

**DO *FEEDBACK* CORRETIVO AO *FEEDBACK* CONSTRUTIVO E
FOLLOW-UP COMO ESTRATÉGIAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA NA
AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
AMBIENTE DIGITAL**

Susana Duarte Martins
susanaduartemartins@fcsh.unl.pt

RESUMO

O impacto do *feedback* na redução do erro e, conseqüentemente, no desenvolvimento da competência de escrita continua a merecer o interesse dos estudos no âmbito do ensino e aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, não apenas pela sua reconhecida importância, mas também pela divergência de opiniões no que concerne as vantagens e os tipos de *feedback* mais eficazes. A relevância do recurso ao *feedback* enquanto estratégia pedagógica é, porém, inegável. Tendo como base esta premissa, discutiremos a experiência de ensino dos cursos de Português Língua Estrangeira de nível A2 (elementar), em regime de *e-learning*, na Universidade Nova de Lisboa, focando-nos nas tarefas de escrita realizadas assincronamente. O *feedback* corretivo que acompanhou os textos dos aprendentes de várias nacionalidades, foi complementado pelo *feedback* construtivo, enquanto estratégia de gestão pedagógica dos desvios linguísticos, seguido de um trabalho de *follow-up* síncrono, mediante atividades de aperfeiçoamento coletivo de excertos selecionados dos textos produzidos. A análise destes textos permitiu observar a influência da

tecnologia na produção escrita do estudante de língua estrangeira: suas vantagens (recurso a tradutores e corretores automáticos, dicionários digitais, conjugadores de verbos) e desafios (a dificuldade em distinguir entre o vocabulário e estruturas de diferentes variedades linguísticas do Português, a influência da interlíngua e o plágio).

INTRODUÇÃO

Historicamente, os estudos da escrita em língua estrangeira (LE) derivam de duas áreas de investigação: a composição/produção escrita e a linguística aplicada, o que resultou em abordagens distintas face aos interesses de investigação, formação de docentes e didática da língua (Ferris 2017). Um dos pontos de divergência reside no interesse dos estudos de escrita em LE pelas questões do *feedback* corretivo (FC) escrito, contrariamente à investigação da produção escrita em língua materna (LM) que, como salienta Ferris, mal se dedica à análise dos erros na escrita.

A escrita de um texto implica o domínio de mecanismos textuais ao nível da sua macroestrutura (organização geral do texto que assegura a coerência e o sentido) e microestrutura (o desenvolvimento e encadeamento das ideias no texto), representando a correção linguística um desafio acrescido quando se torna necessário escrever em LE. Os erros e falhas de natureza gramatical, lexical, pragmática e sociolinguística (Pfungsthorh 2013, Conselho da Europa 2001. *Quadro europeu comum de referência para as línguas* - QECR) devem ser evitados ao máximo, correspondendo a competência da escrita a um parâmetro que mede o progresso dos aprendentes na aprendizagem da língua. Por conseguinte, o professor de LE deve recorrer a estratégias

pedagógicas que incentivem o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, assumindo a correção de erros (ou FC) particular relevância neste contexto.

Longe vai o tempo em que Truscott (1996) advogava a inutilidade do FC na escrita de aprendentes estrangeiros. Atualmente, segundo Ferris (2017), pode-se considerar que:

it is fair to say that L2 writing researchers have reached some consensus that written corrective feedback has the potential, when used properly, to build student writers' awareness of language issues and facilitate SLA [aquisição de segunda língua] as well as to help students develop effective writing and self-editing strategies (Ferris 2017: 335).

Porém, o FC pode, por si só, ser insuficiente para resolver a complexidade dos défices na escrita do aprendente. Neste sentido, defende-se que o FC deverá ser apoiado por estratégias complementares que auxiliem os alunos a perceber os pontos fracos e fortes da sua escrita, a saber identificá-los e autocorrigi-los tanto quanto possível. Assim, além de corretivo, o *feedback* deverá ser construtivo e acompanhado em aula por atividades de *follow-up*, assentes na análise de problemas linguísticos detetados para reflexão (individual e/ou em grupo) e posterior correção, exercendo o professor o papel de mediador ao conduzir o aluno à correção do erro.

