

QUALIDADE DO *FEEDBACK* E SATISFAÇÃO INTERACIONAL DOS PARTICIPANTES NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)

Fabiana Correa Castagnaro

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Gonçalves

Mestranda

RESUMO: Este trabalho reflete sobre a importância do *feedback* construtivo e adequado, no processo ensino-aprendizagem do português na Educação a Distância (EaD). O objetivo principal é estudar a interação professor-aluno no contexto virtual, descrevendo e analisando o *feedback* do professor, a fim de verificar se ele é um instrumento que ajuda a diminuir a distância entre professor-aluno em AVA, promovendo a autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Para que isso ocorra, é fundamental o professor demonstrar aos alunos a sua disponibilidade para dialogar, fazendo-os entender que eles também poderão contribuir para a construção do seu próprio conhecimento e autonomia. Através do *feedback* oportuno e eficiente, a mediação cria maior presença do professor na EaD, encorajando e estimulando os alunos durante a realização das atividades. Com o foco no *feedback*, este estudo fundamenta-se nas abordagens teóricas da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) (GARFINKEL, 1967) e da Análise Sociointeracional do Discurso (RIBEIRO e GARCEZ, 2013), utilizando categorias de análise, tais como: as pistas de contextualização, os alinhamentos e os enquadres interacionais. A metodologia qualitativa utilizada é uma análise Sociolinguística Interacional dos dados coletados por intermédio da plataforma *Moodle*, a partir de interações entre professor e alunos inscritos na disciplina Português VIII, do Curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), através da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ. Espera-se que os resultados deste trabalho contribuam para potencializar a aprendizagem e encorajar a autonomia dos alunos, nas interações em AVA.

PALAVRAS-CHAVE: Feedback, Fala-em-interação, Autonomia, Mediação.

Introdução

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da interação e tem como tema analisar a qualidade do *feedback* e a satisfação interacional dos participantes no AVA. Para trabalhar com esse tema, tomou-se como ponto de partida que o *feedback* é um ato comunicativo. Em razão disso, pode-se afirmar que a interação entre professor e alunos é fundamental para garantir o sucesso no desempenho dos aprendizes.

Segundo a teoria sociointeracionista de Vygotsky, o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Para ocorrer a aprendizagem, é importante que a interação social aconteça dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP

é 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 (Vygotsky, 1989, p.97, apud COSTA, 2000, p.37-38).

Na visão de Vygotsky (2000), a ZDP define, justamente, o espaço entre o que o aluno pode aprender sozinho e aonde ele pode chegar através de interações. Ou melhor, o que caracteriza a ZDP – a diferença entre o nível de desenvolvimento real e potencial – é justamente o papel desempenhado pela interação. Nesse sentido, o professor pode mediar a aprendizagem daquilo que o aluno ainda não sabe, utilizando estratégias que o levem a tornar-se independente, preparando-o para um espaço de diálogos, interação e convívio social. Essa teoria possibilita adotar estratégias que envolvem o compartilhamento de ideias para produção de conhecimento coletivo e desenvolvimento de um aluno crítico e criativo, capaz de interagir com a sociedade.

Nesse contexto, é relevante ressaltar que a mediação se faz necessária no processo ensino-aprendizagem na EaD, já que a distância física, nessa modalidade, exige recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes das do ensino tradicional.

Dessa forma, a mediação se caracteriza como forma de criar maior presença na EaD. Segundo Brannigan (2013, apud GONÇALVES, 2013, p.99), a presença é definida como a qualidade de “estar-lá” (presença física), “estar-com” (empatia e atitude de companheirismo e atenção), “estar-para” (atitude de prontidão), “estar-em-relação” e “estar-em-transcendência” (envolvem níveis altos de presença emocional, psicológica, social e espiritual). Para garantir a presença plena do professor e do aluno, é preciso encorajamento e estímulo, através da escuta atenta e da utilização de estratégias de aproximação como a polidez, a linguagem fática e os marcadores conversacionais, que contribuem para criar envolvimento na linguagem e maior proximidade interacional.

Diante disso, foram consultados os trabalhos desenvolvidos pela Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), no que tange à organização e à sequencialidade da fala-em-interação; bem como os da Sociolinguística Interacional que analisa os enquadres, *footings* e alinhamentos dos participantes durante a interação (GOFFMAN, 2013). Além disso, serão estudados os conceitos, propostos por Gumperz (1982), de pistas de contextualização e estratégias de aproximação nas interações ocorridas no AVA.

