

<https://doi.org/10.18222/ea.v33.9532>

FEEDBACK ON-LINE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: ESTADO DA ARTE

 BRUNA LOURENÇÃO ZOCARATTO^I

 GLADYS QUEVEDO-CAMARGO^{II}

^I Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília-DF, Brasil; bruna.zocaratto@ifb.edu.br

^{II} Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil; gladys@unb.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar os efeitos da prática de *feedback on-line* na formação inicial de professores de línguas, sob a ótica dos licenciandos, tanto no Brasil quanto no exterior. Para isso, baseamo-nos em uma pesquisa de estado da arte, cuja temporalidade foi o período de 2001 a 2021. Os dados revelaram a necessidade de equilíbrio entre *feedback* geral e personalizado, seu uso com finalidade formativa, além da importância de vivenciá-lo durante seu processo de formação e estudá-lo de modo aprofundado, a fim de conseguirem oferecê-lo com mais consistência e plausibilidade.

PALAVRAS-CHAVE FORMAÇÃO INICIAL • PROFESSORES • ENSINO DE LÍNGUAS • DEVOLUTIVA ON-LINE.

Como citar: ZOCARATTO, Bruna Lourenção; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Feedback on-line na formação inicial de professores de línguas: estado da arte. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 33, e09532, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v33.9532>

RETROALIMENTACIÓN EN LÍNEA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE IDIOMAS: ESTADO DEL ARTE

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de investigar los efectos de la retroalimentación en línea en la formación inicial de profesores de idiomas, desde la perspectiva de los licenciados, ya sea en Brasil o en el exterior. Para ello, nos basamos en una investigación del estado del arte, cuya temporalidad fue del 2001 al 2021. Los datos revelaron la necesidad de equilibrar la retroalimentación general y personalizada con fines formativos, además de la importancia de vivirlo durante su proceso de formación y de estudiarlo con profundidad para poder ofrecerlo con mayor consistencia y plausibilidad.

PALABRAS CLAVE FORMACIÓN INICIAL • PROFESORES • ENSEÑANZA DE IDIOMAS • RETROALIMENTACIÓN EN LÍNEA.

ONLINE FEEDBACK IN THE INITIAL TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS: STATE OF THE ART

ABSTRACT

This article aims to investigate the effects of online feedback on the initial training of language teachers, from the perspective of undergraduate students, both in Brazil and abroad. To do so, we conducted state-of-the-art research from 2001 to 2021. The data revealed the need for a balance between general and personalized feedback, its use for training purposes, in addition to the importance of experiencing it during their development process as well as studying it in depth in order to be able to offer it with more consistency and plausibility.

KEYWORDS INITIAL TRAINING • TEACHERS • LANGUAGE TEACHING • ONLINE FEEDBACK.

Recebido em: 30 ABRIL 2022

Aprovado para publicação em: 29 JUNHO 2022



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

INTRODUÇÃO

Pensar sobre nosso papel como avaliadores no contexto virtual, que tem cada vez mais exigido uma ressignificação do nosso olhar avaliativo, tornou-se imprescindível no intuito de construir interações mais significativas e sólidas com o estudante, assim como de reduzir as sensações de isolamento, solidão e falta de atenção. Uma forma de tentar reverter essa situação e tornar o ambiente de aprendizagem *on-line* mais acolhedor é por meio de práticas com *feedback* formativo, capazes de fazer os estudantes se sentirem mais seguros e confiantes (KASPRZAK, 2005) ao terem suas dúvidas atendidas e sanadas, isto é, seu acesso a orientações pedagógicas de seus professores pode levá-los a ficar mais motivados e, com isso, ter seu aprendizado impulsionado.

É sabido que a comunicação entre professores e aprendizes de língua estrangeira no contexto *on-line* tem sido otimizada por meio do uso de ferramentas pedagógicas digitais disponíveis, com capacidade de favorecer e fortalecer o estabelecimento de interações profícuas no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, por conseguinte, minimizar, em certa medida, a distância física entre eles. Por isso, o uso de *feedback*, nesse contexto, pode ser entendido como um elemento-chave para o sucesso do ensino e da aprendizagem, ao funcionar como procedimento propulsor de melhorias e oferecer o apoio necessário para o progresso contínuo de ambos os processos, com notável potencial na promoção da interação em ambientes virtuais e no fornecimento de informações acerca das condições em que se encontra o aprendizado e do grau de sucesso do trabalho pedagógico desenvolvido. Em vista do importante papel que o *feedback* exerce nas relações humanas por meio do estímulo às interações *on-line*, entendemos, assim como Paiva (2003), que sua ausência ou mau uso, além de gerar desconforto, é responsável por ocasionar intensa ansiedade, aflição e, por conseguinte, desmotivação entre os envolvidos no processo comunicacional, o que, sem dúvida alguma, pode trazer impactos severos ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Tal fato reforça a necessidade de uma postura mais presente, encorajadora de todos os envolvidos, por meio de um retorno imediato e constante de mensagens com devolutivas de avaliação, a fim de, minimamente, garantir que a dinâmica interativa, impulsionada por meio do uso de *feedback* formativo *on-line*, seja bem-sucedida. Diante dessas considerações, é basilar a vivência com estudos e prática desse procedimento no processo de formação de professores de línguas, visto que o espaço formativo consiste em um lugar de primordial importância para construção de concepções e práticas que orientam o trabalho pedagógico docente. A ausência de entendimento de professores em processo formativo acerca do *feedback* em ambientes virtuais torna-se um fator limitador para o desenvolvimento de práticas avaliativas mais reflexivas e significativas, o que pode incorrer em compreensões

equivocadas de sua verdadeira função, focalizando-a na mera correção de erros seguida da atribuição de notas, e, assim, privando os futuros docentes de línguas estrangeiras (LE) de saber lidar, adequadamente, com informações provenientes do processo avaliativo de seus estudantes.

Destarte, à luz das problematizações aqui apresentadas, este artigo busca, a partir da documentação, organização e sistematização de produções científicas já publicadas, investigar os efeitos da prática de *feedback on-line* na formação inicial de professores de línguas, sob a ótica dos licenciandos, tanto no Brasil quanto no exterior. Isso posto, explicamos, a seguir, o embasamento teórico em que nos apoiamos, bem como as escolhas metodológicas para alcançar o objetivo proposto. Posteriormente, fazemos a análise e interpretação dos dados levantados, e finalizamos com nossas reflexões acerca do que foi discutido.

EFETOS DO USO DE FEEDBACK (ON-LINE) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Oferecer *feedback* não é uma tarefa simples de ser realizada; ao contrário, é um assunto complexo que precisa ser tratado no processo de formação de professores e por seus formadores (SHUTE, 2008; ELLIS, 2009; JEFFS *et al.*, 2021). A complexidade de tal tarefa pode ser justificada devido à falta de atenção dada a esse procedimento na educação superior e à ausência de vivências significativas ou até mesmo de habilidade em dar ou receber *feedback*, além da carência ou escassez de conhecimento sobre os impactos que, quando realizado negativamente, pode causar, tais como angústia, confusão e medo. Assim sendo, Jeffs *et al.* (2021) reforçam que a prática efetiva de *feedback* pode diminuir a ansiedade e trazer melhorias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem por meio de estratégias que levam em consideração fatores como tempo e intenção. Embora encontrados por pesquisas sobre *feedback* oferecido a aprendizes, tais aspectos precisam ser acolhidos e explorados na formação docente, em ambientes de educação superior (JEFFS *et al.*, 2021).

