dizer, então, que o perfil de Laura é de facilitadora e organizadora, uma vez que busca enfatizar os pontos positivos das produções dos alunos sem, no entanto, criticá-los. A tarefa da professora-tutora é conduzi-los na compreensão dos conteúdos estudados e participar do processo de aprendizagem (HAUCK; HAMPEL, 2005).

No que se refere à professora-tutora Jaqueline, observamos a mesma preocupação em fornecer aos alunos um *feedback* claro e que também evidencie os pontos positivos de suas produções. Contudo, suas crenças sobre a forma de aplicação do *feedback* parecem ser influenciadas por fatores contextuais. Dentre as características descritas por Hauck e Hampel (2005), percebemos que Jaqueline assume o papel de professora-tutora cognitiva, pois, em geral, tende a enfatizar o conteúdo principal produzido pelos alunos ou corrigir diretamente suas produções. Ademais, a professora-tutora atua como facilitadora, encorajando os alunos em suas tarefas e propondo questionamentos ou observações a fim de direcioná-los na aprendizagem de inglês.

Neste momento, gostaríamos de estabelecer uma interface entre os dizeres das professoras-tutoras sobre *feedback* e como efetivamente elas o forneciam nos fóruns de discussão. Para isso, apresentamos na próxima seção uma breve discussão das suas estratégias.

3.2 As estratégias de *feedback* das professoras-tutoras

Nesta pesquisa, focamos na compreensão das crenças das participantes sobre *feedback* e como elas o encaram frente a sua aprendizagem e/ou ensino. Observamos que as crenças das professoras-tutoras sobre a forma de aplicação do *feedback* diferem em alguns pontos. Para Laura, há uma preocupação em ajudar os alunos nas suas produções em língua inglesa através de abordagens menos invasivas, evidenciando os pontos positivos para, em seguida, apontar o que precisa ser melhorado. Jaqueline também acredita que o *feedback* não envolve somente medidas corretivas, contudo, prefere o uso de métodos de correção explícitas, conforme discutimos na análise do questionário e entrevista.

Nesta seção, estabelecemos uma interface entre os dizeres das professoras-tutoras e a forma em que efetivamente aplicavam *feedback* nos fóruns. Para tal, apresentamos as estratégias que elas utilizaram nos fóruns escolhidos para análise. Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo “estratégia” refere-se a uma “combinação engenhosa para se chegar a um fim específico”. No caso desta pesquisa, mostraremos como as professoras-tutoras fizeram uso de estratégias corretivas e não corretivas durante interação com os alunos, de acordo com as atividades propostas nos fóruns. O propósito é observar as estratégias adotadas por elas e se estas têm alguma relação com suas crenças.

Ressaltamos que foram escolhidos dois fóruns de discussão para cada disciplina, isto é, dois fóruns para a disciplina do terceiro período: “Língua inglesa: habilidades integradas com ênfase na produção escrita integrada à prática educativa- PIPE 3” (um para cada professora-tutora). Para as disciplinas do quinto período, foi elencado um fórum da disciplina “Língua inglesa: práticas discursivas da academia” para análise do *feedback* da professora-tutora Laura e um fórum da disciplina “Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano” para a professora-tutora Jaqueline.

3.2.1 Estratégias de *feedback*: professora-tutora Laura

Como será discutido nas seções seguintes, foram utilizadas várias estratégias de *feedback* no fórum, a maioria delas na forma de elogios. Com base no aparato teórico desta pesquisa (LYSTER, RANTA, 1997; PAIVA, 2003; FIGUEIREDO, 2004; KIELTY, 2004; ROS I SOLÉ; TRUMAN, 2005; SHUTE, 2007), apresentamos a seguir as definições que compilamos para cada tipo de *feedback* utilizado pelas professoras-tutoras e outras definições baseadas nos autores mencionados e que nos serviram de respaldo para a análise dos fóruns.

Primeiramente, fazemos uma diferenciação terminológica entre dois tipos de *feedback*: comentários e *feedback* corretivo. O primeiro se caracteriza por informações comunicadas ao aluno com o objetivo de melhorar o seu desempenho linguístico ou sua capacidade de lidar com tarefas e avaliações no AVA. Isso não significa que este tipo de *feedback* precisa ser, necessariamente, uma medida corretiva. Comentários tendem a ser discursivos, cuidadosamente adaptados de acordo com o contexto, com a necessidade do aluno e com as atividades propostas (ROS I SOLÉ; TRUMAN, 2005). Tais comentários podem apresentar diversas naturezas, como por exemplo: evidência de aspectos positivos nas produções dos alunos na intenção de motivá-los na aprendizagem, explicação de conteúdos, questionamentos, entre outros. Com base nos

autores mencionados no início desta seção, elaboramos subcategorias de comentários a partir da análise do *feedback* que as professoras-tutoras utilizaram nos fóruns elencados, a saber:

- **Motivacional:** Com este tipo de comentário, são fornecidas informações em que o professor-tutor expressa o seu apreço pelas ideias dos alunos, para que estes se sintam valorizados no processo de aprendizagem. Trata-se de uma forma de incentivo ao aluno. O professor-tutor interage com os alunos, fazendo afirmações que demonstram sua concordância ou discordância em relação às informações fornecidas pelos aprendizes acerca de algum tópico. O principal propósito é enfatizar os pontos positivos das produções dos estudantes, ressaltando suas potencialidades. Isso faz com os estudantes se sintam mais confiantes e demonstra o quanto o professor-tutor está atento ao processo de aprendizagem dos alunos.
- **Questionador:** Trata-se de um tipo de comentário que visa estabelecer interação com o aluno por meio de questionamentos. Dessa forma, o professor-tutor pode apresentar questões relacionadas a tópicos que não tenham sido contemplados pelos alunos em uma tarefa ou perguntas para que eles reflitam e/ou comentem sobre as produções dos colegas. Salientamos que esta não é uma estratégia corretiva, mas sim interativa.
- **Técnico:** São dicas técnicas ou informações que ajudam os alunos no processo de resolução das atividades. Podem vir na forma de instruções para elaboração das atividades e envio de tarefas, orientações sobre o cumprimento das tarefas e tom das discussões (PAIVA, 2003).
- **Esclarecedor:** Neste tipo de comentário, são apresentadas explicações (de aspectos gramaticais, vocabulário, organização do texto, conceitos, dentre outros) acerca das produções dos alunos no intuito de esclarecer informações sobre o tema discutido nas atividades ou pontos que tenham ficado obscuros.

Por sua vez, o *feedback* corretivo é denominado como algum comentário ou sugestão que o instrutor fornece ao aluno, verbal ou escrito, sobre qualquer atividade realizada, ou seja, tarefas, exames, avaliações, entre outras, com o propósito de orientar o aluno, fornecendo sugestões específicas sobre como melhorar a sua produção e apontar caminhos para respostas corretas (KIELTY, 2004). Este tipo de correção pode apresentar duas naturezas:

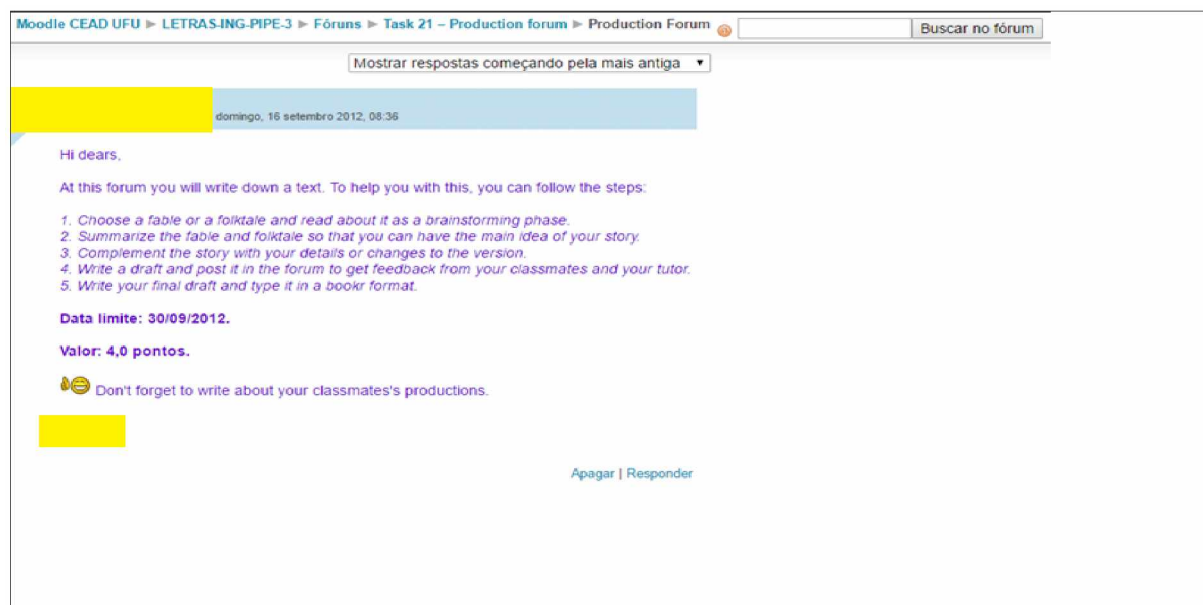
- **Feedback explícito:** trata-se de uma abordagem direta de correção. Acontece quando o professor-tutor indica claramente onde ocorreu o erro do aluno. Isso implica marcar no texto os erros dos alunos e fornecer a forma correta (LYSTER; RANTA, 1997; FIGUEIREDO 2004).
- **Feedback implícito:** trata-se de uma abordagem indireta de correção. Deste modo, o professor-tutor manifesta que não compreendeu algo na produção do aluno, estimulando-o a refletir sobre o erro e se corrigir. Pedidos de esclarecimento são bastante comuns neste tipo de abordagem. Eles podem enfatizar aspectos gramaticais, aspectos relacionados a conteúdo ou organização do texto, por exemplo.

No que diz respeito ao foco do *feedback* fornecido pelas professoras-tutoras, para categorizá-lo, nos baseamos no estudo de Montgomery e Baker (2007), os quais definem 4 focos:

- **Feedback com foco em ideias e conteúdo:** ocorre quando o professor-tutor manifesta algum comentário ou correção sobre o conteúdo das produções dos alunos;
- **Feedback com foco na organização do texto:** nesse caso, o professor-tutor faz comentários sobre a forma com que aluno apresenta suas produções escritas, isto é, se estas apresentam coesão e coerência, início, meio e fim, extensão apropriada, por exemplo;
- **Feedback com foco em vocabulário:** *feedback* acerca de itens de vocabulário utilizados pelos alunos;
- **Feedback com foco em gramática:** comentários ou correções com foco na forma.

Como esclarecemos no capítulo metodológico desta pesquisa, foram escolhidos dois fóruns para análise e discussão (um do terceiro período e outro do quinto período). O primeiro fórum analisado foi realizado na disciplina: Língua inglesa - habilidades Integradas com ênfase na produção escrita integrada à prática educativa 3 (PIPE 3), ofertada no 3º período. Apresentamos na íntegra a proposta do fórum de discussão:

Figura 1: Fórum de discussão disciplina Língua inglesa: habilidades Integradas com ênfase na produção escrita integrada à prática educativa 3- (PIPE 3) -3º período.



Fonte: AVA

O objetivo do fórum era que os alunos escolhessem uma fábula ou conto popular em inglês e fizessem um resumo da história acrescentando suas próprias ideias. Em seguida, eles deveriam postá-la no fórum para obter *feedback* dos colegas e do professor-tutor. Salientamos que as amostras de *feedback* apresentadas nesta pesquisa refere-se às produções de todos os alunos dos fóruns e não só às das alunas participantes desta pesquisa. Esse procedimento foi necessário para que tivéssemos um *corpus* maior para análise e discussão dos dados. Ademais, acreditamos que este fato não afetou os objetivos da pesquisa, já que o foco neste momento é nas estratégias de *feedback* das professoras-tutoras e não as respostas das alunas. No quadro a seguir, apresentamos na íntegra o *feedback* da professora-tutora Laura dado às produções dos alunos:

Quadro 3: Estratégias de *feedback* professora-tutora Laura¹⁷ - fórum 1

Excerto	Estratégia de <i>feedback</i>	Foco
Hi xxx, I liked your ending. It's better than the original. You showed that you can help people who are facing problems. Luv, xxx	Comentário - motivacional	Ideias e conteúdo
Hi xxx, You did a great job! Congratulations! Luv, xxx	Comentário - motivacional	Ideias e conteúdo
Hi xxx, You did a great ending, however you need to use the tools from internet to produce a book. Luv, xxx	Comentário - motivacional - técnico	Ideias e conteúdo
Hi xxx, I love this story. It has a great final. But I could see there is a part in Portuguese in your book. What did you change from the original? Luv, xxx	Comentário - motivacional -questionador ou pedido de esclarecimento ¹⁸	Ideias e conteúdo
Hi xxx, Your story was fantastic. Congratulations! You knew how to use the right picture with the right sentence. Luv, xxx	Comentário - motivacional	Ideias e conteúdo
Hi xxx, I loved your story, you did a great job! xxx, I missed a part: what happened in the part that the man decided to kill the chicken? Luv, xxx	Comentário - motivacional <i>Feedback</i> corretivo Implícito -pedido de esclarecimento	Ideias e conteúdo
Hi xxx, I liked your story. I just felt you could written more. Luv, xxx	Comentário - motivacional - técnico	Organização do texto
Hi dears, What do you think about the others students's ending? Do you like it? Do you think they are better than the original? Would you like to give a different ending for the books?	Comentário - questionador	Ideias e conteúdo

¹⁷ Os nomes dos participantes da pesquisa, bem como outros interagentes do fórum foram substituídos pelos caracteres “xxx” como forma de preservar suas identidades. Salientamos ainda que as postagens das professoras-tutoras apresentam-se na sua forma original, sem alteração de formato.

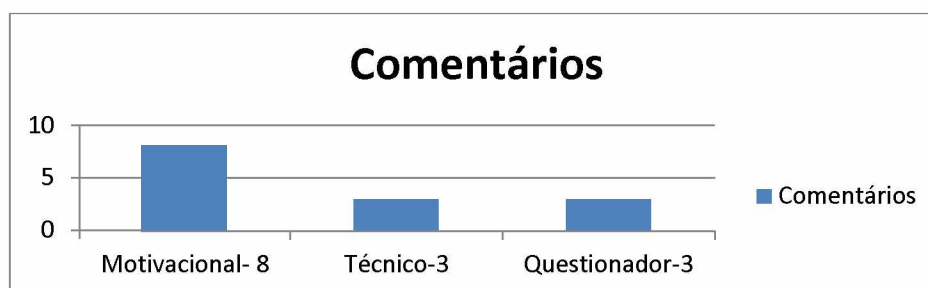
¹⁸ Não foi possível definir a intenção da tutora ao fornecer esse *feedback*, ou seja, se foi um questionamento relacionado ao não cumprimento total da tarefa da aluna ou um pedido de esclarecimento referente a um erro, pelo fato de uma parte da produção da aluna estar em português. Neste caso, seria necessário analisar a produção da aluna. Contudo não foi possível localizá-la no fórum, visto que alguns alunos postaram sua atividade em um *link* externo, o qual não foi possível acessar.