A partir dessas perspectivas, tomou-se como **objetivo geral** deste trabalho estudar a interação professor-aluno no contexto virtual, descrevendo e analisando o *feedback* do professor. Ao objetivo geral, foram adicionados os seguintes **objetivos específicos**: a) definir o conceito e os tipos de *feedback* encontrados na literatura e sua eficácia no desempenho do aluno na EaD; b) analisar a importância do *feedback* do professor virtual; e c) descrever o *feedback* do professor, a fim de inferir se ele é um instrumento que ajuda a diminuir a distância entre professor-aluno em EaD, promovendo a autonomia e o desenvolvimento do aluno.

O interesse em estudar o tema em questão justifica-se, em razão de verificar se o *feedback* é uma importante ferramenta para analisar o desempenho dos alunos. Ele é muito mais do que uma avaliação. Na verdade, é um elemento fundamental para orientar, motivar, reforçar comportamentos e evitar que o aluno limite seus estudos.

Para tanto, selecionou-se, inicialmente, como *corpus*, mensagens de alunos e uma professora do Curso de Letras da UFF, através da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, enviadas pela plataforma. Para atingir o objetivo principal deste trabalho,

pergunta-se: Qual é o *feedback* adequado a ser utilizado no processo ensino-aprendizagem?

Cinco itens serão objeto de estudo: Introdução; Fundamentação Teórica e Metodologia de Pesquisa; Introdução à análise de dados; Análise e discussão dos dados; e Considerações finais.

Fundamentação Teórica e Metodologia de Pesquisa

O trabalho propõe-se a analisar a qualidade do *feedback*, por intermédio da mediação entre a professora e os alunos inscritos na disciplina Português VIII, do Curso de Letras da UFF, através da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, provenientes do Rio de Janeiro e de outros municípios, tomando por base a ACE, a Análise Sociolinguística Interacional e, conseqüentemente, algumas categorias de análise, tais como: os alinhamentos, os enquadres, as pistas de contextualização, entre outras.

Cabe observar que será focado o conceito de estratégias de aproximação, por ser relevante para a flexibilização da estrutura conversacional e para a redução ou minimização das assimetrias, no discurso entre professor e alunos em AVA.

A metodologia de pesquisa é semi-etnográfica, incluindo a observação participante da professora-pesquisadora e seus alunos, em interações extraídas da plataforma *Moodle*, autorizadas pela Diretoria Acadêmica do curso, durante as atividades da disciplina Português VIII, nos primeiros semestres de 2017 e de 2018. Os dados coletados incluem interações em atividades e objetos de ensino, tais como: mensagens particulares enviadas pela plataforma, mensagens publicadas em Fórum, na Sala de Tutoria e *e-mails*.

Análise da Conversa Etnometodológica (ACE)

A ACE é voltada para o estudo da ação social humana, situada no espaço e no decorrer do tempo real. Garcez (2008, p. 17) esclarece que a ACE pode ser entendida a partir da proposta da teoria social feita por Harold Garfinkel (1967), chamada de Etnometodologia.

Com o objetivo de mostrar que as pessoas se organizam socialmente, através da fala, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p.14-15) descrevem as características da conversa como um fenômeno organizado:

- (1) *A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre;*
- (2) *Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;*
- (3) *Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves;*
- (4) *Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições;*
- (5) *A ordem dos turnos não é fixa, mas variável;*
- (6) *O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável;*
- (7) *A extensão da conversa não é previamente especificada;*
- (8) *O que cada um diz não é previamente especificado;*
- (9) *A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;*
- (10) *O número de participantes pode variar;*
- (11) *A fala pode ser contínua ou descontínua;*
- (12) *Técnicas de alocação de turnos são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se autoselecionar para começarem a falar;*
- (13) *Várias 'unidades de construção de turnos' são empregadas: por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a 'extensão de uma palavra' ou podem ser a extensão de uma sentença; (...).*

Assim, tais descrições evidenciam que os falantes se organizam na fala-em-interação, ratificando o principal objetivo da ACE, que é descrever e explicar as ações sociais empreendidas pelos atores sociais ao se engajarem em um processo de interação social. O objeto da ACE não se restringe apenas à conversa cotidiana, mas se estende à fala-em-interação em geral.

Associada à observação detalhada de dados de uso da linguagem, em ocorrência natural está a valorização da perspectiva êmica, ou seja, os participantes precisam, o tempo todo analisar o que “está acontecendo” entre eles, cabendo aos analistas articular

o que eles tacitamente fazem. Isto posto, é privilegiada a perspectiva situada dos participantes na análise. Ademais, é característica da ACE o procedimento de articulação da análise, turno a turno, que os próprios participantes empreendem e demonstram uns para os outros. Destarte, é fundamental que um mostre para o outro como foi entendido o que o outro disse e o que fez, no turno anterior, tendo "a chance de suspender o andamento das ações para proceder a ajustes quanto ao entendimento que o outro revela da sua própria produção, procedendo à iniciação de reparo sobre alguma fonte de problema na sua própria fala ou na fala de outro participante" (GARCEZ, 2008, p.25).