Após uma breve discussão teórica do *feedback*, da sua relação com a análise dos erros na escrita, passaremos a discutir o recurso a diferentes técnicas de *feedback* e exercícios de *follow-up* com o intuito de desenvolver a competência de escrita em cursos *online* de Português LE, correspondentes ao nível A2 (elementar) do QECR, na Universidade Nova de Lisboa. Serão apresentados os principais problemas linguísticos identificados e o seu

tratamento em aula síncrona, que permitiu aos estudantes promover uma autorreflexão direcionada para o tipo de erro a fim de corrigir, quase sempre sem a intervenção final do professor.

O FEEDBACK NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O *feedback* enquanto estratégia que visa melhorar o desempenho dos aprendentes nas várias competências comunicativas em língua, pode orientar-se para diferentes aspetos linguísticos. Na escrita, em particular, este pode dirigir-se a questões acerca de organização textual, estilo e conteúdo.

Os estudos dedicados às implicações do *feedback* no desenvolvimento das competências linguísticas são inúmeros, porém controversos em termos de pontos de vista e resultados. Não obstante a assumida importância do *feedback*, grande parte da literatura conclui que é necessário investigar mais este recurso pedagógico, incluindo grupos de controlo e amostras maiores de participantes, ou fazendo o acompanhamento posterior dos desenvolvimentos identificados no momento da pesquisa.

Segundo vários investigadores, o excesso de *feedback* pode ser tão prejudicial quanto a sua ausência, devendo, de acordo com Ellis *et al.* (2008) e Lee (2019), ser moderado, sem escrutinar todos os erros identificados. Outra discussão importante neste contexto é o tipo de *feedback* a privilegiar: direto ou indireto, metalinguístico, focado (seletivo) ou exaustivo (*focused/unfocused*), implícito ou explícito, positivo ou negativo, nomeando alguns dos tipos de *feedback* mais recorrentes na literatura sobre o tema.

Segundo a taxonomia de estratégias de FC discutida por Ellis (2009: 8-9), a distinção entre os principais tipos de *feedback* assenta em dois aspetos:

- i. FC escrito: direto, indireto e metalinguístico;
- ii. FC oral: explícito e implícito, com *input* (*input-providing*) e *output* (*output-prompting*).

Uma vez que o nosso interesse reside no desenvolvimento da competência de escrita, focar-nos-emos no FC escrito, examinando diferentes tipos de *feedback* e as suas repercussões no desenvolvimento das competências linguísticas de aprendentes estrangeiros.

FEEDBACK CORRETIVO ESCRITO

Orientado para os défices identificados, o FC escrito é «*a written response to a linguistic error that has been made in the writing of a text by an L2 learner*» (Bitchener e Storch 2016: 1).

Na sequência de inúmeros estudos comprovarem a importância do *feedback* na aprendizagem, a investigação sobre o FC tem-se concentrado na melhor forma de providenciar *feedback* sobre os erros dos estudantes e nos tipos de *feedback* mais eficazes. Neste contexto, a recente abordagem do FC escrito dinâmico (*dynamic written corrective feedback*) de Evans *et al.* (2010), que postula que o *feedback* deve ser significativo, exequível, constante e oportuno, tem revelado resultados promissores na redução de erros na escrita (Kurzer 2018).

Entre os vários tipos de FC, destacam-se o *feedback* direto (FD) e indireto (FI), que passamos a discutir.

Também designado de explícito ou negativo, o FD corresponde à correção tradicional das formas ou estruturas linguísticas identificadas como incorretas, que ocorre muito frequentemente quando um professor de língua analisa o trabalho dos seus alunos, riscando ou acrescentando palavras, corrigindo morfemas ou estruturas linguísticas, entre outros. Como afirmam Bitchener e Ferris (2012), devido à sua imediatez e explicitude, este tipo de *feedback* contribui para a redução da confusão acerca dos erros, auxiliando os alunos a resolver problemas linguísticos mais complexos, dependendo estas vantagens dos contextos em que o *feedback* é utilizado (aulas de LE ou de escrita) e o nível de proficiência dos aprendentes. Além disso, Lee (2003) defende que o FD é o mais apropriado para estudantes de iniciação ou nos casos em que os erros são «incorrigíveis», isto é, não são passíveis de autocorreção (estrutura de frases, escolha de palavras), e ainda quando os professores pretendem alertar para padrões de erros que exigem a correção por parte dos estudantes. A maior eficácia do FD na escrita de estudantes universitários com menor nível de proficiência em LE é confirmada por Kisanato (2016).

