

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Vanusa Alves Rodrigues

Feedback em curso superior de formação de professores das séries iniciais na
modalidade a distância

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Vanusa Alves Rodrigues

Feedback em curso superior de formação de professores das séries iniciais na
modalidade a distância

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
Mestre em Língua Portuguesa, sob orientação da
Professora Doutora Mercedes Fátima de Canha
Crescitelli.

São Paulo

2010

Banca Examinadora:

Agradecimentos

A **Deus**, por tudo que sou.

À minha orientadora Prof^a Dra^a **Mercedes Fátima de Canha Crescitelli**, pelo apoio, dedicação, paciência e orientação atenta e sábia.

Às professoras Doutoradas **Angelita Gouveia Quevedo** e **Nilvia T. da Silva Pantaleoni**, pela leitura atenta, observações precisas e concernentes.

A meu marido, **Fabricio**, pela paciência, apoio, compreensão e amor acima de tudo.

À minha mãe, **Noemi**, pelo cuidado e dedicação em todos os momentos da minha vida.

Ao meu pai, **Geminiano** e **toda minha família**, pela falta que lhes fiz em diversos momentos durante essa caminhada.

À **Karlene**, pela leitura atenta do meu trabalho.

Aos meus amigos da **UAB- Itapevi**, por me apoiarem nos momentos em que precisei.

Aos meus amigos do programa, **Adriana, Joana, Leila, Luciana, Maria da Penha, Maria Rodrigues, Patricia, Sheila e Vagner**, pelo compartilhamento de ideias.

Aos **alunos do curso de Pedagogia a Distância da UAB-UFSCar/Polo Itapevi**, pela atenção e disponibilidade nos momentos em que os solicitei.

À **coordenação e equipe de tutoria da UAB-UFSCar**, pela disponibilidade do material de pesquisa.

À **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, pela bolsa concedida.

“Conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Conhecer é saber, é desvendar, é ir além da superfície, do previsível, da exterioridade. Conhecer é aprofundar os níveis de descoberta, é penetrar mais fundo nas coisas, na realidade, no nosso interior.

Conhecer é conseguir chegar ao nível da sabedoria, da integração total, da percepção da grande síntese, que se consegue ao comunicar-se com uma nova visão do mundo, das pessoas e com o mergulho profundo no nosso eu. O conhecimento se dá no processo rico de interação externo e interna. Pela comunicação aberta e confiante desenvolvemos contínuos e inesgotáveis processos de aprofundamento dos níveis de conhecimento pessoal, comunitário e social.”

(Jose Manuel Moran, 2006: 25)

Os *feedbacks* em curso superior de formação de professores das séries iniciais na modalidade a distância

Vanusa Alves Rodrigues

A educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino que vem se desenvolvendo em diversas instituições públicas ou privadas, porém, o que constatamos é que há muitos problemas a serem sanados nesse âmbito, como a defasagem que pode haver em relação à aprendizagem e a desmotivação por parte dos alunos.

Como tutora presencial de um curso a distância, temos por pressuposto que as interações mediadas por computador podem auxiliar alunos e professores virtuais a vencerem os desafios impostos nesse novo cenário educacional. Portanto, pretendemos verificar, em uma edição de um curso de graduação em Pedagogia a distância oferecido pela UFSCar, como os *feedbacks* dos tutores virtuais – produzidos como parte avaliativa das atividades realizadas pelos alunos – contribuem para o envolvimento do aprendiz com seu processo de aprendizagem e quais estratégias podem ser utilizadas por esses tutores para promover esse envolvimento.

Para a realização de nossa proposta, embasamo-nos nas fundamentações teóricas da concepção socioconstrutivista da aprendizagem, em que seu principal representante é Vygotsky (2007) e de autores que abordam sobre a mediação pedagógica no contexto digital. Para realizar a análise do *corpus* utilizamos como aparato metodológico o modelo de análise de gêneros proposto por Bhatia (1993). O estudo permitiu a verificação de que o *feedback* pode propiciar o envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem, para tanto, precisa possuir características de uma mediação pedagógica que considere a concepção socioconstrutivista da aprendizagem, da avaliação com intenção formativa e que seja pautado em uma linguagem colaborativa e motivacional.

Palavras-chave: educação a distância, mediação pedagógica, feedback, análise de gênero.

Feedback in higher courses for the formation of teachers of elementary school in Distance Learning

Vanusa Alves Rodrigues

Distance education is a teaching modality which is being developed in many public and private institutions. However, what can be noticed is that there are many problems to be solved in this matter, such as the lateness that might occur in the learning process and the lack of motivation from the students.

As on-site tutor of a distance course, we believe that computer-mediated interactions can help virtual students and teachers overcome the challenges imposed by this new educational scenario. Thus, we intend to examine an edition of a distance college course in Pedagogy offered by UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), and verify how feedback from virtual tutors, produced as part of the evaluation for the activities done by the students, contribute to the commitment of learners in their learning process, and what strategies can be used by these tutors to promote this commitment.

To achieve this objective, we were based on theoretical fundamentals of Social Constructivist conception about learning, which has Vygotsky (2007) as its main representative, and on authors who discuss the pedagogical mediation in online context. To accomplish the analysis of the *corpus*, we had the model of genre analysis proposed by Bhatia (1993) as our methodological background.

We were able to understand that the feedback can improve the commitment from students in their learning process. For this, the tutor' posture must be characterized by a pedagogical mediation which takes into account the Social Constructivist conception of learning, an idea of evaluation with formative intention, and a collaborative and motivational language.

Keywords: distance education, pedagogical mediation, feedback, genre analysis.

Lista de quadros

Quadro 1: Características de gêneros e do <i>feedback</i>	60
Quadro 2: Respostas dos alunos para a questão 1.....	72
Quadro 3: Respostas dos alunos para a questão 2.....	73
Quadro 4: Respostas dos alunos para a questão 3.....	75
Quadro 5: Respostas dos alunos para a questão 4.....	75
Quadro 6: Respostas dos alunos para a questão 5.....	77
Quadro 7: Respostas dos alunos para a questão 6.....	78
Quadro 8: Respostas dos alunos para a questão 7 a.....	80
Quadro 9: Respostas dos alunos para a questão 7b.....	81
Quadro 10: Respostas dos alunos para a questão 7c.....	81
Quadro 11: Respostas dos alunos para a questão 7d.....	82
Quadro 12: Movimentos retóricos do <i>feedback</i>	87
Quadro 13: Movimento 1 – Iniciando <i>feedback</i>	109
Quadro 14: Movimento 2 – Expondo e especificando aspectos positivos....	110
Quadro 15: Expressões lingüísticas que denotam aspectos positivos das atividades do alunos.....	112
Quadro 16: Movimento 3 – <i>Expondo e especificando aspectos negativos...</i>	113
Quadro 17: Principais recursos lingüísticos para exposição e especificação dos aspectos negativos encontrados nos <i>feedbacks</i>	116
Quadro 18: Movimento 4 – Despedida direta e indireta.....	116
Quadro 19: Frequência de movimentos retóricos nos <i>feedbacks</i>	119
Quadro 20: Frequência de recursos lingüísticos com o mesmo valor pragmático.....	125
Quadro 21: Características de categorias de palavras.....	126
Quadro 22: Rituais confirmativos de uma boa interação.....	127
Quadro 23: Relacionemas.....	128

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 – Educação a distância	10
1.1. Gerações da EAD	11
1.2. Novas tecnologias de informação e comunicação.....	17
1.3. Socioconstrutivismo e EAD	19
1.4. Formação de professores, mediação pedagógica para o contexto digital e avaliação formativa	21
Capítulo 2 – Gêneros textuais	26
2.1. Abordagens	27
2.2. Concepção sociorretórica.....	31
2.3. Gênero como ação social – os estudos de Charles Bazerman	32
2.4. A proposta sociorretórica de John Swales.....	35
2.5. Uma proposta metodológica para o estudo de gêneros – a contribuição de Vijay K. Bathia	40
Capítulo 3 – <i>Feedback</i>	44
3.1. Definição	45
3.2. <i>Feedback</i> e avaliação	48
3.3. Interação em <i>feedback</i>	50
3.4. Elementos textuais e interação.....	51
3.5. <i>Feedback</i> é um gênero?	54
Capítulo 4 – Análise de dados e discussão de resultados	62
4.1. <i>Corpus</i>	63
4.2. Metodologia, procedimentos e categorias	64
4.3. Análise do <i>corpus</i>	65
4.4. Discussão de resultados	118
Conclusão	131
Referências bibliográficas	136
Anexos	142

Introdução

A educação a distância (EAD) é uma modalidade que vem se desenvolvendo em larga escala no Ensino Superior, principalmente após a criação da *Secretaria de Educação a Distância* (SEED), em 1995, e a abertura legal da modalidade pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), em 1996. Com esses procedimentos, a educação superior a distância começou a fazer parte das políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão social e construção da cidadania e do projeto de desenvolvimento sustentável para a nação, em todas as suas dimensões (BRASIL, 2006).

É nesse contexto que a SEED, com a colaboração do governo, das instituições de educação superior e da sociedade civil, promove o *Programa Universidade Aberta Brasil* (UAB), que tem como principal objetivo buscar a ampliação da oferta de cursos e programas de educação superior por meio da EAD (BRASIL, 2006).

A implantação da UAB iniciou-se em 2005 com o curso de Administração para funcionários da área técnico-administrativa do *Banco do Brasil*, que é também uma das instituições entusiastas e patrocinadoras do projeto. Desde então, a EAD vem sendo adotada pelas instituições federais de ensino superior como uma forma de ampliar e expandir as ofertas de vagas universitárias, que estão muito aquém da demanda atual (BRASIL, 2006).

O principal objetivo do programa é a democratização do acesso à educação no país pela inclusão digital, reduzindo as desigualdades na oferta de ensino superior. A UAB promove o desenvolvimento acelerado da educação superior a distância e a adesão a essa modalidade pelas entidades educacionais, assim como afirma a necessidade de as instituições que não oferecem cursos a distância se atualizarem para atender à nova demanda, oferecendo uma formação de qualidade para o aluno, garantindo-lhe as condições básicas para o seu desenvolvimento.

De acordo com as orientações contidas nos referencias de qualidade para a educação superior a distância (BRASIL, 2006), um projeto de curso de graduação

dessa natureza precisa de forte compromisso institucional para garantir um processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. Além disso, deve compreender categorias que envolvam, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, tais como: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira.

Nesse contexto, o acesso do aluno ao ensino superior pela inclusão digital deve ser proporcionado de forma a lhe garantir o aparato tecnológico e de formação. Por isso, cada Universidade deve possuir infraestrutura tecnológica e pessoal para atender demandas de alunos que não possuem, em casa, instrumentos tecnológicos necessários, para a realização do curso e não sabem utilizar os novos recursos digitais. É dessa maneira que esses alunos terão as mesmas possibilidades daqueles que já possuem conhecimentos sobre o uso das novas tecnologias e também infraestrutura tecnológica em suas residências.

Como parte integrante do Projeto UAB, a *Universidade Federal de São Carlos* (UFSCar) oferece sete cursos a distância em nível superior: dois em licenciatura – *Educação Musical e Pedagogia*; dois em bacharelado – *Engenharia Ambiental e Sistemas de Informação*; um tecnológico – *Tecnologia Sucroalcooleira*; dois de aperfeiçoamento – *Gênero e diversidade na escola e Inclusão educacional do deficiente visual: baixa visão e cegueira na educação infantil*. O ingresso nos cursos ocorre mediante processo seletivo, no qual o desempenho dos candidatos é avaliado, principalmente, com base em sua capacidade para compreender e articular ideias de modo coerente; expressar-se com clareza; compreender o conteúdo dos currículos dos Ensinos Fundamental e Médio.

No contexto da educação a distância oferecida pela UFSCar, é necessário pontuar os papéis dos envolvidos no processo de docência, visto que há três figuras importantes para desempenharem atividades docentes, porém com

funções diferentes, são eles: professores das disciplinas, tutores virtuais e tutores presenciais.

Os professores das disciplinas são muito importantes nos cursos a distância da UFSCar, uma vez que possuem como principais atribuições:

- participar do curso de formação de professores em EaD;
- elaborar o plano de ensino nos moldes apresentados pela coordenação da UAB-UFSCar;
- adequar o plano de ensino conforme as sugestões dos Projetistas Instrucionais especializados em EaD;
- elaborar, organizar e selecionar o conteúdo a ser disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem (materiais virtuais), nos Guias de Estudos (materiais impressos) e videolições (materiais audiovisuais) para os alunos;
- responder às necessidades da coordenação da UAB-UFSCar para o desenvolvimento de sua disciplina;
- criar os critérios de seleção para os editais de tutores virtuais;
- realizar a seleção e auxiliar na formação dos tutores virtuais de sua disciplina;
- realizar reuniões (presenciais e a distância) com os tutores virtuais;
- coordenar as atividades dos tutores virtuais;
- auxiliar a coordenação na orientação e treinamento dos tutores presenciais, principalmente se sua disciplina exigir trabalhos em laboratórios ou atividades práticas específicas;
- apoiar a aprendizagem dos alunos, viabilizando materiais para aprofundamento ou recuperação sempre que necessário;
- utilizar o relatório dos tutores para fechamento da unidade anterior, relacionando-a com àquela que se iniciará;
- participar das reuniões da equipe pedagógica promovidas pela coordenação de curso ou pela coordenação da UAB-UFSCar;
- cumprir com os prazos estabelecidos pela coordenação da UAB-UFSCar e da sua coordenação de curso. (UAB-UFSCAR, 2007: 38)

Os tutores virtuais são essenciais no contexto da educação a distância oferecida pela Universidade, uma vez que são os sujeitos que mais têm contato virtual com os alunos. Suas principais atribuições são:

- participar do curso de formação de tutoria;
- auxiliar os alunos na realização das atividades no *Moodle*;
- avaliar as atividades do aluno dando-lhe *feedback* com orientações específicas sobre seu desempenho;
- interagir com os 25 alunos sob sua supervisão;
- fazer relatórios semanais sobre o que está sendo visto e executado pelos alunos, explicitando momentos importantes das interações bem como possíveis dificuldades;
- consultar o professor da disciplina sobre questões referentes ao conteúdo;
- consultar a coordenação de tutoria e o professor sobre dificuldades referentes à interação com os alunos;
- comunicar-se com os tutores presenciais sempre que ocorrer algum problema ou dificuldade com os alunos sob sua responsabilidade;
- orientar o aluno sobre com quem falar para solucionar alguma outra dificuldade que não seja de sua competência. (UAB-UFSCAR, 2007: 38-39).

Os tutores presenciais também possuem atribuições importantes, porque eles têm mais contato face a face com os alunos, pois são os responsáveis para desenvolver as atividades presenciais que ocorrem no Polo de apoio presencial. Além disso, auxiliam os alunos que freqüentam o Polo, principalmente, aqueles que não possuem infraestrutura tecnológica em suas residências e conhecimentos necessários para a utilização dos recursos digitais. Suas principais atribuições são:

- participar do curso de formação de tutoria;
- interagir com os 25 alunos sob sua supervisão;
- dar instruções básicas de informática;
- orientar o aluno a como navegar no sistema;
- auxiliar o aluno a gravar, copiar, enviar atividades e trabalhos para serem encaminhados via internet ou correspondência para os professores;
- auxiliar o aluno a organizar a sua agenda e participar das atividades presenciais (plano de estudos);
- orientar o aluno nos laboratórios específicos dos cursos de acordo com sua especialidade;

- comunicar-se com os tutores virtuais responsáveis pelas disciplinas sempre que ocorrer algum problema ou dificuldade com os alunos sob sua responsabilidade. (UAB-UFSCar, 2007: 38).

Essa diferenciação entre professor, tutor virtual e tutor presencial é importante para que possa ficar claro ao leitor a utilização da expressão *tutor virtual* no decorrer do trabalho. Ponderamos que, em muitas Instituições de ensino, não há essa diferenciação, pois os docentes possuem as mesmas atribuições que na educação presencial, isto é, são responsáveis por preparar o curso e interagir com os alunos. Há ainda instituições em que os tutores presenciais auxiliam o aluno no que diz respeito ao conteúdo da disciplina. Além disso, a teoria utilizada para compor nossa pesquisa também não diferencia esses agentes, portanto, nos momentos em que nos reportamos à teoria, utilizamos o termo *professor*, mas quando nos reportamos essencialmente à produção de *feedbacks*, utilizamos *tutor virtual*.

A estrutura de apoio ao estudante nos cursos a distância da UFSCar é composta por dois ambientes: *on line* e presencial. O primeiro consiste no sistema virtual de aprendizagem *Ava Moodle*, no qual o aluno realiza, a distância, a maior parte das aulas. Nesse espaço, ele conta com diversas formas de interação síncronas e assíncronas, tais como salas de bate-papo, sistemas de teleconferências, telefone, fax, fórum de discussão etc. O ambiente presencial consiste em um polo de apoio, no qual o estudante tem acesso a laboratórios para realização de atividades e avaliações, aulas práticas, trabalhos em grupos, estágios.

Nosso interesse pela modalidade a distância de educação vem do trabalho como tutora presencial em um dos polos de um curso de graduação em Pedagogia a distância, oferecido pela UFSCar. Nesse contexto, interessamo-nos pelos *feedbacks* dos tutores virtuais para as atividades realizadas pelos alunos na plataforma *Moodle*. Por se tratar de comunicação mediada por computador por meio da linguagem escrita, interessa-nos analisar o modo como o tutor apresenta seus comentários aos estudantes, principalmente no que se refere aos aspectos

interacionais voltados para o envolvimento do aprendiz com o processo de ensino e aprendizagem.

Como tutora presencial de um curso a distância, sabemos da importância de se compreender como se configuram as interações mediadas por computador, pois elas podem auxiliar alunos e professores virtuais a vencerem os desafios impostos nesse novo cenário educacional, o digital. Com base em tais pressupostos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

em que medida os *feedbacks* contribuem para o envolvimento do aluno com seu processo de aprendizagem em cursos a distância mediados por computador?

que estratégias podem ser empregadas pelo tutor virtual para promover esse envolvimento?

Nessa perspectiva, nosso objetivo, com este estudo, é analisar, em uma edição de um curso de graduação em Pedagogia a distância oferecido pela UFSCar, como os *feedbacks* dos tutores virtuais – produzidos como parte avaliativa das atividades realizadas pelos alunos – contribuem para o envolvimento do aprendiz com seu processo de aprendizagem; quais estratégias podem ser utilizadas pelo professor para promover esse envolvimento e, por fim, verificar se podemos considerar o • um gênero.

Em relação à metodologia, utilizamos o modelo de análise de gêneros de Bhatia (1999), conforme será mais bem especificado oportunamente. Dentre os passos metodológicos, está um que pressupõe colher informações com os autores e com os leitores do gênero em estudo, razão pela qual elaboramos dois questionários que foram respondidos por um grupo de tutores virtuais e um grupo de alunos do curso em EAD, que selecionamos para a constituição do *corpus*.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos: *Educação a distância; Gêneros textuais; Feedback; Análise de dados e discussão de resultados*.

No capítulo um, procuramos aprofundar conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem a distância. Em um primeiro momento, apresentamos as gerações da EAD, mostrando que sua evolução se relaciona ao desenvolvimento de recursos tecnológicos, com base em Belloni (2006), Crescitelli e Quevedo (2005), Maia e Mattar (2007), Moore e Kearsley (2007), Peters (2004), Sherron e Boettcher (1997). Em seguida, tecemos considerações sobre as novas tecnologias de informação e comunicação, refletimos sobre a formação do professor em contexto digital, tendo em vista os estudos de Geraldini (2003), Kenski (2008), Masetto (2000), Silveira (2002), Valente (2009), Vygotsky (2007), entre outros e pontuamos a importância da avaliação com intenção formativa com base nos pressupostos de Hadji (2009).

No capítulo dois, explicitamos algumas abordagens de gênero textual, enfatizando o viés sociodiscursivo de Bakhtin (2000) e a concepção sociorretórica da vertente norte-americana, na qual nos embasamos para analisar os *feedbacks* selecionados para este trabalho. Sobre essa última, destacamos os estudos de Miller (2009) e as propostas metodológicas de Bhatia (1993), Bazerman (2005) e Swales (1990), que enfatizam a importância da noção de propósito comunicativo para o estudo de gêneros. Fundamentamo-nos na abordagem sociorretórica, mais especificamente na proposta metodológica de Bhatia (1993), por considerarmos o seu enfoque em aspectos sócio-históricos e culturais relacionados a elementos textuais.

No capítulo três, apresentamos a definição de *feedback*, apontando para sua função avaliativa, embasadas nos estudos de, Moscovici (1995), Garbi (2003), Paiva (2003) e Flores (2009). Na sequência, observamos alguns elementos textuais que podem contribuir para a interação em EAD, tendo em vista os trabalhos de Masetto (2000), Silva (2008) e Kerbrat-Orecchioni (1980-2006). Por fim, fazemos uma primeira discussão acerca da possibilidade de afirmarmos que o *feedback* é de fato um gênero textual, o que será retomado depois no capítulo 4, considerando os pressupostos teóricos de Bakhtin (2000), Bazerman (2005), Swales (1990), Bhatia (1993) e Miller (2009), que definem gênero como uma

entidade pragmática, com propósito comunicativo definido em uma situação social específica.

No capítulo quatro, apresentamos a justificativa da escolha do *corpus* e também tecemos considerações sobre a escolha da metodologia. Apresentamos os procedimentos metodológicos, as categorias de análise que sustentam nosso trabalho de investigação, a análise do *corpus* propriamente dita e os resultados obtidos, retomando a discussão a respeito de o *feedback* ser ou não um gênero.

Pretendemos, com esta dissertação, aprimorar nossos conhecimentos sobre EAD e, desse modo, aperfeiçoar nossa prática pedagógica em cursos dessa natureza. Acreditamos que nosso estudo poderá contribuir para a formação de professores que pretendem atuar na área e também fornecer subsídios aos responsáveis pela implantação desse modelo em instituições de ensino.

Capítulo 1 – Educação a distância

Neste capítulo, tecemos considerações sobre educação a distância, apresentando, em um primeiro momento, as gerações da EAD, relacionando-as ao desenvolvimento de recursos tecnológicos. Em seguida, refletimos sobre as novas tecnologias de informação e comunicação, pontuamos as características da concepção socioconstrutivista da aprendizagem no contexto da educação a distância e discutimos sobre a formação de professores para a mediação pedagógica em ambiente digital.

1.1. Gerações da EAD

Segundo Crescitelli e Quevedo (2005), o surgimento¹ da EAD ocorre no início do século XIX, quando a escola é compreendida como espaço de qualificação de mão de obra e as práticas utilizadas na economia são as mesmas para outros setores sociais, como a saúde, a educação, a habitação, entre outros. Assim, essa modalidade sofre a influência de um modelo econômico e de gestão evidenciado na expansão da oferta de cursos voltados para um mercado de massa.

Belloni (2006: 11-12) denomina esse modelo como *modelo fordista*, que consiste em um sistema de

Produção industrial caracterizada por: um elenco limitado de produtos estandarizados; métodos de produção de massa; automação usando máquinas dedicadas à produção de um produto determinado; forma de trabalho segmentada responsável por tarefas fragmentadas e especializadas; controle centralizado e organização hierárquica e burocrática.

¹ Para conhecer o histórico do surgimento da educação a distância consulte: http://www.dipity.com/menta/Hist_ria_da_Educa_o_a_Dist_ncia. Esse link dará acesso a uma linha do tempo eletrônica que descreve experimentos envolvendo meios de educação a distância desde o início do século XIX.

É somente com a criação da *Open University* em 1969, na Inglaterra, que se define a necessidade de se traçarem novos caminhos para a EAD, fora dos modelos economicistas que geriam o campo educacional. Uma vez que essa universidade se embasa em uma filosofia humanista tanto na concepção de ensino e aprendizagem quanto em suas práticas de gestão, torna-se um modelo a ser seguido na área de ensino a distância (MOORE e KEARSLEY, 2007: 37).

Porém, é apenas na década de 1990 que a modalidade passa a se desvencilhar das características de produção de massa, embora haja, ainda, algumas instituições marcadas por esse aspecto. O período é marcado pela introdução de novas tecnologias no campo da produção e da comunicação, que demandam mão de obra mais qualificada, acarretando a crise do modelo fordista e dando origem ao modelo pós-fordista. Sobre ele, Preti (2001: 28) explica:

Esse modelo industrial pós-fordista irá acrescentar uma nova característica, uma alta responsabilidade do trabalhador. Daí a necessidade de se (re)pensar a formação escolar e profissional do futuro trabalhador e a necessidade imperiosa e urgente de (re)qualificar o trabalhador, em serviço, para ser competitivo e adaptado às novas demandas do mercado de trabalho.

Embora tenha se expandido nas últimas décadas com o advento de novas tecnologias, a EAD não é uma modalidade nova e apresenta diversas gerações, marcadas pelo aparecimento de novos recursos tecnológicos.

De acordo com Belloni (2006), são três as gerações da EAD. A primeira, que se estende até a década de 1960, caracteriza-se pelo ensino por correspondência, e as inovações ligadas a esse ensino relacionam-se ao desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Nesse modelo, há assimetria significativa entre as dimensões de espaço e tempo, com separação absoluta entre professor e aluno. Para Moore e Kearsley (2007: 47), “essa geração proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância”.

No Brasil, as primeiras entidades educacionais a oferecerem sistematicamente cursos a distância por correspondência são o *Instituto Rádio Técnico Monitor*, que, em 1939, oferece um curso para radiotécnicos, e o *Instituto Universal Brasileiro*, que, em 1941, oferece cursos profissionalizantes livres de suplência (MAIA e MATTAR, 2007).

A segunda geração, que se instaura nas décadas de 1960 a 1980, caracteriza-se como o *ensino multimeios a distância* e é marcada pela integração do meio de comunicação impresso aos meios de comunicação audiovisuais. A partir dos anos 70, as instituições que promovem a EAD tendem a oferecer cursos em rádios e televisões ou, ainda, por meio de fitas cassetes de áudio e vídeo (BELLONI, 2006).

Observa-se, nessa época, a figura de um aluno passivo diante de um professor considerado detentor e controlador dos conhecimentos. Moore e Kearsley (2007: 25) explicam que “nessa geração houve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos”.

O *Projeto Minerva* é o primeiro no Brasil a oferecer cursos a distância por rádio. Criado pelo governo Federal em 1970, tem a finalidade de educar pessoas adultas. Nesse período, todos os programas de rádio têm a obrigatoriedade de transmitir a programação instituída pelo serviço de radiodifusão educativa do *Ministério da Educação e Cultura* (MEC).

A terceira geração, que surge na década de 1990, caracteriza-se pelos avanços tecnológicos e seu modelo de educação traz cursos mais interativos e dinâmicos. Para Gutierrez e Prieto (1994), é a partir dessa geração que surge a preocupação com as novas funções desempenhadas pelo professor e, conseqüentemente, com a qualidade dos cursos oferecidos na modalidade a distância. Nesse contexto, configura-se a importância da mediação pedagógica que, de acordo com Perez e Castillo (1999: 10), “busca abrir um caminho a novas relações do estudante: com

os materiais, com o próprio contexto, com outros textos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor consigo mesmo e com o seu futuro”.

Crescitelli e Quevedo (2005) observam que, nesse período, surgem iniciativas pioneiras e importantes que mudaram o curso da história da EAD no Brasil. Elas citam, por exemplo, o surgimento de programas governamentais como o *Salto para o futuro*, programa televisivo criado em 1991 e voltado para a formação de professores da educação básica; a *TV Escola*, canal de televisão do MEC criado em 1996, que visa à capacitação, ao aperfeiçoamento e à atualização de educadores da rede pública; o *Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional* (PROINFO), criado em 1997 pelo MEC para promover o uso da informática na rede pública de educação básica.

Além das três gerações assinaladas por Belloni (2006), autores como Sherron e Boettcher (1997) mencionam a quarta geração de EAD. Segundo eles, esse período compreende os anos de 1995 a 2005 e é marcado pelo desenvolvimento das múltiplas tecnologias, incluindo-se o desenvolvimento da internet com banda larga. São mais utilizadas nessa geração as sessões de *chat*, as videoconferências, as *web-conferências*, entre outros. Tais tecnologias auxiliam a aperfeiçoar os cursos já instituídos na terceira geração.

Nessa geração, a preocupação está voltada para o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes dos alunos e, por conseguinte, para a formação do professor, que tem a função de mediar a relação do estudante com o ambiente educacional, lançando desafios e permitindo descobertas. A interação entre os participantes é facilitada pelas inovações tecnológicas e torna-se mais dinâmica. No Brasil, esse período é marcado pela criação da SEED, em 1995, e pela abertura legal da EAD pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Outros autores, por sua vez, sugerem a existência da quinta geração da educação a distância, que surgiu em 2005 e vigora atualmente. Taylor (1997), por

exemplo, alega que ela é marcada pelo contato dos alunos com o *campus* das universidades, isto é, por meio da utilização de ambientes virtuais eles têm acesso a alguns serviços disponibilizados pela instituição, como secretaria, biblioteca, sala virtual, entre outros. Moore e Kearsley (2007) caracterizam-na como a geração de classes virtuais *on line*, em que a convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação se acentua significativamente.

É no contexto da quinta geração que a SEED, com a colaboração das três esferas do governo, das instituições de educação superior e da sociedade civil, concebeu, em 2005, o Programa UAB, cujo objetivo consiste na ampliação da oferta de cursos de educação superior, por meio da educação a distância. Valente e Mattar (2007: 35) enfatizam que a *Universidade Aberta Brasil*, “desde seu nascimento, tende a combinar diversos materiais, como impressos, áudios, vídeos, multimídia, internet e videoconferências”.

Pode-se afirmar que cada geração de EAD possuiu especificidades que, ao longo dos anos, foram se modificando e contribuindo para sua evolução. Nesse sentido, Peters (2004: 33) afirma:

Em cada um desses períodos a educação a distância realizou tarefas diferentes, e em cada um deles ganhou em importância, expandindo seus serviços para um contingente cada vez maior de alunos e um número cada vez maior de circunstância em mais e mais países e se tornou mais efetiva e mais eficiente.

Observamos, porém, que somente a implantação dos recursos tecnológicos mais avançados não é suficiente para uma abordagem de educação a distância de qualidade. Certamente, é importante a preocupação com sua infraestrutura, mas seus aspectos pedagógicos e metodológicos devem ser bem delineados, apoiados em estudos e pesquisas na área. Maia e Mattar (2007: 83) explicam que o não-conhecimento de uma teoria de educação a distância é o principal

responsável por abordagens que não condizem com as necessidades e possibilidades da EAD. Eles asseveram que

o progresso da EAD e o surgimento das novas mídias interativas alteram o panorama de ensino e aprendizagem, e nesse novo cenário tanto os alunos quanto os professores, e as próprias instituições, passaram a desempenhar novos e diferentes papéis.

Dessa forma, as instituições devem adotar uma abordagem metodológica que condiga com o novo cenário, investindo não apenas em recursos tecnológicos, mas também na formação docente.

Como sabemos, cada geração de EAD caracteriza-se pela abordagem metodológica adotada no processo de ensino e aprendizagem. Tais abordagens relacionam-se, obviamente, com a maneira de conceber a educação a distância. Valente (1999) identifica três abordagens nesse universo: a *broadcast*, a *virtualização da escola tradicional* e o *estar junto virtual*.

A primeira marca a geração inicial de EAD e caracteriza-se como aquela que se vale de meios tecnológicos apenas para transmitir informações aos aprendizes, sem que haja muita interação entre professor e alunos. Já a *virtualização da escola tradicional* surge na segunda geração e caracteriza-se como a tentativa de transportar, por via telemática, a estrutura e as peculiaridades da escola tradicional para um ambiente virtual. Por fim, o *estar junto virtual* marca a terceira geração e define também o momento atual da EAD. Essa abordagem caracteriza-se pela promoção de situações que permitam a construção de conhecimento por meio de interação estreita entre todos os participantes de um curso a distância.

Interação e construção de conhecimentos são termos essenciais nessa abordagem de ensino. A interação refere-se à relação existente entre professor e aluno (que envolve o suporte didático, metodológico e motivacional que o primeiro oferece ao segundo em prol da construção de seus conhecimentos) e entre os

próprios alunos (que, com a interlocução entre eles e, portanto, com o intercâmbio de conhecimentos, aprimoram sua aprendizagem).

Interessa-nos neste trabalho a interação entre tutor virtual e aluno, visto que é uma relação essencial, embora não seja a única, para motivar os alunos a continuarem os seus estudos. Dentre as abordagens elencadas por Valente (1999), acreditamos que o *estar junto virtual* é a abordagem que pode garantir uma educação a distância com qualidade, pois seus princípios vinculam tecnologia, informação, colaboração, conhecimento, mediação e acompanhamento, os quais se configuram como termos-chave para um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

1.2. Novas tecnologias de informação e comunicação

Já vimos que a evolução da EAD tem relação direta com o advento de novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), as quais promovem, entre outros fatores, o aprimoramento das interações realizadas em contextos digitais. Nessa direção, Valente (2009: 38) afirma que “as tecnologias digitais são as principais responsáveis pelas novas possibilidades de interação entre pessoas e estão contribuindo para o desenvolvimento, a reformulação e a disseminação da EAD”. Silveira (2002: 68), a respeito dessas tecnologias, complementa:

Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a esses interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos.

No curso de graduação em Pedagogia a distância oferecido pela UFSCar, em que atuamos como tutora presencial, notamos a preocupação dos tutores virtuais em

explorar as ferramentas interacionais da plataforma *Moodle*², no intuito de estreitar vínculos entre eles e os aprendizes, evitando a utilização das NTIC como simples instrumento a serviço do ensino ou, ainda, como definidoras das relações educacionais. Nesse cenário, o professor não é mero transmissor de conhecimentos.

Salientamos que as novas tecnologias são eficientes para o desenvolvimento do ensino, porém não “agem” espontaneamente. Marinho (2002) afirma que é um erro primário pensar que instalar laboratórios com computadores, por mais modernos que sejam, e treinar os professores para o uso de um ou outro *software* fará a informática “acontecer” na educação.

Contudo, ainda é comum encontrarmos instituições que oferecem cursos a distância como meio de ascensão tecnológica, deixando a impressão de que os novos recursos são mais fundamentais do que todo o entorno educacional. Para Belloni (2006: 53),

Na análise entre tecnologia e educação é essencial a convicção de que o uso de uma ‘tecnologia’, em situação de ensino aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre ‘tecnologia’, no sentido do conhecimento embutido o artefato e em seu contexto de produção e utilização.