Ao considerarmos tais problematizações no contexto de línguas estrangeiras, Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018, p. 239) reiteram que, para o docente de línguas se tornar um consumidor e produtor crítico da avaliação, é preciso primeiramente que ele entenda “[...] por que, o que, quando e como avaliar seus alunos”, além de saber interpretar as informações recebidas por meio de atividades com finalidades avaliativas. Na mesma medida, isso deve acontecer com o *feedback*, que precisa ser estudado e vivenciado no espaço formativo a ponto de o licenciando saber compreender sua definição, verdadeira função e estratégias que influenciam sua efetividade, assim como conseguir não só dar *feedback* formativo, como também

recebê-lo. Enfim, é necessário que ele tenha consciência e conheça os efeitos que seu uso traz ao seu processo de formação.

A esse respeito, a pesquisa realizada por Kartchava *et al.* (2018, p. 18, tradução nossa), com o objetivo de investigar a relação entre as crenças pedagógicas e as práticas de ensino de professores de inglês como segunda língua em pré-serviço, identificou que a existência de conhecimento limitado “[...] sobre como, quando e em que quantidade o *feedback* deve ser oferecido os priva de conciliar suas crenças com as práticas realizadas em sala de aula, levando-os a se comportarem como falantes nativos, não como professores de línguas”.¹

Dessa forma, eles são levados a construir suas percepções e crenças sobre o *feedback* com base na aprendizagem por observação (LORTIE, 1975), o que os faz recuperar um aglomerado de conhecimentos informais e intuitivos, construídos por meio de experiências vivenciadas anteriormente ao curso de formação de professores, que, quando não são refletidos ou ressignificados, acabam por determinar, de forma inadequada e fragilizada, os rumos de suas práticas de ensino e avaliativas com *feedback*.

Portanto, conforme Kartchava *et al.* (2018), esses cursos podem ajudar a preencher tais lacunas ao dar a devida atenção à temática, abordando o que constitui um erro, o impacto da correção na promoção do aprendizado, se eles devem ser corrigidos, e, em caso afirmativo, quais, quando, como e por quem. Além disso, diante das considerações apresentadas, torna-se oportuno aos professores de línguas em formação inicial vivenciar também diferentes formas de *feedback*, tais como em pares e para si mesmos (autoavaliação). Não se trata apenas de conhecê-lo no campo teórico, mas de envolver-se, de forma pragmática, em pesquisas voltadas para a execução de projetos de ensino e na avaliação crítica de suas crenças e práticas, assim como as de seus colegas (KARTCHAVA *et al.*, 2018). As reflexões produzidas como resultado do uso corretivo, sistemático e construtivo do *feedback* no processo de formação de professores nessa área de conhecimento podem, além de favorecer a consciência de suas percepções e ações pedagógicas, ressaltar e fortalecer a relação bidirecional, segundo os autores, e, a nosso ver, mais harmoniosa, entre crenças sobre esse procedimento e sua prática.

Em um contexto instrucional, então, o *feedback* é considerado um procedimento que, ao informar se a resposta ou a prática está congruente com o planejamento ou não (GÜRKAN, 2018), passa a dar acesso ao docente e ao aprendiz de línguas às reais condições em que sua prática de ensino e aprendizagem, respectivamente, se

1 No original: “[...] about how, when, and in what amounts to provide feedback, however, prevents them from reconciling their beliefs with classroom practices, leading them to behave as native-speaking interlocutors, not as language teachers”.

encontram e o que precisa ser feito para melhorá-las e desenvolvê-las continuamente. Tais considerações, sem dúvida alguma, reforçam o quão crucial é oferecer aos docentes de línguas em formação oportunidades para aprender sobre o *feedback*, a como oferecê-lo e recebê-lo, no intuito de assistir, consideravelmente, seu desenvolvimento profissional docente.

Partindo do princípio de que essa ferramenta, se usada adequadamente, pode ser muito útil ao professor de línguas em processo formativo, ao oferecer-lhe meios capazes de ajudá-lo a compreender como está a aprendizagem do seu aluno, as áreas de conhecimento que precisam ser desenvolvidas e de que forma sua prática de ensino pode favorecer esse processo, devemos considerar que o *feedback* é também classificado em termos do contexto em que é entregue: *on-line* ou presencial.

De acordo com Samburskiy e Quah (2014), para atuar no contexto virtual, professores de línguas precisam desenvolver habilidades que facilitam a interação em ambientes de aprendizagem *on-line*, uma vez que, segundo eles, pesquisas têm evidenciado que o processo interacional contribui para a aquisição de línguas. No entanto, em se tratando, principalmente, de docentes de línguas *on-line* iniciantes ou que acabaram de se formar, alguns desafios surgem, tais como: oportunizar o desenvolvimento da competência comunicativa por meio de práticas de ensino mediadas por computadores, encontrar um estilo de ensino apropriado, selecionar materiais didáticos adequados e maximizar o seu potencial de favorecer a aprendizagem (HAMPEL; STICKLER, 2005), além de encontrar maneiras propícias de planejar e oferecer *feedback* em situações de comunicação assíncronas ou também síncronas, no caso do ensino remoto emergencial, impulsionado pela pandemia. Samburskiy e Quah (2014, p. 159, tradução nossa) enfatizam que, como o *feedback* corretivo é considerado uma ferramenta com potencial para colaborar com o aprendizado de línguas,

[...] faz-se necessário analisar como programas de formação de professores de línguas estrangeiras *on-line* podem oportunizar o desenvolvimento da consciência e de habilidades para oferecer *feedback* corretivo que ajuda os estudantes a reestruturar sua interlíngua.²

A pesquisa desses autores, apesar de não se referir à formação inicial de professores de línguas, ao lidar com os processos de preparação de professores já formados para o ensino de línguas virtual, traz considerações importantes e pertinentes

2 No original: "[...] it is necessary to examine how training programs for online language teachers can provide opportunities for developing awareness and skills for offering CF that helps students to restructure their interlanguage".

que podem ser tomadas para (re)pensar a organização e o desenvolvimento de cursos de licenciatura no contexto *on-line*. O objetivo da investigação de Samburskiy e Quah (2014) foi identificar os movimentos instrucionais empregados virtualmente por três professores de línguas iniciantes, ao fornecer *feedback* corretivo a estudantes de inglês de nível universitário da Bielorrússia, durante interações escritas em um curso assíncrono de idioma. Anteriormente à formação, é importante esclarecer que os docentes não tinham experiência em preparar cursos *on-line* e estavam em um processo de transição do ensino de línguas presencial para o *on-line*; além disso, os estudantes eram universitários, falantes nativos de russo, com nível intermediário de inglês.

Os resultados indicaram que a comunicação entre os professores e seus estudantes e a prática de *feedback on-line* foram mais voltadas para a negociação de significado do que da forma e a grande quantidade de erros contidos nas postagens revelou as muitas oportunidades existentes que poderiam ter sido aproveitadas para oferecer *feedback* corretivo, mas que foram, de certa forma, ignoradas pelos professores. De acordo com os autores, essa situação explica a tendência em se preocupar mais com a comunicatividade de sua interação em detrimento da acurácia lexical e gramatical, e reforça que a quantidade de *feedback* corretivo oferecido foi pequena, apesar do número total de postagens geradas a partir da interação entre professores e estudantes. Todavia, do seu ponto de vista, o *feedback* com foco na forma é capaz de maximizar o potencial de engajamento dos estudantes durante interações assíncronas com enfoque no significado.