Menos explícito do que o anterior, o FI sucede quando o professor identifica os erros sem indicar as formas corretas, levando os aprendentes a fazer esse trabalho de diagnóstico e correção do erro. Os erros podem ser assinalados com códigos específicos (abreviaturas) ou sem recurso a códigos (sublinhados, círculos, etc.), e ainda com informações nas margens (número de erros, linhas em que ocorrem), como observam Bitchener e Ferris (Bitchener 2008, Bitchener e Ferris 2012). Neste sentido, o FI irá contribuir para uma maior reflexão acerca da língua, contrariamente ao FD que requer menor esforço de compreensão. Através destas estratégias orientadas para a solução de problemas, os estudantes são estimulados cognitivamente recorrendo ao seu

conhecimento prévio da língua. Visto que o aprendente assume neste contexto um papel ativo, os estudiosos da área privilegiam este tipo de *feedback*, defendendo os seus benefícios a longo prazo em termos de aprendizagem de língua e desenvolvimento da competência de escrita (Ferris 2010, Ellis 2010).

O *feedback* metalinguístico corresponde à indicação do tipo de erro identificado, podendo ser complementado por explicações (orais e/ou escritas) relativas à natureza do erro (Bitchener 2008). Esta abordagem explicativa pode assumir uma vertente de *feedback* positivo ao destacar exemplos utilizados pelo aprendente, que servem de modelo para continuar a adotar na escrita (Brown e Trace 2017).

Quando se distingue entre *feedback* positivo e negativo, fala-se do tipo de *feedback* que determina a correção ou incorreção da produção (*output*) de um aprendente na LE. Neste contexto, Ellis (2009) destaca a pouca atenção dada ao *feedback* positivo comparativamente ao *feedback* negativo, que considera um tipo de FC, afirmação que continua a ser válida.

Consoante o tipo de correção realizada, o FC escrito pode ser focado ou exaustivo, se este seleciona ou se centra sobre um grupo específico de erros ou se, pelo contrário, identifica todos, ou a maioria, dos desvios linguísticos do texto. Numerosos estudos corroboram que enquanto o *feedback* focado é mais eficaz no caso dos textos de aprendentes com menor nível de proficiência, o *feedback* exaustivo é uma boa estratégia de trabalho a aplicar com estudantes de níveis avançados (Bitchener 2012), que revelam capacidade de refletir criticamente sobre problemas mais complexos da LE. De facto, o *feedback* exaustivo propicia uma abordagem mais autêntica da

língua, revelando os aprendentes preferência por este tipo de *feedback* (Hartshorn e Evans 2012).

Apesar da sua reconhecida importância, continua a ser necessária investigação não apenas em relação ao *feedback* como ferramenta pedagógica em geral, mas especificamente sobre a eficácia do FC em termos de desenvolvimento de competências de aquisição e aprendizagem de uma língua. Os estudos realizados sobre os diferentes tipos de FC (direto, indireto, metalinguístico) apresentam resultados variáveis acerca da sua eficiência em termos de correção da escrita, concluindo-se que todos apresentam vantagens e desvantagens, em particular quando se considera o nível de proficiência linguístico e o contexto da tarefa de escrita.

Vários estudos consideram úteis quer o FD quer o FI (Bitchener e Knoch 2010, Ahmadian et al. 2019, Lim e Renandya 2020). Por outro lado, o FD revelou ser mais eficaz com estudantes com menor proficiência da LE (Kisnanto 2016, Bonilla López *et al.*, 2018), à semelhança do *feedback* focado (Bitchner e Knoch 2010, Benson e DeKeyser 2019), demonstrando o *feedback* exaustivo melhores resultados em termos de diminuição do erro em aprendentes proficientes de LE (Bitchner e Ferris 2012, Valizadeh 2020). O FD revelou também bons resultados na redução de erros gramaticais (Kisnanto 2015, Lim e Renandya 2020), mas o mesmo sucedeu em investigações que se debruçaram sobre o FI neste contexto (Westmacott 2017, Ezzahouani 2018, Pham 2021). Em suma, quanto maior o nível de proficiência linguística e de escolaridade, maior a eficácia do *feedback*, sobretudo o *feedback* metalinguístico (Valizadeh 2020).

FEEDBACK CONSTRUTIVO

Apesar da necessidade do FC, por ser o mais abrangente no que concerne todos os aspetos da escrita (Hartshorn *et al.* 2010), «*writing errors of the students could be minimized by the proper employment of CFB [feedback construtivo]*» (Gulzar *et al.* 2013: 21).

