

## Capítulo 6

### Mediação pedagógica

#### o papel dos professores tutores no fornecimento de feedback em um curso de Letras-Inglês EaD

Fernanda Costa Ribas

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RIBAS, F.C. Mediação pedagógica: o papel dos professores tutores no fornecimento de feedback em um curso de Letras-Inglês EaD. In: HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., and RIBAS, F.C., eds. *Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 153-175. e-Classe series. Educação à distância series, vol. 1. ISBN: 978-85-7078-504-6.  
<http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-504-6>.

---



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## CAPÍTULO 6

### MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: O PAPEL DOS PROFESSORES Tutores NO FORNECIMENTO DE *FEEDBACK* EM UM CURSO DE LETRAS-INGLÊS EAD

Fernanda Costa Ribas

## Introdução

Dreyer, Bangeini e Nel (2005) elencam fatores pessoais e contextuais que podem afetar o sucesso e o insucesso de aprendizes no contexto de ensino a distância (EaD). Dentre os fatores pessoais, os autores citam: o *background* dos alunos, as variáveis afetivas, cognitivas e metacognitivas, a motivação e as estratégias de aprendizagem que implementam ao estudar em tal contexto. Afirmam que, para sobreviverem ao contexto EaD, os aprendizes precisam desenvolver a capacidade de fazer conexões entre conhecimento prévio e conhecimentos advindos do curso, selecionar a abordagem que precisam utilizar para completar uma tarefa e monitorar continuamente seu progresso. Além disso, precisam estar motivados para conseguirem ter persistência para a realização de tarefas, ao mesmo tempo em que mantêm em baixa sua ansiedade quando suas expectativas não são atendidas. Dentre os fatores contextuais, os autores mencionam variáveis ligadas ao contexto familiar do aluno que podem influenciar sua aprendizagem, como problemas familiares, problemas de saúde, falta de apoio da família e falta de tempo para se dedicar aos estudos. Os materiais e recursos do curso, a quantidade e qualidade do *feedback* oferecido pelos professores e as questões tecnológicas também estão dentre os fatores chamados contextuais. Desses, o que me interessa e me intriga enquanto professora e pesquisadora dos processos de ensino e aprendizagem de línguas em contexto a distância é o *feedback* oferecido aos aprendizes, tema esse que será foco do presente capítulo.

No decorrer do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa (Parfor), percebi que desenvolver as habilidades interativas dos alunos não é uma tarefa fácil, no contexto EaD, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira (LE), considerando que muitas vezes os discentes não se engajam nas oportunidades que são oferecidas no curso (*webconferências*, laboratório com atividades de reforço) e relutam em contatar seu professor tutor. Além disso, é comum que espaços que poderiam ser de forma frutífera usados para interação se resumam a um monólogo, como é o caso dos fóruns de discussão. Diante dessa situação, a mediação pedagógica e o *feedback* nos fóruns de discussão precisam ser cuidadosamente pensados de forma que possam auxiliar o aprendiz, futuro professor, no desenvolvimento na LE, para que

ele construa conhecimentos na/sobre essa língua e para que reflita sobre sua experiência de formação no curso. No entanto, esse *feedback* não pode tampouco servir apenas para motivar os alunos a participarem das discussões, se pretendemos alcançar um perfil<sup>72</sup> de professor de línguas:

- consciente das teorias e metodologias de ensino que embasam seu fazer docente;
- questionador de sua realidade de trabalho;
- criativo, crítico e autônomo na busca de soluções;
- capaz de transformar seu entorno educacional e de desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe;
- capaz de usar a LE, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros;
- capaz de utilizar das novas tecnologias.

Por isso, o objetivo do presente capítulo é discorrer acerca de aspectos envolvidos na mediação pedagógica na EaD e sobre o papel do professor tutor no fornecimento de *feedback* que possa colaborar para o desenvolvimento das habilidades e competências em LE dos aprendizes. A discussão aqui proposta se baseará em literatura sobre processos de ensino e aprendizagem na EaD e em minhas experiências no Curso de Letras-inglês (Parfor), oferecido na modalidade a distância. Primeiramente, apresentarei uma revisão da literatura acerca de mediação pedagógica e *feedback* na EaD, apoiando-me em autores como Ros I Solé e Truman (2005), Garrido (2005), Paiva (2006), Hattie e Timperley (2007), Shute (2008), Masetto (2013) e Pesce (2014). Em seguida, apresentarei uma proposta de abordagem no fornecimento de *feedback* para tarefas que envolvem a produção escrita em LE ou discussões realizadas na LE em fóruns de discussão, com base na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978).

## Mediação pedagógica na EaD

Mediar: verbo transitivo. Sinônimo de intervir, de modo a “interferir no desenvolvimento de” (DICIO, 2019). Como ressaltam Lamy e Hampel (2007, p. 32), “a

---

<sup>72</sup> Esse perfil é descrito no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-inglês (Parfor).

mediação é amplamente entendida como se referindo à interação e envolvendo negociação". Interação entre professor e alunos, na EaD, é condição para que a aprendizagem ocorra (Bruno; Pesce, 2012).

Assim, na EaD, o verbo mediar e, conseqüentemente, o papel do professor tutor ganham destaque. O sentido de mediação é expandido: não se trata de qualquer tipo de interferência, mas de uma intervenção pedagógica realizada pelo professor tutor que consiga promover a reflexão do aluno em formação acerca dos conceitos trabalhados em um curso e a articulação entre esses conceitos e suas experiências. Essas intervenções, de acordo com Pesce (2014, p. 195), devem ainda: promover a "troca de experiência entre os profissionais", fomentar problematizações, serem refletidas de forma a serem realizadas em momento oportuno, adequadas às necessidades do grupo de aprendizes e de maneira a atender os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Portanto, por incluir uma intervenção de alguém em relação a algo<sup>73</sup>, o papel exercido por aquele que a realiza está no cerne da mediação. É o que ressalta Masetto (2013, p. 151) ao definir mediação pedagógica como "a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, um incentivador ou um motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz alcance seus objetivos". Apesar de a mediação pedagógica se balizar na maneira como o professor intervém no processo de aprendizagem dos alunos, é o sujeito aprendiz que é protagonista das atividades, segundo Masetto (2013, p. 151), de forma que consiga

coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial.

