

TIPOS DE *FEEDBACK* EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA.

Leodécio Martins Varela (UERN)
leodeciomartins@hotmail.com

Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado¹: interação em sala de aula de Língua Inglesa: o *feedback* como estratégia do desempenho assistido e tem como objetivo tratar sobre tipologias e funções do *feedback* oral em aulas de Língua Inglesa.

A relevância desse estudo reside no fato de que existem poucos trabalhos de Pós-Graduação que tratem do tema em nível de país e, principalmente, em nível local - CAPWSL². Assim, para nossas discussões, tomamos como base os estudos de Tsui (1995), Ur (2005) e Brookhart (2008), entre outros pesquisadores em Linguística Aplicada, que abordem acerca dos tipos e das funções do *feedback* oral do professor, sobre os quais, trataremos na seção 02 deste artigo.

Nossa pesquisa de natureza qualitativa e de base interpretativista, se assenta em pressupostos que valorizam a escola e, principalmente, a sala de aula como espaços, segundo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), “privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Neste trabalho, apresentamos 04 categorias de análises: o *feedback* modelo, o *feedback* elogio, o *feedback* depreciação e o *feedback* resposta repetida, bem como discutimos, de forma breve, acerca das funções do retorno para a aprendizagem dos alunos.

O trabalho está dividido em quatro partes. Na seção 01, tratamos sobre o *feedback* e seus pressupostos teóricos. Na seção 02, discutimos acerca do *feedback* oral em sala de aula de LE/LI e, na seção 03, apresentamos nossas categorias de análise supracitadas acima. Nas considerações finais, apresentamos as contribuições do estudo para a pesquisa na área de Linguística Aplicada e para o Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

1. O *feedback*: pressupostos teóricos.

Brookhart (2008) afirma que os primeiros estudos acerca do *feedback* têm quase um século de existência e surgiram da perspectiva psicológica denominada behaviorismo.

Na avaliação tradicional, o *feedback* assume função de reforço positivo e de reforço negativo. O primeiro está associado aos elogios e às aprovações do professor em relação à resposta correta do aluno. Já o segundo, é visto como negativo pelo fato de enfatizar o “erro” de linguagem do aluno mediante a turma, o que, a nosso ver, pode causar constrangimento e bloqueio na aprendizagem.

Apesar do *feedback* positivo estimular os alunos para a aprendizagem pelo fato destes receberem os elogios do professor, ressaltamos que tanto o reforço positivo quanto o negativo são constitutivos de uma perspectiva avaliativa tradicional.

A autora, ao definir o *feedback* (reforço positivo) e o outro (reforço negativo), esclarece que tanto um quanto o outro afetam a aprendizagem de alunos. Segundo a pesquisadora, o *feedback* foi teorizado, por um lado, com o objetivo de ser eficaz ao ensino-aprendizagem. Por outro, o problema é que essa teoria parece não esclarecer que

¹ defendida em dezembro de 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal/RN.

² Campus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão

nem todo *feedback* é eficaz (BROOKHART, 2008). Aliás, para ela, eficaz significa formativo. Isto é, o que pode estar relacionado ao avanço da aprendizagem e com os objetivos da educação.

Brookhart (2008) afirma que na atualidade alguns estudiosos investigam os motivos pelos quais alguns retornos parecem eficazes para a aprendizagem enquanto outros ineficazes. Além do mais, a autora assevera que pesquisadores têm demandado esforços a fim de descrever as características do *feedback* eficaz, suas funções e implicações para a aprendizagem.

Na perspectiva sociocultural, o *feedback* é um meio de fornecer andaimagem, ou seja, é uma estratégia utilizada por um instrutor, um professor, um pai para dar assistência ao desempenho de um(a) aluno(a)/filho(a) em uma dada atividade (ROBERT, 2006).

Brookhart (Op. cit.) afirma que o objetivo do *feedback* é ser eficaz para a aprendizagem. Contudo, essa ressalta que é preciso termos em mente que nem todo *feedback* cumpre esse propósito, isto é, proporciona melhoria na aprendizagem.

Assim, na seção seguinte, trataremos de alguns tipos e funções de *feedback* revelados em nossos estudos e discutidos na seção 3: categorias de análise, deste artigo.