Por um lado, diferentemente dos autores, compreendemos, com base em Paiva (2003), Cardoso (2018) e Gürkan (2018), a importância de praticar, de forma equilibrada, o *feedback*, seja ele imediato ou com atraso, corretivo ou interacional, oral ou escrito, com foco na forma ou no significado. Um não é melhor nem pior que o outro, eles apenas têm características diferentes, mas que se complementam com uma mesma finalidade: favorecer melhorias contínuas nos processos de ensino e aprendizagem. Por outro, os dados da pesquisa de Samburskiy e Quah (2014) revelam o quanto necessário é considerar a construção de conhecimentos sólidos, bem como a vivência com práticas de *feedback*, pois uma das razões para a existência de limitações quanto ao seu uso corretivo pode ser o fato de os professores participantes terem tido apenas uma breve visão geral dos seus tipos. Essa situação, então, sugere a imprescindibilidade de informar os cursos de formação inicial de professores, ou até mesmo os cursos específicos voltados para o preparo de docentes para atuação em ambientes virtuais, sobre a relevância de voltar sua atenção para a sistematização de práticas pedagógicas efetivas com o *feedback*, a fim de beneficiar o desenvolvimento docente e, como consequência, o aprendizado de línguas.

METODOLOGIA

O presente artigo baseou-se na pesquisa de estado da arte, tendo em vista que sua finalidade é possibilitar ao pesquisador acesso ao que já foi produzido em uma determinada área de conhecimento, sem se limitar à mera reprodução descritiva do que foi alcançado, mas sim analisar a temática sob uma perspectiva diferente e chegar a novas considerações. De acordo com Romanowski e Ens (2006), investigações desse tipo são construídas com base em dados catalográficos de documentos, tais como título, resumo, palavras-chaves, entre outros, a fim de verificar temas e conteúdos relacionados ao objeto de estudo estabelecido e, dessa maneira, documentá-los, organizá-los e sistematizá-los.

O estado da arte pareceu-nos o tipo de pesquisa mais adequado para nortear o desenvolvimento deste estudo investigativo, em razão do nosso objetivo de analisar o impacto do uso de *feedback on-line* na área de formação de professores de línguas, sob a ótica dos próprios licenciandos, tanto no Brasil quanto no contexto internacional. Nesse sentido, apoiamos-nos na organização metodológica proposta por Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006) para realização de pesquisas dessa natureza, dividida em três momentos fundamentais:

- 1) Etapa de *pré-tratamento*, quando:
 - a) Marcamos a temporalidade – selecionamos o recorte de 2001 a 2021, correspondendo às duas primeiras décadas do século XXI, considerado a era digital. A nosso ver, trata-se de um período suficiente para o desenvolvimento de pesquisas e publicação de seus resultados.
 - b) Definimos os descritores de busca – no contexto internacional, usamos combinações dos seguintes grupos de termos: *online feedback*, *virtual feedback*, *feedback in virtual environment* (grupo 1) e *language teacher development*, *language teacher education in distance courses/in the pandemic*, *language teacher development course/program* e *pre-service language teacher* (grupo 2). Em relação ao levantamento no contexto nacional, foram considerados os seguintes grupos de expressões: *feedback on-line*, *feedback virtual*, *feedback em ambiente virtual* (grupo 1) e *formação de professores de línguas*, *curso de formação de professores de línguas a distância/na pandemia*, *curso de Letras e professores de línguas em pré-serviço* (grupo 2).
 - c) Escolhemos as fontes de localização – tomamos como referência a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Google Acadêmico, o SpringerLink e o ResearchGate, por serem plataformas digitais que reúnem uma quantidade expressiva de trabalhos científicos desenvolvidos e publicados por pesquisadores tanto em nível nacional quanto internacional.
 - d) Estabelecemos os critérios de inclusão e exclusão – todos os estudos científicos completos precisavam trazer a presença de um descritor de cada grupo dos

listados acima, no título e/ou nas palavras-chave. Outro aspecto que precisava ser atendido é o tratamento do objeto de estudo sob a ótica dos licenciandos, o que foi mais bem observado a partir da análise do resumo, da introdução, da metodologia e das considerações finais.

- e) Fizemos o levantamento dos documentos – com base nos descritores e critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, realizamos as leituras necessárias para eliminar trabalhos científicos e selecionar aqueles a serem considerados para fins de análise e composição da amostra final.
- 2) Etapa de *interação* quantitativa do pesquisador com os dados catalográficos a fim de mapear a produção científica sobre o objeto de estudo em tabelas e gráficos, conforme o número total de pesquisas produzidas por instituição de ensino, ano, estado e país mais prolíficos em publicações.
- 3) Etapa de *pós-tratamento*, quando realizamos (re)leituras mais detalhadas dos trabalhos científicos levantados anteriormente, bem como elaboramos considerações preliminares e qualitativas a partir dos temas, objetivos, problemáticas, metodologias e conclusões. Em seguida, organizamos análises mais sistemáticas e aprofundadas, tomando como referência informações presentes em tais pesquisas, para, por fim, elaborarmos sínteses conclusivas.

As etapas supracitadas, então, foram essenciais para nos guiar no processo de estruturação dos dados referentes aos efeitos da prática de *feedback on-line* na formação inicial de professores de línguas, levando em consideração a perspectiva do licenciando. A abordagem que norteou o processo de análise e interpretação das informações foi a quali-quantitativa, pois tomamos como referência, inicialmente, um cuidado numérico com os resultados encontrados para apresentarmos uma caracterização geral, incluindo informações sobre gênero textual, fonte de busca, ano, país, modo como foram coletadas e a língua estrangeira foco das investigações às quais chegamos, além de nos debruçarmos sobre descrições e explicações qualitativas sobre o que foi encontrado. Nesse segundo momento, de natureza interpretativa, criamos fichas de citações (MARCONI; LAKATOS, 2003) para cada trabalho científico encontrado, com o intuito de fazermos um registro de informações pertinentes que abarcavam o objeto de estudo desta investigação. Aqui, engajamo-nos em uma atividade intelectual de reanálises dos dados com a finalidade de estabelecer similaridades e diferenças entre as pesquisas catalogadas, para, então, problematizá-las, tendo como referência a visão de licenciandos sobre os efeitos do uso de *feedback on-line*, em sua formação inicial.

Assim sendo, vale esclarecer que não nos baseamos em uma metodologia específica para nortear os processos de análise qualitativa, e sim tomamos como base a predefinição de uma seção temática para tratar os resultados levantados,

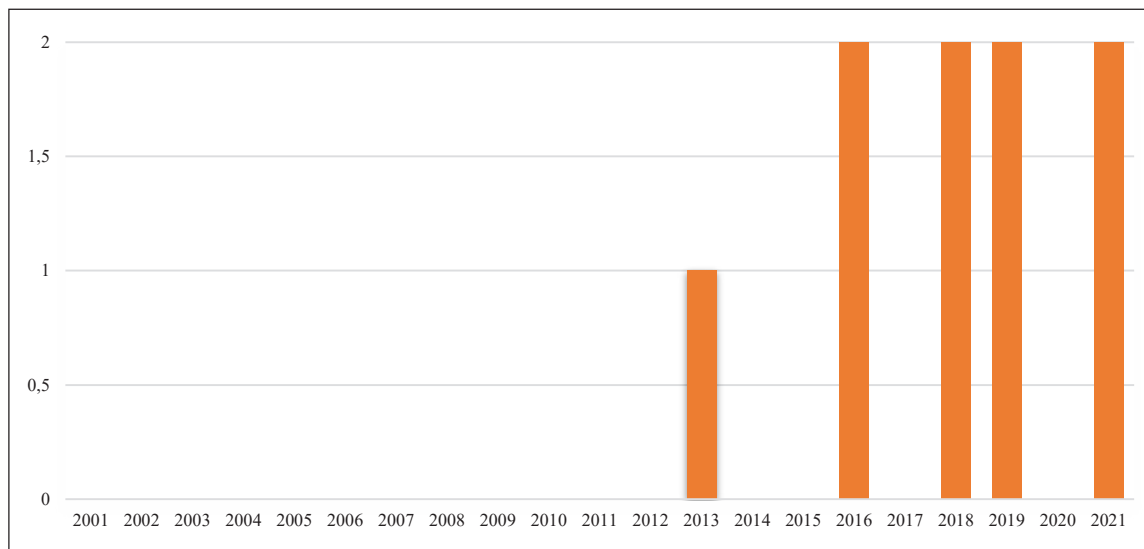
considerando possíveis impactos em relação às dimensões das habilidades linguísticas e das habilidades referentes ao ensino e à avaliação dos docentes de línguas em processo formativo.