Assim, um dos grandes desafios das instituições de ensino é justamente utilizar as ferramentas tecnológicas de forma crítica e, para tanto, os professores precisam conhecer as diversas mídias, utilizando-as com o objetivo de proporcionar aprendizagem, isto é, é necessário que o professor tenha

² Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning*) é um software de apoio à aprendizagem, executado em ambiente virtual, desenhado para ajudar educadores a criar cursos online. Ferramentas como o Moodle também podem ser chamadas de LMS (*Learning Management Systems*), que significa *Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem* ou *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Disponível em: <http://moodle.org/course/view.php?id=35>. Data de acesso: 10/09/2008.

conhecimento técnico e pedagógico para articular tecnologia e ensino em prol do desenvolvimento da aprendizagem.

1.3. Socioconstrutivismo e EAD

São diversos os autores que consideram a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (2007) como a mais apropriada para nortear cursos a distância de qualidade (GERALDINI, 2003; MOORE e KEARSLEY, 2007; KENSKI, 2008, entre outros). Nesse prisma, a construção do conhecimento deve ocorrer de forma colaborativa, em meio a uma cultura de compartilhamento de significados.

A teoria socioconstrutivista sustenta que o processo de aprendizagem deve ser mediado por um professor ativo, que não seja responsável apenas pela transmissão do conhecimento, mas pela troca de experiências entre os envolvidos. Desse modo, o ato de aprender não se subordina ao desenvolvimento intelectual do aprendiz e sim ao desenvolvimento das interações entre ele, o contexto cultural em que se insere e os outros estudantes.

Interessa-nos ressaltar da teoria vygotskyana a importância da relação professor-aluno para a produção do conhecimento, já que, em EAD, o papel do docente deve ser o de atuar como mediador entre o aluno, o conhecimento já adquirido por ele, o conhecimento que precisa ser adquirido e sua relação com os outros estudantes. Corroborando essa ideia, Silva (2009: 230) assevera:

Os mediadores pedagógicos devem promover o diálogo, a reflexão e a colaboração entre pares. Suas intervenções têm a função de orientar os participantes, instigando-os a refletir sobre o tema abordado e sobre o próprio processo de aprendizagem.

O professor precisa fornecer meios para que o aluno busque as respostas apropriadas para a situação de aprendizagem ou delas se aproxime. Nessa ótica,

Vygotsky (2007) chama a atenção para o fato de que o ensino deve propiciar ao estudante a capacidade de aprender sozinho aquilo que ele não sabe e é essa a base de um de seus principais conceitos: a *zona de desenvolvimento proximal*, que consiste na distância entre o desenvolvimento real do indivíduo e o conhecimento que ele ainda não construiu. Em outros termos,

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes, é chamada de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2007: 97).

Como podemos observar, a mediação pedagógica é essencial, pois o professor tem o papel de intervir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos, que não ocorreriam espontaneamente.

Tharp e Gallimore (*apud* GERVAI, 2007: 37), preocupados principalmente com o processo da mediação do professor para conduzir o aluno ao nível de desenvolvimento potencial, sugerem algumas ações para a condução do aluno no processo de construção de seus conhecimentos pela zona do desenvolvimento proximal, as quais são:

1. modelação: informação e orientação padronizada;
2. *feedback*: informação sobre uma determinada atuação do aluno quando comparada a um padrão. Permite a autocorreção;
3. administração da dependência: aplicação de sanções que direcionam um comportamento;
4. instrução: solicitação de uma determinada ação do aluno que orientará as ações dos professores;
5. questionamento: perguntas aos alunos para a obtenção de respostas para a compreensão de seu desenvolvimento;
6. estruturação cognitiva: explicações dos professores, objetivando a organização de novas percepções;
7. estruturação de tarefas: construção de tarefas sequenciadas para garantir a articulação de conhecimentos, as quais devem ir além do conhecimento real do aluno.

Entre as ações mencionadas, destacamos o *feedback*, que, em cursos a distância, é um importante elemento na mediação entre o educando e o objeto de aprendizagem. Por meio dele, o docente pode avaliar o desenvolvimento do aluno, proporcionando-lhe as informações necessárias para a construção de conhecimento, introduzindo em seu contexto desafios ou situações problematizadoras, em vez de apresentar-lhe fórmulas prontas como resposta. Nesse âmbito, é possível a introdução de obstáculos ou dificuldades com a finalidade de se quebrarem os métodos rotineiros de solução de problemas (VYGOTSKY, 2007).

Acrescentamos que, na visão socioconstrutivista, a afetividade é um fator essencial na interação professor-aluno, pois é capaz de motivar o estudante, tornando o estudo mais prazeroso. Desse modo, o docente de um curso a distância precisa apresentar *feedbacks* claros e precisos, com linguagem informal, lançando mão de estratégias que possam envolver emocionalmente o aprendiz, para que se interesse pelo assunto apresentado.

Em síntese, podemos dizer que o tutor (virtual) de cursos a distância, precisa motivar os alunos, com intervenções que colaborem para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, aproximando-se deles; afinal, quanto mais interativo for esse processo, mais eficientes serão a compreensão, a construção de novos conhecimentos e a reorganização daqueles já adquiridos.

1.4. Formação de professores, mediação pedagógica para o contexto digital e avaliação formativa

Uma vez que a qualidade da EAD depende principalmente da mediação do professor, compreendemos que sua capacitação profissional é um item fundamental a ser considerado na concepção de cursos a distância. Não é raro encontrarmos um docente que embase sua prática pedagógica na abordagem *broadcast*, em que os meios tecnológicos são empregados apenas para transmitir

informações aos estudantes, sem que haja muita interação entre eles. Há, ainda, aqueles que buscam virtualizar a escola tradicional, procurando transportar, como já dissemos, sua estrutura e suas peculiaridades para o ambiente virtual (VALENTE, 1999). Tais abordagens, muitas vezes, são empregadas porque os educadores nem sempre são formados para atuar em EAD e acabam por se valer de métodos convencionais de ensino.

A equipe docente que atua na modalidade de educação a distância precisa se preparar para implantar e desenvolver situações que permitam a construção do conhecimento por parte do aprendiz, propondo-lhes desafios e auxiliando-os a atribuir significados ao que estão realizando. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) pondera que a proposta de formação de professores para atuarem nessa área deve ser embasada na pesquisa e na reflexão, de modo que sua prática ultrapasse o mero discurso retórico e alcance um grau maior de sistematização, gerando conhecimento científico no campo da pedagogia.

De um prisma socioconstrutivista, Geraldini (2003: 33) enfatiza a importância da reflexão no processo de ensino e aprendizagem, relacionando-a ao aprimoramento da práxis educacional. Para ela, ao propor a construção colaborativa e reflexiva do conhecimento aos alunos, o professor também avalia a sua prática: ao ensinar o aluno a pensar sobre o seu processo de aprendizagem, o professor também reflete sobre suas ações pedagógicas, podendo alterar seu planejamento e suas ações futuras em razão de suas reflexões.

Schön (2000) destaca que há três tipos de práticas reflexivas: *conhecimento-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*. Ele destaca, ainda, que o professor não deve escolher apenas uma delas para atuar como um profissional reflexivo, pois elas se complementam. O *conhecimento-na-ação* diz respeito ao conhecimento próprio da profissão. A *reflexão-na-ação*, por sua vez, refere-se à capacidade do profissional para resolver problemas por meio da integração do conhecimento profissional à sua prática. Por fim, o *conhecimento-sobre-a-ação*

refere-se ao processo de reflexão sobre a integração entre conhecimento e prática.

Como podemos observar, os autores convergem para a ideia de que o professor precisa aprender a refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, afirmamos, com Belloni (2006), que a formação do docente para EAD não deve ser pautada apenas nas dimensões técnicas, mas também nas dimensões pedagógica, tecnológica e didática. Em outras palavras, o educador precisa dominar os conhecimentos específicos sobre a aprendizagem; conhecer as relações entre tecnologia e educação, valendo-se dos meios para promover o conhecimento e desenvolver metodologias adequadas às necessidades dos educandos.

É a postura crítica diante do mundo que levará o professor a realizar mediações eficientes no ambiente de aprendizagem. Conforme já mencionado, a mediação pedagógica na educação a distância é um dos principais aspectos para garantir a qualidade do ensino, pois, como afirma Masetto (2000: 145), ela “busca abrir o caminho da relação do estudante com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos e com seus companheiros de aprendizagem, professores e alunos”.

Masetto (2000: 168-170) explica que o professor que se propõe a ser um bom mediador pedagógico deverá apresentar as seguintes características:

- estar mais voltado para a aprendizagem do aluno, assumindo que o aprendiz é o centro desse processo e em função dele e de seu desenvolvimento é que definirá e planejará ações;
- preocupar-se com o desenvolvimento da aprendizagem, por meio de ações conjuntas, de relações de empatia, colocando-se no lugar do outro, seja nos momentos de incerteza, dúvidas e erros, seja nos momentos de avanço e sucesso;
- permitir a co-responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem;

- dominar os conteúdos de sua área de conhecimento, demonstrando competência atualizada quanto às informações e aos assuntos afeitos a essa área;
- desenvolver criatividade para buscar com o aluno soluções para situações novas, inesperadas, e considerar que os estudantes têm personalidades diferentes;
- ter disponibilidade para o diálogo;
- estar atento à sua subjetividade e à individualidade de cada aluno;
- fazer sua comunicação e expressão auxiliarem na aprendizagem do aluno.

Assim, para que a mediação pedagógica tenha bons resultados e favoreça a aprendizagem, é necessário que o docente desenvolva situações que permitam o diálogo, a problematização e o incentivo à reflexão. Nas palavras de Kenski (2008: 123),

para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações, que é mais facilmente conduzido quando compartilhado por outras pessoas.

Nesse contexto, destacamos a importância da avaliação formativa que, segundo Hadji (2001), regula a aprendizagem dos alunos, de modo que eles próprios situam suas dificuldades e encontram caminhos para resolvê-las. Trata-se, assim, de uma parte importante do processo educacional e não de uma ação burocrática, que serve exclusivamente para atribuir notas. O autor pondera que a avaliação com intenção formativa gira em torno de quatro tarefas exclusivas do professor:

- desencadear comportamentos a serem observados;
- interpretar comportamentos observados;
- comunicar os resultados da análise;
- remediar os erros e as dificuldades analisadas.

Então, na avaliação formativa, o docente precisa compreender o desempenho do aluno para que possa favorecer o desenvolvimento de sua aprendizagem. Além

disso, ele também precisa rever constantemente seu próprio desempenho, observando se suas ações não estão gerando dificuldades para os aprendizes. Hadji (2001: 21) salienta que “uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa”.

É importante mencionar que a avaliação formativa não é algo previsto, uma vez que deve agir em prol das necessidades de aprendizagem dos alunos, contribuindo para a sua evolução. Nesses termos, Hadji (2009) assegura que a avaliação formativa não se embasa em um modelo científico ou um modelo de ação com regras técnicas aplicáveis; trata-se de uma ação, um modelo regulador, aplicado de acordo com as necessidades educacionais reais.

Nessa perspectiva, ponderamos a importância da produção de *feedbacks* eficientes, adequados às necessidades de aprendizagem do aluno no processo de avaliação. O objetivo principal de utilização de *feedbacks* eficientes é ajudar o estudante a refletir sobre determinado tema, sem apontar soluções definitivas.

Capítulo 2 – Gêneros textuais

Neste capítulo, apresentamos algumas abordagens de gênero textual, com ênfase nas concepções contemporâneas das Escolas de Genebra e de Sidney, bem como do Grupo de Estudos Norte-americano. Sobre esse último, evidenciamos a concepção sociorretórica de Miller (2009) e a proposta metodológica de Bhatia (1993), que subsidiaram mais diretamente a análise do *corpus* de nossa pesquisa.

2.1. Abordagens

As abordagens teóricas sobre gêneros textuais selecionadas neste trabalho partem do princípio de que a linguagem é uma prática social e, como tal, é influenciada pelo contexto sócio-histórico e cultural. Por meio dela, os sujeitos interagem com vistas a alcançarem seus propósitos comunicativos e, nesse cenário, o gênero textual é compreendido como uma produção verbal organizada (BAKHTIN, 2000).

Assim, por serem fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social, os gêneros são reconhecidos muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, já que possuem características que não são rígidas e claramente demarcadas e que variam de um texto para outro e de um sujeito para outro.

Bazerman (2006) assevera que a concepção mais antiga de gêneros está vinculada aos domínios da literatura, com os estudos de Platão, e da retórica, com os estudos de Aristóteles. No domínio da literatura, a padronização de forma e conteúdo era essencial e os gêneros somente eram classificados como gêneros, se possuíssem estruturas padronizadas e modeladas, como no caso dos sonetos, poemas e odes. Já no domínio da retórica, os gêneros eram classificados conforme seu poder de argumentação, isto é, houve nesse momento

mais reflexão sobre os usos da linguagem para convencer o ouvinte, por isso, a produção do gênero levava em consideração as características do orador, do ouvinte e do próprio discurso.

Mazzali (2008) explica que, para Aristóteles, a Retórica poderia ajudar na elaboração de argumentações eficientes, por meio de recursos persuasivos que atuavam sobre o ouvinte, de acordo com os objetivos do falante. Com o advento da Idade Média, durante um longo tempo, a Retórica ficou relegada ao plano da prática mundana, sendo composta de meros artifícios estilísticos. Somente no século XX, ao mesmo tempo em que se desenvolviam os estudos da Filosofia da Linguagem e da Filosofia dos Valores, filósofos e estudiosos começaram a considerá-la como um objeto de estudo, observando seus aspectos formais e seus instrumentos de persuasão.

Entre eles, Perelman (2002) desenvolveu uma teoria sobre os estudos retóricos de Aristóteles – a teoria da argumentação. Para esse autor, a argumentação é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que são apresentadas ao seu assentimento, relacionando-se aos atos de persuadir e convencer. O ato de persuadir atinge a vontade, o sentimento, com caráter ideológico, subjetivo e temporal e o ato de convencer dirige-se às razões pelo raciocínio lógico e provas objetivas. Ele considera um discurso eficaz, se adaptado ao auditório que se quer persuadir ou convencer. Dessa forma, toda argumentação gira em torno do auditório.

Foi Bakhtin (2000) quem passou a se preocupar com o estudo de gêneros vinculando-os a esferas da atividade humana, as quais regem a utilização da língua, que se efetua em forma de enunciados orais e escritos. Em outros termos, o enunciado reflete as condições de cada esfera, isto é, para cada uma delas utiliza-se um enunciado que corresponde à ação solicitada pela interação. Tais enunciados caracterizam-se por seu conteúdo temático, o que se pode ou não dizer em determinado gênero; por seu estilo, que diz respeito ao emprego de certos recursos da língua (recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos), e por

sua construção composicional, que corresponde à forma que molda a mensagem veiculada.

De acordo com o autor, um enunciado nunca se repete, é único, mesmo que tenha características que possam ser identificadas como pertencentes a uma esfera de comunicação humana. Ele explica que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados e esses enunciados são denominados de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000: 279). Além disso, evidencia que os gêneros são infinitos devido à variedade de atividades humanas, pois cada esfera dessas atividades comporta um repertório de gêneros que se amplia à medida que a esfera se desenvolve, o que Bakhtin (2000) denomina transmutação de um gênero.

Bakhtin (2000) classifica os gêneros em primários e secundários, sendo os primários próprios da comunicação cotidiana, como as conversas familiares, e os secundários próprios de circunstâncias mais complexas e formais de comunicação, como as manifestações artísticas e científicas. Essa classificação é importante porque se embasa em fatores históricos e socioideológicos e não em diferenças funcionais dos gêneros, pois a língua é viva e sofre alterações constantemente.

Portanto, a noção de gênero não deve ser dissociada da noção de interação verbal e de atividade humana. Os gêneros somente são compreendidos quando se leva em conta o seu contexto de produção e circulação, visto que, segundo Bakhtin (2000), somente a palavra ou oração isolada, isto é, fora de um contexto, não revela uma ação comunicativa. Somente quando tornam enunciados (unidades reais da comunicação discursiva que possuem situação e intenção do falante) é que se alcança esse propósito.

Um conceito essencial nos estudos de Bakhtin (2000) é a dialogia. Para esse autor, um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas pressupõe sempre um outro. Interpretando essa afirmação do estudioso, Corrêa (2004) pondera que um

sujeito constrói seu discurso como singularidade na pluralidade das outras vozes sociais. Assim, com base nesse conceito, afirmamos a necessidade de se levar em consideração aspectos sociais e históricos para a compreensão e produção de um gênero.

No que se refere aos estudos contemporâneos, Biasi-Rodrigues (2004) caracteriza três vertentes: a Escola de Genebra, a Escola de Sidney e o Grupo de Estudos Norte-americano. A autora explica que a primeira escola associa pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, enfocando, principalmente, a teoria da enunciação, com a finalidade de facilitar a apropriação dos diversos gêneros pela criança em diferentes contextos sociais. O desenvolvimento da linguagem da criança, assim como o reconhecimento dos gêneros, inicia-se pelos gêneros primários e depois pelos secundários. Os principais representantes dessa escola são Bronckart, Schneuwly e Schneuwly e Dolz.

A Escola de Sidney, por sua vez, vincula-se aos princípios teóricos da linguística sistêmico-funcional. Seus representantes têm demonstrado preocupação especial com as questões ideológicas que perpassam os diferentes gêneros, refletindo sobre os valores das classes dominantes e sobre o acesso dos estudantes menos favorecidos aos recursos necessários para se apropriarem de gêneros socialmente privilegiados. Representam essa escola Halliday, Martin e Rothery. Outra vertente dessa escola é representada por Kress, que defende uma reforma linguística e social capaz de proporcionar a todos os cidadãos uma parcela igual do capital cultural.

O Grupo de Estudos Norte-americano defende a concepção sociorretórica de gêneros, considerando-os como ação social e evidenciando suas representações por meio de análises linguísticas e contextuais. Esse grupo busca identificar, por meio de análise dos gêneros, como os fatores sociais, culturais e institucionais influenciam na produção de um gênero e de que forma a criação textual interfere nas relações sociais da atividade humana. Representam esse grupo Miller (2009), Bazerman (2005), Swales (1990) e Bhatia (1993).

Nesta pesquisa, embasamo-nos na concepção dos estudos norte-americanos de gêneros, para os quais, nas atividades de análise e compreensão de um gênero, devem ser considerados não somente seus aspectos formais, mas essencialmente seus aspectos funcionais.

2.2. Concepção sociorretórica

Conforme já mencionado, nesta dissertação embasamo-nos na abordagem sociorretórica de gênero, que o concebe como ação social, “passível de ser interpretado como uma ação recorrente e significativa” (MILLER, 2009: 45). Nessa perspectiva, consideram-se sua estrutura formal e seus aspectos interacionais, discursivos e contextuais. Tal concepção fundamenta-se na visão sociointeracionista de Bakhtin (2000) e também nos estudos sobre retórica de Aristóteles (cf. MAZZALI, 2008).

Miller (2009) discorda dos estudos que priorizam somente os aspectos formais dos gêneros e pondera que uma definição retoricamente válida de gêneros precisa ser centrada não na substância (valor semântico do discurso) ou na forma (recursos lexicais, gramaticais e sintáticos) de discursos, mas na ação que subjaz à sua realização. Para ela, um gênero somente representa uma ação quando há uma situação e um motivo, pois a ação humana somente é interpretável quando socialmente motivada e inserida em um contexto.

A autora defende que todos os gêneros são desenvolvidos com base em um propósito comunicativo, em um determinado contexto vinculado a um motivo, que se relaciona aos objetivos comunicacionais do indivíduo. Assim, a produção de um gênero relaciona-se com a ação que um membro de uma determinada comunidade discursiva pretende realizar. Miller (2009: 23) chama a atenção para o fenômeno de recorrência que caracteriza os gêneros textuais e que deriva de princípios organizativos encontrados em situações recorrentes. Ela reconhece

com Bitzer que “situações comparáveis ocorrem, levando a respostas comparáveis” e propõe que a classificação dos gêneros tenha caráter pragmático, com base na prática retórica.

Além disso, a pesquisadora reforça que cada situação comunicativa precisa de um gênero que seja compatível ao seu propósito, o que nos remete à afirmação de que em cada situação o indivíduo tem à sua disposição um gênero que corresponde à ação que pretende realizar, porém, para saber identificar esse gênero, há a necessidade de ele conhecer as características de diversos gêneros que circulam na sociedade em que vive. Assim, para que um texto seja considerado um gênero, é necessário que ele sirva como uma ação em determinada situação, isto é, que ele sirva como um instrumento ou ferramenta de comunicação favorável aos objetivos interacionais da comunidade na qual o indivíduo se insere.

Campbell e Jamieson (*apud* MILLER, 2009: 23) destacam que um gênero é composto de uma constelação de formas reconhecíveis ligadas umas às outras por uma dinâmica interna, que “funde” características substantivas, estilísticas e situacionais. A fusão tem um caráter de uma “resposta” retórica a “demandas” situacionais percebidas pelo retor.

A concepção sociorretórica também influenciou os trabalhos de Bazerman (2005), Swales (1990) e Bhatia (1993), sobre os quais discorreremos a seguir.

2.3. Gênero como ação social – os estudos de Charles Bazerman

Bazerman (2005) postula que gêneros são padrões comunicativos que coordenam melhor nossos atos de fala e dão certa forma e significado às circunstâncias, direcionando os tipos de ações que serão realizadas. Devido às características individuais dos seus utilizadores, podem apresentar alteração no

padrão. Nessa ótica, os gêneros não são apenas um conjunto de traços textuais, afinal não se pode ignorar o papel dos indivíduos na construção de sentidos; eles devem ser vistos como um fenômeno de reconhecimento psicossocial, como parte de processos de atividades socialmente organizadas.

O autor considera que o ato de compreender os gêneros que circulam em um sistema de atividade humana auxilia os seus usuários em atos de linguagem, levando-os a identificar, dentro de uma determinada situação social, se os gêneros utilizados são apropriados ou não aos seus propósitos comunicativos.

No trabalho do autor, encontramos com frequência as expressões *atos sociais*, *atos de fala*, *sistema de gêneros* e *sistemas de atividades*. Fatos sociais consistem naquilo que as pessoas acreditam que seja verdadeiro, afetando o modo como definem uma situação. Os atos de fala, por sua vez, referem-se a declarações que realizam alguma coisa. De acordo com Austin e Searle (*apud* BAZERMAN, 2005), são três os tipos de atos de fala: o locucionário, que significa o que foi literalmente dito; o ilocucionário, que se refere ao que é dito indiretamente, e o perlocucionário, que é o modo como as pessoas recebem os atos e determinam suas consequências para futuras interações.

Os tipos de atos de fala também se aplicam a textos escritos e revelam como é difícil coordenar nossas ações entre si, pois cada sentença de um texto escrito pode conter vários atos de fala, podendo o produtor executar vários sentidos em um mesmo enunciado. Bazerman (2005) salienta que uma maneira de coordenar melhor os atos de fala, uns com os outros, é agir de modo facilmente reconhecido como realizador de determinados atos em determinadas circunstâncias. As formas de comunicação reconhecíveis emergem como gêneros ou formas tipificadas, que direcionam a informação. Ao utilizarem os gêneros, os indivíduos moldam seus atos de fala, suas ações comunicativas, de acordo com seus objetivos comunicacionais, atribuindo valores e avaliando as consequências das interações verbais.

Para uma compreensão profunda dos gêneros, o autor afirma que se deve analisá-los como parte de processos de atividades socialmente organizadas, pois eles são os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros, tipificando a forma textual e as atividades sociais.

O autor pondera que um conjunto de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas, de forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, na circulação e no uso desses gêneros formam um sistema de gêneros. Tais sistemas capturam as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas.

Bazerman (2005: 36-39) apresenta uma proposta metodológica para a análise de gêneros, levando em consideração uma série de elementos específicos que podem ser verificados pelos seguintes procedimentos:

- enquadrar os propósitos e as questões para delimitação do foco;
- definir o *corpus*;
- estender a amostra para inclusão de um maior número e uma maior variedade de textos que ainda podem ser considerados do mesmo gênero, tendo-se em vista as variações em diferentes situações e períodos;
- colher informações não só sobre os textos, mas também sobre como as pessoas entendem esses textos, para que seja possível lidar com o problema de caracterização de gêneros não-familiarizados ou compreendidos de formas diferentes pelas pessoas;
- verificar a nomeação dos gêneros entre as pessoas, pois a existência de um nome conhecido para um gênero, dentro de uma esfera de práticas, sugere que isso é realmente um conhecimento comum às pessoas envolvidas naquelas práticas;
- visualizar toda gama de práticas implícitas por meio de pesquisa etnográfica nos locais onde os gêneros são utilizados, com o objetivo de documentar o conjunto de gêneros, o sistema de gêneros e sistema de atividades;
- ir além dos elementos característicos já reconhecidos dos gêneros, isto é, considerar as variedades de conceitos analíticos linguísticos, retóricos ou organizacionais menos óbvios para examinar uma coleção de textos de um mesmo gênero, com a finalidade de descobrir se há consistências dentro de um mesmo gênero;

- considerar variações em diferentes situações e períodos;
- selecionar e aplicar as ferramentas analíticas, com base nos objetivos da investigação;
- examinar os textos escritos na sociedade, verificando como eles organizam atividades e pessoas.

A análise de gêneros por meio dos procedimentos mencionados por Bazerman (2005) e de outros que o pesquisador poderá desenvolver de acordo com suas necessidades pode permitir que o sujeito compreenda as interações práticas, funcionais e sequenciais dos diversos textos que compõem os gêneros, além de conhecer como os indivíduos, ao escreverem qualquer novo texto, estão intertextualmente situados dentro de um sistema e como sua escrita é direcionada pelas expectativas de gêneros e amparadas por recursos sistêmicos.

2.4. A proposta sociorretórica de John Swales

Para Swales (1992), um gênero é uma classe de eventos comunicativos em que se devem considerar o discurso em seu contexto de produção e o papel dos participantes. Ele expõe que o critério para que uma coleção de eventos seja transformada em um gênero são os propósitos comunicativos compartilhados por uma comunidade ou comunidades de discurso.

Em sua obra de 1990, o autor caracteriza *comunidade discursiva* como redes sociorretóricas, constituídas por conjuntos de pessoas que se formam socialmente, com objetivos comunicativos semelhantes, e que em diversas situações de comunicação utilizam-se dos mesmos gêneros, ao partirem dos mesmos *propósitos comunicativos*. Nessa época, Swales (1990: 24-27) define seis critérios para a identificação de uma comunidade discursiva:

1. possuir um conjunto de objetivos públicos comuns amplamente aceitos;
2. possuir mecanismos de interlocução entre seus membros;

3. usar mecanismos de participação, principalmente para prover informação e *feedback*;
4. utilizar um ou mais gêneros para a realização comunicativa de seus objetivos;
5. desenvolver um léxico específico;
6. admitir um grau adequado de conhecimento relevante e perícia discursiva.

Por enfatizar que os membros das comunidades discursivas compartilham objetivos idênticos e utilizam os mesmos gêneros em situações de comunicação semelhante, a visão swalesiana é considerada reducionista por diversos teóricos, tais como Witte (*apud* ASKEHAVE; SWALES, 2009) e Bhatia (1993). Para eles, Swales (1992) não leva em conta a participação individual do sujeito na caracterização de comunidade discursiva e propósito comunicativo, privilegiando uma análise de gêneros embasada em suas estruturas formais.

De modo geral, os críticos do trabalho de Swales defendem que, dentro de uma comunidade discursiva, não há a possibilidade da existência de objetivos idênticos e inquestionáveis, pois cada participante possui objetivos específicos que podem estar relacionados a outras comunidades discursivas. Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2005: 24) reforçam que tais críticas mostram “que um sujeito não pertence a uma única comunidade discursiva, o que acarreta variadas práticas sociais e diversos relacionamentos com outras comunidades (de fala ou discursiva)”.

Nesse contexto, Askehave e Swales (2009) produzem o artigo *Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução*, em que afirmam que, para a identificação de um gênero, o analista deve realizar uma investigação ampla desse gênero, sem se deixar levar por classificações apoiadas em traços estilísticos e crenças estabelecidas.

Os autores afirmam ainda que “os especialistas, em uma comunidade profissional, podem não concordar sempre com respeito ao propósito de um gênero” (ASKEHAVE e SWALES, 2009: 227). Eles explicam que um gênero específico pode ter seu propósito comunicativo ampliado ou modificado, de acordo com os objetivos do produtor. Dessa maneira, tal propósito somente é

identificado com base em uma análise que considera aspectos linguísticos, cognitivos e contextuais, com visão aprofundada nas concepções do produtor e de sua audiência.

Swales (2009: 207b) revê, então, os critérios para identificação de uma comunidade discursiva:

1. possuir um conjunto perceptível de objetivos, que podem ser formulados pública e explicitamente e também podem ser, no todo ou em parte, aceitos pelos membros, podem ser consensuais, ou podem ser distintos, mas relacionados;
2. possuir mecanismos de intercomunicação entre seus membros;
3. usar mecanismos de participação para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do *feedback*; para canalizar a inovação; para manter os sistemas de crenças e de valores da comunidade e para aumentar seu espaço profissional;
4. utilizar uma seleção crescente de gêneros para alcançar seu conjunto de objetivos e para praticar seus mecanismos participativos. Eles frequentemente formam conjuntos ou séries;
5. empregar uma terminologia específica;
6. possuir uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que oriente os processos de admissão e de progresso dentro dela.

Nessa revisão, Swales (2009b) reforça as diferenças dos participantes de uma comunidade discursiva, principalmente quando afirma que a comunidade possui objetivos relacionados, mas que podem ser distintos. Além disso, ele não caracteriza de forma taxativa que os membros da comunidade discursiva utilizam os mesmos gêneros, ponderando que os membros utilizam “frequentemente” gêneros que formam conjuntos ou séries.

Diante de tais considerações, o autor propõe uma abordagem metodológica para a análise de gêneros acadêmicos e gêneros voltados para o contexto do trabalho, rejeitando a definição do ato de escrever apenas como uma habilidade tipicamente individual e cognitiva. Ele defende que a escrita é social e, por isso,

em sua análise devem ser considerados os papéis desempenhados pelos seus usuários.

Em sua proposta, Swales (1990 e 1992) admite a influência de várias tendências, entre elas os estudos variacionistas; os estudos sobre habilidades e estratégias; as abordagens situacionais; as abordagens nocionais-funcionais; os estudos sobre análise do discurso; a Sociolinguística; os estudos sobre contextos da escrita; os estudos da Antropologia Cultural. Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) explicam que o pesquisador estudou os gêneros em diferentes disciplinas, como a Teoria do Folclore, a Literatura, a Linguística e a Nova Retórica, para ampliar sua visão sobre o tema, sem reduzi-lo a prescritivismos.

A análise de Swales (1990; 1992) converge para a identificação dos movimentos discursivos ou movimentos retóricos presentes em introduções de artigos acadêmicos, por meio de um modelo denominado *CARS (Create a Research Space)*. Em suas observações, ele afirma que cada texto possui movimentos retóricos e que cada movimento possui passos, que são estratégias retóricas, utilizados para alcançar o propósito comunicativo do movimento, isto é, cada enunciado de um texto é produzido em prol de um propósito relacionado a um objetivo maior, que é a intenção geral da produção escrita. Tais movimentos são retóricos porque seu intuito é convencer o interlocutor a aderir ao que se fala ou ao que se escreve. Em seu *corpus* de análise, identificam-se os seguintes movimentos e passos:

Movimento 1: Estabelecer o território

Passo 1: apresentar a centralidade e/ ou

Passo 2: levantar generalizações de tópicos e/ ou

Passo 3: revisar itens de pesquisa anterior

Movimento 2: Estabelecer um nicho

Passo 1A: contra-alegar ou

Passo 1B: indicar lacuna ou

Passo 1C: levantar questão ou

Passo 1D: continuar a tradição

Movimento 3: Ocupar o nicho

Passo 1A: esboçar propostas ou

Passo 1B: anunciar a pesquisa ou

Passo 2: anunciar as principais descobertas ou

Passo 3: indicar a estrutura do artigo

Fonte: Swales (1990:141)

Observamos que cada movimento possui um propósito e um completa o outro para o objetivo final que, nesse caso, é a elaboração de introdução de artigos. Swales (1990) preconiza que, por meio da ocorrência de movimentos, é possível comprovar se há ou não recorrência entre os exemplares de um mesmo gênero.

2.5. Uma proposta metodológica para o estudo de gêneros – a contribuição de Vijay K. Bhatia

Em seus estudos, Bhatia (1993; 2001) leva em consideração o aspecto social do gênero e retoma alguns termos empregados por Swales (1990), como *comunidade de discurso* e *propósito comunicativo*, ampliando-os. Para o autor, os participantes de um determinado evento comunicativo valem-se de recursos estratégicos cognitivos para alcançar seus propósitos específicos, por isso a análise de um gênero não deve levar em conta somente os propósitos comunicativos do próprio gênero ou da comunidade discursiva em que o gênero está inserido.

Bhatia (2001) explica que uma adequada compreensão da situação retórica típica de um gênero leva à identificação dos propósitos mutuamente compartilhados por participantes tipicamente associados a uma comunidade discursiva em particular. Sua análise de gêneros baseia-se na observação do motivo que leva determinado gênero a ser escrito de uma forma e não de outra, com base no contexto cultural e institucional em que se insere, bem como nas especificidades de seus produtores.

O autor salienta que um membro de determinada comunidade discursiva deve seguir certas práticas padronizadas dentro dos limites de um gênero, mas também tem liberdade para utilizar os recursos linguísticos, desde que se subordine a regra e convenções, a fim de obter certos efeitos que não causem estranhamento na comunidade em que se insere. Essa concepção permite-nos afirmar que, ao mesmo tempo em que há uma certa convenção, há também uma certa dinamicidade no processo de produção dos gêneros.

Sobre o conhecimento convencionalizado, Bhatia (2001) assinala que há, pelo menos, três aspectos que devem ser levados em consideração: a recorrência de situações retóricas, os propósitos comunicativos compartilhados e as regularidades de organização estrutural. Sobre a versatilidade genérica, ele

explica que ela opera em dois níveis, no texto e no contexto: no primeiro, porque é possível uma característica formal servir a um ou mais gêneros; no segundo, porque uma função discursiva particular pode servir para duas ou mais realizações formais totalmente diferentes.

Sobre a dinamicidade dos gêneros, o teórico pondera que, ao mesmo tempo em que o gênero apresenta uma certa recorrência, devido à sua dinamicidade, pode sofrer alterações, visto que cada indivíduo pode utilizar estratégias linguísticas que não condizem com a prática de padronização do gênero, mas que são aceitas pelos membros do contexto em questão.