Luv, xxx		
Hi folks, I would like to know why you chose your story. And of course, I want to know the details from everyone. Luv, xxx	Comentário - questionador	Ideias e conteúdo
Hi dears, You did a great job writing your fable. I wish some students could forget a little "Google Tradutor" and took some risks of writing by their own words. Some students forget to write a book and just posted their messages here without the correct recipe "a fable book". Next time, try to use all the tools you have in your hands to improve your tasks. Luv, xxx	Comentário - motivacional - técnico	-Vocabulário -Organização do texto

Fonte: AVA

Nesta atividade de fórum de discussão, percebemos que em nenhum momento a professora-tutora direcionou algum tipo de correção com foco na forma. Todas as estratégias de *feedback* objetivaram incentivar os alunos em suas produções. Em apenas um excerto, se observa uma estratégia indireta de correção. Cumpre ressaltar que, talvez, a correção da professora-tutora tenha ocorrido antes dos alunos postarem as atividades no fórum, através de *e-mail* ou *Skype*, por exemplo. Por esse motivo, não há correções de aspectos gramaticais nas postagens do referido fórum. Conforme afirmado pela professora-tutora Jaqueline na entrevista era comum os alunos solicitarem *feedback* através de outros recursos. O mesmo pode ter ocorrido com a professora-tutora Laura. Outra hipótese pode ser a de que o foco do fórum era o conteúdo produzido pelos alunos (ou seja, informações sobre a fábula resumida e detalhes criados ou alterados na fábula) e não a produção em língua inglesa em si. Em outras palavras, a acuidade não era o aspecto mais relevante neste caso. Os dados do gráfico a seguir resumem os tipos de comentários realizados neste fórum:

Gráfico 1- Tipos de comentários- Fórum 1 professora-tutora Laura



Fonte: dados da pesquisa

É interessante notar que 80% das amostras de *feedback* analisadas contém algum tipo de elogio e demonstram a tentativa da professora-tutora em motivar os alunos. Os dados do primeiro fórum corroboram a crença de Laura sobre a importância de elogiar e motivar os alunos nos fóruns de discussão. Das dez amostras de *feedback* apresentadas no quadro 3, 8 apresentam algum tipo de comentário que estimule ou elogie os alunos. Cumpre ressaltar que o uso de elogios nos fóruns de discussão é uma excelente estratégia para chamar a atenção dos alunos e para aumentar a confiança deles em postagens futuras. Conforme afirmam Lima e Alves (2011), o sentimento de isolamento é um dos principais problemas na EaD. Apontar os pontos fortes e motivar os alunos é uma forma de encorajar e fazer com que os aprendizes se integrem àquela comunidade de aprendizagem. No que diz respeito ao foco em que o *feedback* foi empregado, percebemos que a maioria das amostras de *feedback* são em ideias e conteúdo. Laura evita fazer comentários sobre aspectos gramaticais. Isso demonstra sua preferência por *feedback* com foco no conteúdo (ou seja, no sentido que os alunos querem expressar) e não na forma.

Analisaremos a partir de agora o segundo fórum escolhido para este estudo. Trata-se de um fórum de discussão da disciplina Língua inglesa: práticas discursivas da academia, referente ao quinto período do curso. O objetivo agora é perceber padrões na forma de aplicação do *feedback* da professora-tutora, levando-se em conta os dois fóruns elencados. Pretendemos ainda correlacionar as estratégias de *feedback* com as crenças inferidas no decorrer deste estudo. Apresentamos a seguir a proposta do fórum:

Figura 2: Fórum de discussão disciplina Língua inglesa: práticas discursivas da academia- 5º período



Fonte: AVA

A proposta deste fórum era de que os alunos dissertassem sobre o que eles entendiam por “*Academic Writing*”. A atividade requeria que os alunos discorressem sobre o assunto, respaldando-se teoricamente no que já vinha sendo discutido na disciplina sobre a escrita acadêmica. O quadro a seguir apresenta os tipos de *feedback* utilizados pela professora-tutora nesta atividade:

Quadro 4: Estratégias de *feedback* professora-tutora Laura- fórum 2

Excerto	Estratégia de <i>feedback</i>	Foco
<p>xxxx, Academic writing is not write an amount of things important things, you need to have in mind that in this production you need to be prepare to use a wonderful vocabulary and know the grammar tricks very well. xxxx, can you, please, write more about this part in your text: "You need to make a connection between reading and writing, access our prior know ledge, develop skills and strategies to transfer this knowledge to new contexts and situations." How does it be possible? What can people do that? Cheers, xxxx</p>	<p>Comentário - esclarecedor</p> <p><i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento</p>	Ideias e conteúdo
<p>xxxx, I agree with you! When you are going to write something, you need to read a lot before starting the process of writing and after this you need to have in mind that you are going to write and write many times. Cheers, xxxx</p>	<p>Comentário -Motivacional</p>	Ideias e conteúdo
<p>xxx, It's too important to think about the person who will you write to, because it's necessary to think about the way you are going to write, what you are going to show with your text... In your text, I didn't understand way you started, in the middle of your text, wrote down about a communicative moments, can you write why you did this? Cheers, xxxx</p>	<p>Comentário - esclarecedor</p> <p><i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento</p>	Ideias e conteúdo
<p>xxxx, This is the reason why we write so many times, your text can not let your readers in doubt about what you produced. Cheers, xxxx</p>	<p>Comentário -esclarecedor</p>	Ideias e conteúdo
<p>Hi xxxx, Academic writing isn't an easy thing. However, as you said, it's important to collect the material you are going to write about and understand about it. So, this way you will feel more confident during the written process. xxxx, what are the "right directions" someone can have if he follows the questions you presented to?</p>	<p>Comentário - esclarecedor</p> <p><i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento</p>	Ideias e conteúdo

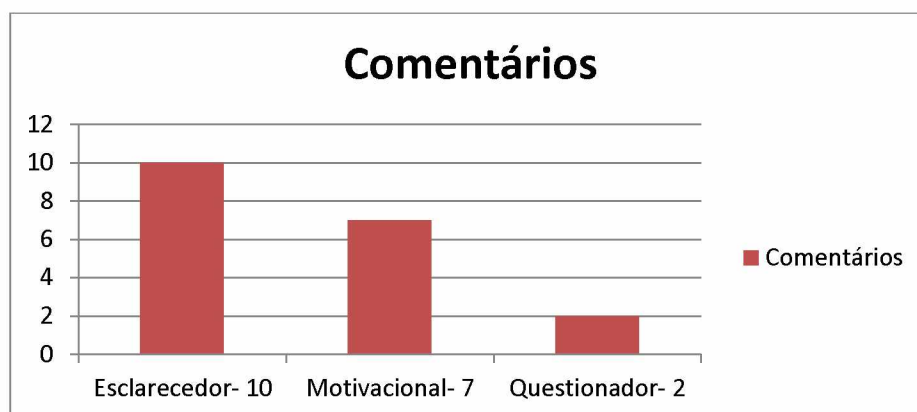
Cheers, xxxx		
<p>xxx, I don't agree with you that you needed to have "Academic Writings" since the begin. As we always do with our students, we offer them simple tools and this way we will presenting other topics and given them more difficult tasks, because it's impossible to learn everything in a moment.</p> <p>xxxx, I'd like you write more about these topics below, from your text:</p> <p>"There are also many myths about writing but what really matters is the fact that writing well is directly realated with good reading practice." For who is this sentence? Because you said what really matter... for who does this situation make sense?</p> <p>I really know that many people don't read what they have written again, so how can we do your sentence work - "it is always interesting to learn with practice writing as much as you can, considering that it is always possible to return to the draft and remake it, correcting serious mistakes and improving what has been produced"?</p> <p>Another point it is about your last sentence: "At last, writing also depends on a Reading of quality that makes you think critically and analytically while separates fact from opinion and demonstrates the quality of academic learning." What does someone need to do to learn how to read with quality?</p> <p>Cheers, xxxx</p>	<p>Comentário - esclarecedor</p> <p><i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento</p>	Ideias e conteúdo
<p>xxxx, I agree with you, reading it is a precious thing and helps a lot when you need to write.</p> <p>Cheers, xxxx</p>	Comentário -Motivacional	Ideias e conteúdo
<p>xxxx, Writing is a big process, you need to write and write many times. If you have in mind what you are going to write and for whom you are writing, maybe this process become easier.</p> <p>xxxx, I'd like, if you don't mind, to talk a little more about these sentences: "Academic writing is an argument." What kind of arguments are you writing about?</p> <p>"Academic writing is an analysis." What kind of analysis are you referring to? "There are code and convention when it come to write at universities." What are the code and what kind of convention are you thinking about?</p> <p>Cheers, xxxx</p>	<p>Comentário - esclarecedor</p> <p><i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento</p>	Ideias e conteúdo
<p>xxxx, I agree with you! An academic writing involves a lot of things and when you are going to write you can follow different steps to produce it.</p> <p>Cheers, xxxx</p>	Comentário -Motivacional	Ideias e conteúdo
<p>xxxx, Academic writing is very different from what you are used</p>	Comentário - esclarecedor	Ideias e conteúdo

<p>to produce when you write this to school. It is a hard process, however when it is finished you feel completely fulfilled.</p> <p>xxxx, I'd like you to write more about some parts from your text, if can, of course.... " academic writing is expected to be precise, semi-formal, impersonal and objective" why is academic writing like this? "The evidence can include the writer's personal experiences, information found in other books or sources, or information gleaned from talking with others." How can one find this "evidence" in a text? An, what do you think about academic writing? What can you do to improve this ability?</p> <p>Cheers,</p>	<p>-questionador</p> <p><i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento</p>	
<p>xxxx,</p> <p>Thanks for show us another point of view about the writing process. It's not easy to write, because you need to rewrite many times.</p> <p>xxxx, I'd like you write a little more about some sentences from your text, if you can, of course: "academic writing is to write a story , share an idea with the elements beginning middle and end" how do these points happen in the text? "With academic texts we build our knowledge and put them into practice" How can this situation occur?</p> <p>Cheers,</p> <p>xxxx</p>	<p>Comentário - esclarecedor</p> <p><i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento</p>	Ideias e conteúdo
<p>xxxx,</p> <p>It is not easy the writing process this I need to agree with you. But, if you practice, you are going to be able to write well sooner.</p> <p>xxxx, I'd like to know more about some sentences from your text: "Also to do a good academic writing you have to search and understand about the term that will write" why is it important? What are you defending when you write? "Then you have to choose which topics you want to write or defend" why do you write that you want to write OR defend? Can't you write and defend a topic during the writing in academic situation?</p> <p>And what to do to write better and better?</p> <p>Cheers,</p> <p>xxxx</p>	<p>Comentário - esclarecedor -questionador</p> <p><i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento</p>	Ideias e conteúdo
<p>xxxx,</p> <p>It's not easy to satisfy everyone, however, if you are a good writer you can involve people, but a writer need to have in mind that he/she is not going to give good writtings to everybody.</p> <p>I'd like to know more about some sentences from your text: "it is necessary that the writer is familiar with it " what is this "it" in you sentence? "good content in mind , turns a good text on paper" what can someone do to be succeed in these two situation?</p> <p>Cheers,</p> <p>xxxx</p>	<p>Comentário - esclarecedor</p> <p><i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento</p>	Ideias e conteúdo
<p>xxxx,</p> <p>Thanks for sharing with us this important video, it can help a lot to understand this big and great writing process.</p>	<p>Comentário -Motivacional</p>	Ideias e conteúdo

I'd like to know a little more about some sentences from your text: "as well as the structure of text and knowledge of some rules" why are they so important? "Many points should be consider in the academic writing" why are these points, that you wrote about, however, you showed just two, important? "Its one of the points that characterizes the writing of each nation" What is the knowledge about culture characterize each nation? Cheers, xxxx	<i>Feedback</i> corretivo implícito - pedido de esclarecimento	
Dears, I wish we could read and write about the things the others produced. I count on you!! Cheers, xxxx	Comentário -Motivacional	Ideias e conteúdo
Hi dears, Thanks for sharing with us so good thoughts about academic writing... Cheers, xxxx	Comentário -Motivacional	Ideias e conteúdo
Hi dears, You did a great job in this forum. Congratulations!! Now, Academic writing is not a problem for us in this course anymore. Don't you agree?! Cheers, xxxx	Comentário -Motivacional	Ideias e conteúdo

Nos exemplos selecionados, a professora-tutora fez uso de outros tipos de comentário se comparados aos exemplos do primeiro fórum. Dessa vez, o uso de comentário motivacional foi menos recorrente e ocorreu em momentos em que ela forneceu *feedback* para toda a turma. O gráfico a seguir ilustra os tipos de *feedback* mais utilizados neste fórum:

Gráfico 2- Tipos de comentários- Fórum 2 professora-tutora Laura



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os tipos de comentários utilizados por Laura, o mais recorrente foi o esclarecedor. Como mencionado anteriormente, o objetivo deste tipo de *feedback* é esclarecer algum ponto nas produções dos alunos, ou fazer algum tipo de comentário que forneça alguma informação aos aprendizes. É interessante observar que, no segundo fórum, a utilização de comentários motivacionais deu lugar a comentários de natureza explicativa. Uma possível explicação é que, por se tratar de uma disciplina do 5º período, espera-se que os alunos já estejam familiarizados com os critérios de produção nos fóruns de discussão. Assim, a tarefa da professora-tutora é apontar caminhos para que os alunos aprimorem seu conhecimento na língua inglesa, seja através de esclarecimentos sobre conteúdo ou questionamentos.

No que se refere às abordagens corretivas, percebemos que nos dois fóruns a professora-tutora evita expor os erros dos alunos e quando o faz, utiliza uma estratégia indireta através de pedidos de esclarecimento. O *feedback* corretivo implícito foi predominante nos dois fóruns analisados. Em todas as postagens que acompanhamos Laura nunca mencionou o erro de um aluno citando seu nome e o erro cometido. Ela prefere tratar os erros como “equívocos”, pois acredita que a palavra erro apresenta uma carga muito pesada e sugere sempre um modelo correto a ser seguido. Ela evita evidenciar os erros dos alunos, pois acredita que eles compartilham a ideia de que o erro é algo negativo.

Os dados observados nos dois fóruns nos permitem fazer algumas observações quanto às estratégias de *feedback* empregadas por Laura. Primeiro, em se tratando dos tipos de comentários empregados, percebemos que na disciplina “Língua inglesa: habilidades Integradas com ênfase na produção escrita integrada à prática educativa 3 (PIPE 3)”, do terceiro período, faz-se mais uso de recursos motivacionais. Quanto ao fórum da disciplina “Língua inglesa: práticas discursivas da academia”, do quinto período, percebemos uma mudança na postura de Laura. Ela opta por *feedback* de caráter esclarecedor, seguido de uma correção indireta ou questionamentos para que os alunos reflitam um pouco mais sobre o conteúdo de suas produções. Segundo, a professora-tutora evita o uso de correções diretas. Constatamos que as ações de Laura refletem suas crenças, visto que, para ela, ao evidenciar os erros dos alunos diretamente, corre-se o risco de submetê-los a algum tipo de constrangimento. O modo como ela age está relacionado a sua concepção sobre o que é erro e como este deve ser corrigido.

Terceiro, a crença da professora-tutora sobre a importância de elogiar os alunos é confirmada por meio de sua prática. Em ambos os fóruns, percebemos a presença de *feedback* motivacional, seja em forma de elogios ou diálogos construtivos. Além disso, é relevante

menção a cautela com que ela se direciona aos alunos, mesmo quando toma alguma medida corretiva indireta. Comentários do tipo, “*I’d like, if you don’t mind, to talk a little more about these sentences...*”, “*I’d like you to write more about some parts from your text, if you can, of course...*”, “*I’d like to know more about some sentences from your text...*”, amenizam a forma com que a correção é realizada. Ademais, conforme observamos em suas postagens, Laura geralmente iniciava sua fala ressaltando pontos positivos nas produções dos alunos para, em seguida, explicar ou apontar trechos que ficaram inadequados. Essa estratégia é ressaltada por ela como uma orientação dada por uma das professoras-formadoras do curso, isto é, é necessário elogiar no início e depois apontar os erros.

Por fim, ressaltamos que o fato de não haver correções diretas nos fóruns não significa que a professora-tutora não as tenha feito. Como mencionado anteriormente, elas podem ter ocorrido através de *e-mail*. Além disso, a aplicação de *feedback* por *e-mail* evidencia mais uma vez a cautela da professora-tutora em não expor os erros dos alunos, o que poderia desmotivá-los. Outra razão pode estar relacionada às características do fórum, ou seja, o foco dos fóruns não é exatamente acuidade na língua inglesa. Por isso, não há correções diretas nas produções dos alunos. Ademais, é possível que a professora-tutora simplesmente prefira o uso de correções indiretas em detrimento das diretas e acredite que elas sejam mais benéficas para a aprendizagem dos alunos. Estes resultados confirmam que o estilo de tutoria da participante Laura é de facilitadora, ou seja, ela encoraja os alunos em suas produções, transcendendo a simples transmissão de conhecimento, o que, de fato, é esperado de um professor-tutor.

Outro ponto que merece ser salientado é que, talvez, a professora-tutora estivesse apenas seguindo as recomendações do professor formador da disciplina e, por esse motivo, aplicava *feedback* dessa forma. Não foi possível identificar no ambiente virtual as orientações do professor formador para correção dos fóruns de discussão. No entanto, essas orientações podem ter sido repassadas por outros meios de comunicação.

3.2.2 Estratégias de *Feedback*: professora-tutora Jaqueline

O fórum¹⁹ escolhido para análise de *feedback* da professora-tutora Jaqueline é o mesmo analisado na disciplina: “Língua inglesa: habilidades Integradas com ênfase na produção escrita integrada à prática educativa 3 (PIPE 3)”.