CARACTERIZAÇÃO GERAL

Após a combinação dos dois grupos de descritores em nossas fontes de busca de trabalhos científicos, chegamos a um número inicial de 15 pesquisas até a data de 31 de dezembro de 2021, tomando como base sua presença nos títulos e/ou palavras-chave. Em seguida, realizamos outra leitura, agora considerando o resumo, a introdução, metodologia e considerações finais, a fim de perceber a centralidade das temáticas *feedback* em ambiente *on-line* e formação inicial de professores de línguas, sob a ótica dos próprios licenciandos. Esse processo foi indispensável para evitar possíveis inclusões ou exclusões de trabalhos científicos equivocados. Ao final dele, estabelecemos um quantitativo de nove documentos, sendo seis em contexto internacional e três em contexto nacional, distribuídos da seguinte forma: sete artigos científicos e duas dissertações.

É necessário esclarecer que, desse total, nos deparamos com quatro pesquisas cujos cenários não se deram totalmente em ambiente *on-line*. Entretanto, percebemos que, embora não tenha havido uma sobreposição total das mesmas condições de realização de um curso ou disciplina virtualmente, tal como ocorre com aqueles vinculados à modalidade ensino a distância (EaD) ou ao ensino remoto emergencial, no contexto pandêmico, não houve prejuízo algum para o desenvolvimento desta pesquisa. Como o foco do nosso objetivo está na *feedback* realizado de forma *on-line*, no processo de formação inicial de professores de línguas, aspecto contemplado em tais estudos investigativos, entendemos que os achados por eles apresentados podem ser considerados, uma vez que os dilemas e possibilidades de realização são semelhantes e, por isso, trazem abertura para a construção de reflexões críticas, bem como contribuições valiosas para analisar e compreender toda a problemática que esse procedimento da avaliação envolve quando realizado de modo virtual.

Do total dos documentos encontrados, cinco estavam disponíveis no ResearchGate, dois no Banco Digital de Teses e Dissertações, um no Springer, e um no Google Acadêmico. A distribuição dessas pesquisas, de modo geral, apresentou crescimento, porém não anualmente e tampouco expressivo, conforme o Gráfico 1 a seguir:

GRÁFICO 1 - Relação ano e quantitativo de pesquisas levantadas

Fonte: Elaboração das autoras.

Identificamos que houve, então, um pequeno avanço no número de publicações no espaço temporal entre 2013 e 2016, seguida da permanência no quantitativo nos anos de 2016, 2018, 2019 e 2021. É visível que o número de produções é ainda bastante tímido, revelando uma temática pouco explorada e, por conseguinte, fortalecendo a demanda por mais estudos investigativos nas áreas da linguística aplicada e da educação. Além disso, é interessante observar que uma das possíveis razões para justificar a retomada de publicações em 2021 pode ter relação direta com a influência da pandemia no contexto educacional, o que fez surgir incertezas e inseguranças sobre como ensinar, aprender e avaliar em ambiente *on-line*. Tal hipótese pode ser respondida com base na fala de um dos dois autores que publicaram em 2021: “[...] a falta de pesquisas sobre o efeito da prática de ensino a distância no uso de *feedback* por professores de língua inglesa em formação inicial levou o pesquisador a realizar esta pesquisa” (KOŞAR, 2021, p. 366, tradução nossa).³

Inversamente proporcional, o número de dissertações e teses encontradas nesse ano, levando em consideração o contexto pandêmico, foi nulo, o que já era natural e esperado, pois o desenvolvimento de investigações *stricto sensu* exige o equivalente a dois e quatro anos, respectivamente, até sua finalização, isto é, como a pandemia foi declarada em março de 2020, muito provavelmente haverá um maior quantitativo de produções acadêmicas nesse nível a partir do final de 2021 e início de 2022.

No que diz respeito à relação amostra por país, o número final ficou distribuído da seguinte forma: Coreia do Sul, com uma publicação, Brasil, com três, e Turquia,

3 No original: “The lack of research into the effect of distance teaching practicum on pre-service English language teachers’ practices of giving feedback prompted the researcher to carry out this research”.

com cinco. Outro aspecto notado na análise quantitativa dos dados desta pesquisa tem relação com o âmbito em que os resultados dos estudos investigativos foram levantados. Identificamos que 66,7% deles acontecem com base em vivências práticas dos participantes das investigações com *feedback on-line*, ou seja, a partir da análise de microaulas pelo pesquisador, da elaboração de materiais didáticos seguido da avaliação por pares, preenchimento de *quizzes* em disciplinas sendo investigadas e entrevista com base em práticas de ensino *on-line* observadas e analisadas no contexto de escolas regulares. Dessa porcentagem, verificamos que todas as produções científicas são eurasiáticas. Os outros 33,3%, vinculados às produções científicas brasileiras, tiveram suas informações coletadas a partir da aplicação de entrevista, questionário ou os dois, ou seja, foram reunidos tomando como referência a percepção dos participantes de pesquisa em relação às experiências vivenciadas com *feedback on-line* no curso de Letra-Inglês.

Por fim, um último ponto a ser destacado com base em nossas observações da quantidade total de trabalhos científicos levantados refere-se às línguas estrangeiras consideradas nas pesquisas. A maioria levou em conta a língua inglesa ao investigar o uso de *feedback on-line* no processo de formação de professores, totalizando 78%, ou seja, sete das nove pesquisas identificadas, em comparação com 22% que consideraram o âmbito do espanhol. Nesse último caso, todas as produções se localizavam no contexto brasileiro. Enquanto nos outros países havia uma concentração de seis pesquisas na área do inglês, o Brasil foi o único que diversificou, apresentando duas com referência à língua espanhola, e uma com referência à língua inglesa.

Em suma, o quantitativo de trabalhos científicos levantados revela a escassez de investigações voltadas para analisar a relação *feedback* em contexto virtual e o processo formativo de docentes de línguas, levando em consideração a percepção dos próprios licenciandos. De acordo com Costa *et al.* (2019, p. 57), pesquisas anteriores já se dedicaram a analisar a percepção de

[...] professores-tutores sobre o *feedback* na Educação a Distância, razão pela qual mostra-se necessária, então, a análise da visão dos acadêmicos (professores em formação), para um devido contraste entre as perspectivas e, conseqüentemente, a obtenção de um olhar mais aprofundado sobre o tema.

Portanto, esse entendimento, atrelado ao cenário identificado por nosso levantamento bibliográfico, revelou uma realidade que precisa de mais atenção, bem como apontou a necessidade emergencial de desenvolvimento de outras pesquisas que se voltem para a expansão da temática. Compreendemos, assim como Beviláqua *et al.* (2018, p. 20), que o *feedback* é uma “[...] prática de múltiplas facetas, e, como tal,

não pode ser esgotada em apenas um trabalho” nem em sua análise ser considerada apenas “[...] uma possibilidade de fonte de fornecimento – a saber, o professor-tutor”, deixando de lado outras, como, por exemplo, os licenciandos.