2. O *feedback* oral na sala de aula de LE/LI: tipos e funções.

2.1 *Feedback* modelo

Brookhart (2008) defende que a modelagem é uma das melhores formas de ensinar pelo fato desta está incorporada em nossa cultura, em palavras que usamos constantemente para ilustrar lições de vida.

A autora ressalta “praticar o que se prega motiva as pessoas ao exemplo”³ (p. 58). Ela defende que toda fala que contradiz a prática, como por exemplo, na expressão, “faça o que digo, não como faço”⁴ (p. 58-59) transmite a ideia de que, quando não praticamos o que pregamos, há pouca razão para que os outros façam aquilo que defendemos.

Brookhart (Op. cit.) defende que o professor pode dar exemplo, fornecendo *feedback* como parte das aulas, e a partir daí criar um ambiente em sala de aula em que a crítica construtiva deve ser esperada e em que os “erros” possam ser reconhecidos como oportunidades de aprendizagem, tanto para o professor quanto para os alunos.

Nesse artigo, apresentamos a primeira categoria de análise de nossos dados: o *feedback* modelo. Em termos de função desta tipologia, os dados revelam que o professor de inglês, de uma turma de 6º ano, parece não praticar o que prega aos alunos em sala de aula, o que, veremos na discussão dos nossos resultados, insinde no que a autora afirma ‘se o docente não pratica o que fala como ele pode esperar dos alunos confiança nele e motivação para a aprendizagem.

O *feedback* modelo tem ambos os lados de uma mesma moeda: o que edifica a aprendizagem por meio do exemplo genuíno e o que destrói a aprendizagem por meio do falso testemunho. Nesse sentido, é preciso que o professor saiba distinguir os efeitos do *feedback* modelo e, sobretudo, ser coerente no que diz e na ação em sala de aula.

2.2 *Feedback* elogio

³ Practice what you preach charges people to model.

⁴ Do as I say, not as I do

Outra tipologia discutida neste artigo é o *feedback* elogio. Para Walsh e Sattes (2005), essa categoria é vista geralmente como avaliação positiva, tanto para a aprendizagem quanto para o comportamento.

O elogio inclui afeto positivo do professor, incorpora uma declaração de valor, bem como proporciona aos alunos informações acerca de suas condições (*status*) de aprendizes. Os autores afirmam que professores usam o elogio de forma consciente ou inconscientemente para motivar seus alunos. Ademais, o *feedback* elogio é um tipo de retorno muito importante, pois em sentido amplo pode ir além de uma simples avaliação da resposta de um aluno.

Brophy (1981 *apud* WALSH E SATTES Op. cit.) afirma que o elogio nem sempre reforça a aprendizagem. No entanto, o autor apresenta três variáveis associadas à eficácia deste (elogio).

2.2.1 Frequência – A frequência desejada varia de acordo com idade e níveis de habilidade e de desenvolvimento dos alunos. Alunos mais jovens requerem elogios com mais frequência do que alunos com idade mais avançada (adultos).

2.2.2 Distribuição – Os alunos que mais precisam de elogio, estudantes com baixo desempenho, não recebem sua “quantidade justa”. Alunos com bom desempenho recebem mais elogios. Alunos com baixo desempenho, mesmo respondendo questões corretamente, são menos propensos a serem elogiados do que aqueles com alto desempenho.

2.2.3 Qualidade – Para que possa funcionar de maneira eficaz, como reforço da aprendizagem do aluno, o elogio deve atender certos critérios, a saber.

(a) **Contingência** – o elogio deve ser dependente dos resultados de comportamento conhecido, desejado para que ele funcione como um reforço.

(b) **Especificidade** – o elogio deve funcionar como um reforço e deve ser específico.

(c) **Credibilidade**: para ser eficaz, o elogio deve ser válido e baseado em evidência. Ademais, os alunos devem acreditar no elogio para que este se torne verdadeiro.

(d) **Sinceridade** - o elogio precisa parecer verdadeiro para que os alunos o aceitem como reforço.

O autor conclui que se os elogios forem usados com eficácia, funcionarão como reforço e, assim, podem causar impactos no rendimento dos alunos de forma positiva.