---

<sup>73</sup> Entendo que a mediação pode ser realizada por outras ferramentas mediacionais, ou seja, por softwares e hardwares que temos a nossa disposição (Internet, jornais, livros etc), como ressaltam Lamy e Hampel (2007). Não apenas os professores tutores, mas outros aprendizes também podem atuar como mediadores na construção da aprendizagem. No entanto, neste capítulo, ressalto o papel exercido pelos professores tutores como mediadores e como certas práticas podem alavancar a aprendizagem dos alunos em contextos virtuais.

Como a mediação pedagógica é um processo que se concretiza “por meio das atividades, das técnicas e das práticas programadas” (Masetto, 2013, p. 147) em uma disciplina, é necessário que o professor implemente estratégias que possam incentivar a participação dos alunos, a interação, o espírito de equipe na produção de conhecimento, além de motivá-los a desenvolver atitudes como ética, respeito, abertura e criticidade (Masetto, 2013). Dentre essas estratégias, Masetto menciona a apresentação de perguntas orientadoras para debate e reflexão, a discussão de dúvidas dos aprendizes, a proposição de situações-problema ou desafios, os comentários ou questões que permitam aos aprendizes “estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e os novos conceitos” e “desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas” (Masetto, 2013, p. 152).

Masetto (2013, p. 154) ainda pontua que faz parte da mediação pedagógica repensar a maneira como se avalia os alunos, de forma que a avaliação se caracterize por um “processo de *feedback* ou de retroalimentação que traga ao aprendiz informações necessárias, oportunas e no momento em que ele precisa para que desenvolva sua aprendizagem”. Na próxima seção, discutiremos sobre *feedback* mais detalhadamente.

## **Feedback: conceito e importância na EaD e na aprendizagem de LE**

Os processos de *feedback* vêm sendo investigados em contextos presenciais de ensino há anos, principalmente quando se trata do ensino de escrita em uma LE. Devido a essa ligação com o processo de escrita, o conceito de *feedback* é, muitas vezes, erroneamente confundido e limitado à correção de erros. No entanto, como ressaltam Hattie e Timperley (2007, p. 81), *feedback* é qualquer “informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colega, livro, pai, *self*, experiência) em relação a aspectos do entendimento e do desempenho de uma pessoa”. O foco, portanto, está no desempenho de um indivíduo em uma determinada atividade. Para Hunt (2001, p. 173), o *feedback* se caracteriza como conselhos dados a um indivíduo numa tentativa de “reduzir a distância entre níveis atuais e desejados de desempenho”.

Portanto, em geral, *feedback* é sinônimo de resposta, "motivada por alguma ação relacionada à aprendizagem" de um aluno (Paiva, 2006, p. 221). Em se tratando do contexto de interações *on-line*, Paiva (2006, p. 221) ressalta que o *feedback* é uma "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". Para a autora, o *feedback*, tal como apontam também Hattie e Timperley (2007), pode ser fornecido por um professor, colega, computador ou até mesmo alguém que não está diretamente envolvido no ambiente de aprendizagem.

Em qualquer situação de interação, seja face-a-face ou mediada por um computador, como explica Paiva (2006), o *feedback* desempenha um importante papel, pois sinaliza ao interlocutor, por meio de um gesto, um olhar, uma fala etc., que estamos atentos ao que está sendo dito. A autora classifica essa sinalização em dois tipos: interativa, ou seja, aquela que tem por objetivo mostrar ao interlocutor que estamos interessados e acompanhando o que está sendo afirmado, e avaliativa, quando se demonstra aprovação, desaprovação, dúvida, desconfiança em relação àquilo que é afirmado.

O caráter avaliativo do *feedback* é considerado também na classificação de Hattie e Timperley (2007). Os autores definem quatro tipos de *feedback* para tarefas realizadas a distância:

- 1) Em relação à tarefa: considerações acerca da tarefa entregue pelo aluno, se está correta ou não.
- 2) Em relação ao processo: comentários sobre os processos e estratégias implementados pelo aluno para realizar a tarefa.
- 3) Em relação à autorregulação: lembretes aos alunos sobre estratégias que podem usar para melhorar suas produções.
- 4) Em relação ao eu (*self*): elogios e comentários sobre o esforço dos alunos na realização de uma tarefa.

Em se tratando de tarefas específicas em LE, Ros I Solé e Truman (2005) definem três tipos de intervenção que podem ser realizadas pelos professores tutores ao fornecer *feedback* aos aprendizes. Esses parecem corresponder aos tipos de intervenção elencados por Hattie e Timperley (2007), uma vez que incluem tanto

o retorno dos professores tutores em relação aos erros nas tarefas, quanto comentários, elogios e dicas que podem ser aproveitados pelos alunos para melhorar suas produções na LE:

- 1) Correção dos erros nas produções dos alunos.
- 2) Feedback específico em relação a determinados erros ou problemas nas produções dos alunos, seguido de sua correção.
- 3) Comentários mais gerais sobre as produções dos alunos, ou seja, sobre o desempenho dos alunos em uma tarefa, de forma a diminuir a lacuna entre o desempenho atual e o desempenho desejável. Segundo os autores, esses devem focalizar as ações que precisam ser tomadas pelos aprendizes para superar problemas e erros identificados em suas produções. Os comentários devem incluir fontes de informação aos alunos e dicas de estratégias que precisam desenvolver.

Diferentemente da correção e do *feedback* específico, que focalizam os erros dos alunos, os comentários são mais personalizados e pontuam não só os problemas, como também as características positivas das tarefas dos aprendizes. Para os autores,

bons comentários fornecem ao aprendiz uma percepção de como outras pessoas reagem àquilo que ele ou ela produziu na língua-alvo, de forma personalizada e adequada ao contexto (Ros I Solé; Truman, 2005, p. 81).

