

FEEDBACK MÚLTIPLO EM TAREFAS ESCRITAS REALIZADAS POR APRENDENTES CHINESES – RETENÇÃO

MULTIPLE FEEDBACK FOR WRITTEN TASKS CARRIED OUT BY CHINESE LEARNERS – RETENTION

Liliana Gonçalves*
lilianag@um.edu.mo

Neste trabalho, descrevemos não só as diversas formas de dar feedback aos aprendentes, neste caso chineses, após a realização de uma tarefa escrita, mas também o processo que adotámos para tornar o trabalho de correção mais eficiente e eficaz. Assim, na parte mais teórica deste estudo, abordamos o feedback dado pelos pares (colegas de turma) e o feedback que envolve o docente, não só escrito (direto e indireto), mas também face a face. Na parte prática deste trabalho, analisámos como o ‘método’ de correção e de reescrita adotado torna o processo mais reflexivo e ponderado, verificando-se não só o melhoramento dos textos, mas também a retenção de aspetos compreendidos e corrigidos, ainda que essa retenção não seja total na maioria dos casos.

Palavras-chave: Tarefas escritas. Feedback. Retenção. Aprendentes chineses.

In this paper, we describe the various ways of giving feedback to learners, in this case Chinese, after completing a written task, as well as the process we have adopted to make the correction process more efficient and effective. Thus, in the theoretical part of this study, we address the feedback given by peers (classmates), and feedback that involves the teacher, not only written (direct and indirect), but also teacher-student conferencing. In the practical part of this paper, we analyze how the adopted ‘method’ of correction and rewriting makes the process more reflective and thoughtful, not only improving the written tasks, but also leading students to retain the aspects understood and corrected, even if this retention is not absolute in the majority of the cases.

Keywords: Writing tasks. Feedback. Retention. Chinese learners.

•

1. Introdução

De acordo com estudos acerca do feedback escrito, existem duas perspetivas principais no que toca à abordagem das tarefas de escrita: escrever para aprender língua e aprender a escrever (Hyland, Nicolás-Conesa, & Cerezo 2016, p. 433). Tendo em conta as necessidades dos estudantes, o professor pode optar por ajudá-los a desenvolver as suas capacidades de escrita em geral, desde a organização do texto à sua revisão, ou por focar-

* Departamento de Português da Universidade de Macau, China. ORCID: 0000-0001-6027-9507

se mais na língua-cultura para desenvolvimento e/ou consolidação de vocabulário, estruturas gramaticais e, eventualmente, aspetos culturais. Entretanto, as duas abordagens podem estar integradas numa mesma tarefa, isto é, como notam Polio e Friedman (2017, p. 2), uma mesma tarefa tanto pode ajudar os aprendentes a desenvolverem as suas capacidades de escrita como poderá constituir um bom exercício para aprender estruturas vocabulares, gramaticais e, em nosso entender, também particularidades culturais.

O presente trabalho vem no seguimento de um outro publicado em 2019 (ver Gonçalves, Figueiredo, & Jatobá 2019), com o qual se pretendia perceber que tipo de feedback seria mais eficiente no melhoramento dos textos dos aprendentes e, a longo prazo, no desenvolvimento da proficiência do Português Língua-Cultura. Tendo em conta as conclusões desse estudo, descreveremos agora os diferentes tipos de feedback que podem ser utilizados depois de concluída uma tarefa escrita, indicando o processo que, a nosso ver, poderá ser seguido para um aperfeiçoamento mais eficiente dos textos. Na parte prática deste trabalho, analisaremos a retenção dos aspetos corrigidos.

