

'FEEDBACK PARA QUE TE QUERO?': ESTUDO SOBRE O FEEDBACK DIRETO E INDIRETO EM TAREFAS DE ESCRITA

'WHAT DO I NEED FEEDBACK FOR?': A STUDY ABOUT DIRECT AND INDIRECT FEEDBACK IN WRITING TASKS

Liliana Gonçalves*

lilianag@um.edu.mo

Carlos Filipe Guimarães Figueiredo*

carlosgf@um.edu.mo

Júlio Reis Jatobá*

juliojatoba@um.edu.mo

As mais recentes propostas didático-pedagógicas consideram ser fundamental fornecer algum tipo de resposta aos trabalhos escritos dos estudantes (Hyland 2003; Sheen 2010), não só para que os aprendentes desenvolvam as suas capacidades de escrita, mas também para que melhorem a própria proficiência na língua-cultura. Neste sentido, o presente artigo apresentará, primeiramente, os diferentes tipos de resposta que podem ser dados aos estudantes, nomeadamente o *feedback* escrito do professor, o encontro (face a face) professor-aluno(s) e o *feedback* dos colegas (Hyland 2003; Liu & Hansen 2002). Em seguida, analisaremos trabalhos escritos realizados pelos nossos aprendentes de nível B1, concentrando a nossa atenção no *feedback* escrito do professor com o intuito de entendermos se o mesmo tem algum impacto no melhoramento dos textos dos aprendentes e qual será o *feedback* escrito mais eficaz para atingir esse objetivo. De entre as conclusões a que nos foi possível chegar, ressalta-se uma evidente melhoria dos textos dos aprendentes depois de concluída a fase de reescrita da tarefa em questão. Concluimos também que, para os níveis intermédios, o *feedback* escrito múltiplo ou misto é o que pode ser mais eficaz na correção e/ou reescrita.

Palavras-chave: Tarefas de escrita. *Feedback*. Desenvolvimento do português língua-cultura. Aprendentes chineses.

The most recent didactic and pedagogical proposals consider that it is essential to provide some kind of feedback to students' written works (Hyland 2003; Sheen 2010), not only for learners to develop their writing skills but also to improve their own proficiency in the language-culture. In this sense, the present article will first

* Universidade de Macau, República Popular da China.

present different types of feedback that can be given to students, namely written feedback from the teacher, face-to-face teacher-student encounter and feedback from classmates (Hyland 2003; Liu & Hansen 2002). Secondly, we will analyze written works carried out by our B1 level students, focusing our attention on the teacher's written feedback in order to understand if there is any impact on the learners' texts improvement. We also intend to understand which feedback will be the most effective one to achieve the so said improvement. Among the conclusions we were able to reach, there is a clear improvement in the learners' texts after the rewriting phase has been completed. We also concluded that, for intermediate levels, multiple or mixed written feedback is the most effective one in the correction/rewriting process.

Keywords: Writing tasks. Feedback. Development of Portuguese language-culture. Chinese learners.



1. Introdução

Para o professor que faz exercícios de escrita nas suas aulas, especialmente para o professor da disciplina de Redação, o tempo é um fator de grande apreço. Dar *feedback* a todos os estudantes (numa média de 80/100 alunos), individualmente, de duas em duas semanas, avaliar e ainda criar exercícios de aperfeiçoamento são tarefas que requerem, por parte do professor, uma gestão de tempo exemplar até porque o docente, habitualmente, tem outros compromissos profissionais. Assim, é importante que o *feedback* seja eficaz para ambas as partes, aprendentes e docentes.

Neste trabalho, começaremos por abordar as duas principais perspetivas que os estudos ligados à escrita e ao *feedback* mais consideram: “aprender a escrever” e “escrever para aprender língua” (Hyland, Nicolás-Conesa & Cerezo 2016, p. 433). De seguida, dedicar-nos-emos ao *erro* (Baralo 1999; Fernández 1997; Ferris 2011; Vásquez 1999), conceito que naturalmente faz parte do quotidiano dos professores e perante o qual, especialmente em tarefas de escrita, temos uma atitude atenta. Posteriormente, detemo-nos nos diferentes tipos de *feedback* (Bitchener & Ferris 2012; Hyland 2003; Zhang 2017), isto é, nos diversos mecanismos a que os docentes podem recorrer sempre que há tarefas de escrita para corrigir. Distinguiremos o *feedback* escrito (direto e indireto), o *feedback* dos colegas (Liu & Hansen

2002) e o encontro professor-aluno(s) (Hyland 2003), dando conta das suas vantagens e inconvenientes.

No nosso estudo prático, centrar-nos-emos no *feedback* escrito, quer direto quer indireto e tentaremos responder às seguintes questões: será que o *feedback* escrito ajuda realmente no melhoramento dos textos que os aprendentes escrevem e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sua proficiência? No âmbito das tarefas de redação, qual será o *feedback* escrito mais eficaz para esses fins ou, por outras palavras, qual será o mecanismo mais efetivo para dar resposta às necessidades dos aprendentes chineses de Português, do nível B1, na escrita? Para clarificarmos estas dúvidas, analisámos os textos escritos pelos nossos estudantes, sobretudo em pares, no âmbito da unidade dedicada à curta-metragem “História trágica com final feliz”, realizada por Regina Pessoa.

O processo de preparação e de escrita passou por diversas fases. No que toca à preparação, para acompanhar o visionamento da curta, começámos com atividades mais “extensivas” e, depois, passámos a uma tarefa mais “intensiva”. Já no que diz respeito ao processo de elaboração da tarefa escrita (Storch & Wigglesworth 2010), em linhas gerais, depois de os pares escreverem os seus textos, os docentes deram os seus *feedbacks* numa cópia dos textos originais, entregaram esses textos para que os pares procurassem compreender as correções sugeridas e, finalmente, os pares reescreveram a mesma tarefa mas tendo como base os seus textos originais, sem nenhum *feedback*. Foi a partir do texto original corrigido pelo professor e do texto reescrito pelos alunos que se procedeu à contagem do número de *feedbacks* fornecidos e compreendidos para a parte prática deste estudo.

2. Aprender a escrever ou escrever para aprender língua?

Os estudos do *feedback* escrito têm sido abordados em duas di mensões principais (ver Hyland *et al.* 2016; Manchón 2011): *learning-to-write* e *writing-to-learn*. Na primeira, o objetivo principal da tarefa e do *feedback* é ajudar os aprendentes a desenvolverem as suas capacidades de escrita em geral, desde a organização do texto à sua revisão. Isto não quer dizer que, neste tipo de tarefa, os professores não se preocupem também com a correção de erros de língua. Polio e Friedman (2017, p. 2) afirmam que se trata de tarefas que terão uso na vida real e, por esta razão, usam a expressão “writing for real-life purposes”. Na segunda dimensão, o principal objetivo é ajudar os aprendentes a desenvolverem a sua interlíngua (Hyland *et al.*

2016, p. 434). As duas perspectivas (ou abordagens), como notam Polio e Friedman (2017, p. 2), não se excluem mutuamente, ou seja, uma mesma tarefa tanto pode ajudar os aprendentes a desenvolverem as suas capacidades de escrita como constituir um exercício de desenvolvimento de vocabulário e de estruturas gramaticais.