¹⁹ As orientações e o texto motivador para desenvolvimento desta atividade foram os mesmos para as duas tutoras.

Quadro 5: Estratégias de *feedback* professora-tutora Jaqueline- Fórum 1

Excerto	Estratégia de <i>feedback</i>	Foco
Yes, xxx, it's perfect, don't worry about it! Nice job! 😊 The only thing missing is the title, I guess...Check it out!	Comentário - motivacional -técnico	Organização do texto
Eu entendi melhor quando você explicou, xxx, mas eu gostaria que você tentasse simplificar ainda um pouco mais.... Quer tentar ou prefere que eu simplifique? Este foi o texto que eu gostei mais... An ant went to the river for drinking water, and was dragged by a strong current and is about to drown. But do not give up until the end and was barely hanging on as ... more. A Dove, who was there, plucks a leaf and drops in the stream near the ant in order to help her. So, up on the sheet in the ant can float safely to the shore. Shortly after, a hunter, hidden under the dense foliage of the tree, preparing to capture the Dove. That quiet rests on the branch of a tree. The Ant, the intention of the hunter, immediately gives you a strong stinging sensation in the foot. Overcome with fear, he flees and leaves the Dove awaken and fly away, safe. Let's work!!!	Comentário - motivacional <i>Feedback</i> corretivo implícito -pedido de esclarecimento	Ideias e conteúdo
Hi, xxx! Much better this time, good job, dear! Here is the corrected version: The Ant went to the river for drinking water and was dragged by a strong current. When she was about to drown, she tried a little more and didn't give up until the end. A Dove, who was there, plucked a leaf and dropped it in the stream near the Ant in order to help her. So, the Ant went up on the sheet where she could float safely to the shore. Shortly after, a hunter, hidden under the dense foliage of the tree, was preparing to capture the Dove. She was quietly resting on the branch of a tree. The Ant, who had realized the intention of the hunter, immediately gave a strong sting on his foot! He went away and left the Dove alone who flew away, safe.	Comentário - motivacional <i>Feedback</i> corretivo explícito	-Ideias e conteúdo -Gramática
Once upon a time a lion who was by walking in on the forest. Suddenly , he saw a small mouse and thought in about eating it. The mouse cried, asking for living. (Excelente construção, xxx!) The lion took felt pity and went away. The mouse promised to pay for it (to compensate the lion) but the lion doubted it . A One day, when the lion was in dangerous, It was stuck in a trap (ou was stuck dangerously in a trap), so quickly the mouse appeared and started gnawing the rope so quickly that the lion was loose again.	Comentário - motivacional -esclarecedor <i>Feedback</i> corretivo explícito	Gramática

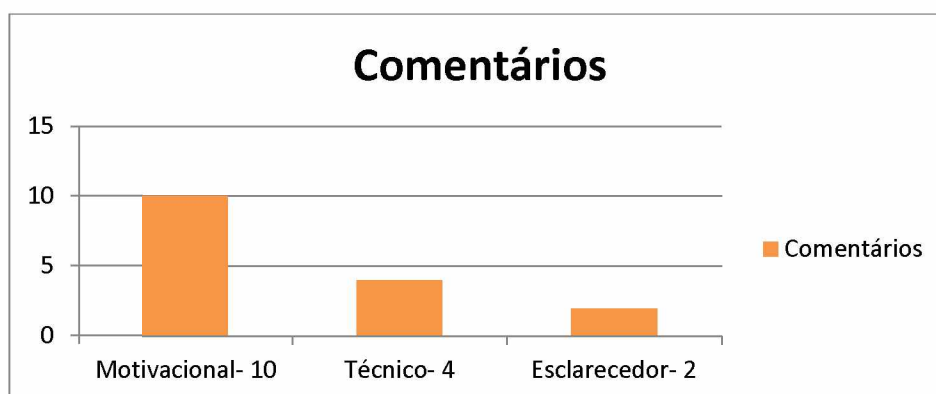
<p>The lion was so happy that he could not believe.</p> <p>Um breve observação: ao contarmos histórias sobre animais, os mesmos se tornam personagens e, com isso, nos permite a referência HE ou SHE, não precisa usar IT.</p>		
<p>Hello, dear xxx!</p> <p>Adorei sua <i>fable</i>! Ficou muito bem explicada, facilitando a leitura, <i>excellent job</i>! Agora que eu fiz a correção, aproveite e produza sua história no bookr!</p> <p>It will be perfect!</p> <p>Nice work! 🍷👍</p>	<p>Comentário - motivacional</p>	<p>Ideias e conteúdo</p>
<p>Dear xxx,</p> <p>Nice job! I particularly love this fable, I already knew it!</p> <p>Only two things:</p> <p>1. Na hora da correção, ficou faltando mais uma coisinha, veja:</p> <p>Once upon a time THERE WAS a lion who was by walking in on the forest.</p> <p>2. Você postou a última frase sem a correção. A frase correta deve ser esta, contendo os pronomes:</p> <p>The lion was so happy that HE could not believe IT.</p> <p>3. Where is the title and the sentence that summarizes the moral of the story?</p> <p>Esta última observação também vale para quem já postou e esqueceu de colocar! Vamos pensar na situação de prova</p>	<p>Comentário - motivacional - técnico</p> <p><i>Feedback</i> corretivo explícito</p>	<p>Gramática</p>
<p><i>The fox and the monkey</i></p> <p>A monkey once danced in an assembly of animals, and how he pleased everyone, the monkey was eventually elected the king of the beasts. However, a fox got jealous and decided to avenge the monkey. She found a piece of meat into a trap, and took the monkey to the place. The fox said to the monkey that she who wanted to give him a gift because he had become a king. Coming into the trap, the fox said to the monkey to catch the piece of meat. Once the monkey touched the meat he was caught by the trap of the hunters. At this time, the monkey got lost and saw that he could not trust all the animals. The fox has had betrayed him, and even said that he could not afford to be the king of the beasts.</p>	<p><i>Feedback</i> corretivo explícito</p>	<p>Gramática</p>
<p>Nice job, xxx! Easy to read and to follow! You have worked well on the narrative aspect! 🍷👍</p> <p>I visited your bookr and I also liked the choice of pictures a lot!</p> <p>Gostaria de lhe dizer que, em condição de prova, se for pedido, não se esqueça de mencionar a moral da história no final!</p> <p>Fiz algumas considerações no texto, confira!</p>	<p>Comentário - motivacional - técnico</p>	<p>Ideias e conteúdo</p>
<p>Oi, xxx!</p> <p>Your text was wonderful, very simple, easy to read, I loved it!</p>	<p>Comentário - motivacional - técnico</p>	<p>Gramática</p>

<p>Now, you can produce your story in the bookr, with the corrections. Don't forget to put the link, a title (título) and the final sentence, the "moral" of the story!</p> <p>It will look perfect! Nice job! 🍌😊</p> <p>Title: The scorpion and the frog</p> <p>The scorpion wanted to cross a river and asked for the help from of a frog. He suspiciously refused to do this favor. The frog apologized to the scorpion, but he could not bear that responsibility on his back. The frog then crossed the river. The scorpion stayed on the other side, leaving left alone to die in the burning forest burned. For a few moments the frog felt guilty, but with the certainty that evil people will eventually (um dia, finalmente) need us and even during our aid they can not control nature and hurt us once more! In the end, what counts is that: "Who has a bad temper, sooner or later ends up showing what it really is". See you!</p>	<p><i>Feedback</i> corretivo explícito</p>	
<p>🍌😊 It was wonderful! You did a nice job, xxx!</p> <p>Thanks for sharing your work with all of us! 🍌😊 It was worth waiting!</p>	<p>Comentário - motivacional</p>	<p>Ideias e conteúdo</p>
<p>Oi, xxx!</p> <p>Aqui está a correção do seu texto. Eu só não entendi o BUCK, então, desculpe a intromissão, mas usei outro verbo!</p> <p>Every day a boy flew the kite. He was so happy that drew a smile on kite. The happy kite used to observe the scenery and have fun with other kites. One day he saw the kite down a flower and he was delighted. He then decided to break the line that held his hand and give it to the flower, expecting it would make both happy. The flower held the line. It turns out that the flower began to be envious and jealous of the kite. From there, the flower began to shorten the line, not allowing the kite to fly high. She was shortening the line until the kite could only fly the same flower. The flower was actually an enchanted being. The enchantment would break the day she saw the happiness of the kite and not felt envy or jealousy. This happened on a beautiful sunny day and the flower became a beautiful butterfly and flew away ... Many people also need a kite to feel free inside of them and to be happy.</p>	<p><i>Feedback</i> corretivo implícito -pedido de esclarecimento</p> <p><i>Feedback</i> corretivo explícito</p>	<p>Gramática</p>
<p>Very nice, dear xxx, I loved the pictures, specially the last one with the globe on the field of flowers symbolizing freedom!</p> <p>Nice job! 🍌😊</p>	<p>Comentário - motivacional</p>	<p>Ideias e conteúdo</p>
<p>xxx, aqui está a correção do seu texto:</p> <p>Once upon a time there was a world-weary pardal. One day, he decided to fly off in discovery of adventure. It flew, flew, until he arrived in a very cold land. And as the cold weather was intense his wings were being frozen until it could not fly anymore - and</p>	<p>Comentário - esclarecedor</p> <p><i>Feedback</i> corretivo explícito</p>	<p>Gramática</p>

<p>the snow went down. A cow, seeing the poor pardal in that situation, decided to help him by warming him with a sheet over his head. The pardal, feeling warm and comfortable, started to sing. A white cat, so pussy, heard he singing, went there and removed that sheet. Like every cat, it played and played with the poor pardal then dug its claws and ate the pardal.</p> <p>Moral of the story: Even when you are well and comfortable, be silent</p> <p>Note: A world-weary pardal is a pardal tired of the world</p>		
--	--	--

Conforme argumentado anteriormente, a proposta do fórum era que os alunos apresentassem um conto popular em língua inglesa, acrescentando seu próprio final à estória. Como podemos observar no gráfico 3 a seguir, dentre os tipos de comentário utilizados pela professor-tutora, o motivacional foi o mais recorrente, aparecendo em sua maioria na forma de elogios. É interessante notar que Jaqueline não utiliza apenas a linguagem escrita para encorajar e elogiar os alunos, mas também faz uso de *emoticons* na tentativa de simular uma expressão facial. Esse é um exemplo de estratégia que busca mostrar ao aprendiz a emoção da professora-tutora naquele momento. Como pontua Leffa (2001), embora a linguagem escrita pareça, muitas vezes, bastante formal, fria e distante de sentimento, ela pode ser carregada de sentimentos e emoções. A nosso ver, o propósito do uso de *emoticons* na linguagem escrita é evitar que a linguagem pareça impessoal ou que o receptor se sinta ofendido de alguma maneira pelo conteúdo da mensagem. Além disso, o desenvolvimento da comunicação por meio de elementos não textuais desencadeia a construção de laços afetivos, rompendo com o sentimento de isolamento dos aprendizes (RIBEIRO, 2012).

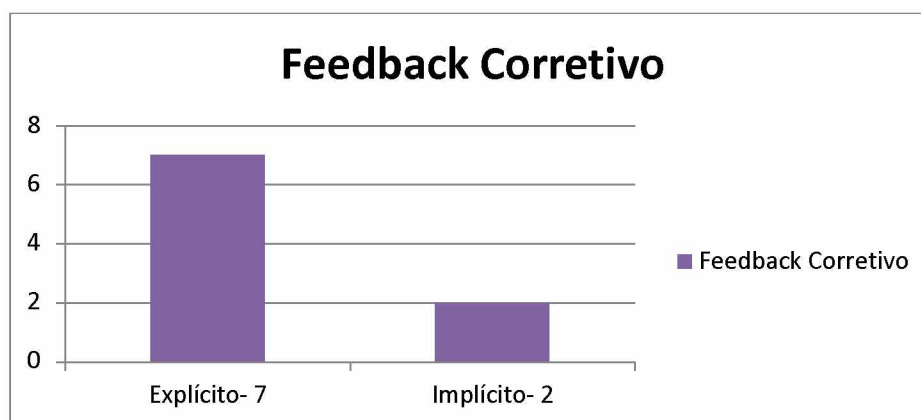
Gráfico 3- Tipos de comentários- Fórum 1 professora-tutora Jaqueline



Fonte: dados da pesquisa

Embora o *feedback* motivacional tenha sido o mais recorrente, ele não aparece sozinho. Há presença também de comentários do tipo esclarecedor e técnico. Constatamos ainda que das treze amostras de *feedback* analisadas da professora-tutora, 8 apresentam algum tipo de correção. Em outras palavras, em 61,5% das amostras Jaqueline sempre recorre a uma estratégia corretiva, depois de fornecer algum tipo de comentário. No que diz respeito às abordagens corretivas, percebe-se maior incidência no uso do *feedback* corretivo explícito:

Gráfico 4- *Feedback* corretivo Fórum 1- professora-tutora Jaqueline



Fonte: dados da pesquisa

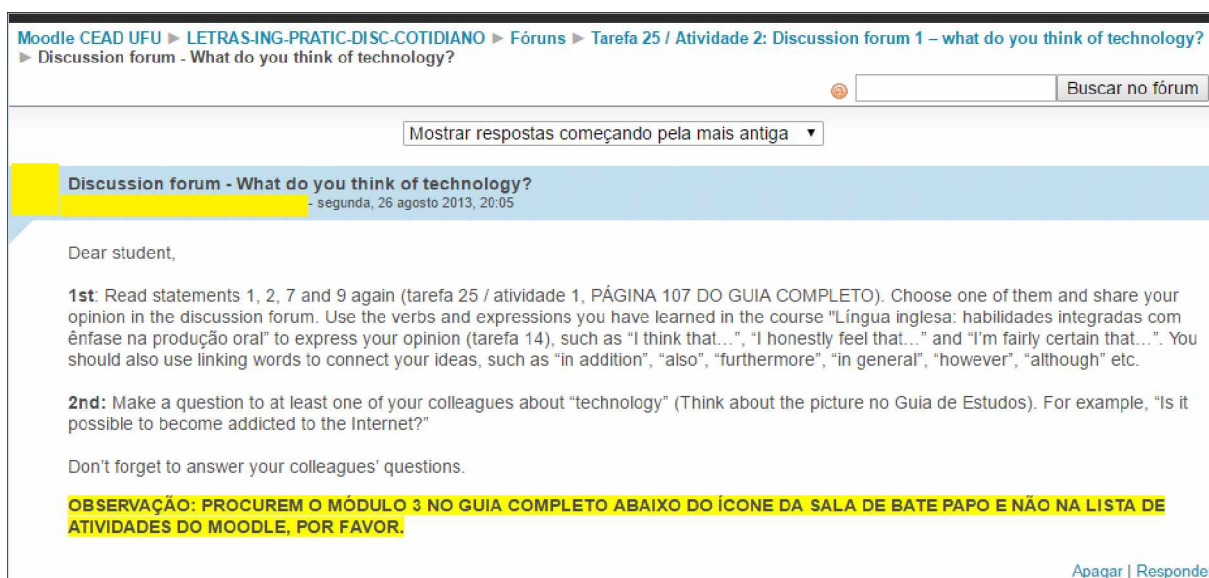
Além de valorizar o incentivo nas produções dos alunos, a professora-tutora também acha importante demonstrar aos alunos o que estão errando e apontar as formas corretas em suas produções. Das oito amostras analisadas, a maioria contém correções explícitas. Em apenas dois momentos a professora-tutora fez uso de ambas as estratégias, explícita e implícita. A correção foi feita no próprio corpo do fórum através de tachamento de palavras ou apresentação da forma correta por meio de palavras em negrito. Acreditamos que as correções de erros são práticas necessárias na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois somente assim os alunos poderão se conscientizar sobre seus erros. Contudo, concordamos com a visão de Figueiredo (2004) de que o uso demasiado de correção explícita pode frustrar e desestimular os aprendizes, uma vez que é desconfortável para o aluno ver o seu texto todo marcado por correções. O recomendável é que estratégias explícitas e implícitas sejam utilizadas.

No que tange ao foco do *feedback*, percebemos que neste fórum Jaqueline enfatizou, em sua maioria, aspectos gramaticais nas produções dos alunos. Das 13 amostras analisadas no total, 7 apresentam correções com foco na forma, o que representa 53,8%. Isso demonstra que o estilo de tutoria da professora-tutora é de facilitadora e cognitiva, uma vez que ela

incentiva e guia os alunos em suas produções, mas também aponta aspectos relacionados à forma (HAUCK, HAMPEL, 2006).