2. Tipos de *feedback* para tarefas de escrita

Antes de abordarmos os diferentes tipos de feedback para tarefas de escrita, gostaríamos de ressaltar que, para nós, tal como para outros autores (Ferris 2011), o erro é algo natural na aprendizagem de uma língua. Num estudo anterior (Gonçalves *et al.* 2019, pp. 318–320), tivemos oportunidade de apresentar algumas perspetivas face ao erro na aprendizagem de uma L2/LE, por isso escusamo-nos de voltar a fazê-lo. Queremos apenas reiterar que a nossa atitude perante o erro é positiva, atenta e, ao mesmo tempo, “inconformada” (Gonçalves 2011), no sentido em que procuraremos ajudar sempre os aprendentes a desenvolver e a aperfeiçoar as suas capacidades linguísticas, especialmente se esse também for o desejo do estudante.

Em aulas de Português Língua-Cultura, sejam de que nível forem, depois de os estudantes concluírem uma tarefa escrita, sugerimos que se utilizem os seguintes tipos de *feedback*, pela seguinte ordem: *feedback* dos colegas (ou de um colega) ainda em aula, *feedback* do professor e, em caso de necessidade, encontro face a face do estudante com o professor (*teacher-student conferencing*).

2.1. *Feedback* dado pelos pares

Tal como o nome indica, no *feedback* pelos pares, são os colegas-aprendentes que ajudam a rever e a corrigir uma tarefa escrita, o que pode ser feito tanto por escrito como oralmente, havendo ainda a possibilidade de esse trabalho de revisão ser feito individualmente, em pares ou em pequenos grupos (dependendo sempre da forma como a tarefa inicial for realizada, isto é, individualmente, em pares ou em pequenos grupos). Tendo em conta sugestões de Hyland (2003), de Liu e Hansen (2002) e a nossa própria experiência, sistematizamos o processo que este tipo de *feedback* poderá implicar.

Para que os colegas se empenhem nesta tarefa de ler, rever e ajudar na correção, os professores devem explicar claramente aos aprendentes por que razão estão a levar a cabo este tipo de atividade e o quanto isso poderá beneficiar as suas tarefas escritas (por

exemplo, ‘ensinar’ ajuda-nos a testar os nossos próprios conhecimentos; com os colegas poderá haver mais à-vontade e desenvolve-se a capacidade de interação/colaboração, só para referir alguns benefícios). Os docentes devem ainda dar instruções aos estudantes acerca dos pontos a considerar na sua revisão. Desta forma, os *feedbacks* poderão ser mais específicos, de melhor qualidade e poupar tempo de aula. Assim, em termos práticos, depois de os alunos terminarem uma tarefa escrita, o professor pode orientar e dar algum tempo para que cada estudante reveja e dê *feedback* a um dos seus colegas. Neste ponto, é importante percebermos se existe alguma maneira de formar os pares e, para isso, podemos apoiar-nos num pequeno estudo de Storch e Aldosari (2012). Neste trabalho, os autores dividiram os aprendentes em pares cujos dois membros tinham alta proficiência, outros baixa proficiência e outros ainda em que um membro tinha alta e o outro baixa proficiência. Storch e Aldosari distinguiram três padrões de interação principais entre esses pares: colaborativo, perito/principiante e dominador/passivo, tendo chegado à conclusão que, por um lado, não é só a proficiência que deve ser tida em conta, mas também a colaboração entre os membros da díade, e, por outro lado, a escolha dos pares poderá depender do objetivo da atividade. Explicando melhor, caso a atividade tenha como foco o uso da língua, um par “alta proficiência/baixa proficiência” pode beneficiar o trabalho, desde que a interação não seja do tipo dominante/passivo (Storch & Aldosari 2012, p. 46).