Nas análises dos resultados, pudemos identificar essa tipologia de *feedback* e, diferente do elogio eficaz, observar que o professor de inglês, em uma microcena de sala de aula, enaltece as respostas corretas dos alunos por meio da ênfase na resposta do aluno (ver excerto 02, na seção de análise/resultados). Enquanto que, em outra microcena de sala de aula, ele fornece o *feedback* elogio, mas dessa vez sem o enaltecimento, ou seja, sem ênfase à resposta do discente.

Isso implica dizer que, segundo Walsh e Sattes (2005), o *feedback* assume função ineficaz pelo fato de que o professor parece elogiar os alunos pelos esforços que eles parecem fazer. Daí os alunos com melhores desempenhos recebe mais elogios do que os discentes com baixos desempenhos, aqueles conhecidos por todos em sala de aula como alunos tímidos.

2.3 *Feedback* resposta repetida

Rosa (2003: 57-58), em dissertação de mestrado, trata acerca de outra tipologia de *feedback* que também identificamos em nosso *corpus* de pesquisa: o *feedback*

resposta repetida. A pesquisadora, no que concerne a função do *feedback*, faz a seguinte análise:

a repetição da resposta correta pôde ser observada com frequência como forma de o professor confirmar o dito pelos estudantes, como se não bastasse somente reconhecer sua produção correta com “That’s right” ou “OK”. O professor repetia como se os demais colegas não fossem aceitar unicamente a resposta do aluno, necessitando, então, do aval docente [...]

Pelo o exposto em citação, podemos observar que o professor parece não acrescentar conhecimento algum à aprendizagem do aluno pelo fato de repetir o já dito. Outro aspecto: na concepção do aluno, a confirmação e/ou aval docente, por meio da resposta repetida, pode estar atribuindo ao professor o *status* de autoridade maior - “detentor do conhecimento” - “com quem os alunos devem sempre contar” em sala de aula e/ou “fora dela” para que eles se desenvolvam na aprendizagem.

Se a função do *feedback* é assistir o desempenho dos alunos, podemos perceber que essa estratégia de assistência para a aprendizagem pode conter duas faces de uma mesma moeda: de um lado, o *feedback* avaliativo formativo que se preocupa com o desenvolvimento, com os objetivos e com a conquista da autonomia. De outro, o *feedback* avaliativo normativo, centrado no professor, que parece eximir a possibilidade de autoavaliação e de regulação.

No caso do *feedback* resposta repetida, este parece causar ambiguidade e, conseqüentemente, gerar insegurança e/ou dúvida nos alunos. A esse respeito, Rosa (Op. cit.: 57-58) afirma que

[...] o professor, então, repete a resposta como se fizesse diferença por ser ele a falar ao grupo. Isso, muitas vezes faz com que os alunos que executaram a tarefa se sintam inúteis e inseguros fazendo com que algumas perguntas surjam: será que a pronúncia estava incorreta? Será que a estrutura não estava bem formulada? Será que meus colegas não me entendem? Ao utilizar tal tipo de feedback, o professor está gerando dúvidas nos alunos, sendo o centro da aula, monopolizando o discurso e voltando as atenções discentes para si, como se nenhum outro participante tivesse o direito de opinar ou acertar, como se a colaboração do aluno fosse anulada pela fala do professor. Isto é um aspecto importante a ser considerado, porque estaremos formando alunos cada vez mais dependentes dos professores.

Conversas do cotidiano seguem organização discursiva diferente dos diálogos produzidos em sala de aula de línguas. Assim, podemos afirmar que, na conversação do dia a dia, pode ser possível repetirmos a resposta de alguém a partir das situações seguintes: (1) imitar o que essa pessoa falou; (2) desejar que alguém escute de forma mais alta o que falamos ou (3) querer discordar/duvidar (fala ascendente) do que essa pessoa disse, entre outras possíveis situações.

O *feedback*, entre tantas outras funções, deve assumir papel importante na aprendizagem do aluno. Mas, para que isso aconteça, é preciso que o professor deva estar atento às tipologias e às funções desse elemento em conversas em sala de aula com seus discentes.