SOB O OLHAR DOS LICENCIANDOS: EFEITOS DO USO DE FEEDBACK ON-LINE EM SUA FORMAÇÃO INICIAL COMO PROFESSORES DE LÍNGUAS

Na tentativa de identificarmos as vivências com *feedback on-line*, sejam elas teóricas, práticas ou ambas, dos participantes das pesquisas investigadas, observamos que, em sete delas, ficaram evidentes os benefícios da experiência com esse procedimento durante o seu processo de formação como docentes de línguas estrangeiras. No contexto brasileiro, os resultados do estudo científico conduzido por Pereira (2016), por exemplo, indicaram que uma das participantes percebia o *feedback* como um procedimento valioso para melhorar as suas habilidades linguísticas como aprendiz de uma língua estrangeira no curso de Letras-Inglês a distância – crença que também ia ao encontro do entendimento e prática de uma das professoras-tutoras. Para a licencianda, para essa melhoria acontecer, era necessário que o *feedback on-line* extrapolasse o apontamento de erros e a correção de aspectos estruturais da língua, e viesse também acompanhado de explicações, pois, segundo ela, dessa forma, ela conseguia refletir e entender as razões pelas quais uma produção sua não estava em conformidade com o que era esperado.

Tal achado vai ao encontro do que Costa *et al.* (2019) apontaram em seu estudo investigativo. Os acadêmicos do curso de Letras-Espanhol, na modalidade EaD, também compreenderam que, para melhorar suas habilidades linguísticas, era necessário que a prática do *feedback* estivesse alinhada com a evolução de cada um e de uma atividade pedagógico-avaliativa para outra. De acordo com os professores em formação inicial, a partir do acesso a uma explicação adequada, eles tinham a possibilidade de se envolver em um processo de aprendizagem da língua constante no espaço formativo. Ademais, os autores revelaram que 91,7% dos respondentes de um questionário elaborado consideraram experienciar *feedback* de forma personalizada, o que pode ser tomado como uma prática positiva, pois sua personalização passa a atender a uma variedade de demandas pedagógicas e necessidades de aprendizagem individuais, com exigência de interações diferentes e específicas, dos acadêmicos de espanhol. Assim como os autores ponderaram, caso esse tipo de procedimento da avaliação não fosse explorado, mas acontecesse de maneira padronizada, com foco em aspectos gerais, muito provavelmente não traria impactos significativos para esses licenciandos. Portanto, o fato de a maioria ter assinalado essa vivência no curso revela que eles podem ter sido significativamente mais afetados pelo *feedback* personalizado, o que, segundo os autores, pode ter trazido maiores

benefícios e reverberações aos seus processos de aprendizagem e de formação inicial como docentes de línguas.

No contexto internacional, também identificamos efeitos positivos da prática de *feedback on-line* na formação inicial de professores de línguas, como aqueles levantados na pesquisa desenvolvida por Okumuş e Yurkadal (2016), que oportunizou a esses docentes a experiência com o fornecimento de *feedback* por pares via Facebook, com influência positiva tanto nas habilidades de ensino quanto linguísticas. Os participantes tinham que gravar uma microaula e postá-la na referida rede social para receberem retorno avaliativo de seus colegas. Eles entenderam que as críticas às quais tiveram acesso fizeram com que se tornassem mais conscientes de suas fraquezas e buscassem meios para superá-las, assim como de seus pontos fortes e de que forma estimulá-los e consolidá-los ainda mais. Ademais, os professores de línguas em formação destacaram que o fato de a gravação estar disponível a todos foi benéfico e bastante significativo, tendo em vista que puderam perceber diferentes pontos de vista acerca de sua prática de ensino. É interessante observar que, nessa pesquisa, os docentes em processo formativo experienciaram tanto a prática de oferecer quanto de receber *feedback on-line*, o que, de acordo com eles, foi uma maneira profícua de melhorar as habilidades linguísticas, mais especificamente a escrita, leitura e fala, a partir de comentários avaliativos de seus colegas, bem como as habilidades de ensino, pois, ao assistir aos vídeos das microaulas dos colegas, puderam aprender novos métodos e técnicas de ensino.

O estudo investigativo de Odo (2022) também apontou para o impacto do uso do *feedback on-line* por um professor do curso acerca de uma microaula gravada e postada virtualmente. Os resultados mostraram que essa experiência ajudou os professores de línguas em formação inicial a prestar mais atenção, a desenvolver sua proficiência linguística, a se tornarem mais conscientes das interações que aconteciam em sala de aula e dos impactos delas no aprendizado de língua, além de aprenderem princípios de ensino, identificar práticas de ensino específicas ao analisarem os momentos de *feedback* sobre o seu vídeo e o de seus colegas. Além disso, vale ressaltar que essa vivência prática no espaço formativo lhes deu a oportunidade de antecipar alguns problemas que eles acreditaram que enfrentariam no desenvolvimento de suas ações pedagógicas e, dessa forma, trabalhar em cima deles. Em suma, algumas das principais vantagens observadas, na visão desses professores de línguas, ao assistirem aos vídeos com *feedback*, foram a possibilidade de ver sua prática de ensino de forma mais objetiva, de observar aspectos e partes do planejamento para os quais não haviam atentado anteriormente e que, com uma devolutiva mais detalhada, passaram a enxergar melhor, e a oportunidade de revisar a microaula gravada e assistir a ela quantas vezes fossem necessárias, de modo que nada passasse despercebido, o que não aconteceria se o *feedback* fosse

dado presencialmente. Segundo eles, é muito provável que perdessem ou não entendessem algumas partes na primeira vez que ouvissem.

Assim como na investigação de Odo (2022), os achados das pesquisas de Koşar (2021) e de Sert e Aşık (2018) revelaram que as experiências com *feedback on-line* vivenciadas pelos participantes proporcionaram contribuições relevantes para o engajamento em práticas reflexivas em seu processo formativo como professores de línguas. No primeiro caso, a docente mostrou um progresso considerável em suas habilidades de ensino ao dar retorno avaliativo efetivo a seus estudantes durante uma disciplina de prática de ensino do seu curso, na pandemia. Após cada uma de suas aulas, o pesquisador a entrevistava a distância e a questionava sobre decisões que ela tomava no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Assim, ao ter a oportunidade de responder, argumentar e justificar suas escolhas em relação ao *feedback*, a participante acabava se engajando em um processo de reflexão a respeito da execução de suas ações no ambiente virtual. Esse mesmo estímulo a práticas reflexivas por meio desse procedimento da avaliação ocorreu no segundo caso, de forma que as habilidades de ensino dos professores em formação inicial foram aprimoradas, como eles mesmos pontuaram. Ao refletirem sobre a elaboração de materiais didáticos para uso virtual e se basearem na avaliação por pares, os participantes demonstraram a construção de conhecimento e de práticas crítico-construtivas em dar *feedback* formativo aos seus próprios colegas, priorizando a centralidade do estudante e seus interesses como critérios avaliativos e, dessa forma, revelando suas crenças acerca de tópicos específicos dentro da pedagogia.

Cumprе salientar que, tão importante quanto a vivência prática, é também o estudo sobre *feedback on-line* em cursos e programas de formação de professores de línguas, com a finalidade de construir conhecimentos sólidos capazes de abrir um leque de possibilidades pedagógicas diversificadas, contribuir para o processo formativo de docentes avaliadores comprometidos com práticas avaliativas justas, éticas e includentes, bem como favorecer o progresso de sua própria aprendizagem, com impactos positivos, por conseguinte, em seu exercício profissional. Tais considerações são reforçadas por uma análise realizada a partir dos resultados da pesquisa de Santos (2013).

Em um questionário aplicado aos participantes de seu estudo investigativo, ela apresentou quatro situações, cada uma representada por uma imagem, com marcações e comentários na correção de atividades de escrita em espanhol. Em seguida, a autora apresentou uma lista com adjetivos que deveriam ser assinalados por eles conforme seu entendimento sobre as características do modo como esse procedimento avaliativo foi usado em cada caso. Para Santos (2013), os licenciandos seriam capazes de identificar o modo vago e um pouco indelicado com que o *feedback* foi oferecido em uma das situações, porém sua expectativa não foi correspondida.