A partir dessas três classificações, Ros I Solé e Truman (2005) sugerem que o *feedback* seja baseado no diálogo entre professor tutor e alunos. Nessa perspectiva, não interessa apenas como o professor tutor intervém nas tarefas dos alunos, mas como os alunos interpretam e reagem aos comentários feitos pelos professores tutores. Perguntas e referências específicas às postagens e produções prévias dos alunos podem auxiliar no estabelecimento desse diálogo defendido pelos autores.

Defendendo a superioridade do *feedback* formativo, ou seja, *feedback* que tem por objetivo "aumentar o conhecimento do aluno, suas habilidades e



compreensão em relação a uma área específica ou habilidade geral" (Shute, 2008, p. 156), Shute (2008) elenca características do *feedback* que podem impactar de forma positiva a aprendizagem dos alunos. A autora explica que um bom *feedback* deve ser baseado na verificação (*verification*) e na elaboração (*elaboration*). A verificação refere-se à confirmação da resposta do aluno, se ela está correta ou não. A elaboração, por sua vez, diz respeito a comentários ao aluno, que podem ser mais direcionados ou gerais, referentes a um tópico, à resposta do aluno, a erros específicos ou dicas. O *feedback* mais direcionado, geralmente, envolve a explicação do porquê de a resposta do aluno estar errada e a indicação da resposta correta e, por essa razão, é considerado como superior ao *feedback* mais geral.

Shute (2008) também discute sobre a complexidade e a quantidade das informações ao se fornecer *feedback*. Em geral, quando o *feedback* traz muitas informações, os alunos tendem a ficar confusos e não saber ao certo o que precisam modificar em suas respostas. No entanto, como a autora pontua, os resultados das pesquisas são inconclusivos quanto aos efeitos da complexidade do *feedback* (por exemplo, diferentes estilos de correção de erros) na aprendizagem dos alunos. Por essa razão, a autora sugere que, em vez de nos atermos à complexidade do *feedback*, devemos nos preocupar com a natureza e a qualidade do conteúdo do *feedback*, o qual deve se preocupar em fornecer aos alunos informações sobre seu progresso em direção a seus objetivos de aprendizagem.

Independentemente da classificação que se decide adotar, esses tipos de *feedback* caracterizados por Ros I Solé e Truman (2005), Paiva (2006), Hattie e Timperley (2007) e Shute (2008) são relevantes principalmente em se tratando do contexto de cursos ministrados na modalidade a distância, uma vez que dão ao aluno uma perspectiva de seu desenvolvimento e progresso na aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento da confiança e autonomia do aprendiz (Garrido, 2005).

No entanto, fornecer *feedback* que não seja apenas transmissão de informação entre professor tutor e alunos e que possibilite ao aprendiz construir por si próprio o conhecimento é um dos grandes desafios da EaD (Valente, 2013). Acesso à informação não é garantia de que o aluno conseguirá construir conhecimentos a partir do que colhe na internet, por exemplo. Em seu processo de aprendizagem, ele

tem que desenvolver sua segurança, autonomia e competências acadêmicas e profissionais.

Apesar de o *feedback* ser, portanto, entendido por diversos autores como facilitador da aprendizagem, Shute (2008) ressalta que ele também pode ter um efeito negativo na aprendizagem dos alunos. Como exemplos desse efeito negativo, a autora cita o *feedback* que é muito controlador e que só traz críticas ao desempenho do aluno, o *feedback* baseado em notas e que compara um aprendiz em relação a outro e o *feedback* que é muito genérico e vago, não trazendo informações úteis que podem levar o aprendiz a alterar e melhorar suas estratégias de aprendizagem.

Outros desafios impostos pelo *feedback* comentados por Garrido (2005) e Valente (2013) são:

- 1) Pode ser mal interpretado – há perigo de haver discrepância entre o que o aluno quer e precisa e o que o professor tutor provê. Isso acontece, pois os alunos têm suas próprias visões sobre o *feedback* que eles precisam e como este deveria ser oferecido pelo professor tutor.
- 2) Pode ser intrusivo e acabar inibindo os alunos, privando-os de participar de forma ativa em um curso.

Acrescentamos a esta lista o tempo de resposta do *feedback* como um desafio que pode surgir em contextos EaD, desafio esse que enfrentamos no Curso de Letras-inglês (Parfor), tendo em vista a organização desse programa. Os professores tutores seguiam diretrizes no fornecimento de *feedback* determinadas pelos professores conteudistas e professores formadores<sup>74</sup>. Quando apresentavam dúvidas com relação a como intervir nas produções dos alunos, precisavam acionar o professor formador da disciplina, que dificilmente conseguia responder imediatamente ao professor tutor. Com isso, o tempo de resposta ao aluno acabava se estendendo mais do que gostaríamos, o que incidia na motivação dos aprendizes,

---

<sup>74</sup> O professor tutor era responsável por mediar as interações no *Moodle*, corrigir as tarefas e provas, lançar notas, esclarecer dúvidas dos alunos, dentre outros. O professor conteudista, também chamado de professor autor, era aquele responsável pela elaboração dos conteúdos e materiais didáticos das disciplinas ministradas no curso. Era ele que escolhia os conteúdos e textos, além de elaborar as atividades do *Moodle* e do guia de estudos. O professor formador, também chamado de professor regente, era responsável por acompanhar a disciplina no *Moodle*. Cabia a ele propor temas de discussão dos *chats*, realizar webconferências, supervisionar os conteúdos das mensagens dos fóruns de discussão e reorientar os professores tutores, quando fosse necessário. Em algumas disciplinas, o papel de professor conteudista e professor formador foi exercido por um mesmo docente.

como apontou uma pesquisa realizada por Pereira (2016) no contexto do Curso de Letras-inglês (Parfor).