O *feedback* dado por um colega, dependendo do nível dos aprendentes e da matéria que está a ser estudada, poderá envolver somente aspetos linguísticos, por exemplo, gramática e vocabulário. O docente pode pedir aos estudantes que usem apenas um lápis para anotarem as suas sugestões (reformulações) de correção no texto do colega. Se esta atividade envolver comentários, dependendo mais uma vez do nível dos aprendentes, o professor poderá apresentar uma espécie de modelo que os estudantes possam seguir. Nas nossas aulas, depois de uma revisão mais silenciosa, notámos que alguns aprendentes, naturalmente, conversam com os seus colegas acerca das sugestões de correção e que esse diálogo, muitas vezes, é proveitoso pois, por um lado, o autor do texto compreende imediatamente a correção sugerida ou, por outro lado, explica ao seu colega-revisor o que pretendia expressar. Desta forma, ambos tentam chegar a uma exposição de ideias mais clara. Assim sendo, consideramos importante que o professor também encoraje esta troca.

Depois desta fase, em nosso entender, é essencial que cada estudante tenha ainda oportunidade de voltar a rever o seu próprio texto e que decida se aceita ou não as sugestões dadas pelo colega-revisor. É importante que cada aprendente entenda que será sempre o ‘decisor final’ no que diz respeito à revisão feita pelos seus colegas. Neste processo, o professor estará sempre disponível para guiar ou dar apoio aos alunos, assim como elogiar os estudantes-revisores pelos seus bons comentários ou pelas boas sugestões de correção.

Depois do *feedback* pelos pares, o docente recolherá os trabalhos para que ele próprio dê o seu *feedback*. Em alguns casos, poderá haver ainda necessidade de um encontro entre o professor e o autor da tarefa escrita, como veremos mais adiante.

2.2. *Feedback* escrito dado pelo professor

Depois da realização de uma tarefa escrita e, se se considerar oportuno, da revisão dos textos pelos colegas, os aprendentes esperarão receber *feedback* do professor. Este tipo de *feedback* pode nomear-se de diferentes maneiras, conforme diversos autores (Ellis 2010; Ferris 2011; Hyland 2003; Zhang 2017). Após leitura dos variados estudos, optámos pelas seguintes formas de *feedback* para tarefas de escrita: indireto ou direto. O *feedback* indireto pode ser feito de diferentes modos: (i) o professor sublinha os erros e faz uso de códigos/símbolos para que o estudante saiba exatamente o tipo de erro que cometeu e o corrija de forma autónoma; (ii) o docente apenas sublinha ou destaca aquilo que deve ser alterado, esperando-se que o estudante encontre a solução de forma independente; (iii) o professor escreve notas metalinguísticas, ou seja, dá explicações ou dicas para que o aluno resolva o erro de forma independente. Já o *feedback* direto, como o nome indica, diz respeito às reformulações que são feitas pelo próprio professor, disponibilizando ao aprendente a resposta correta. Independentemente do(s) tipo(s) de *feedback(s)* escolhido(s), sugere-se que se façam fotocópias dos trabalhos dos estudantes e que o(s) *feedback(s)* seja(m) dado(s) na cópia. Posteriormente, como mais adiante explicaremos, o aprendente fará a análise do *feedback* dado pelo professor a partir da cópia, mas reescreverá o seu texto a partir do documento original.

2.3. *Teacher-student conferencing* (encontro face a face do(s) estudante(s) com o professor)

A nossa experiência diz-nos que, existindo muitas dificuldades a tratar, é aconselhável combinar o *feedback* escrito do docente com um encontro face a face com o(s) estudante(s) para facilitar a resolução dos problemas da tarefa escrita. Em horas de atendimento, que no nosso caso estão previstas no horário dos professores, haverá uma interação ou diálogo face a face entre o professor e o(s) estudante(s), o que pode ter diversas vantagens. De acordo com Hyland (2003, p. 192), por um lado, o docente pode responder, de imediato, a dúvidas e clarificar ambiguidades existentes no texto do aprendente até este compreender os problemas. Por outro lado, permite ao aluno colocar logo as questões e dúvidas que vão surgindo nas explicações do docente. Além disso, os alunos ainda terão a oportunidade de desenvolver a sua compreensão e produção oral, se a língua de comunicação escolhida for, neste caso, o português. Em relação aos aprendentes chineses, notámos que estas sessões com o professor podem constituir uma boa maneira de motivar, incentivar os estudantes, especialmente aqueles com mais dificuldades, a investirem mais na língua-cultura que estão a aprender (Português Língua-Cultura). Depois de algumas sessões, ficámos com a certeza de que, para estes aprendentes, é importante sentirem o apoio e o interesse do professor.