Analizamos, a seguir, o segundo fórum mediado pela professora-tutora Jaqueline na disciplina “Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano”, do quinto período. O propósito na análise do fórum é novamente verificar as estratégias de *feedback* utilizadas pela professora-tutora e estabelecer uma interface com os dados do primeiro fórum. A proposta do fórum está descrita na figura 3:

Figura 3: Fórum de discussão disciplina Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano- quinto período



Fonte: AVA

O objetivo deste fórum era fazer com que os alunos opinassem sobre um conteúdo já trabalhado em tópico anterior. A sugestão era que os alunos utilizassem expressões que haviam estudado em outra disciplina e que comentassem as produções dos colegas, questionando-os sobre algo relacionado à temática tecnologia. As postagens de Jaqueline, a seguir, nos ajudam a entender como ela fazia uso do *feedback* nesse momento do curso:

Quadro 6: Estratégias de *feedback* professora-tutora Jaqueline- Fórum 2

Excerto	Estratégia de <i>feedback</i>	Foco
I honestly feel that technology is a mixed blessing. For some one , the technology makes human race life faster. We can see the means of transportation from Japan, the new	<i>Feedback</i> corretivo explícito	Gramática

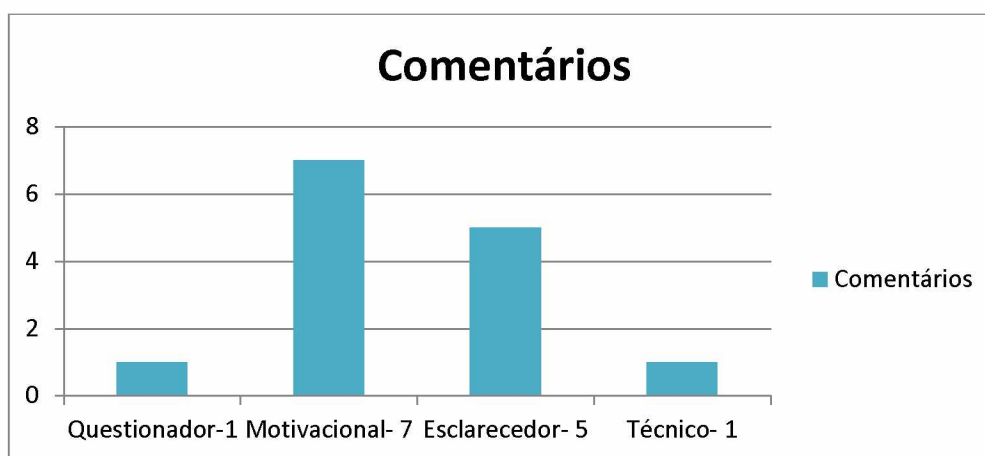
thechnologys (gies) about cancer treatment. However , the technology bringS some problems in to the social system. It's the case of internet that alienates people but also approachES who live far away. Although I think that technology brings more benefits than harm.		
I wonder what level of quality those interacions on social media have, xxx...	Comentário -questionador	Ideias e conteúdo
Your message has made me think how complex technology is, xxx! although it is devised to benefit men by helping them to improve in areas they are not so regularly successful, it always brings changes and changes and changes, over and over again! To deal with the ever changing pace of technology is quite stressing sometimes and expensive too!!!	Comentário -esclarecedor -motivacional	Ideias e conteúdo
xxx, your message made me think of how we tend to relate technology and time! I am afraid I do not agree with that! I believe technology is a human characteristics and since we live in the planet Earth we have been changing it constantly! There is no such a thing as "in the past" or "nowadays" But I can not deny that there has been a revolution since communication and internet has become part of our lives...	Comentário -esclarecedor -motivacional	Ideias e conteúdo
I'd like to talk about this statement: "Technology is not neutral." This statement have challenged me a lot, because it brings some subtle implications. I'm fairly certain that this corresponds to the greatest truth related to these matters. Technology has always promoted huge changes on our society. It has increasly promoting changes in our life, since the early 20th Century, from the way we move from one place to another, with the car's invention for instance as well as the way and rapidity we communicate with each other, like at internet. Therefore, no matter if we like it or not, "Technology is not neutral" . No way. All that remains is asking ourselves: is it for good or to bad? That's the question. Furthermore , who knows if there's, in fact , an answer to this question? (Editado por xxx - segunda, 26 agosto 2013, 21:48) (Editado por xxx - terça, 27 agosto 2013, 21:53)	Feedback corretivo explícito	-Ideias e conteúdo -Vocabulário
I'm fairly certain that technology can change the world. I believe many technological innovations have changed and are changing the world for the better. I notice it when I hear stories from my grandparents about how they lived a few years ago, how life was harder and things were different. Today we have accessibility is very large, although we have much to progress, information is fast, the electrical and electronic equipment created to make life easier, plus the convenience of getting the car anyway, I honestly think that technology can change the world but not only for the positive but also, unfortunately we know that these changes are negative points.	Feedback corretivo explícito	Ideias e conteúdo -Vocabulário

(Editado por xx- terça, 27 agosto 2013, 14:24) (Editado por xx - terça, 27 agosto 2013, 21:55)		
xxx, trying to decide on the question you asked about the technology and its effects for good or evil, I believe that all we have at our disposal must be used appropriately otherwise only harm us. I believe probelma is not the technology yes, but the way we use it. I think the technology if used correctly only bring us good points, but as we know that does not happen, we have seen the consequences of its misuse. As an example I want to leave the plane, which is an excellent means of transport that makes life easier for many people, but in the meantime there are other people using wars and damaging many lives. (Editado por xx - terça, 27 agosto 2013, 14:33)	Feedback corretivo explícito	Ideias e conteúdo -Vocabulário
xxx, your message made me think of how we tend to relate technology and time! I am afraid I do not agree with that! I believe technology is a human characteristics and since we live in the planet Earth we have been changing it constantly! There is no such a thing as "in the past" or "nowadays" But I can not deny that there has been a revolution since communication and internet has become part of our lives...	Comentário - motivacional -esclarecedor	Ideias e conteúdo
Hello xxx! I agree. The technology has two sides it is fact! Talking about technology, I could remember about technology x education. In my opinion there are advantages and disadvantages in this way. Good job!	Comentário - esclarecedor	Ideias e conteúdo
I tend to agree with you, Samantha, to apply it in the classroom, one must have clear cut objectives first of all!!	Comentário - motivacional	Ideias e conteúdo
I sense this too, Maria Helena, not every teacher sees the importance of the challenge of continuing education and continuing learning for teaching more effectively!	Comentário - motivacional	Ideias e conteúdo
Hello, xxx! After all, no matter how important that the technology may be, we are the ones who can change the world?	Feedback corretivo explícito	- Gramática -Vocabulário
Good point, xxx! We must adapt to technology sometimes and make it more adaptative for us at the same time! The interchange process should be always dynamic!!!	Comentário - motivacional	Ideias e conteúdo
Yes, xxx, but at the same time it seems that the more we use technology the more we get used to wanting that everything goes faster and faster and that has been influencing our expectations in relation to time in general, as well...This is an example of a "bad" impact, in my point of view!	Comentário -esclarecedor	Ideias e conteúdo
Excellent level of interaction and use of conjunctions, expressions to emit na opinion good job you guys! As my job is to direct and moderate what you do, I used a little bit of my "editor power" to put the words and expressions that you, class, are supposed to use during exchanges about the topic.	Comentário - motivacional -técnico	-Ideias e conteúdo -Organização do texto

A good idea is to save (retrieve) some paragraphs and sentences you liked best in order to practice for the test. WELL DONE!!		
--	--	--

É interessante observar que a professora-tutora manteve a sua postura em relação ao *feedback*, considerando os fóruns um e dois. O tipo de comentário predominante no segundo fórum também foi o motivacional, seguido pelo comentário esclarecedor. Vejamos o próximo gráfico:

Gráfico 5- Tipos de comentário- Fórum 2 professora-tutora Jaqueline



Fonte: dados da pesquisa

Em comparação com os dados do primeiro fórum, percebemos que Jaqueline, além de motivar os alunos, optou por comentários que dessem alguma explicação ou esclarecimento sobre o conteúdo de suas produções. No fórum do quinto período, ela parece preocupar-se mais no desenvolvimento da tarefa, ou seja, no conteúdo das produções, fornecendo explicações para que os alunos refletissem sobre o que haviam produzido. O comentário do tipo esclarecedor foi mais recorrente neste fórum se comparado aos fornecidos no primeiro.

No que diz respeito aos tipos de correção, em ambos os fóruns, a professora-tutora Jaqueline fez uso predominante de *feedback* explícito. Houve apenas duas ocorrências de *feedback* implícito no primeiro fórum. Nota-se, nesse caso, sua preferência pelo uso de abordagens diretas.

Em consulta às orientações para os professores-tutores no ambiente virtual da disciplina sobre como deveria ser corrigida esta tarefa, constatamos que o professor-formador instruiu os professores-tutores a corrigirem os alunos apenas se os erros impedissem a comunicação, uma vez que o foco do fórum era no conteúdo das postagens. O professor-tutor

poderia corrigir todos os erros nas produções se os alunos assim solicitassem. Esta informação nos leva às seguintes conclusões: (1) a professora-tutora seguiu as recomendações do professor formador, levando-se em conta que, neste fórum, o número de correções explícitas foi menor, se comparado ao primeiro fórum analisado. Este fato pode ser percebido também pelo foco do *feedback* fornecido por Jaqueline. No fórum 1, ela enfatizou mais aspectos gramaticais, enquanto que no segundo, o foco foi em ideias e conteúdo; (2) apesar de obedecer as sugestões do professor-formador, Jaqueline também age conforme suas crenças. Como observamos na fala da professora-tutora no excerto 29, ela opta pela correção explícita de erros, através do recurso de tachamento de palavras e pelo uso de palavras em negrito. Este fato pode ser confirmado pela observação de suas estratégias de *feedback* nos fóruns.

Finalizando os resultados da nossa pesquisa, percebemos que, de maneira geral, as ações das professoras-tutoras refletem suas crenças sobre o que é *feedback* no contexto de educação a distância e de que forma ele deve ser fornecido. Nossas participantes possuem concepções de como os alunos devem aprender a língua inglesa, bem próximas do modo pelo qual elas a aprenderam. O quadro a seguir sintetiza as estratégias de *feedback* utilizadas pelas participantes nos dois momentos observados, isto é, nos fóruns do terceiro e do quinto períodos:

Quadro 7: Comparativo das estratégias de *feedback* - professoras-tutoras Laura e Jaqueline

Professora-tutora Laura		Professora-tutora Jaqueline	
Fórum 1	<i>Tipo de comentário predominante</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivacional <i>Feedback corretivo predominante</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implícito 	Fórum 1	<i>Tipo de comentário predominante</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivacional <i>Feedback corretivo predominante</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explícito
Fórum 2	<i>Tipo de comentário predominante</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esclarecedor <i>Feedback corretivo predominante</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implícito 	Fórum 2	<i>Tipo de comentário predominante</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivacional <i>Feedback corretivo predominante</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explícito

Componentes cognitivos, afetivos e comportamentais parecem influenciar o modo como Laura e Jaqueline agem em relação ao *feedback*. O tipo de comentário predominante no primeiro fórum foi o motivacional para ambas as professoras-tutoras. Isso demonstra a preocupação delas em estimular os alunos, visto que se tratava de uma disciplina inicial e, por esse motivo, havia o receio de os alunos desistirem do curso. Assim era necessário um apelo mais afetivo por parte do professor-tutor, pois, de certa forma, os alunos ainda estavam se

adaptando ao contexto de EaD. No que diz respeito ao segundo fórum, percebe-se uma mudança de postura da professora-tutora Laura. Ela preferiu fazer comentários que dessem algum tipo de informação ou explicação aos alunos. Isso pode ter ocorrido devido às características do fórum e pelo fato de os alunos já estarem adaptados ao ambiente virtual, não precisando ser a todo o momento motivados a produzir. Assim, o foco passa a ser os sentidos que os alunos estavam produzindo.

Em se tratando de *feedback* corretivo, as participantes apresentam estratégias divergentes. Laura parece preferir o uso de estratégias menos invasivas, por meio de abordagens indiretas. O fato de Laura acreditar que o *feedback* deve evidenciar não só erros, mas também os acertos dos alunos faz com que ela tenha cautela durante o tratamento dos erros. Para isso, apontar caminhos para que os aprendizes reflitam sobre os erros que estão cometendo parece ser uma medida mais benéfica. Do mesmo modo, observamos que a professora-tutora Jaqueline reconhece que o erro não é o único aspecto que deve ser evidenciado na elaboração do *feedback*. Contudo, adota uma postura mais prática. As abordagens corretivas adotadas por ela nos dois fóruns foram predominantemente diretas, como detalhado no quadro acima. Assim, ela reconhece o papel do *feedback* como elemento motivador, porém, como medida corretiva, prefere a utilização de abordagens diretas.

No decorrer da análise dos dados, pudemos chegar à conclusão de que corrigir é tão importante quanto motivar os alunos. Neste sentido, é relevante que não haja banalização do *feedback* e que este não se restrinja ao simples “muito bem” ou “bom trabalho”. É necessário que haja questionamentos, é preciso incentivar os aprendizes ao pensamento crítico. Elogios honestos são bem-vindos, contudo, é extremamente importante que este seja acompanhado de correções que demonstrem aos alunos os aspectos que eles precisam aprimorar, pois, somente assim tomarão consciência dos seus erros e tomarão as rédeas da sua aprendizagem. Por fim, concordamos com a visão de Hendrickson (1978) de que é melhor tratar os erros, sejam eles orais ou escritos, dos aprendizes de uma L2, pois isso seria mais benéfico para o seu desenvolvimento do que deixá-los sem tratamento.

3.3 As crenças das alunas sobre *feedback*

O processo de análise das respostas dos questionários e entrevistas das alunas seguiu o mesmo parâmetro daquele das professoras-tutoras. O propósito agora é discutir o conceito de *feedback* pelo viés dos aprendizes, isto é, como concebem o *feedback* e quais foram suas

experiências em relação a ele durante o curso de Letras. A seguir, elencamos e discutimos algumas crenças.

O feedback permite que os alunos tomem consciência do que estão acertando ou errando.

Este tópico resume as crenças das alunas sobre o que elas entendem por *feedback* no contexto educacional em que elas participaram e sua importância. As respostas das alunas evidenciam, parcialmente, as mesmas crenças das professoras-tutoras, uma vez que todas o consideram como um componente importante no contexto de ensino analisado e é uma espécie de checagem sobre o que os alunos estão acertando e sobre quais pontos precisam ser aperfeiçoados. Como podemos perceber nos excertos 32 a 35, para Cíntia, o *feedback* pode ser caracterizado como:

32. “Resposta, debates, informação e relatos sobre o tema proposto.”

(Cíntia- questionário)

33. “/.../*feedback* seria, exatamente o que estamos fazendo né..., você pergunta e eu respondo, *feedback* seria eh..., devolver aquilo que vai e volta/.../”

(Cíntia- entrevista)

34. “/.../Mas seria..., é o que volta mesmo, você me faz uma pergunta e eu devolvo..., é uma devolução/.../”

(Cíntia- entrevista)

35. “/.../ seria a maneira do tutor manifestar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo estudado.”

(Cíntia- questionário)

A partir dos excertos anteriormente apresentados, inferimos que a participante Cíntia considera o *feedback* como um retorno sobre sua aprendizagem, enfatizando-o como um componente integrante do processo de interação, contribuindo para troca de informações entre tutor e aluno. Para ela, através do *feedback*, o tutor pode mostrar ao aluno o que ele aprendeu e quais aspectos ele ainda precisa aprimorar. Ele assume, assim, uma conotação de avaliação que permite determinar o que e quanto o aluno está aprendendo no curso.

Alice, por sua vez, destaca o papel do *feedback* na educação a distância, visto que, muitas vezes, nem sempre é possível recebê-lo de forma síncrona. Vejamos os próximos excertos:

36. “*Feedback* é essencial no processo ensino-aprendizagem e no nosso caso é importantíssimo, pois, a educação a distância tem um elevado grau de contato assíncrono então, dependemos do *feedback* como retorno.”

(Alice- questionário)

37. “Eu prefiro que os professores-tutores deem *feedback* em minhas produções e apontem os erros, pois, ainda não tenho consciência de todos os erros gramaticais que cometo”.