O objetivo da pesquisa de Pereira (2016) foi identificar e analisar crenças relacionadas ao *feedback* de alunos e tutores. Pretendeu-se também verificar as estratégias de *feedback* que os tutores utilizavam na plataforma *Moodle* em atividades de língua inglesa (LI), bem como as emoções dos alunos participantes deste estudo mediante a intervenção do tutor. Participaram da pesquisa duas alunas e duas tutoras do curso. Foram aplicados questionários aos tutores e alunos e realizadas entrevistas semiestruturadas. Além disso, foram analisados fóruns de discussão em três disciplinas do Curso de Letras-inglês (Parfor) no intuito de analisar como se dava a intervenção dos tutores nas produções em LI dos alunos. Dentre os resultados da pesquisa de Pereira (2016) que convêm ressaltar estão:

- 1) As professoras tutoras divergiam em suas estratégias de *feedback*, de acordo com suas crenças sobre como o *feedback* deveria ocorrer, considerando suas experiências como alunas e professoras em outros contextos de ensino e a percepção que tinham a respeito das crenças e necessidades dos aprendizes. Enquanto uma professora tutora preferia uma abordagem mais afetiva no fornecimento de *feedback*, optando pela correção indireta dos erros dos alunos (questionamentos que levavam os alunos a refletirem sobre seus erros), a outra costumava adotar uma abordagem mais direta, explícita na correção de erros.
- 2) Ambas professoras tutoras optaram pelo fornecimento de comentários motivacionais nas produções dos alunos, atitude essa que parece ter sido adaptada ao contexto de ensino em que estavam atuando, caracterizado por altas taxas de desistência dos alunos, principalmente nos primeiros períodos do curso.
- 3) As alunas pesquisadas demonstraram expectativas altas de terem suas produções corrigidas para conseguirem avançar na aprendizagem da LI e de entenderem o porquê de seus erros e também de seus acertos. No entanto, apresentaram certa resistência em relação ao tipo de intervenção feita pelo professor tutor, quando essa não atendia as suas expectativas. Assim, foi percebido que intervenções dos professores tutores que iam ao encontro de suas expectativas geravam sentimentos de felicidade e valorização nas alunas pesquisadas. Já a demora na aplicação de *feedback* e a atitude de

arrogância de alguns professores tutores do curso na aplicação do *feedback* desencadearam emoções de desconforto, desmotivação e vergonha e foram apontados pelas alunas como aspectos prejudiciais à aprendizagem no curso. Ficou evidente nos dados das entrevistas e questionários que experiências negativas relacionadas ao modo como foi corrigida no passado afetaram a maneira de uma das alunas pesquisadas encarar o *feedback*.

Considerando os resultados da pesquisa de Pereira (2016) e pensando na especificidade de aprendizagem da LI no Curso de Letras-inglês (Parfor), entendemos que o *feedback* oferecido pelos professores tutores se faz ainda mais importante, pois, atrelado a outros fatores, pode incidir na participação dos alunos nas tarefas e, conseqüentemente, no desenvolvimento de suas habilidades e competências na LI. Na próxima seção, apresentamos, portanto, nossa proposta para o fornecimento de *feedback* em contextos de aprendizagem de línguas a distância.

### **Feedback em tarefas em LI: diretrizes com base nas experiências vivenciadas no Curso de Letras-inglês (Parfor)**

Defendo a importância de fornecer *feedback* que incentive a participação dos alunos e a interação entre professor tutor e alunos na construção de conhecimentos na/sobre a LE, que seja sensível às especificidades do contexto EaD com que se trabalha, no que diz respeito aos prazos, organização, ferramentas tecnológicas disponíveis, características dos alunos, dentre outros. Ao fazer minhas considerações, apoio-me na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) para tratar de *feedback* e elaborar diretrizes sobre como aplicá-lo em tarefas envolvendo a LI no contexto EaD.

A teoria sociocultural vygotskiana entende a aprendizagem como um processo social e, portanto, a interação como elemento essencial no desenvolvimento individual, ou seja, no desenvolvimento da cognição dos aprendizes. Nessa perspectiva, “toda aprendizagem humana é mediada através, e moldada pela interação com os outros” (Lamy; Hampel, 2007, p. 32). Como pontua Vygotsky (1978, p. 57):

Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiramente, em nível social e, posteriormente, em um nível individual; primeiramente, entre pessoas (nível interpsicológico) e, então, dentro da criança (nível intrapsicológico). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam dos relacionamentos atuais entre os indivíduos.

Esse processo de co-construção de conhecimento que acontece do nível social para o individual “não ocorre em um vácuo” (Lamy; Hampel, 2007, p. 32), mas por meio de ferramentas mediacionais, dentre elas, a linguagem e outros sistemas simbólicos<sup>75</sup>, os quais são entendidos como ferramentas de regulação na comunicação, pois é por meio delas que construímos sentido do mundo e orientamos nossas ações (Negueruela-Azarola, 2011). Outras ferramentas, citadas por Lamy e Hampel (2007), que podem atuar como mediadoras são: as crenças que os indivíduos trazem para as interações, as instituições sociais onde as interações ocorrem (por exemplo, escola, lar, supermercado), os *softwares* e *hardwares* que as pessoas podem acessar e a estrutura temporal que molda as trocas interacionais. Ainda, para os autores, a mediação ocorre em duas vias, com tais ferramentas moldando a aprendizagem do indivíduo (o indivíduo sendo moldado) e com o indivíduo fazendo uso dessas ferramentas para suprir suas necessidades e propósitos, ou seja, o indivíduo moldando tais ferramentas.

Ao discorrerem sobre características da aprendizagem on-line, Lamy e Hampel (2007) defendem a centralidade da linguagem ao se considerar os pontos de convergência entre três ferramentas mediacionais: 1) as interações entre os participantes; 2) as tarefas propostas nos ambientes virtuais e 3) certas tecnologias específicas (meios/ modos de comunicação). É essa linguagem enquanto ferramenta mediadora da aprendizagem de LE no contexto EaD que me interessa analisar quanto à atuação do professor tutor e suas práticas de *feedback*.