Além disso, pode-se dizer também que, para a produção da ação, a sequencialidade recebe grande destaque na perspectiva da ACE, pois ela descreve e explica os elementos sequenciais da fala-em-interação.

Neste trabalho, será analisada a fala-em-interação na sala de aula virtual, sob a perspectiva da ACE, em parceria com a Análise Sociointeracional do Discurso, utilizando categorias de análise, tais como: as pistas de contextualização, as estratégias de aproximação, os alinhamentos e os enquadres interacionais.

Análise Sociointeracional do Discurso

A Sociolinguística Interacional tem como precursores John Gumperz e Erving Goffman e, assim como a ACE, propõe o estudo do uso da língua, na interação social. Por isso, é comum a investigação a respeito de conversas cotidianas e trabalhos com interações em contextos institucionais, como, por exemplo, nas escolas, universidades, etc.

Gumperz (1982) considera as pistas de natureza sociolinguística que o falante utiliza para sinalizar os seus propósitos comunicativos, ou para inferir os propósitos conversacionais do interlocutor. Assim, ele elabora conceitos como *pistas de contextualização*, que serão de grande valia para a realização deste estudo, em razão de contribuírem para a interpretação do que está sendo dito e feito na interação comunicativa.

Já Goffman (1974) se dedicou à compreensão do discurso oral e à análise da interação, ao trabalhar com alguns conceitos, como *enquadre*, *footing* e *alinhamento*, os quais são fundamentais também para a Sociolinguística Interacional. A seguir, uma breve discussão sobre cada um deles.

Pistas de Contextualização e Estratégias de Aproximação

Gumperz (2013, p.151) pressupõe que uma elocução pode ser compreendida de maneiras diversas e os interlocutores decidem interpretar, com base em suas definições, o que está acontecendo no momento da interação. Isso quer dizer que as pessoas definem a interação em termos de um enquadre, ou esquema identificável e familiar pela associação de pistas linguísticas e paralinguísticas, chamadas *pistas de contextualização*.

Diante disso, pode-se afirmar que as pistas de contextualização não determinam o significado, e, sim, limitam a interpretação, destacando alguns aspectos do conhecimento de mundo e minimizando outros. Em outras palavras, infere-se que existem, na interação, significados ocultos, sendo um deles colocado em jogo e negociado a partir das pistas de contextualização.

Entre as pistas de contextualização, as estratégias de aproximação – que constituem recursos linguísticos verbais e não-verbais dos professores na direção dos seus alunos –, são ocorrências que, estrategicamente, podem conduzir a uma diminuição do afastamento, da distância e da diferença entre os interlocutores.

Enquadres e Alinhamentos

O conceito de *enquadre* foi introduzido por Gregory Bateson e desenvolvido por Erving Goffman. Segundo Goffman (2013, p.107), "o **enquadre** situa a metagemagem¹ contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito". Ademais, em 1979, ele introduziu o conceito de *footing* "que representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção”.

Entende-se, então, que uma mudança de *footing* resulta de uma mudança no alinhamento que o falante assume para ele mesmo e para os outros presentes. Essa mudança acontece de acordo com a maneira como se conduz a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança no *footing* do falante é um outro modo de falar que acontece uma mudança em seu enquadre dos eventos. Os participantes mudam

¹ “Metagemagem é tudo aquilo que rodeia as palavras: estilo conversacional, atitudes de um para com o outro, a ocasião, os recursos paralinguísticos e os suprasegmentais”. Disponível em: <<http://sociolinguisticainteracional.blogspot.com.br/2009/10/metagensagens-e-comunicacao-nao-verbal.html>>. Acesso em: 04 jun.2018.

constantemente seus *footings*, enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural (GOFFMAN, 2013, p. 113-114).

Na EaD, como não há interação corporal e tom de voz entre os interactantes, podem ocorrer erros de interpretação dos *footings*. Em tal caso, é importante comunicar, através da língua escrita, qualquer alteração no enquadre interativo, tornando a interação mais complexa. Para melhor compreensão das interações entre professor-aluno, que serão analisadas neste trabalho, as características da ACE que descrevem como as pessoas se organizam socialmente, através da fala, serão utilizadas como apoio para a análise sociointeracional do discurso.