Na verdade, estas duas dimensões lembram-nos os dois tipos de tarefas que Nunan (2004, p. 1) distinguiu: “real-world”/“target tasks” (para se referir aos usos da língua no mundo real, para lá da sala de aula) e “pedagogical tasks” (aquelas que ocorrem na sala de aula). Tal como Nunan (2004, p. 19), acreditamos que para criarmos oportunidades de aprendizagem, por vezes, é necessário transformar as “tarefas do mundo real” em “tarefas pedagógicas”. Nunan (2004, pp. 20-21) divide então as tarefas pedagógicas em “rehearsal tasks” (aquelas que implicam algo de que os aprendentes vão precisar na vida real, por exemplo, escrever um *curriculum vitae* e um email formal de candidatura a um emprego) e “activation tasks” (estas permitem ativar ou praticar as capacidades linguísticas dos aprendentes, por exemplo, dar sugestões a um estrangeiro que visitará Macau).

A nossa presente cadeira de Redação II, que corresponde ao nível B1 de proficiência em Língua Portuguesa, de acordo com as propostas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa 2001), assenta nas duas dimensões: *learning-to-write* (aprender a escrever) e *writing-to-learn-language* (escrever para aprender a língua¹).

3. Conceito de erro

É natural que quando um aprendente de uma L2 ou LE usa a língua-alvo cometa erros, tanto a nível oral como escrito. Tal como Ferris (2011, p. 10), pensamos que não é realista esperarmos dos nossos aprendentes produções, quer orais quer escritas, sem qualquer tipo de erro. No entanto, os erros nem sempre foram vistos de forma positiva ou como sinal de progresso. É com a corrente da Análise de Erros (AE) e, depois, com os estudos da Interlíngua (IL) que os erros começam a ser considerados naturais e até necessários

1 Tendo em conta Agar (1994, p. 71), Fantini (1997, p. 10), entre outros, sempre que possível, sugerimos que se utilize a expressão *língua-cultura* (neste caso concreto, “escrever para aprender a língua-cultura”), uma vez que uma língua está sempre associada às suas culturas. De facto, e apesar de nem sempre os docentes a lecionar Português na República Popular da China terem essa ideia em mente (ver Gonçalves 2016, pp. 214-5), em nosso entender, a expressão ajuda a ter presente a natural inter-relação entre língua e culturas que, frequentemente, também se verifica na escrita.

para que haja evolução na aprendizagem. De acordo com Vásquez (1999, p. 26), é formulando/comprovando hipóteses (e não criando hábitos) que se aprende. Por outras palavras, as produções incorretas do aprendente de uma L2 ou LE também são marcas das diferentes etapas de aprendizagem da língua-alvo (Fernández, 1997, p. 18).

Erro, de acordo com Fernández (1997, p. 27), é toda a transgressão involuntária da norma estabelecida numa determinada comunidade. Nas diversas etapas de aprendizagem, o aprendente de uma LE ou L2, para além das transferências que faz da sua L1 ou até de uma outra língua aprendida, produz enunciados idiossincráticos que podem não se adequar à norma da língua-alvo.

Segundo Baralo (1999, p. 44), Corder (1967) distinguiu *erros sistemáticos* de *enganos*; os primeiros são aqueles que nos revelam os conhecimentos subjacentes da IL do aprendente; os segundos devem-se a circunstâncias como a memória, estados físicos ou psicológicos e que também tendem a surgir em produções de falantes nativos. Estes *enganos* podem não ser um reflexo exato da competência do falante. Por sua vez, Fernández (1997, p. 28) define esses *enganos* como *descuidos* ou *esquecimentos*, ou seja, erros esporádicos que qualquer falante pode cometer. Para a mesma autora, os erros (usa apenas este termo), tal como Corder (1967) defendeu, manifestam-se de forma mais sistemática. Já para Norrish (1983, apud Gargallo 1993, p. 78) há que diferenciar os conceitos de *erro*, *engano* e *lapsos*. O primeiro corresponde a um desvio sistemático, o *engano* diz respeito a um desvio inconsciente e eventual e o *lapsos* representa um desvio que se deve a fatores extralinguísticos, como a capacidade de memorização ou de concentração, entre outros.

Para Ferris (2011, p. 3), *erros* são “morphological, syntactic, and lexical forms that deviate from rules of the target language, violating the expectations of literate adult native speakers”. Mais adiante, a autora divide os erros em duas categorias: *tratáveis* e *não tratáveis* (Ferris 2011, p. 36). O *erro tratável* está relacionado com uma estrutura linguística e, no fundo, é também explicável ao aprendente a partir de regras gramaticais ou de regras de escrita. Já o *erro não tratável*, ainda de acordo com a mesma autora, tem a ver com a escolha de termos ou expressões, ordem das palavras na frase ou até com uso de palavras desnecessárias. Ferris (2011, p. 35) menciona também a dicotomia *erros globais/erros locais*, sendo os primeiros aqueles que interferem na compreensão do texto e os segundos aqueles que não impedem o entendimento do mesmo. Ora, por serem conceitos muito

gerais, esta última dicotomia pode não facilitar a metodologia de pesquisas a aplicar.

Tal como outros autores, consideramos que os erros fazem parte do processo de aprendizagem e são normais, inclusive nas tarefas de escrita. A nossa atitude perante o erro é positiva, atenta e, ao mesmo tempo, “inconformada” (Gonçalves 2011, p. 31). Procuramos ajudar sempre os aprendentes a desenvolver e a aperfeiçoar, neste caso, as suas capacidades linguísticas e de escrita, não nos resignando aos problemas que os estudantes apresentam e dando-lhes sempre algum tipo de *feedback*.

Já de seguida, analisaremos os tipos de *feedback* que podemos ter à nossa disposição para ajudarmos os aprendentes a melhorarem os seus textos.

4. Tipos de *feedback*

Corrective feedback, de acordo com Ellis, Loewen e Erlam (2009, p. 303), diz respeito às respostas dadas ao aprendente no que toca aos seus enunciados com erros. Havendo já estudos que comprovam que o *corrective feedback* é eficaz porque melhora a escrita dos aprendentes, tendo até um efeito a longo prazo (ver Hyland 2003; Hyland *et al.* 2016, p. 436; Storch & Wigglesworth 2010), vejamos que tipos de *feedback* podemos utilizar no nosso dia a dia de professores de Redação ou de outra qualquer disciplina em que as tarefas de escrita estejam presentes.

4.1. *Feedback* escrito dado pelo professor

Tal como Hyland (2003, p. 178), julgamos que a resposta escrita que o professor dá a cada estudante (ou a correção de erros) continua a ter um papel importante nas tarefas de Redação. Aliás, tendo em conta nossa experiência, acreditamos que é isso que os aprendentes em geral esperam dos seus professores. O importante agora é tentar identificar qual será o melhor mecanismo ou as melhores estratégias para dar *feedback* aos aprendentes.

O *feedback* escrito poderá ser indireto ou direto. O *feedback* indireto pode assumir várias formas: (i) sublinhar os erros e fazer uso de códigos/símbolos para que o estudante saiba exatamente o tipo de erro que cometeu; (ii) apenas sublinhar ou destacar o erro. Ferris (2011, p. 34) denomina este *feedback* como *uncoded* – o professor faz um círculo, sublinha ou destaca, de alguma forma, o erro –, não procedendo a uma correção direta.

Podemos ainda considerar neste tipo de feedback, (iii) as notas metalinguísticas, ou seja, explicações ou dicas para que o aluno resolva o erro de forma independente.

O *feedback direto* diz respeito às reformulações que são feitas pelo próprio professor, disponibilizando ao aprendente a resposta correta (Ellis 2010, p. 338). Ferris (2011, p. 31) define *feedback direto* da seguinte forma: “When instructors provide the correct linguistic form for students - word, morpheme, phrase, rewritten sentence, deleted word(s) or morpheme(s) [...]”.