Por meio de sua mediação, a qual abarca sua postura e, principalmente, a linguagem utilizada em resposta às tarefas realizadas no ambiente virtual (*feedback*), o professor tutor precisa desempenhar “um papel ativo, atuando de

---

<sup>75</sup> Vygotsky (1981) cita como exemplos de ferramentas semióticas, a escrita, sistemas numéricos, diagramas, mapas, símbolos, dentre outros

forma a articular conteúdos, interagir nas discussões, ensinar e acompanhar a aprendizagem" (Lapa; Teixeira, 2014, p. 206). Não deve apenas atuar como alguém que domina os conteúdos técnico-científicos ou a LE a serem ensinados. Precisa ter um perfil de *e-moderator*, o que pressupõe a capacidade de incentivar interações no ambiente virtual, estimular seus alunos à reflexão e à criticidade, e permitir que o processo de desenvolvimento da aprendizagem aconteça, baseado na construção coletiva de saberes (Packham et al., 2006; Castro Filho; David; Souza, 2013, p. 80). Co-construção de conhecimento ou "construção coletiva de saberes" ocorre quando os professores tutores possibilitam entre os alunos "momentos de discussão, de troca interativa em que possam colocar seus pontos de vista, levantar questões e refletir sobre os temas coletivamente, exercendo autonomia e criticidade" (Castro Filho; David; Souza, 2013, p. 85). Isso pressupõe pensar nas formas de fornecer *feedback* aos alunos, considerando que "o tipo, o conteúdo, o momento, a complexidade e a acuidade do *feedback* contribuem para sua efetividade" (Brown; Harris; Harnett, 2012, p. 970).

Tomemos como base para as considerações acerca da abordagem de *feedback* que será proposta a seguinte tarefa de LI da disciplina "Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano", oferecida no 5º. período do Curso de Letras-inglês (Parfor). Trata-se de uma tarefa de produção escrita em LI. Os textos dos alunos deveriam ser postados, inicialmente, em um fórum de discussão e, posteriormente, em um *blog*:

FIGURA 1 – Tarefa de produção escrita em LI da disciplina Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano



## Tarefa 32: Production forum 1 - Writing a blog post

In this task, you are going to practice your writing skills. We have created a blog for our course and we would like you to post your thoughts, impressions and feelings concerning a foreign language teaching and learning aspect. You will receive an invitation to be an author of the blog. This way, you will be able to post your text and edit it. To complete this task, you should follow these steps:

1<sup>st</sup> Write an opinion article (200-300 words) about any topic on “teaching and learning foreign languages”. Include in your text the expressions you have learned in task 31.

2<sup>nd</sup> Post your text on *Moodle*. Your tutor will correct it and give you feedback on what you should improve.

3<sup>rd</sup> Go to our blog: <http://discursivepractices.wordpress.com/> and login by inserting your email address and password. Note that before you login, you should create an account on WordPress. To do so, you will receive an invitation by email. You should follow the instructions from WordPress website to create your login.

4<sup>th</sup> Once you are logged in, on the left side menu, click on “Post”. Then, select “add new”. Write a title and the text in the box. Finally, click on “Publish”.

5<sup>th</sup> Enter the blog, read the post of one of your colleagues and write a comment.

Fonte: Ribas; Tagata, 2015, p. 125.

Minha proposta de abordagem de *feedback* em relação a tarefas como esta, que exigem a produção de um texto em LI (ou no caso de postagens em LI em fóruns de discussão), é dividida em dois momentos, caracterizando, assim, dois tipos de *feedback*:

**1 Feedback coletivo, interativo:** comentários, dúvidas ou perguntas do professor tutor postados no fórum de discussão sobre informações apresentadas pelos alunos em seus textos, direcionadas a um aluno específico ou à turma como um todo, de forma a estimular a reflexão e a criticidade sobre os argumentos ou temas apresentados nos textos, bem como a participação e a interação entre os alunos na língua-alvo. É um momento crucial para que haja negociação de sentidos entre os participantes da discussão, conforme discutimos anteriormente acerca da perspectiva sociocultural. Ou seja, por meio de sua linguagem (na forma de perguntas e comentários postados no fórum), tanto o professor tutor quanto os alunos podem ajustar suas mensagens para se fazerem compreendidos, por meio



de estratégias como repetição literal de algum trecho da postagem, reformulações na sintaxe, substituição de palavras, modificação na estrutura de uma oração ou parágrafo, estratégias essas comentadas por Figueiredo e Silva (2014). A negociação de sentidos é realizada de forma a tornar as mensagens dos aprendizes compreensíveis tanto no que diz respeito à produção (*output*) quanto à recepção (*input*). Atenção à linguagem como ferramenta mediadora deve ocorrer também nos momentos de elogios e incentivo, que podem ser oferecidos coletivamente de forma verbal e visual (com o uso de *emoticons*, por exemplo). Problemas e erros cometidos repetidamente por mais de um aluno podem ser comentados e explicados pelo professor tutor no fórum. Quando se apontam erros cometidos coletivamente, minimiza-se o constrangimento dos alunos em relação às próprias inadequações em suas produções, mostrando que o erro é parte do processo de aprendizagem de uma LE.

**2 Feedback individual, avaliativo:** comentários e correções no texto produzido pelo aluno enviados de forma privada (por exemplo, por *e-mail*), bem como explicações sobre sua nota, quando for o caso, explicitando quais critérios estabelecidos na tarefa foram ou não atendidos e porquê. Momento para oferecer um *feedback* mais personalizado e indicar ao aluno como está seu desempenho na LI e o que precisa ser melhorado. Esse tipo de *feedback* deve ser fornecido tanto em relação à tarefa realizada pelo aluno, quanto em relação ao texto produzido na língua-alvo (conteúdo e forma). É subdividido, portanto, em duas partes:

**2.1 Feedback sobre a tarefa:** comentários do professor tutor sobre o desempenho do aluno na tarefa realizada, procurando responder as seguintes perguntas:

- O aluno atendeu os propósitos e critérios estabelecidos na tarefa, por exemplo, data de entrega, número de palavras do texto, adequação do texto ao tema, local de postagem etc?
- Houve melhora na produção do aluno em relação a produções anteriores?
- O que o aluno pode fazer para melhorar seu desempenho em tarefas futuras?