Além do mais, é preciso, sobretudo, que ele seja cauteloso toda vez que tiver o *que e como* dizer acerca das respostas/indagações dos estudantes.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

3.1 Pressupostos filosóficos

Nosso trabalho – inserido na linha de pesquisa “Ensino” pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem -, encontra seus fundamentos filosóficos em estudos de natureza qualitativa e de base interpretativista, cuja relevância reside no fato de que as escolas e principalmente a sala de aula, se tornaram, segundo Bortoni-Ricardo (2008), espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa que é construída com base no interpretativismo.

De acordo com Santos Filho e Gamboa (2007: 39-43), a investigação qualitativa se preocupa com a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores sociais por meio da participação em suas vidas. Seu propósito fundamental é a compreensão, a explanação e a especificação do fenômeno.

3.2 Atores sociais e contexto da pesquisa

Os atores sociais são um professor de inglês de um 6º ano do Ensino Fundamental e seus alunos, entre faixa etária, de 10 a 12 anos. A pesquisa realizou-se em uma escola privada, localizada na cidade de Açu/(RN).

A sala de aula, local da pesquisa, tem, em média, 30 (trinta) cadeiras, organizadas em filas, o que, a nosso ver, parece dificultar a interação pelo fato dessa arrumação contribuir para centralizar a atenção dos alunos no professor.

3.3 Instrumentos e procedimentos

Araújo (2003, p. 65) afirma que “em pesquisa qualitativa, a análise de dados propriamente dita é precedida por uma descrição dos instrumentos para a geração de dados, assim como dos procedimentos para a análise.” Assim, entre os instrumentos utilizados pela abordagem qualitativa destacam-se, em nossa pesquisa, a observação participativa, anotações de campo, gravação em áudio e transcrição de dados.

Observação participativa

Lüdke e André (1986 *apud* ARAÚJO, 2003) afirmam que a observação participativa constitui o principal instrumento de investigação: o contato direto com os fenômenos pesquisados e com os sujeitos da pesquisa.

A observação participativa e a geração dos dados iniciaram-se na segunda semana de abril de 2008 e terminaram na segunda de maio do mesmo ano.

Anotações de campo

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta, refletindo acerca dos dados de um estudo qualitativo”.

Assim, para geração de dados, utilizamos um caderno para tomada de notas no campo de pesquisa.

Tivemos que recorrer às anotações de campo, muitas vezes, para esclarecer registros de fala que não foram possíveis de ser compreendidos durante o processo de transcrição de dados.

Gravação em áudio

Almeida Filho (1993, p. 23) afirma que a gravação em áudio de uma sequência de aulas típicas possibilita o registro, de forma duradoura, do processo de ensinar em construção e, por isso, permite, na revisitação, nos revisionamentos e nas reaudições das aulas.

Transcrição de dados

Transcrevemos os dados de acordo com convenções de codificação – Marcuschi (1991: 09). O autor ressalta que, de um modo geral, “a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados.”, como podemos observar nos excertos do item seguinte:

4. Nesta seção, em forma de recorte, discutimos os resultados de nossa pesquisa a partir da análise das categorias de *feedback*:

4.1 modelo

56.	P.:	Psiu! (.) ((Prof. pede silêncio)) Qual é o nosso acordo aqui, hein?
57.	AA.:	não traduzir, não traduzir
58.	Alan:	não traduzir
59.	P.:	Qual é o nom/ E aí tem gente esquecendo o COMBINADO!
60.	Ane:	Aí não enrolation
61.	P.:	NO ENROLATION! (...) Full name?
62.	Nane:	(?) Nane Maria Silva Souza
63.	P.:	<u>Aí you say (.) my full name is Nane Maria da Silva Souza (.)</u> Você tá faltando

Neste excerto, o *feedback* modelo tem como função priorizar a língua pela língua (o falante nativo é o modelo de proficiência). Ademais, esse exerce uma outra função, se tomarmos como parâmetro *o que o professor fala* aos alunos e *o que ele pratica* em sala de aula na passagem acima. Por exemplo, o *feedback* modelo utilizado pelo professor, das linhas 56 a 63, parece ser ineficaz pelo fato de que o professor possivelmente não cumpra “os combinados” que ele faz com a turma. Conclusão: se o docente não cumpre aquilo que ele mesmo pede aos alunos para fazer, há poucas razões para que os discentes defendam ou acredite n(a)quilo que o docente prega para a turma.