Ferris (2011, p. 30) aborda igualmente o *feedback focado* e *não focado*, isto é, um *feedback* apenas para tipos de erros específicos ou que seguem um dado padrão e correção de qualquer tipo de erro, respetivamente. Embora o *feedback* focado só em algum tipo de erro pareça aliciante, concordamos com Ferris (2011, p. 31), que adverte para o facto de a seleção de um número limitado de erros não dar, aos aprendentes, a informação de que necessitam acerca dos erros que cometem. Além disso, na prática, será difícil selecionar o número de erros ou o padrão a considerar. Por último, no mundo real, é esperado que o aprendente seja capaz de rever os seus próprios textos e que, idealmente, os corrija na totalidade. Assim sendo, Ferris (2011, p. 31) conclui que, a longo prazo, uma correção *não focada* poderá ser de maior utilidade para os aprendentes.

Posteriormente, Bitchener e Ferris (2012, p. 65) abordam novamente os diferentes tipos de *feedback* escrito e, ao *feedback* direto, para além das correções explícitas, acrescentam as explicações metalinguísticas escritas, que acima referíamos, nomeadamente fornecimento de regras de gramática e de exemplos acerca do uso correto de uma dada estrutura. Este tipo de explicação, na nossa opinião, também pode ser dado por vezes oralmente, especialmente quando os estudantes estão a reescrever os seus textos em aula e pedem clarificações ao professor. Não nos parece, contudo, que deva ser considerado um tipo de *feedback* direto por não apresentar uma resposta “direta” ao problema do aprendente. Assim sendo, optámos por integrar este *feedback* no indireto e decidimos nomeá-lo de *explicativo*.

Também num estudo dedicado ao *corrective feedback* e à aquisição de gramática numa L2, Ellis *et al.* (2009, p. 303) referem que o *feedback* pode ser “implícito” ou “explícito”. No que diz respeito ao implícito, os autores notam que, muitas vezes, toma a forma de reformulações, isto é, todo ou parte do enunciado do aprendente é reformulado e substituído pela forma correta (ou mais adequada) da língua-alvo. No tocante ao *feedback* explícito, Ellis *et al.* (2009, p. 304) mencionam ainda que pode assumir a forma

de: (i) uma correção explícita, em que é indicado ao aluno, claramente, que a produção está errada; (ii) *feedback* metalinguístico, isto é, o aprendente receberá comentários, informação ou questões relacionadas com o problema da produção. Os autores concluem que o *feedback* explícito, mais concretamente, a informação metalinguística, é, de uma maneira geral, mais efetivo na aprendizagem. Para nós, trata-se, pois, como já dissemos, de um tipo de *feedback* indireto.

Aliás, mais tarde, Ellis (2010, p. 338) refere que os investigadores na área da escrita em L2 defendem o *feedback indireto* por ser mais eficaz do que o *direto*, pois há maior envolvimento do aprendente na correção ou reescrita. Esse envolvimento pode não implicar sempre aquisição mas sim um desenvolvimento da autonomia do estudante no que diz respeito às suas capacidades de revisão. Já com a correção *direta*, se os aprendentes tiverem de rever ou reescrever os seus textos, poderão limitar-se a transcrever aquilo que o professor sugeriu (ver Ferris 2011, p. 32). Ferris, tal como Ellis (2010), acrescenta que se tem vindo a discutir que o *feedback indireto* é mais proveitoso para os aprendentes pois implica maior envolvimento cognitivo, reflexão e envolvimento na resolução de problemas.

Ferris (2011, p. 34) menciona também que, para o professor, a correção indireta sem símbolos poderá envolver menos tempo e, num curto prazo, ser tão efetiva como o *feedback* indireto com símbolos/códigos. Contudo, talvez não proporcione tantos *inputs* adequados para que os aprendentes se habituem a refletir, a envolverem-se mais cognitivamente com os textos e, a longo prazo, a reduzirem o número de erros. Já Bitchener e Ferris (2012, p. 65) afirmam que há argumentos a favor para os dois grandes tipos de *feedback*. No que diz respeito ao *direto*, pode dizer-se que reduz alguma confusão que surja quando o aprendente não entende o *feedback* indireto, oferece informação para resolver erros mais complexos e é mais imediato. Os mesmos autores acabam por admitir que a eficácia de cada um destes tipos de *feedback* poderá depender tanto dos contextos de aprendizagem (objetivos, por exemplo), como do nível de proficiência dos aprendentes. Depreende-se, então, que mais estudos são necessários para que a especulação deixe de o ser, passando, eventualmente, a evidência.

Ainda no *feedback* escrito, abarcamos o comentário que, geralmente, é feito pelo professor no final do texto do aluno. Embora estejamos neste ponto a considerar o *feedback escrito*, podemos aqui incluir comentários gravados, isto é, o professor revê a tarefa escrita e, posteriormente, faz um comentário em áudio a essa mesma tarefa, o que não exclui o uso de códigos/símbolos ou outra correção indireta ou direta.

Em relação aos comentários escritos (ou em áudio), podemos ter em conta as sugestões de Lopes e Silva (2012, pp. 32-33), expostas na Tabela 1.

Tabela 1. Sugestões para comentários escritos ou em áudio

Descrever e informar (não julgar)	Evitar palavras que façam o aluno sentir-se mal ("fraco"). Se usar boas palavras de julgamento ou avaliação, descrever o que é bom.	NÃO: <i>Fraco</i> MELHOR: <i>Deves acrescentar mais detalhes no teu sumário sobre a importância da reciclagem.</i>
	Deve indicar a sua própria resposta ao trabalho em vez de julgar o aluno.	NÃO: <i>Belo trabalho!</i> MELHOR: <i>A tua história deixou-me com uma enorme curiosidade de conhecer o teu tio.</i>
Ser tão específico quanto possível.	Usar palavras específicas. Falar sobre aspetos particulares do trabalho	NÃO: <i>Esforça-te mais.</i> MELHOR: <i>Faz mais exercícios com operações de divisão com transporte.</i>
		NÃO: <i>Não é claro.</i> MELHOR: <i>Eu não consigo entender o que queres dizer com isto aqui.</i>
Comunicar (informar) claramente com o aluno	Escrever usando linguagem simples. Usar substantivos em vez de pronomes.	NÃO: <i>Não é claro.</i> MELHOR: <i>O teu argumento que o Capitão Metralha era louco não faz sentido porque...</i>

Sugerir o que o aluno deve fazer para melhorar.	Descrever qual deverá ser o próximo objetivo ou meta de aprendizagem a curto prazo. Sugerir uma estratégia ou praticar a atividade que pode ajudar o aluno a alcançar o próximo objetivo.	NÃO: <i>O relatório está ótimo.</i> MELHOR: <i>O relatório sobre as atividades realizadas no laboratório tem todos os resultados corretos. Na próxima vez, descreve como estes resultados levaram às conclusões sobre as hipóteses. Procura averiguar se onde vives há algum centro de reciclagem. Como é que se relaciona com a informação do teu relatório? Tenta fazer cartões de revisão para a próxima aula sobre os conceitos importantes.</i>
---	--	---

Parece-nos que este tipo de comentário, para além de positivo e consequentemente mais motivador, é também claro para os nossos aprendentes. Aliás, no nosso entender, podemos transpor este tipo de “atitude” para os encontros professor/aluno(s) que, já adiante, abordaremos.

Ainda considerando Lopes e Silva (2012, p. 31), o *feedback* dos professores, neste caso escrito ou em áudio, deve inicialmente concentrar-se no que o aluno tenha feito bem, antes de destacar as áreas que requerem melhorias. Assim sendo, o *feedback* deve, obviamente, incluir orientações sobre como o aluno pode fazer os melhoramentos necessários.