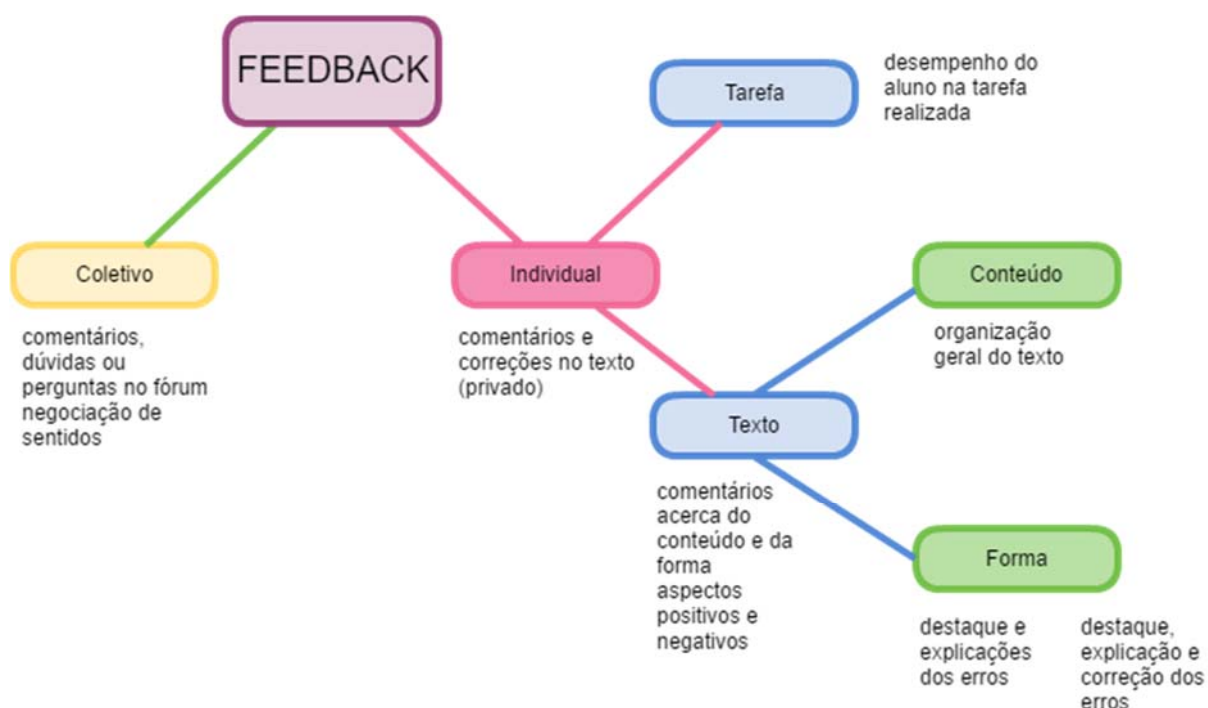
**2.2 Feedback sobre o texto:** comentários acerca do conteúdo e da forma, iniciando com aspectos positivos do texto para, depois, apontar aspectos que apresentam problemas e precisam ser melhorados. É importante que o professor tutor dê dicas sobre conteúdos e exercícios extras que podem ser revisados, apontando como o aluno pode melhorar seu texto. Quanto ao conteúdo, o professor tutor pode apontar



aspectos da organização geral do texto (estrutura), tendo em vista o gênero textual ou tipo textual exigido na tarefa. Quanto à forma, pode-se escolher entre duas estratégias: a) indicar os erros nos textos/postagens dos alunos, destacando-os (por exemplo, com uso de fonte em outra cor) e fornecer exemplos e explicações acerca dos erros (por exemplo, inadequações quanto a tempo verbal, conjunções, pontuação, uso de palavras) ou b) indicar os erros dos alunos, fornecer as formas corretas (usando o recurso de taxação de palavras, por exemplo) e explicar o motivo dos erros. O professor tutor pode, ainda, solicitar, nos dois casos, a reescrita dos textos.

Na figura a seguir, resumimos a proposta de abordagem de *feedback*:

FIGURA 2 – Abordagem para fornecimento de feedback em atividades escritas em LI



Fonte: A autora.

Para que essa abordagem no fornecimento de *feedback* seja efetivada na prática, é importante estabelecer diretrizes aos professores tutores sobre como devem intervir em relação a uma tarefa proposta. Vejamos, como exemplo, as

orientações fornecidas aos professores tutores quanto à tarefa 32 anteriormente exemplificada:

### **Tarefa 32: Production forum 1 – Writing a blog post**

Esta tarefa é avaliativa. Os alunos deverão produzir um post para nosso blog (<http://discursivepractices.wordpress.com>). Antes de os alunos postarem seus textos no blog, eles deverão submetê-los no fórum para correção.

As notas deverão ser atribuídas, segundo os seguintes critérios:

- 5,0 pontos para os alunos que atenderem às orientações propostas na atividade e fizerem a tarefa no prazo estipulado. Os alunos devem produzir um post com 200 a 300 palavras sobre um tópico relacionado ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Devem também ler e comentar o post de pelo menos 1 colega no blog.
- 4,0 pontos para os alunos que produzirem o post, mas não comentarem a resposta do colega.
- 50% da nota (2,5 pontos) para os alunos que completarem a atividade com atraso e cumprirem todas as orientações.
- 2,0 pontos para os alunos que produzirem o post fora do prazo, mas que não comentarem o post de pelo menos um colega no blog.

Sugerimos que a correção dos textos seja feita no próprio fórum, apontando-se sugestões de correção para que o texto fique mais adequado ao gênero proposto. Assim, os alunos podem aprender uns com os outros. Caso sintam que os alunos poderão ficar constrangidos, você poderá enviar as correções por e-mail aos alunos. Na correção, sugerimos que você parabenize o aluno por ter feito a tarefa, indique pontos positivos do texto, ou teça comentários relevantes sobre o mesmo e as informações fornecidas pelo aluno. Depois elenque, gentilmente, sugestões de pontos no texto que podem ser alterados para a adequação. Faça comentários acerca das dificuldades e/ou problemas que observar de inteligibilidade, acuidade gramatical ou adequação de vocabulário (uso de palavras ou expressões apropriadas para a situação). Você deve ainda encorajar os alunos a ler e comentar no blog os posts postados pelos colegas. Os alunos devem reescrever o texto a partir das correções e sugestões que você oferecer, antes de ser postado no blog. O próprio aluno deverá postar o texto no blog. Para isso, ele receberá um e-mail do

administrador para fazer seu login e senha. Os alunos que não quiserem ter seus textos publicados no blog não perderão nota, mas você deve encorajá-los a publicar.