Introdução à Análise de Dados

O *feedback* utilizado pelo professor serve como instrumento de motivação e avaliação da aprendizagem, na EaD. Ao ser usado no processo avaliativo, é essencial que ele conduza o aluno a refletir sobre seus erros e acertos, motivando-o para a construção e reconstrução, num ciclo constante de aprendizagem.

O tempo de resposta e a qualidade do *feedback* do professor são dois aspectos motivacionais para o aluno. Por isso, algumas instituições estipulam prazos de resposta para o docente, minimizando o tempo entre a mensagem do aluno e o *feedback* do professor. O cumprimento desses prazos é importante, para que o aluno não sinta a ausência do docente e não reaja com baixa produtividade.

Segundo Williams (2005, p.52), o *feedback* positivo tem a função de reforçar um comportamento que se deseja repetir; o *feedback* corretivo tem por objetivo modificar um comportamento. Quando uma pessoa não está agindo adequadamente, é recomendado ao professor emitir um *feedback* deste tipo, tomando o devido cuidado para não dar um *feedback* ofensivo; o *feedback* insignificante é vago e genérico, pois pode confundir o aluno com o seu propósito; e o *feedback* ofensivo não orienta, não permite a aprendizagem pelo erro e não motiva para os estudos, acabando por gerar conflitos entre o professor e o aluno que o recebe.

É papel do bom professor eliminar as causas dos “ruídos” e os fatores de distorção no *feedback*. No processo ensino-aprendizagem, o docente tem a missão de mediar o processo educativo, guiando e orientando o aluno para que se sinta motivado e

consiga ser participativo, interagindo com os colegas e buscando novos significados para o conhecimento. Assim, é essencial que os professores tenham um papel ativo ao dar *feedback* nas atividades desenvolvidas pelos alunos, em tempo necessário para eles se sentirem ouvidos, bem como tecer comentários personalizados e apontar críticas construtivas.

Alves *et al* (2011, p.196) citam, em seu artigo, o modelo de *feedback*, chamado **Escada de *feedback***, utilizado no processo avaliativo dos cursos ofertados por Wide World, no documento “Assessing of Understanding WIDE course”, feito por Daniel Wilson e adaptados por Heidi Goodrich e Susan Wirzing, no curso de treinamento de professores de Harvard. O modelo a seguir oferece uma estrutura de auxílio à reflexão do aluno, em quatro etapas: a) *esclarecer*: o professor inicia o diálogo de orientação, com perguntas sobre pontos que não estão claros ou parecem ausentes antes do *feedback*; b) *valorizar*: é fundamental que o professor aprecie as ideias do aprendiz, enfatizando pontos positivos do trabalho e elogiando-o honestamente. Assim, o professor mostra que está atento ao processo de aprendizado do aluno; c) *questionar*: caso o professor discorde das ideias do aluno, é apropriado questioná-lo, mas sem acusações ou críticas; e d) *sugerir*: é importante que o professor faça as suas sugestões de melhoria dos problemas encontrados no trabalho. Pode-se inferir que, a partir desse modelo, é significativo que o aluno se conscientize de que precisa construir o seu conhecimento, utilizando as ferramentas disponíveis como elementos norteadores da aprendizagem. Outrossim, ele conta com a presença e o aconselhamento do professor que o guiará, através do *feedback*.

Então, o *feedback* pode ser definido como o instrumento usado para diminuir a distância em EaD e para otimizar a presença do professor no AVA, promovendo a autonomia e o desenvolvimento do aluno. Gonçalves (2013, p.99) aponta três formas de presença: "1) **presença física**: a sensação de “estar lá”, de estar imerso em determinado ambiente físico; 2) **presença social**: a sensação de estar com alguém, de estar face a face com outra(s) pessoa(s); e 3) **autopresença**: a sensação de autoconsciência, de identidade, de pertencer ao grupo".

No que tange ao *feedback* do professor, é oportuno observar como os participantes, no evento interacional, alinham-se em relação uns aos outros e com o que está acontecendo no aqui e no agora da interação. A interação professor-aluno é sempre

assimétrica. A qualidade da interação poderá ajudar a minimizar ou reduzir essa assimetria. Assim, pode-se atestar que o *feedback* do professor contribui para o incentivo ao debate *on-line*, de modo que haja concordância, indagação, discordância, questionamento, esclarecimentos sobre o tema no discurso.

Análise e discussão de dados

A seguir, serão analisados e discutidos os dados extraídos da plataforma. Observa-se que os nomes dos interactantes foram "mascarados", a fim de resguardar as identidades e garantir as privacidades, conforme os preceitos da ética e da pesquisa.