Para completarmos este ponto dedicado ao *feedback escrito*, podemos referir o trabalho de Zhang (2017, p. 53), no qual a autora, seguindo Ruiz (2010), opta por denominar as correções de “indicativas” (sempre que se indicam os problemas existentes no enunciado), “classificatórias” (quando é categorizado o tipo de erro) e “resolutivas” (fornece-se uma resolução para o erro). Para os comentários, a autora adotou a denominação “bilhete”.

Mas o *feedback escrito* não é a única solução para ajudar os nossos aprendentes chineses a desenvolverem ou a melhorarem o seu Português Língua-Cultura.² Apesar de o nosso estudo prático se concentrar no *feedback escrito*, de seguida, dedicamos a nossa atenção a outras técnicas.

² Expressão utilizada por Gonçalves (2016, p. 16 e p. 221) no âmbito de estudos interculturais.

4.2. Encontro face a face entre estudante e professor (*teacher-student conferencing*)

Tendo em conta o exposto por Hyland (2003, p. 194) e também a nossa experiência, normalmente, este tipo de *feedback* decorre fora da sala e do horário da aula (mas com horário marcado, sempre que necessário) e pode ser combinado com apenas um estudante ou com um pequeno grupo de aprendentes. Em princípio, este tipo de sessão resulta da necessidade do estudante consultar o professor acerca de uma determinada matéria, fontes de informação ou acerca de um trabalho que se encontra em andamento.

Estas horas de atendimento (como também podemos denominar este tipo de *feedback*) implicam 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, recebendo, o aprendente, a atenção individual (e individualizada) do professor. 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 das sessões, ficámos com a certeza de que, para estes aprendentes, é importante sentirem o apoio e o interesse do professor.

No entanto, pensando na sua forma de ser, alguns aprendentes podem não se sentir à vontade para questionar o professor e limitar-se-ão a tentar absorver as correções, as explicações e sugestões do docente. Além disso, estas horas de atendimento, especialmente se estivermos a falar de um número elevado de alunos, consomem muito tempo ao professor. Por vezes, pode ser também um pouco difícil conciliar as horas disponíveis dos alunos com as do professor.

Para tornarmos estas sessões mais proveitosas, consideramos importante adotar algumas das sugestões propostas por Hyland (2003, p. 197). É importante que, para além de encorajar o aprendente a colocar questões, o professor ajuste o seu discurso, deixe o aluno à vontade e use 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.

4.3. *Feedback* dos colegas

O *feedback* por parte dos colegas é também conhecido como “revisão pelos pares”, “edição pelos pares” ou “resposta dos pares” (Liu & Hansen 2002, p. 1). Neste tipo de *feedback*, são os colegas-aprendentes que ajudam a rever e a corrigir uma tarefa escrita, quer por escrito quer oralmente. Gostaríamos de clarificar que o trabalho de *feedback* feito pelos colegas, tanto pode ser feito individualmente como em pares ou em pequenos grupos. Na verdade, depende da tarefa escrita em si, isto é, se a tarefa foi realizada individualmente, os alunos, depois de escreverem, poderão entregar o seu texto a um dos seus colegas (geralmente o colega do lado) para que este aponte sugestões de correção. Falávamos do colega do lado porque, em caso de dúvidas ou de ambiguidades, o autor do texto está mais próximo para tentar esclarecer, tanto no que diz respeito à correção a fazer como à correção feita. Caso as tarefas sejam realizadas em pares ou em grupos, a correção, por parte dos colegas, será também feita em pares ou em grupos, respetivamente.

Este tipo de *feedback*, segundo estudos já realizados (ver Liu & Hansen 2002, p. 2), ajuda os aprendentes a desenvolverem não só as suas capacidades de escrita, mas também outras capacidades gerais da língua através da “negociação de significado”. De acordo com Liu e Hansen (2002, p. 3), o *feedback* pelos pares leva ainda os aprendentes a construírem uma consciência enquanto leitores (“audience awareness”), a interligar leitura e escrita e a construir esquemas de conteúdo, linguísticos e retóricos através das diversas exposições ao texto. Ainda tendo em conta Liu e Hansen (2002, p. 6), os estudos feitos revelam que a colaboração entre colegas-aprendentes leva a um aumento da compreensão que, por sua vez, conduz a uma aquisição mais rápida e mais eficaz da língua. Isto significa que alunos aprendem com

e dos seus pares, ensinando e testando os seus próprios conhecimentos. Liu e Hansen (2002, p. 7) indicam também que o *feedback* pelos pares tem efeitos benéficos na motivação e na atitude dos aprendentes, assim como na qualidade da escrita. A partir deste tipo de atividade, os alunos aprendem (mais) ativamente, não se limitando a receber apenas informação do professor. Para além disso, os aprendentes podem estar mais à vontade a “trocar conhecimentos” e a preencher eventuais lacunas com um colega/ os colegas do que com o professor, que também nem sempre terá tempo para dar atenção a cada um dos estudantes. Com efeito, no caso da escrita ou da revisão em pares ou pequenos grupos, estudos sobre a Ansiedade na Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (AAPLE) experienciada por alunos chineses do 2º ano da Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau (Liu 2018) confirmam que a realização de tarefas em pares ou em grupo ajuda a criar um ambiente mais descontraído e que pode assemelhar-se ao de situações de comunicação do dia a dia, o que ajuda a reduzir a mencionada AAPLE. Por outras palavras, envolve colaboração e interação, ou seja, implica elementos sociais e não apenas cognitivos. Contudo, esse à-vontade, muito provavelmente, prende-se com o facto de, nestas situações, os estudantes terem a tendência para conversar na sua língua-materna. Assim, sempre que possível, poder-se-á pedir aos estudantes que, quando estiverem a rever uma tarefa escrita com um par ou com um pequeno grupo de alunos, gravem essa conversa, pedindo-lhes que comuniquem, neste caso, em Português. A gravação pode ser feita com um telemóvel, objeto que todos os aprendentes usam, com o maior à vontade, nos nossos dias. O áudio será, depois, enviado para o email do professor. De acordo com Wigglesworth e Storch (2012, p. 70), essas gravações permitem ao pesquisador perceber como é que os estudantes processam o *feedback* e podem contribuir para o entendimento do desenvolvimento do processo de escrita. No entanto, reconhecemos que, caso não estejam familiarizados com esta estratégia, os estudantes possam retrair-se, especialmente nas primeiras vezes.

Aliás, o *feedback* dos colegas possui algumas desvantagens (ver Liu & Hansen 2002, p. 8). Em primeiro lugar, é possível que, por vezes, o colega/ os colegas dê/deem um retorno contraproducente por o seu nível de conhecimento ser díspar ou por, simplesmente, não entender(em) aquilo que o colega escreveu. Além disso, alguns estudantes podem não se empenhar na tarefa ou, simplesmente, senti-la como desconfortável uma vez que estarão a comentar/a corrigir um colega. Este tipo de *feedback* também consome

tempo de aula (Liu & Hansen 2002, p. 123), o que para alguns professores pode constituir uma limitação.