De acordo com Bhatia (1993), a análise de gêneros é uma atividade multidisciplinar, já que se embasa em orientações linguísticas, sociológicas e psicológicas. No que se refere às orientações linguísticas, ele expõe que as análises dos traços linguísticos em si mesmos revelam muito pouco sobre a verdadeira natureza dos gêneros e sobre a maneira como os propósitos sociais são cumpridos neles e por meio deles, nos contextos em que são produzidos. Assim, menciona algumas questões que considera relevantes para a análise linguística de gêneros, como, por exemplo:

- *alguns traços linguísticos são verdadeiros para todos os gêneros de uma variedade em particular?;*
- *como determinadas características concretizam as realidades sociais de uma área acadêmica ou profissional particular?;*
- *por que os usuários de um gênero utilizam tais características e não outras?;*
- *a utilização de tais características representa convenções específicas de um gênero particular? Se sim, o que ocorre se alguns praticantes tomam certas liberdades em relação às convenções? (BHATIA, 1993:18)*

Esses questionamentos contribuem para que o processo de análise linguística seja mais relacionado à identificação do propósito comunicativo do escrevente, sem focar simplesmente nos aspectos formais do próprio gênero.

Quanto às orientações sociológicas, Bhatia (1993) enfatiza que os estudos da Sociologia permitem ao analista entender como determinado gênero define, organiza e, por fim, comunica a realidade social. Nesse prisma, o texto, por si só, não é um objeto completo que possui significado; deve ser observado como um processo de negociação em andamento, tendo-se em vista aspectos como papéis sociais, propósitos do grupo, preferências e pré-requisitos profissionais e organizacionais, limitações culturais. O autor observa que os estudos da área podem se tornar mais vigilantes em relação ao uso dos recursos linguísticos para fins sociais: os linguistas podem adicionar muito das explicações sociológicas a suas interpretações do uso da linguagem em contextos acadêmicos e profissionais.

A respeito das orientações psicológicas, por fim, ele menciona que o analista deve atentar para os aspectos psicolinguísticos da construção do gênero, que revelam a estruturação cognitiva típica de áreas particulares de investigação, bem como para o aspecto tático da sua descrição, que enfatiza as escolhas individuais estratégicas feitas pelo escritor a fim de satisfazer sua intenção.

Com base em tais observações, Bhatia (1993: 22-36) propõe uma análise de gêneros por meio de sete passos que poderão ser seguidos total ou parcialmente pelo analista, de acordo com seus interesses:

1. situar o texto no seu contexto de produção, atentando para as convenções comunicativas associadas ao gênero dentro da comunidade em que circula;
2. levantar literatura existente sobre o gênero analisado, investigando o que se já se estudou sobre ele, se há menção a métodos de análise que sejam relevantes para o estudo, por exemplo;
3. definir os participantes da interação verbal, bem como a comunidade em que o gênero é realizado e a rede de textos e tradições que se relacionam a ele;
4. selecionar o *corpus* de acordo com os objetivos visados, tendo em vista critérios de análise bem definidos;
5. estudar o contexto institucional, pesquisando sobre o sistema no qual o gênero circula, sobre as regras e convenções que governam o uso da língua em seu contexto de existência;

6. decidir em quais níveis linguísticos se baseará a pesquisa: nível léxico-gramatical, amostras textuais ou estruturais;
7. buscar informações especializadas para a análise do gênero, principalmente se for pouco o conhecimento sobre ele.

Silveira (2005) enfatiza que o modelo de análise proposto por Bhatia (1993) permite uma descrição mais substancial das variedades funcionais da linguagem falada e escrita do que quaisquer outros sistemas de análise na literatura existente, uma vez que suas categorias analíticas possibilitam descrever não somente os aspectos convencionais da construção dos gêneros, mas também os aspectos individuais do seu produtor.

Como podemos observar, Bazerman (2005), Swales (1990) e Bhatia (1993) consideram os gêneros fundamentais para a vida em sociedade, já que viabilizam a interação comunicacional. Eles defendem que os gêneros são ações sociais realizadas de acordo com a necessidade comunicativa do indivíduo, as quais foram sendo, histórica e culturalmente, desenvolvidas e tipificadas, inovadas ou recriadas. São esses os pressupostos que fundamentam nosso trabalho de análise nesta dissertação.

Capítulo 3 – *Feedback*

Neste capítulo, apresentamos primeiramente a definição de *feedback*, enfatizando sua função avaliativa e interacional. Na sequência, discutimos sobre os elementos textuais que contribuem para a interação em EAD e, por fim, questionamos se o *feedback* é, de fato, um gênero textual e o reconhecemos como uma entidade pragmática, com propósito comunicativo definido em uma situação social específica. Em outras palavras, reconhecemos sua ligação com situações recorrentes de comunicação.

3.1. Definição

De acordo com o dicionário *Priberam*³, o termo *feedback* é uma palavra de origem inglesa (*feed-back*), que significa:

Retroação das correções e regulações de um sistema de informações sobre o centro de comando do sistema; ação exercida sobre as causas de um fenômeno pelo próprio fenômeno. Resposta, reação a alguma coisa = retorno.

Essas definições vêm ao encontro daquelas empregadas em diversos contextos, tais como escolas, empresas, laboratórios diversos, delegacias, entre outros. De acordo com Garbi (2003), o termo tem sido utilizado para alterar ou manter comportamentos diversos e significa, grosso modo, um retorno avaliativo a determinada tarefa ou a determinado procedimento.

Faremos uma breve descrição do termo *feedback* com base nas concepções de Moscovici (1995) e Williams (2005), que o abordam na ótica das organizações empresariais; de Lewis (2003), que o descreve pela visão do ensino de línguas

³ Disponível em: <http://www.priberam.pt/DLPO/Default.aspx>. Acesso em: 22/09/2009.

e de Masetto (2000), Maia e Mattar (2007) e Flores (2009), que o caracterizam pelo viés da educação a distância, universo da nossa pesquisa.

Verificamos que *feedback* é definido como uma espécie de retorno, uma resposta a alguma situação em determinado contexto de avaliação. No ambiente empresarial (MOSCOVICI, 1995), o termo refere-se às respostas sobre o desenvolvimento dos funcionários em suas atividades diárias (profissionais); nos cursos de idiomas e nos cursos de EAD, refere-se às respostas sobre o desempenho dos alunos em relação às suas atividades orais ou escritas.

De acordo com Moscovici (1995), o termo vem da eletrônica, sendo traduzido em português por *realimentação* ou *retroalimentação*. Já no processo de desenvolvimento da competência interpessoal, é um meio que auxilia na mudança de comportamento, é a comunicação dirigida a uma pessoa ou grupo para lhe fornecer informações sobre como sua atuação está afetando outras pessoas, no intuito de ajudar esse indivíduo ou grupo a melhorar seu desempenho e, assim, alcançar seus objetivos.

Williams (2005), assim como Moscovici (1995), considera o *feedback* como a base das relações interpessoais, que pode determinar como as pessoas reagem e consideram suas responsabilidades no dia a dia. Trata-se, então, de um importante recurso em qualquer segmento da convivência humana.

Williams (2005) classifica os *feedbacks* em positivo, corretivo, insignificante e ofensivo. O *feedback* positivo tem a função de reforçar o comportamento cuja repetição se deseja. É uma espécie de motivação. O *feedback* corretivo tem a função de modificar um comportamento que não esteja adequado, porém é necessário que não seja ofensivo. O *feedback* insignificante é vago ou genérico, podendo levar o indivíduo avaliado a se desmotivar por falta de informações sobre o seu desempenho. Já o *feedback* ofensivo, além de não orientar, gera conflitos entre aquele que o fornece e aquele que o recebe.

Com base na classificação de Williams (2005), é necessário que os *feedbacks* sejam positivos e/ou corretivos para que possam contribuir no processo de melhoria de desempenho.

No universo escolar, o termo também não foge à definição de retorno, correção e constitui também a base das relações estabelecidas entre os participantes de um processo educacional. Lewis (2003) define *feedback* como um diagnóstico, que fornece aos professores informações sobre o progresso individual e coletivo dos alunos. Além disso, indiretamente, é uma forma de avaliação de sua própria metodologia de ensino. Como retorno, a autora observa que o *feedback* é uma forma contínua de avaliação, mais focada do que notas, que salienta pontos importantes do desempenho dos aprendizes, oferecendo-lhes informações sobre o seu progresso individual.

Masetto (2000) considera que o *feedback* na EAD é um elemento incentivador e motivador da aprendizagem dos estudantes; trata-se de uma forma de orientá-los em suas dificuldades para que possam atingir seus objetivos. O autor ressalta que esse recurso deve proporcionar ao aluno, no momento em que ele precisa, as informações necessárias para que desenvolva sua aprendizagem. Complementando essa ideia, Mario Nunes⁴ observa que cada *feedback* deve conduzir o estudante a questionamentos e reflexões mais profundos acerca dos tópicos abordados.

Flores (2009), que também descreve o *feedback* em cursos na modalidade a distância, considera-o como um elemento essencial de comunicação e interação

⁴ UAB-UFSCAR. Curso de *Formação em tutoria* : ministrado pela equipe de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, no período de 14/08/2007 a 17/10/2007.

entre professor e aluno, uma vez que ele pode ser utilizado para orientar e acompanhar os alunos durante o desenvolvimento das disciplinas.

Essa autora considera o *feedback* como um ato de comunicação que realiza ações sobre o seu interlocutor, por isso ela alega que o professor deve aproveitar a possibilidade de fornecer *feedbacks* para motivar e promover o sucesso da aprendizagem dos alunos.

Neste trabalho, consideramos *feedback* como uma forma de avaliação e interação pedagógica, uma vez que sua estrutura formal e funcional garante ao aluno a avaliação de sua aprendizagem e a interação com o professor e o contexto da disciplina.

3.2. Feedback e avaliação

Segundo Paiva (2003), o *feedback* no contexto da educação *on-line* é utilizado com o objetivo de avaliar o desempenho no processo de ensino aprendizagem, além de contribuir para o processo de interação. Schwartz e White (*apud* Paiva, 2003) distinguem dois tipos de *feedback* avaliativo: o *formativo* e o *somativo*. O *feedback* formativo, além de fornecer ao aluno informações sobre o seu desempenho, também auxilia-o, quando necessário, a alterar a sua forma de pensar em prol da sua aprendizagem. Já o somativo apenas descreve o desempenho do aluno, atribuindo-lhe uma nota. Não há uma preocupação, por parte do professor, em abrir caminhos para a reflexão sobre os erros.

Para Schwartz e White (*apud* Paiva, 2003), o *feedback* que mantém a motivação do aluno é o formativo, uma vez que ele impede que o aluno se sinta isolado por falta de orientações mais específicas sobre o seu desempenho. Paiva (2003: 3-4), concordando com a classificação de Schwartz e White (*apud* Paiva, 2003), elenca seis tipos de *feedbacks* formativos:

- dizer ao aluno que ele está certo;
- elogiar o aluno por ter tido um bom *insight* ou ter feito uma boa associação com o outro texto;
- fazer o aluno refletir sobre determinada afirmação ou conclusão, com o objetivo de fazê-lo mudar de posição;
- encorajar o aluno a fazer perguntas;
- encorajar o aluno a participar;
- impedir que o aluno divague e abandone o tópico em pauta.

Segundo a autora, cada um desses procedimentos constitui um *feedback* formativo, entretanto observamos em nossa prática pedagógica que é o conjunto dessas ações que torna um *feedback* formativo. Ressaltamos que apenas dizer que o aluno está certo ou errado pode não contribuir para o aprimoramento de seu processo de aprendizagem. Em outros termos, o *feedback* formativo é aquele que mostra ao aluno efetivamente a qualidade de seu trabalho, pontuando aspectos positivos e negativos, proporcionando-lhe questionamentos que suscitem a reflexão sobre seus conhecimentos. Esse *feedback* deve ser fornecido de maneira clara, encorajando o aprendiz a participar das atividades, proporcionando sua interação com o contexto de ensino.

Um *feedback* formativo não precisa informar pontualmente o que o aluno deve fazer para melhorar suas atividades; ele deve estimulá-lo a construir sua aprendizagem, por isso deve ser diretivo: o professor deve direcionar o aluno para a conscientização de seus próprios procedimentos e processos mentais.

Antes da produção de um *feedback*, o educador precisa analisar as atividades dos estudantes de forma detalhada, para que não corra o risco de julgar o seu trabalho pelo desempenho demonstrado no início da tarefa ou por atividades anteriores. Em sua análise, deve considerar o *tipo* de erro e não a *quantidade* em que aparecem, auxiliando os alunos a alcançarem os objetivos propostos na atividade.

Hadji (2001: 101) salienta que a análise dos erros dos alunos é um meio para tornar a avaliação mais informativa e “imaginar melhor as condições didáticas/ pedagógicas adequadas para a superação do obstáculo revelado pelo erro”. Ele pontua que, mais importante que o professor interpretar o erro do aluno, o próprio aluno precisa interpretar e compreender seus erros, pois é por meio da autoavaliação que o aprendiz desenvolverá sua capacidade de construir conhecimentos de forma mais autônoma.

3.3. Interação em *feedbacks*

O *feedback* em EAD é uma forma de interação entre aluno e professor, aluno e tutor virtual e aluno e aluno. Importa-nos discutir a interação entre aluno e professor virtual. Para que a interação entre esses dois indivíduos seja eficiente, é necessário que os tutores virtuais forneçam *feedbacks* das atividades dos alunos antes da realização de novas atividades, pois se o tempo de resposta não for respeitado, haverá prejuízo no desenvolvimento de sua aprendizagem. Dessa maneira, o tempo de resposta à atividade dos alunos é importante, visto que algumas atividades podem ficar comprometidas por desconhecimento e, conseqüentemente, inviabilizará a interação.

Kerkra e Wonacott (*apud* Mill *et al.*, 2008) ponderam que o *feedback* deve atender a um tempo específico, pois somente será útil se for recebido antes de ser realizada a próxima atividade. Flores (2009) afirma que a estipulação de prazos para o retorno das atividades dos alunos, em instituições de ensino, é uma saída para o problema.

Desse modo, como afirma Paiva (2003), o *feedback* deve ser compreendido não somente na sua dimensão avaliativa, mas também na interacional, isto é, que condiz ao tipo de sinalização de que há atenção às atividades dos alunos. Por meio dos *feedbacks*, ações são negociadas mediante estratégias linguísticas

empregadas pelos sujeitos da enunciação. Essas estratégias estão relacionadas ao contexto local e global dos *feedbacks*, isto é, é o processo dialógico com esses contextos que direciona as escolhas realizadas por seus produtores.

Segundo Van Dijk (1992), o discurso é social e a sua análise, portanto, deve levar à compreensão das relações existentes entre a sua estrutura e os contextos em que se inserem. Em EAD, conforme afirma Mill *et al.* (2008:9), “a comunicação entre o tutor e os alunos deve ser clara e objetiva e ao mesmo tempo possibilitar aproximação, calor humano, compartilhamento”, pois o fator comunicação é mais importante do que o conteúdo para favorecer a construção do conhecimento.

3.4. Elementos textuais na interação em EAD

Como se sabe, a interação por meio de textos escritos exige dos sujeitos envolvidos estratégias que auxiliem a diminuir a distância entre eles. Em EAD, essa preocupação é ainda maior, devido ao fato de a comunicação ser mediada, geralmente, por computador. Ao produzir um *feedback*, por exemplo, o tutor precisa escolher as palavras certas, considerando que um enunciado pode ser interpretado de diversas formas.

Kerbrat-Orecchioni (1980) postula que existem categorias de palavras que são classificadas como afetivas, avaliativas ou modalizadoras, como é o caso de alguns substantivos, adjetivos, verbos e advérbios. Para a autora, os traços afetivos denotam uma reação emocional do enunciador; os avaliativos exprimem uma avaliação positiva ou negativa e os traços modalizadores marcam a proximidade ou o distanciamento do locutor em relação ao enunciado. Ela observa que as classes dos substantivos estão, de modo geral, mais relacionadas ao aspecto avaliativo; a dos adjetivos, aos afetivos, mas também podem ser identificadas nos avaliativos; a dos advérbios aos modalizadores e a dos verbos, aos três aspectos.

Estratégias que reproduzam situações de conversação são adequadas para gerar uma aproximação significativa entre os envolvidos em EAD. Assim, em mensagens produzidas nesse contexto, convém instaurar sequências de abertura e conclusão, características de sequências conversacionais. Na abertura, é necessário estabelecer um contato psicológico com o interlocutor, que deve ser realizado de maneira favorável, uma vez que ele será o responsável pela definição da comunicação. Nesse âmbito, certos rituais são importantes, como, por exemplo, os cumprimentos, que consistem em manifestações de cordialidade e de prazer pela realização do encontro. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006)

Na conclusão, convém anunciar e organizar o discurso da maneira mais harmoniosa possível, por meio de diferentes trocas com função “euforizante (desculpas, justificações da partida, balanço positivo do encontro, agradecimentos, votos, cumprimentos sob a forma de promessas de reencontro)” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 57).

Kerbrat-Orecchioni (2006) identifica vários elementos verbais e não-verbais importantes para a interpretação de uma determinada comunicação, denominados pela autora de *relacionemas*. Os relacionemas referem-se à forma de se relacionar com o interlocutor e consistem em formas de tratamento, manifestação da polidez, entre outros.

De acordo com a autora, em um processo interacional, as formas de tratamento são mencionadas no início de uma interação comunicativa, sendo o pronome *você* o símbolo da familiaridade e o pronome *senhor* o símbolo do distanciamento. Kerbrat-Orecchioni (2006: 66) salienta que “não é a mesma coisa designar seu interlocutor por “caro colega”, “senhor”, “Silva”, “José”, “Zé”...”, pois cada expressão fixa um tipo de relação entre os interlocutores.

Os aspectos de polidez também devem ser levados em conta em interações mediadas em EAD. Ao tratar desses aspectos, Kerbrat-Orecchioni (2006: 78) baseia-se na noção de face emprestada de E. Goffman, para o qual todo

indivíduo possui duas faces, a negativa e a positiva e na concepção da polidez desenvolvida por Brown e Levinson, que distingue dois tipos de polidez: a negativa e a positiva. Assim, há atos comunicacionais que servem para prejudicar as faces e atos que servem para preservá-las, como é o caso das estratégias de polidez.

De acordo com a pesquisadora, baseando-se em Brown e Levinson, as estratégias de polidez negativas são aquelas que servem para abrandar algum procedimento comunicacional que poderia afetar a face do outro e as estratégias de polidez positivas são aquelas específicas para se mostrar polido em uma interação. Em relação à polidez negativa, a autora afirma que o falante recorre aos suavizadores, que são divididos em procedimentos substitutivos e acompanhantes.

Entre os procedimentos substitutivos, Kerbrat-Orecchioni (2006) menciona que desatualizadores modais (*você poderia...*); temporais (*eu queria...*) ou pessoais (*apagamento da referência, uso de nós, da gente para incluir-se na situação*); alguns procedimentos retóricos (*eufemismos*, por exemplo); acompanhamento de fórmulas (*por favor, se for possível*); interpelações (*você pode fazer...*); perguntas (*posso te perguntar...*); minimizadores (*eu posso lhe dar um conselho*); modalizadores (*eu penso, creio, acho ...*); desarmadores (*não me interprete mal...*) e moderadores (*por gentileza...*) também têm a função de distanciar a formulação que ameaça a face do interlocutor, uma vez que são utilizados para abrandar comunicações verbais que podem, de alguma maneira, afetar a face do outro.

Quanto à polidez positiva, também com base em Brown e Levinson, a autora explica que são formulações comunicativas que consistem em produzir um caráter essencialmente *antiameaçador* para o seu destinatário, como manifestações de acordo, oferta, convite, elogio, agradecimento, fórmulas de boas vindas, entre outras. Ela esclarece que, em diversas interações verbais, há a valorização dessas manifestações por meio de estratégias como o ato de

hiperbolizar o ato polido (*muitíssimo obrigado, está absolutamente perfeito...*). Para Kerbrat-Orecchioni (2006: 101), “respeitar as regras da polidez é dar condições para que a interação funcione adequadamente.” Dessa forma, os participantes de uma interação devem ter em mente que todo enunciado comporta um conteúdo informacional e também um valor relacional.

Reforçamos que, em cursos a distância, o tutor precisa ficar atento para manter um ambiente adequado de ensino e aprendizagem, propício para o estabelecimento de interações colaborativas entre todos os envolvidos. Silva (2008: 161) enfatiza que “a infração de uma regra social pode causar constrangimento e possíveis sanções sociais”. Relacionado a esse aspecto, podemos nos reportar aos *feddbacks* insignificativos e ofensivos descritos por Williams (2005) na seção 3.1⁵, em que o autor afirma que tais *feedbacks* transgridem o padrão de interação comunicacional, uma vez que são vagos e genéricos e podem levar o indivíduo a não compreender a comunicação que se queira estabelecer. No contexto da EAD, os *feedbacks* insignificativos e ofensivos podem desmotivar o aluno no processo de desenvolvimento de sua aprendizagem.

3.5. *Feedback* é um gênero?

Nosso objetivo, nesta seção, é fazer uma análise preliminar para verificar se o *feedback* é um gênero. Pontuamos que é uma análise preliminar, visto que o seu

⁵ Seção 3.1. **Definição:** *feedback insignificante*: vago ou genérico, pode levar o indivíduo avaliado a se desmotivar por falta de informações sobre o seu desempenho. *feedback ofensivo*: não orienta, gera conflitos entre aquele que o fornece e aquele que o recebe.

resultado final somente será confirmado com complementação da análise do capítulo 4.

Acreditamos que a identidade do *feedback* converge para a de um gênero e pretendemos confirmar essa hipótese, analisando-o com base nos mesmos movimentos considerados por Miller (2009) para a identificação da identidade genérica do *blog*⁶, pela produção de um quadro em que descrevemos as suas principais características comparando-as com as concepções de gênero postuladas por Bakhtin (2000); Bazerman (2005); Swales (1990; 2009a e 2009b) e Bhatia (1993), já apresentadas no capítulo 2 desta pesquisa e pela análise desenvolvida no capítulo 4.

Antes de iniciarmos os dois primeiros procedimentos, é necessário pontuarmos que Bakhtin (2000: 330-331) deixou evidências de que comentário e avaliação são considerados por ele como gêneros textuais ao tratar do problema do texto: “*Problema do segundo sujeito que reproduz (com uma ou outra finalidade, inclusive a de análise) um texto do outro e cria outro texto-padrão (comentário, avaliação, reconstituição etc)*”. Para o autor, dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado, isto é, um gênero: “*seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto.*”

Reportando-nos a essa afirmação para a defesa de nossa hipótese, ponderamos que o tutor virtual, ao analisar a atividade do aluno, tem a intenção de avaliá-la e executa a avaliação por meio da produção do *feedback*.

Miller (2009) elencou os seguintes movimentos para verificar se o *blog* possuía realmente estatuto genérico e descobriu que o *blog* não é um gênero.

⁶ Não apresentaremos mais informações sobre essa identificação, pois esse não é o objetivo de nossa pesquisa.

- conteúdo semântico ou substância;
- características formais;
- ação pragmática;
- gêneros ancestrais;
- exigência e ação social.

A seguir, utilizamos esses mesmos passos para verificar se o *feedback* possui estatuto genérico.

Conteúdo semântico ou substância do *feedback*

Em diversos contextos, o *feedback* refere-se a uma avaliação sobre o desempenho de pessoas em determinadas atividades sociais. No ambiente de EAD, foco de nossa pesquisa, ele também é reconhecido com esse mesmo sentido, portanto observamos que há um consenso em relação ao seu conteúdo semântico.

Características formais do *feedback*

No ambiente de aprendizagem do curso em que atuamos como tutora, verificamos, após a análise do *corpus*, que a maioria dos *feedbacks* constitui-se dos seguintes movimentos retóricos:

- **movimento 1** – iniciando *feedback*;
- **movimento 2** – expondo e especificando aspectos positivos;
- **Movimento 3** – expondo e especificando aspectos negativos;
- **Movimento 4** – finalizando *feedback*.

Ação pragmática do *feedback*

Quanto à sua ação pragmática, observamos que o *feedback* é desenvolvido com o objetivo de informar determinada pessoa em relação ao seu desempenho em uma atividade social, para que tenha ciência de suas qualidades e “defeitos”. No

contexto de nossa pesquisa, o *feedback* é produzido com o propósito de avaliar o desempenho dos alunos em tarefas educacionais, mantendo-os informados e indicando-lhes caminhos para a construção de seus conhecimentos. Podemos dizer, então, que o *feedback* tem um valor social tipificado, pois realiza uma ação que é reconhecida tanto pelo seu produtor (o tutor virtual) quanto pela sua audiência (os alunos do curso de Pedagogia).

Gêneros ancestrais do *feedback*

O *feedback* foi e é utilizado em diversos contextos, como já explicitado por Garbi (2003), porém nos atemos a especificar o seu surgimento, exclusivamente, com base no histórico da avaliação da aprendizagem, visto que os *feedbacks* analisados em nossa pesquisa fazem parte desse histórico.

Sabemos que o modelo mais antigo de educação esta, fortemente, relacionado com o desenvolvimento das teorias tecnicistas e comportamentalistas, porém foi na década de 60 que ocorreu o surgimento de vários gêneros que eram usados para avaliar o desempenho final dos alunos, como fichas de registro de comportamento, questionários, inventários e testes, que eram preenchidos levando em consideração a verificação quantitativa da aprendizagem. (CALDEIRA, 2004).

Com base na concepção tecnicista de educação e nos gêneros desenvolvidos para medir o desempenho do aluno nessa concepção de ensino, foram desenvolvidos gêneros para a avaliação de aprendizagem nos ambientes digitais. Caldeira (2004) afirma que é por conta desse fator que nesses ambientes proliferaram testes de múltipla escolha, que têm por objetivo final avaliar a quantidade de acertos dos alunos e ferramentas de verificação quantitativa da participação de acessos.

O surgimento do *feedback*, com a característica de fornecer informações necessárias e oportunas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno é

recente. Ocorreu no mesmo período do surgimento da 3ª geração de educação a distância e esta vinculado à concepção socioconstrutivista da linguagem, defendida por Vygotsky (2007), isto é, esta baseada na análise do processo da aprendizagem do aluno e não somente em seus resultados observáveis.

É com base nesse contexto que os estudos sobre a produção de *feedback* são realizados em nosso trabalho e é com base no conhecimento dos gêneros utilizados para a verificação quantitativa da aprendizagem que salientamos a ocorrência da transmutação dos gêneros testes, questionários, fichas de registro de comportamento e inventários para o *feedback*, confirmando a concepção de Bakhtin (2000) de que o gênero se amplia a medida que a esfera da atividade humana se desenvolve e que mudanças nas relações sociais alteram os gêneros.

Exigência e ação social do *feedback*

A ação social do *feedback* é a de avaliar alguém sobre seu desempenho. Em nosso *corpus* de análise, trata-se de avaliar o desempenho dos alunos nas atividades desenvolvidas em cada disciplina do curso.

Todas as características elencadas por Miller (2009) para a identificação de um gênero são verificadas no *feedback*, contribuindo para uma confirmação preliminar de sua identidade genérica. A autora observa que um gênero se refere a uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação da ação retórica, é interpretável por meio de regras, sendo uma ação para a mediação das intenções privadas e públicas.

Com base nessas afirmações, observamos que o *feedback*, no ambiente virtual do curso de Pedagogia no qual atuamos como tutora presencial, é baseado na prática retórica de seus participantes – tutores virtuais e alunos. Além disso, há uma convenção que o identifica e ele é reconhecido pelo produtor e pela audiência. Caso essa convenção não seja seguida, ele não será considerado como um *feedback* pelos estudantes, como pode ser verificado nos relatos dos

alunos apresentados na seção de Anexos e discutidos no próximo capítulo, no quarto⁷ passo da análise do *corpus*.

Podemos dizer que as convenções do *feedback* são baseadas em tipificações, na medida em que, em nosso contexto de análise, há um tipo específico a ser seguido, instituído pela própria instituição, como será verificado no próximo capítulo, no sexto⁸ passo de nossa análise.

Destacamos que, de acordo com Miller (2009), quando não houver similaridades substantivas ou formais significantes entre os textos da mesma natureza, quando as similaridades de um texto forem apenas reconhecidas pelo produtor ou apenas pela audiência e não houver componentes pragmáticos e nenhuma maneira de entender o gênero como ação social, um texto não pode ser considerado um gênero.

Abaixo, apresentamos um quadro com as principais características dos gêneros, de acordo com Bakhtin (2000); Bazerman (2005); Swales (1990; 2009) e Bhatia (1993), e com as principais características do *feedback*, para melhor visualizarmos seu estatuto genérico:

Quadro 1- Características de gêneros e do *feedback*

⁷ Passo 4: refinando a análise contextual/situacional

⁸ Passo 6: estudando o contexto institucional

Gênero	Feedback
Fenômeno de reconhecimento psicossocial, como parte de processos de atividades socialmente organizadas (BAZERMAN, 2005).	É reconhecido psicológica e socialmente como uma forma de avaliação de desempenho nas diversas atividades sociais que o utilizam.
Possui em sua estrutura: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2000).	O conteúdo temático do <i>feedback</i> refere-se ao processo de avaliação da aprendizagem, levando em consideração o processo do desempenho do aluno e não o produto. Possui um estilo próprio que está relacionado ao uso de aspectos linguísticos que servem para promover a interação e motivação. Possui uma estrutura composicional que o identifica como um gênero.
Classe de eventos comunicativos em que se devem considerar o discurso em seu contexto de produção e o papel de seus participantes (SWALES, 2009).	Os <i>feedbacks</i> , no nosso contexto de análise, são eventos comunicativos produzidos para auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem, levando em consideração as especificidades de seu produtor e interlocutor.
Produção verbal organizada (SWALES, 1990; 2009).	O <i>feedback</i> é organizado da seguinte maneira: <ul style="list-style-type: none"> • movimento 1 – iniciando <i>feedback</i>; • movimento 2 – expondo e especificando aspectos positivos; • Movimento 3 – expondo e especificando aspectos negativos; • Movimento 4 – finalizando <i>feedback</i>.
Propósitos comunicativos (SWALES, 1990 e 2009; BHATIA, 1993).	O <i>feedback</i> tem como propósito comunicativo informar o aluno sobre seu desempenho nas atividades educacionais do curso.
Cada membro de uma comunidade discursiva tem liberdade para utilizar os recursos linguísticos da maneira como deseja, desde que saiba explorar as regras e convenções de um gênero a fim de obter certos efeitos que não cause estranhamento na comunidade em que se insere (BHATIA, 1993).	Os tutores têm formas particulares de produzir seus <i>feedbacks</i> , porém aqueles que os produzem de forma não reconhecida/ pelos alunos são criticados. Conforme análise das respostas dos alunos ao questionário aplicado.

No quadro 1, podemos visualizar de maneira mais clara que há muitos pontos de contato entre gênero e *feedback*. Além disso, tanto a análise do enunciado de Bakhtin (2000) como a análise do *feedback*, por meio dos movimentos utilizados por Miller (2009) para a verificação do estatuto genérico do *blog*, levaram-nos a uma confirmação preliminar de que o *feedback* possui

estatuto genérico, porém retomaremos essa discussão no capítulo 4 de nossa análise, onde apresentaremos uma afirmação sobre nossa hipótese.

Capítulo 4 – Análise de dados e discussão de resultados

Neste capítulo, apresentamos a justificativa da escolha do *corpus* e também tecemos considerações relevantes acerca da metodologia. Apresentamos os procedimentos metodológicos, as categorias de análise que sustentam nosso trabalho de investigação, a análise do *corpus* e o seu resultado. Conforme mencionado, nosso objetivo é verificar, em uma edição de um curso de graduação em Pedagogia a distância oferecido pela UFSCar, em que medida o *feedback* ? produzido nesse ambiente como parte avaliativa das atividades realizadas pelos alunos ? contribui para promover o envolvimento do estudante em seu processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à motivação para a construção de seu conhecimento. Para tanto, observamos as estratégias utilizadas pelo tutor virtual na produção de *feedbacks* para promover esse envolvimento. Uma outra preocupação nesta pesquisa é discutir se podemos considerar o *feedback* um gênero. Iniciamos essa discussão no capítulo anterior e, neste, a finalizamos.

4.1. Corpus

O *corpus* de nossa investigação é constituído de *feedbacks* produzidos por seis tutores virtuais de uma edição do curso de graduação em Pedagogia a distância, oferecido pela UFSCar, com início em março de 2007 e previsão de término em 2012.

Para extrair os *feedbacks*, selecionamos três disciplinas referentes aos módulos I, II e III, denominadas, no presente estudo, de disciplinas 1, 2 e 3. A disciplina 1 refere-se ao primeiro módulo do curso e foi realizada de 19 de setembro a 18 de dezembro de 2007. A disciplina 2 refere-se ao módulo II e foi realizada no período de 11 de agosto de 2008 a 19 de outubro de 2008. A terceira disciplina refere-se ao módulo III e foi realizada do dia 26 de janeiro de 2009 a 15 de março de 2009.

Na instituição, são oferecidas, aproximadamente, duas disciplinas a cada dois meses, com exceção da primeira, que é a de introdução ao curso e tem a duração

de três meses, cujo objetivo é o de proporcionar ao aluno maior conhecimento em relação à modalidade de ensino a distância, inclusive em relação aos instrumentos e tecnologias mais utilizados para a realização das atividades.

4.2. Metodologia, procedimentos e categorias

Primeiramente, é preciso registrar que, como a análise envolve pesquisa sobre gêneros, buscamos na literatura disponível estudos sobre a concepção de gêneros e, por meio deles, fizemos uma primeira verificação, no capítulo 3, para definir se podemos considerar o *feedback* um gênero.

Para o que apresentamos de análise neste capítulo, a metodologia utilizada é a proposta por Bathia (1993) para análise de gêneros, na qual ele estabelece sete passos, a saber:

- colocar o texto-gênero em um contexto situacional;
- levantar a literatura existente sobre o gênero em questão;
- refinar a análise contextual/situacional;
- selecionar o *corpus*;
- estudar o contexto institucional;
- estabelecer os níveis de análise linguística;
- buscar informações especializadas para a análise de gêneros.

Utilizamos os sete passos propostos pelo autor, mas **não** na ordem que ele sugere, devido a algumas adaptações que se fizeram necessárias para proporcionar ao leitor uma melhor compreensão deste estudo. O próprio autor, como já dissemos, afirma que, de acordo com o objetivo, são utilizados todos ou apenas alguns dos passos, assim como nem todos os passos precisam ser aplicados exatamente na ordem sugerida.

No presente estudo, temos:

- o primeiro passo da análise foi a seleção do *corpus*;
- em seguida, situamos o texto-gênero no seu contexto de produção (passo 2);
- realizamos o levantamento da literatura existente (passo 3);
- refinamos a análise contextual/situacional (passo 4);
- levantamos as informações especializadas sobre o gênero (passo 5);
- estudamos o contexto institucional (passo 6) e
- realizamos a análise lingüística (passo 7).

Uma parte desses passos já foi apresentada nesta dissertação, razão pela qual aqui não serão reapresentados, mas será especificado, na sequência, em que partes desta dissertação eles foram apresentados, quando for o caso.