(Alice- questionário)

38. “Tenho consciência de que sempre cometerei erros e equívocos em língua inglesa, mas considero importantes as correções ligadas à parte de estrutura.”

(Alice- questionário)

No excerto 37, podemos perceber a preocupação de Alice em receber *feedback* em suas produções, uma vez que não tem “consciência de todos os erros gramaticais” que comete na língua inglesa. Retomamos aqui a pesquisa de Diab (2005) em que ele destaca que os alunos do seu estudo queriam e solicitavam que suas produções fossem corrigidas, principalmente os erros gramaticais. Isso sugere que os alunos têm consciência de que precisam ser corrigidos se desejam melhorar sua proficiência na língua inglesa.

A preferência de Alice pelo *feedback* com foco em seus erros gramaticais sugere que a concepção da participante sobre *feedback* está relacionada predominantemente com a forma (LYSTER; RANTA, 1997). O ponto de vista da respondente remete a uma visão behaviorista de erro e normativa de língua, isto é, na visão da aprendiz, os erros gramaticais que ela comete assumem um caráter negativo e, por isso, devem ser eliminados para que sua produção esteja cada vez mais em conformidade com as normas corretas da língua inglesa.

É importante ressaltar que embora as alunas solicitem o *feedback* em suas produções, principalmente no tratamento de aspectos gramaticais, acreditamos que quando usado em excesso, esse tipo de *feedback* pode ser considerado negativo, pois pode desmotivar o aluno, sobretudo nas produções orais. Um equilíbrio entre as formas de correção (direta e indireta) seria, no nosso ponto de vista, um modelo almejado, visto que, com a correção explícita de erros os alunos podem se atentar aos aspectos que necessitam maior atenção em suas produções e internalizá-los com mais facilidade. Abordagens indiretas são importantes no sentido de estimular o pensamento dos aprendizes e fazê-los entender o porquê de estarem cometendo determinado erro. Em suma, as duas são estratégias complementares para prevenir a ocorrência dos erros.

A demora na aplicação do feedback prejudica a aprendizagem.

O momento em que o *feedback* é aplicado ainda é pauta para várias discussões em contextos de ensino de línguas estrangeiras. No contexto presencial, por exemplo, há vantagens e desvantagens quanto à correção imediata. Quando a produção do aluno é interrompida por meio de uma correção, o fluxo é quebrado, inibindo-o ou bloqueando-o nas produções futuras. Por outro lado, ao deixar de corrigir o aluno imediatamente, vem à tona a questão da fossilização do erro.

No cenário de ensino e aprendizagem a distância, há uma mudança de perspectiva. Conforme pontuamos no capítulo teórico deste trabalho, as relações entre professores e alunos ocorrem basicamente por meio de contato feito através do próprio ambiente virtual ou de mensageiros eletrônicos. Assim, nem sempre é possível responder às dúvidas dos alunos de forma imediata. Para as alunas participantes desta pesquisa, a demora no fornecimento do *feedback* é um complicador na aprendizagem nesse contexto, conforme dados dos excertos a seguir:

39. “Muita das vezes a web eram depois da data proposta das atividades e a duvida não era suprida no tempo hábil.”

(Cíntia- questionário)

40. “/.../ quando chega a resposta pro aluno a atividade já foi entregue porque você tem uma data pra ser entregue, pra entregar as atividades..., e esse tutor que é presencial ele demora muito responder a resposta do professor..., para o aluno é muito demorada, o professor que intermeia isso ele..., num sei..., foi falho no nosso curso..., ele não fazia assim o trabalho mais rápido, demorava chegar..., quando chegava a resposta a gente já tinha que ter entregue a atividade porque tinha data e as datas tinham que ser cumpridas/.../”

(Cíntia- entrevista)

41. “/.../ Então, pra mim a maior dificuldade que eu tive foi essa mesmo..., é não ter um *feedback* rápido no tempo de entregar as atividades..., e as vezes a gente ficava com a dúvida e o professor não te respondia e você ficava a ver navios né..., foi um curso assim difícil..., porque nós tivemos as respostas muito demoradas/.../”

(Cíntia- entrevista)

42. “/.../ a gente precisava ser muito autodidata no curso..., a gente sabe também que a maioria dos cursos superiores são feitos de pesquisa, tudo bem..., mas não ter um respaldo assim..., saber que precisávamos ter mais *feedback*., mais preciso a tempo hábil de a gente responder a atividade na data certa/.../”

(Cíntia- entrevista)

43. “/.../ eu ficava muito frustrada quando havia demora, então assim..., você postou a tarefa e aí nada de *feedback*..., então assim...,com relação à frustração foi isso/.../”

(Alice- entrevista)

44. “A demora do *feedback* não esclarece as nossas dúvidas a tempo de serem avaliadas na atividade. Acho que teria que ter uma maneira direta com o professor responsável pela disciplina”.

(Alice- questionário)

Os trechos destacados sugerem não só um posicionamento das alunas de abertura em relação à correção, mas também sua percepção da necessidade do *feedback* para o desenvolvimento das atividades e para sua evolução nos estudos. Para essas aprendizes, a demora do *feedback* pode causar sentimentos de decepção e frustração. Ademais, para elas, o *feedback* é a única maneira de terem suas dúvidas sanadas a tempo de postarem suas atividades no *Moodle*. Os dizeres das alunas parecem corroborar a hipótese de que, em ambientes virtuais de aprendizagem, o *feedback* é ainda mais esperado do que em ambientes presenciais (PAIVA, 2003).

Percebemos que as crenças das alunas vão ao encontro das crenças das professoras-tutoras no que diz respeito ao momento de aplicação do *feedback*. Todas as participantes deste estudo ressaltam que a assincronicidade é um fator problemático na EaD. Vejamos as falas das professoras-tutoras referentes a este tópico:

45. “/.../trabalhar com fórum assíncrono é muito difícil porque muitas vezes você precisa de ter resposta na hora/.../”

(Jaqueline- entrevista)

46. “/.../ eu tinha muita dificuldade sim em tomar decisões porque eu dependia desses professores e muitas vezes os alunos ficaram prejudicados porque eu não conseguia responder as respostas/.../”

(Jaqueline-entrevista)

47. “/.../então eles (os alunos) têm, eles sentem que..., eu acho que a ideia de que a internet é algo muito rápido que a pessoa pode estar distante que ela vai receber aquela mensagem na hora que eu terminar de escrevê-la..., eu não sei se isso causa certa ansiedade, mas eles sentiam ansiedade sim..., já aconteceu de em alguns momentos eu não consegui responder mais no final, eu não tava conseguindo responder eles da forma com que eu já estava acostumada..., então isso foi pra mim algo muito ruim porque eu me cobrava por não poder fazer aquilo naquele prazo e eu acredito que eles também sentiam muito por isso.”

(Laura- entrevista)

É interessante notar que as próprias professoras-tutoras se ressentiam pelo fato de não conseguir responder os alunos em tempo hábil. A professora-tutora Laura reconhece que os alunos ficam ansiosos enquanto esperam pelo *feedback*.

Faz-se importante destacar que, muitas vezes, os professores-tutores não conseguem sanar as dúvidas dos alunos, sendo necessário recorrer ao professor responsável pela disciplina. Assim, nem sempre é possível responder aos alunos de forma imediata, pois o professor-tutor necessita da ajuda dos professores para tomar decisões. Jaqueline reconhece essa limitação e acredita que os alunos ficam prejudicados sem a resposta rápida às suas dúvidas. Esses fragmentos deixam claro que na EaD, o *feedback* imediato é melhor contemplado pelos aprendizes e pelos próprios professores-tutores.

De certa forma, notamos uma falha no fluxo do *feedback*. O curso de Letras Inglês Parfor era um modelo estratificado, ou seja, os profissionais que atuavam no curso se organizavam por camadas. Havia o professor-conteudista que organizava o material a ser utilizado na disciplina; o professor-formador que era responsável pela montagem da sala, pela disciplina e por orientar os professores-tutores presenciais e a distância; e, ainda, os professores-tutores, que eram aqueles que tinham contato direto com os alunos. Assim, quando os alunos apresentavam dúvidas, era tarefa do professor-tutor a distância orientá-los, porém, nem sempre esses professores eram capazes de saná-las. Dessa forma, era preciso recorrer ao professor-formador para esclarecimento dessas dúvidas. É interessante notar que este fato talvez justifique a demora na entrega do *feedback* aos alunos, uma vez que o professor-formador não tinha contato direto com eles, sendo necessário que o professor-tutor estabelecesse uma ponte entre alunos e professores-formadores, o que demandava muito tempo. Percebemos, portanto, que o atraso na entrega do *feedback* também está relacionado a problemas operacionais do curso, o que leva alunos e professores-tutores a se sentirem ansiosos quando não têm resposta às suas dúvidas.

Estes fatos nos permitem fazer dois apontamentos: (1) os alunos têm a expectativa de receber *feedback* imediato como receberiam se estivessem face a face numa sala de aula com o professor. Assim, suas crenças se baseiam em experiências de aprendizagem do contexto presencial; (2) os alunos têm a expectativa de que, no meio virtual, existe a possibilidade de se estar conectado 24 por dia e que o professor ou tutor estaria, assim, disponível para atendê-los a qualquer momento.

3.3.1 As crenças da aluna Alice sobre *feedback*

Dentre os alunos do curso, observamos que Alice era sempre uma das primeiras a postar as atividades nos fóruns de discussão e sempre dialogava com os colegas e com os professores-tutores com o propósito de sanar suas dúvidas ou acrescentar algo às discussões.

Esse fato também foi comentado pela própria aluna na entrevista e no questionário. Por meio desses instrumentos, pudemos perceber como era a visão da participante Alice enquanto aprendiz de uma LE no curso de Letras inglês a distância. Pudemos conhecer, ainda, como a aluna concebia o *feedback* e como se sentia quando era submetida a ele:

É necessário elogiar os alunos em suas produções.

Uma das convergências que encontramos entre os dizeres das professoras-tutoras e das alunas diz respeito ao que elas pensam sobre a forma com que o *feedback* é aplicado. O uso de elogios e palavras de estímulo faz muita diferença na aprendizagem. A fala da aluna Alice corrobora o pensamento da professora-tutora Laura no que se refere ao fornecimento de *feedback*, levando-se em conta aspectos afetivos:

48. “/.../ o primeiro texto que ela escreveu eu fiquei com muita vergonha..., meu primeiro relatório que ela devolveu né eu senti vergonha do que eu escrevi..., eu achei que estava super imaturo o meu texto e que ela tinha achado ridículo..., e na hora que eu devolvi o texto pra ela que ela respondeu assim..., “nossa! uau!” não lembro perfeitamente como ela colocou mas foi assim mais ou menos o que eu sentia..., “uau! você alcançou!” você superou as minhas expectativas, você conseguiu captar o que eu tava te pedindo né, e mesmo assim eu tendo superado tudo que ela tinha falado, ela ainda assim contribuiu para o meu texto /.../”

(Alice- entrevista)

49. “/.../esse tipo de *feedback* eu acho importante demais porque é nesse momento que a gente cresce né..., é assim, você fez aquilo que..., se você cumprir exatamente aquilo que tá lá como critério na avaliação você fez o mínimo, mas daí quando você consegue ainda melhorar aquilo você supera..., você aprende mais e você ultrapassa sabe, até o seus próprios limites..., então esse tipo de *feedback* pra mim foi muito importante e é o que eu espero/.../”

(Alice- entrevista)

50. “/.../ refiz o texto e quando ela retornou ela elogiou tanto... mesmo corrigindo e apontando pontos a melhorar ela valorizou o trabalho que eu tinha feito e disse que se orgulhava de mim, que eu tinha melhorado o texto, que havia entendido e atendido às solicitações, aquilo era tudo que eu precisava para continuar, fiquei muito feliz e emocionada com as palavras dela/.../”

(Alice- questionário)

É interessante observar o valor dado pela aluna ao *feedback* do professor-tutor. Alice espera que suas produções sejam corrigidas e quando estas são acompanhadas de elogios ela se sente mais motivada a continuar sua aprendizagem. Ao conferir um tom agradável, bem-humorado, informal as suas postagens, o professor-tutor proporciona ao aluno maior

confiança para que se esforce no curso. É importante ressaltar que, embora a aluna considere significativos os elogios dados pelo professor-tutor, para ela, é necessário também que haja algum tipo de contribuição na (re) construção dos textos.

51. “/.../a gente sabe que não tá perfeito nada..., mesmo que tendo a nota máxima mas que tenha as contribuições né, e pra construção mesmo do texto/.../”
(Alice- entrevista)

Consideramos que dentre os cuidados básicos exigidos na elaboração do *feedback* na EaD, o uso de elogios é uma forma de amenizar a distância entre alunos e professores-tutores/professores e também de estimulá-los durante o período de estudos. Porém, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, o professor-tutor não deve apenas elogiá-lo. O aprendiz deve ter ciência do que está errando para, assim, se autocorrigir e, com o tempo, elaborar estratégias que previnam a ocorrência dos erros.

Concordamos com a visão de Lima e Alves (2011) de que após esclarecer os pontos que não ficaram claros nas produções dos alunos, o professor-tutor pode expressar seu apreço pelas ideias do estudante, para que este sinta sua opinião valorizada. Essa valorização cria uma atmosfera de confiança, deixando os estudantes mais confiantes para se arriscar na língua estrangeira. Oferecer elogios honestos aos aprendizes também demonstra o quanto o educador está atento ao processo de aprendizagem. Em suma, é importante ressaltar que saber fornecer *feedback* é diferente de apenas dar *feedback*.

É preciso explicar aos alunos o porquê de suas produções estarem incorretas e apontar o que precisa ser melhorado.

Outra crença da aluna participante Alice é que vai ao encontro da crença da professora-tutora Laura diz respeito à explicação e não só apontamento dos erros. Essa crença sugere que apenas o apontamento dos erros não é garantia de que eles não acontecerão novamente. Para Alice, além de identificar os erros, é importante entender o motivo pelo qual sua produção não está dentro dos padrões esperados para a atividade. Podemos inferir isso a partir dos excertos a seguir:

52. “/.../ eu gosto muito..., gostei muito desse feedback... teve uma fase que a gente teve outro tutor também que começou a corrigir mas aí ele não apontava os erros sabe..., ele rancava as notas..., a gente não sabia porque a gente tava perdendo nota..., e ele não apontava, olha foi aqui que você perdeu ponto, foi aqui que você tinha que ter melhorado, então assim..., eu

achei ruim demais /.../”

(Alice- entrevista)

53. “/.../ na primeira tarefa que ele corrigiu me senti péssima, pois, ele considerou mais a parte estrutural da resposta do que a resposta em si e não encaminhou a correção com apontamentos.”

(Alice- questionário)

Os excertos confirmam que a correção de aspectos estruturais apenas, para Alice, não é suficiente na aprendizagem dos alunos. É preciso aplicar “correção com apontamentos” para que o aprendiz possa refletir e melhorar suas produções. Lima e Alves (2011) afirmam que quando o aprendiz publica seu trabalho respondendo questões dissertativas, alguns pontos podem não estar claros ou faltar informações essenciais. Dessa forma, iniciar o diálogo de orientação através de questionamentos ou comentários sobre pontos que não estão claros ou parecem ausentes pode ser mais útil do que indicar os erros diretamente.

3.3.2 Crença da aluna Cíntia sobre *feedback*

Observamos no decorrer da análise dos dados dos questionários e das entrevistas que a aluna participante Cíntia, por diversas vezes, se sentiu incomodada ou prejudicada pelo *feedback* ou ausência dele nas atividades realizadas. Em alguns momentos, percebemos o conflito entre suas crenças sobre *feedback* e o modo em que os professores-tutores efetivamente o aplicavam. Apresentamos, a seguir, a crença percebida por meio de comentários no questionário e na entrevista:

A atitude do tutor na execução do feedback pode inibir o aluno.