Declinando-nos ligeiramente dos inconvenientes, até porque as vantagens nos parecem bem mais significativas, para que o *feedback* dado pelos próprios aprendentes seja mais efetivo, Liu e Hansen (2002, pp. 29-31) apresentam diversas sugestões, das quais levamos em consideração as seguintes: 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 (ver as vantagens acima indicadas). Os docentes devem ainda dar instruções aos estudantes acerca dos pontos a considerar na sua revisão. Desta forma, os *feedbacks* poderão ser mais específicos e de melhor qualidade. Ainda de acordo com Liu e Hansen (2002, p. 29), será bom utilizar não só o *feedback* dos pares como também o do próprio professor, em diferentes versões da tarefa. 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 pares. Esse *feedback*, dependendo do nível dos aprendentes e da matéria que está a ser estudada, poderá envolver apenas aspetos linguísticos, por exemplo, gramática e vocabulário. O docente pode pedir aos estudantes que usem apenas um lápis para anotarem as suas sugestões (reformulações) no texto do colega. Se esta atividade envolver comentários, o professor deverá apresentar uma espécie de modelo que os aprendentes poderão seguir. Depois da revisão pelos colegas, é essencial que todos os estudantes tenham oportunidade de voltar a rever os seus textos e que decidam se aceitam ou não as sugestões dadas. É importante que cada aprendente entenda que ele será sempre o “decisor final” no que diz respeito à revisão feita pelos seus colegas. Neste processo, os professores devem estar sempre disponíveis para guiar ou dar apoio aos alunos, assim como elogiar os estudantes-corretores pelos seus bons comentários ou pelas boas sugestões de correção. A este propósito, atente-se à proposta de Ferris (2003, p. 121): “[...], while teacher-student conferences and peer feedback are certainly appealing alternatives to written teacher feedback on student writing, they will not and should not completely replace written teacher commentary”.

Hyland (2003, p. 178), por seu lado, nota exatamente o mesmo, afirmando que embora tenha havido um aumento da importância dada, por exemplo, aos colegas como fonte de *feedback* (muito provavelmente devido ao papel central e autónomo que os docentes se têm esforçado por implementar na sala de aula), o *feedback* escrito do professor continua a ter um papel central nas aulas de escrita. Aliás, este autor acrescenta que muitos

estudantes consideram o *feedback* dos seus professores como essencial para o seu melhoramento como escreventes.

Para além dos *feedbacks* já apontados, parece-nos importante que, depois de o professor entregar a correção aos aprendentes, estes revejam e reescrevam os seus textos. Além disso, consideramos essencial que o professor prepare exercícios de aperfeiçoamento tendo como base os principais problemas das tarefas escritas dos estudantes. Estes exercícios podem abarcar não só gramática e léxico, mas também aspetos estruturais e, em alguns casos, culturais (por exemplo, responder a um convite formal). Ferris (2011, pp. 40-41) sugere ainda que os professores e/ou até os próprios aprendentes façam gráficos de erros para que se possam focar nos maiores problemas e para que tenham uma noção mais clara da frequência de certos tipos de erros. Em nosso entender, tendo em conta as diversas categorias de erros, pode ser tecnicamente difícil criar e implementar o uso dos referidos gráficos, problema também reconhecido por Ferris (2011, p. 41).

Concentramo-nos, de seguida, na aplicação do *feedback* escrito e na análise dos resultados.

5. O nosso estudo prático

5.1. Participantes

A amostra de sujeitos participantes do nosso estudo é constituída por 64 estudantes do 2º ano (Nível B1) da Licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau, distribuídos por três turmas (Turma 001, Turma 002 e Turma 003). Por ser irrelevante para observação dos resultados, não se estratificou a amostra por sexo nem por idade.

Para análise dos dados, foram considerados apenas os trabalhos de 34 alunos, que trabalharam em pares ou, em poucos casos, individualmente. Observaram-se os resultados de dois grupos de estudantes por turma. Nas turmas 001 e 002, os alunos distribuíram-se por um grupo incluindo três pares-piloto (alunos que trabalharam com *feedbacks* diretos e *feedbacks* indiretos com símbolos) e outro grupo incluindo três pares de controlo (alunos que trabalharam com *feedbacks* diretos e *feedbacks* indiretos sem símbolos), ou seja, um total de 12 estudantes por turma. Contudo, na Turma 003, embora os alunos também tenham ficado divididos em dois grupos para realizar a tarefa escrita, grupo-piloto e grupo de controlo, dois

estudantes trabalharam de forma individual (um no grupo-piloto e outro no grupo de controlo).

Convém ainda explicar que a distribuição dos estudantes por grupos e pares obedeceu ao nível de aproveitamento académico dos alunos, assente no conhecimento que os professores detêm dos seus estudantes, nos resultados do exame intercalar do primeiro semestre (efetuado em dezembro de 2017), nas pontuações obtidas nos testes realizados no primeiro e segundo semestres e ainda na avaliação contínua nos dois semestres. Deste modo, os estudantes foram estratificados em: (i) alunos com aproveitamento considerado bom; (ii) alunos com aproveitamento considerado médio; (iii) alunos com aproveitamento considerado baixo. Embora já existam propostas para a constituição dos pares (ver Storch & Aldosari 2012), tendo em conta as nossas limitações de tempo para a recolha e análise dos dados, optámos por pares homogéneos.

5.2. Objetivos

Para efeitos da observação da pertinência de se trabalhar com a metodologia dos três tipos de *feedbacks* escritos propostos (*feedback* indireto sem símbolos, *feedback* indireto com símbolos e *feedback* direto), na disciplina de Redação II, colocámos as seguintes hipóteses:

1. Os *feedbacks*, especialmente os indiretos, ajudam realmente no melhoramento dos textos reescritos pelos alunos?
2. Que tipo de *feedback escrito* (direto ou indireto) é mais eficaz no melhoramento das tarefas escritas dos estudantes e no desenvolvimento do Português Língua-Cultura, ou, por outras palavras, qual será a abordagem mais efetiva para dar resposta às necessidades dos aprendentes chineses, no âmbito da escrita?

5.3. Instrumentos de trabalho

Como instrumentos de trabalho, utilizámos alguns textos produzidos pelos estudantes sobre a curta-metragem “História trágica com final feliz” de Regina Pessoa e também um cartão de símbolos (ver ANEXO 1). Explicamos agora como é que as atividades de aula foram postas em prática.

De uma maneira geral, segundo Liu e Hansen (2002, p. 3), os manuais e processos de escrita encorajam os envolvidos a levarem a cabo, primei-

ramente, o turbilhão de ideias. A seguir, há que delinear um plano, depois fazer um rascunho (focando-se no significado/sentido), reescrever (concentrando-se na organização e sentido) e, por fim, editar (focando-se no estilo e na gramática).

Nas nossas aulas de Redação II, para o nível B1, optámos por um processo ligeiramente diferente. Antes de visionarmos a curta mencionada, perguntámos aos estudantes se sabiam o que era uma curta-metragem de animação e, com a colaboração de todos, os aprendentes definiram este tipo de filme. Posteriormente, pedimos aos estudantes que, durante o primeiro visionamento do vídeo (“visionamento extensivo”), recolhessem as seguintes informações relacionadas com os aspetos técnicos do mesmo: (i) Qual é o título do filme? (ii) Como se chama a realizadora? (iii) A quem é que ela dedica o filme? (iv) Qual é a língua original da curta? (v) Em que ano foi realizado o filme?

Como se verifica, estamos perante elementos de “paratexto”, que se relacionam com o filme, assegurando a sua presença no mundo e a sua receção e consumo pela sociedade, mas que não dizem respeito ao seu conteúdo narrativo.

Depois de responderem a estas questões, partimos para um segundo visionamento (“visionamento intensivo”). Desta vez, os aprendentes tinham de recolher aspetos que diziam respeito à própria narrativa do filme, indicando quem eram a personagem principal e as personagens secundárias da curta, fazendo a descrição das características pessoais das mesmas, falando do local onde a história se desenrolava e refletindo sobre a mensagem ou mensagens que o filme pretendia transmitir ao público. A partir desta segunda abordagem ao filme, registámos vocabulário/expressões úteis para a posterior tarefa de escrita e os aprendentes entreajudaram-se a perceber o sentido do filme.