Por fim, antes de iniciar a apresentação de tais passos e passarmos à análise, é preciso esclarecer que a análise lingüística consistiu em nosso último passo metodológico porque é por meio dos outros passos que procuramos compreender o motivo de os usuários utilizarem determinados índices lingüísticos e não outros, evidenciando que somente a análise das categorias lingüísticas não é suficiente para uma análise abrangente de um gênero: é necessário, também, levar em conta o contexto de produção, o produtor e a audiência.

4.3. Análise do *corpus*

Passo 1: selecionando o *corpus* de acordo com os objetivos visados

Para compor nosso *corpus* de análise, selecionamos vinte *feedbacks* produzidos em três disciplinas do curso. Aleatoriamente, selecionamos oito *feedbacks* da primeira disciplina, seis da segunda e seis da terceira. Os *feedbacks* foram

enviados para vinte alunos, que têm seus nomes preservados, sendo denominados apenas como alunos (A), (B), (C), (D), (E), (F), (G), (H), (I), (J), (K), (L), (M), (N), (O), (P), (Q), (R), (R) e (T).

Em relação aos tutores virtuais, foram selecionados seis, aqui denominados 1.a e 1.b, tutores da disciplina 1; 2.a e 2.b, tutores da disciplina 2 e 3.a e 3.b, tutores da disciplina 3. Cada dois tutores regiam grupos de 50 alunos, sendo cada um deles responsável por 25 estudantes. Selecionamos, então, quatro *feedbacks* do tutor 1.a e quatro do tutor 1.b; três *feedbacks* do tutor 2.a e três *feedbacks* do tutor 2.b; três *feedbacks* do tutor 3.a e três do tutor 3.b. Selecionamos uma quantidade maior de *feedbacks* para os tutores da disciplina 1, por se tratar de uma disciplina desenvolvida por mais tempo, que apresentou quantidade maior de *feedbacks*.

Passo 2: situando o texto/gênero no seu contexto de produção

Os *feedbacks* em nosso contexto de análise (EAD, em específico, curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, vinculado ao Programa Universidade Aberta Brasil) referem-se aos comentários produzidos pelos tutores virtuais para atividades realizadas pelos alunos. Essas atividades são obrigatórias para a obtenção de média parcial ou final. Tais comentários fazem parte das situações de avaliação do curso especificado. Não nos ateremos a apresentar mais informações, visto que este passo foi apresentado no capítulo três, portanto, consideramos desnecessário repeti-lo.

Passo 3: levantando a literatura existente sobre o gênero analisado

Esse passo foi desenvolvido no capítulo três desta dissertação, quando apresentamos os estudos que embasam nossa investigação. Nele, apresentamos as definições de *feedback* e suas principais características, embasando-nos em autores como Moscovici (1995) e Williams (2005), que o definem na ótica das

organizações empresariais; Lewis (2003), que o define pela visão do ensino de línguas e Masetto (2000), Paiva (2003), Maia e Mattar (2007) e Flores (2009), que o caracterizam pelo viés da educação a distância, universo da nossa pesquisa.

Além de especificarem as características do *feedback*, os autores também tecem considerações sobre o modo como elaborá-lo, enfatizando o cuidado necessário para apresentação do conteúdo e o emprego da linguagem, pois, assim como ele pode ser um elemento incentivador, também pode ser desmotivador, dependendo da forma como será interpretado.

Passo 4: refinando a análise contextual/situacional

Na introdução, já descrevemos o *feedback* em seu contexto situacional, que consiste em um curso de graduação em Pedagogia na modalidade a distância. Nesta parte, para refinar a análise contextual, descrevemos os papéis dos seus produtores e da sua audiência, ou seja, os tutores virtuais e os alunos do curso, no intuito de compreender melhor o contexto no qual o *corpus* de análise está inserido.

Os produtores dos *feedbacks* são tutores virtuais de aprendizagem, todos professores licenciados. A maior parte deles estuda na UFSCar, em cursos de pós-graduação – mestrado ou doutorado. Eles residem, geralmente, na cidade onde se localiza a instituição, o que facilita a interação com os demais envolvidos no curso: professores e coordenadores. A principal atribuição de um tutor é mediar a interação pedagógica, abrindo caminho para uma relação eficiente entre os alunos e os materiais oferecidos, bem como entre eles e os envolvidos no processo.

A audiência é constituída de alunos do curso de Pedagogia, os quais, de modo geral, têm curso superior e atuam como professores. Há poucas exceções de alunos que estão cursando uma graduação pela primeira vez ou atuam em outra área profissional.

Eles são os que recebem as orientações por meio dos *feedbacks* e têm como principal meta desenvolver ações que os levem a uma aprendizagem eficaz.

Passo 5: informações especializadas para a análise de gênero

Esse passo serve para confrontarmos as descobertas realizadas pela análise e pelas informações obtidas pelos informantes especialistas na produção do gênero *feedback*, que são: autor do curso para a formação de tutores, que é responsável pela produção do material que direciona as atribuições dos tutores, inclusive a produção dos *feedbacks*; tutor virtual, que produz os *feedbacks*, e alunos, que recebem os *feedbacks*.

Nessa perspectiva, apresentamos as concepções de *feedback* de Mario Nunes⁹, autor do texto “As interações do tutor”, parte do material utilizado no curso de extensão *Formação em tutoria*, oferecido para tutores; analisamos as repostas dos tutores ao questionário aplicado sobre a concepção de *feedback* e analisamos as repostas dos vinte alunos selecionados para a pesquisa ao questionário que aplicamos.

Como tutoras de um curso em EAD, como poderá ser observado, tivemos nesta pesquisa um interesse maior no que afirmam os alunos que recebem os *feedbacks*, o que não significa que tenhamos descartado o que dizem os tutores.

⁹ UAB-UFSCAR. Curso de *Formação em tutoria* : ministrado pela equipe de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de São Carlos.São Carlos/SP, no período de 14/08/2007 a 17/10/2007.

Assim, apresentamos brevemente um resumo das respostas dos tutores e as discutimos, mas é às respostas dos alunos ao questionário que nos detemos.

Segundo Mario Nunes, o *feedback* é considerado a principal maneira de manter os alunos de um curso de graduação a distância motivados, envolvidos e conectados ao curso, bem como de conduzi-los a questionamentos e reflexões mais profundas acerca dos tópicos abordados durante o período de oferta das disciplinas. Para ele, é por meio dos *feedbacks* que os tutores virtuais orientam, informam, avaliam e dão sugestões aos discentes, com o objetivo de contribuir para o seu aprendizado. Por isso, na elaboração de um *feedback*, o produtor precisa atentar para dois fatores: o conteúdo da disciplina e o modo de se comunicar.

Em relação ao conteúdo da disciplina, Nunes considera que, ao fornecer um *feedback*, o tutor deve utilizar um vocabulário acessível, realçando o foco do diálogo; fazer o estudante refletir, encorajando-o ao pensamento crítico, ajudando-o a compreender os assuntos por outras perspectivas. Quanto às formas de se comunicar, Nunes reforça que a preocupação com a linguagem deve estar presente em todas as interações ocorridas com o aluno.

O autor explica que, no curso de Pedagogia a distância, é por meio da linguagem escrita que a maioria das interações ocorre, por isso é preciso manter uma relação de colaboração voltada para a construção dos conhecimentos. No Anexo 1, apresentamos os *tipos de feedback*, de acordo com Nunes.

Análise das respostas dos tutores virtuais ao questionário aplicado

Primeiramente, apresentamos a pergunta realizada, seguida de nossos comentários sobre as respostas fornecidas. As respostas dos tutores, na íntegra, estão no Anexo 1.

Questão 1:

Você considera o *feedback* um instrumento importante na modalidade de educação a distância? Justifique.

Nas respostas, verificamos que todos os tutores consideram o *feedback* um instrumento importante na modalidade de educação a distância, visto que por meio dele o aluno é informado sobre o seu desempenho e instruído a repensar conceitos, procedimentos e atitudes, reavaliando-os. Além disso, para eles, o *feedback* também contribui para manter o tutor informado sobre o progresso do aluno, permitindo-lhe que reavalie sua prática pedagógica. Os tutores também compreendem que o *feedback* contribui para uma maior interação entre tutor e aluno, o que leva, conseqüentemente, a uma aprendizagem mais eficaz.

Questão 2

Você considera que o *feedback* contribui para estabelecer o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem ou na construção de seus conhecimentos? Se sim, como isso ocorre?

Todos os tutores consideram que o *feedback* contribui para estabelecer o envolvimento do aluno com seu processo de aprendizagem, na medida em que tais comentários avaliativos permitem que o aprendiz reflita sobre seu desempenho na atividade realizada. Os tutores ressaltam que o *feedback* deve favorecer o diálogo; ir ao encontro das necessidades de cada aluno; oferecer sugestões e levantar questionamentos.

Questão 3

Sabemos que na modalidade de educação a distância a interação entre tutor e aluno é estabelecida, na maior parte das vezes, por meio da linguagem escrita. Quais são suas precauções com relação à produção de *feedbacks*?

Todos os tutores (100%) preocupam-se em produzir *feedbacks* com uma linguagem clara e objetiva, usando a norma culta da Língua Portuguesa, que proporcione compreensão por parte do aluno quanto ao que lhe é solicitado, de forma que não fique desmotivado. De acordo com eles, a linguagem deve dar conta de estimular os alunos.

Questão 4:

Você considera que os *feedbacks* apresentam características específicas em relação à sua estrutura? Se sim, quais são elas?

Todos os tutores consideram que os *feedbacks* apresentam características específicas em relação à sua estrutura, mas reafirmam que, mesmo possuindo uma certa estrutura fixa, cada *feedback* deve ser produzido com vistas a atender as necessidades dos alunos.

Com base em suas respostas, podemos dizer que os tutores reconhecem que a produção do *feedback* não deve ser baseada em estruturas estanques, pois devem ser produzidos de acordo com as necessidades contextuais. Assim, é preciso lembrar que se o *feedback* realmente é um gênero, ele é um tipo relativamente estável de enunciados.

Análise das respostas dos alunos ao questionário aplicado

Para cada pergunta contida no questionário dirigido aos alunos, apresentamos um resumo das respostas obtidas e, em seguida, a análise. As respostas completas dos alunos estão no Anexo 2 – *Feedback na visão dos alunos*.

Questão 1

Em sua opinião, o que é *feedback*?

Quadro 2 - Respostas dos alunos - questão 1

Aluno A	Comentário, opinião sobre algo
Aluno B	Correção de atividades para melhorar desempenho
Aluno C	Retorno de atividade para esclarecimento de desempenho
Aluno D	Resposta sobre desempenho
Aluno E	Retorno do tutor em relação à atividade produzida
Aluno F	Retorno de sua atividade pelo ponto de vista do tutor
Aluno G	Retorno das atividades com comentários elaborados para que haja melhora nas próximas atividades
Aluno H	Resposta sobre atividade
Aluno I	Retorno sobre o desempenho realizado
Aluno J	Uma avaliação do desempenho do aluno
Aluno K	Retorno sobre as atividades com pontos a serem elaborados
Aluno L	Acompanhamento das palavras realizadas pelos alunos por parte dos tutores
Aluno M	É uma ferramenta importante para o processo de reflexão na relação ensino aprendizagem
Aluno N	Avaliação com orientações destinadas a uma melhoria no desempenho e aproveitamento no curso
Aluno O	Retorno de um comportamento, permite relacionamento entre tutor e aluno a respeito da compreensão do conhecimento sob construção
Aluno P	Retorno e relatório de alguma atividade
Aluno Q	Análise reflexiva que esclarece os pontos positivos e negativos de uma atividade
Aluno R	Comentário sobre a exposição de opinião, reunião etc
Aluno S	Retorno dado ao avaliado de modo que a pessoa possa verificar seus acertos e erros e como melhorá-los
Aluno T	Uma informação sobre um fato que pode auxiliar em uma análise

Verificamos que 55% dos alunos restringiram suas respostas apenas em especificar o significado literal do *feedback*: retorno a algum desempenho, 45% dos alunos descreveram o significado desse gênero para a aprendizagem, sendo que 30% deles destacaram a sua importância para proporcionar melhoria de desempenho, 10% para provocar reflexões e 1% para estabelecer interação entre tutor e aluno.

Dessa forma, reconhecemos que, para muitos alunos, o *feedback* tem um valor mais amplo do que apenas apresentar desempenho. Se levarmos em conta a quantidade de respostas que destacou essa importância podemos obter outra visão, a de que para os alunos apenas notas são importantes, mas se relacionarmos essa questão à questão seguinte, perceberemos que a maioria dos alunos reconhece que a função do *feedback* é a de contribuir para que desenvolvam seus conhecimentos por meio da mediação pedagógica e da reflexão autônoma.

Questão 2

Você considera o *feedback* significativo para a sua aprendizagem? Por quê?

Quadro 3 - Respostas dos alunos - questão 2

	Sim	Por quê?
Aluno A	x	Motiva a melhorar desempenho
Aluno B	x	Melhora a compreensão
Aluno C	x	Evidencia aspectos não compreendidos
Aluno D	x	O levantamento de aspectos não compreendidos permite aprofundamento nas reflexões
Aluno E	x	Sem eles não haveria compreensão sobre desempenho
Aluno F	x	Quando cumpre o seu papel permite a construção de um olhar mais amplo sobre os assuntos estudados
Aluno G	x	Auxilia no desempenho das próximas atividades
Aluno H	x	Permite a revisão de desempenho

Aluno I	x	Para afastar a solidão que em EaD é mais propícia
Aluno J	x	Promove direcionamento para a aprendizagem
Aluno K	x	Permite a melhoria de desempenho
Aluno L	x	Permite a reflexão e melhoria da aprendizagem
Aluno M	x	Permite a revisão de pontos de vistas e também a apropriação de outros pontos não reconhecidos anteriormente
Aluno N	x	Direcionam a aprendizagem
Aluno O	x	Permite aquisição de certezas e esclarecimento de incertezas sobre a aprendizagem
Aluno P	x	porque é uma avaliação de desempenho
Aluno Q	x	Permite verificação de equívocos em relação a atividades e o aperfeiçoamento da aprendizagem
Aluno R	x	Permite a mudança de desempenho equivocado
Aluno S	x	Depende da forma como é produzido
Aluno T	x	Mostra outra visão das coisa

Com base nas respostas dos alunos, verificamos que todos pontuam que o *feedback* é significativo para a aprendizagem desde que cumpra o papel de mediá-la, isto é, se tiver como objetivo direcionar e redirecionar ações por meio da apresentação dos aspectos positivos e negativos do desempenho dos aprendizes, apontando para sugestões de melhoria e suscitando a reflexão por meio de questionamentos. Dos estudantes, 10% afirmam que aprendem mais quando conhecem os aspectos negativos de seu desempenho em determinada tarefa, pois passam a refletir mais sobre o que foi produzido.

Questão 3

Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais: os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa unicamente as notas?

Quadro 4 - Respostas dos alunos - questão 3

	comentários	Notas	Lê com frequência	Lê não c/ frequência	Não lê
Aluno A	x		x		
Aluno B	x		x		
Aluno C	x			x	
Aluno D	x		x		
Aluno E	x		x		
Aluno F	x		x		
Aluno G	x				
Aluno H		x	x	x	
Aluno I	x		x		
Aluno J	x		x		
Aluno K	x		x		
Aluno L	x		x		
Aluno M			x		
Aluno N		x	x		
Aluno O	x		x		
Aluno P	x		x		
Aluno Q	x		x		
Aluno R	x		x		
Aluno S	x		x		
Aluno T	x		x		

Para 90% dos alunos, que lêem os *feedbacks* com frequência, os comentários são mais importantes do que as notas, o que confirma a sua importância para o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Questão 4

Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Quadro 5 - Respostas dos alunos - questão 4

	sim	não	Motivo
Aluno A		x	Todos os <i>feedbacks</i> foram claros
Aluno B	x		-----
Aluno C	x		Falta de flexibilidade
Aluno D		x	Todos lhe proporcionaram incentivo para continuar no curso, mas acredita que deveria haver espaço para questionamentos
Aluno E	x		Quando percebe que o que é pontuado não é erro

Aluno F	x		Quando o tutor apenas diz: Parabéns, ótimo trabalho ou não fez a atividade
Aluno G	x		Quando o <i>feedback</i> apresenta apenas a nota
Aluno H	x		-----
Aluno I		x	Mas desmotivaria se recebesse somente a nota
Aluno J		x	Aceita como crítica construtiva
Aluno K	x		Já se sentiu desanimado, mas não desmotivado
Aluno L		x	Já se sentiu decepcionado, mas não desmotivado
Aluno M	x		Por imaginar que não conseguiria realizar os acertos solicitados pelo tutor
Aluno N		x	Porém alega que alguns <i>feedbacks</i> são questionáveis
Aluno O	x		Falta de flexibilidade
Aluno P	x		Mas conseguiu esclarecer o mal entendido
Aluno Q		x	Não costuma se desmotivar
Aluno R		x	Alega que os <i>feedbacks</i> recebidos são muito importantes, somente não gosta de receber apenas notas
Aluno S	x		-----
Aluno T		x	Acredita ser importante a opinião do tutor para sua aprendizagem

Dos respondentes, 55% já se sentiram desmotivados por causa de algum *feedback* recebido no curso, por não concordarem com a crítica recebida em relação ao seu desempenho: pela inflexibilidade de alguns *feedbacks*; por considerarem o *feedback* insatisfatório em razão de falta de clareza e de objetividade; por imaginarem que não conseguiriam realizar os acertos solicitados pelo tutor e por receberem *feedbacks* com especificação apenas de notas sem comentários. Desses estudantes, 45% alegam que nunca se sentiram desmotivados; dois dos alunos que não se sentiram desmotivados afirmam já terem se decepcionado com alguns *feedbacks*, mas destacam que não chegaram

a se desmotivar. Dos respondentes, 5% sugerem que, na plataforma de aprendizagem, haja espaço para questionar as críticas.

Questão 5

Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Quadro 6 - Respostas dos alunos - questão 5

	sim	não	situação
Aluno A		x	Falta de tempo
Aluno B	x		Quando algo não fica esclarecido
Aluno C	x		Para esclarecimento de dúvidas
Aluno D	x		Quando a cobrança de determinada tarefa não estava prevista
Aluno E	x		Quando há injustiças ou mal entendido na avaliação
Aluno F	--	--	Questiona-se
Aluno G	x		Quando o <i>feedback</i> apresenta apenas a nota
Aluno H	x		Em relação aos prazos de retorno
Aluno I	x		Quando acredita estar certo
Aluno J			Quando é mal interpretado
Aluno K	x		Quando há injustiças na avaliação
Aluno L	x		Quando não concorda com o comentário
Aluno M	x		Quando a nota não é coerente com o comentário
Aluno N	x		Quando os <i>feedbacks</i> não são individuais ou quando o tutor aparenta ser o detentor da verdade
Aluno O	x		Quando há dúvidas em relação ao que o tutor expôs sobre a atividade
Aluno P	x		Quando o <i>feedback</i> é direcionado pelo lado pessoal
Aluno Q		x	Confia nas avaliações do tutor
Aluno R	x		Em situações que não concorda
Aluno S	x		Quando recebe nota baixa
Aluno T	x		Quando não compreende o proposto pelo tutor

Dos alunos, 85% questionam os seus *feedbacks*, o que é bom para fortalecer a relação de diálogo entre eles. A maior parte dos questionamentos refere-se a não-concordância em relação às críticas, a notas baixas e a notas que não condizem com o comentário. Um aluno relatou que um tutor já reconheceu sua falha ao ser questionado.

Dos respondentes, 10% alegam que não questionam o *feedback*, sendo que 5% não o fazem por não terem tempo e 5% não o fazem por confiarem nas posições dos tutores. Por fim, 5% não compreenderam a questão.

Questão 6

Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Quadro 7- Respostas dos alunos - questão 6

	Sim	Não	Não compreendeu
Aluno A			x
Aluno B	x		
Aluno C	x		
Aluno D		x	
Aluno E	x		
Aluno F	x		
Aluno G	x		
Aluno H		x	
Aluno I			
Aluno J	x	x	
Aluno K	x		
Aluno L	x		
Aluno M		x	
Aluno N		x	
Aluno O		x	
Aluno P			
Aluno Q	x	x	
Aluno R		x	
Aluno S	X		
Aluno T	x		

Dos alunos, 55% reconhecem que o *feedback* possui uma estrutura que o identifica, que pode especificar como ele deve ser produzido, e 40% alegam que ele não possui uma estrutura que pode ser reconhecida, pois para esses a estrutura está intimamente relacionada ao contexto em que o *feedback* é produzido. Percebemos que os alunos que não consideram que o *feedback* tem uma certa organização estrutural interpretam a estrutura como uma forma fixa, sem levar em conta o contexto da comunicação. Certamente, todo *feedback* deve ser contextualizado e individualizado, mas possui ao mesmo tempo movimentos retóricos que podem identificá-lo, conforme será mostrado adiante¹⁰.

Ao fazermos essa mesma pergunta aos tutores, eles foram unânimes em afirmar que o *feedback* possui uma certa estrutura. A diferença entre as respostas dos tutores e as dos alunos é justificável, pois os tutores tiveram contato com orientações sobre a produção de *feedbacks*, por isso reconhecem neles uma certa estabilidade em seus movimentos retóricos.

De qualquer forma, verificamos que o valor pragmático do *feedback* no contexto analisado é reconhecido por todos: o *feedback* deve contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem. Apenas 5% dos alunos não compreenderam a pergunta.

Questão 7a

Nos *feedbacks* que você recebe, há esclarecimentos sobre o que precisa ser revisto?

¹⁰ Quadro 12- Movimentos retóricos

Quadro 8 - Respostas dos alunos – questão 7a

	Sim	Não
Aluno A	x	
Aluno B	x	
Aluno C	x	
Aluno D	x	
Aluno E	x	
Aluno F	x	
Aluno G	x	
Aluno H		x
Aluno I	x	
Aluno J	x	
Aluno K	x	
Aluno L	x	
Aluno M	x	
Aluno N	x	
Aluno O	x	
Aluno P	x	
Aluno Q	x	
Aluno R	x	
Aluno S	x	
Aluno T	x	

Dos alunos, 95% alegam que recebem esclarecimentos sobre o que precisa ser revisto em suas atividades. Essa porcentagem é significativa e sustenta nossa afirmação de que os *feedbacks* produzidos pelos tutores da instituição pesquisada colaboram para alcançar o objetivo de promover orientação significativa em prol da construção dos conhecimentos dos alunos. Apenas 5% dos alunos indicam que não recebem esclarecimentos.

Questão 7b

Há valorização em relação ao seu trabalho?

Quadro 9 - Respostas dos alunos - questão 7b

	Sim	Não
Aluno A	x	
Aluno B	x	
Aluno C	x	
Aluno D	x	
Aluno E	x	
Aluno F	x	
Aluno G	x	
Aluno H		x
Aluno I	x	
Aluno J	x	
Aluno K	x	
Aluno L	x	
Aluno M	x	
Aluno N	x	
Aluno O	x	
Aluno P	x	
Aluno Q	x	
Aluno R	x	
Aluno S	x	
Aluno T	x	

Dos respondentes, 95% alegam que nos *feedbacks* recebidos há valorização de seu desempenho por parte dos tutores. Essa porcentagem indica que os *feedbacks*, no contexto de nosso corpus, são produzidos respeitando-se uma de suas características pragmáticas. Apenas 5% dos alunos alegam que não recebem elogios em relação às suas atividades.

Questão 7c

Nos *feedbacks*, há questionamento quando necessário?

Quadro 10 - Respostas dos alunos - questão 7c

	Sim	Não	Não compreendeu a questão
Aluno A	x		
Aluno B			x
Aluno C	x		
Aluno D	x		

Aluno E	x		
Aluno F	x		
Aluno G	x		
Aluno H	x		
Aluno I	x		
Aluno J	x		
Aluno K	x		
Aluno L	x		
Aluno M	x		
Aluno N	x		
Aluno O	x		
Aluno P	x		
Aluno Q	x		
Aluno R	x		
Aluno S	x		
Aluno T	x		

Dos alunos, 95% informam que os tutores, por meio dos *feedbacks*, propõem questionamentos quando necessário e esses os auxiliam a refletir mais sobre o assunto tratado e, conseqüentemente, a aprimorar seu processo de aprendizagem. Apenas 5% revelam que os questionamentos são em vão, já que, ao serem questionados, não refazem a atividade.

Questão 7d

Há sugestão de melhoria?

Quadro 11 - Respostas dos alunos para a questão 7d

	Sim	Não	Não compreendeu a questão
Aluno A	---	---	---
Aluno B			x
Aluno C			x
Aluno D	x		x
Aluno E	x		
Aluno F			x
Aluno G			x
Aluno H			x
Aluno I			x
Aluno J			x
Aluno K			x
Aluno L			x
Aluno M	x		
Aluno N			x
Aluno O			x

Aluno P	x		
Aluno Q	x		
Aluno R	x		
Aluno S	x		
Aluno T	x		

Verificamos que, de modo geral, essa questão não foi muito bem compreendida pelos alunos (talvez em razão de não ter sido elaborada realmente com clareza). Alguns não compreenderam que seu objetivo era verificar se os tutores lhes sugeriam melhorias em relação às suas atividades; eles compreenderam que deveriam apresentar sugestões de melhorias para os *feedbacks* recebidos. Tal confusão contribuiu para – além de conhecermos se os tutores sugeriam aos estudantes algum tipo de melhoria nas atividades – conhecermos algumas sugestões para o aprimoramento dos *feedbacks*.

No que se refere ao fato de os tutores sugerirem ou não melhorias para um melhor desempenho dos alunos, 40% informam que os tutores fazem isso.

Já as sugestões apresentadas pelos alunos para a melhoria dos *feedbacks* são:

- a avaliação não seja apenas por meio de notas;
- as suas produções textuais sejam avaliadas em relação ao uso formal da língua, pois estão sendo formados para atuar no ensino;
- os *feedbacks* não sigam uma estrutura estanque, sem levar em consideração as atividades de cada aluno;
- alguns *feedbacks* sejam mais objetivos e pontuais;
- haja no ambiente de recebimento de *feedbacks* uma ferramenta que permita aos alunos dialogar com o tutor sobre os comentários apresentados;

- haja a possibilidade de trabalhos entregues com nota mínima serem refeitos e reavaliados.

Passo 6: estudando o contexto institucional

Neste momento, complementamos o que já iniciamos na introdução deste trabalho, descrevendo mais detalhadamente o contexto institucional da UFSCar, com vistas a fornecer mais informações sobre o nosso material de análise.

Como parte integrante do Projeto UAB, a UFSCar oferece sete cursos a distância em nível superior: dois em licenciatura – *Educação musical* e *Pedagogia*; dois em bacharelado – *Engenharia ambiental* e *Sistemas de informação*; um tecnológico – *Tecnologia sucroalcooleira*; dois de aperfeiçoamento – *Gênero e diversidade na escola* e *Inclusão educacional do deficiente visual: baixa visão e cegueira na educação infantil*.

As primeiras vagas para cursos a distância na UFSCar surgiram em 2007, levando a universidade a se enquadrar no quadro das universidades públicas de ensino superior a distância. O público-alvo que a instituição procura atender é composto por aqueles que não podem, por razões pessoais ou profissionais, frequentar um curso presencial em uma universidade pública, mas acreditam que essa experiência é importante para o seu desenvolvimento e amadurecimento.

A instituição conta com 30 polos municipais de apoio presencial e com um grupo de profissionais qualificados para proporcionar um ensino de qualidade aos estudantes. A estrutura de apoio ao estudante nesses cursos é composta por dois ambientes: *on line* e presencial. No primeiro, o aluno deve acessar por computador o sistema virtual de aprendizagem, *Ava Moodle*, no qual realizará, a distância, a maior parte das aulas. Nesse ambiente, ele conta com diversos meios de comunicação síncronos e assíncronos, tais como *salas* de bate-papo, sistemas

de teleconferências, telefone, fax, fórum de discussão etc. No segundo ambiente, o aluno tem o polo de apoio presencial, com acesso a laboratórios para realização de atividades, avaliações presenciais, aulas práticas, trabalhos em grupos, estágios.

Os grupos envolvidos no Sistema UAB estão hierarquicamente dispostos em **administração**, composta pela reitoria e por todos os órgãos responsáveis pelo desenvolvimento acadêmico; comissão de implantação, composta por grupos de professores efetivos da universidade, selecionados para atuar durante o período de implantação do Sistema UAB-UFSCar; coordenação da UAB-UFSCar, formada por professores indicados para dirigir o sistema; coordenação de cursos, representada pelos respectivos coordenadores dos cursos a serem oferecidos pela universidade; coordenação de disciplinas, representada pelos professores de cada disciplina dos cursos; equipe de tutores, dividida em tutores virtuais e presenciais; equipe de apoio presencial, composta pelo coordenador do polo, pelos tutores presenciais e pelo pessoal de apoio técnico-logístico para biblioteca, laboratórios, secretaria, manutenção de computadores etc.

Quanto ao curso de graduação em Pedagogia, observamos que se trata de um curso de formação de professores das séries iniciais na modalidade a distância que, conforme consta em seu projeto político-pedagógico de 2007, tem o objetivo de formar o(a) pedagogo(a) para atuar na docência das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil. De acordo com o projeto, a principal função do pedagogo é a de contribuir para aprimorar a tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos, visando à promoção da melhoria nas condições de vida das pessoas. O curso tem a duração de 3.200 horas, distribuídas em oito módulos.

A grade curricular está estruturada em cinco bases temáticas: *cultura; elementos presentes no processo ensino e aprendizagem; a escola e os processos pedagógicos; os conteúdos nas áreas de ensino na educação da criança: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; experiências, pesquisa e práticas pedagógicas.*

O quadro docente é formado por professores e tutores virtuais. Os professores possuem cargo efetivo na modalidade de educação presencial e também atuam na modalidade a distância. A maior parte dos tutores virtuais é formada por alunos de mestrado ou doutorado da própria instituição, mas há alguns que são professores e atuam como tutores virtuais.

Em relação aos alunos da turma em que selecionamos o *corpus*, a maioria já possui curso superior, na área de Licenciatura, e atua como professor.

Em nosso universo de pesquisa, os *feedbacks* são considerados, pelos tutores e pelos alunos, um dos elementos mais importantes para o processo de construção do conhecimento. Essa afirmação é comprovada pelos questionários aplicados aos tutores virtuais e aos alunos. Por conta disso, no intuito de aprimorar a formação dos docentes que atuarão na modalidade a distância, a instituição promove o curso de extensão *Formação em tutoria*, ministrado por Mário Nunes. Nele, tanto nas aulas quanto no material didático, a função avaliativa do *feedback* é bastante destacada, bem como sua função interativa.

Entre as orientações para a produção de um *feedback*, Nunes menciona o cuidado com o conteúdo da disciplina; o cuidado para não se cometerem equívocos sobre as atividades dos alunos; o cuidado com as formas de se comunicar; o cuidado para que as mensagens não sejam ríspidas e o cuidado para se veicular a informação de forma clara e objetiva, estimulando-se a motivação dos alunos para se envolverem no processo educacional.

Passo 7: análise dos níveis linguísticos dos *feedbacks*

Bathia (1993) afirma que há três opções para análise dos níveis linguísticos de um gênero: análise dos traços léxico-gramaticais; análise da padronização de texto ou textualização e interpretação estrutural do gênero.

Neste trabalho, os três níveis serão analisados em conjunto, pois um complementa o outro na configuração do propósito comunicativo de um gênero, uma vez que, segundo Bhatia (1993), os membros de uma determinada comunidade discursiva adotam valores restritos a vários aspectos do uso da língua (traços do léxico, da sintaxe e do discurso) quando operam um determinado gênero.

Dessa forma, verificamos, com base na análise dos movimentos retóricos utilizados pelos tutores virtuais, na produção dos *feedbacks*, quais são os traços léxico-gramaticais utilizados por eles como padrão para a sua produção, evidenciando os seus significados pragmáticos.

Antes de iniciarmos essa etapa da análise, apresentamos a organização retórica do *feedback* e, em seguida, descrevemos os seus aspectos funcionais, cognitivos e pragmáticos, a fim de verificar se o tutor levou em conta aspectos da mediação pedagógica, da concepção socioconstrutivista da aprendizagem e do processo de avaliação formativa para a sua produção.

Padronização do *feedback*: movimentos retóricos

Analisamos os 20 (vinte) *feedbacks*, selecionados para verificar a sua organização retórica. Os resultados indicam que ele é caracterizado por quatro movimentos conforme constam no quadro 12:

Quadro 12 – Movimentos retóricos do *feedback*

Movimento 1 – Iniciando <i>feedback</i>
Movimento 2 – Expondo e especificando aspectos positivos
Movimento 3 – Expondo e especificando aspectos negativos
Movimento 4 – Finalizando <i>feedback</i>

O primeiro movimento, “iniciando *feedback*”, é aquele em que o tutor estabelece um vínculo inicial de interação. O segundo movimento, “expondo e especificando aspectos positivos”, é o movimento de motivação, uma vez que o tutor expõe os aspectos positivos das atividades dos alunos. O terceiro movimento, “expondo e especificando aspectos negativos”, é o movimento que contribui para o processo de reflexão e revisão sobre sua atividade. Por fim, o quarto movimento, “finalizando *feedback*”, é aquele que conclui o diálogo com o aluno.

A seguir, apresentaremos os 20 (vinte) *feedbacks* selecionados e apontamos para os seus aspectos que colaboram para o processo de mediação pedagógica.

Aspectos funcionais, cognitivos e pragmáticos dos *feedbacks*

Conforme as pesquisas realizadas para esta dissertação, sabemos que a produção do *feedback* em contexto digital deve ser pautada em um processo de mediação pedagógica, que leve em consideração a concepção socioconstrutivista da aprendizagem e a metodologia de avaliação formativa. Portanto, antes de verificarmos a padronização estrutural dos *feedbacks* e analisarmos seus aspectos linguísticos específicos, observaremos seus aspectos funcionais e pragmáticos, com o objetivo de verificar se o tutor levou em consideração a concepção socioconstrutivista da aprendizagem e a avaliação formativa para a sua produção.

Para a discussão não se tornar repetitiva, procuramos focar aspectos diferentes em cada *feedback*. Fizemos a análise por disciplina, razão pela qual apresentamos e descrevemos, primeiramente, oito *feedbacks* da disciplina (1); em seguida, seis *feedbacks* da disciplina (2) e, por fim, os seis da disciplina (3).

Disciplina 1 (Tutores 1.a e 1.b)

Questão:

Estude os sites das escolas mencionadas no mapa de atividade e: 1. Redija um registro contendo as principais informações de cada uma das escolas. 2. Em qual delas você gostaria de ter estudado? Por quê? Indique, pelo menos, cinco motivos. 3. Quanto às demais escolas que você não escolheu, indique para cada uma delas, três motivos que justifiquem sua resposta. 4. Qual dos sites você considera mais completo? Explique.