Segundo Hyland e Hyland (2019: xv), este tipo de *feedback* corresponde a um «*constructive judgement of texts that reflects concern for students' future writing and development of their writing processes*». Trata-se de uma estratégia de desenvolvimento da competência de escrita que tem vindo a ser utilizada para incrementar a reflexão dos aprendentes sobre a língua e melhorar a qualidade dos seus textos, contribuindo para a aprendizagem do uso da língua de modo mais eficiente (Hyland e Hyland 2019).

Podemos, assim, considerar que o *feedback* construtivo (FCT) apresenta características de FI e metalinguístico, dado ter como propósito conduzir os alunos à solução de problemas linguísticos mediante reflexão crítica sobre a língua, com vista ao desenvolvimento gradual da escrita e à diminuição dos erros. Similarmente, o FCT permite aos aprendentes assumir um papel ativo sobre a aprendizagem através da perscrutação dos próprios erros. Sob uma ótica positiva, esta indagação sobre os desvios de escrita pessoais contribui para a aquisição de ferramentas de autocorreção e para a autonomia na identificação dos erros sem a intervenção do professor.

Enquanto abordagem orientada para as competências, Gulzar *et al.* (2013) defendem a implementação do FCT em aula, por se tratar de um recurso pedagógico que suscita o interesse dos alunos pelas tarefas de escrita, desenvolvendo simultaneamente as suas competências neste domínio.

PRODUÇÃO ESCRITA E ANÁLISE DE ERROS (AE)

Como alerta Ellis (2009), a discórdia em torno do tema do FC, concentra-se no tipo de erros a corrigir, quando os corrigir ou, mesmo, se estes devem ser corrigidos. Um outro debate a este respeito tem que ver com a distinção entre erros (*errors*) e enganos/falhas (*mistakes*). Para Bitchner e Ferris (2012), a diferença reside no facto de os erros ocorrerem reiteradamente num mesmo texto, enquanto que os enganos não necessitarão de correções futuras por não se repetirem em outros textos, podendo ser diagnosticados mediante FI para confirmar se os aprendentes são capazes de os corrigir.

Por outro lado, a correção de erros propriamente dita associa-se às questões do *feedback* seletivo ou exaustivo através de duas dicotomias principais:

- i. erros globais e locais (Burt e Kiparsky 1972): os primeiros impedem a compreensão da mensagem, enquanto os erros locais permitem a compreensão da mensagem, ainda que esta apresente erros ou estruturas consideradas «estranhas»;
- ii. erros corrigíveis e incorrigíveis (*treatable/untreatable*, Ferris 1999): o erro é corrigível quando passível de ser resolvido recorrendo às regras da língua (ex.: uso de artigos, concordâncias, tempos verbais), caso contrário, é incorrigível (ex.: escolha de palavras erradas, omissão de palavras, fraseologias ou colocações não usadas).

Deveremos ter ainda em mente a associação entre o *feedback* e as teorias da AE, a saber: a análise contrastiva (Lado 1957), a AE (Corder 1967) e a interlíngua (Selinker 1972).

ESTRATÉGIAS DE GESTÃO PEDAGÓGICA DO ERRO

No contexto de ensino de LE e da escrita, Ellis (2009) defende que a correção dos erros contribui para o sucesso dos estudantes, perspectiva corroborada por vários estudos que alegam que a generalidade dos estudantes considera fundamental a correção dos erros e sentem a necessidade de ser corrigidos com frequência (Schulz 2001), o que a minha experiência como docente de estudantes internacionais de português língua estrangeira (PLE) em contexto multicultural confirma.

Sendo desejável a correção dos desvios de aprendentes de LE, recorde-se que o *feedback* deverá estar em consonância com o nível de proficiência. Entre as várias recomendações de Gulzar et al. (2013: 29) para o uso efetivo do FCT como estratégia para o desenvolvimento da escrita, destacamos as seguintes:

- i. o uso de outra língua na aula deve ser evitado, prevenindo erros de interlíngua pela comparação entre as línguas de ensino e a LE;
- ii. realização de diferentes tarefas de escrita segundo o nível de proficiência;
- iii. atribuição de tarefas de escrita regulares, incluindo AE e retificação mediante FCT;
- iv. revisão de textos previamente à entrega;
- v. discussão dos tipos de erros mais frequentes e realização de correção por meio de diferentes tipos de tarefas.