Notamos que a forma como Cíntia concebe o *feedback* influencia a forma como ela espera recebê-lo. Na visão da aluna, o *feedback* é um retorno importante para sua aprendizagem, porém, deve ser aplicado de forma que não a agrida ou a desestimele. Em outras palavras, a visão dela sobre o que é *feedback* e como deve ser fornecido é baseada em experiências passadas e isto fez com que ela desenvolvesse uma postura sensível quando submetida a ele. O excerto a seguir corrobora nossa afirmação:

54. “/.../ eu tenho um exemplo de quando eu estava fazendo inglês na Inglaterra..., eu tinha um professora que ela era assim extremamente mal educada..., então como eu fazia inglês pra refugiado, ela corrigia assim..., e inglês tem todo um..., eles são um pouco arrogantes

né..., e a maneira deles., a cultura deles é realmente de ser assim..., um pouco arrogante, e ela corrigia..., eu tinha muito medo de pronunciar /.../”

(Cíntia- entrevista)

Uma das experiências da aluna Cíntia na aprendizagem de inglês ocorreu quando ela precisou se mudar para Inglaterra por questões de trabalho e se matriculou em um curso de inglês para refugiados na intenção de conseguir se comunicar em inglês naquele momento. A forma com que a professora a corrigia era, para ela, um obstáculo no seu desenvolvimento. Em se tratando do contexto de ensino analisado neste estudo, percebemos pelos dizeres da aluna essa mesma preocupação com a forma de correção do professor-tutor:

55.“/.../ o nosso curso teve muitas coisas falhas assim..., principalmente essa intermediação dos professores-tutores, eh..., no mais eu acho que tem que ser corrigido mesmo mas de uma forma adequada..., todo professor tem que saber que quando ele corrige um aluno ele não pode ter arrogância, ele tem que ter simplicidade..., claro, firmeza né..., mas sem arrogância/.../”

(Cíntia- entrevista)

56.“/.../sei que isso é antiético também sou professora e sei que alguns momentos não é fácil, mas uma professora-tutora que não está na equipe, tinha maneiras muito rude de responder os alunos, desmotivando os fazendo com que alguns desistissem do curso/.../”

(Cíntia- questionário)

57.“/.../ todos os erros devem ser corrigidos..., mas de forma que não venha inibir o aluno..., as vezes o professor corrige de uma forma arrogante, e isso até faz com que o aluno até perca a vontade de estudar outra língua ou de mesmo causa um trauma assim pra não pronunciar mais/.../”

(Cíntia- entrevista)

De maneira geral, para a aluna, o *feedback* aplicado durante o curso foi insatisfatório. Alguns professores-tutores não corrigiam os alunos da forma que esperavam, levando-os a se sentirem desmotivados e até mesmo desistirem do curso. Cumpre ressaltar, no entanto, que os professores-tutores a que a aluna se refere nos excertos acima não são exatamente as professoras-tutoras deste estudo, uma vez que constatamos a presença de elogios e correção de erros nos fóruns analisados. Isso quer dizer que as estratégias de *feedback* das professoras-tutoras analisadas neste estudo foram ao encontro do que a aluna esperava.

A postura de arrogância do professor-tutor foi reclamação recorrente da aluna no questionário e entrevista e, segundo ela, inibe o desenvolvimento dos aprendizes na LE. Acreditamos que a concepção de *feedback* construída por Cíntia se baseia em suas experiências passadas mal sucedidas e determina suas ações ou a maneira como ela encara os

eventos em sua volta no momento presente (BARCELOS, 2003). Dessa forma, por ter sido corrigida de forma rude no passado, o que a constrangia, Cíntia acredita que o *feedback* não deve inibir o aluno. Essa crença pode moldar como ela percebe as ações dos professores-tutores no Curso de Letras, sentindo arrogância nos momentos de correção em situações em que isso possa não ter ocorrido, se analisarmos o ponto de vista do professor-tutor ou de outros alunos.

Percebemos que, muitas vezes, pode haver um embate entre as expectativas dos alunos e as ações dos professores-tutores. Quando o *feedback* não atende às suas expectativas, os alunos tendem a ser resistentes ao recebê-lo e isso dificulta a escolha de estratégias corretivas, principalmente quando se trata de educação a distância. Acreditamos que, independentemente do modelo adotado, é essencial que o aluno se sinta ouvido e motivado a participar das interações e do processo de ensino e aprendizagem virtual.

A seguir, sintetizamos as crenças das alunas sobre *feedback*:

QUADRO 8- Crenças das alunas sobre *feedback*

CRENÇAS DAS ALUNAS SOBRE <i>FEEDBACK</i>	
ALUNA ALICE	ALUNA CÍNTIA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ É preciso elogiar os alunos em suas produções. ▪ É preciso explicar aos alunos o porquê de suas produções estarem incorretas e apresentar o que precisa ser melhorado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A atitude do professor-tutor na execução do <i>feedback</i> pode inibir o aluno.
CRENÇAS COMPARTILHADAS PELAS ALUNAS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O <i>feedback</i> permite que os alunos tomem consciência do que estão acertando ou errando. ▪ A demora na aplicação do <i>feedback</i> prejudica a aprendizagem. 	

De maneira geral, as crenças das alunas vão ao encontro das crenças das professoras-tutoras deste estudo, principalmente no que diz respeito à maneira em que elas acreditam que o *feedback* deve ser aplicado. Conforme descrito anteriormente, as professoras-tutoras são enfáticas ao afirmar que o *feedback* não inclui apenas os erros dos alunos e este fato também é percebido por meio dos dizeres das alunas. Outras questões como demora na disponibilização e modo de aplicação de *feedback* também são apontadas pelas alunas e professoras-tutoras.

Tendo finalizado este tópico que trata das crenças inferidas por meio dos dados dos questionários e entrevistas, passaremos agora para uma breve discussão das experiências das

alunas no Curso de Letras, trazendo à tona algumas emoções. Para isso, retomamos a pergunta de pesquisa: De que modo o *feedback* aplicado pelo professor-tutor impacta as emoções dos alunos no que tange à aprendizagem da língua inglesa? A seguir, apresentamos dados referentes a este tópico.

3.4 Experiências com *feedback*: emoções em jogo

Nesta seção, descrevemos algumas experiências dos aprendizes deste estudo em relação ao *feedback* recebido enquanto frequentavam o Curso de Letras. A partir de suas verbalizações no questionário e na entrevista, inferimos que as crenças dos alunos sobre o *feedback* estão associadas a diversas emoções que vão desde a sensação de constrangimento e incapacidade, até emoções de entusiasmo e orgulho.

Neste estudo, compartilhamos da visão de Aragão (2010), o qual define emoções como dimensões corporais dinâmicas que modulam nossas ações em momentos específicos. Essas dimensões são responsáveis por nossa inclinação em agir. Dessa forma, podemos ser totalmente expansivos em momentos felizes, retraídos em situações embaraçosas, ansiosos em ambientes em que estamos sendo testados, em outras atitudes. Complementamos essa definição com a perspectiva de Frijda, Masntead e Bem (2000 apud BARCELOS, 2010, p. 63), os quais definem emoções como “estados que compreendem sentimentos²⁰, mudanças fisiológicas, comportamento expressivo e inclinação para agir”.

No que diz respeito à sua relação com as crenças, as emoções podem influenciar o conteúdo e a força delas. O aluno, por exemplo, que se sente irritado ou ansioso pela demora na aplicação do *feedback* poderá reforçar a crença de que o *feedback* deve ser fornecido o mais rápido possível. Segundo Izard (1999 apud Barcelos, 2015), “as emoções energizam e organizam o pensamento e a ação”.

Infere-se pelos dizeres de Cíntia que as emoções causadas pelo *feedback* em sua experiência enquanto aluna foram consequências da sua aplicação inadequada, segundo sua percepção, acarretando emoções de insatisfação, desmotivação e irritabilidade. Vejamos os excertos abaixo:

²⁰ Na área de psicologia, a distinção entre emoções e sentimentos é mais demarcada. As emoções são entendidas como aquilo que ocorre dentro do corpo, ou seja, são reações corporais a uma determinada situação. Os sentimentos, por sua vez, são experiências mentais do que se passa no corpo (DAMÁSIO, 1994). É aquilo que sucede a emoção. Neste estudo, não é nossa intenção estabelecer uma distinção para emoções e sentimentos. Dessa forma, nos basearemos nas definições de Aragão (2010) e Frijda, Masntead e Bem (2000) e trataremos os termos de forma intercambiável para se referir ao modo como os alunos se sentiam quando eram submetidos ao *feedback* dos tutores, o que pode ter repercussões em suas formas de agir.

58. “/.../ sei que isso é antiético também sou professora e sei que alguns momentos não é fácil, mas uma professora-tutora que não está na equipe, tinha maneiras muito rude de responder os alunos, desmotivando os fazendo com que alguns desistissem do curso/.../”

(Cíntia- questionário)

59. “/.../eu acho que no geral o professor quando vai corrigir o aluno ele tem que ter, de certa forma..., ele tem que saber corrigir..., porque principalmente se for uma língua., porque ele pode inibir ou deixar..., fazer com que o aluno não goste mais da língua que ele está ali aprendendo..., eu acho que tem que ser corrigido sim mas de uma forma adequada/.../”

(Cíntia- entrevista)

As emoções da aluna em relação ao *feedback* estão atreladas basicamente a dois pontos: momento e forma de aplicação. Sobre o momento de aplicação do *feedback*, Cíntia se sentia frustrada por não ter as respostas às suas dúvidas antes que suas atividades fossem postadas. Como argumentando no referencial teórico deste trabalho, o contanto assíncrono é um desafio para estudantes e professores na EaD, pois, nem sempre, é possível atender às dúvidas dos alunos em tempo hábil. É desejável, dessa forma, que o tempo esperado para *feedback* seja acordado entre todos, para que as expectativas dos alunos sejam atendidas durante o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange à forma de aplicação do *feedback*, as emoções percebidas nos dizeres de Cíntia evocam novamente a atitude de arrogância dos professores-tutores. A preocupação da aluna está associada a fatores afetivos. Para ela, o tutor deve corrigir os erros, mas é preciso que “saiba corrigir”, utilizando técnicas que não causem frustrações ou inibam os alunos. É importante salientar que alguns comentários dos alunos sobre o *feedback*, principalmente aqueles que revelam emoções negativas, não dizem respeito às técnicas usadas pelas participantes desta pesquisa e sim por outros professores-tutores do curso de Letras.

Assim como Cíntia, a aluna Alice também revela a crença de que o *feedback* pode ser um instrumento inibidor na aprendizagem:

60. “/.../o primeiro texto do PIPE ela (a professor-tutora) devolveu com inúmeros apontamentos, li e era como se estivesse escrito: ‘como conseguiu escrever tantas bobagens...’ eu fiquei ruborizada e com calor ao ler/.../”

(Alice- questionário)

61. “/.../Já me senti de tantas formas durante esse curso... algumas vezes chorei de emoção por perceber o orgulho de minha professora-tutora frente ao processo de meu crescimento, outras vezes chorei de desespero por me sentir incompetente e muito distante de ter o conhecimento necessário para a minha formação.”

(Alice- questionário)

62. “/.../ Foi difícil superar o sentimento de incompetência e derrota. Até então, tinha certeza que ainda não tinha atingido o nível que gostaria, mas o processo de aprendizagem vinha sendo valorizado nas correções, mas nessa ocasião (após ser submetida ao *feedback* do tutor) percebi um rompimento do processo e me senti como se fosse obrigada a já saber tudo/.../”

(Alice- questionário)

Há a percepção da importância de ser corrigido na declaração da participante Alice, embora também haja o incômodo da exposição que o *feedback* pode causar. A aluna sentia vergonha quando tinha seus erros evidenciados, o que pode ser percebido no excerto 60 ao afirmar que ficou “ruborizada e com calor ao ler sua produção”. No excerto 61, após ser submetida ao *feedback*, sentimentos de incompetência e derrota também foram mencionados. O que podemos perceber a partir desses excertos é que a aplicação do *feedback* pode variar de aluno para aluno, de acordo com suas necessidades e também pelo tipo de atividade realizada. Ainda, a forma escolhida pelo professor-tutor para fornecer *feedback* pode impactar diferentes alunos de diferentes formas. No caso de Alice e Cíntia, parece haver um choque entre a abordagem adotada por alguns professores-tutores e as crenças e expectativas das alunas sobre como esperavam ser corrigidas.

Podemos depreender dos dados analisados que as emoções das alunas variam dependendo da abordagem utilizada pelos professores-tutores para corrigi-las. Referimo-nos agora às emoções de “valorização” e “felicidade”:

63. “/.../ Então, refiz o texto e quando ela retornou ela elogiou tanto... mesmo corrigindo e apontando pontos a melhorar ela valorizou o trabalho que eu tinha feito e disse que se orgulhava de mim, que eu tinha melhorado o texto, que havia entendido e atendido às solicitações, aquilo era tudo que eu precisava para continuar, fiquei muito feliz e emocionada com as palavras dela/.../”

(Alice- questionário)

64. “/.../ não lembro perfeitamente como ela colocou mas foi assim mais ou menos o que eu sentia..., ‘uau! você alcançou!’ você superou as minhas expectativas, você conseguiu captar o que eu tava te pedindo né, e mesmo assim eu tendo superado tudo que ela tinha falado, ela ainda assim contribuiu para o meu texto /.../”

(Alice- entrevista)

Percebemos que a crença da aluna Alice vai ao encontro da crença da professora-tutora Laura, isto é, quando acompanhado de um elogio, o *feedback* parece ser mais efetivo para o desenvolvimento e motivação do aprendiz. Além disso, a divergência de emoções dos alunos está associada à forma em que são submetidos ao *feedback*. Ora se sentem

desmotivados ou incompetentes na língua, ora percebem um ganho na sua aprendizagem e se motivam a continuar os estudos. Isso sugere que quanto menos ameaçador o *feedback* é, mais benéfico este será para o aprendiz. Temos emoções e crenças em transformação, em diálogo constante (BARCELOS, 2010).

Os dizeres analisados até aqui parecem corroborar a visão que os aprendizes têm da importância do *feedback*. Isso demonstra que, embora pareça existir certo desconforto gerado pelo processo, os participantes deste estudo acreditam na necessidade de ter um retorno do professor-tutor para que, assim, possam se desenvolver enquanto aprendizes e professores. No entanto, tendem a aceitar a forma de correção adotada pelo professor-tutor quando esta atende suas expectativas.

Acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem de línguas na EaD é delicado, uma vez que corrigir os alunos a distância demanda bastante cautela para que eles não se sintam agredidos de alguma forma. Sendo assim, é preciso deixar claro algumas diretrizes. Por exemplo, seria útil expor aos alunos a cada atividade ou disciplina quais são os critérios utilizados no fornecimento de *feedback*, bem como os parâmetros usados para elaborá-los. Por outro lado, é importante que os aprendizes também compreendam que a ocorrência de erros é natural no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e, conseqüentemente, saber lidar com as correções é um passo importante para melhorias na aprendizagem. Os dados sugerem ainda que os alunos querem ser corrigidos, porém, quando são, se sentem invadidos de alguma forma. É claro que outras variáveis também precisam ser consideradas, como a forma como o tutor aplica *feedback*, incluindo o uso de expressões apropriadas, de linguagem clara, de elogios quando realmente merecidos, entre outros.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a aprendizagem de línguas estrangeiras constitui-se um processo múltiplo e complexo. Vivenciar essa aprendizagem em ambientes virtuais potencializa a necessidade de novas reflexões, principalmente sobre questões que envolvem o uso do *feedback*, uma vez que ele parece ser mais esperado pelos alunos deste contexto.

Por meio deste estudo, objetivamos investigar as crenças relacionadas ao *feedback* de alunos e professores-tutores do curso de graduação em Letras-Inglês Parfor, na modalidade a distância. Objetivamos, ainda, verificar as estratégias de *feedback* que os professores-tutores utilizavam na plataforma *Moodle* em atividades de língua inglesa, bem como as emoções dos alunos participantes deste estudo mediante essas estratégias.

Na tentativa de responder à nossa primeira pergunta de pesquisa, percebemos durante análise dos questionários e entrevistas várias crenças das professoras-tutoras sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em geral. Muitas delas oriundas de experiências vivenciadas em sua trajetória de aprendizagem da língua inglesa e também como professoras de inglês em contextos presenciais e virtuais. Não foi nossa intenção detalhar todas as crenças identificadas durante processo de análise, mas sim refletir sobre aquelas que diziam respeito ao tema principal deste estudo, ou seja, o *feedback*.

Ambas as professoras-tutoras participantes reconhecem a importância do *feedback* e consideram-no dentro de um universo mais amplo, incorporando não somente os erros dos alunos, mas também aspectos de ordem afetiva. As participantes relataram que focar no que o aluno faz de melhor é uma forma apropriada de interação e permite um desempenho mais satisfatório por parte dos aprendizes no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Esse dado demonstra que a motivação do aluno do curso a distância em aprender não depende somente da correção do erro em si, mas de toda uma abordagem adotada pelo professor-tutor, a qual explicitamos a seguir.