4.2 elogio

31.	P.:	BARBOSA! (.) an/d (.) surname? My surname is Augusto dos Anjos (.) your
32.		surname? What's your surname?
33.	Ame:	is Mendes Tavares
34.	P.:	<u>GOOD! EXCELLENT! CONGRATULATIONS!</u> And YOU? What's your

O *feedback* “GOOD! EXCELLENT! CONGRATULATIONS!”, nesta passagem, limita-se a enaltecer o desempenho do aluno. Em outras palavras, o que o professor está querendo dizer é que a resposta oral do aluno, ao seu questionamento, é boa, excelente e, por isso, é merecedora de parabéns. No entanto, pelo que pudemos perceber, os elogios do professor parecem ser genéricos e não apontam em que sentido o aluno avançou na construção do conhecimento. Muitas vezes, críticas construtivas são muito mais eficazes do que elogios cujas funções são apenas para agradar o aluno.

4.3 depreciação

312.	P.:	nick! que que é nickname? aqui no Brasil como é que a gente chama?
313.	Ane:	soletrar, soletrar!
314.	P.:	É não! (.)
315.	Alan:	É (.) rico? (.)
316.	Bil?:	(?)
317.	P.:	NÃO! Nickname (.) o que que é nickname?
318.	Ane:	(?) ((ininteligível. Ane tenta adivinhar o que é nickname))
319.	P.:	aqui no Brasil é (.) olha só pessoal, pera aí, pera aí (?)
320.	Ane?:	(?) ((ininteligível. Ane continua tentando adivinhar o que é nickname))
321.	P.:	(?) <u>veja só, 'xeu vê se eu consigo controlar a boquinha dela</u> ((Vine dá gargalhada)) e::
322.		

Esta tipologia de *feedback* tem como função, além do valor punitivo que parece exercer, expor os estudantes a situação constrangedora, de frustração, de medo e de tensão, entre outros problemas, pelo fato de que o *feedback* pejorativo, como podemos observar na linha 321, assume a posição de impedir os alunos de avançar no diálogo, nas tarefas de sala de aula e de participar efetivamente na turma.

4.4 resposta repetida

80.	P.:	(?) a:: a:: (.) what's your (.) first name? first name (...) Biah, (.) first name,
81.		Biah? ((Professor pergunta à Biah))
82.	Biah:	Araújo
83.	P.:	<u>ARAÚJO!</u> Middle name?
84.	Biah:	Rosa (.)
85.	Bil?:	Rosa dos (?)
86.	P.:	<u>ROSA!</u> ok! Surname?
87.	Alan?:	Araújo.
88.	A?:	Araújo?
89.	P.:	<u>ARAÚJO.</u> First name? (...)

Nos excertos 83, 86 e 89, observamos que a repetição da resposta do aluno pelo professor aponta para o *feedback*, cuja característica pode ser, como analisado por Rosa (2003), confirmar a resposta do aluno como forma de validá-la (dar o aval docente). Ao repetir a resposta do discente, o professor pode estar causando dúvida, o que dificulta a compreensão dos discentes. Daí podemos apontar para a ineficácia, nessa microcena, do *feedback* pelo fato de surgirem, da parte dos discentes, indagações, tais como “será que não pronunciei bem? será que minha frase não estava correta? será que meus colegas não me entenderam?”, entre outras questões.

Com base na exposição dos resultados, apresentamos, em quadro-resumo, tipologias e funções de *feedback* na aprendizagem dos alunos em sala de aula de Língua Inglesa.

FEEDBACK	
Tipologia	Função
Modelo	- Praticar o que se prega em sala de aula por meio de acordos entre professor e alunos. No entanto, o <i>feedback</i> modelo, em análise, assume práticas diferenciadas por parte do professor, o que pode transmitir aos alunos a ideia de que, quando não se pratica o que se fala, há pouca razão para que os outros façam aquilo que se defende.
Elogio	- Enaltece a resposta correta dos alunos. - Geralmente não é um reforço intencional, planejado, mas uma reação espontânea ao

	comportamento do aluno.
Depreciação	- Avalia os alunos de forma negativa, isto é, de forma pejorativa, com menosprezo. O <i>feedback</i> , assim, pode, a nosso ver, afetar a reputação e a autoestima deles.
Resposta repetida	- Confirma o dito pelos estudantes.