Para tornarmos estas sessões mais proveitosas, consideramos importante adotar algumas das sugestões propostas por Hyland (2003, p. 197). Para além de encorajar o aprendente a colocar questões, o professor deve ajustar o seu discurso, fazer os possíveis para deixar o aluno à vontade e usar um tom positivo. Mesmo quando o aprendente apresenta muitas dificuldades, é importante encontrar algo que seja possível elogiar,

terminando a sessão com palavras de encorajamento. Hyland (2003, p. 197) sugere ainda que se deixe o estudante tomar as decisões em relação à revisão do texto e que, depois deste tipo de encontro, os estudantes escrevam uma entrada de diário ou uma carta [email] breve em que sintetizem o que foi discutido, como é que o *feedback* do professor pode ser usado ou o que acharam mais útil. De acordo com o mesmo autor, tudo isto levará à reflexão, ajudará o estudante a focar-se e poderá assegurar que este tipo de *feedback* é ‘estimado’. De momento, como Ferris (2011, p. 38) nota, há poucos estudos feitos relativamente a este tipo de *feedback* e os existentes não tratam os seus efeitos no que toca à correção de erros.

3. Estudo prático

Tendo em conta um estudo já realizado por nós (ver Gonçalves *et al.* 2019), cujo principal objetivo consistia em perceber que tipo de *feedback escrito* (direto ou indireto) seria mais eficaz no melhoramento das tarefas escritas de estudantes chineses e no desenvolvimento do seu nível de proficiência de Português Língua-Cultura, chegou-se à conclusão que é produtivo articular diferentes tipos de *feedback*. Na altura, sentimos necessidade de disponibilizar uma produção mais adequada aos aprendentes (resolver um enunciado confuso ou ambíguo), pelo simples facto de se tratar de algo mais complexo ou de o aprendente não possuir ainda os conhecimentos necessários para resolver o problema sozinho (ou mesmo com um dos seus colegas) e, por isso, recorreremos ao *feedback* direto. Por outro lado, queríamos levar os estudantes a envolverem-se e a refletirem mais na correção e reescrita dos seus textos, passando de um simples ‘copiar’ (das correções feitas pelo docente) para um ‘reescrever’ mais reflexivo. Assim, recorreremos também ao *feedback* indireto com símbolos e sem símbolos (para o grupo de controlo). Por vezes, houve ainda necessidade de fazer notas metalinguísticas por considerarmos que, em algumas situações, o *feedback* indireto, com ou sem símbolos, poderia ser ambíguo e o direto não se justificava. A este tipo de *feedback*, que nós colocámos na esfera do indireto, decidimos chamar *feedback explicativo* por oferecer achegas e levar os estudantes a chegarem à resposta por si próprios. Naquele estudo, como não se notaram diferenças substanciais entre os resultados dos estudantes que receberam *feedback* indireto com símbolos e aqueles que obtiveram um *feedback* indireto sem símbolos, concluiu-se que, no caso concreto do *feedback* indireto, se aceitaria que os professores optassem pelo *feedback* indireto sem símbolos.

Assim sendo, neste estudo, continuaremos a utilizar o *feedback* escrito direto (sempre que necessário), o indireto sem símbolos e o explicativo (quando se considerar oportuno).

3.1. Participantes

A nossa amostra de participantes é constituída por 14 estudantes do 3.º ano, 1.º semestre, da Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau, que estarão no nível B1/B2 do Quadro Europeu de Referência para as Línguas.