Finalmente, pedimos aos estudantes que escrevessem um texto dedicado a esta curta-metragem. Sugerimos que seguissem a seguinte estrutura: Introdução (apresentação geral do filme); Desenvolvimento (resumo da história); Conclusão (a interpretação pessoal das mensagens do filme). Contudo, os estudantes tinham liberdade para iniciarem, desenvolverem e concluírem os seus textos com os conteúdos que entendessem. Informámos ainda os aprendentes que, para além dos aspetos gramaticais, na avaliação da tarefa, o professor estaria especialmente atento à estrutura do texto/organização das ideias e ao seu poder de reflexão acerca da mensagem do filme.

Os estudantes, quase todos em pares, como acima já explicámos, tiveram cerca de uma hora para fazer um plano, redigir o texto e revê-lo.

Entretanto, para tarefas de escrita de aulas anteriores, os professores já tinham partilhado com os aprendentes um cartão de símbolos (ver ANEXO 1), que tinha sido criado tendo em conta os problemas mais comuns encontrados nas redações dos estudantes. Isto para dizer que os estudantes já estavam familiarizados com os referidos símbolos/códigos, com os quais iriam (os pares-piloto) continuar a trabalhar.

5.4. Procedimento

Para pormos este estudo em prática decidimos apoiar-nos no trabalho de Storch e Wigglesworth (2010), que nos parece muito consistente.

Assim, atentando ao estudo (Storch & Wigglesworth 2010, p. 308), e depois das atividades já acima descritas, na aula dedicada à tarefa escrita sobre a curta-metragem “História trágica com final feliz”, os aprendentes trabalharam em pares durante cerca de uma hora. Posteriormente, alguns pares ainda tiveram oportunidade de trocar os seus textos com outros colegas e receber algumas sugestões de correção (sobretudo, *feedback* direto), que os autores, em alguns casos aceitaram e noutros não. Depois disso, os professores recolheram os trabalhos para rever e dar o seu próprio *feedback*. O *feedback* para uma parte dos pares (grupo-piloto) era constituído por uma combinação de elementos: *feedback* com símbolos/códigos (indireto), direto (reformulação ou simples registo da forma/palavra correta) e comentário (escrito ou face a face). O *feedback* para a outra parte dos pares (grupo de controlo) era idêntico mas sem símbolos/códigos (apenas com os erros sublinhados/destacados). Antes de iniciarem a tarefa de revisão dos trabalhos dos alunos, os professores fizeram fotocópias das tarefas e aí colocaram o seu *feedback*, ou seja, as correções e anotações não foram feitas na primeira versão do trabalho. Como os docentes já conhecem bastante bem os seus alunos, utilizaram o *feedback* indireto sempre que entendiam que o nível dos aprendentes em questão lhes permitia, em princípio, por si próprios, chegar à resposta correta. O *feedback* direto foi usado na situação inversa, isto é, sempre que o nível de proficiência dos aprendentes não os ajudava a alcançar a solução para o problema. Nesta fase, foi também essencial a contagem dos *feedbacks* indiretos dados e das reformulações feitas, assim como o seu registo para posterior análise.

Na aula seguinte, em que receberam os seus textos de volta (as fotocópias com o *feedback* que mencionámos anteriormente), os pares tiveram entre 15 a 20 minutos para reverem o *feedback* (o tempo disponibilizado, na verdade, dependerá da extensão da tarefa em causa). Por termos cerca de 25 alunos numa sala de aula, não foi possível usar com todos os pares a estratégia da gravação.³ Passado aquele tempo, o professor recolheu a versão da tarefa com o *feedback* e entregou aos alunos as versões originais dos seus textos (a primeira versão, sem qualquer *feedback*/correção). Nesse momento, os pares reescreveram os seus trabalhos (atribuíram-se cerca de 30 minutos para que cumprissem o exercício de reescrita), procurando recuperar as sugestões de correção recebidas. Esta segunda versão do trabalho foi, posteriormente, recolhida e analisada pelo professor que, aos seus registos anteriores, adicionou estes novos dados. Assim, os professores verificaram se os aprendentes responderam positivamente ao *feedback* (se reformularam correta ou incorretamente), isto é, se realmente compreenderam e aproveitaram as correções do docente. Esta segunda versão do trabalho (reescrita a partir do texto original) permitiu-nos recolher dados no que toca à compreensão do *feedback*.

5.5. Resultados

Apresentamos, de seguida, os resultados que obtivemos a partir da tarefa escrita acerca da curta-metragem “História trágica com final feliz”.

Tabela 2. *Feedbacks* fornecidos pelos docentes e correção pelos alunos (*Feedback* indireto com símbolos e direto/reformulações – Grupo-piloto)

Identificação	<i>Feedback do professor</i>			Reescrita pelo aluno (<i>feedback</i> compreendido)			Aproveitamento (em %)
	Indireto	Direto	Total	Indireto	Direto	Total	
TURMA 001							
PAR-PILOTO AA1	8	1	9	7	1	8	88.89
PAR-PILOTO BB1	17	2	19	15	1	16	84.21

3 Devido ao elevado número de alunos por turma, não foi possível utilizar os dados gravados. No entanto, notámos que esta pode ser uma boa estratégia não só para percebermos melhor que tipo de raciocínio os aprendentes fazem na fase da correção/reescrita mas também para os levar a usar mais o Português Língua-Cultura.

PAR-PILOTO CC1	19	8	27	15	8	23	85.19
Total	44	11	55	37	10	47	85.45
TURMA 002							
PAR-PILOTO AA2	8	0	8	7	0	7	87.50
PAR-PILOTO BB2	7	4	11	5	4	9	81.82
PAR-PILOTO CC2	12	4	16	11	4	15	93.75
Total	27	8	35	23	8	31	88.57
TURMA 003							
ALUNO-PI- LOTO AA3	10	6	16	10	5	15	93.75
PAR-PILOTO BB3	5	9	14	3	8	11	78.57
PAR-PILOTO CC2	18	8	26	15	6	21	80.77
Total	33	23	56	28	19	47	83.93

Na Tabela 3, disponibilizam-se os resultados da tarefa em que os alunos trabalharam com *feedbacks* indiretos sem símbolos e com reformulações.

**Tabela 3. *Feedbacks* fornecidos pelos docentes e correção pelos alunos
(*Feedback* indireto sem símbolos e direto/reformulações – Grupo de controlo)**

Obs.: Os nomes dos informados não são fornecidos para salvaguarda da sua identidade.

Identificação	<i>Feedback</i> do professor			Reescrita pelo aluno (<i>feedback</i> compreendido)			Aproveitamento (em %)
	Indireto	Direto	Total	Indireto	Direto	Total	
TURMA 001							
PAR-CONTROLO A1	2	0	2	2	0	2	100.00
PAR-CONTROLO B1	12	4	16	11	4	15	93.75
PAR-CONTROLO C1	17	7	24	12	7	19	79.17

Total	31	11	42	25	11	36	85.71
TURMA 002							
PAR-CONTROLO A2	4	2	6	4	2	6	100.00
PAR-CONTROLO B2	17	2	19	12	2	14	73.68
PAR-CONTROLO C2	25	3	28	23	2	25	89.29
Total	46	7	53	39	6	45	84.91
TURMA 003							
PAR-CONTROLO A3	6	8	14	5	8	13	92.86
ALUNO-PILOTO B3	12	3	15	11	3	14	93.33
PAR-CONTROLO C3	21	13	34	17	9	26	76.47
Total	39	24	63	33	20	53	84.13

Como se pode verificar pelas tabelas expostas, para salvaguardarmos a identidade dos estudantes, decidimos utilizar as nomenclaturas A, B, C, que servem também para distinguir os alunos de aproveitamento considerado bom, médio e baixo, respetivamente. Utilizámos os números 1, 2 e 3 para distinguir os pares de cada turma, isto é, Turma 1, Turma 2 e Turma 3. Já os pares-piloto distinguem-se dos do grupo de controlo pelo duplicar da letra (AA, BB e CC).