Portanto, para que essa abordagem de *feedback* surta efeito, é necessário ocorrer um esforço conjunto entre professor formador, professor conteudista e professor tutor na formulação e condução das tarefas no AVA. Isso porque, na EaD, “não é mais possível o trabalho isolado do professor” (Lapa; Teixeira, 2014, p. 201), pois são muitos os envolvidos no cenário de um curso, os quais atuam na elaboração e condução das disciplinas. Minha experiência no Curso de Letras-inglês (Parfor) mostrou-me que é comum que os alunos, ao participarem de um fórum de discussão, postem suas respostas sem fazer nenhuma articulação com as colocações de seus colegas, apenas no intuito de cumprir a tarefa e conseguir nota para ser aprovado na disciplina.

Assim, numa tentativa de incentivar que os textos produzidos ou as postagens dos alunos em LI “conversem entre si” e que haja, de fato, negociação de sentidos na/sobre a língua-alvo, a própria tarefa proposta pelo professor conteudista precisa ser formulada de forma a exigir do aluno uma postura mais ativa, criativa, questionadora e participativa. É o que se tentou fazer, por exemplo, na tarefa 32, que solicitava que o aluno criasse seu próprio texto de acordo com suas percepções acerca de algum aspecto ligado ao ensino e aprendizagem de LE e não só postasse seu artigo de opinião, mas também lesse e comentasse os artigos de seus colegas.

O professor formador precisa estar, também, atento à maneira como os alunos estão respondendo as tarefas propostas e à forma como o professor tutor está respondendo as postagens dos alunos, para que intervenções e reformulações, se necessárias, sejam também efetivadas no decorrer da disciplina, por exemplo, quanto ao meio em que serão publicados os textos para avaliação do professor tutor (fórum? *E-mail*? Google Docs?) e estratégias de *feedback* implementadas pelo professor tutor (estão estimulando a comunicação dos alunos na LI e sua autonomia na busca de respostas a dúvidas sobre a língua-alvo? Estão incentivando a reescrita dos textos?). As reações dos alunos quanto às estratégias implementadas pelos professores tutores, como enfatizam Ros I Solé e Truman (2005), também devem ser analisadas: os alunos estão reformulando suas postagens/textos a partir dos

comentários e sugestões dos professores tutores? Estão dialogando com seus pares? Caso não, o que está ocorrendo? Que tarefas (ou alunos) necessitam de correções mais diretas por parte do professor tutor?

Em se tratando da participação da coordenação, acredito ser crucial investir em momentos de formação continuada em que o *feedback* seja uma temática de discussão. Em diversos momentos do curso de Letras-inglês (Parfor), foram propostas reuniões e oficinas aos professores tutores para discutir dificuldades que vinham sendo observadas nas interações on-line, tanto síncronas quanto assíncronas, bem como expectativas que tínhamos quanto à atuação dos professores tutores, tendo em vista os conteúdos e tipos de tarefas propostas em cada disciplina. Esses momentos de discussão entre coordenadores, professores formadores, professores conteudistas e professores tutores foram importantes para que concepções e estratégias de fornecimento de *feedback* aos alunos fossem constantemente ressignificadas, dependendo da especificidade de cada disciplina e das necessidades/características dos alunos. Além disso, nessas reuniões, os professores tutores puderam também comunicar problemas e trazer seus pontos de vista e experiências de interação com os alunos no AVA que levariam os professores conteudistas e formadores a rever suas propostas de atividades e diretrizes de correção das atividades. Foi em uma dessas reuniões que ficamos sabendo, por exemplo, que alguns alunos, antes de postarem suas respostas em LI no AVA, as enviavam por mensagem privada aos professores tutores para que fossem previamente corrigidas, por medo de exporem seus erros aos outros colegas<sup>76</sup>.

Assim, minha experiência como coordenadora de tutores mostrou-me que as formas de oferecer *feedback* aos alunos devem ser construídas ao longo de um curso, dependendo do público com que se lida. Não há uma fórmula que se adapte a qualquer contexto EaD. O Curso de Letras-inglês (Parfor) apresentou-me um perfil de aluno diferente daquele que estava acostumada a lidar no ensino presencial da universidade. Ao invés de jovens na faixa de 18-20 anos que já vinham para o curso com algum conhecimento prévio da LI, me deparei com adultos, de 20 a 60 anos, que haviam completado o ensino médio há mais de 10 anos, que tiveram contato com a

---

<sup>76</sup> Esse tipo de reação é que me levou a propor, neste capítulo, que a correção de erros dos alunos seja feita de forma privada (*feedback* individual) e que esses tenham a chance de melhorar seus textos e publicá-los novamente.

LI majoritariamente na escola regular (salvo alguns que haviam estudado a LI por cerca de um ano em institutos de idiomas) e que percebiam suas habilidades na LI como fraca, muito fraca ou regular. As concepções de ensinar e aprender desses alunos, bem como seus estilos de aprendizagem e as estratégias utilizadas para aprenderem a LI e produzirem nessa língua divergiam e necessitavam de um outro tipo de intervenção por parte dos professores tutores que fizesse com que esses aprendizes se sentissem valorizados pelas suas conquistas (por menor que fossem tendo em vista o perfil de um falante competente na LI), confiantes no uso da LE, mas ao mesmo tempo desafiados quanto à necessidade de melhorar sua proficiência na LE e seu posicionamento perante as tecnologias e a maneira de lidar com os saberes.

## Considerações finais

Neste capítulo, focalizei a mediação pedagógica na EaD, principalmente no que diz respeito à atuação do professor tutor no fornecimento de *feedback* no AVA. Apresentei definições sobre *feedback* e tipos de *feedback* de acordo com a literatura em Educação e em Linguística Aplicada. Além disso, trouxe uma proposta de abordagem de *feedback* e considerações a respeito dessa temática baseadas em minha experiência no Curso de Letras-inglês (Parfor), tanto como coordenadora de tutores, quanto como professora conteudista. Defendi a importância de fornecer um tipo de *feedback* que sirva não apenas como um retorno aos aprendizes sobre atividades realizadas no AVA, mas que também os incentive e os auxilie no uso da LE e, conseqüentemente, no desenvolvimento de sua proficiência nessa língua.