Feedback 1- Tutor 1.a

Aluno A - nota 9/10

Olá aluno 1,

certamente sua formação como advogada contribuiu para sua fundamentação nessa área ao ter que justificar suas opções a favor ou contra algumas das escolas visitadas. Suas opiniões pessoais estão perfeitamente coerentes com suas concepções e isto transformou seu trabalho em uma brilhante dissertação em prol da educação como um direito de todos. Parabéns por essa defesa! Você ficou tão entusiasmada que se esqueceu de comentar sobre a escolha do site mais completo, uma das questões da tarefa.

Abraço,

No *feedback* 1, o tutor atribui a qualidade da atividade à formação do aluno, ao enunciar: “Certamente sua formação como advogada contribuiu para sua fundamentação nessa área ao ter que justificar suas opções a favor ou contra algumas das escolas visitadas”, o que demonstra que ele está atento às características do aluno e o conhece. Esse tipo de observação pode favorecer a interação entre tutor e aluno e este poderá sentir-se motivado a envolver-se com o processo educacional, pois não é visto como um mero participante. Essa interação pode contribuir para o estabelecimento de vínculos de afetividade, tornando o estudo mais prazeroso.

O tutor expõe os aspectos positivos da atividade do aluno, tecendo elogios, tais como: “*Suas opiniões pessoais estão perfeitamente coerentes com suas concepções e isto transformou seu trabalho em uma brilhante dissertação em prol da educação como um direito de todos. Parabéns por essa defesa!*”. Os elogios,

conforme afirma Kerbrat-Orecchioni (2006), são estratégias que indicam polidez em uma interação, podendo permitir que essa interação fique mais próxima.

Em seguida, o tutor apresenta os aspectos que não foram abordados na atividade do aluno, com o cuidado necessário para não desmerecer as qualidades de seu trabalho, conforme demonstrado neste trecho: *“Você ficou tão entusiasmada que se esqueceu de comentar sobre a escolha do site mais completo, uma das questões da tarefa”*. Com esse procedimento, o tutor procura estabelecer uma relação de empatia com o aluno e, ao mesmo tempo, abrandar uma comunicação que poderia afetar a sua face.

Feedback 2 - Tutor 1a

Aluno B - nota 10/10

Oi aluno 2,

gostei da forma como desenvolveu seu trabalho em forma de dissertação procurando atender ao que foi solicitado pela proposta. Conseguiu de forma concisa e objetiva levantar os prós e contras das escolas em todos seus aspectos com boas argumentações, omitindo apenas informações sobre Escola de Educação Internacional (Global School). Poderia ter entrado em contato para perguntar sobre o acesso ao site desta escola como alguns alunos. Também esqueceu de se identificar.

Abraço,

No *feedback 2*, percebemos que há uma contextualização entre a tarefa proposta e a atividade do aluno, conforme demonstrado neste trecho: *“Conseguiu de forma concisa e objetiva levantar os prós e contras das escolas em todos seus aspectos com boas argumentações...”*. Esse procedimento contribui para que o aluno, ao ler os comentários, tenha uma visão mais detalhada da atividade produzida, que o auxiliará em seu processo de reflexão, pois, como afirma Hadji (2001), mais importante que o professor interpretar o erro do aluno, o próprio aluno precisa interpretar e compreender seus erros para construir conhecimentos de forma mais autônoma.

O tutor expõe aspectos positivos e negativos da atividade do aluno, valorizando os aspectos positivos, como podemos observar em expressões como: “*omitindo apenas...*”. Essa estratégia pode motivar o aluno na realização de tarefas futuras, uma vez que o professor deixa claro que o aluno teve um bom desempenho na realização da atividade e assim deve continuar fazendo.

No referido *feedback*, ressaltamos que, mesmo tendo o aluno alcançado a nota a máxima, houve ponderações sobre seu desempenho e sugestão de melhoria. Essa atitude do tutor contribui para introduzir desafios ou situações problematizadoras, visto que, segundo Vygotsky (2007), é possível a introdução de obstáculos ou dificuldades com a finalidade de se quebrarem os métodos rotineiros de solução de problemas.

Feedback 3 - Tutor 1a

Aluno C - nota 8/10

Oi aluno 3,

trouxe informações bem relevantes sobre as escolas conforme questão 1. Apenas não conseguiu fazer comentários sobre EE Bispo Dom Gastão de São Carlos. Deveria ter escolhido apenas uma na qual gostaria de ter estudado e as razões da sua opção. Em seguida, justificar por que não escolheu as demais. Você fugiu um pouco da proposta, mas fez um bom trabalho e caprichou na apresentação. Parabéns!

Abraços,

No *feedback 3*, percebemos que há novamente a retomada da exposição de aspectos positivos, logo após a exposição de aspectos negativos. Essa estratégia abrandava aquilo que poderia expor a face negativa do aluno.

Feedback 4 - Tutor 1a

Aluno D- nota 7/10

Olá aluno D,

you chegou depois dos outros colegas e está conseguindo pôr em dia suas atividades. Parabéns! Quanto a esta tarefa, você apresentou informações sobre cada escola, mas não conseguiu convencer com suas argumentações

por serem muito vagas e com pouca fundamentação. Não comentou sobre a EE Bispo Dom Gastão e Escola Comunitária de Campinas. Acho que poderia ter explorado mais os recursos dos sites e assim até justificar melhor sua preferência por um deles. Lembre-se sempre de fazer uma revisão textual antes de postar sua tarefa pra que não ocorram erros de digitação. Nomes de escolas são sempre escritos com letra maiúscula! Tenho certeza de que na próxima você vai caprichar mais! Grande abraço,

No *feedback 4*, ao expor os aspectos negativos da tarefa do aluno, o tutor procura não desmotivá-lo, conforme demonstrado neste trecho: *“Tenho certeza que da próxima vez vai caprichar”*. Além disso, assim como no *feedback 1*, o tutor demonstra que conhece o aluno e está atento às suas necessidades, como ocorre em: *“você chegou depois dos outros colegas e está conseguindo pôr em dia suas atividades”*.

Nos *feedbacks* produzidos pelo tutor da disciplina 1, podemos observar que ele desenvolve o texto de forma a garantir que em cada movimento seja proporcionada uma informação. Isso é verificado em todos eles, mas não como uma estrutura fechada, uma vez que é desenvolvida de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Para comprovar essa afirmação, basta verificar as estruturas linguísticas de cada movimento retórico. Exemplificamos, a seguir, apenas o segundo movimento, *exposição de algo positivo*, dos 4 *feedbacks* já apresentados:

Feedback 1: certamente sua formação como advogada contribuiu para sua fundamentação nessa área ao ter que justificar suas opções a favor ou contra algumas das escolas visitadas. Suas opiniões pessoais estão perfeitamente coerentes com suas concepções e isto transformou seu trabalho em uma brilhante dissertação em prol da educação como um direito de todos.

Feedback 2: gostei da forma como desenvolveu seu trabalho em forma de dissertação procurando atender ao que foi solicitado pela proposta. Conseguiu de forma concisa e objetiva levantar os prós e contras das escolas em todos seus aspectos com boas argumentações

Feedback 3: trouxe informações bem relevantes sobre as escolas conforme questão

Feedback 4: você chegou depois dos outros colegas e está conseguindo pôr em dia suas atividades. Parabéns!

Ao compararmos o segundo movimento nos *feedbacks* acima, observamos que o tutor procura instaurar o processo de avaliação formativa, que, segundo Hadji (2001), é antes de tudo interpretativa, pois o docente precisa compreender o desempenho do aluno para que possa favorecer o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Feedback 5 - Tutor 1b

Aluno E - nota 8/10

*Olá, aluno 5!
Bom dia!
O seu texto esta bom, mas faltaram alguns conceitos.
Um abraço,*

O *feedback 5* aparentemente apresenta todos os movimentos retóricos do gênero, porém não alcança seu propósito comunicativo, que é o de contribuir para o processo de aprendizagem do aluno. Como podemos observar, a mensagem não esclarece nem os pontos positivos nem os pontos negativos do desempenho do estudante, pois não há especificação do que foi satisfatório e do que não foi.

Ao compararmos esse *feedback* com os *feedbacks* do tutor 1.a, confirmamos com Bazerman (2005) que, devido às características individuais dos seus produtores, os gêneros podem revelar alteração em sua apresentação, porém também constatamos que essas alterações revelaram ser o *feedback 5* um *pseudofeedback*, isto é um falso *feedback*, pelo menos para a concepção de mediação pedagógica defendida nos estudos da concepção socioconstrutivista da aprendizagem e da avaliação com intenção formativa.

Retomamos essa discussão no momento da discussão dos resultados da análise, adiante.

Feedback 6 - Tutor 1b

Aluno F - nota 10/10

*Olá, aluno 6!
Muito bom texto, contemplou as idéias principais.
Parabéns*

No *feedback 6*, verificamos que não há o movimento *expondo e especificando aspectos negativos*, pois o aluno alcançou a média máxima. Entretanto, mesmo obtendo tal média, o tutor poderia comentar o desempenho do aluno, visto que o *feedback* deve ser utilizado para mostrar ao aluno efetivamente a qualidade de seu trabalho, pontuando também aspectos positivos. Os outros movimentos foram expostos, porém, assim como no *feedback 5*, não foram descritos de forma a contribuir efetivamente para a construção da aprendizagem do aluno, portanto, são por nós considerados “pseudomovimentos”.

Como pontuamos sobre o *feedback 5*, retomamos essa discussão, adiante, quando apresentamos os resultados da análise.

Feedback 7 - Tutor 1b

Aluno G - nota 10/10

*Olá, aluno 6!
Muito boas as suas respostas. Você entendeu bem o texto
Parabéns!*

Em relação ao *feedback 7*, verificamos que não há o movimento *expondo aspectos negativos*, em que o tutor poderia propor solicitações e recomendações, provavelmente porque o aluno recebeu nota máxima na atividade realizada. Ao compararmos esse *feedback* com o anterior (*feedback 6*), observamos que o tutor não leva em consideração as especificidades de cada aprendiz, pois ambos os

estudantes receberam o mesmo tipo de comentário, que não esclarece devidamente o desempenho de cada um na tarefa. Esse *feedback* também foi considerado por nós como *pseudofeedback*, visto simular um *feedback* propriamente dito, mas que não alcança os propósitos comunicativos do mesmo.

Feedback H - Tutor 1b

Aluno 8 - nota 6/10

Trabalho incompleto

O *feedback* 8, por sua vez, não fornece nenhuma informação ao aluno, que alcançou média mínima (de aprovação) na atividade. Ao analisarmos os movimentos retóricos desenvolvidos por essa tutora, podemos salientar que se trata mais de uma oração sem significado do que necessariamente de um movimento retórico ou enunciado. Esse também é um caso de “*pseudofeedback*”, isto é, falso *feedback*.

Ao compararmos os *feedbacks* dos tutores 1a e 1b, que ministram a mesma disciplina para alunos diferentes, verificamos que, enquanto o tutor 1a procura estabelecer uma mediação pedagógica que propicie a construção do conhecimento, o tutor 1b não motiva o aluno a envolver-se em seu processo de aprendizagem, já que não lhe fornece informação suficiente para que interprete e compreenda o seu desempenho na realização da atividade.

O processo de avaliação formativa, base para uma mediação pedagógica de qualidade gira em torno, segundo Hadji (2001), de quatro tarefas exclusivas do professor: desencadear comportamentos a serem observados; interpretar comportamentos observados; comunicar os resultados da análise e remediar erros e dificuldades encontradas. Nenhuma dessas características foi encontrada nas produções de *feedback* do tutor 1b.

Dessa maneira, salientamos que os *feedbacks* analisados desse tutor, além de não fornecerem realmente um retorno ao aluno, não promovem a mediação pedagógica efetiva, muito menos contribuem para o processo de construção autônoma da aprendizagem dos alunos.

Disciplina 2 (tutores 2a e 2b)

Questão

Você deve realizar a leitura do conto “Este admirável mundo louco”, de Ruth Rocha, disponível em: http://www2.uol.com.br/ruthrocha/historias_18.htm.

Em seguida, elabore uma reflexão pessoal relacionando o conto ao texto do Guia de Estudos e às discussões da Unidade. Procure discutir a importância do resgate de nossas próprias concepções e crenças no processo de construção de um novo olhar para maior compreensão da escola.

Para fundamentar sua produção, traga para o texto uma experiência pessoal e/ou outros materiais – fotografias, imagens, vídeo etc. – que sirva(m) como ponto de partida para as reflexões. Qualquer dúvida entre em contato com seu/sua tutor/a!

Bom trabalho!

Feedback 9 - Tutor 2a

Aluno I - nota 6/10

*Olá aluno 9,
Ótima imagem escolhida, como você mesma assinalou essa imagem mostra a incompletude de nossa visão, idéia que se conecta ao conto de Ruth Rocha. Acredito que você poderia ter explorado mais as idéias apresentadas, aprofundando as relações apresentadas em seu texto com o conteúdo abordado na unidade 1. Ao final do texto, você trouxe um exemplo pessoal que mostra a subjetividade do ser humano, penso que poderia ter explorado mais esse exemplo relacionando com a idéia de que é importante o resgate de nossas próprias concepções e crenças no processo de construção de um novo olhar para maior compreensão da escola.
Abraços*

Verificamos que os movimentos do *feedback* 9 trazem uma análise do desempenho do aluno, com especificações claras dos aspectos positivos e dos

aspectos que precisam ser melhorados. Dessa maneira torna-se um elemento incentivador e motivador da aprendizagem do aluno, uma vez que esclarece todas as informações necessárias e oportunas para o aperfeiçoamento da atividade.

Feedback 10 - Tutor 2a

Aluno J - nota 7/10

Olá aluno 10,

Você fez reflexões relevantes sobre uma das temáticas abordadas na Unidade 1: discutir a importância do resgate de nossas próprias concepções e crenças no processo de construção de um novo olhar para maior compreensão da escola.

Acredito que você poderia ter realizado mais reflexões sobre o conto de Ruth Rocha, na realidade você mencionou pouco esse conto no texto. Poderia ter explorado mais as relações estabelecidas entre Conto-Guia-Material.

No seu texto, você resgatou uma experiência pessoal e mostrou como nossa visão sobre algum fenômeno é parcial e incompleta, portanto, precisamos observar e analisar o cotidiano, assim como precisamos dos saberes e experiências do outro, para deixarmos a cegueira. Concordo com sua colocação de que não é fácil sair dessa cegueira, mas resgatar nossas próprias concepções e crenças nos auxiliam a isso, afinal o sujeito, a partir de suas significações, constrói e reconstrói o conhecimento, pois ocorre uma (re)elaboração singular dos mesmos, que também se conecta aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Você fez uma referência ao Guia de Estudos da seguinte forma MORENO, 1999, Apud guia de estudo UFSCar; Prática de ensino 3; a escola como espaço de análise e pesquisa. De acordo com as normas da ABNT essa referência deve ser: (MORENO, apud PATARO, 2008). Para mais informações sobre isso você pode acessar o site da biblioteca da UFSCar

http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br e http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br

Abraços

Entre os *feedbacks* analisados até o momento, esse é o que mais avalia o desempenho do aluno; em seus comentários, o tutor procura estabelecer um diálogo com ele, expondo-lhe os aspectos que precisam ser melhorados. Isso pode ser observado, por exemplo, em “*Acredito que você poderia ter realizado mais reflexões sobre o conto de Ruth Rocha, na realidade você mencionou ... Concordo com sua colocação de que não é fácil sair dessa cegueira, mas resgatar nossas próprias concepções e crenças nos auxiliam a isso, afinal o sujeito*”. O elemento linguístico “concordo” promove uma relação de diálogo entre

tutor e aluno gerando efeito de aproximação entre os interlocutores e também de abrandamento da exposição dos aspectos negativos na atividade do aluno.

Para auxiliar o aprendiz na construção do conhecimento, o tutor menciona outras obras que não estavam previstas para a realização da atividade, uma vez que verificou que o aluno teve dificuldade com citações bibliográficas. De acordo com Hadji (2001), é a interpretação das necessidades de aprendizagem do aluno que levará o professor a realizar mediações eficientes no ambiente de aprendizagem.

Feedback 11 - Tutor 2a

Aluno K- nota 6/10

Olá aluno 11,

Realmente o texto da autoria de Ruth Rocha é muito interessante, pois nos mostra como nosso olhar é incompleto e por isso precisamos do outro. Você mesma trouxe uma experiência pessoal que mostra a possibilidade e necessidade da integração entre os saberes.

Concordo com sua colocação no último parágrafo sobre a necessidade do professor compreender o raciocínio do aluno. Esse tipo de atitude é fundamental para que o professor (re)signifique a sua visão e compreenda o aluno, permitindo o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, ou seja, além de refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, para construir um novo olhar que auxilie uma maior compreensão do cotidiano, é fundamental que o docente resgate suas próprias concepções e crenças, reflita sobre os conteúdos e as formas como podem ser abordados, ao refletir sobre as estratégias de ensino, não pode negligenciar outros aspectos da educação como as dimensões éticas e morais, assim como ao refletir sobre os próprios alunos e seu ensino, deve considerar o contexto social e institucional que influencia a prática docente. Também destaco a necessidade de valorizar os espaços para discussões coletivas.

Você fez boas reflexões sobre a temática proposta, mas acredito que poderia ter explorado mais as idéias abordadas no Guia de Estudos na Unidade 1. Poderia ter feito referências mais explícitas aos autores destacados, aprofundando as relações tecidas entre o conto, o guia de estudos e a escola.
Abs

No *feedback* 11, o tutor também procura estabelecer um diálogo com o aprendiz, estimulando-o a refletir sobre o conteúdo estudado. Esse diálogo, assim como no *feedback* anterior, é desenvolvido por meio do verbo “concordo” que demonstra acordo do tutor em relação às concepções desenvolvidas pelo aluno.

Feedback 12 - Tutor 2b

Aluno L - nota 7/10

Olá aluno 12, tudo bem?

Você fez um resgate interessante de suas experiências pessoais, angústias e reflexões do ser professora iniciante, bem como resgatando suas experiências da época escolar. Também relacionou sua experiência ao conto de Ruth Rocha ao falar dos vidros que muitos professores se encontram. (interessante a matéria que coloca). Por outro lado, você deixou de estabelecer relação entre todas as coisas que escreveu, o guia teórico e as nossas discussões nos fóruns. Poderia ter explorado mais suas impressões sobre o conto de Ruth Rocha, apesar de ter feito excelente referência ao vidro dos professores se tivesse tentado explorar nossas discussões.

Parabéns pelo trabalho e Grande abraço

No *feedback* 12, o tutor retoma a trajetória do aluno na realização da atividade, antes de expor sua avaliação. O docente procura fazer o aprendiz consultar a bibliografia de apoio à tarefa, no intuito de concretizar uma mediação pedagógica eficaz, que “busca abrir o caminho da relação do estudante com os materiais, com o próprio contexto, com outros textos” (MASETTO, 2000: 145).

Feedback 13 - Tutor 2b

Aluno M - nota 7/10

Oi aluno 13, tudo bem?

Você fez um resgate interessante do texto da Ruth Rocha, bem como estabeleceu algumas reflexões. Também trouxe para a atividade uma experiência pessoal, através da história que nos apresentou. Ao ler seu texto é possível perceber que realizou uma leitura atenta do conto e pode refletir sobre o lido.

Por outro lado, deveria ter explorado mais o Guia de Estudos, pois também era o objetivo da atividade e as discussões no fórum.

Parabéns pelo trabalho

Abraços

O tutor do *feedback* 13 preocupa-se em expor a qualidade do trabalho do aluno, principalmente porque esse aluno apresentou informações novas que não haviam sido propostas na atividade, mas que contribuíram para a compreensão do tema

estudado: “*Também trouxe para a atividade uma experiência pessoal, através da história que nos apresentou. Ao ler seu texto é possível perceber que realizou uma leitura atenta do conto e pode refletir sobre o lido.*”

É nesse sentido que, no processo de avaliação formativa, não há um modelo científico com regras técnicas aplicáveis para mediar a aprendizagem; trata-se de uma ação que deve ser realizada de acordo com o desenvolvimento e com as necessidades dos alunos (HADJI, 2001).

Percebemos, pelo diálogo do tutor, que o aluno não alcançou todos os objetivos propostos na tarefa; porém, naquilo que alcançou foi além das expectativas e isso foi valorizado pelo tutor, desmistificando a idéia de que todo professor aceita somente o produto do aluno sem levar em consideração o processo.

Feedback 14 - Tutor 2b

Aluno N- nota 10/10

Oi aluno 14, tudo bem?

Vejo que você fez um resgate interessante da sua visão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, abordando questões de sua própria experiência. Também fez referências ao Guia de estudos e às nossas discussões em fóruns, relacionando ao texto de Ruth Rocha, ao falar de nossa intersubjetividade. Ao abordar Paulo Freire, penso que consegue refletir sobre essa grande possibilidade de lermos o mundo e daí vem todas as discussões anteriores, a respeito de que olhar é esse que devemos ter, que é nossa janela da alma.

Parabéns pelo trabalho, abraços

No *feedback 14*, o tutor pontua sua avaliação na proposta da atividade, que é: “realizar a leitura do conto *Este admirável mundo louco*, de Ruth Rocha, em seguida, elaborar uma reflexão pessoal relacionando o conto ao texto do Guia de Estudos e às discussões da Unidade”.

Esse é um ponto muito importante, pois sabemos que muitos docentes solicitam uma tarefa de uma determinada forma e avaliam de outra, levando o aluno a fracassar na aprendizagem e se desmotivar. Portanto, no processo de correção, a

retomada do que foi pedido na atividade estabelece mais precisão nos critérios da avaliação.

Disciplina 3 (tutores 3a e 3b)

Questão

Caro(a) aluno(a),

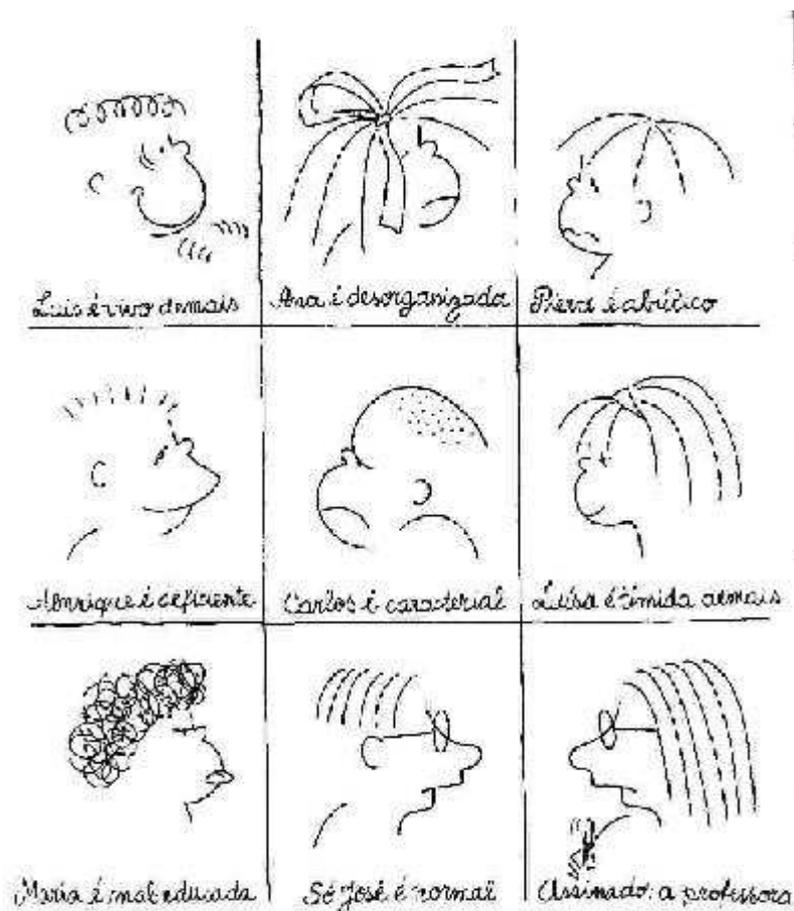
Produção de texto a partir de duas linguagens (legislação e charge):

LDB 9394/96 (grifos nossos):

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da **elaboração da proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino;*
- II - **elaborar e cumprir plano de trabalho**, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- III - **zelar pela aprendizagem** dos alunos;*
- IV - **estabelecer estratégias de recuperação** para os alunos de menor rendimento;*
- V - **ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos**, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao **planejamento**, à **avaliação** e ao desenvolvimento profissional;*
- VI - colaborar com as **atividades de articulações da escola com as famílias e a comunidade**.*

CHARGE:



(1974) A avaliação (5)

Fonte: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/avaliacao.gif>

Utilizando o contexto da legislação brasileira e a charge acima, **redija um texto individual**, sobre o **Tema: A legislação (oficial) e a educação (realidade na escola): por que a diferença entre o dito e o feito?**

- Antes de produzir o texto, para auxiliá-lo na redação, você deve responder aos dois roteiros a seguir.
- Depois de respondê-los (roteiros), reflita sobre o tema, escolha um título (ou utilize o sugerido) e faça um texto que tenha no mínimo 2 laudas (para as duas tarefas).
- Você pode utilizar as respostas dos roteiros para redigir seu texto, mas lembre-se que ele deve ter começo, meio e fim.
- A formação: Fonte Arial 11, espaço 1,5, margens superior e inferior 2,5 cm, direita e esquerda 3 cm.

- Não utilize idéias prontas, aproveite o material disponível.
- Você pode utilizar-se de material de outras disciplinas para refletir sobre esse tema.
- Faça uma revisão antes de postá-lo.

Roteiro para auxiliar na interpretação da LDB 9394/96:

1. Como você pode ver a LDB 9394/96 dispõe de um artigo (13) somente para descrever as “incumbências docentes”.
2. Por que o artigo 13 foi introduzido na lei?
3. Como a LDB 9394/96 prevê a ação docente? Qual sua idéia principal?
4. Preste atenção para os destaques em negrito.
5. O que você, que está sendo preparado(a) para ser professor(a), acredita que seja importante entender com este artigo?

Roteiro para a leitura da charge (SME / DOT, 2006):

a) Percepção global da imagem: Quais as suas primeiras impressões sobre a imagem? O que você entendeu sobre a imagem, o que ela está lhe contando?

b) Descrição: O que a cena está mostrando? Descreva o que está vendo.

c) Análise formal: Quantas cores podem ser vistas na imagem? Existem linhas na imagem? (verticais, horizontais, inclinadas?) Você percebe deformações nos personagens? Qual o ângulo escolhido pelo chargista para retratar a cena? (de cima para baixo, de baixo para cima, um olhar lateral?) Como o artista organizou as formas? (no centro, nas extremidades, de maneira espontânea, agrupadas, distante?) Esta organização nos diz alguma coisa? Esta cena é parada ou em movimento?

d) Interpretação: Que impressões você tira desta charge? Quais são os assuntos abordados nessa charge? Como são os personagens? Em que lugar eles estão? Que ações realizam? O que estas ações nos dizem? Você acha que a disposição dos personagens foi aleatória ou proposital? Justifique. Há alguma idéia implícita nesta imagem? O que o chargista quis dizer com esta imagem? Qual a graça desta charge? Você concorda com o pensamento do chargista?

e) Contextualização: Faça a intertextualidade, ou seja, relacione o texto da legislação e a charge. De que modo a charge faz refletir sobre a ação docente? Esta questão é atual? Que efeitos produzem na nossa formação, no nosso modo de ser e ver?

Para produzir o texto, reflita sobre:

- Como a sociedade vê a profissão docente? Qual é sua imagem?

- *Em que circunstância os educadores brasileiros trabalham no Brasil?*
- *Como têm sido (de forma geral) a questão da profissionalização do professor?*
- *Então, afinal, por que temos na esfera da educação a diferença entre o dito e o feito?*
- *Isso acontece só na educação escolar?*

Prazo: 16/05

Ferramenta: Tarefa individual

Valor: 0-10

A atividade vale frequência.

*Referência: SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de orientação Técnica: Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: **Caderno de Orientação Didática de Artes / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo SME / DOT, 2006.***

Sugestão:

Você encontrará bastante material de leitura e de experiências docentes, no site: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>.

Feedback 15 - Tutor 3a

Aluno O - nota 7/10

Olá aluno 15, tudo bem?

Você apresentou coerência na sua interpretação das leis, se posicionou. Porém faltou a análise da charge, você não precisava incluir as perguntas no texto. Se tirá-las, você perceberá que não escreveu muita coisa. Um abraço,

No *feedback 15*, há esclarecimentos do que o aluno fez satisfatoriamente e do que faltou realizar. Por meio de explicações como: “*você não precisava incluir as perguntas no texto. Se tirá-las, você verá que não escreveu muita coisa*”, o tutor parece sugerir que o aprendiz comprove que seu desempenho não foi tão satisfatório e que reflita sobre isso. Para Masetto (2000), o mediador pedagógico deve permitir a co-responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, isto é, o próprio aluno deve ser levado a interpretar e compreender seus erros.

Feedback 16 - Tutor 3a

Aluno P - nota 9/10

*Olá aluno P, tudo bem?
Você fez uma excelente reflexão sobre o tema à luz das leituras propostas.
Demonstrou conhecimento das leis. Porém você deveria ter feito uma análise
mais ampla da charge. Você se posicionou muito bem através de uma
argumentação coerente. Parabéns.
Um abraço,*

O *feedback* 16 apresenta os quatro movimentos retóricos, com retomada do movimento 2 – *expondo e especificando aspectos positivos*, configurando a seguinte estrutura: movimento 1, movimento 2, movimento 3, movimento 2, movimento 4. Mesmo apresentando a retomada de um movimento, essa estratégia não modifica o estatuto genérico do gênero, uma vez que, como afirma Bathia (1993), nem sempre é possível encontrar correlação exata entre os gêneros, pois os propósitos comunicativos do seu produtor podem ser responsáveis por modificações.

É importante recordarmos que essas modificações devem ser aceitas pelos usuários dos gêneros para que o texto seja reconhecido como um verdadeiro gênero. No caso do *feedback* 16, mesmo com alterações na quantidade de movimentos, reconhecemo-lo como um verdadeiro *feedback*.

Em relação aos aspectos funcionais, percebemos que não há uma clareza de orientação por parte do tutor para o aluno na seguinte expressão: “você deveria ter feito uma análise mais ampla da charge”. Quando o tutor pondera que a análise da charge deveria ter sido mais ampla, pode haver dúvidas quanto o que seria uma análise ampla: seria em relação ao quê? De que forma? O que o aluno fez e o que deixou de fazer?

Sabemos que, para que o aluno reflita sobre seu desempenho em uma determinada atividade, a avaliação deve ser formativa e, antes de tudo,

informativa: o aluno deve ter clareza sobre o que precisa ser revisto em sua atividade para que reflita sobre ela e altere seu desempenho (HADJI, 2001).

Feedback 17 - Tutor 3a

Aluno Q - nota 10/10

Aluno 17, tudo bem?

Você estabeleceu uma conexão entre as linguagens textuais e de imagens, demonstrou conhecimento das leis, compreendeu as possibilidades e limitações das leis, se posicionou. Foi um excelente trabalho. Porém sendo um trabalho acadêmico e bom você tomar cuidado com suas fontes, pois o site Wikipédia não é muito confiável.

Um abraço,

Em relação ao seu aspecto informativo, verificamos que no *feedback 17* há uma preocupação por parte do tutor em orientar o aluno sobre as fontes de pesquisa, uma vez que observou que ele utilizou um site não recomendado academicamente, já que há a contribuição de várias pessoas para a sua produção, que nem sempre emitem verdades científicas.

Essa é uma estratégia que contribui para o processo de construção de conhecimentos, visto que o papel do tutor é o de atuar como mediador entre aluno, conhecimento já adquirido e conhecimento que precisa adquirir.

Feedback 18 - Tutor 3b

Aluno R- nota 8/10

Olá aluno 18.

Parabéns!

Sua atividade apresenta coerente e satisfatória análise sobre a legislação, suas ponderações são pertinentes.

Sobre a charge, você destaca aspectos interessantes e também muito importantes à percepção e aguçamento do professor em relação aos alunos com necessidades de atenção individualizada. Porém, seria muito bom destacar que na verdade a professora estigmatizou todos os demais alunos que não se assemelhavam a ela. Sendo assim, entendemos que o "enquadrar" alunos são ações inaceitáveis, devemos nos atentar a questões relativas às diferenças, com respeito, considerando as relações étnico raciais, religiosas, etc.

Mas tenho certeza, pelas suas intervenções, que você está atento e respeita estas questões!

*Recomendo que seja feita uma revisão gramatical mais detalhada nas produções antes do envio das mesmas.
Abraços*

No *feedback* 18, a preocupação do tutor refere-se não somente ao conteúdo da disciplina, mas também à forma de utilização da linguagem. Ele orienta o aluno a fazer uma revisão gramatical do texto antes de postá-lo, conforme demonstrado neste trecho: “*Recomendo que seja feita uma revisão gramatical mais detalhada nas produções antes do envio das mesmas*”. A palavra *recomendo*, é utilizada como uma estratégia de polidez negativa, uma vez que abranda a situação de comunicação que poderia afetar a face do aluno.

Feedback 19 - Tutor 3b

Aluno S - nota 7/10

*Olá aluno 19.
Sua análise sobre a charge e legislação, entre o que é dito e feito, foi realizada coerentemente, porém, você poderia ter aprofundado questões sobre como a sociedade vê a profissão docente, a profissionalização, as condições e circunstâncias do trabalho docente, como formas de aprimoramento de sua atividade.
Abraços*

O tutor do *feedback* 19 pontua que o aluno deveria ter aprofundado mais a análise das leis e da charge, explicando-lhe os aspectos que devem ser aprofundados, como podemos verificar neste trecho: “*você poderia ter aprofundado questões sobre como a sociedade vê a profissão docente, a profissionalização, as condições e circunstâncias do trabalho docente*”. Tal procedimento demonstra comprometimento com a mediação pedagógica, que deve ser clara e informativa, contribuindo para o processo de avaliação formativa (MASETTO, 2000).

Feedback 20 - Tutor 3b

Aluno T - nota 9/10

Olá aluno T.

Sua análise e destaques relativos à legislação estão adequados e coerentes, sua contribuição relatando a realidade escolar que vivencia enquanto docente, revelando as lacunas entre o que é dito e feito, enriquece a sua produção, e sua análise sobre a charge está coerente. Porém, não podemos deixar de comentar que a aplicação de estigmas pelos professores é inaceitável, principalmente se considerarmos que sempre teremos classes heterogêneas, e que não poderemos jamais considerar “normais” os que se assemelham a um referencial apenas, neste caso, ao da professora mencionada.

Abraços

Em relação ao aspecto funcional do *feedback 20*, verificamos que o tutor desenvolve um diálogo que promove a troca de experiências entre ele e o aluno; ele leva em consideração a posição do estudante em relação à atividade, mas também expõe a sua posição.

Verificamos que o tutor, como orienta Flores (2009) para o processo de mediação pedagógica, aproveita a possibilidade de fornecer *feedbacks* para motivar e promover a aprendizagem do estudante.