Estas estratégias têm sido adotadas no trabalho que desenvolvo com estudantes internacionais em aula, particularmente ao longo das várias fases de *feedback* até ao momento dos exercícios de *follow-up*. Na informação

transmitida sob a forma de FC escrito foi privilegiada uma linguagem mais acessível, considerando tratar-se de aprendentes com proficiência elementar da língua.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLE E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DE ESCRITA ATRAVÉS DO *FEEDBACK*

Impõe-se uma breve caracterização dos cursos de língua e cultura portuguesas para estrangeiros da NOVA FCSH, que contam aproximadamente com 30 anos de existência.

Os referidos cursos estão estruturados em seis níveis de proficiência segundo o QECR: A1/A2-B1/B2-C1/C2, incluindo cursos semestrais, intensivos e de verão. Desde 2020, passaram a existir cursos diferenciados consoante o regime – presencial ou *online*, com vista a acomodar as necessidades de todos os que desejam frequentar aulas de PLE.

O desenvolvimento das competências de escrita é transversal a todos os referidos cursos de PLE, na senda do QECR e outros referenciais para o ensino de LE. Cingindo-nos ao QECR, o texto escrito é mobilizado por atividades linguísticas que visam a realização de tarefas, em dois contextos principais:

- i. atividades de produção e estratégias: produção e interação escritas;
- ii. competências comunicativas em língua, destacando-se as competências ortográfica (associada à competência ortoépica) e pragmática (enquadrada nas competências discursiva e funcional).

Figura 1 – Exemplos de atividades de escrita e escalas de descritores de proficiência lingüística

4.4.1.2. Nas actividades de **produção escrita (escrever)**, o utilizador como ‘escritor’ produz um texto como escrito que é recebido por um ou mais leitores.
Entre as actividades, encontramos:

- preencher formulários e questionários;
- escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos etc.;
- produzir cartazes para fixação;
- escrever relatórios, memotrandos etc;
- tirar notas para uso futuro;
- anotar mensagens ditadas etc;
- escrita imaginativa e cirativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios etc.

As escolas foram exmeplos para:

- a produção escrita geral;
- a escrita criativa;
- relatórios e ensayos/ composições.

4.4.3.2. Ineração escrita
A interação baseada na utilização da língua escrita, inclusive actividades como:

- transmitir e trocar notas, memorandos etc, quando a interacção é impossível e inapropriada.
- corresponder-se por carta, fax, correio eletrtrónico etc;
- negociar o texto de acordos, contratos, comunicados etc., retormuando e trocando rascunhos, alterações, corretções etc;
- participar em conferências em linha ou fora de linha.

4.4.3.3. É evidente que interacção em presença pode envolver uma mistura de diferentes meios: orais, escritos, autdiovisuais, paralinguísticos (ver secção 4.4.5.2.) e paratextuais (ver 4.4.5.3.).

4.4.3.4. Com a crescente sofisticação do material informativo, a comunica desempenhar um papel cada vez mais importante nos domínios público, profissional, educativo e mesmo no dominio primvado.

Propõem-se escalas exemplificativas para listar:

- a interação escrita geral;
- a correspondencia;
- as notas, as mensagens e os formulários.

Fonte: QEER (Conselho da Europa: 95, 122, 123).

No *Companion Volume – CV* (Conselho da Europa 2020) do QECR, a produção e a interação escritas fundem-se, passando a corresponder a «escrita», e os descritores do QECR (Conselho da Europa 2001) relativos à escrita são desenvolvidos.⁴⁶ Esta alteração pretende esclarecer que o modelo do QECR assenta em quatro competências principais: ouvir, falar, ler, escrever.

O professor deverá assumir o papel de mediador da aprendizagem, auxiliando os aprendentes a desenvolver as suas competências comunicativas, apoiadas por estratégias diferenciadas de *feedback*.

ATIVIDADES DE ESCRITA NO ÂMBITO DE UM CURSO *ONLINE* DE PLE DE NÍVEL A2

Começamos por apresentar o curso *online* de PLE de nível A2 (elementar), que entrou em funcionamento em 2020, desde a sua estrutura até às atividades de produção escrita executadas assincronamente.⁴⁷ Os textos daí resultantes foram corrigidos com recurso a diferentes tipos de *feedback*, sendo o FC reforçado pelo FCT, seguido de atividades de *follow-up* síncronas, em que os aprendentes foram confrontados com excertos dos seus textos para discussão e reflexão crítica.

O referido curso de Português Europeu, em regime de *e-learning*, construído na plataforma *Moodle*, segue uma abordagem comunicativa e orientada para tarefas. Os seus módulos visam explorar competências linguísticas diversificadas, no final dos quais os estudantes realizam uma atividade de

⁴⁶ Uma vez que o CV (Conselho da Europa 2020) ainda não tem tradução em português, optou-se por apresentar a informação referente às atividades de escrita (fig. 1) constantes do QECR, por serem equivalentes às apresentadas no referencial complementar mais recente.