5.5.1. Análise e reflexões acerca dos resultados

Como se pode verificar pelas tabelas 2 e 3, os *feedbacks* dos docentes são em maior número à medida que o nível de aproveitamento académico dos alunos é mais fraco.

Passando a observar os resultados da Tabela 2 (*feedbacks* indiretos com símbolos – Grupo-piloto), verifica-se que os pares-piloto AA1, AA2 e o estudante AA3, integrantes do grupo considerado de bom aproveitamento académico apresentam elevado nível de correções bem-sucedidas (par-piloto AA1 = 88.8%; par-piloto AA2 = 87.5%; aluno-piloto AA3 = 93.7%), embora nenhum atinja 100%, como aconteceu com o grupo que trabalhou

com *feedbacks* indiretos sem símbolos (grupo de controlo). Acerca dos resultados dos alunos de nível considerado médio, é bastante nivelado o percentual de reformulações entre as três turmas (par-piloto BB1 = 84.2%; par-piloto BB2 = 81.8%; par-piloto BB3 = 78.5%). Finalmente, ainda na tabela 2, observando os resultados respeitantes aos alunos de nível considerado baixo (par-piloto CC1 = 85.1%; par-piloto CC2 = 93.7%; par-piloto CC3 = 80.7%), nota-se que, curiosamente, foi o par-piloto CC2, ou seja, o que recebeu menos *feedbacks* diretos (par CC2 = 4 *feedbacks*; pares CC1 e CC3 = 8 *feedbacks*), aquele que procedeu ao maior percentual de correções bem-sucedidas.

Olhando agora para a tabela 3 (*feedbacks* indiretos sem símbolos – Grupo de controlo), é possível notar que os alunos de nível considerado alto apresentam uma taxa bastante boa de correções, sendo mesmo de 100% nos pares de controlo A1 e A2 e de 92.8% no A3. Os resultados evidenciam que estes alunos compreenderam os erros assinalados, sendo capazes de proceder às correções, mesmo sem um *feedback* que dê pistas concretas sobre os tipos de erros que produziram inicialmente.

Relativamente aos alunos de nível considerado médio, excetuando o par de controlo B2, que apresentou a percentagem mais baixa de correções de todos os alunos (73.6%), pode considerar-se que revelam também uma taxa alta de compreensão de *feedbacks* e bastante idêntica (par-controlo B1 = 93.7%; par-controlo B3 = 93.3%).

Sobre os alunos de nível considerado baixo, apresentam também uma taxa de correções bastante satisfatória: par-controlo C1 = 79.1%; par-controlo C2 = 89.2%; par-controlo C3 = 76.4%. Deste modo, pode considerar-se que o fornecimento de *feedbacks* indiretos sem símbolos aparenta ser eficaz e que os alunos sabem tirar proveito do mesmo.

Em termos gerais, e comparando os resultados dos dois grupos que efetuaram correções a partir dos *feedbacks* fornecidos pelos docentes (grupo que trabalhou com *feedbacks* indiretos com símbolos e com reformulações – grupo-piloto – e grupo que trabalhou com *feedbacks* indiretos sem símbolos e com reformulações – grupo de controlo), parece-nos inquestionável que qualquer dos métodos obriga os alunos a refletirem em torno dos *feedbacks* dos docentes, com impacto positivo no melhoramento dos seus textos, uma vez que quase todas as sugestões de correção dos docentes receberam a atenção dos aprendentes e foram utilizadas na fase de reescrita dos textos. Poder-se-á discutir se isso se deve à suposição de os aprendentes chineses não terem o hábito de questionar o professor (ver Grosso 2007, pp. 84-87) ou, neste caso, as correções que o professor sugere. Esta nossa expe-

riência revela que houve envolvimento cognitivo e reflexão na resolução dos problemas pelas seguintes razões: (i) como os textos foram reescritos em aula, os professores puderam comprovar a colaboração entre os estudantes e o seu envolvimento na resolução dos problemas; (ii) sempre que surgiam dúvidas, os pares chamavam o professor para que este os ajudasse a confirmar as respostas para a resolução dos seus problemas; nesta fase de reescrita em aula, os professores usavam, por norma, explicações metalinguísticas, não fornecendo simplesmente a resposta correta aos aprendentes; (iii) tendo em conta a interlíngua destes aprendentes, a maior parte dos erros prende-se com a gramática ou com a ortografia, sendo por isso maioritariamente aspetos *explicáveis* (tratáveis, nas palavras de Ferris 2011) ou que facilitavam a compreensão.

Os percentuais gerais por grupos (grupo-piloto e grupo de controlo) mostram que os resultados de correção são muito equilibrados (todos na casa dos 80.0% a 90.0%), não só entre estes grupos mas também entre turmas do mesmo grupo (grupo-piloto: Turma 001 = 85.4%; Turma 002 = 88.5%; Turma 3 = 83.9%. Grupo de controlo: Turma 001: 85.7%; Turma 002 = 84.9%; Turma 003 = 84.1%). Isto significa que nenhum destes mecanismos de *feedback* será mais eficaz do que o outro. Assim sendo, o docente, considerando o seu público-aprendente, pode optar livremente por uma ou outra abordagem na correção de trabalhos de escrita.

Podemos acrescentar que a estratégia de providenciar *feedback* aos alunos nos textos fotocopiados, conceder-lhes um certo período de tempo (em aula) para analisarem o *feedback* dado pelo professor nessa fotocópia e, por fim, pedir-lhes que reescrevam tendo como base os textos originais, sem qualquer correção, leva, sem dúvida, a um maior esforço e envolvimento por parte dos aprendentes para compreenderem as correções sugeridas. Aqui também se poderá discutir se não será a ampla utilização da memorização, como uma das principais estratégias de aprendizagem pelos estudantes chineses (ver Grosso 2007, pp. 75-76), que, num curto prazo, lhes permite decorar as respostas certas. Porém, o *feedback* indireto (com ou sem símbolos ou até mesmo as explicações metalinguísticas) não permitem uma simples memorização, senão uma compreensão da razão do erro, levando à sua correção ou à produção correta/mais adequada.

6. Conclusão

No âmbito das tarefas de escrita, acreditamos que dar *feedback* aos aprendentes, em qualquer nível de aprendizagem, é fundamental para que haja, a curto prazo, melhoramento nos textos e, a longo prazo, desenvolvimento da proficiência da língua-cultura.

Como explicámos, existem diversos tipos de *feedback*, nomeadamente, (i) o encontro professor/estudante(s), que nós consideramos aconselhável, especialmente se os aprendentes apresentarem muitas dificuldades linguísticas; (ii) o *feedback* dos colegas que, a nosso ver, é muito útil por dar oportunidade aos estudantes de se colocarem na pele de leitores, por envolver colaboração e também por aumentar a compreensão quando os estudantes discutem, especialmente, os erros apontados no texto; (iii) e o *feedback* escrito no qual nós nos focámos neste estudo.

Na esfera do *feedback* escrito, utilizámos o *feedback* indireto com e sem símbolos/códigos e, ainda, o *feedback* direto, isto é, as reformulações em que dávamos aos aprendentes as soluções para os seus problemas. Devemos dizer que, quanto a nós, o *feedback* direto pode ser mais difícil de transpor para a fase da reescrita, caso os docentes optem, tal como nós, por fotocopiar as tarefas dos alunos, apresentar-lhes os *feedbacks* nessas fotocópias para análise (durante alguns minutos) e, posteriormente, pedir-lhes para reescreverem a tarefa tendo como base apenas o texto original (sem qualquer correção). Isto para dizer que, as reformulações que o professor apresenta, embora sejam “diretas”, podem ser mais desafiadoras para os estudantes na altura de reescrever o texto.