3.2. Objetivos

Neste estudo, o nosso objetivo principal é aferir se a compreensão dos *feedbacks*, que levou a um melhoramento dos textos dos estudantes, passou a *retenção* (Storch & Wigglesworth 2010), ou seja, se os aprendentes, passado algum tempo, numa segunda fase de reescrita da mesma tarefa, demonstraram ter realmente compreendido e retido os aspetos em causa. Não faz parte dos nossos objetivos apresentar os tipos de erros que estavam em causa na tarefa escrita em questão.

3.3. Instrumento de trabalho

Como instrumento de trabalho, utilizámos os textos produzidos pelos estudantes no âmbito de uma tarefa prevista no programa da nossa disciplina: depois de lerem uma notícia acerca de uma burla levada a cabo em Macau, os estudantes tinham de escrever uma espécie de aviso (em formato de email formal) aos turistas, explicando não só o que se tinha passado e a forma de atuar dos burlões, mas também o que deveriam fazer para se protegerem a si e aos seus bens.

3.4. Procedimento

Tal como no estudo realizado anteriormente (vd. Gonçalves *et al.* 2019), baseámo-nos num trabalho realizado por Storch e Wigglesworth (2010), pois continuamos a considerá-lo consistente e praticável.

Neste caso, depois de lerem a notícia e de a trabalharem tanto individualmente, como em pares ou pequenos grupos (dependendo dos exercícios de interpretação propostos pela docente), os estudantes tiveram uma aula para se dedicarem, individualmente, à tarefa escrita acima mencionada. Geralmente, as nossas aulas têm cerca de 75 minutos, por isso sugerimos aos estudantes que usassem 45 a 50 minutos para escreverem o texto (aviso) e o restante tempo foi utilizado para a fase de revisão pelos colegas (*feedback* dado pelos colegas). Cada estudante teve ainda tempo para discutir as sugestões de correção com o colega-revisor e decidir que emendas aceitava/rejeitava. De seguida, a professora recolheu todos os trabalhos, tirou fotocópias e deu o seu próprio *feedback* a cada estudante na cópia, utilizando *feedback* múltiplo, ou seja, direto e indireto (sem símbolos). Nesta fase, a professora também fez a contagem dos *feedbacks* atribuídos, registando esses dados para posterior análise. Na aula seguinte, os estudantes tiveram cerca de 15 minutos para analisarem o *feedback* dado pela docente, podendo colocar-lhe dúvidas durante esse período. Reparámos que, durante esta fase, os alunos também recorriam aos colegas no sentido de resolverem algumas dificuldades. Depois dessa análise da correção, os estudantes devolveram à docente a fotocópia com o *feedback* e receberam a versão original do seu texto. Foi a partir do documento original, e tendo em conta a análise/reflexão previamente feita sobre a correção, que os aprendentes reescreveram o seu texto, pela primeira vez. Esta versão dos trabalhos foi também recolhida pela docente que procedeu a uma nova análise e contabilizou os *feedbacks*

compreendidos (aspectos corrigidos), adicionando estes novos dados aos registos anteriores (vd. Tabela 1).

Este procedimento permitiu-nos recolher dados no que diz respeito à compreensão dos *feedbacks* por parte dos estudantes (ver Gonçalves *et al.* 2019 para informações mais detalhadas acerca desta fase). Os textos reescritos também foram, posteriormente, entregues aos aprendentes para que verificassem, novamente, se ainda existia algum aspeto que deveria ser corrigido/que não tinha sido compreendido. Uma semana mais tarde, para verificarmos se os aprendentes realmente compreenderam e, mais importante ainda, retiveram os aspetos em causa, continuando a reformular corretamente os seus textos, entregámos novamente o texto original aos estudantes e pedimos-lhes que o reescrevessem uma segunda vez. Este segundo momento de reescrita da mesma tarefa permitiu-nos recolher dados acerca da retenção.

3.5. Resultados

Na tabela 1, expomos o número de *feedbacks* dados pela docente a cada estudante, o número de *feedbacks* compreendidos/corrigidos pelos aprendentes na primeira reescrita do trabalho e, finalmente, o número de aspetos que foram retidos pelos alunos.