Análise dos traços léxico-gramaticais, da padronização de texto ou textualização e interpretação estrutural do gênero

Esta etapa da análise nos permitirá verificar se existem traços linguísticos que representam convenções para todos os *feedbacks* no contexto de nossa análise, como eles são interpretados pelos tutores virtuais e se existe essa padronização de recursos linguísticos e o que ocorre se alguns tutores virtuais tomam certas liberdades em relação às convenções?

No quadro 13, apresentamos as sequências textuais que trazem o movimento 1:

Quadro 13 - Movimento 1 – Iniciando *feedback*

Feedback 1	<u>Olá</u> aluno 1!
Feedback 2	<u>Oi</u> aluno 2!
Feedback 3	<u>Oi</u> aluno 3!
Feedback 4	<u>Olá</u> aluno 4!
Feedback 5	<u>Olá</u> , aluno 5!
Feedback 6	<u>Olá</u> , aluno 6!
Feedback 7	<u>Olá</u> , aluno 7!
Feedback 8	----- -----
Feedback 9	<u>Olá</u> aluno 9!
Feedback 10	<u>Olá</u> aluno 10!
Feedback 11	<u>Olá</u> aluno 11!
Feedback 12	<u>Olá</u> aluno 12, tudo bem?
Feedback 13	<u>Oi</u> aluno 13, tudo bem?
Feedback 14	<u>Oi</u> aluno 14, tudo bem?
Feedback 15	<u>Olá</u> aluno 15, tudo bem?
Feedback 16	<u>Olá</u> aluno 15, tudo bem?
Feedback 17	Aluno 17, tudo bem?
Feedback 18	<u>Olá</u> aluno 18!
Feedback 19	<u>Olá</u> aluno 19!
Feedback 20	<u>Olá</u> aluno 20!

Dos 20 *feedbacks* analisados, 19 apresentam o movimento 1 – *iniciando feedback*. Notamos uma padronização na abertura dos *feedbacks* por meio das expressões: *Oi/Olá aluno!*, que denotam manifestações de cordialidade. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), a cordialidade estabelece contato físico e psicológico favorável, sendo responsável para definir a situação de comunicação, portanto, dependendo da forma em que essa relação é estabelecida pode favorecer ou não a interação entre os participantes.

No caso analisado, verificamos que a maioria dos tutores tenta, por meio de recursos linguísticos específicos e similares, manter uma relação de cordialidade e proximidade com os alunos.

No quadro 14, explicitam-se as sequências dos *feedbacks* que trazem o movimento 2:

Quadro 14 – Movimento 2 – Expondo e especificando aspectos positivos

Feedback 1	<i>certamente sua formação como advogada contribuiu para sua fundamentação nessa área ao ter que justificar suas opções a favor ou contra algumas das escolas visitadas. Suas opiniões pessoais estão perfeitamente coerentes com suas concepções e isto transformou seu trabalho em uma <u>brilhante dissertação em prol da educação como um direito de todos</u>. Parabéns por essa defesa!</i>
Feedback 2	<i>gostei da forma como desenvolveu seu trabalho em forma de dissertação procurando atender ao que foi solicitado pela proposta. Consegui de forma concisa e objetiva levantar os prós e contras das escolas em todos seus aspectos com <u>boas argumentações</u></i>
Feedback 3	<i>trouxe <u>informações bem relevantes</u> sobre as escolas conforme questão 1.</i>
Feedback 4	-----
Feedback 5	<i>O seu <u>texto esta bom</u></i>
Feedback 6	<i><u>Muito bom texto</u>, contemplou as idéias principais.</i>
Feedback 7	<i><u>Muito boas as suas respostas</u>. Você entendeu bem o texto</i>
Feedback 8	----- -----
Feedback 9	<i><u>Ótima imagem</u> escolhida, como você mesma assinalou essa imagem mostra a incompletude de nossa visão, idéia que se conecta ao conto de Ruth Rocha.</i>
Feedback 10	<i>Você fez <u>reflexões relevantes</u> sobre uma das temáticas abordadas na Unidade 1: discutir a importância do resgate de nossas próprias concepções e crenças no processo de construção de um novo olhar para maior compreensão da escola.</i>
Feedback 11	<i>Realmente o texto da autoria de Ruth Rocha é <u>muito interessante</u>, pois nos mostra como nosso olhar é incompleto e por isso precisamos do outro. Você mesma trouxe uma experiência pessoal que mostra a possibilidade e necessidade da integração entre os saberes. Concordo com sua colocação no último parágrafo sobre a necessidade do professor compreender o raciocínio do aluno. Esse tipo de atitude é fundamental para que o professor (re)signifique a sua visão e compreenda o aluno, permitindo o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, ou seja, além de refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, para construir um novo olhar que auxilie uma maior compreensão do cotidiano, é fundamental que o docente resgate suas próprias concepções e crenças, reflita sobre os conteúdos e as formas como podem ser abordados, ao refletir sobre as estratégias de ensino, não pode negligenciar outros aspectos da educação como as dimensões éticas e morais, assim como ao refletir sobre os próprios alunos e seu ensino, deve considerar o contexto social e institucional que influencia a prática docente. Também destaco a necessidade de valorizar os espaços para discussões coletivas.</i>
Feedback 12	<i>Você fez um <u>resgate interessante</u> de suas experiências pessoais, angústias e reflexões do ser professora iniciante, bem como resgatando suas experiências da época escolar. Também relacionou sua experiência ao conto de Ruth Rocha ao falar dos vidros que muitos professores se encontram. (interessante a matéria que coloca).</i>

Feedback 13	<i>Você fez um <u>resgate interessante</u> do texto da Ruth Rocha , bem como estabeleceu algumas reflexões. Também trouxe para a atividade uma experiência pessoal, através da história que nos apresentou. Ao ler seu texto é possível perceber que realizou uma leitura atenta do conto e pode refletir sobre o lido.</i>
Feedback 14	<i>Vejo que você <u>fez um resgate interessante</u> da sua visão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, abordando questões de sua própria experiência. Também fez referências ao Guia de estudos e às nossas discussões em fóruns, relacionando ao texto de Ruth Rocha, ao falar de nossa intersubjetividade. Ao abordar Paulo Freire, penso que consegue refletir sobre essa grande possibilidade de lermos o mundo e daí vem todas as discussões anteriores, a respeito de que olhar é esse que devemos ter, que é nossa janela da alma. Parabéns pelo trabalho,</i>
Feedback 15	<i>Você <u>apresentou coerência</u> na sua interpretação das leis, se posicionou.</i>
Feedback 16	<i>Você fez uma <u>excelente reflexão</u> sobre o tema à luz das leituras propostas. Demonstrou conhecimento das leis.</i>
Feedback 17	<i>Você estabeleceu uma <u>conexão</u> entre as linguagens textuais e de imagens, demonstrou conhecimento das leis, compreendeu as possibilidades e limitações das leis, se posicionou. Foi um <u>excelente trabalho</u>.</i>
Feedback 18	<i>Sua atividade apresenta <u>coerente e satisfatória análise</u> sobre a legislação, suas ponderações são pertinentes. Sobre a charge, você destaca aspectos interessantes e também muito importantes à percepção e aguçamento do professor em relação aos alunos com necessidades de atenção individualizada.</i>
Feedback 19	<i>Sua <u>análise sobre a charge e legislação, entre o que é dito e feito, foi realizada coerentemente.</u></i>
Feedback 20	<i>Sua <u>análise e destaques</u> relativos à legislação estão <u>adequados e coerentes</u>, sua contribuição relatando a realidade escolar que vivencia enquanto docente, revelando as lacunas entre o que é dito e feito, <u>enriquece a sua produção</u>, e sua análise sobre a charge está coerente.</i>

Observamos que, dos 20 *feedbacks*, apenas em um não ocorreu a especificação de aspectos positivos nas atividades dos alunos. Salientamos que esse movimento é importante para motivar o estudante a envolver-se no processo de aprendizagem e a aprimorá-lo, pois quando verifica que há aspectos reconhecidos em suas tarefas começam a confiar em si. Além disso, esse movimento deixa-os cientes de que são capazes de construir seus conhecimentos.

Os recursos linguísticos mais utilizados pelos tutores para alcançarem o propósito de expor e especificar aspectos positivos das atividades dos alunos foram as expressões formadas pelas classes gramaticais dos substantivos e adjetivos.

Nos *feedbacks* analisados verifica-se que os adjetivos qualificam os substantivos e esses substantivos referem-se ao tipo de tarefa desenvolvida pelo aluno: dissertação, argumentação, trabalho, resposta, imagem, reflexão, resgate, leitura, interpretação e análise.

Segundo Kerbrat Orecchioni (2006) as classes de palavras como os adjetivos e os substantivos podem exprimir avaliação positiva ou negativa e denotar uma reação emocional do enunciador.

Os adjetivos utilizados pelos tutores na produção dos *feedbacks*, aqui analisados, denotam às suas posições em relação às atividades dos alunos, que é a de valorização: *brilhante, boas, bom, muito bom, muito boas, ótima, relevante, interessante, atenta, coerente, excelente, satisfatória*.

Essas expressões também podem ser caracterizadas por estratégias de polidez positiva, uma vez que, conforme afirma Kerbrat Orrecchioni (2006), manifestações de elogios indicam polidez na formulação comunicativa.

No quadro 15, resumem-se as expressões linguísticas encontradas em cada *feedback* no movimento 2:

Quadro 15 – Expressões linguísticas que denotam aspectos positivos das atividades dos alunos

Feedback 1	<i>brilhante dissertação</i>
Feedback 2	<i>boas argumentações</i>
Feedback 3	<i>bom trabalho</i>
Feedback 4	-----
Feedback 5	<i>texto bom</i>
Feedback 6	<i>muito bom texto</i>
Feedback 7	<i>muito boas as suas respostas</i>
Feedback 8	-----
Feedback 9	<i>ótima imagem</i>

Feedback 10	<i>reflexões relevantes</i>
Feedback 11	<i>boas reflexões</i>
Feedback 12	<i>resgate interessante,</i>
Feedback 13	<i>resgate interessante, leitura atenta</i>
Feedback 14	<i>resgate interessante</i>
Feedback 15	<i>coerência na sua interpretação</i>
Feedback 16	<i>excelente reflexão</i>
Feedback 17	<i>excelente trabalho</i>
Feedback 18	<i>coerente e satisfatória análise</i>
Feedback 19	<i>análise realizada coerentemente</i>
Feedback 20	<i>Análise e destaques adequados e coerentes</i>

Como podemos verificar no quadro 14, há uma certa similaridade nos recursos utilizados pelos tutores, seja na utilização dos mesmos termos, seja na utilização de termos diferentes, mas que possuem valor semântico muito próximo.

No quadro 16, demonstram-se as sequências que trazem o movimento 3 – *Expondo e especificando aspectos negativos*:

Quadro 16 – Movimento 3 – *Expondo e especificando aspectos negativos*

Feedback 1	<i>Você ficou tão entusiasmada que se esqueceu de comentar sobre a escolha do site mais completo, uma das questões da tarefa.</i>
Feedback 2	<i>Poderia ter entrado em contato para perguntar sobre o acesso ao site desta escola como alguns alunos. Também esqueceu de se identificar.</i>
Feedback 3	<i>Deveria ter escolhido apenas uma na qual gostaria de ter estudado e as razões da sua opção. Em seguida, justificar por que não escolheu as demais. Você fugiu um pouco da proposta, apenas não conseguiu fazer comentários sobre EE Bispo Dom Gastão de São Carlos.</i>
Feedback 4	<i>Acho que poderia ter explorado mais os recursos dos sites e assim até justificar melhor sua preferência por um deles. Lembre-se sempre de fazer uma revisão textual antes de postar sua tarefa pra que não ocorram erros de digitação. Nomes de escolas são sempre escritos com letra maiúscula! Tenho certeza de que na próxima você vai caprichar mais!</i>
Feedback 5	<i>mas faltaram alguns conceitos.</i>
Feedback 6	----- -
Feedback 7	----- -
Feedback 8	<i>Trabalho incompleto.</i>
Feedback 9	<i>Acredito que você poderia ter explorado mais as idéias apresentadas, aprofundando as relações apresentadas em seu texto com o conteúdo abordado na unidade 1. Ao final do texto, você trouxe um exemplo pessoal que mostra a subjetividade do ser humano, penso que poderia ter explorado mais esse exemplo relacionando com a idéia de que é importante o resgate de nossas próprias concepções e crenças no processo de construção de um novo olhar para maior compreensão da escola.</i>
Feedback 10	<i>Acredito que você poderia ter realizado mais reflexões sobre o conto de Ruth</i>

	<p>Rocha, na realidade você mencionou pouco esse conto no texto. <u>Poderia ter explorado</u> mais as relações estabelecidas entre Conto-Guia-Material.</p> <p>No seu texto, você resgatou uma experiência pessoal e mostrou como nossa visão sobre algum fenômeno é parcial e incompleta, portanto, precisamos observar e analisar o cotidiano, assim como precisamos dos saberes e experiências do outro, para deixarmos a cegueira. Concordo com sua colocação de que não é fácil sair dessa cegueira, mas resgatar nossas próprias concepções e crenças nos auxiliam a isso, afinal o sujeito, a partir de suas significações, constrói e reconstrói o conhecimento, pois ocorre uma (re)elaboração singular dos mesmos, que também se conecta aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.</p> <p>Você fez uma referência ao Guia de Estudos da seguinte forma MORENO, 1999, Apud guia de estudo UFSCar; Prática de ensino 3; a escola como espaço de análise e pesquisa. De acordo com as normas da ABNT essa referência deve ser: (MORENO, apud PATARO, 2008). Para mais informações sobre isso você pode acessar o site da biblioteca da UFSCar: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br e http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.bco.ufscar.br</p>
Feedback 11	<i>Poderia ter feito</i> referencias mais explicitas aos autores destacados, aprofundando as relações tecidas entre o conto, o guia de estudos e a escola.
Feedback 12	Por outro lado, você deixou de estabelecer relação entre todas as coisas que escreveu, o guia teórico e as nossas discussões nos fóruns. <u>Poderia ter explorado</u> mais suas impressões sobre o conto de Ruth Rocha, apesar de ter feito excelente referência ao vidro dos professores se tivesse tentado explorar nossas discussões.
Feedback 13	Por outro lado, <u>deveria ter explorado</u> mais o Guia de Estudos, pois também era o objetivo da atividade e as discussões no fórum.
Feedback 14	----- -
Feedback 15	Porém faltou a análise da charge, você não precisava incluir as perguntas no texto. Se tirá-las, <u>você perceberá</u> que não escreveu muita coisa.
Feedback 16	Porém <u>você deveria</u> ter feito uma análise mais ampla da charge. Você se posicionou muito bem através de uma argumentação coerente.
Feedback 17	Porém sendo um trabalho acadêmico <u>é bom você tomar cuidado</u> com suas fontes, pois o site Wikipédia não é muito confiável.
Feedback 18	Porém, <u>seria muito bom</u> destacar que na verdade a professora estigmatizou todos os demais alunos que não se assemelhavam a ela. Sendo assim, entendemos que o “enquadrar” alunos são ações inaceitáveis, devemos nos atentar a questões relativas às diferenças, com respeito, considerando as relações etnico raciais, religiosas, etc. Mas tenho certeza, pelas suas intervenções, que você está atento e respeita estas questões! Recomendando que seja feita uma revisão gramatical mais detalhada nas produções antes do envio das mesmas.
Feedback 19	porém, <u>você poderia</u> ter aprofundado questões sobre como a sociedade vê a profissão docente, a profissionalização, as condições e circunstâncias do trabalho docente, como formas de aprimoramento de sua atividade.
Feedback 20	Porém, <u>não podemos</u> deixar de comentar que a aplicação de estigmas pelos professores é inaceitável, principalmente se considerarmos que sempre teremos classes heterogêneas, e que não poderemos jamais considerar “normais” os que se assemelharem a um referencial apenas, neste caso, ao da professora mencionada.

Dos 20 *feedbacks* analisados, em cinco não ocorreu o movimento 3: *expondo e especificando aspectos negativos*. O que representa 25% do total de *feedbacks*. Em três deles realmente não houve ocorrência, *feedbacks* 6, 7 e 14, já em dois, *feedbacks* 5 e 8, os elementos discursivos utilizados não foram suficientes para alcançar o objetivo desse movimento, por falta de precisão e clareza nas informações.

Pontuamos que esse é o movimento mais importante para o aluno, uma vez que lhe permite refletir sobre os objetivos não alcançados na atividade. O tutor deve ser o responsável por fornecer meios para que o aluno busque as respostas apropriadas para a situação de aprendizagem ou se aproxime delas e, mesmo alcançando os objetivos propostos na tarefa, é interessante apresentar problemas, por meio de solicitações e recomendações, para que o estudante evolua mais ainda em sua aprendizagem.

Em relação aos recursos linguísticos, verificamos que, nesse movimento, ao iniciar a exposição e especificação de aspectos negativos das atividades dos alunos os tutores virtuais utilizam verbos que possuem em seu significado semântico, por conta do tempo verbal empregado, indicadores de sugestão e não de imposição.

Essa estratégia pode ser considerada como estratégia de polidez, uma vez que os tutores selecionam maneiras mais brandas para expor aspectos que poderiam afetar a face dos alunos, o que Kerbrat-Orecchioni (2006) denomina de estratégias de polidez negativa.

Essa estratégia é identificada pelo uso de desatualizadores modais (poderia, deveria, gostaria, seria) e modalizadores (acredito, penso, acho, recomendo) que possuem como característica principal substituir uma formulação mais direta por outra mais suave. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

No quadro 17, resumimos os verbos e as expressões verbais encontradas em cada *feedback* no movimento 3:

Quadro 17 – Principais recursos linguísticos para exposição e especificação dos aspectos negativos encontrados nos *feedbacks*

Feedback 1	-----
Feedback 2	<i>poderia</i>
Feedback 3	<i>deveria, gostaria</i>
Feedback 4	<i>Acho que poderia</i>
Feedback 5	<i>faltaram</i>
Feedback 6	-----
Feedback 7	-----
Feedback 8	<i>incompleto</i>
Feedback 9	<i>acredito, penso que poderia</i>
Feedback 10	<i>acredito, poderia, precisamos,</i>
Feedback 11	<i>acredito, poderia...</i>
Feedback 12	<i>poderia</i>
Feedback 13	<i>deveria</i>
Feedback 14	-----
Feedback 15	<i>faltou</i>
Feedback 16	-----
Feedback 17	-----
Feedback 18	<i>seria, recomendo</i>
Feedback 19	<i>poderia</i>
Feedback 20	<i>podemos</i>

Ao analisarmos o conteúdo do quadro 17, observamos que há um certo padrão na utilização dos recursos linguísticos. Digamos certo, por conta de alguns tutores que não desenvolveram o movimento e por isso não houve a utilização de recursos linguísticos e por aqueles que produziram o movimento, mas os recursos não foram reconhecidos como padrão para o gênero analisado.

O quadro 18 explicita as sequências dos *feedbacks* que trazem o movimento 4:

Quadro 18 – Movimento 4 – Despedida direta e indireta

Feedback 1	<i>Abraço</i>
Feedback 2	<i>Abraço</i>
Feedback 3	<i>Abraços</i>
Feedback 4	<i>Grande abraço</i>

Feedback 5	<i>Um abraço</i>
Feedback 6	<i>Parabéns</i>
Feedback 7	<i>Parabéns</i>
Feedback 8	-----
Feedback 9	<i>Abraços</i>
Feedback 10	<i>Abraços</i>
Feedback 11	<i>Abs</i>
Feedback 12	<i>Parabéns pelo trabalho e grande abraço</i>
Feedback 13	<i>Abraços</i>
Feedback 14	<i>Parabéns pelo trabalho</i>
Feedback 15	<i>Um abraço</i>
Feedback 16	<i>Parabéns, um abraço</i>
Feedback 17	<i>Um abraço</i>
Feedback 18	<i>Abraços</i>
Feedback 19	<i>Abraços</i>
Feedback 20	<i>Abraços</i>

Dos 20 *feedbacks* analisados, em apenas um não ocorreu o movimento 4: *Finalizando feedback*. Caracterizamos as despedidas dos tutores como diretas e indiretas, uma vez que em algumas há a utilização de termos que significam literalmente despedida, como “um abraço”, “grande abraço”, “abraço”, “abraços”, e em outras a ação de despedida está implícita, concretizada em termos como “parabéns” e “parabéns pelo trabalho”. Somente pelo contexto da interação, sabemos que se trata de despedida.

Em relação ao valor pragmático do movimento 4, reforçamos com Kerbrat-Orecchioni (2006) que uma boa relação comunicativa é evidenciada no início de um diálogo e no final dele, com a saudação e a despedida, respectivamente.

Para a autora, a conclusão de uma interação deve ser anunciada e organizada de maneira mais harmoniosa possível, pois o fim do encontro deve proporcionar o reencontro. Com base nessa afirmação, observamos que o modo como o tutor se despede dos alunos pode garantir ou não a participação deles em novas atividades.

Com base na análise dos recursos linguísticos utilizados nesse movimento, verificamos que há um padrão respeitado para a finalização dos *feedbacks* por 95% dos produtores desse gênero.

Além disso, em relação à sua estrutura organizacional, verificamos que dos 20 *feedbacks* 4 não possuem todos os movimentos retóricos, mas são todos do mesmo tutor, levando-nos a evidenciar que a maioria dos *feedbacks* possuem todos os movimentos retóricos destacados nessa análise.

Podemos constatar, dessa forma, que a maioria dos tutores assume na prática o que descreveram nos questionários sobre *feedback*, isto é, consideram-o como um instrumento importante na modalidade de educação a distância que serve para viabilizar a informação para o aluno sobre o seu desempenho instruindo-o a repensar conceitos, procedimentos e atitudes, além de contribuir para uma maior interação entre eles e os alunos, o que proporciona, conseqüentemente, a uma aprendizagem mais eficaz.

4.4. Discussão de resultados

Com base na teoria estudada e na análise do *corpus*, podemos verificar como é importante a produção de *feedbacks* adequados às necessidades de aprendizagem do aluno no processo de avaliação para a construção de um conhecimento autônomo e de qualidade.

Na análise preliminar que fizemos do *feedback*, no capítulo 3, dissemos que se trata de gênero textual e como tal ele é influenciado pelo contexto sócio-histórico e cultural em que está inserido. Por meio dele, os sujeitos interagem com vistas a alcançarem seus propósitos comunicativos. Além disso, por ser um gênero, é compreendido como uma produção verbal organizada.

Verificamos que a maioria dos *feedbacks* analisados (16) possui os seguintes movimentos retóricos:

- movimento 1 – iniciando *feedback*
- movimento 2 – expondo e especificando aspectos positivos

- movimento 3 – expondo e especificando aspectos negativos
- movimento 4 – finalizando *feedback*

Tais movimentos convergem para o propósito comunicativo do gênero, que é o de contribuir para a construção do conhecimento dos alunos. Entretanto, encontramos alguns *feedbacks* que não apresentaram todos os movimentos como podemos verificar no quadro 19, a seguir, em que apresentamos uma síntese da frequência de movimentos retóricos nos *feedbacks* analisados.

Para compreender o quadro, é necessário considerar as seguintes representações: (x) ocorreu movimento; (-) ocorreu “pseudomovimento”; (--) não ocorreu movimento.

Quadro 19 – Frequência de movimentos retóricos nos *feedbacks*

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18	F19	F20
M1	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
M2	x	x	x	x	-	-	-	--	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
M3	x	x	x	x	-	--	--	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
M4	x	x	x	x	X	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Ao analisarmos os dados constantes no quadro 19, observamos que dos 20 *feedbacks* 4 não possuem todos os movimentos retóricos, são eles respectivamente: 5, 6, 7 e 8. Interessante mencionar que todos esses *feedbacks* foram produzidos pela mesma tutora, o que de certa maneira é uma verificação favorável, visto que, dos 6 tutores participantes da pesquisa, apenas 1 não tem um desempenho, quanto à produção de *feedbacks* adequados, que esteja em consonância com o processo de mediação pedagógica que viabilize a construção autônoma do conhecimento.

Com base nas análises dos movimentos retóricos produzidos por essa tutora, verificamos que aquilo que parecia ser movimento na realidade é “pseudomovimento”, visto que alude aos movimentos propriamente ditos, mas na

realidade não alcança o propósito comunicativo do gênero. Podemos comprovar isso, retomando esses “pseudofeedbacks”:

Feedback 5:

Movimento 1 – Iniciando *feedback*

Olá, aluno E!

Movimento 2 – Expondo e especificando aspectos positivos

O seu texto *esta bom*

Movimento 3 – Expondo e especificando aspectos negativos

mas faltaram alguns conceitos.

Movimento 4 – Finalizando *feedback*

Um abraço

Feedback 6:

Movimento 1 – Iniciando *feedback*

Olá, aluno F!

Movimento 2 – Expondo e especificando aspectos positivos

Muito bom texto, contemplou as idéias principais.

Movimento 3 – Expondo e especificando aspectos negativos

Movimento 4 – Finalizando *feedback*

Parabéns

Feedback 7:

Movimento 1 – Iniciando *feedback*

Olá, aluno G!

Movimento 2 – Expondo e especificando aspectos positivos

Muito boas as suas respostas. Você entendeu bem o texto

Movimento 3 – Expondo e especificando aspectos negativos

Movimento 4 – Finalizando *feedback*

Parabéns

Feedback 8:

Movimento 1 – Iniciando *feedback*

Movimento 2 – Expondo e especificando aspectos positivos

Movimento 3 – Expondo e especificando aspectos negativos

Trabalho incompleto

Movimento 4 – Finalizando *feedback*

Sabemos que uma mediação pedagógica deve proporcionar situações que permitam o diálogo, a problematização e o incentivo à reflexão, para regular a aprendizagem do aluno, de modo que eles próprios situem suas dificuldades e encontrem caminhos para resolvê-las.

Ao analisarmos as estruturas textuais dos *feedbacks* 5, 6, 7 e 8, verificamos que eles não condizem com esse propósito, pois suas estruturas textuais e discursivas não são claras e objetivas, levando a questionamentos, como podemos verificar a seguir:

Feedback 5- *O seu texto esta bom.*

Em quais aspectos o texto está bom?

Feedback 6- *Muito bom texto, contemplou as idéias principais*

Por que um bom texto? Que idéias principais?

Feedback 7- *Muito boas as suas respostas. Você entendeu bem o texto*

Por que boas respostas, em que aspectos o texto foi bem compreendido?

Feedback 8- *Trabalho incompleto*

Por que o trabalho está incompleto? O que falta nele? Em que não correspondeu às expectativas de aprendizagem?

As estruturas linguísticas, acima, consideradas como *feedbacks*, no início de nossa pesquisa, são, na realidade, *pseudofeedbacks*, isto é, são falsos *feedbacks* que possuem falsos movimentos retóricos, portanto, “pseudomovimentos”, pois sua estrutura discursiva e pragmática é insignificante para o aluno.

Em relação aos outros exemplares de análise, constatamos que são verdadeiros *feedbacks*, uma vez que possuem todos os movimentos retóricos e padrões textuais reconhecidos pelo aluno, como podemos verificar no exemplo abaixo:

Feedback 18

Movimento 1 – Iniciando *feedback*

Olá aluno 18.

Movimento 2 – Expondo e especificando aspectos positivos

Parabéns!

Sua atividade apresenta coerente e satisfatória análise sobre a legislação, suas ponderações são pertinentes.

Sobre a charge, você destaca aspectos interessantes e também muito importantes à percepção e aguçamento do professor em relação aos alunos com necessidades de atenção individualizada.

Movimento 3 – Expondo e especificando aspectos negativos

Porém, seria muito bom destacar que na verdade a professora estigmatizou todos os demais alunos que não se assemelhavam a ela. Sendo assim, entendemos que o “enquadrar” alunos são ações inaceitáveis, devemos nos atentar a questões relativas às diferenças, com respeito, considerando as relações étnico raciais, religiosas, etc.

Mas tenho certeza, pelas suas intervenções, que você está atento e respeita estas questões!

Recomendo que seja feita uma revisão gramatical mais detalhada nas produções antes do envio das mesmas.

Movimento 4 – Finalizando *feedback*

Abraços

Como podemos verificar, o tutor do *feedback* 18 contribui com o processo de construção de conhecimentos dos alunos, uma vez que expõe aspectos positivos e negativos de sua atividade de forma a fazer com que reflita sobre sua produção, além disso, utiliza-se de recursos linguísticos favoráveis para esse propósito e para o propósito de interação e afetividade. Como se observa nas palavras destacadas e discutidas, anteriormente, na análise do *corpus*.

Ressaltamos apenas que o tutor do *feedback* 16 precisa atentar, ao produzir os *feedbacks*, para a clareza na exposição e para a especificação de aspectos negativos, movimento 3. No caso visto, não há as informações necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, como se observa a seguir:

Feedback 16

Movimento 1 – Iniciando *feedback*

Olá aluno P, tudo bem?

Movimento 2 – Expondo e especificando aspectos positivos

Você fez uma excelente reflexão sobre o tema à luz das leituras propostas.

Demonstrou conhecimento das leis.

Movimento 3 – Expondo e especificando aspectos negativos

Porém você deveria ter feito uma análise mais ampla da charge.

Movimento 4 – Finalizando *feedback*

Um abraço,

Esse tipo de orientação não é objetivo e não proporciona compreensão por parte dos alunos sobre quais aspectos precisam ser revistos em sua atividade. Dessa forma, é necessário que os tutores, ao produzirem *feedbacks*, verifiquem se todos os movimentos retóricos estão em consonância com uma mediação pedagógica que proporcione compreensão por parte dos alunos.

Tanto as estruturas discursivas como a padronização textual desses *feedbacks* garantem o seu estatuto genérico, desde que esses movimentos representem uma verdadeira ação social. Isso nos leva a assimilar que uma padronização de movimentos “discursivos” pode ocorrer em uma determinada situação de comunicação, porém ela pode não ser reconhecida pelos seus participantes por não possuir estatuto genérico.

Dessa forma, salientamos que pode haver muitos textos que somente serão identificados como um determinado gênero por meio de uma análise mais ampla de suas características genéricas. Essa análise ampla, portanto, deve considerar aspectos sociais e específicos dos gêneros, assim como aspectos individuais dos seus usuários, tanto em relação aos que recebem como aos que produzem esses gêneros.

Como já o dissemos, de acordo com o estudo de Bhatia (1993), os membros de uma determinada comunidade discursiva adotam valores restritos a vários aspectos do uso da língua (traços do léxico, da sintaxe e do discurso) quando opera um determinado gênero.

Isso foi comprovado por meio das análises dos *feedbacks* selecionados para a pesquisa, uma vez que verificamos uma certa padronização na utilização de recursos linguísticos em cada movimento retórico constituinte desse gênero e que as produções que não corresponderam a uma certa padronização textual, caso dos *feedbacks* 5, 6, 7 e 8, não foram considerados como gêneros, mas sim como pseudogêneros.

O quadro 20, a seguir, tem a síntese da freqüência da utilização de recursos linguísticos com o mesmo valor pragmático:

Quadro 20 – Freqüência de recursos linguísticos com o mesmo valor pragmático

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18	F19	F20
M1	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
M2	x	x	x	--	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
M3	--	x	x	x	--	--	--	--	x	x	x	x	x	--	x	--	--	x	x	x
M4	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x	x	x	x	x	x	x	x	--	x	x

Com base nesse quadro, podemos afirmar que muitos traços linguísticos são verdadeiros para todos os *feedbacks*, pois eles concretizam a realidade e a necessidade do processo de avaliação formativa e mediação pedagógica. Além disso, são utilizados pelos tutores virtuais justamente para alcançarem o objetivo

de mediar a aprendizagem com vistas a uma avaliação formativa que vise o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem.

Nos casos em que o tutor não se valeu dessas estruturas textuais para a produção dos *feedbacks*, sua mediação não foi considerada eficiente para o contexto analisado e sua produção também não foi reconhecida como uma prática social adequada para o contexto. É importante mencionar que não foi somente por falta da estrutura linguística que as produções desse tutor não foram reconhecidas como *feedbacks*, mas também por falta de aspectos cognitivos e funcionais.

Como vimos, a escolha de recursos linguísticos também é importante na produção de um gênero, já que a seleção desses recursos deve relacionar-se aos propósitos comunicativos do produtor, bem como ao público para quem se destina a mensagem, entre outros fatores contextuais. Abaixo, fizemos um levantamento dos elementos linguísticos utilizados no *corpus* da pesquisa, observando as funções que desempenham.

Na sequência, apresentamos as categorias de palavras em que os elementos linguísticos empregados no *corpus* se inserem, com base nos estudos de Kerbrat-Orecchioni (1980, 2006) sobre subjetividade e interação.

Quadro 21 – Características de categorias de palavras

Classes de palavras	Valor	Características	Classes de palavras encontradas no <i>corpus</i>
Adjetivos e verbos	Afetivas	Denotam uma reação emocional do enunciador	(adjetivos) Brilhante, boas, muito bom, ótima, interessante, excelente, (verbos) <i>Gostei</i>
substantivos, adjetivos e verbos	Avaliativas	Exprimem uma avaliação positiva ou negativa	(substantivos) <i>Defesa</i> (adjetivos) <i>Brilhante, boas, muito bom, ótima, interessante, excelente</i> (verbos) <i>Gostei, acho, acredito, faltaram, faltou,</i>

Advérbios e verbos	Modalizadoras	Marcam a proximidade ou distanciamento do locutor em relação ao enunciado.	(advérbios) <i>Perfeitamente, muito, apenas, apesar,</i> (verbos) <i>Gostei, poderia, deveria, gostaria, acho, entendeu, acredito, seria,</i>
--------------------	---------------	--	--

Como podemos observar, as palavras têm valor afetivo, avaliativo e modalizador e uma mesma palavra pode ter mais de um valor, como os adjetivos, que podem exprimir valor afetivo e avaliação positiva. Há também os verbos, que podem ser identificados como avaliativos ou como marcadores de proximidade. Consideramos que alguns recursos linguísticos são estratégicos nos *feedbacks* e convergem para uma padronização em seu estilo.

No quadro a seguir, revelamos algumas características com valor de motivação, encontradas na abertura e no fechamento dos *feedbacks*:

Quadro 22 – Rituais confirmativos de uma boa interação

Sequências	Características	Rituais	Rituais encontrados no corpus de análise
De abertura	Estabelecem contato físico e psicológico favorável, sendo responsáveis para definir a situação de comunicação	Cumprimentos, manifestações de cordialidade e do prazer que se experimentam com o encontro	<i>Olá, oi, tudo bem!</i>
De conclusão	Anunciam e organizam da maneira mais harmoniosa possível o fim do encontro”, por meio de diferentes trocas com função “euforizante”	Desculpas, justificações da partida, balanço positivo do encontro, agradecimentos, votos, cumprimentos na forma de promessas de reencontro	<i>um abraço, grande abraço, abraço, abraços parabéns e parabéns pelo trabalho</i>

No que se refere à forma de tratamento, verificamos que o aluno é tratado pelo nome, o que implica ao favorecimento de uma interação mais próxima e mais confiável entre tutor e aluno. Em relação aos temas discutidos, todos estão relacionados ao curso, e o seu tratamento é descrito de forma acadêmica, isto é,

a linguagem também é um fator essencial para se estabelecer a instituição educacional.