Na interação da sala de aula virtual, as pessoas estão continuamente trabalhando suas posturas, seus alinhamentos, negociando seus objetivos e o contexto de fala, dentro de um consenso de trabalho. Contudo, pode haver maior ou menor rigidez no controle da disciplina e da tomada de turnos, durante as atividades, dependendo de como cada professor concebe seu papel, e das orientações ideológicas que sustentam sua prática pedagógica.

Nos três excertos abaixo, algumas estratégias linguísticas utilizadas pela professora-pesquisadora foram destacadas entre parênteses, bem como as reações verbais e não verbais dos alunos. A combinação de algumas delas pode contribuir para o estabelecimento de uma interação colaborativa, no processo ensino-aprendizagem.

Excerto 01: *Feedback* da primeira Avaliação a Distância (AD1)

Dispositivo: Mensagens particulares (plataforma)

Turno	Interactante	Data /horário	Mensagem
01	Professora	28/02/17 - 21:56	(personificação) R., Vamos às observações da sua AD: (elogio) <i>Excelente</i> texto. (avaliação) <i>Cada parte - cada parte; idéia - ideia; ou seja vernáculo - ou seja, o vernáculo; (...);</i>

			morfológicos - <i>morfológicos. Faltam</i> <i>vírgulas em alguns trechos.</i> Nota: 90,00. (cortesia/polidez) <i>Abç., F.</i>
02	Aluno RCR	03/03/17 - 23:52	(expressão de satisfação) <i>Uau!!!! Que</i> <i>rapidez!!! (agradecimento)</i> <i>Obrigado mestre!</i> (aceitação da avaliação) <i>Recebo com gratidão cada</i> <i>feedback. (agradecimento)</i> <i>E obrigado pela paciência.</i> (explicação) <i>Meu notebook</i> <i>queimou o hd. E eu estou</i> <i>enviando minhas ads on-line</i> <i>digitando pelo celular e está</i> <i>sendo um pouco difícil para</i> <i>mim. (agradecimento)</i> <i>Obrigado msm.</i> (cortesia/polidez) <i>E até a</i> <i>próxima avaliação.</i>
03	Professora	04/03/17 - 20:03	(expressão de aprovação) <i>Ok.</i>

No **excerto 01**, ocorre a interação entre professora e aluno sobre *feedback* da primeira Avaliação a Distância (AD1). No turno 01, verifica-se que a professora optou por enviar o *feedback* diretamente para o aluno. Ela usou o *feedback* diretivo e avaliativo e foi objetiva, quanto à indicação de erros, poupando perguntas ou sugestões. Nesse tipo de *feedback*, não basta comunicar ao aluno que respondeu errado ou indicar onde está o erro, é significativo indicar o erro e corrigi-lo, também. Outra observação importante, que pode ser notada na avaliação, é o comentário positivo quanto ao desempenho do aluno

("Excelente texto.") feito pela professora. Assim, é provável que surta efeito no aprendizado do aluno pela correção de erros e pelo elogio do seu desempenho. No turno 02, observa-se que as pistas linguísticas ajudam quanto à interpretação do retorno do *feedback*. De acordo com Williams (2005, p.52), o *feedback* positivo da professora motivou o aluno a se comprometer em melhorar o seu desempenho para a próxima avaliação. Outra observação relevante neste turno é a expressão de satisfação do aluno, quanto ao retorno rápido da professora ("Uau!!!! Que rapidez!!!"). O conhecimento rápido de resultados, indubitavelmente, favorece a consolidação do aprendizado. Em seguida, o aluno mostra-se agradecido e aceita a avaliação positivamente, justificando o motivo de seus erros. Essa explicação é uma estratégia que produziu um efeito de comprometimento e de interesse do aluno pelo que a professora comentou no *feedback*. Cabe enfatizar que o retorno do aluno foi a condição necessária para a interação ocorrer, e o alinhamento das expectativas entre ele e a professora foi o motivo para o sucesso desse *feedback*.