Tabela 1. *Feedbacks* dados pela docente, *feedbacks* compreendidos e retenção

Estudantes	<i>Feedback</i> do professor			Primeira reescrita (<i>Feedback</i> compreendido)				Retenção (segunda fase de reescrita)			
	Indireto	Direto	Total	Indireto	Direto	Total	Resultados (%)	Indireto	Direto	Total	Resultados (%)
A	16	19	35	15	17	32	91.43	12	13	25	71.43
B	15	6	21	14	5	19	90.48	12	6	18	85.71
C	6	7	13	6	6	12	92.31	5	5	10	76.92
D	3	8	11	3	6	9	81.82	3	7	10	90.91
E	12	9	21	9	9	18	85.71	8	8	16	76.19
F	10	1	11	9	1	10	90.91	9	1	10	90.91
G	9	7	16	8	7	15	93.75	8	7	15	93.75
H	11	5	16	11	3	14	87.50	11	5	16	100.00
I	11	14	25	10	10	20	80.00	9	12	21	84.00
J	10	6	16	10	6	16	100.00	10	6	16	100.00
K	8	6	14	8	3	11	78.57	8	6	14	100.00
L	4	10	14	4	9	13	92.86	3	7	10	71.43
M	9	7	16	7	5	12	75.00	9	7	16	100.00
N	17	12	29	14	10	24	82.76	12	11	23	79.31

Fonte: elaborado pela autora

Como se pode verificar pelos dados da tabela 1, apenas um estudante, o estudante J, revela ter compreendido e retido todos os aspetos do *feedback* dado pelo professor, tendo obtido consistentemente resultados de 100% em ambas as fases de reescrita.

No que diz respeito à retenção dos aspetos compreendidos, na grande maioria dos casos, a compreensão de alguns aspetos parece ter sido aparente uma vez que, da primeira reescrita para a segunda, os estudantes corrigiram menos aspetos. Tomemos o estudante A como exemplo. Do professor, o estudante A recebeu 16 *feedbacks* indiretos e 19 diretos e, na primeira reescrita, corrigiu corretamente 15 e 17 aspetos, respetivamente. Contudo, na segunda reescrita, uma semana depois da primeira, o número de correções desceu para 12 e 13, revelando que não houve retenção de, no total, 7 aspetos (4 indiretos e 3 diretos). Enquanto após a primeira reescrita o resultado foi de 91.4%, na segunda desceu para 71.4, demonstrando que a compreensão de alguns aspetos, nesta tarefa, não passou a retenção.

Há, porém, a notar um ponto muito interessante nestes resultados. É totalmente explícito nos estudantes H, K e M o facto de a totalidade dos *feedbacks* só ser resolvida na segunda reescrita. Por outras palavras, os estudantes H, K e M receberam do professor 16, 14 e 16 *feedbacks*, respetivamente, tendo na primeira reescrita corrigido/compreendido 14, 11 e 12, respetivamente, mas, na segunda reescrita, os estudantes já foram capazes de corrigir os aspetos apontados na totalidade. Nestes casos, tudo indica que os estudantes, por vezes, necessitam de mais tempo e de uma ‘segunda oportunidade’ para realmente compreenderem e resolverem os erros. No entanto, em dois casos, nos estudantes F e G, verifica-se exatamente o contrário: não se nota nenhuma evolução da primeira reescrita para a segunda, isto é, o aspeto que não tinha sido compreendido assim continuou naqueles dois participantes.