Como se pode depreender, nós acabámos por articular diferentes *feedbacks* e fazer uso de um *feedback* múltiplo ou misto, uma vez que, por um lado, 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 outro lado, de levar os estudantes a envolverem-se e a refletirem mais na correção e reescrita dos seus textos, passando de um simples “copiar” para um “reescrever” mais reflexivo.

No decorrer deste estudo, sentimos ainda necessidade de, por vezes, recorrer a notas metalinguísticas por considerarmos que, em algumas situações, o *feedback* indireto (com ou sem símbolos) poderia ser ambíguo e de o direto não se justificar. 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.

Ao longo deste estudo, acabámos por não utilizar muito os comentários escritos (ou em áudio). Isto aconteceu porque a fase de preparação para a tarefa escrita foi bastante trabalhada. Assim, consideramos que nos níveis iniciais e até intermédios é essencial preparar bem a fase *pré-escrita*, desenvolvendo exercícios diversos que ajudarão os estudantes a, posteriormente, elaborar os seus textos.

Concluído o semestre, durante o qual recolhemos os dados para este trabalho, sentimos também necessidade de fazer alterações à proposta do nosso cartão de símbolos (ver ANEXO 2) com o intuito de o simplificar e de o tornar "mais amigo dos utilizadores". Temos consciência de que este tipo de cartão deve ser ajustado conforme o nível dos aprendentes e as suas necessidades. Para além disso, como não se notaram diferenças substanciais nos resultados dos pares que usaram símbolos e nos pares que não os utilizaram, aceita-se perfeitamente que, querendo "simplificar" de alguma forma o processo de correção e de reescrita, os professores deem preferência ao *feedback* indireto sem símbolos.

O trabalho desenvolvido leva-nos a crer que as tarefas de escrita permitem aos estudantes aprender língua-cultura, melhorar as técnicas de escrita e, ainda, a colaborar/interagir com os colegas. No entanto, este estudo tem as suas limitações devido ao curto espaço de tempo em que foi implementado. Não nos é possível, de momento, aferir se a compreensão dos *feedbacks*, que levaram 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, mas de forma individual, retiveram os aspetos em causa.

Em estudos futuros sobre esta temática, pensamos que os docentes também podem tipificar, para efeitos estatísticos, os erros apontados, uma vez que, no nosso trabalho, erros de pontuação ou ortográficos, por exemplo, são registados ao mesmo nível dos erros de carácter morfossintático ou que interferem com a coerência/sentido lógico da mensagem. Com esta tipificação é possível concluir também, com mais segurança, sobre os conteúdos em que o docente necessita de intervir de forma mais direcionada junto de determinados estudantes. Num futuro trabalho, consideramos ainda que seria interessante constituir os pares de estudantes tendo não só em conta o nível de proficiência dos alunos mas também a interação gerada entre eles (ver Storch & Aldosari 2012), no sentido de tornar a colaboração mais proveitosa para o desenvolvimento da interlíngua.

De qualquer forma, estamos certos que, de uma maneira geral, os diferentes tipos de *feedback* aqui utilizados aumentam a eficiência da correção, tanto para docentes como para estudantes.

Referências

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. (1ª ed.) Nova Iorque, Estados Unidos da América: William Morrow & Company.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Espanha: Arco/Libro SL.
- Bitchener, J. & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. (1ª ed.) Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335-349.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2009). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368. doi:10.1017/S0272263106060141.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. (Trad.) M. J. P. do Rosário & N. V. Soares. Porto, Portugal: Edições Asa.
- Fantini, A. E. (1997). *New ways in teaching culture*. Virgínia, Estados Unidos da América: TESOL Publications.
- Fernández, M. S. L. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Espanha: Edelsa Grupo Didascalía.
- Ferris, D. (2003). Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 119-140). Nova Iorque, Estados Unidos da América: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524810.010
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing* (2ª ed.). Ann Arbor, Estados Unidos da América: University of Michigan Press.
- Gargallo, I. S. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, Espanha: Síntesis.
- 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, Universidade do Porto)*. Disponível em: <http://aleph.letas.up.pt/F?func=find-b&find_code=SYS&request=000210507>._

- Gonçalves, L. (2016). *Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto). Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/89010/2/168431.pdf>>.
- Grosso, M. J. (2007). *O discurso metodológico do ensino de português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau, República Popular da China: Editora Universidade de Macau.
- História Trágica com Final Feliz. (2005). In R. Pessoa (Produtora). Portugal, Canadá, França: Arte France.
- 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* (pp. 433-452). Berlin, Alemanha: De Gruyter.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Liu, H. N. (2018). *Estudo sobre a correlação entre ansiedade e aprendizagem de língua portuguesa por estudantes chineses* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Macau).
- Liu, J. & Hansen, J. G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Porto/Lisboa, Portugal: Edições Lidel.
- Manchón, R. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In R. Manchón (Ed.). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 3-14). Amsterdão, Holanda: John Benjamins Publishing Company.
- Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. Londres, Inglaterra: Macmillan.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Polio, C. & Friedman, D. A. (2017). *Understanding, evaluating, and conducting second language writing research*. Nova Iorque, Estados Unidos da América: Routledge.
- Ruiz, E. D. (2010). *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Sheen, Y. (2010). Introduction: The role of oral and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 169-179.
- Storch, N. & Aldosari, A. (2012). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31-48.
- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 303-334.
- Vásquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid, Espanha: Edelsa.

- 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). Berlim, Alemanha: De Gruyter.
- Zhang, F. F. (2017). *Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses (Tese de Doutorado, UFRGS)*. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/170384>>.

[recebido em 18 de agosto de 2018 e aceite para publicação em 23 de fevereiro de 2019]

7. ANEXOS

ANEXO 1

SÍMBOLOS PARA FEEDBACK (1ª versão)

<p>C_SV - Sujeito / verbo não concordam C_NA - Nome / adjetivo não concordam TV - Tempo verbal incorreto MV - Modo verbal incorreto PL - Use plural Sing. - Use singular Pi - Palavra ou expressão inapropriada EO - Corrija o erro ortográfico Prep. - Preposição incorreta OU adicionar preposição Conj. - Conjunção incorreta OU adicionar conjunção Masc. - Use masculino Fem. - Use feminino</p>	<p>P - Pontuação incorreta M - Use maiúscula Min - Use minúscula ✓ - Falta de palavra ou expressão ⋈ - Ideia confusa ou ambígua; reescrever ? - O leitor não compreende a ideia; reescrever [...] - Parte desnecessária; sugere-se retirar X - Retirar // - Faça parágrafo</p> <p><small>Cartão de símbolos elaborado por: Liliana Gonçalves, Carlos Figueiredo e Júlio Jatobá</small></p>
--	---

ANEXO 2

SÍMBOLOS PARA FEEDBACK (versão reestruturada)

<p>CV - verificar a concordância verbal CN - verificar a concordância nominal TV - verificar o tempo verbal MV - verificar o modo verbal EO - erro ortográfico INAD - palavra ou expressão inadequada</p>	<p>✓ - falta de palavra ou expressão ⋈ - ideia ambígua; reescrever ? - o leitor não compreende a ideia; reescrever [...] - parte desnecessária; sugere-se retirar X - retirar // - fazer parágrafo</p> <p><small>Cartão de símbolos elaborado por: Liliana Gonçalves, Carlos Figueiredo e Júlio Jatobá</small></p>
---	---