Excerto 02: *Feedback* do fórum de autoapresentação

Dispositivo: Fórum

urno	Inte ractante	Data/ horário	Mensagem
1	Prof essora	02/02/ 18 - 23:57	(cortesia/saudação) Prezados(as) alunos(as), sou a tutora a distância da disciplina Português VIII. (satisfação) É <i>com muita alegria e expectativa</i> que venho dar início a nossa amizade! Gostaria de enfatizar que (...) (solidariedade) <i>Podemos fazer isso em conjunto</i> , com outros indivíduos, mas cada um, (...). (sugestão) Nesse período, <i>devemos fortalecer</i> nosso espírito para que os objetivos almejados em nossos projetos sejam alcançados com sucesso. (...) (convite para interagir) <i>Desafio:</i> Cada participante deverá postar uma foto sua, a fim de interagirmos e

			conhecermos um pouco mais sobre os colegas de turma. Fale um pouco sobre você!!! (solidariedade) <i>Estamos juntos</i> nesta missão! (incentivo/encorajamento) <i>Bons estudos!</i>
2	Aluna MCS	05/02/ 18 -19:14	(cortesia/saudação) <i>Boa noite!</i> (aceitação da atividade) <i>Meu nome é M., sou aluna do 7º período do Curso de Letras, polo de (...). Sou formada em (...) e trabalho com educação infantil no (...).</i> (motivação) <i>Estou animadíssima</i> para conhecer todo o conteúdo de Português VIII. (...) (opinião firme) <i>Tenho certeza</i> de que será um semestre enriquecedor e produtivo. (solidariedade) <i>Que tenhamos</i> um ótimo semestre!!!
3	Professora	07/02/ 18 - 10:33	(expressão de aprovação/cortesia/elogio) <i>Bacana, M.! Seja bem-vinda! Linda foto! Vai aproveitar muito os conteúdos da disciplina!</i> (conselho) <i>Nesta disciplina, o importante é ser disciplinada!</i> (...) (incentivo) <i>Foca na prioridade!</i> (cortesia/polidez) <i>Abç., F. 😊</i>

No **excerto 02**, ocorre a interação entre professora e aluna sobre *feedback* do fórum de autoapresentação. Percebe-se, nos três turnos, que os elementos interacionais funcionam articuladamente. No turno 01, a saudação inicial da professora, seguida de sua satisfação ("É com muita alegria e expectativa (...)", por estar iniciando o semestre e o seu sentimento de solidariedade ("Podemos fazer isso em conjunto (...)" para com seus alunos imprime um tom positivo, de aproximação e cortesia à conversação, gerando uma relação de empatia. Isso pode ser verificado na reação da aluna MCS, no turno 02. Por sua vez, a professora faz um convite ("Desafio (...)", chamando os alunos para dar continuidade à interação. O convite, como pode ser notado no turno 02, envolveu a aluna no processo de aprendizagem, produzindo efeito de aproximação e de polidez.

A aluna MCS, ainda no turno 02, aceita responder à atividade proposta, constituindo seu discurso inicialmente com uma saudação e apresentação pessoal. Logo, demonstra estar motivada ("Estou animadíssima (...)" e convicta ("Tenho certeza de que

(...)”) de que o conteúdo do curso enriquecerá sua aprendizagem. Além disso, a aluna mostra-se positiva para iniciar o curso. No turno 03, a professora dá o *feedback* à aluna, sendo cortês e elogiando-a. Logo, falou explicitamente à aluna e, implicitamente, aos demais participantes do Fórum da importância de serem disciplinados. Essa recomendação é uma forma que a professora utilizou para atenuar um procedimento imperativo na conversação. E para concluir a conversa, a professora cumpriu com um dos seus principais papéis, o de incentivadora da aprendizagem (“Foca na prioridade!”).

É notório que as estratégias utilizadas pela professora ajudaram no envolvimento da aprendiz, ou seja, pode-se afirmar que um aprendiz envolvido e motivado predispõe-se a aprender com mais facilidade. Essas estratégias, utilizadas inicialmente, visavam a dar continuidade à interação e proporcionar o envolvimento entre as interactantes. Diante disso, pode-se dizer que a professora, ao sinalizar a importância da tarefa, foi bem recebida pela aluna, fato que manteve a postura, o alinhamento e o *footing* (GOFFMAN, 2013) das interactantes, no enquadre conversacional de encorajamento, ocorrido nos três turnos.

Excerto 03: *Feedback* da segunda Avaliação a Distância (AD2)

Dispositivo A: Mensagens de *e-mails*

u r n o	Interactante	Data / horário	Mensagem
1	Professora	09/05/18 - 09:27	(cortesia/saudação) <i>Prezados alunos, (elogio) Gostaria de parabenizá-los quanto à entrega da AD2 no prazo determinado, conforme cronograma (...). (explicação) Informo que já lancei as notas no Sistema Acadêmico e o feedback na plataforma. Pontuo alguns itens (...): a) revisão do texto após escrito (antes de enviar); (...)</i> (solidariedade) <i>Para qualquer dúvida ou orientação, solicito enviarem para o meu e-mail: (...)@hotmail.com.</i> (solução de problemas) <i>Em breve, enviarei uma lista de</i>