Quanto à utilização de estratégias de polidez negativa e polidez positiva, essas são utilizadas, respectivamente, ou para amenizar uma situação desagradável, ou para valorizar o trabalho do aluno. No quadro a seguir, apresentamos alguns exemplos desses relacionemas:

Quadro 23 - Relacionemas

Tipos de relacionemas	Características	Tipos	Tipos de relacionemas encontrados no corpus
Forma de tratamento	Devem ser mencionadas no início do feedback	Pronomes	<i>Nome do aluno</i>
Estratégias de polidez negativas:	Abrandam algum procedimento comunicacional que poderia afetar a face do outro	Substituidores- substituem uma formulação mais direta por outra mais suave Desatualizadores modais, pessoais referência, lílotes eufemismo, acompanhamento de fórmulas, interpelações, perguntas, minimizadores desarmadores moderadores	(Desatualizadores modais) <i>Poderia, deveria, gostaria, seria;</i> (Modalizadores) <i>acho, acredito, penso;</i>
Estratégias de polidez positiva	são as estratégias específicas que indicam polidez em uma interação; formulações comunicativas que consistem em produzir um caráter essencialmente “antiameaçador” para o seu destinatário	Manifestações de acordo, oferta, convite, elogio, agradecimento, fórmulas de boas-vindas, entre outras Estratégias como a ação de hiperbolizar o ato polido (muitíssimo obrigado, esta absolutamente perfeito...)	(Hiperbolização) <i>perfeitamente, muito bom texto</i> (Elogio) <i>Brilhante defesa, boas argumentações, bom trabalho,, boas as suas respostas, ótima imagem, boas reflexões, interessante, excelente, resgate interessante, leitura atenta, excelente reflexão, se posicionou muito bem, excelente trabalho,</i>

Os operadores do discurso também são encontrados nos *feedbacks* analisados, principalmente na passagem do movimento 2 para o movimento 3, isto é, na passagem da apresentação de aspectos positivos para aspectos negativos. Entre eles, destacamos os conectivos adversativos (mas, porém, por outro lado etc.), conforme apresentado a seguir:

Feedback 4: *você apresentou informações sobre cada escola, **mas** não conseguiu convencer...*

Feedback 12: *Também relacionou sua experiência ao conto de Ruth Rocha ao falar dos vidros que muitos professores se encontram. (interessante a matéria que coloca). **Por outro lado**, você deixou de estabelecer...*

Feedback 13: *Ao ler seu texto é possível perceber que realizou uma leitura atenta do conto e pode refletir sobre o lido. **Por outro lado**, deveria ter explorado...*

Feedback 15: *Você apresentou coerência na sua interpretação das leis, se posicionou. **Porém** faltou...*

Feedback 16: *Demonstrou conhecimento das leis. **Porém** você deveria...*

Feedback 18: *você destaca aspectos interessantes e também muito importantes à percepção e aguçamento do professor em relação aos alunos com necessidades de atenção individualizada. **Porém**, seria muito...*

Feedback 19: *... foi realizada coerentemente, **porém**, você poderia...*

Como vimos, em relação à análise dos recursos linguísticos, comprovamos que há estratégias que favorecem a interação e a colaboração entre tutor e aluno. Entre elas, destacamos as palavras que denotam reação emocional do enunciador, exprimem avaliação positiva ou negativa, marcam a proximidade do tutor em relação ao enunciado, estabelece relação de cordialidade e abrandam enunciados para não afetar a face do outro.

Com base nos estudos realizados nessa pesquisa, afirmamos que o *feedback* é um gênero, visto que em todas as análises e discussões feitas para esse objetivo, análise preliminar, análise dos movimentos retóricos, análise das

respostas dos alunos, análise das respostas dos tutores, análise dos recursos lingüísticos e a análise funcional dos *feedbacks*, levaram-nos a reconhecer seu estatuto genérico.

Se todo gênero possui tipos relativamente estáveis de enunciados, ponderamos que os tutores virtuais, ao produzir *feedbacks*, precisam seguir algumas orientações em prol da construção do conhecimento dos alunos. São elas:

- ter cuidado com a redação, com o modo de se expressar;
- manter interações colaborativas;
- interpretar e compreender erros;
- considerar tipos de erros e não quantidade de erros;
- fornecer informações completas e necessárias do que precisa ser revisto, independentemente da nota;
- proporcionar questionamentos que o suscitem a reflexão;
- levar o aluno a interpretar e compreender seus erros;
- estimular o aluno a construir sua aprendizagem;
- oferecer condições didáticas/ pedagógicas adequadas para a superação do obstáculo revelado pelo erro;
- encorajar o aluno a participar cada vez mais das atividades;
- favorecer a interação do aluno no contexto de ensino;

Essas orientações não são identificadas em ordem de importância: consideramos que os responsáveis pela produção de *feedbacks* devem considerá-las como um todo.

Conclusão

Nesta pesquisa, tivemos por objetivo analisar os *feedbacks* de um curso de formação de professores das séries iniciais na modalidade a distância para verificar se eles contribuíam para o processo de construção dos conhecimentos de futuros professores e, por se tratar de comunicação mediada por computador por meio da linguagem escrita, analisar o modo como o tutor apresenta seus comentários aos estudantes, principalmente no que se refere aos aspectos interacionais voltados para o envolvimento do aprendiz com o processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização de nossa proposta, embasamo-nos nas fundamentações teóricas da concepção socioconstrutivista da aprendizagem, cujo principal representante é Vygotsky (2007); da avaliação com intenção formativa desenvolvida por Hadji (2009); da mediação pedagógica e da produção de *feedbacks* discutidas por Masetto (2000), Paiva (2003), Flores (2009) entre outros; da análise da conversação postulada por Kerbrat-Orecchioni (2006) e da análise de gêneros textuais defendida pela concepção sociorretórica de gêneros, representada por Miller (2009), Swales (1990 e L1992), Bazerman (2005) e Bathia (1993). Esse último nos interessou especialmente, pois utilizamos seu aparato metodológico para analisarmos os *feedbacks* levando em consideração seus aspectos funcionais, pragmáticos e estruturais.

Com base na fundamentação teórica e na análise do *corpus*, concluímos que o *feedback* pode propiciar o envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem e que, para tanto, precisa possuir características de uma mediação pedagógica que considere a concepção socioconstrutivista da aprendizagem e a avaliação com intenção formativa e que seja pautado em uma linguagem colaborativa e motivacional.

Considerando a concepção socioconstrutivista da linguagem o tutor pode, por meio do *feedback*, atuar na zona de desenvolvimento proximal da aprendizagem do aluno, partindo do seu desenvolvimento real e se aproximando ao máximo do seu desenvolvimento potencial. Essa mediação é desenvolvida por meio de troca

de experiências entre tutor e aluno em que há orientações que permitam ao último refletir sobre o seu desempenho na atividade realizada, tanto em relação aos seus aspectos positivos como aos seus aspectos negativos em que há problematização e questionamentos direcionados pelo tutor.

Em relação ao aspecto da avaliação, vimos que ela deve ser vista como estratégias de ensino e não como uma parte burocrática de simples atribuição de notas, para que esteja dentro da concepção de avaliação com intenção formativa, isto é, é necessário considerá-la como parte da aprendizagem e não como uma situação a parte do processo de ensino.

No contexto dessa avaliação, cabe ao professor promover uma mediação qualitativa, ou seja, é preciso analisar as atividades dos alunos de forma a verificar e comunicar os seus resultados, para que eles próprios situem suas dificuldades e encontrem caminhos para resolvê-las. Esse processo de avaliação não leva em consideração a quantidade de erros, mas os analisa de maneira que propicie o aperfeiçoamento da aprendizagem.

Outro aspecto importante para o processo de mediação pedagógica por meio do *feedback* relaciona-se a forma de se comunicar. Como a interação é feita por meio de textos escritos exige-se que os tutores utilizem estratégias linguísticas que auxiliem a diminuir a distância entre eles e os alunos em prol de uma aproximação para o favorecimento da aprendizagem. Dessa maneira, ao produzir um *feedback* o tutor precisa escolher as palavras certas, considerando que um enunciado pode ser interpretado de diversas formas.

Em nosso trabalho consideramos que as estratégias linguísticas que simulam situações de conversação podem ser adequadas para gerar uma aproximação significativa entre os envolvidos em uma cena comunicativa mediada em EAD.

Com base na visão sociorretórica de gêneros, reconhecemos o *feedback* como uma entidade pragmática, com propósito comunicativo definido em uma situação

social específica. Em outras palavras, reconhecemos sua ligação com situações recorrentes de comunicação.

Em relação ao resultado da análise verificamos que a maioria dos *feedbacks*, analisados produzidos pelos tutores do curso oferecido na UFSCar contribui de modo geral para a construção dos conhecimentos dos alunos, uma vez que subjaz a essa atividade a concepção de uma mediação que considere o aluno como o centro do ensino.

Poucos foram os tutores que não seguiram essa orientação. Quando isso ocorreu, consideramos que eram casos de *pseudofeedbacks*, uma vez que simulam movimentos retóricos de um *feedback* propriamente dito, mas na realidade não passam de orações que não levam em consideração um aluno específico. Essas orações não podem ser consideradas *feedbacks*, visto que não contribuem para o processo de aprendizagem do aluno, isto é, não contribuem para uma ação social, função específica de um gênero.

É importante mencionar que, além de não possuírem valor pragmático de um *feedback*, essas orações, consideradas por nós como *pseudofeedbacks*, também não possuem as mesmas características linguísticas dos enunciados considerados *feedbacks*. Sabemos que, pela concepção de Bhatia (1993), sobre a análise linguística de gêneros, os membros de uma determinada comunidade discursiva adotam valores restritos a vários aspectos do uso da língua (traços do léxico, da sintaxe e do discurso) quando operam um determinado gênero e isso não ocorreu com os tutores que não produziram *feedbacks*, pelo menos com base na concepção defendida em nosso estudo.

Em relação à análise, salientamos que a visão sociorretórica de gêneros foi de extrema importância para alcançarmos os resultados obtidos, visto que, se tivéssemos enveredado para uma análise somente de aspectos formais e estruturais de categorias linguísticas, não teríamos comprovado que alguns *feedbacks* na realidade são *pseudofeedbacks* e não teríamos concluído que

muitos pseudogêneros circulam em nossa sociedade como se fossem exemplos de gêneros.

Constatamos, portanto, que para ocorrer uma compreensão significativa de um gênero sua análise deve ser baseada não apenas em aspectos formais, mas também em aspectos funcionais, considerando-se o contexto cultural e institucional da comunidade discursiva onde está inserido, levando-se em conta os propósitos comunicativos do próprio gênero e de seus produtores como defendem os teóricos da visão sociorretórica de gêneros.

Salientamos que os tutores devem considerar, na produção de *feedbacks* para os alunos, a avaliação do desempenho do aprendiz em suas atividades, informando-lhes sobre o seu desenvolvimento, orientando-os em suas dificuldades; estabelecendo interação colaborativa com eles e estimulando a reflexão e a motivação para os estudos. Nessa perspectiva, os docentes podem valer-se de estratégias linguísticas com recursos que gerem afetividade e polidez, como aqui pudemos apresentar.

Consideramos, por fim, que esta pesquisa contribuiu para o aprimoramento de nossos conhecimentos sobre EAD e para o aperfeiçoamento de nossa prática pedagógica nessa modalidade educacional. Além disso, pode contribuir para a formação de professores que pretendem atuar na área, tendo em vista uma EAD de qualidade, que possa cumprir verdadeiramente seu papel.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. (org.) (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BATHIA, V. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman.

BATHIA, V. (2001). Análise de gêneros hoje. Trad. Benedito Gomes Bezerra. *Revista de Letras*, vol. 1/2, n. 23, p. 102-115.

BAZERMAN, C. (2005). Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, p. 19-46.

BELLONI, M. L. (2006). *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados.

BIASI-RODRIGUES, B. B. (2004). Tratamento dos gêneros textuais na escola. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. A. P. (orgs.). *Gêneros textuais e referenciação*. Fortaleza: Prottexto – UFC. CD-Rom. ISBN 85-904864-1-9.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.

BRASIL (2006). Secretaria de Educação a Distância. *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF.

CALDEIRA, A.C.M. (2006). Avaliação formativa na educação on-line. Dissertação de Mestrado. São Paul: PUC-SP (Mestrado em Educação: Currículo)

CORRÊA, L.P. (2004). Léxico, discurso e identidade cultural: das margens ao interior do Brasil (eiro). Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP (Programa de Pós Graduação Língua Portuguesa).

CRESCITELLI, M. F. C; QUEVEDO, A. G. (2005). Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira: a distância ou semipresencial. *Revista Linha d'Água: Ensino de Língua e Literatura de Professores de Língua e Literatura*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, n. 18, p. 43-59.

DIJK, T. A. V. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.

FLORES, A. M. (2009). *O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância*. Santa Catarina: UNISUL.

GARBI, G. (2003). *Feedback: como este termo é utilizado por analistas do comportamento que estudam organizações?*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Psicologia, PUC/SP.

GERALDINI, A. F. (2003). *Docência no ambiente digital: ações e reflexões*. Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC/SP.

GUTIERREZ, F.; PIETRO, D. (1994). *A mediação pedagógica: educação a distância alternativa*. Campinas: Papyrus.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEMAIS, B. R.; BIASI-RODRIGUES, B. (2005). A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, p. 108-149.

KENSKI, V. M. (2008). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papyrus.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *La enunciação de la subjetividad em el lenguaje*. Buenos Aires: Edicia.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006). *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola.

KOCH, I. V. (2004). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

LEWIS, M. (2003). *Feedbacks em aulas de idiomas*. Trad. Renata Lea F. Oliveira. São Paulo: Special Book Services.

LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

MAIA, C.; MATTAR, J. (2007). *ABC da EAD: educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson.

MARINHO, S. P. (2002). Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, M. C. R. A. (org.). *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 41-62.

MASETTO, M. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas/SP: Papirus, p.133-173.

MAZZALI, G. C. (2008). Retórica: de Aristóteles a Perelman. *Direitos fundamentais e democracia*. Curitiba: UNIBrasil. Disponível em: <http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/viewFile/145/134>. Data de acesso: 02/11/2009.

MILL, D *et al.* (2008). O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: O tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, Vol. 02, n.04, p. 112-127.

MILLER, C. R. (2009). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Learning.

MOSCOVICI, F. (1995). *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. Rio de Janeiro: José Olympio.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha *et al.* Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33.

PAIVA, V. L. M. O. (2003). *Feedback em ambiente virtual*: In: LEFFA, V. (org.). *Interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, p.219-254.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (2002). *Tratado da argumentação*. Trad. Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.

PEREZ, F. G.; CASTILLO, D. P. (1999). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires: Ciccus.

PETERS, O. (2004). *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: UNISINUS.

PRETI, O. (2001). A formação do professor na modalidade a distância: (des) construindo metanarrativas e metáforas. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, v. 82, n. 200/201/202, Brasília, p. 26-39.

SCHÖN, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

SHERRON, G. T.; BOETTCHER, J. V. (1997). Distance learning: the shift to interactivity. *Cause professional paper series*, n. 17.

SILVA, L. A. (2008). Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, D. (org.). *Cortesia Verbal*. São Paulo: Humanitas, p. 157-192.

SILVA, T. T.; COELHO, S. Z.; VALENTE, J. A. (2009). O papel da reflexão e dos mediadores na capacitação de aprendizes colaboradores: um dos suportes andragógicos das comunidades virtuais de aprendizagem. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. V. (orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, p. 205- 206.

SILVEIRA, M. A.; JOLY M. C. R. A. (2002). A tecnologia e o ensino universitário: avaliando perspectivas educacionais. In: JOLY. M. C. R. A. (org.). *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. Casa do Psicólogo, p. 65-79.

SILVEIRA, M. I. M. (2005). A concepção sócio-retórica de gêneros. *Análise de Gênero Textual – concepção sócio-retórica*. Maceió: UFAL, p. 69-109.

SOUZA, L. C. G.; EBERSPÄCHER, H. F. (2003). *Considerações referentes à cooperação em comunidades virtuais de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.lami.pucpr.br/lami/publicações.html>. Data de acesso:14/08/03.

SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: University Press.

SWALES, J. M. (2009a). Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES. B.; ARAUJO. J. C; SOUSA. S. C. T. (orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autentica, p. 33-46.

SWALES, J. M. (2009b). Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (orgs.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: EDUPE, 197-220.

TAYLOR, J. C. (2001). Fifth generation distance education. Higher Education Series. *Report n. 4*, June/2001. Disponível em: <http://www.dest.gov.au/archive/highered/hes/hes40/hes40.pdf>. Data de acesso: 24/09/09.

VALENTE, J. A. (1999). *Diferentes abordagens de educação a distância*. Coleção Série Informática na Educação – TV Escola. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Data de acesso: 24/09/2009.

VALENTE, J. A. (2002). A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (org.). *A Tecnologia no Ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-37.

VALENTE, J. A. (2009). O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. V. (orgs). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, p. 37-62.

VALENTE, J. A.; MATTAR, J. (2007). *Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec.

VYGOTSKY, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WILLIAMS, R. L. (2005). *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante.

Anexos

Anexo 1

Questionário respondido pelos tutores sobre a concepção de *feedbacks*.

Resposta do tutor virtual 1a ao questionário

Questionário para tutores virtuais (Avaliação do “feedback” em Educação a Distância)

1- Você considera o feedback um “instrumento” importante na modalidade de Educação a distância? Justifique.

Sim, o feedback é um instrumento de formação muito importante na EaD porque permite ao tutor uma ampla reflexão sobre o desempenho de seu aluno ao fazer o registro de acompanhamento de suas aprendizagens. Da mesma forma, oportuniza ao estudante repensar e reavaliar os conceitos, procedimentos e atitudes que foram trabalhados durante o desenvolvimento da disciplina de modo que lhe seja possível avançar em seus conhecimentos.

2- Você considera que o feedback contribui para estabelecer o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem ou na construção de seus conhecimentos? Se sim, como isso ocorre?

Certamente um feedback bem elaborado contribui para motivar o aluno no desenvolvimento de seu processo de aprendizagem e na construção de seus conhecimentos. Isso ocorre na medida em que o tutor demonstra habilidade para se relacionar e interagir com seus alunos, demonstrando compreensão, tolerância, paciência e muita tranqüilidade no momento de administrar possíveis conflitos e dificuldades. Além disso, o feedback deve sempre ser bem fundamentado, claro, transparente e objetivo ao se fazer referência aos conteúdos apreendidos, ou não e se atendeu à proposta da atividade. Isso significa que precisa ficar evidente no feedback se o aluno realizou um bom trabalho (ou não) e por quê, se foi além, se precisa melhorar, quais as lacunas, o que deixou de contemplar, o que precisa ser feito para progredir e avançar no seu conhecimento etc. Um feedback personalizado e contextualizado e que vá ao encontro das expectativas de aprendizagem do aluno. Sempre de uma forma delicada e que favoreça a abertura de um diálogo com o estudante. Uma outra questão interessante é não fornecer respostas prontas do que ficou em aberto e nem direcionar demais e sim levantar questões que levem o aluno a refletir sobre conceitos equivocados ou que não foram citados. Assim possibilita a construção de conhecimentos por meio de uma prática reflexiva. Da mesma forma, preocupar-se sempre em valorizar seu esforço e interesse deve ser um estímulo a mais para seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

3- Sabemos que na modalidade de Educação a Distância a interação entre tutor e aluno é estabelecida, na maior parte das vezes, por meio da linguagem escrita. Quais são suas precauções com relação à produção de feedbacks?

Na EaD, a escrita é um poderoso instrumento de comunicação ao ser utilizada na produção de feedbacks. Por isso exige cuidado, atenção e muito discernimento para que não se transforme em um meio de comunicação que desmotive o aluno a ponto de fazê-lo abandonar o curso. Deve sempre ser redigido de forma adequada e que atenda individualmente às suas necessidades de aprendizagem. Para isso, o feedback precisa sempre seguir as normas da netiqueta, ser elaborado com uma linguagem não tão formal e mais coloquial para dar idéia de proximidade, ser positivo ao se utilizar palavras que valorizem sua participação e seja também visto por ele como uma estratégia de avaliação formativa e não punitiva. Outra consideração importante sobre a escrita está relacionada ao uso correto da língua em todos os aspectos: gramatical, ortográfico e estrutural já que o tutor também deve ser visto como um modelo de escrita para seus alunos.

4- Você considera que os feedbacks apresentam características específicas em relação a sua estrutura? Se sim, quais são elas?

A partir do conceito de que os feedbacks possuem características específicas na EaD, podemos considerar que isso ocorre sim em relação à sua estrutura que deve ser diferenciada quando se pensa na importância dessa ferramenta para o desenvolvimento do aluno. Por isso, ele deve ser organizado de forma personalizada com um começo, meio e fim no qual o aluno e seu objeto de aprendizagem sejam o centro da atenção do tutor como forma de suprir a ausência do professor. Algumas dessas características específicas presentes na elaboração de um feedback seriam:

- *Introdução do texto com um vocativo para estabelecer um clima de diálogo e chamamento do aluno para uma conversa sobre sua participação na disciplina.*
- *Referência explícita à proposta da atividade com citação da comanda.*
- *Informação ao aluno sobre seu desempenho, possíveis acertos e erros, com uma pequena retomada do conteúdo.*
- *Estabelecimento de relações claras entre o conteúdo estudado e o trabalho apresentado, a partir do texto do aluno.*

- Apresentação de novas propostas e/ou questões reflexivas para reformulação de seus conceitos, se for necessário.
- Atribuição de nota/conceito com justificativas.
- Valorização da tarefa apresentada no começo e encerramento do texto com elogios e abertura para possíveis retornos em caso de dúvidas.

Certamente os feedbacks são elaborados a partir de uma situação contextualizada na qual os sujeitos envolvidos – aluno/tutor/professor – têm autonomia para se manifestar tendo em vista um trabalho colaborativo. Além disso, nessas características devem estar implícitas idéias bem articuladas entre si, com clareza, coesão e coerência para que possibilitem plena compreensão do leitor.

Resposta do tutor virtual 1b ao questionário

Questionário para tutores virtuais: (Avaliação da ferramenta “feedback” em Educação a Distância)

1- Você considera o feedback um “instrumento” importante na modalidade de Educação a distância? Justifique.

É um momento de avaliação em que podemos dizer para o aluno se ele aprendeu, o que aprendeu, o que ainda não aprendeu e como pode avançar;

É um momento em que nos comunicamos com o aluno sobre aquilo que realmente é importante para ele, ou seja, a sua aprendizagem;

É quando indicamos alguns caminhos para o aluno, dando dicas de leitura, mostrando a importância dos referenciais teóricos estudados, corrigindo aspectos da linguagem;

É um momento de reflexão para mim, de avaliação sobre a atividade proposta, seu enunciado, seu grau de dificuldade para o aluno;

É o momento em que, identificando suas dificuldades cognitivas, de postura, de relacionamento e de linguagem do aluno, procuramos criar uma relação de confiança para ajudá-lo a eliminá-las;

2- Você considera que o feedback contribui para estabelecer o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem ou na construção de seus conhecimentos? Se sim, como isso ocorre?

Primeiro apontando os acertos, os avanços do aluno;

Segundo, mostrando-lhe em que não correspondeu às expectativas de aprendizagem que lhe propusemos;

Mostrando-lhe objetivamente o que está fazendo com eficiência, mas também o que realiza ineficientemente;

Também lhe propondo refazer, melhorar alguns aspectos da tarefa que não foram satisfatórios, sempre apontando o quê e o porquê;

Sempre procurando ser direta, objetiva ao indicar o que mostrou não ter aprendido, mas estimulando-o a reler textos, a repensar sobre o que escreveu, transcrevendo até mesmo trechos de sua tarefa para que observe as suas impropriedades;

Orientando o aluno na busca das informações nos materiais indicados para que ele construa seus conhecimentos e ganhe autonomia.

3- Sabemos que na modalidade de Educação a Distância a interação entre tutor e aluno é estabelecida, na maior parte das vezes, por meio da linguagem escrita. Quais são suas precauções com relação à produção de feedbacks?

Como aprendi no meu curso de formação de tutores, devo:

Apontar para o aluno suas dificuldades, suas incompreensões, fazê-lo entender em que sua tarefa foi insatisfatória, mas alternando essas cobranças com estímulos, com afabilidade, com compreensão;

Ter certo cuidado, pois há alguns alunos que não estão preparados para esse tipo de avaliação, vendo-a apenas como crítica;

Cuidar da linguagem, observar a Netiqueta.

4- Você considera que os feedbacks apresentam características específicas em relação a sua estrutura? Se sim, quais são elas?

Sim. Como por exemplo:

Alternância entre ressaltar os equívocos de um lado e os acertos de outro, sugerindo caminhos (feedback-sanduíche);

Frases curtas; parágrafos curtos;

Linguagem clara, com bom uso dos marcadores (tempo, modo, causa);
Uso de vocativo;
Estruturação em itens, como faço aqui agora;
Proposta de perguntas para fazer o aluno pensar.

Resposta do tutor virtual 2a ao questionário

Questionário para tutores virtuais (Avaliação do “feedback” em Educação a Distância)

1- Você considera o feedback um “instrumento” importante na modalidade de Educação a distância? Justifique.

Sim. Pelo menos nos cursos da área de “humanas”, as correções de atividades são, de certa forma subjetivas, não há uma conta exata ou um resultado “mais certo do que outro”. O que há, na verdade, é um apanhado de conceitos que deveriam, por exemplo ser trabalhados naquela atividade. Assim, o feedback torna-se uma ferramenta fundamental para que o aluno saiba, por exemplo, em quais conceitos poderia ter se aprofundado melhor ou, até mesmo, quais ele deixou de abordar.

2- Você considera que o feedback contribui para estabelecer o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem ou na construção de seus conhecimentos? Se sim, como isso ocorre?

Sim. Não sei se é uma prática de todos os tutores, mas em meus feedbacks sempre coloco em tópicos, todos os conceitos que o aluno deveria ter abordado, com um pequeno resumo de cada um. Depois, faço o comentário específico da atividade dele. Creio que esses tópicos que resumem o conteúdo trabalhado na atividade podem ajudar o aluno a sistematizar os conteúdos trabalhados e, inclusive, estudar para uma futura atividade avaliativa.

3- Sabemos que na modalidade de Educação a Distância a interação entre tutor e aluno é estabelecida, na maior parte das vezes, por meio da linguagem escrita. Quais são suas precauções com relação à produção de feedbacks?

A primeira de todas: sempre digitar os feedbacks no Word antes de passar para o AVA. Além de evitar que, por problemas técnicos, o feedback “se perca”, escrevendo no Word temos os erros gramaticais apontados, tornando-os, possíveis de correção. Sempre procuro também escrever os feedbacks com uma linguagem simples, porém, acadêmica. Já li feedbacks beira a infantilidade, o que é um absurdo! Antes de mais nada, estes alunos com quem lido, são estudantes universitários e, no caso do curso de Pedagogia, são muitas vezes, mais velhos do que eu. Acho que os cuidados são esses: os erros, que devem ser reduzidos a zero; e a própria linguagem, não infantilizada, acadêmica, porém, simples, clara e didática.

4- Você considera que os feedbacks apresentam características específicas em relação a sua estrutura? Se sim, quais são elas?

Bom, no curso de formação de tutores aprendemos vários tipos (escada, sanduíche, etc). Sinceramente, não sei se acabo utilizando algum deles. No início do trabalho como tutora, preferia o “sanduíche”, hoje, depois de quase dois anos atuando, acho que desenvolvi uma estrutura mais particular. Início o feedback cumprimentando o aluno e mencionando em qual atividade ele está sendo avaliado, por exemplo com a frase: “Vamos ver como se saiu na nossa última produção textual da disciplina?”. A partir daí explico quais eram os pontos principais a serem desenvolvidos na atividade. Essa parte é a mais longa e, em contrapartida, igual para todos os alunos. Abaixo destes tópicos, avalio a atividade entregue pelo aluno a partir de um pequeno comentário, informando-o se desenvolveu todos os conceitos, em qual poderia ter se aprofundado mais, etc.

Resposta do tutor virtual 2b ao questionário

Questionário para tutores virtuais (Avaliação do “feedback” em Educação a Distância)

1- Você considera o feedback um “instrumento” importante na modalidade de Educação a distância? Justifique.

Considero fundamental! O aluno na modalidade de ensino presencial tem o professor “mais perto dele”. Fica fácil procurá-lo e tirar suas dúvidas ou ainda pode fazer isso na própria aula. O professor, em uma devolutiva, pode falar das provas e trabalhos de modo geral sem precisar detalhá-los. É mais fácil encontrar material impresso porque já na universidade ou faculdade há bibliotecas.

Já no ensino a distância esse contato é mais restrito ou se leva mais tempo para uma

resposta. Tempo muitas vezes que o aluno não dispõe, não pode esperar. Por isso acaba enviando seus trabalhos que foram realizados, sobretudo com o material digital (às vezes com alguma discussão do tipo fórum). Aí entra o feedback: quando se aponta questões sobre o conteúdo, sobre a forma como organizou o trabalho, sobre como elaborar uma referência bibliográfica e, até mesmo questões do campo da Língua Portuguesa, o faz de modo sistematizado no feedback; levanta questões, propõe encaminhamentos, dá explicações mais detalhadas, sugere outras referências etc.

Penso que se o feedback for dado dessa maneira ao aluno pode refletir sobre cada produção que elabora e melhorar cada vez mais nas seguintes. Ele consegue enxergar claramente os pontos nos quais pode melhorar ou mudar e o que de fato está “acertando”. Não fica com aquela sensação “no que eu errei” “onde poderia melhorar”. Fica estimulado a fazer diferente se estiver errando e manter se estiver acertando.

2- Você considera que o feedback contribui para estabelecer o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem ou na construção de seus conhecimentos? Se sim, como isso ocorre?

Sim. De certa forma, na resposta anterior, eu já apontei algumas coisas que justificam o “sim”. Porém, posso reforçar dizendo o seguinte: se o aluno, por meio do feedback do tutor ou professor, tem claramente as condições e os resultados de suas tarefas, pode ter o controle sobre seu aprendizado. Pode definir se ele está sendo ou não de fato satisfatório. Pode mudar a sua condição na (s) disciplina (s) ou curso porque tem condições de medir de alguma maneira o que atingiu ou não. Pode procurar meios e fontes de mais ou melhor aprendizado.

3- Sabemos que na modalidade de Educação a Distância a interação entre tutor e aluno é estabelecida, na maior parte das vezes, por meio da linguagem escrita. Quais são suas precauções com relação à produção de feedbacks?

É bem difícil transmitir aquilo que se pretende esperando que o outro entenda o sentido que se quis dar. Muitas vezes acontece de haver uma outra interpretação e se ter que explicar novamente escrevendo de uma outra maneira ou sendo mais específico, detalhista...

Por isso desenvolvi uma forma de dar feedback em formato de tópicos. Em cada um deles eu aponto algo negativo ou positivo, apresentando uma orientação ou ressaltando uma qualidade. É uma forma simples, mas objetiva que acaba por evitar duplas interpretações (mas há as exceções). Nesses feedback procuro tentar usar as palavras “certas”, os termos que darão minimamente margem para entendimento que não seja aquele que eu quis dar. Enfim, tento ser clara, organizada, objetiva e simples, mesmo sendo difícil de acertar todas as vezes.

4- Você considera que os feedbacks apresentam características específicas em relação a sua estrutura? Se sim, quais são elas?

Sim. Creio que o feedback não pode ser um texto que substitua o trabalho do aluno, nem trazer afirmações vagas, ou misturadas. Ele deve obedecer a um critério que mostre os pontos positivos e negativos de cada trabalho. Isso pode ser feito (e aí penso que cada caso é um caso, cada tutor é um tutor, cada aluno é um aluno e dá para modificar a estrutura para melhor atender a situação) de duas maneiras, por exemplo:

- *Feedback sanduíche*

Ponto positivo – ponto negativo – ponto positivo.

- *Feedback escada.*

Ponto positivo – ponto negativo – ponto positivo – ponto negativo.

Contudo, já tive trabalhos em que não havia aspecto negativo para apontar e não tive problema para apontar somente os positivos. O mais difícil é quando praticamente não há aspectos positivos a serem apontados e se tem que procurar uma maneira de apresentar o feedback sem desestimular o aluno em seus estudos.

Resposta do tutor virtual 3a ao questionário

Questionário para tutores virtuais (Avaliação do “feedback” em Educação a Distância)

1- Você considera o feedback um “instrumento” importante na modalidade de Educação a distância? Justifique.

Sim, pois sem o feedback o aluno não teria o parecer de seus tutores e professores em relação a seu progresso dentro do campo educacional

2- Você considera que o feedback contribui para estabelecer o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem ou na construção de seus conhecimentos? Se sim, como isso ocorre?

Uma vez que a construção do conhecimento dá-se com a interação, segundo as teorias sócio-construtivistas, o feedback proporciona, na EAD, a troca de idéias entre professor(ou tutor) e aluno. É o momento em que um conhecimento se desestabilizará e outro, mais profundo, será construído e se estabilizará.

3- Sabemos que na modalidade de Educação a Distância a interação entre tutor e aluno é estabelecida, na maior parte das vezes, por meio da linguagem escrita. Quais são suas precauções com relação à produção de feedbacks?

Minha preocupação está exatamente na clareza da linguagem. Acredito que uma construção mal elaborada pode confundir o aluno, o que dificultará na construção do conhecimento. A linguagem intermediária, esta classificada por Dino Preti entre a língua culta e a coloquial, pode ser muito útil nesse gênero

4- Você considera que os feedbacks apresentam características específicas em relação a sua estrutura? Se sim, quais são elas?

Sim. Quanto à estrutura, vejo que o feedback pode ser dividido em 3 partes: O cumprimento, o corpo com as informações necessárias à interação e a despedida.

Resposta do tutor virtual 3b ao questionário

Questionário para tutores virtuais (Avaliação do “feedback” em Educação a Distância)

1- Você considera o feedback um “instrumento” importante na modalidade de Educação a distância? Justifique.

Penso que o feedback é um importante instrumento, pois é uma forma de se relacionar com o/a aluno/a, dando contribuições e sugestões para a melhoria de seu trabalho. É uma ferramenta que permite, de certa maneira, a interação entre ambos e uma maneira do/a estudante sentir que seu trabalho está sendo acompanhado, por isso, é essencial que o/a tutor/a faça um adequado feedback, dando contribuições necessárias para a aprendizagem do/a aluno/e não apenas “dar o retorno” sem a essência que o fará crescer, mudar e aprender.