4. Conclusão

Tal como já dissemos em Gonçalves *et al.* (2019), consideramos importante que os estudantes recebam sempre *feedback* múltiplo ou misto (direto e indireto) do seu professor acerca dos trabalhos realizados para que, por um lado, melhorem as suas produções (neste caso, escritas) e que, por outro lado, aperfeiçoem a proficiência na língua-cultura. De uma maneira geral, este ‘método’ por nós adotado torna a correção mais ‘reflexiva’ e menos ‘copiada’, verificando-se a compreensão, correção e, como vimos neste estudo, a retenção, embora esta não se confirme na totalidade dos aspetos/dos casos. De qualquer forma, a segunda reescrita (para nós, a fase da retenção) parece ser importante para alguns aprendentes que demonstram dificuldades em algumas correções na primeira fase, mas que conseguem resolver esses problemas no (ou até ao) segundo momento de reescrita, revelando de alguma forma necessidade de mais tempo para pesquisar, estudar, analisar e compreender o(s) erro(s). Com aqueles que não revelam qualquer evolução ou uma evolução parcial da primeira para a segunda reescrita, o professor pode adotar outras medidas para tentar ajudar os aprendentes a resolverem problemas que aparentam estar ‘fossilizados’.

Entretanto, colocamo-nos a seguinte questão: qual será o período mais adequado para se pedir aos aprendentes a segunda reescrita? Wigglesworth e Storch (2012, p. 77) fizeram-no quatro semanas depois. Nós, por questões práticas de programa, apenas deixámos passar uma semana. Será que isso influenciou consideravelmente os nossos resultados? Esta é uma limitação do nosso trabalho uma vez que, de momento, não possuímos forma de resolver a dúvida. De qualquer maneira, num futuro estudo neste

âmbito, consideramos importante ampliar o período que vai do primeiro momento de reescrita (compreensão) ao segundo (retenção) no sentido de percebermos se esse intervalo de tempo influencia substancialmente os resultados.

Num próximo trabalho, gostaríamos ainda de nos concentrar nas formas como os estudantes processam o *feedback* para podermos entender melhor por que razão é que alguns aspetos, aparentemente compreendidos, não se confirmam, posteriormente, como retidos. Wigglesworth e Storch (2012, p. 74) chamam a atenção para isso mesmo: “Thus while there are significant number of studies which have examined the effectiveness of different kinds of feedback [...], not many have examined the ways students process feedback.”

Futuramente, seria também pertinente estudar o *feedback* dos colegas que, de acordo com a nossa experiência, leva à cooperação entre os estudantes, à compreensão e correção de diversos aspetos, (praticamente) sem a intervenção do professor.

Referências

- Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335–349. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990544>
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2nd edition). Michigan: University of Michigan Press.
- Gonçalves, L. (2011). *A formação da interlíngua dos aprendentes chineses: Aprendizagem do uso do pretérito imperfeito versus pretérito perfeito simples do indicativo* (Dissertação de Mestrado, Univ. do Porto, Porto). Consultado em <http://hdl.handle.net/10216/56983>
- Gonçalves, L., Figueiredo, C., & Jatobá, J. (2019). ‘Feedback para que te quero?’ – Estudo sobre o feedback direto e indireto em tarefas de escrita. *Diacrítica*, 32(2), 315–343.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. UK: Cambridge University Press.
- Hyland, F., Nicolás-Conesa, F., & Cerezo, L. (2016). Key issues of debate about feedback on writing. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (Vol. 11, pp. 433–452). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Liu, J., & Hansen, J. G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Michigan: University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9361097>
- Polio, C., & Friedman, D. A. (2017). *Understanding, Evaluating, and Conducting Second Language Writing Research*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315747293>
- Storch, N., & Aldosari, A. (2012). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' Processing, Uptake, and Retention of Corrective Feedback on Writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 303–334. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990532>
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). Feedback and writing development through collaboration: A socio-cultural approach. In R. Manchón (Ed.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (pp. 69–100). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781934078303.69>
- Zhang, F. F. (2017). *Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses* (Tese de doutoramento, UFRGS, Rio Grande do Sul). Consultado em <http://hdl.handle.net/10183/170384>.

[recebido em 31 de janeiro de 2020 e aceite para publicação em 15 de julho de 2020]