			<i>obras indicadas, a fim de aperfeiçoarem a escrita de vocês. (cortesia/polidez) Um abraço e boa semana! F.</i>
2	Aluna MSS	10/05/18 - 14:57	(cortesia/saudação) <i>Boa tarde F. (pedido de ajuda) Tenho sim um pouco de dificuldades quanto ao uso da vírgula. Gostaria, se possível, de receber algumas orientações e sugestões da sua parte, para (...).</i> (agradecimento) <i>Desde já agradeço por me ensinar bastante, até mesmo, através das correções que faz das minhas avaliações... (elogio) Sua ajuda tem sido fundamental. Parabéns pelo profissionalismo e amor pelo que faz. (cortesia/polidez) Abraços, M.</i>
3	Professora	10/05/18 - 17:45	(agradecimento) <i>Obrigada, M. (resposta explicativa) Vou procurar uma apostila que tenho e te envio. (...)</i> (cortesia/polidez) <i>Abç., F.</i>
4	Professora	11/05/18 - 11:56	(cortesia/saudação) <i>Prezados alunos, (solução do problema) Encaminho material complementar, elaborado por mim e (...). Quanto aos arquivos anexos, um complementa o outro. (recomendação) Leiam os textos aos poucos! (cortesia/polidez) Abç., F.</i>

Dispositivo B: Mensagens da Sala de Tutoria

Turno	Interactante	Data / horário	Mensagem
05	Aluno BJA	24/05/18 - 13:20	(agradecimento) <i>Agradeço o material de aprimoramento da escrita que nos enviou, bem útil.</i> (elogio) <i>Parabéns pela produção.</i>
06	Professora	24/05/18 - 19:04	(agradecimento) <i>Obrigada, B. (explicação/incentivo) Quanto ao material, já o usei bastante em sala de aula. Espero que ele ajude vocês agora e no futuro. 😊 (cortesia/polidez) Abç., F. 😊</i>

07	Aluno PRB	28/05/18 - 18:45	(agradecimento) Eu também <i>venho agradecer</i> não só o material, mas também (elogio) <i>toda a atenção e ajuda que tem nos prestado</i> nessa matéria e (...), há poucos professores(as) (...) como você, desde já, estou grato. (cortesia/polidez) <i>Atenciosamente, PR.</i>
08	Professora	31/05/2018 - 17:51	(agradecimento) <i>Obrigada, PR. Fico feliz em poder ajudá-los!</i> (solidariedade) <i>Contem comigo!</i> (cortesia/polidez) <i>Abç., F.</i>

No **excerto 03**, dispositivos A e B, ocorre a interação entre professora e alunos sobre *feedback* da segunda Avaliação a Distância (AD2). Nota-se nos turnos, que um interactante fala de cada vez. Embora os falantes se alternem e a extensão e a ordem dos turnos variem (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003), as transições são sutilmente coordenadas pela professora. No dispositivo A, mensagens de *e-mails*, a professora enviou o *feedback* coletivo, após enviar o *feedback* individual por *e-mail*, e o publicou na plataforma. No turno 01, a professora inicia a conversa, sendo cortês e polida, em seguida, faz um elogio ("**Gostaria de parabenizá-los (...)**") e explica, pontuando o que observou durante as correções ("**Informo que já lancei as notas no Sistema Acadêmico e o feedback na plataforma. Pontuo alguns itens (...)**"). Ademais, mostra-se solidária à turma e informa seu endereço eletrônico para maiores esclarecimentos ("**Para qualquer dúvida ou orientação, solicito enviarem para o meu e-mail: (...)**"). Apresenta ainda a solução de problemas, a fim de ajudar os alunos a melhorar a escrita ("**Em breve, enviarei uma lista de obras indicadas (...)**").

No turno 02, a aluna MSS recebe o *feedback* declarando seus pontos negativos e pedindo ajuda ("Tenho sim um pouco de dificuldades quanto (...)"). Além disso, agradece e faz um elogio à professora, mostrando que seus retornos são fundamentais para sua aprendizagem ("Desde já lhe agradeço por (...). Parabéns pelo profissionalismo (...)"). Já no turno 03, a professora retorna agradecendo e explica que vai ajudá-la em

breve. No dia seguinte, no turno 04, ela envia a solução de problemas não só à aluna MSS, mas também aos demais alunos, faz uma recomendação breve e se despede polidamente, como em todos os turnos analisados. A partir do turno 05, dispositivo B, mensagens da Sala de Tutoria, o enquadre da avaliação dos alunos mudou para o enquadre de agradecimento à professora. O aluno BJA se autosseleciona para começar a falar (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 2003, p.14-15). Ele agradece e elogia o material enviado pela professora. No turno 06, a professora retorna, agradece e incentiva-o ao uso do material. No turno 07, o aluno PRB também se autosseleciona para agradecer e elogiá-la quanto ao seu profissionalismo, durante o curso. No turno 08, a professora também agradece e mostra-se solidária a todos ("Contem comigo!").