Fonte: VARELA, Leodécio Martins. Dissertação de Mestrado, 2011, UFRN, Natal/RN.

Conclusão

Este artigo discutiu, de forma breve, o *feedback*, seus tipos e funções na aprendizagem de LE/LI. Os resultados desta pesquisa apresentaram quatro tipologias de *feedback* distintas: o *feedback* modelo, o *feedback* elogio, o *feedback* depreciação e o *feedback* resposta repetida.

Dentre estas, gostaríamos de apontar para uma das categorias que merece, em específico, o nosso destaque: o *feedback* depreciação.

A isso daremos ênfase pelo fato que esta tipologia emergiu do nosso *corpus* de pesquisa e, assim sendo, veio constituir, de certo modo, novo conhecimento, agregou uma nova categoria às já existentes (discutidas também na fundamentação teórica deste artigo) e forneceu subsídio teórico-empírico para futuros estudos com foco no *feedback* no campo de pesquisa da Linguística Aplicada.

Durante as discussões dos resultados desse estudo, procuramos caracterizar as funções do *feedback* oral, a partir de microcenas de aulas, de um professor de inglês e seus alunos de uma turma de 6º ano. Os resultados desta pesquisa apontam para as seguintes constatações:

(1) **Feedback modelo** - Usado pelo docente, esse *feedback* tem como função solicitar dos alunos o que ele deseja da turma: aprender a língua pela língua (falante nativo como modelo de proficiência). No entanto, o que pudemos evidenciar da fala do professor é que existiu uma quebra de acordo/"combinados" (ver excerto 01 das análises). Assim, o *feedback* fornecido pelo professor a seus alunos parece ser ineficaz pelo fato de não estabelecer uma relação de confiança entre ele e sua turma, o que pode, assim, levar os discentes à desmotivação para a aprendizagem.

(2) **Elogio (com ênfase)** - Essa categoria tem como função afirmar a exatidão da resposta do aluno de forma enaltecida. O *feedback* do professor parece ser dirigido para alunos com alto desempenho. A esse respeito, Brookhart (2008) ressalta que professores, muitas vezes, conversam com "alunos bons" como se fossem ativos e apenas dizem a "alunos com baixo desempenho" simplesmente o que devem fazer. *Feedback* com essa função pode ser ineficaz pelo fato de elogiar "uns", mas, ao mesmo tempo, menosprezar "outros".

(3) **Depreciação** - Essa tipologia de *feedback* tem a função de avaliar o(s) aluno(s) de forma negativa, isto é, de forma pejorativa, com menosprezo. O *feedback*, portanto, pode, a nosso ver, ser ineficaz para a aprendizagem do aluno pelo fato de afetar diretamente sua autoestima. Brookhart (2008) afirma "as palavras que você escolhe enquanto fala com os alunos poderão afetar suas identidades." Johnston (2004), citado pela autora, acrescenta que "ao falar com os alunos, devemos tratá-los com respeito e como pessoa humana, bem como posicioná-los como agentes ativos de suas próprias aprendizagens".

(4) **Resposta repetida** - Essa tipologia tem como função confirmar o dito pelos alunos. Repetir a fala do aluno pode implicar, entre outros fatores, ambiguidade quanto à compreensão: será que meus colegas não me entenderam?", "será que não pronunciei bem?", "será que minha frase não estava bem?". Dessa forma, o *feedback* repetição da resposta do aluno pode não ser eficaz para a aprendizagem por não acrescentar um dado

novo. Além do mais, produz duplo sentido, provocando, assim, incompreensão na interação e, por conseguinte, na aprendizagem dos discentes.

Mediante tais funções, podemos observar que o *feedback* oral do professor, das tipologias analisadas, é de caráter simplesmente negativo e utilizado por ele, em práticas de linguagem rotineiras, de forma (in)consciente. Nessa perspectiva, o retorno é entendido como avaliação normativa, cujo objetivo é avaliar ou “julgar” desempenhos (dos alunos) com base em acertos e “erros”.

Assim, entendemos que o *feedback* precisa ser de natureza formativa. O professor precisa conhecer, sobretudo, como a retroalimentação produz efeitos de sentido linguístico (através de tipos e funções) na interação em sala de aula. Mas, conhecer as características do retorno, pode não ser o suficiente, se a fala do professor e a avaliação dele não refletirem, de forma eficaz, ao que o *feedback* se propõe de fato.