As professoras-tutoras apontam que a falta de verbalização oral no curso é um complicador no processo de *feedback*. Conforme mencionado pela professora-tutora Jaqueline, em alguns momentos, ela sente a necessidade do “falar”, para esclarecer ao aluno

pontos que, talvez, através da linguagem escrita não ficariam suficientemente claros. Através da linguagem oral somos capazes de perceber traços que refletem a intenção do interlocutor, como por exemplo, tom de voz, entonação, etc. Além disso, ainda é possível contar com uma série de recursos extralinguísticos, como gestos, postura, expressões faciais que facilitam a transmissão de ideias e emoções. Na linguagem escrita, esses recursos são ausentes. Assim, a falta deles leva as professoras-tutoras a terem bastante cautela na escrita. A clareza na escrita é para elas elemento crucial para se evitar desentendimentos.

Percebemos, portanto, que as ações das professoras-tutoras são influenciadas pelo modo com que elas concebem *feedback* e também pelo contexto de ensino em que se encontravam. Pelo fato de o curso de graduação fazer uso de um ambiente virtual e haver poucas oportunidades de comunicação oral e gestual (se comparadas aos cursos presenciais), é necessário tornar a linguagem menos rebuscada e mais aconchegante. Esse cuidado com o uso da linguagem foi percebido, principalmente, através das postagens da professora-tutora Laura, que demonstrou frequente cautela durante interação com os alunos. Antes de proferir algum tipo de correção aos alunos, por exemplo, Laura iniciava sua fala enfatizando os aspectos positivos das produções. Entendemos que essa era uma forma de a professora-tutora não desmotivar os alunos logo no início de sua fala. Era comum a professora-tutora recorrer a frases bastante polidas quando queria indagar os alunos sobre suas produções, como por exemplo: *“I'd like, if you don't mind, to talk a little more about these sentences...”*, *“I'd like you to write more about some parts from your text, if you can, of course ...”*. Todas elas demonstram seu respeito pelo que os alunos haviam produzido.

De maneira geral, percebemos que as crenças das professoras-tutoras coincidem em alguns momentos. No entanto, observamos também algumas divergências quanto às estratégias de aplicação de *feedback*, principalmente aquelas com foco na forma. Com relação à participante Laura, percebemos que suas crenças sobre *feedback* originavam-se de suas experiências passadas e pela observação de outros professores. Para ela, quanto menos ameaçador o *feedback* fosse, mais benéfico seria para a aprendizagem dos alunos.

Uma estratégia que Laura aprendera no decorrer de sua experiência enquanto professora era de sempre evidenciar o que o aluno havia feito de melhor para, em seguida, apontar quais aspectos o aluno precisava melhorar. Essa estratégia foi mencionada por ela como uma sugestão de uma das professoras-formadoras do curso de graduação em Letras. De fato, Laura incorporou esta estratégia em sua prática, conforme pudemos observar nos fóruns de discussão mediados por ela. Comentários de encorajamento eram frequentes em suas postagens, bem como o fornecimento de materiais complementares para que os alunos

pudessem buscar novas fontes de conhecimento. Este fato reitera a crença da professora-tutora de que além de ajudar o aluno com o *feedback*, é necessário deixar claro para ele o motivo de sua produção estar incorreta. Essa era uma forma de fazer com que o aluno se conscientizasse sobre seus erros. Tal dado nos faz pensar sobre a necessidade de preparar os alunos de forma que eles consigam entender o motivo pelo qual estão cometendo erros, na tentativa de evitá-los em produções futuras. Figueiredo (2004) ressalta o papel da autocorreção na aprendizagem de línguas. Dessa forma, é importante fornecer as ferramentas aos alunos, porém, é ainda mais relevante deixá-los trabalhar de forma independente para o desenvolvimento de sua autonomia.

Nos dados que apresentamos, Laura também destaca algumas dificuldades que teve na aplicação do *feedback* no curso. Para ela, os alunos eram resistentes quando o *feedback* que ela fornecia não ocorria de acordo com o que eles esperavam. Segundo Laura, ela sempre fazia perguntas sobre as produções dos alunos e pedia-lhes que refletissem sobre alguns aspectos em suas produções. Conforme descrito por ela, alguns alunos não gostavam desta abordagem e, muitas vezes, ignoravam seus comentários. Entendemos que o fato de a professora-tutora solicitar aos alunos que refletissem sobre o que estavam errando fazia com que eles tivessem mais trabalho, pois tinham que rever suas produções, o que demandava tempo e, por isso, muitos preferiam ignorar os seus comentários. Este fato pode ser observado também na entrevista com a aluna Alice, que confirmou a abordagem utilizada pela professora-tutora. Isso nos fez concluir que, talvez, os alunos prefiram correções mais diretas, em que não haja necessidade do pensamento crítico, por exemplo.

Com relação à participante Jaqueline, observamos que suas crenças se originam de fatores contextuais, ou seja, para ela, o ambiente virtual apresenta certas características que diferem daquelas observadas nos ambientes presenciais, as quais influenciam suas ações nesse ambiente. Por exemplo, para Jaqueline, em ambientes virtuais, parece haver maior cobrança das produções dos alunos estarem corretas. Essa crença a impele a adotar uma postura mais direta em relação à aplicação do *feedback*. Isso não quer dizer que ela também não considere aspectos afetivos nas produções dos alunos, pois, conforme discutimos na análise dos dados, há evidências de que ela também age como tutora facilitadora, motivando os alunos. Suas crenças estão intimamente entrelaçadas e relacionadas ao seu contexto diário. A crença de que na EaD parece haver maior cobrança das produções dos alunos estarem nos padrões corretos advém da observação dos próprios alunos. Segundo Jaqueline, os alunos do curso tinham medo de ter seus erros expostos nos fóruns e, por esse motivo, pediam que ela fornecesse *feedback* antes que eles postassem suas produções, através de outros recursos, como *e-mail*.

Embora Jaqueline tivesse consciência desta necessidade, ela não abandonou o uso das correções. Percebemos isso pela observação dos fóruns mediados por ela. A correção explícita de erros era frequente em suas postagens. A nossa ver, as crenças de Jaqueline sobre *feedback* são complementares, incorporando aspectos afetivos e cognitivos.

Outra crença evocada por meio dos dizeres de Jaqueline demonstra novamente como suas concepções sobre *feedback* foram interpeladas pelo contexto educacional em que ela atuava. Conforme discutimos na seção de análise, os professores-formadores forneciam orientações de como os professores-tutores deveriam proceder na aplicação de *feedback* em cada atividade das disciplinas. Dessa forma, para Jaqueline, essas orientações deveriam ser respeitadas.

Observamos, portanto, que as crenças das professoras-tutoras sobre *feedback* ora reavivam imagens de suas experiências enquanto aprendizes e professoras, ora são originadas de fatores ligados ao contexto de ensino.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa, notamos que, apesar de ambas as professoras-tutoras considerarem o *feedback* como componente relevante no processo de ensino-aprendizagem, os dados demonstraram que elas recorrem a abordagens divergentes, principalmente quando se trata de *feedback* corretivo. Laura prefere a utilização de estratégias indiretas de correção. Em nenhum momento ela utilizou correção com foco na forma. A estratégia adotada por ela era fazer um questionamento ao aluno de forma que ele pudesse refletir sobre o seu erro. Jaqueline, por outro lado, recorria à correção explícita de erros, na maioria das vezes. Nos fóruns 1 e 2, o *feedback* corretivo do tipo explícito foi predominante.

No que se refere aos tipos de comentários usados pelas professoras-tutoras, o predominante foi o motivacional. Isso sugere que elas também se preocupam em estimular os alunos em suas produções. Esse estímulo pode ser percebido como uma forma de encorajá-los no cumprimento das tarefas. Observamos, também, que a recorrência de comentários motivacionais nos fóruns de número 2, para ambas as professoras-tutoras, foi menor se comparado aos do primeiro fórum. Isso pode ter ocorrido devido à necessidade dos professores-tutores em evitar que os alunos desistissem do curso. Assim, nos fóruns do terceiro período, a maioria dos alunos ainda estava se adaptando ao contexto EaD e, por esse motivo, era necessário uma apelo mais afetivo por parte dos professores-tutores. Nos fóruns do quinto período, esperava-se que os alunos já estivessem acostumados com o modelo de ensino e, por esse motivo, o foco do *feedback* foi no conteúdo de suas postagens.

De maneira geral, a conclusão a chegamos é que as estratégias das professoras-tutoras vão ao encontro de suas crenças. As crenças da professora-tutora Laura sobre *feedback* fazem

com que ela seja menos invasiva na forma em que o aplica. Conforme discutido no arcabouço teórico desta pesquisa, as crenças são motivadoras da ação (BARCELOS, 2003; RICHARDS, LOCKHART, 1994). Motivados por elas, agimos e entendemos o mundo em nossa volta de formas específicas, através de experiências e contextos específicos. Portanto, comentários motivacionais e elogios fazem parte das crenças de Laura e foram incorporadas em sua prática, conforme os dados dos fóruns mostraram. Igualmente, pudemos perceber que as estratégias da professora-tutora Jaqueline são reflexos de suas crenças. Embora ela prefira o uso de *feedback* explícito, suas ações demonstram também sua preocupação com aspectos afetivos na aprendizagem dos alunos, como uma escrita aconchegante e não ameaçadora, por exemplo.

A terceira pergunta deste estudo visou analisar as crenças das alunas sobre *feedback*. Ambas entendem que o *feedback* permite que os alunos tomem consciência do que estão acertando ou errando e que a abordagem dos professores-tutores na aplicação dele impacta a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, a demora na aplicação do *feedback* pode prejudicar a aprendizagem, segundo a visão das alunas.

Nossos dados nos permitem afirmar que todas as participantes deste estudo, professoras-tutoras e alunas, consideravam o *feedback* como componente importante na aprendizagem, uma vez que ele permite o reconhecimento de que erros foram cometidos. A nosso ver, ao reconhecer o erro cometido, o aluno poderá se conscientizar sobre seu processo de aprendizagem da língua estrangeira e, assim, tentar estabelecer estratégias para evitar a recorrência de erros. É interessante observar, no entanto, que as participantes também ressaltam o *feedback* como elemento motivacional, pois também deve incorporar os acertos dos aprendizes. Acreditamos que é preciso desmistificar a ideia de que o *feedback*, na maioria das vezes, somente tem relação com correção de erros e de que não havendo erros nas produções não haveria necessidade de fornecer *feedback*. Ressaltar os acertos dos alunos colabora para um maior envolvimento deles em sua própria aprendizagem.

A crença de que a demora na aplicação do *feedback* prejudica a aprendizagem foi percebida nos dizeres de ambas as alunas, porém, com maior ênfase na fala da aluna Cíntia. Sabemos que o momento em que o *feedback* é fornecido é um assunto contraditório tanto no contexto virtual quanto no presencial. O que pode ocorrer na EaD é que os alunos tendem a ter a expectativa de que o tutor estará sempre disponível para responder suas dúvidas. Isso é preocupante porque as características desta modalidade de ensino não permitem respostas imediatas. Parece-nos que muitos alunos ainda não se adaptaram a esse modelo de ensino e se sentem prejudicados quando não conseguem obter respostas às suas dúvidas em tempo hábil.

Uma provável consequência dessa crença é a de que os aprendizes se sentem ansiosos com a espera do *feedback* e, de certa forma, isso pode contribuir para sua desmotivação na aprendizagem da língua estrangeira.

Em relação à aluna Alice, percebemos que suas crenças se assemelham às crenças da professora-tutora Laura. Observamos, por meio do questionário e entrevista, que a aluna aparentava ser bastante consciente quanto ao recebimento do *feedback*. Para ela, o retorno do professor-tutor funcionava como suporte para sua aprendizagem na língua e, nesse sentido, o elogio era tão esperado por ela.

Na entrevista e no questionário, Alice foi enfática quando se tratava da importância do *feedback*. Ela não só queria recebê-lo, mas também entender o motivo pelo qual o estava recebendo. Assim, na opinião dela, era necessário que a correção do professor-tutor viesse também com apontamentos, mostrando o que ela deveria fazer para melhorar suas produções. A crença da aluna parece corroborar a ideia de que a correção indireta parece ser mais benéfica para o desenvolvimento dos aprendizes, visto que os estimula a pensar sobre os erros que cometem (FIGUEIREDO, 2004). Quanto ao uso de elogios, os dados comprovam que a aluna se sentia mais motivada quando recebia algum tipo de elogio. Contudo, para ela, este deveria ser seguido também de alguma contribuição na (re) construção dos seus textos.

Com relação à aluna Cíntia, a crença mais recorrente e que foi percebida nos dois instrumentos de coleta aplicados foi a de que a atitude do tutor na execução do *feedback* pode inibir o aluno. Experiências negativas relacionadas com o modo em que ela foi corrigida por uma de suas professoras no passado parece ter afetado sua maneira de encarar o *feedback*. Em geral, para ela, o *feedback* fornecido pelos professores-tutores no curso de Letras- Inglês Parfor foi insatisfatório. A arrogância de alguns professores-tutores e a inadequação de abordagens corretivas foi reclamação recorrente da aluna na entrevista.

Esses problemas nos levam à discussão de nossa última pergunta de pesquisa que diz respeito a como os alunos se sentem quando são submetidos a algum tipo de *feedback*.

Ao analisar as crenças das alunas e as estratégias de *feedback* utilizadas pelos professoras-tutoras, pudemos chegar às seguintes conclusões:

- As emoções das alunas em relação ao *feedback* estão atreladas à basicamente dois pontos: momento e forma de aplicação.
- Suas emoções variam de acordo com a abordagem adotada. Se a correção feita pelo professor-tutor vai ao encontro de suas expectativas, lidamos com emoções de valorização e

felicidade. No entanto, quando havia demora ou arrogância na forma de aplicação do *feedback*, as alunas demonstraram emoções de desconforto, desmotivação e vergonha.

- Embora pareça existir certo desconforto gerado pelo processo de correção, ainda assim, as alunas preferem recebê-lo. Contudo, tendem a ser resistentes quando o *feedback* não atende suas expectativas.

O que percebemos com esses resultados é de que há uma valorização por parte dos alunos da correção do professor-tutor. Este dado comprova o que Paiva (2003) salienta em seu estudo, isto é, em ambientes *on-line* a expectativa pela correção é maior do que em ambientes presenciais. Podemos entender, então, que as emoções das alunas decorrentes do processo de correção dos professores-tutores também estão entrelaçadas com suas crenças. Suas emoções parecem ser potencializadas de acordo com o modo com que concebem o *feedback* e como elas pensam que ele deve ser devidamente aplicado. Para Allwright e Bailey (1991), muitos dos desentendimentos que ocorrem em sala de aula estão relacionados à questão de que nem sempre as expectativas de professores e alunos combinam.

De maneira geral, pudemos perceber que as expectativas das alunas em relação ao *feedback* foram ao encontro das estratégias utilizadas pelas professoras-tutoras. A observação das estratégias das professoras-tutoras demonstrou o quanto elas estavam atentas aos erros dos alunos. O *feedback* direcionado aos alunos contemplou aspectos cognitivos e afetivos, incluindo elogios e comentários motivacionais. Cumpre novamente ressaltar que a insatisfação mencionada pelas alunas no que se refere ao *feedback*, originaram-se de momentos em que foram corrigidas por outros professores-tutores, não necessariamente os que participaram deste estudo.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para aprendizes, professores e pesquisadores com interesse na área da Linguagem e Educação a Distância. Primeiramente, porque traz algumas preferências dos aprendizes no que diz respeito aos modelos de *feedback* adotados em ambientes virtuais de ensino de inglês. Os dados revelam que os aprendizes do curso de Letras Inglês Parfor reconhecem as vantagens de se usufruir do retorno do professor-tutor. Rapidez na entrega e cordialidade são alguns aspectos privilegiados pelos alunos sobre o *feedback*. Adicionalmente, esta pesquisa demonstra o quanto o contexto de ensino analisado necessita de avaliação constante, uma vez que se trata de um cenário aberto e dinâmico, no qual as interações entre os agentes estão em constante modificação.

Dentre as limitações e dificuldades encontradas no desenvolvimento deste trabalho, a etapa de coleta de dados foi a mais desafiadora. Inicialmente, a etapa de entrevistas seria

realizada através do *Skype*, contudo, percebemos que esta ferramenta não oferecia recursos confiáveis para gravações de áudio. Assim, foi necessário adotar outra estratégia para coletar dados da entrevista a distância, uma vez que os participantes da pesquisa residiam em localidades diferentes. Diante desta dificuldade, atrasos na pesquisa foram inevitáveis. Além disso, alguns participantes não responderam às nossas tentativas de contato em tempo hábil, o que atrasou ainda mais o andamento do estudo.