Considera-se que as estratégias utilizadas na conversa produziram efeitos de cortesia, polidez, dialogicidade, comprometimento e estabeleceram entre professora e alunos uma relação afetiva que propiciou uma interação colaborativa no processo ensino-aprendizagem. Isso se deve à atitude da professora, que demonstrou abertura ao diálogo, alterando algo no comportamento dos alunos e potencializando a aprendizagem deles.

Considerações finais

Com base no que foi apresentado anteriormente, conclui-se que a qualidade do *feedback* e a satisfação interacional dos participantes no AVA puderam mostrar que os resultados dos alunos podem ser modificados, significativamente, para melhor. Acredita-se que se o professor estiver atento às interações e aos alunos, o rendimento dos alunos será maior e o nível de desistência e reprovação menor. Postula-se que ser presente é sinônimo de resultados positivos e satisfação de todos, no final do curso.

Além disso, nota-se que a afetividade oriunda da professora fez com que os alunos sentissem a sua presença no AVA e se aproximassem dela, por se sentirem confiantes no seu trabalho durante o semestre. A qualidade da relação professora-aluno diminuiu o grau de assimetria entre eles, pois, nas interações, eram fornecidas condições mais igualitárias de participação dos alunos. Ademais, o professor, ao sinalizar a significância da tarefa, poderá ou não ser bem recebido pelos alunos, tornando-a mais substancial ou não para a aprendizagem. Isso vai depender da sua postura, do seu alinhamento, do *footing*, no enquadre conversacional. Postula-se, então, que o professor,

ao tentar tornar a interação mais simétrica, estará ajudando os alunos a usarem, espontaneamente, certas marcas de oralidade, que tornam a interação mais natural e próxima, o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso e o aluno mais autônomo na sua aprendizagem.

No que tange ao *feedback* adequado, mostrou-se que é valioso o professor usar uma resposta breve, realçando os pontos positivos e sugerindo melhorias, limitar a quantidade de informação, utilizar linguagem sob as regras da gramática normativa, ser polido e cortês, bem como ser cauteloso no tom da mensagem. Assim, os alunos refletem seus erros e acertos e ficam motivados a melhorar a compreensão do conteúdo assimilado. Diante disso, pode-se dizer que é relevante para o aluno ser ouvido, apoiado e motivado a participar das interações e do processo ensino-aprendizagem virtual, cabendo ao professor demonstrar maior presença, dando atenção e estando disposto a atendê-lo. Portanto, é importante que o professor dê o *feedback* das atividades realizadas pelo aluno, interagindo com ele e minimizando o tempo de resposta, aumentando, assim, as chances de minimizar a assimetria entre eles.

REFERÊNCIAS

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

GARCEZ, P. M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; e JUNG, N. M. (orgs.). *Fala-em-Interação Social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

GOFFMAN, E. (1974). Footing. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.107-148.

GONÇALVES, J. C. Por uma EaD sem distância: presença na interação professor/alunos em AVA. In: FIDALGO, F. S. R. (et al) *Educação a distância: meios, atores e processos*. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 95-106.

GONÇALVES, K. *Metamensagens e comunicação não-verbal* (Tannen, Knapps e Hall, Dionisio, A. P e Hoffnagel, J.). 19 out. 2009. Disponível em: <<http://sociolinguisticainteracional.blogspot.com.br/2009/10/metamensagens-e-comunicacao-nao-verbal.html>>. Acesso em: 04 jun.2018.

GUMPERZ, J. J. (1982). Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Edições Loyola. São Paulo, Brasil, 2013. p.149-182.

RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. (2003). Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, v. 7, n.1-2, p. 9-73. Trad. de Adriana Maria Soares da Cunha, Camila Ferrarezi Duque, Jésus Ribeiro Medeiros, Luciana de Mesquita Silva, Milene de Paula Borges e Mônica Beatriz Pedrosa Schittini. [SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. and JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, p. 696-735].

VYGOTSKY, L.S. (1934). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. In: COSTA, S. R. *Interação e letramento escolar: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000. Musa Editora, São Paulo, 111p.

WILLIAMS, R. L. *Preciso saber se estou indo bem: uma história sobre a importância de dar e receber feedback*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005. p.52.