Ao contrário, eles o caracterizaram como motivador, claro, objetivo, afetuoso e crítico. Entendemos que isso pode ter ocorrido em razão de eles não terem tido a oportunidade de discutir de forma crítica e mais aprofundada sobre esse procedimento avaliativo previamente – ao menos tal informação, em momento algum, ficou implícita ou explícita no texto produzido. Nesse sentido, na ausência de conhecimento específico sobre *feedback on-line*, capaz de lhes dar condições de fazerem escolhas mais assertivas e plausíveis, os acadêmicos de Letras-Espanhol podem ter marcado opções de adjetivos, dentre as apresentadas, com base em sua aprendizagem por observação (LORTIE, 1975), ao tomarem como referência as experiências que tiveram com *feedback* anteriormente.

Da mesma forma, ao retomarmos a pesquisa de Koşar (2021), identificamos uma situação semelhante quando o pesquisador questionou a participante da pesquisa sobre o porquê de não ter usado determinado tipo de *feedback* em sua prática de ensino *on-line*. A sua resposta foi que não sabia do que se tratava e qual era a finalidade, e enfatizou que, certamente, após a explicação e exemplificação do pesquisador, ela usaria em suas ações avaliativas futuras. A participante ainda pontuou o fato de as disciplinas cursadas até então não a terem preparado para dar *feedback* de forma eficaz para seus estudantes, algo de que sentiu muita falta. Tais dados apresentados revelam, pois, a importância da abordagem e do estudo do *feedback*, além de sua vivência na prática, em cursos de formação de professores, preocupados em oferecer aos docentes condições de usar o *feedback* como procedimento formativo da avaliação de forma efetiva.

Nessa mesma linha de raciocínio, Okumuş e Yurdakal (2016) entendem que uma das limitações do estudo investigativo realizado por eles se refere ao fato de os participantes não terem tido a oportunidade de estudar sobre *feedback* anteriormente, nem sobre como fornecê-lo, indicando, assim, o reconhecimento da importância de aprender sobre esse assunto. Tal percepção pode ser encontrada na pesquisa desenvolvida por Demir e Ozmen (2018), tendo em vista que seus participantes puderam estudar mais a fundo sobre *feedback* corretivo oral, a partir de um curso *on-line* oferecido e, *a posteriori*, realizar suas próprias microaulas, bem como avaliar as aulas de seus colegas, ou seja, engajaram-se em um processo de avaliação por pares. A finalidade era observar a existência de impacto do referido curso nas competências de professores de línguas em formação inicial ao colocar em prática o que haviam aprendido. Como consequência, no desenvolvimento das microaulas, os participantes conseguiram corrigir, de forma efetiva, erros relacionados à fala, e empregar diferentes estratégias de *feedback* estudadas. Ademais, com a avaliação em pares, produzida por meio de relatos reflexivos, eles foram capazes de identificar, com sucesso, a qualidade das correções de seus colegas nas microaulas e momentos em que tais práticas poderiam ter ocorrido; nomear os tipos de *feedback* corretivo

oral usados; revelar inadequações nas práticas de seus pares; além de oferecer, em alguns casos, sugestões de como eles forneceria esse *feedback* se estivessem na mesma situação.

Outra pesquisa a ser destacada nesse mesmo sentido é a de Kiliçkaya (2019), uma vez que o autor oportunizou aos participantes a vivência e o estudo sobre os diferentes tipos de *feedback* que fizeram parte de seu trabalho. Assim, ao fazerem os quatro *quizzes* propostos na disciplina investigada e escolherem a forma de retorno avaliativo a que gostariam de ter acesso, eles puderam tomar decisões mais conscientes e plausíveis acerca daqueles pelos quais tinham preferência. Os professores de línguas em formação inicial valorizaram a oportunidade de poder selecionar o tipo de *feedback* mais adequado e, desse modo, melhor compreender o que precisavam alterar ou aprimorar em sua aprendizagem da língua inglesa. Vale esclarecer também o fato de a maioria ter escolhido o *feedback* de concordância e o metalinguístico,⁴ por considerarem mais efetivos na produção de amostras acuradas de escrita em inglês, o que, de uma forma ou de outra, os levou a refletir sobre seus erros e a pesquisar sobre sua forma correta no idioma estudado.

À vista das análises descritivo-interpretativas apresentadas, observamos que, tanto no contexto nacional quanto internacional, os dados revelam, direta ou indiretamente, a necessidade de integração de estudos teóricos e vivências práticas com *feedback on-line* no currículo de programas de formação de professores de línguas, especialmente na modalidade virtual, como forma de atender à carência de pesquisas na área e de incentivar os estudantes desses cursos a compreender, verdadeiramente, seu valor em seu processo formativo, bem como no de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas.

Tal como Costa *et al.* (2019) pontuam, partindo do pressuposto de que o *feedback on-line* presume uma resposta ou retorno com finalidade motivacional, avaliativa ou informativa (CARDOSO, 2018) a uma ação já executada, é inegável sua importante contribuição, uma vez que não há EaD, ou, a nosso ver, qualquer outro trabalho pedagógico desenvolvido *on-line*, sem múltiplas interações. Em outras palavras, não existe ensino virtual sem *feedback*. Sob essa perspectiva, na era digital, tanto professores quanto estudantes precisam se adaptar a novas práticas, incluindo o fornecimento e o recebimento de *feedbacks*, o que, em um espaço de formação de docentes de línguas, se potencializa, afinal, estamos formando também futuros avaliadores.

4 De acordo com Kiliçkaya (2019, p. 4, tradução nossa), por *feedback metalinguístico*, entende-se "[...] uma breve descrição gramatical sem fornecer a forma correta" [no original: "*Brief grammatical description without providing the correct form*"], e, por *feedback de concordância*, "[...] oferecer um hiperlink para acessar um arquivo/site (como, por exemplo, *British National Corpus*) que inclui exemplos de uso correto da estrutura da língua-alvo" [no original: "*Providing a hyperlink to a concordance file/website (such as to British National Corpus) that includes examples of correct usage of the targeted language structure*"].

Ribas e Perine (2020, p. 159) também compreendem que, em se tratando da EaD, os novos paradigmas educacionais demandam de todos aqueles envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas a necessidade de “[...] explorar as práticas de feedback e os desafios que emergem na tarefa de auxiliar os alunos no desenvolvimento na língua-alvo, e no caso específico de um curso de licenciatura, o desafio de formar professores de línguas para [...]” lidar com esse importante procedimento da avaliação de forma adequada e efetiva. Da mesma forma, Mahapatra (2021) destaca que essa necessidade de mudanças e práticas inovadoras *on-line* se intensificou e teve um progresso ainda mais notável com a pandemia, uma vez que todos os envolvidos no ensino, na aprendizagem e na avaliação tiveram que migrar para plataformas *on-line* na tentativa de alcançar certa normalidade por meio do trabalho pedagógico virtual.

Portanto, diante desse cenário e assim como problematizamos, a falta de estudo teórico sobre o *feedback on-line* pode levar ao não atendimento de expectativas criadas em relação ao seu uso e a uma compreensão mais intuitiva do que crítica, prática e consciente de professores de línguas em formação inicial, privando-os, dessa forma, de ampliarem as possibilidades pedagógicas em suas práticas de ensino e de avaliação, bem como de fazerem escolhas com mais plausibilidade ao praticá-lo. Sob a ótica de Kartchava *et al.* (2018), esse conhecimento limitado e instintivo acerca do *feedback* acaba impedindo que docentes em pré-serviço consigam conciliar suas percepções com ações executadas em sala de aula, o que leva à criação de lacunas e fragilidades. Nesse sentido, para preenchê-las, superá-las ou diminuí-las, é preciso que cursos e formadores de professores de línguas reconheçam, de fato, a importância dessa temática e oportunizem seu estudo e suas vivências no processo formativo (KOC; ILYA, 2016; KARTCHAVA *et al.*, 2018).