Outra limitação diz respeito à análise dos fóruns. A nossa intenção era analisar as estratégias de *feedback* das professoras-tutoras de maneira geral, contudo, ao longo da análise percebemos que elas não forneciam *feedback* apenas nos fóruns de discussão. Como afirmado pelas participantes, era comum o fornecimento de *feedback* por *e-mail* externo ou por *Skype*. Assim, não foi possível ter acesso a todas as formas de *feedback* dispensados pelas professoras-tutoras.

As contribuições desta pesquisa foram indiretas, visto que se tratava de um curso de graduação pioneiro na aprendizagem de língua inglesa da UFU, na modalidade a distância. Acreditamos que esta pesquisa possa fornecer subsídios para estudos futuros que incorporem crenças e estratégias quanto a correções de erros em contextos virtuais de ensino. É necessário investigar de maneira mais profunda, por exemplo, os fatores que motivam os professores-tutores a corrigir os alunos e como suas crenças influenciam a formação profissional de futuros professores de cursos a distância. São necessários também estudos que analisem de maneira mais específica as estratégias de *feedback* adotadas por professores-formadores e professores-tutores neste ambiente. Este estudo analisou apenas três fóruns do curso. A nosso ver, seria interessante um estudo longitudinal para se verificar quais estratégias de *feedback* podem funcionar melhor neste contexto, por meio de quais meios e ferramentas (oral? escrito? *E-mail*? fórum?) e em quais momentos do curso. É preciso também investigar o impacto dos tipos de estratégias empregadas pelos professores-tutores no desenvolvimento da proficiência em língua inglesa por parte dos alunos.

Concluo, afirmando que esta pesquisa contribuiu para o meu propósito pessoal de entender os processos que envolvem correção de erros no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo na educação a distância. Enquanto professor de língua inglesa, percebo que a eficácia do *feedback* está mais relacionada a questões afetivas do que metodológicas. Corrigir o aluno é fácil, porém, é preciso repensar em como essa correção está sendo direcionada aos alunos e observar como eles estão respondendo a elas. De qualquer forma, independentemente dos modelos mais indicados de *feedback*, corretivo ou não, o cuidado com a linguagem deve ser um dos aspectos mais contemplados.

Encerro este estudo da mesma forma que comecei, e que a voz da professora-tutora Jaqueline de que “é educação a distância, mas não precisa ser distante” ecoe em outros cursos a distância, provocando inquietações à favor da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____. **O método nas ciências sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, p. 146-178, 1999.
- ARAGÃO, R. Crenças, cognição e emoção no ensino e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A. (Org) **Crenças, discursos & linguagem** (volume I). Campinas: Pontes, p. 167-193, 2010.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – **Instituto de Estudos da Linguagem**, UNICAMP, Campinas, 1995.
- _____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- _____. Teachers' and Students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: BARCELOS, A. M. F, KALAJA, P. **Beliefs About SLA**. United States of America: Springer, p. 171-199, 2003.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p. 101-121, 2004.
- _____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____. **Crenças e Ensino de Línguas, Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p.15-42, 2006.
- _____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- _____. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de Línguas**. Campinas: Pontes, p. 57-81, 2010.
- _____. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT et al. (Org). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- _____. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, n. 24, p.6 - 19, 2015.

BARNARD, R.; LI, J. **Academic tutors' beliefs about and practices of giving feedback on students' written assignments**: A New Zealand case study. *Assessing Writing*, p. 137-148, 2011.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W. e GAKELL, N. C. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, p. 81-109, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BRASIL. Decreto-lei nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República Federativa do Brasil**, 2006. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislação/>>. Acesso em 24 de junho de 2016.

CAVALARI, S. M. **O Tratamento do Erro na Oralidade: Uma Proposta Focada em Características da Interlíngua de alunos de Inglês como Língua Estrangeira**. São José do Rio Preto: UNESP. 2005. Dissertação de Mestrado.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1991.

CHASTAIN, K. Native Speaker Reaction to Instructor. Identified Student Second Language Errors. **The Modern Language Journal**, v. 64, n.2, p. 210-214, 1980.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras- Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

CROKER, R. A. An Introduction to Qualitative Research. In: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (ORGs). **Qualitative Research in Applied Linguistics**. A Practical Introduction. Londres: Palgrave Macmilan, 2009.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de descartes. Emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D.C Heath, 1933.

DIAB, R. L. Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing: A case study. **TESL Canada Journal**. p. 28-43, 2005.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, p. 131-151, 2003.

EDGE, J. **Mistakes and Correction**. New York: Longman Group UK Limited, 1989.

ELLIS, R. **The study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. Aprendendo com os erros. **Uma perspectiva Comunicativa de Ensino de Línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

_____. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GARRIDO, C. Course design for the distance learner of Spanish: more challenges than meet the eye. In: HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (ed). **Distance education and languages**: evolution and change. Clevedon: Multilingual Matters, 2005, p. 178-194.

GILLHAM, B. Displaying the Results for Analysis. In: ____ **Developing a Questionnaire**. Londres e Nova Iorque: Continuum, p. 49-79, 2007.

GRAHAM, et al. **Teaching in a Web Based Distance Learning Environment**: An Evaluation Summary Based on Four Courses. Center for Research on Learning and Technology, Indiana University, 2000.

HAUCK, M.; STICKLER, U. What Does It Take to Teach Online? **CALICO Journal**, v. 23, n. 3, p. 463-475, 2006.

HAMPEL, R; HAUCK, M. The challenges of implementing online tuition in distance language courses: Task design and tutor role. In: Holmberg, B.; Shelley, M. and White, C. eds. **Distance Education and Languages, Evolution and Change**. Centre for Research in Education and Educational Technology (CREET), 2005.

HENDRICKSON, J. M. Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. **The Modern Language Journal**, v. 62, n.8, p. 387-398, 1978.

_____. M. The Treatment of Error in Written Work. **The Modern Language Journal**, v. 64, n. 2, p. 216-221, 1980.

HORWITZ, E. K. Using Student Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

_____. The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Lanmage Students. **The Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, p. 283-294, 1988.

HYLAND, K; ANAN, E. **Teachers' perceptions of error: The effects of first language and experience**. System, p. 509-519, 2006.

JOHNSON, K. E. The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a Second Language Teachers. Pergamon. **Teaching and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994.

KALAJA, P. Student biliefs (or metacognitive Knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KIELTY, L. Feedback in Distance Learning: Do students perceptions of corrective feedback affect retention in Distance Learning? **Theses and dissertations**. University of South Florida, 2004

KUMARAVADIVELU, B. A. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, 1991.

_____. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

_____. Interação virtual versus interação face a face: o jogo de presenças e ausências. **Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

LENNON, P. Error: some problems of definition, identification, and distinction. **Applied Linguistics**, v. 12, p. 180- 196, 1991.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

LIMA, D. M. A; ALVES, M. N. **O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância**. Campinas, v. 22, n. 2 (65), maio/ago, p. 189-205, 2011.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: **Negotiation of form in communicative classrooms**. **Studies in Second Language Acquisition**. Cambridge University Press, p 37-66, 1997.

MARCUSCHI, L. **Análise da conversação**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2000. 94p.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Linguagem & Ensino**. Universidade Federal de Minas Gerais, v.10, n.1, p.47-86, jan./jul. 2007.

_____. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, K. A. **Crenças, discursos e linguagem**, v. 1, p. 135-165, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MONTGOMERY, J. L; BAKER, W. Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. USA: **Journal of Second Language Writing**, p. 82-99, 2007.

MORY, E. H. Feedback Research Revisited. In: JONASSEN, D. H. (Org.). **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p 745-78, 2004.

PAJARES, M.F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n.3, p.307-332, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. **Feedback em ambiente virtual**. 2003. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/feedback.htm>> Acesso em 9 out 2014.

PAWLAK, M. Error correction in the foreign language classroom. **Reconsidering the Issues**. Poland: Springer, 2012.

RIBEIRO, S. R. O. . Linguagem e afetividade em EAD: questões interdisciplinares. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)** , v. XVI, p. 792-804, 2012.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge Language Education, 1994.

ROS I SOLÉ, C.; TRUMAN, M. Feedback in distance language learning: current practices and new directions. In: HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (ed). **Distance education and languages: evolution and change**. Clevedon: Multilingual Matters, 72- 91, 2005.

SELINKER, L. **Interlanguage in International Review of Applied Linguistics**. n. 10. p. 209-231, 1972.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, 2000.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. (Org). **Crenças, discurso e linguagem**. Campinas: Pontes Editores, p. 21-101, 2010.

SILVA, S. V; FIGUEIREDO, F. J. Q. Erro e Correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns dos seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, jul-dez, p. 113-14, 2006.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**. Universidade da Flórida. v. 78, n. 1, p.153-189, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos- professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: _____. **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, p. 131-152, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org). **Crenças e Ensino de Línguas, Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v.18, n. 4, p. 465-487, 2005.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES-TUTORES

Caro participante,

Esta pesquisa é parte da minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFU. Esclarecemos que as respostas dadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e sua identidade não será revelada. Agradecemos imensamente a sua participação.

Dados Pessoais

Idade: _____ Sexo: _____

Local de trabalho atual/ Pólo: _____

Disciplina que atualmente ministra ou já ministrou no curso:

Formação

- Ensino Superior

Curso: _____

Cidade: _____ Instituição: Particular () Pública ()

Ano de conclusão: _____

- Pós-graduação

Curso: _____

Cidade: _____ Instituição: Particular () Pública ()

- Curso de Línguas Estrangeiras

Curso: _____

Cidade: _____ Instituição: Particular () Pública ()

Observações:

Questões:

1. O que você entende por *feedback* no processo de ensino e aprendizagem de línguas na educação à distância?

2. Na sua opinião, qual a importância do *feedback* em disciplinas de língua inglesa em EaD? Ele difere do contexto de ensino presencial?

3. Na sua opinião, qual é o melhor momento e a melhor forma para fornecer *feedback* nas produções orais e escritas em língua inglesa dos alunos?

4. Você fornece *feedback* como parte de sua abordagem de ensinar no curso de Letras-Parfor? Se sim, quais técnicas você utiliza e como elas são aplicadas?

5. O que é erro pra você?

6. Como os erros dos alunos devem ser tratados no contexto virtual de aprendizagem?

7. Quais as dificuldades que você sente ao fornecer *feedback* ou para tratar os erros dos alunos no curso?

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO - ALUNOS

Caro participante,

Esta pesquisa é parte da minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFU. Esclarecemos que as respostas dadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e sua identidade não será revelada. Agradecemos imensamente a sua participação.

SEXO: () FEMININO () MASCULINO

IDADE: () 18 A 25 ANOS () 26 A 35 ANOS () 36 A 45 ANOS () 46 A 55 ANOS
() ACIMA DE 55 ANOS.

POR FAVOR INFORME SEU NÚMERO DE MATRÍCULA: _____

1. Qual é o seu estado civil?

A Solteiro ().

B Casado ().

C Separado ()/desquitado()/divorciado().

D Viúvo().

E Outro.

2. Como você se considera?

A BRANCO ().

B NEGRO ().

C PARDO ()/MULATO ().

D AMARELO () (DE ORIGEM ORIENTAL).

E INDÍGENA OU DE ORIGEM INDÍGENA. ()

3. Qual é a sua renda familiar?

() não possui renda

() até um salário mínimo

() de 1,1 a 3 salários mínimos

() de 3,1 a 5 salários mínimos

() de 5,1 a 7,0 salários mínimos

() de 7,1 a 10 salários mínimos

() acima de 10,1 salários mínimos

4. Onde cursou o ensino médio?

- ☐ Escola pública
- ☐ Escola privada
- ☐ Escola pública e privada

5. Há quanto tempo você concluiu o ensino médio?

- ☐ menos de 3 anos
- ☐ entre 3 e 5 anos
- ☐ entre 6 e 10 anos
- ☐ mais de 10 anos

6. Qual é a sua situação profissional?

- ☐ Professor da Educação Básica Pública
- ☐ Professor da Educação Básica Privada
- ☐ autônomo
- ☐ desempregado
- ☐ aposentado
- ☐ nunca trabalhou
- ☐ outra profissão. Especificar: _____

7. Você já tinha estudado inglês antes de iniciar o curso de Letras-Inglês/PARFOR?
Marque quantas alternativas forem necessárias:

- a. ☐ Nunca estudei antes do curso Letras-Inglês/PARFOR.
- b. ☐ Já estudei em instituto particular de idiomas.
- c. ☐ Estudei apenas na escola regular particular (Ensino Médio e Fundamental).
- d. ☐ Estudei apenas na escola regular pública (Ensino Médio e Fundamental).
- e. ☐ Já fiz aulas de inglês com professor particular.
- f. ☐ Já morei em país cuja língua nativa é o inglês.
- g. ☐ Estudei sozinho.

8. Caso você já tenha estudado inglês, que tempo de estudo da língua você tinha, antes de ingressar no curso de Letras-Inglês/PARFOR?

- a. ☐ Estudei por menos de um ano.
- b. ☐ Estudei entre 2 e 3 anos.
- c. ☐ Estudei por mais de 3 anos.
- d. ☐ Estudei por mais de 5 anos.

9. Como você avalia o seu conhecimento de língua inglesa?

- ☐ Muito fraco

- () Fraco
- () Regular
- () Bom
- () Muito bom
- () Ótimo
- () Excelente.

10. Justifique sua resposta na questão 9.
11. O que você entende por *feedback* no contexto de ensino e aprendizagem virtual que você está inserido?
12. Você acha importante que o tutor a distância forneça *feedback* em todas as suas produções em língua inglesa no AVA? Explique.
13. Como os professores-tutores a distância do seu curso fornecem *feedback* nas suas produções em língua inglesa? Você gostaria de ser corrigido de maneiras diferentes? Quais?
14. Como você se sente em relação as formas em que os professores-tutores a distância fornecem *feedback* nas suas produções em língua inglesa no curso?
15. O que você entende por erro em língua inglesa? Você acredita que todos os erros que você produz enquanto aprendiz de línguas devem ser corrigidos? Por que? Por que não?
16. Houve algum episódio marcante durante o curso quanto à correção feita pelo tutor à distância? Se sim, quais?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES-TUTORES

Primeiro momento

Pedir ao participante que comente um pouco sobre ele/ela, com base nos seguintes temas:

- Sua experiência com a língua inglesa na sua vida escolar e o que ela representa na sua vida agora;
- Como ele/ela se vê como professor de inglês;
- Há quanto tempo é tutor a distância no curso de Letras Inglês PARFOR;
- Se já trabalhou como professor em outras instituições de ensino em contexto presencial ou a distância;
- O que acha da Educação a Distância e do curso de Letras Inglês ao qual trabalha.

Segundo momento

No segundo momento serão tratadas questões estritamente relacionadas com o tema desta pesquisa, ou seja, crenças sobre feedback em plataformas virtuais de aprendizagem. Assim, pedirei aos professores-tutores para comentar:

- A importância do *feedback* e melhores técnicas para aplicá-lo na EaD.
- Como lidam com o *feedback* no curso.
- Como eles acham que os alunos reagem ao *feedback*.
- Como os erros em língua inglesa dos alunos devem ser corrigidos nos fóruns e tarefas.
- Como os erros de língua inglesa são corrigidos no fóruns e tarefas.
- Algum evento marcante no curso relacionado ao *feedback* ou à correção de erros em produções em língua inglesa dos alunos no curso.

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ALUNOS

Primeiro momento

Pedir ao participante que comente um pouco sobre ele/ela, com base nos seguintes temas:

- Quando o inglês passou a fazer parte da sua vida escolar;
- O que a língua inglesa representa em sua vida pessoal;
- O que acha do curso de Letras Inglês à distância PARFOR;
- Como avalia sua experiência no curso.

Segundo momento

Em relação à parte de crenças sobre *feedback*, pedir para o aluno para comentar:

- Se acha o *feedback* importante para o seu desenvolvimento enquanto aprendiz de inglês;
- Como ele acha que deve ser dado o *feedback* pelos professores-tutores;
- Como ele costuma receber *feedback* dos professores-tutores;
- Suas experiências com *feedback* e correção de erros, se boas ou ruins.
- Como se sente quando é corrigido pelo tutor a distância nos fóruns.
- Como gostaria de ser corrigido.
- Sugestões para mudanças quanto ao *feedback* fornecido no curso.