A literatura sobre *feedback* e, mais especificamente, sobre correção de erros ressalta a importância do professor como mediador entre o aluno e os conteúdos estudados em um curso. Concordo com essa visão, mas acredito que, em se tratando da aprendizagem de uma LE, outros desafios são impostos quando se pensa em uma abordagem para o fornecimento de *feedback*: como deve ser uma intervenção que possa contribuir para o desenvolvimento da competência didático-pedagógica e linguística, bem como a autonomia, criatividade e criticidade do futuro professor de inglês, considerando quem fará essa intervenção e para quem será feita? Isso porque, como vimos, tanto professores como alunos têm suas concepções sobre *feedback* e

sobre ensinar e aprender uma LE e experiências em relação a essas temáticas que moldarão a sua forma de agir em um curso EaD.

A meu ver, apesar de não ser possível delimitar com precisão quais estratégias de *feedback* podem ser mais eficazes para alavancar a aprendizagem de LE dos alunos, uma coisa é certa: oferecer *feedback*, tanto na forma de comentários, quanto na forma de correção traz mais benefícios aos alunos do que não oferecê-lo. Esses benefícios podem ser de ordem cognitiva, social, como também afetiva e podem impactar na retenção de alunos no contexto EaD.

É preciso, portanto, considerar as especificidades do curso EaD para escolher as abordagens mais apropriadas que enriquecerão as experiências de aprendizagem dos alunos. Elogios podem elevar a confiança, autoestima e a motivação dos aprendizes, mas não são suficientes para que consigam construir conhecimento na/sobre uma LE. Correções em demasiado podem inibir os alunos, ao sentirem que não progrediram como gostariam em sua aprendizagem da LE. Punições na forma de nota podem “teach students a lesson”, como também desestimulá-los a participar das atividades, ao perceberem o quanto é difícil conciliar trabalho, família e estudos de maneira eficaz. Outras formas de avaliação que encorajam a reflexão dos alunos acerca da própria aprendizagem e a negociação de sentidos por meio do *feedback*, como o portfólio, a avaliação em pares e a autoavaliação<sup>77</sup> podem ser úteis para que os aprendizes desenvolvam a postura que desejamos (e que elencamos na introdução deste capítulo), mas nem sempre serão facilmente aplicáveis em todas as disciplinas, considerando restrições de tempo, perfil e maturidade dos alunos, objetivos, expectativas e concepções dos professores que elaboraram o curso, dentre outros.

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de fornecimento de *feedback* que acreditamos ser possível e necessária em se tratando do Curso de Letras-inglês (Parfor). Possível, considerando as características de nosso curso em termos de duração, estruturação, recursos e equipe disponíveis, público almejado, e necessária tendo em vista o perfil de professor que queríamos formar ao final do curso. Qualquer proposta deve ser elaborada com base em pesquisas sobre as expectativas, necessidades e competências dos alunos a quem o *feedback* servirá e deve envolver

---

<sup>77</sup> Para mais detalhes sobre essas formas de avaliação, ver sugestões de Ros I Solé e Truman (2005).

professores e equipe que trabalharão na elaboração de um curso. Vemos a necessidade de futuras pesquisas que analisem se, e como os alunos usam o *feedback* dado em um curso EaD e se, e como modificam seus textos em LE. Espero que as ideias apresentadas neste capítulo possam ser úteis a professores envolvidos em contextos de ensino EaD ou que irão adentrar nesses contextos.

## REFERÊNCIAS

BROWN, G. T. L.; HARRIS, L. R.; HARNETT, J. Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student well-being. *Teaching and teacher education*, v. 28, p. 968-978, 2012.

BRUNO, A. R.; PESCE, L. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. *Atos de pesquisa em educação*, v. 3, n. 7, p. 683-706, 2012. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3461/2175>. Acesso em: 03 jan. 2017.

CASTRO FILHO, J. A.; DAVID, P. B.; SOUZA, C. F. Formação docente para a EAD. In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (org.). *EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-88.

DICIO. Dicionário online de português. Mediar. 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 28 mar 2019.

DREYER, C.; BANGENI, N.; NEL, C. A framework for supporting students studying English via a mixed-mode delivery system. In: HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (ed.). *Distance education and languages: evolution and change*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 92-118.

HUNT, M. Checking on progress: developing approaches to giving formal and informal feedback. In: ARTHUR, L.; HURD, S. (ed.). *Supporting lifelong language learning: theoretical and practical approaches*. London: CILT/The Open University, 2001. p. 165-176.

LAMY, M. N.; HAMPEL, R. Mediation, multimodality and multiliteracies. In: LAMY, M. N.; HAMPEL, R. *Online communication in language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 31-48.

LAPA, A. B.; TEIXEIRA, G. G. S. Tutor é docente na EaD? In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (org.). *Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 199-213.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.

PACKHAM, G. et al. Student and tutor perspectives of on-line moderation. *Education&training*, v. 48, n. 4, p. 241-251, 2006.

PAIVA, V. L. M. *Feedback* em ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2006. p. 219-254.

PEREIRA, J. R. S. *Crenças sobre feedback: um estudo com tutores e alunos em um curso de licenciatura em letras inglês a distância*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PESCE, L. Docência na educação contemporânea: um olhar sobre a metodologia de mediação on-line. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. R. S. (org.). *Educação a distância e tecnologias digitais: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos*. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 185-197.

RIBAS, F. C.; TAGATA, W. M. *Língua inglesa: práticas discursivas do cotidiano*. Uberlândia: UFU/CEaD, 2015. 181 p.

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

SHUTE, V. J. Focus on formative *feedback*. *Review of educational research*, v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008.

VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de Educação a Distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 25-41.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. In: WERTSCH, J. V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 1981. p. 134-144.