A partir da possibilidade de refletir, teórica e pragmaticamente, sobre suas práticas pedagógicas, impulsionadas pelo uso do *feedback*, o professor em pré-serviço tem condições de assumir uma postura mais ativa, pensar sobre o que aconteceu, como e o porquê, assim como o que poderia ter feito de diferente para alcançar objetivos de ensino e aprendizagem, previamente estabelecidos. Do contrário, a falta de entendimento apropriado, de conhecimento dos tipos de *feedback* existentes, da maneira como devem ser usados, e em que momentos, pode resultar em decisões mais arbitrárias, superficiais e sem fundamentação clara e definida, além de intensificar sentimentos como angústia, confusão, negação, frustração, desmotivação e medo, comumente associados ao termo, quando usado de forma equivocada ou negativa. Em nossa pesquisa, identificamos alguns desafios e dilemas encontrados, muito provavelmente, como consequência da ausência de apoio pedagógico no tratamento dessa temática ao longo do processo formativo, assim como mencionado pela participante da pesquisa de Koşar (2021) em relação ao programa dentro do qual estava inserida.

O estudo investigativo de Pereira (2016), por exemplo, revelou que alguns licenciandos participantes demonstraram satisfação parcial ou insatisfação em relação aos critérios de avaliação empregados no *feedback on-line*, pelo fato de observarem falta de coerência entre o que havia sido solicitado e o que era apontado na correção, interação frágil no processo de comunicação acerca da elaboração de respostas às dúvidas e da demora no envio de retorno avaliativo, e ausência de maior objetividade no processo de correção das atividades, deixando-os sem entender ao certo o que era esperado deles. Apesar de o autor apontar que nem todos fizeram tais observações ou que elas ocorreram em disciplinas isoladas, é importante destacar que os apontamentos são válidos e precisam ser considerados no âmbito geral de qualquer curso na modalidade *on-line*, como forma de identificar possíveis pontos nevrálgicos que precisam de atenção ao serem trabalhados.

Em relação ao questionamento dos participantes acerca da interpretação e entendimento de sentido, próprios do avaliador, sobre as atividades pedagógicas realizadas, também observamos, na pesquisa de Okumuş e Yurkadal (2016), opiniões em tom de reclamação de professores em pré-serviço sobre comentários não objetivos feitos por colegas na avaliação por pares. Novamente, o dilema da subjetividade no processo avaliativo se mostra um desafio que precisa ser enfrentado no contexto *on-line*, em busca da construção de critérios de correção transparentes, compartilhados e justos, que primem por práticas de avaliação orientadas pela eticidade. Na visão dos autores, três podem ser as razões para a existência da subjetividade identificada pelos participantes: “[...] amigos próximos fizeram comentários positivos, algumas pessoas comentaram negativamente por inveja e os comentários foram feitos de forma superficial” (OKUMUŞ; YURKADAL, 2016, p. 1213, tradução nossa).⁵ Ademais, os professores em formação inicial também apontaram como fatores limitantes o tempo despendido para assistir aos vídeos dos colegas e comentá-los, a falta que sentiram do *feedback* do professor da disciplina e o recebimento de comentários não construtivos de alguns pares, desencorajando colegas a ponto de fazê-los perder o interesse na realização da atividade pedagógica, o que pode ter impactado a dimensão afetiva do seu processo de aprendizagem.

Partindo do entendimento de que as emoções podem organizar nossa forma de pensar e nossas ações, as experiências vivenciadas, positiva ou negativamente, com o *feedback* virtual podem fazer com que os licenciandos sejam “[...] totalmente expansivos em momentos felizes, retraídos em situações embaraçosas, ansiosos em ambientes em que estamos sendo testados” (PEREIRA, 2016, p. 123). Para o autor, ao tomarmos como base a relação das emoções com as crenças, é possível percebermos

5 No original: “[...] close friends made positive comments, some people commented negatively due to jealousy and the comments were made in a cursory way”.

que o que sentimos influencia o conteúdo e a força do que acreditamos. E, no caso de cursos de formação de professores *on-line*, ou até mesmo de cursos de ensino de um modo geral, isso se potencializa ainda mais, pois temos a distância física como um elemento importante a ser considerado.

Na nossa amostra final de pesquisas, observamos que algumas delas evidenciaram, diretamente, alguns desafios e dilemas emergentes da prática de *feedback on-line*, dentro de uma dimensão afetiva, tais como a irritabilidade ou ansiedade gerada em decorrência de atraso no envio de *feedback* ou em responder às dúvidas dos licenciandos (PEREIRA, 2016; COSTA *et al.*, 2019); a insatisfação, desmotivação, inibição e incômodo provocados por atitudes tomadas acerca do momento e da forma de aplicação desse procedimento (PEREIRA, 2016); e o nervosismo e vergonha em compartilhar gravação em microaulas (ODO, 2022). Nesse último caso, o autor acredita que isso pode ter ocorrido em razão de os programas de formação de professores não estabelecerem conexões explícitas entre teoria e prática e, com isso, os participantes sentirem que não estão preparados o bastante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. É claro que podem existir outras razões, como, por exemplo, timidez e introversão, mais relacionadas à personalidade dos indivíduos.

Portanto, o cuidado com a dimensão afetiva a partir do uso do *feedback on-line* é fundamental, pois as emoções resultantes dessa prática são responsáveis por modular nossas decisões, nosso agir e nossas relações interacionais nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação e, também, no processo de formação de professores de línguas. Dessa forma, o acolhimento delas e, acima de tudo, a compreensão e clareza dos fatores que os levam a sentir o que sentem e a agir como agem podem contribuir, verdadeiramente, para a tomada de atitudes visando a diminuir o estresse, o nível de ansiedade, as frustrações e os receios e, nesse sentido, tornar o *feedback on-line* menos ameaçador e mais benéfico para todos os envolvidos.

Em suma, as problematizações aqui trazidas apontaram uma necessidade que tem se tornado cada vez mais urgente e imperiosa diante de todas as transformações ocorridas no campo educacional: o letramento em *feedback*. Trata-se de entendimentos, capacidades e atitudes necessários ao desenvolvimento e compreensão dos propósitos e processos de *feedback*, bem como à prática de dá-lo e recebê-lo, ou seja, envolve uma competência multifacetada fundamental para dar sentido às informações e usá-las com a finalidade de melhorar o trabalho pedagógico e a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o apoio da nossa fundamentação teórico-metodológica, observamos, no contexto brasileiro, que os licenciandos conseguiram perceber, a partir de suas vivências, o *feedback* como um procedimento importante e necessário para o aprimoramento

de habilidades linguísticas e de ensino, devendo ser acompanhado de comentários que os levassem a entender o que precisavam melhorar. Para isso, ficou evidente a importância de receber também o *feedback* personalizado, não somente o geral, uma vez que, dessa forma, suas necessidades pedagógicas individuais podiam ser mais bem atendidas, e os impactos, mais significativos.

No contexto internacional, a percepção dos professores de línguas em formação inicial sobre suas vivências práticas também foi nesse mesmo sentido de uso formativo do *feedback*. Todavia, identificamos que eles, diferentemente do ocorrido nas pesquisas realizadas no contexto brasileiro, tiveram a oportunidade de, além de receber o *feedback*, oferecê-lo por meio da avaliação por pares e, assim, se engajarem em práticas reflexivas, o que pode ter contribuído sobremaneira para o aumento de sua autoconsciência como docentes avaliadores em processo formativo sobre os efeitos que esse procedimento pode trazer para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Portanto, a oportunidade de explorar e experienciar os processos de *feedback* na prática, não só escrito, mas gravado, assim como destacado por eles, os ajudou a antecipar problemas que poderiam enfrentar em seu exercício profissional, a ver sua prática de forma mais crítica e a identificar aspectos e partes de sua organização pedagógica aos quais não haviam atentado anteriormente.