Assim, afirmamos que fornecer informação acerca de uma dada tarefa e/ou desempenho de um aluno, no sentido de ajudá-lo na aprendizagem, pode fazer com esse atinja, com êxito, os objetivos almejados na aprendizagem desde que o *feedback* seja motivador/formativo e este possa, a saber

(1) Descrever uma ação específica com exemplos concretos de coisas que aconteceram no mundo da vida; (2) não se referir a características pessoais; (3) explicar a consequência de uma dada ação; (4) ser focado em exemplos concretos de comportamento e no impacto causado por determinadas ações. O *feedback*, assim, reforça o comportamento desejado, bem como permite que a pessoa desenvolva autopercepção acerca de seus pontos fortes e/ou fracos.

Além do mais, todas as vezes que o professor tiver que tecer comentários quanto ao desempenho dos alunos, ele deve levar em consideração as seguintes proposições de *feedback* eficaz:

(1) Nunca fornecer *feedback* tarde demais quando este for importante, ou seja, faça a diferença para os alunos; (2) priorizar e escolher pontos de destaque; (3) escolher pontos que se referem aos principais objetivos de aprendizagem; (4) considerar o nível de desenvolvimento do aluno; (5) fornecer *feedback* individual, pois significa que o professor valoriza o trabalho do aluno; (6) evitar comentários pessoais; (7) descrever. Não julgar; (8) descrições negativas do trabalho dos alunos devem vir acompanhadas de sugestões positivas para que haja avanço na aprendizagem; (9) fazer com que o *feedback* seja específico o suficiente, de forma que os alunos percebam o que fazer. Mas não muito específico, pois assim as coisas acabam sendo feitas por eles; (10) usar palavras e expressões que considerem (respeitem) os alunos e seus trabalhos, posicionando-os como agente social, bem como motivando-os a pensar e a descobrir/conhecer.

Concluindo, ressaltamos a importância do professor conhecer práticas e efeitos do *feedback* oral em sala de aula de idiomas e, sobretudo, poder, na prática, fornecer *feedback* formativo. A propósito, em nível de Programa de Graduação em nossa região, desconhecemos trabalhos que tratem do retorno (*feedback*). Portanto, entendemos a relevância desse estudo teórico-empírico com foco na retroalimentação, nos seus tipos e nas suas funções (como discutidos na fundamentação teórica e analisados nos resultados) para o ensino-aprendizagem de LI.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ARAÚJO, S. P. de. **Perguntas do professor universitário de língua inglesa na aula de produção oral: um enfoque etnográfico**. 2003. 331 fl. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. volume 01. Recife (PE), 2003.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BROOKHART, S. M. **How to give effective feedback to your students**. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria, Virginia USA, 2008.

VARELA, L. M. **Interação em sala de aula de Língua Inglesa: o *feedback* como estratégia de desempenho assistido**. 2011. 197 fl. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Estudos da Linguagem, Área de Concentração: Linguística Aplicada. UFRN - Natal -2011

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: 2ª edição. Série Princípios, Editora: Ática, 1991.

ROBERT, W. **Scaffolded feedback: tutorial conversations with advanced L2 writers**. In: ____ **Feedback in second language writing: contexts and issues**. Applied Linguistics. Series Editors: Michael H. Long e Jack C. Richards. Cambridge University Press, 2006.

ROSA, S. H. D. **O feedback oral do professor de Língua Inglesa na produção oral do aluno**. Disponível em http://www.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/2003/O_feedback_oral_do_professor-Sabrina_Rosa.pdf> Acesso em julho de 2008.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. Cortez editora, São Paulo, 2007.

TSUI, A. B. M. Penguin English Applied Linguistics: **Introducing Classroom Interaction**. Series Editors: Ronald Carter and David Nunan. Penguin English. First Published, 1995.

UR, P. **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge Teacher Training and Development, Series Editors: Marion Williams and Tony Wright, 2006.

WALSH, J. A.; SATTES, B. D. **Quality questioning: Research-Based Practice to Engage Every Learner**. Corwin Press. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California, 2005.