2- Você considera que o feedback contribui para estabelecer o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem ou na construção de seus conhecimentos? Se sim, como isso ocorre?

Acredito que o feedback quando bem planejado e de acordo com as expectativas do curso, ajudam sim o aluno/a a construir seu conhecimento, pois entende-se que o conhecimento se dá junto com as demais pessoas e não apenas se faz para elas. É na troca de experiências que se pode aprender mais e melhor, pois cada pessoa tem um jeito diferente de ver o mundo, de acordo com suas experiências de vida e quando existe a possibilidade de trocar, ensinar isso ao outro e aprender com o outro, há maiores chances de se aprender não só o instrumental, mas também o interpessoal, ambos tão necessários ao processo de aprendizagem. Por outro lado, se o feedback é feito sem o compromisso com a educação e com a relação que se estabelece com a pessoa que está do outro lado da tela, daí há fracasso, pois não houve interação suficiente pra “encantar” o outro e fazer despertar seu interesse pelo que se objetiva aprender.

3- Sabemos que na modalidade de Educação a Distância a interação entre tutor e aluno é estabelecida, na maior parte das vezes, por meio da linguagem escrita. Quais são suas precauções com relação à produção de feedbacks?

Acho que uma precaução essencial é a sensibilidade, saber que há inúmeras diferenças entre o falar e o escrever, assim, a pessoa tem que conseguir expressar na escrita, de forma mais clara possível, o seu pensamento, de forma a não deixar brechas pra possíveis más interpretações, que acarretam além de desânimo, um sensação de incapacidade, coisas que são incoerentes com a forma de organização da educação a distância: atender um público que não pode frequentar aulas presenciais, mas que tem o mesmo direito de uma educação de qualidade. Para isso, o tutor tem que ser o responsável por essa formação de qualidade, sabendo atender a todas as expectativas e dúvidas dos alunos/as, escrevendo no papel, o

que seria dito verbalmente. Em todos os momentos estamos sendo avaliados e quando escrevemos no papel, é preciso cuidar da estrutura do texto, da coerência das palavras, da gramática, ou seja, da estrutura, pois quando mais claro um texto, maiores são as chances de compreensão.

4- *Você considera que os feedbacks apresentam características específicas em relação a sua estrutura? Se sim, quais são elas?*

Considero que os feedbacks são ferramentas importantes na avaliação e que possuem uma estrutura diferenciada e necessária. A estrutura de um curso a distancia é diferente da estrutura presencial, daí que os instrumentos também devem ser diferentes, desde que se garanta a qualidade necessária para o processo de ensino e aprendizagem. O feedback deve possuir uma linguagem estruturada que permita emitir a mensagem sem deixar subentendidos; deve permitir uma interação com o aluno/a de forma que ele possa perguntar, questionar, entender e também modificar algumas possíveis ações; deve ser utilizado com clareza e ao mesmo tempo sensibilidade por parte do tutor, que ao ter em suas mãos tal ferramenta, saiba direcionar o processo de ensino e aprendizagem.

Anexo 2

Questionário respondido pelos alunos sobre a concepção de *feedback*.

Pesquisa de campo - Questionário ①

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

FEEDBACK É UM COMENTÁRIO, UMA OPINIÃO SOBRE ALGO.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

CONSIDERO UM FEEDBACK É MUITO SIGNIFICATIVO PARA MINHA APRENDIZAGEM PORQUE DELE A PESSOA É MOTIVADA A MELHORAR SEU DESEMPENHO.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

EU COSTUMO LER OS FEEDBACKS, ACHO MUITO ESTIMULANTE OS COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

NÃO. TODOS OS FEEDBACKS FORMAM OBJETO DE MOTIVAÇÃO PARA MIM.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

TAUMOR POR FALTA DE TEMPO NUNCA QUESTIONEI

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

NÃO ENTENDEI A PERGUNTA

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

COM CERTEZA

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

SIM TOTALMENTE, EM MINHA OPINIÃO.

c) Há questionamento, quando necessário?

SIM

d) Há sugestão de melhorias?

Pesquisa de campo - Questionário

2

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

É o retorno a correção das atividades e opiniões do tutor/professor em que posso estar melhorando, ou o que não estava de acordo com o proposto.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Claro. Em determinadas atividades a visão do tutor na correção era o ponto que faltava para compreensão total da atividade, ou a confirmação de que você está no caminho certo.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Os comentários, tenho o hábito de ler principalmente os que as notas não foram as esperadas ou (a) abaixo do normal.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Sim.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Já questionei. Em uma avaliação presencial, onde a tutora questionou minha resposta como se estivesse duvidando de que isto seria realmente o que eu faria.

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Nunca parei para analisar mas creio que sua estrutura pode ser reconhecida em qualquer contexto.

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Na grande maioria sim, até hoje um ou dois não eram muito claros.

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim. Juntamente esta tutora tentou me julgar.

c) Há questionamento, quando necessário?

Houve somente uma vez, e farei outras vezes que não julgar corretos.

d) Há sugestão de melhorias?

Por enquanto não.

Pesquisa de campo - Questionário (3)

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

Feedback é o retorno por parte do tutor virtual em relação à nota atribuída à uma atividade. É uma espécie de esclarecimento.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Acredito que o *feedback* pode esclarecer em muito acerca do assunto discutido, pode evidenciar aspectos não percebidos anteriormente, além de funcionar como estímulo, positivo e negativo.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Na verdade depende da correria da semana, no geral, gosto de ler os *feedbacks* pois assim tomei o ritmo melhor na disciplina.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Sim, muitas vezes! Já fiquei muito chateada pela falta de flexibilidade presente em alguns *feedbacks*.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

As vezes questiono pois eu sei que corro um grande risco de não conseguir me expressar da maneira como gostaria, por isso o questionamento serve de diálogo.

- 6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Acredito que o *feedback* obedece sim a uma estrutura de texto, tem características próprias e revela-se peculiar.

- 7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

- a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Ultimamente sim, são levantados pontos que precisam ser melhorados.

- b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Há um estímulo sim.

- c) Há questionamento, quando necessário?

Há questionamento quando necessário.

- d) Há sugestão de melhorias?

Geralmente são pontuais.

Pesquisa de campo - Questionário

4

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

Uma resposta de tudo o que faço, seja escrito, seja na prática da vida.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim aprendo mais com as respostas negativas, com as críticas do que com as elencações.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Leio os *feedbacks* prioritariamente e dou pouco valor as notas

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Não, todos me deram mais incentivo para continuar, só deveria haver um espaço para questionamento e esclarecimentos das críticas negativas.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Quando o retorno do tutor não corresponde aquilo que disse eu não está solicitado nas diretrizes da tarefa.

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Não, não é como a receita do bolo, é necessário contextualizar

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Em alguns sim.

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim, quando compreendido pelo tutor.

c) Há questionamento, quando necessário?

Poucos, deveria haver mais.

d) Há sugestão de melhorias?

Poucos, gostaria que houvessem várias.

Pesquisa de campo - Questionário

5

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

É um retorno do professor/tutor quanto a atividade feita ou não feita.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim, porque sem ele não sabemos se estamos desenvolvendo as atividades conforme solicitado e se estamos alcançando as metas traçadas.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Os comentários, pois a nota não agrega nada naquela disciplina ou conteúdo. Lido quase todos os *feedbacks*, desde que sejam objetivos.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Sim, quando percebo que novamente errei algo já citado, mas acho normal.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Sim, quando acho que estão injustos ou há um mal entendido.

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Acho que numa estrutura de diálogo fica mais amistosa e até "aceitável".

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Sim, mas nem de todos os tutores

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim, uma vez fiquei feliz ao receber do tutor que aquela atividade comparada a anterior havia melhorado muito.

c) Há questionamento, quando necessário?

Sim.

d) Há sugestão de melhorias?

Sim.

Pesquisa de campo - Questionário

6

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

O FEEDBACK É O RETORNO DE SUA ATIVIDADE A PARTIR DO PONTO DE VISTA DO TUTOR VIRTUAL, TENDO COMO REFERÊNCIA A TEORIA ESTUDADA.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

QUANDO ESSE FEEDBACK CUMPRE O PAPEL DE ANALISAR SOBRE OUTRAS PERSPECTIVAS O SEU APRENDIZADO, SIM. ISSO LEVA A UMA REORGANIZAÇÃO DAQUILO QUE SE APRENDEU E, NOS ESTIMULA A OLHAR PARA DETERMINADOS ASSUNTOS JÁ CONSTRUÍDOS COM UM OLHAR MAIS AMPLO, COMPARANDO E REFLETINDO.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

A NOTA É O MENOS, O IMPORTANTE É OBSERVAR SE TRILHO O CAMINHO P/ A CONSTRUÇÃO DO NOVO CONHECIMENTO. AO LER PERCEBO SE PERDOI UMA VIA DE MÃO DUDA, UM ATALHO OU SE ESTOU DESA NUM CONGESTIONAMENTO.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Sim! QUANDO O TUTOR SE REZUME A DIZER: PARABÉNS! ÓTIMO TRABALHO E/OU NÃO FEZ A ATIVIDADE.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

QUESTIONO CONIGO MESMO, RETORNANDO AO QUE ESCREVI E PROCURANDO AS REFERÊNCIAS APRESENTADAS PARA TUDO, A FIM DE VERIFICAR SUA VALIDADE E A SUA FORMA DE EXPRESSAR O QUE PENSEI, SE ESTA MUITO DIFERENTE DE MINHA.

- 6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

NÃO SEI AO CERTO... ACREDITO QUE O FEEDBACK DEVA ESTRUTURAR-SE A PARTIR DO QUE FOI REDIGIDO PELO ALUNO, PARA QUE EM SEQUITA TRAGA AS REFLEXÕES DO TUTOR SOB O OLHAR PEDAGÓGICO ESTUDANDO. AO FINALIZAR, O TUTOR DEVE CONCLUIR SUA REFLEXÃO AO ABRORDAR "O TUDO" DA ATIVIDADE. SE ISSO É UMA ESTRUTURA QUE PODE SER RECONHECIDA EM QUAL CONTEXTO, ACREDITO QUE SIM!

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

- a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Sim, AO NOS LEVAR A REFLEXÃO TRAZENDO PERGUNTAS SOBRE AQUILO QUE CITAMOS NO TRABALHO ESCRITO.

- b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim, QUANTO NOS PONTUA AQUILO QUE É CORRENTE E QUE CHAMAM SUA ATENÇÃO QUANDO AO QUE APRENDEMOS OU ESTAMOS NO CAMINHO A APRENDER.

- c) Há questionamento, quando necessário?

Sim, QUANDO REALMENTE QUER NOS ESCLARECER SOBRE ALGO, PARTINDO DE NOSSAS INDICAÇÕES, COMO FORMA DE CONSTRUÍRMOS, NOSSO CONHECIMENTO E APRENDER A RELACIONA-LO C/ A TEORIA ESTUDADA.

- d) Há sugestão de melhorias?

Sim, QUE TODOS OS Tutores VIRTUAIS APRENDESSEM A REDIGIR UM FEEDBACK E NÃO APENAS DIZER SE O TRABALHO ESTÁ BOM OU NÃO.

Pesquisa de campo - Questionário

7

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

É o retorno das atividades elaboradas com os devidos comentários, a fim de que haja uma significativa melhoria para as próximas atividades.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Acredito que os *feedbacks* são importantes para o processo de aprendizagem, pois através deles me atento para não cometer os mesmos erros nas próximas atividades.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Particularmente, eu valorizo mais os comentários do que a nota em si. Porque eles me fazem repensar algum ponto que não tenha ficado claro.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Sim, quando abri um *feedback* e só tinha a nota, isso para mim não basta.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Eu já questionei *feedback* que só tinha nota porque penso que temo que ter uma justificativa ainda que a nota seja a máxima permitida. Além disso, costumo "discutir" com o tutor algum ponto que não tenha ficado claro.

- 6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Normalmente, os *feedbacks* são apresentados com um cumprimento, na sequência há observações do que precisa ser melhorado e exaltação dos pontos positivos e por último há uma saudação.

- 7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

- a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Alguns apresentam ^{as} necessidades de melhorias para as próximas atividades. Mas há outros que apenas são elogios.

- b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Na qual, sinto que o meu trabalho é valorizado, inclusive há tutores que lembram da importância de continuar realizando tarefas de qualidade.

- c) Há questionamento, quando necessário?

Já recebi *feedbacks* ^{de} ~~de~~ atividades que não foram compreendidas pelo(a) tutor(a), onde ele(a) quis saber o porquê de eu ter me expressado de tal maneira.

- d) Há sugestão de melhorias?

Penso que deveríamos ser avaliados pelo correto uso da língua portuguesa, já que como futuros educadores devemos ser o mais correto possível no que se refere a esse aspecto.

Pesquisa de campo - Questionário

(B)

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

É o retorno ou a resposta em relação a algo que foi feito, elaborado.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim muito significativo porque nos dá um respaldo sobre o que foi realizado e ao mesmo tempo nos permite fazer ajustes se necessário for.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Ambos são essenciais, nota e comentários, particularmente se a nota for boa, não me atendo aos comentários, isso é ruim pois uma nota boa não quer dizer que nenhuma ajuste se faz necessário.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Sim, muito

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Sim questiono, geralmente em relação ao método ou no caso do novo curso a distância são poucos e em relação ao conteúdo se eu acho que estou certo no contexto até que me provam ao contrário.

- 6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Acho que não deve seguir uma estrutura tem que ser relativo a atividade e o mais simples possível e melhora a ser possível.

- 7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

- a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Muito raramente, normalmente o *feedback* vem em forma de pontuação e informações tipo a sua nota e esse por isso.

- b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Mas na maioria das vezes quando o trabalho é bom não é acompanhado de um *feedback* ou seja só vem a nota.

- c) Há questionamento, quando necessário?

As vezes há questionamento dependa do tutor.

- d) Há sugestão de melhorias?

Não. seguir uma receita, ser imparcial breve e claro.

Pesquisa de campo - Questionário

9

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

Retorno de performance, Clarificação de que
você entende não determinado assunto e
a opinião/julgamento de uma outra pessoa/profissional
para esclarecer, ampliar, argumentar contra ou favor
de sua própria

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim, principalmente no ensino a distância, alguns
vezes em ponto solitário com o meu pai, e fico
em dúvida se é o suficiente ou pouco aplicado
na prática.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Tenho e os aguardo com ansiedade boa,
de que tenha comentários. Alguém está
me escutando, olhando por mim e começa sobre
os diversos alternativos

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Não. Em hipótese alguma. O que me desmotiva
é a simples nota ou uma referência pedida
que cumpra com os critérios de avaliação, muito
frio e distante.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Em uma oportunidade retroagir e o tutor
sensibilizado alterou o conceito de
avaliação.

- 6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Não existe padrão. O que me emociona é o contato, o jeito de escrever e a postura do tutor sobre o assunto. Aprendo quem realmente lê e se preocupa e os mais criativos e objetivos.

- 7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

- a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Nestes módulos todos, somente dois fatores se preocuparam e estimularam a entender melhor o tema e até a refazer a atividade.

- b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

50% deles tem reconhecido ou incentivado as tarefas e atividades realizadas.

- c) Há questionamento, quando necessário?

Sómente 2 tutores conforme item a.

- d) Há sugestão de melhorias?

Poucas vezes, a maior parte é crítica fechada e pouco construtiva.

Como melhorar o prazo de retorno, deveria ser o menor possível e contar como performance do tutor.

Pesquisa de campo - Questionário

10

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

O *feedback* em sua tradução original é um retorno. Mas pensando sobre a dica do curso a distância, o *feedback* é uma forma de avaliação do aluno.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim. Porque o *feedback* é mais do que uma nota por que ela dá um direcionamento sobre o caminho correto a seguir.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

O que mais importa sem dúvida nenhuma é o que o tutor fala. Primeiro por que se vc estiver com a linha de raciocínio certa vc fica mais seguro e segundo se vc estiver pensando por um lado diferente vc pode captar vários ideias.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

O *feedback* é uma crítica construtiva sobre o trabalho do curso se eu não soubesse encarar este tipo de crítica eu não vou ter maturidade para administrar os meus estudos no curso a distância.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Questiono quando não entendo ou quando sou mal interpretado sob um ponto de vista que eu coloco no texto.

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Sim. Acho que cada tutor dá o *feedback* de uma maneira diferente mas a essência é a mesma.

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Sim. É dito de forma clara sobre alguns conteúdos que precisa ser revisto ou dá melhor atenção.

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim. Por através do *feedbacks* o tutor também estimula o aluno.

c) Há questionamento, quando necessário?

Sim. Os *feedbacks* podem ser transformados em diálogos em determinadas situações. Por exemplo, questiona e se responde a partir do email interno.

d) Há sugestão de melhorias?

O *feedback* é dado ao aluno junto com a nota apesar de haver questionamentos que ficam junto com a nota e só o *feedback* do tutor por ser mais denso fica no mesmo espaço que o tutor dá o *feedback* deveria ter o espaço para o aluno colocar a sua posição assim ele seria mais estimulado a discutir sobre sua nota. É importante também a pontualidade de nos retornos de acordo as atividades.

Pesquisa de campo - Questionário

11

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

É o retorno da informação com pontos a ser melhorados.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim. Pois ele contribui para evidenciar pontos a ser melhorados, refletidos e reformulados.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Observo as notas e os pontos a serem melhorados.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Desmotivado não! Mas de vez em quando se fica desanimado com alguns comentários.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Dependendo do retorno, das críticas questiono alguma coisa mais quando parece haver injustiças.

- 6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Acho que pelo fato de retornar a informações já é um *feedback*, literalmente.

- 7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

- a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Sim. Na maioria das vezes!

- b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim. Na maioria das vezes. Mas em algumas ocasiões, a preferência não é dada o *feedback*, somente a nota.

- c) Há questionamento, quando necessário?

Dizia que há um questionamento em vão.

- d) Há sugestão de melhorias?

Especificamente para este caso não. Creio que há espaço geral para sugerir.

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

É um acompanhamento das tarefas realizadas que é feita pelo professor.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim, pois muitas vezes o professor coloca comentários que nos fazem refletir e melhorar nossa aprendizagem.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

As notas são importantes, mas eu prefiro quando o professor faz comentários sobre o porquê daquela nota.
Eu costumo ler todos os *feedbacks*.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Desmotivado não, talvez um pouco desanimada.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

As vezes, quando acho que o comentário não procede. Sempre expesso minha opinião sobre o comentário ou a nota.

- 6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Há para identificar, mas não é nada muito certinho com fórmulas ou receitas, cada professor tem uma maneira diferente de dar os *feedbacks*.

- 7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

- a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

De alguns tutores sim, mas alguns dão somente a nota e não fazem nenhum comentário.

- b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Com certeza quando o professor dá um *feedback* com notas e comentários, eu sinto o meu trabalho valorizado, pois o professor deu atenção e respaldo que eu preciso.

- c) Há questionamento, quando necessário?

Sim, a maioria dos tutores, questionam no sentido que o aprendizado seja melhorado.

- d) Há sugestão de melhorias?

Os *feedbacks* não deveriam demorar tanto a serem feitos.

Pesquisa de campo - Questionário

13

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

É uma ferramenta importante para o processo de reflexão, na relação ensino aprendizagem

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

É o modo possível de se rever e se apropriar de um outro ponto de vista sobre um tema

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Leio todos, porém espero ansioso pela nota

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Sim, achei que não daria conta do cobrado.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Quando apontam para problemas de compreensão da matéria e concedem nota abaixo da média.

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Não há uma estrutura, e para mim um parecer inclusive mais informal, apesar de formalidade

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Sim, e normalmente os tutores tem características muito divertidas.

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim, sempre é observável que a pessoa tem.

c) Há questionamento, quando necessário?

Muito pouco.

d) Há sugestão de melhorias?

Sim, sempre

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

É uma avaliação ou orientação destinadas a uma melhoria no desempenho e aproveitamento no curso.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

É fundamental, pois estudar um determinado tema exige um direcionamento e os *feedback* corrigem os rumos, estimulam os estudos, apresentam sugestões de aproveitamento de outros textos. Enfim, sem o *feedback* é como navegar sem bússola.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Nos *feedback* apuro as orientações e observações sobre os possíveis erros.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Desmotivado eu nunca me senti. Mas, ao alguns *feedback* não questionáveis, a opinião do tutor ~~deve~~ deveria caber uma réplica.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Comunicando com colegas, em alguns casos ~~notei~~ percebi que a tutora falava a mesma coisa pra todos. Houve outro tutor que em seus *feedback* parecia pretender, apenas, que ele sabia mais que os alunos.

- 6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Não há uma estrutura - que permite reconhecê-lo. Não é um gênero literário como o conto, o romance e até mesmo a notícia.

- 7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

- a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Claro, se não há como conteúdo não tem nenhum valor.

- b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Em muitos casos houve, em outros não. Depende muito do próprio tutor.

- c) Há questionamento, quando necessário?

Em muitos casos o questionamento tem sido único de direção do tutor para o aluno. No conteúdo contido as interações são realizadas por meio de outros ferramentas.

- d) Há sugestão de melhorias?

A única sugestão que eu costumo usar é a possibilidade de inserir a possibilidade de réplica e tréplica.

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

Feedback é o retorno ou re-alimentação dado por um dos interlocutores sobre ad(s) outro(s) sobre uma dada questão sob debate. É o relacionamento entre professor - aluno a respeito da compreensão do conhecimento sob construção.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim. Considero muito significativo. É isto porque durante o processo de aprendizagem ficamos sujeitos a interpretações, sem que tenhamos certeza sobre sua acuidade. O feedback do professor permite ao aluno adquirir maior certeza sobre a sua aprendizagem.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Em relação aos feedbacks recebidos o que me importa mais são os comentários, principalmente aqueles comentários que demonstram os erros cometidos e os seus motivos, indicando a solução correta. Eu sempre leio todos os feedbacks e não "aceito" notas sem feedbacks.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

No curso atual, não. Houve, inclusive um feedback que recebi do Prof. da Disciplina de Cultura que representou um verdadeiro curso sobre a universalidade (conceito de). A partir desse feedback pude passar a enxergar a universalidade como algo extremamente teórico e exíguo, que não pode ser banalizado e entendido que, inclusive, o direito à vida não é direito absoluto universal, já que em algumas sociedades há pena de morte.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Geralmente eu procuro compreender os feedbacks. Se me surge alguma dúvida, trato de desfazê-la mediante contato com o professor, geralmente por e-mail.

- 6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Penso que não há uma estrutura que identifique o *feed-back*. Mas, geralmente, é bom que se ressaltem os pontos positivos e depois o que faltou para que ficasse livre de pontos negativos.

- 7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

- a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

Sim, sempre.

- b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim, totalmente.

- c) Há questionamento, quando necessário?

Sim, de parte a parte. Já tive professores que me fizeram questionamentos antes de fazerem as avaliações e enviarem os *feedbacks*.

- d) Há sugestão de melhorias?

Sempre há. No atual curso, entretanto, são muito poucas. O que precisa melhorar é o prazo de fornecimento de *feedbacks*. Por exemplo, estamos fazendo as avaliações presenciais sem que tenhamos recebido *feedbacks* de atividades realizadas, o que nos coloca em situação de dúvidas: será que as atividades foram bem compreendidas?

Pesquisa de campo - Questionário

16

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, O que é *feedback*?

É o retorno de alguma situação ou relatório de alguma atividade.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim porque funciona como uma avaliação

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

O que mais importa são os comentários. leio todos os *feedbacks*, as notas e somente para ficar no histórico.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Sim, mas ao questionário o fato foi esclarecido.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

quando parte pelo lado pessoal.

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo, ou não há uma estrutura que o identifique?

Cada feedback está associado ao contexto do fato sobre a avaliação obtida o feedback pode ter conteúdo essencial para um relacionamento social.

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimento sobre o que precisa ser revisto?

alguns sim outros não

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim, no relatório final.

c) Há questionamento, quando necessário?

Sim,

d) Há sugestão de melhorias?

Muitas. os feedbacks alguns foram são bem construtivos;

Pesquisa de campo- Questionário (17)

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, o que é *feedback*?

É UMA ANÁLISE REFLEXIVA, QUE ESCLARECE OS PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DE UMA APRESENTAÇÃO ESCRITA OU EM FORMA DO SEMINÁRIO

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

MUITO SIGNIFICATIVO PORQUE CONSISTO VISUALIZAR AS MINHAS DEFEIS PARA APERFEIÇOAR MINHA APRENDIZAGEM

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

OS COMENTÁRIOS, LEO TODOS E REVEJO O QUE FOI ESCRITO

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

NÃO ME DESMOTIVO QUANDO, NÃO HA RETORNO

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

NÃO QUESTIONO, PORQUE OLHAR, DE QUEM LÊ MINHAS ANOTAÇÕES E COMENTÁRIOS, DEVIDO A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, REVERA O QUE EU DESCONHEÇO, SENDO UMA FORMA POSITIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo ou não há uma estrutura que o identifique?

NÃO DIRIA RECEITA DE BOLO, MAS SIM A ESTRUTURA DE UM TEXTO INFORMATIVO INSTRUCCIONAL TAL COMO BULA DE REMÉDIO QUE TEM AS INDICAÇÕES E AS CONTRA-INDICAÇÕES

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimentos sobre o que precisa ser revisto?

SEMPRE. É POR INCRÍVEL QUE PODEMOS VISUALIZAR A FALHA, QUANDO REVISAMOS O TEXTO

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

SIM. DEMONSTRA QUE O ESFORÇO NÃO É DESPERDIÇADO

c) Há questionamento, quando necessário?

SIM. E ESTES QUESTIONAMENTOS NOS FAZ REPLETIR SOBRE NOSSA PRÁTICA

d) Há sugestão de melhorias?

NÃO

Pesquisa de campo- Questionário (18)

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, o que é *feedback*?

Feedback e o comentário dado após alguma reunião, aula etc.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Sim, porque através dele podemos mudar coisas erradas de nossa prática.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Para mim, o *feedback* é mais importante que a nota porque ele te orienta e mostra o que aconteceu.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Não, sempre os *feedbacks* que recebi foram muito importantes, e quando só recebo nota fico triste.

sempre
não
m
gosta

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Em todas, porque sempre existe a possibilidade de mudar.

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo ou não há uma estrutura que o identifique?

Não, depende do tema e da pessoa a quem estamos dando o mesmo

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimentos sobre o que precisa ser revisto?

Sim. A maioria das vezes eles contêm esclarecimentos.

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim. Todo *feedback* deve ser iniciado valorizando o trabalho, para posteriormente indicar as falhas.

c) Há questionamento, quando necessário?

Sim.

d) Há sugestão de melhorias?

Sim.

Pesquisa de campo- Questionário (19)

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, o que é *feedback*?

Feedback é um retorno dado ao avaliado, de modo que a pessoa possa verificar seus acertos e erros e como melhorar.

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

Acho que sim, dependendo da forma que como é feito. Há *feedback* que perde seu efeito quando desestimula quem está sendo avaliado.

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

Leio os *feedbacks*, mas sendo muito extenso perde sua validade, na minha opinião.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

Sim. Alguns *feedbacks* demonstram inflexibilidade do avaliador.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

Nunca questionei. Questionei sim, de um professor que deu nota baixa na maioria das minhas atividades.

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo ou não há uma estrutura que o identifique?

Os *feedbacks* tem uma estrutura pré-estabelecida pelos professores.
Ela particularmente nas notas. Refiro-me às notas/*feedbacks* que demonstram envolvimento e são fluindo através da avaliação.

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimentos sobre o que precisa ser revisto?

Sim. Alguns casos.

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

Sim. Alguns casos.

c) Há questionamento, quando necessário?

Sim. Poucos casos.

d) Há sugestão de melhorias?

Sim. Alguns casos.

Pesquisa de campo- Questionário

20

Todas as informações descritas neste questionário serão utilizadas somente para pesquisa, não haverá especificação de nomes.

1- Em sua opinião, o que é *feedback*?

UMA INFORMAÇÃO SOBRE UM FATO QUE PODE
AUXILIAR EM UMA ANÁLISE

2- Você considera o *feedback* significativo para sua aprendizagem? Por quê?

SIM. PORQUE PODE MOSTRAR UMA OUTRA VISÃO
OU ALGO NÃO PERCEBIDO

3- Em relação aos *feedbacks* recebidos, o que importa mais, os comentários ou as notas? Você tem costume de ler todos os *feedbacks* ou observa, unicamente, as notas?

OS COMENTÁRIOS SÃO MAIS IMPORTANTES NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.
GERALMENTE COSTUMO LER SIM.

4- Você já se sentiu desmotivado devido a algum *feedback* recebido no curso atual?

NÃO, É IMPORTANTE SABER COMO AS TUTORAS
VEM OU PERCEBEM O MEU ENTENDIMENTO E
COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS.

5- Você questiona seus *feedbacks*? Em qual ou quais situações?

GERALMENTE NO CASO DE NÃO COMPREENDER
A PROPOSTA DA MATÉRIA. BUSCO FAZER UMA
REFLEXÃO SOBRE A MINHA PARTICIPAÇÃO.

6- Você acha que o *feedback* tem uma estrutura que pode ser reconhecida em qualquer contexto, assim como uma receita de bolo ou não há uma estrutura que o identifique?

SIM EXISTE UMA ESTRUTURA RECONHECIDA, INDEPENDENTE DA FORMA DE MANIFESTAÇÃO VOCÊ TEM CONDIÇÕES DE PERCEBER O ACORDO OU DESACORDO.

7- Responda as questões abaixo de acordo com os *feedbacks* recebidos:

a) Há esclarecimentos sobre o que precisa ser revisto?

SIM, SEMPRE VEM ALGUMA COLOCAÇÃO PONTUANDO POSITIVO OU NEGATIVAMENTE.

b) Há valorização em relação ao seu trabalho?

SIM, FEEDBACKS POSITIVOS

c) Há questionamento, quando necessário?

BASTANTE ORIENTAÇÕES E APONTAMENTOS DE DISCORDÂNCIAS.

d) Há sugestão de melhorias?

SIM, SEMPRE ALGUMAS INDICAÇÕES SOBRE O QUE ESTUDAR PARA AMPLIAR MEUS CONHECIMENTOS.

* SUGESTÃO SOBRE COMO VALORIZAR O FEEDBACK.

criar uma oportunidade para os trabalhos entregues com nota satisfatória aonde, o aluno poderia melhorar esta nota ao reaver o feedback da tutora melhorando a qualidade do trabalho e buscando pontos sobre o retorno dado.

Anexo 3

Tipos de *feedbacks*: *Feedback* escada e *feedback* sanduíche

(Adaptação: Mário Nunes, 2007)

Feedback escada e Feedback sanduíche

Escada de feedback- Autor (adaptação): Mario Nunes

Essa estrutura, mais elaborada, tem por objetivo estabelecer uma cultura de confiança e apoio construtivo entre tutor/alunos e entre aluno/aluno.

1- Esclareça

Quando o aluno publica seu trabalho, responde questões dissertativas ou faz apontamentos e questionamentos sobre os textos lidos, suas idéias podem não estar claras ou pode faltar informações essenciais.

Inicie o diálogo de orientação com perguntas sobre pontos que não estão claros ou parecem ausentes, antes de dar o feedback. Este passo pode levantar informações importantes e dar acesso a outros dados que lhe permitam elaborar um parecer adequado. Se uma postagem permite dupla interpretação, você pode mostrar claramente as duas opções possíveis e oferecer sugestões/questions para as duas possibilidades.

Por exemplo: "Quando você disse você queria dizer ou?" "Pelo que pude compreender, você explicitou que ..., não foi? Corrija-me se estiver enganado..."

2- Valorize

Após reunir as informações apropriadas, é fundamental que você expresse o seu apreço pelas idéias de seu aluno, para que ele sinta sua opinião valorizada. Esta valorização cria uma cultura de confiança e compreensão, deixa o aluno aberto ao que você irá dizer posteriormente e o ajuda a identificar suas próprias potencialidades que, por vezes, ele mesmo não reconhece.

Além disso, enfatizar os pontos positivos no trabalho, apontar as potencialidades e oferecer um elogio honesto (sem exageros) mostra o quanto você está atento ao processo de aprendizagem do aluno.

3- Questione

Freqüentemente, você pode encontrar problemas ou discordar das idéias ou opiniões presentes na texto do aluno. Agora é o momento mais apropriado para levantar tais questões, mas não com acusações ou com críticas ácidas, e sim

com pensamentos honestos e preocupações a respeito do assunto.

*Por exemplo: “ Você já considerou...?”, “Pensei sobre isto e percebi que...” ,
“Talvez você tenha pensado sobre isto, mas...” , “Te convido a refletir sobre...”
Estas são algumas dicas para iniciar o seu discurso, consideradas como
abordagens não repressivas.*

4- Sugira

*Faça as suas sugestões de melhoria ou solução ao problema identificado no
trabalho, estimule o aluno a ir além do proposto. Este é o último passo para
ajudá-lo a utilizar o feedback no seu processo de aprendizagem.*

Feedback Sanduíche

Autor: Mario Nunes

Seu nome não é esse simplesmente por ser o mais rápido de ser feito, e um dos mais “saborosos” de se receber. Mas sim porque, para 'montá-lo', segue-se a estrutura: “algo positivo, sugestões, algo positivo”. Desta forma:

Realce algo positivo

Sugira melhorias

Realce algo MUITO bom.

1- Realce algo positivo no que o aluno postou.

É um tanto difícil no começo, principalmente em nossa cultura que sempre nos ensinou a olhar o que está errado, ruim, feio, negativamente destoante. Mas, com prática, isso se tornará muito fácil. Sempre há algo bom, uma descoberta, uma citação, a ordem da frase, as cores escolhidas, o simples fato dele ter ligado o micro e se dado ao trabalho de fazer a tarefa.

2- Sugira melhorias

Não mande fazer mudanças, mas sugira, faça perguntas, peça para correlacionar suas idéias com as de outra pessoa. Em suma, escolha uma “voz” e um “tom” e indique o melhor caminho a seguir.

3- Termine com algo que achou MUITO bom.

Se você achou difícil fazer a primeira parte, se prepare para essa. Mas difícil não significa impossível.

Por exemplo:

*P: Benzinho... essa roupa está boa ou me faz parecer gorda?
(resposta que vem à mente: Sim, está.)*

R: Olha, você sabe que adoro quando você escolhe essa cor pra se vestir, né? Só acho que, como não é nada muito formal esse nosso jantar, você poderia colocar aquela blusa X (que você sabe que fica boa de verdade). Ela é da mesma cor e fica um espetáculo em você. E nossa! Esse seu cabelo solto me dá vontade de te beijar e desistir desse jantar.

Esse tipo de feedback acaba usando os efeitos conhecidos na psicologia como “efeito de primazia” e “efeito de recência”, os quais dizem que tanto a primeira informação quanto a última têm um efeito desproporcional na formação de opiniões/impressões e, se elas forem positivas, a avaliação será favorável.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)