De forma geral, as percepções dos professores de línguas das pesquisas identificadas revelaram que suas vivências práticas podem ter trazido reverberações positivas aos seus processos de aprendizagem e de formação inicial, ao ponto de conseguirem distinguir práticas com as quais se identificaram e outras que, a seu ver, não foram adequadas. Ademais, a análise de dados da amostra final reforçou a necessidade de fortalecimento das interações entre os sujeitos envolvidos na formação docente, pois não temos como pensar em educação realizada em ambientes virtuais sem considerar a qualidade das relações construídas para haver o aprimoramento das habilidades de ensino e de aprendizagem de línguas.

Entretanto, vivenciar o *feedback on-line* apenas na prática não é suficiente para levar os docentes de línguas em formação inicial a se tornarem consumidores críticos da avaliação (QUEVEDO-CAMARGO; SCARAMUCCI, 2018), isto é, tão importante quanto, eles precisam estudar teoricamente sobre a temática a fim de terem condições de explicar com mais plausibilidade suas tomadas de decisão em relação a esse procedimento. Assim como observamos em nossa pesquisa, na ausência de um conhecimento mais sólido, os licenciandos podiam fazer escolhas menos assertivas e mais instintivas, sem maiores embasamentos, em relação ao *feedback on-line*. Alguns deles comentaram, inclusive, que o curso ou o programa de formação ao qual estavam vinculados não os estava preparando, adequadamente, para o uso efetivo desse procedimento da avaliação em sua prática pedagógica, o que não foi verificado nas pesquisas em que os participantes tiveram a oportunidade

de estudar sobre essa temática previamente. Nesse segundo caso, foi possível perceber, a partir dos resultados, que eles conseguiram oferecer *feedback* de maneira mais consistente, com acompanhamento de sugestões para superar inadequações ou dificuldades encontradas.

Além desse dilema referente ao equilíbrio entre vivência prática e teórica no desenvolvimento profissional docente, observamos desafios relacionados à dimensão afetiva acerca do uso do *feedback on-line*, relacionados a sentimentos de insatisfação, ansiedade, desmotivação, inibição, incômodo e frustração pelo fato de os participantes terem experienciado demora em ter suas dúvidas respondidas ou em ter seu *feedback* enviado, em relação à maneira como o *feedback* foi feito e ao momento em que isso aconteceu, além de nervosismo e vergonha de exposição em vídeo. Portanto, as considerações aqui apresentadas mostram a importância da vivência, teórica e prática, do *feedback on-line* no espaço formativo, priorizando o acolhimento de emoções, expectativas e opiniões, bem como o diálogo constante e a tomada de decisão coletiva, com o intuito de favorecer o desenvolvimento de um processo formativo colaborativo, reflexivo e sustentável, que preza a clareza e a responsabilidade com o aprendizado do outro.

REFERÊNCIAS

BEVILÁQUA, André Firpo *et al.* O feedback na perspectiva de Professores-Tutores: um estudo com base no Curso de Letras-Espanhol na Modalidade a Distância. *Lingu@ Nostr@* – Revista Virtual de Estudos de Gramática e de Linguística, Canoas, RS, v. 6, p. 3-21, jan./jul. 2018.

CARDOSO, Ana Carolina Simões. O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 57, n. 1, p. 383-409, jan./abr. 2018.

COSTA, Alan Ricardo *et al.* Um olhar complexo sobre o feedback e a formação de professores a distância. *Polifonia*, Cuiabá, v. 26, n. 44, p. 1-163, out./dez. 2019.

DEMIR, Yusuf; OZMEN, Kemal Sinan. The effects of a suggested online course on developing ELT student teachers' competences regarding oral corrective feedback: Evidence from peer reflections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Fort Collins, Colorado, v. 30, n. 1, p. 1-11, 2018.

ELLIS, Rod. Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, California, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GÜRKAN, Serkan. The effect of feedback on instructional behaviours of pre-service teacher education. *Universal Journal of Educational Research*, San Jose, California, v. 6, n. 5, p. 1084-1093, 2018.

HAMPEL, Regine; STICKLER, Ursula. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, London, v. 18, n. 4, p. 311-326, Oct. 2005.

JEFFS, Cheryl *et al.* Feedback for teaching development: moving from a fixed to growth mindset. *Professional Development in Education*, London, v. 47, p. 1-14, Jan. 2021.

KARTCHAVA, Eva *et al.* Oral corrective feedback: Pre-service English as a second language teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, Thousand Oaks, California, v. 24, n. 2, p. 1-30, 2018.

KASPRZAK, James. Providing students feedback in distance education courses. *An Online Learning Magazine for UMUC Faculty*, Maryland, Nov./Dec. 2005. Disponível em: <http://contentdm.umgc.edu/digital/collection/p16240coll5/id/19/rec/1>. Acesso em: 27 jul. 2022.

KILIÇKAYA, Ferit. Pre-service language teachers' online written corrective feedback preferences and timing of feedback in computer-supported L2 grammar instruction. *Computer Assisted Language Learning*, London, v. 35, n. 1-2, p. 1-26, 2019.

KOC, Burc; ILYA, Ali. Exploring pre-service language teachers' perceptions and actual practices of giving feedback in micro-teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, v. 232, p. 421-429, Oct. 2016.

KOŞAR, Gülten. The progress a pre-service English language teacher made in her feedback giving practices in distance teaching practicum. *Journal of English Teaching*, Jakarta, v. 7, n. 3, p. 366-381, Oct. 2021.

LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago, 1975.

MAHAPATRA, Santosh Kumar. Online formative assessment and feedback practices of ESL teachers in India, Bangladesh and Nepal: A multiple case study. *Asia-Pacific Edu Res*, Singapore, v. 30, p. 519-530, Dec. 2021.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

ODO, Dennis Murphy. An action research investigation of the impact of using online feedback videos to promote self-reflection on the microteaching of preservice EFL teachers. *Systemic Practice and Action Research*, Dordrecht, v. 35, n. 3, p. 327-343, June 2022.

OKUMUŞ, Kübra; YURDAKAL, İbrahim Halil. Peer feedback through SNSs (Social Networking Sites): Student teachers' views about using Facebook for peer feedback on microteachings. *Elementary Education Online*, Ankara, v. 15, n. 4, p. 1206-1216, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Feedback em ambiente virtual*. In: LEFFA, Vilson (org.). *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas, RS: EDUCAT, 2003. p. 219-254.

PEREIRA, Jackson Rafael Santos. *Crenças sobre feedback: um estudo com tutores e alunos em um curso de licenciatura em Letras Inglês a distância*. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *Revista Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, GO, v. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018.

RIBAS, Fernanda Costa; PERINE, Cristiane Manzan. Práticas de feedback em um curso de formação de professores de língua inglesa a distância. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, MG, v. 14, n. 1, p. 157-195, jan./mar. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAMBURSKIY, Denis; QUAH, Joy. Corrective feedback in asynchronous online interaction: Developing novice online language instructors. *CALICO Journal*, Sheffield, v. 31, n. 2, p. 158-178, May 2014.

SANTOS, Máira Tonelli. *O feedback e as relações dialógicas na educação a distância: um estudo sobre os retornos dados pelos tutores aos alunos de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina*. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SERT, Olcay; AŞIK, Asuman. Corpus linguistic investigation into online peer feedback practices in CALL Teacher Education. *Applied Linguistics Review*, Berlin, v. 11, n. 1, p. 55-78, Oct. 2018.

SHUTE, Valerie J. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, Thousand Oaks, California, v. 78, n. 1, p. 153-189, Mar. 2008.