⁴⁷ Além de mim, Isabel Pessoa, Olga Heitor e Sandro Dias integram a equipa de docentes da NOVA FCSH que conceberam este curso.

avaliação da escrita ou da oralidade. Estas atividades articulam-se com os objetivos de cada módulo e apelam à utilização de elementos lexicais e gramaticais específicos, focando-se o FC e atividades de *follow-up* nestas questões. Encontram ainda consonância nos descritores de escrita criativa do QECR, que sofrem desenvolvimentos no CV.

Tabela 1 – Descritores relativos às atividades de escrita criativa

	Creative writing
C2	Can relate clear, smoothly flowing and engaging stories and descriptions of experience in a style appropriate to the genre adopted. Can exploit idiom and humour appropriately to enhance the impact of the text.
C1	Can produce clear, detailed, well-structured and developed descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style appropriate to the reader in mind. Can incorporate idiom and humour, though use of the latter is not always appropriate. Can give a detailed critical review of cultural events (e.g. plays, films, concerts) or literary works.
B2	Can give clear, detailed descriptions of real or imaginary events and experiences marking the relationship between ideas in clear connected text, and following established conventions of the genre concerned. Can give clear, detailed descriptions on a variety of subjects related to their field of interest. Can give a review of a film, book or play.
B1	Can clearly signal chronological sequence in narrative text. Can give a simple review of a film, book or TV programme using a limited range of language. Can give straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within their field of interest. Can give accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple, connected text. Can give a description of an event, a recent trip – real or imagined. Can narrate a story.
A2	Can describe everyday aspects of their environment e.g. people, places, a job or study experience in linked sentences. Can give very short, basic descriptions of events, past activities and personal experiences. Can tell a simple story (e.g. about events on a holiday or about life in the distant future). Can produce a series of simple phrases and sentences about their family, living conditions, educational background, or present or most recent job. Can create short, simple imaginary biographies and simple poems about people. Can create diary entries that describe activities (e.g. daily routine, outings, sports, hobbies), people and places, using basic, concrete vocabulary and simple phrases and sentences with simple connectives like "and", "but" and "because". Can compose an introduction to a story or continue a story, provided they can consult a dictionary and references (e.g. tables of verb tenses in a course book).
A1	Can produce simple phrases and sentences about themselves and imaginary people, where they live and what they do. Can describe in very simple language what a room looks like. Can use simple words/signs and phrases to describe certain everyday objects (e.g. the colour of a car, whether it is big or small).
Pre-A1	No descriptors available

Fonte: CV (Conselho da Europa 2020: 67).

Confirmemo-lo seguidamente, passando à discussão das atividades que resultaram em textos escritos e o tipo de *feedback* que lhes foi aplicado.

TAREFAS DE ESCRITA ASSÍNCRONA E *FEEDBACK*

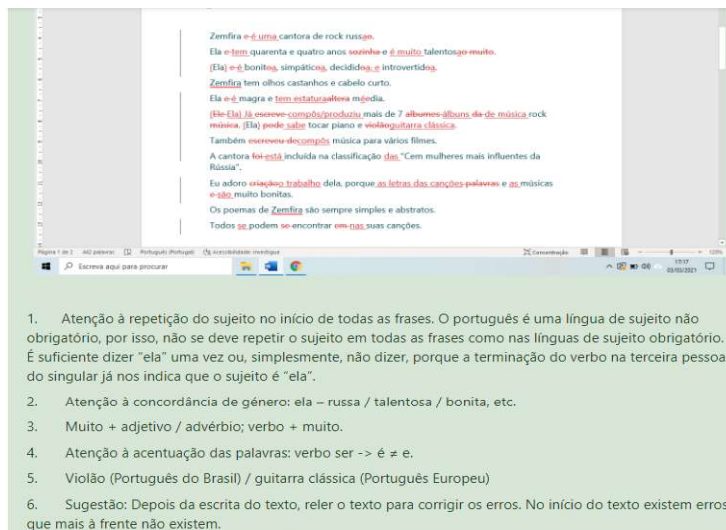
Para a realização das tarefas de escrita, os estudantes devem desenvolver as seguintes temáticas:

- i. Caracterização de personalidades;
- ii. Habitação: a casa de sonho;
- iii. Alimentação: uma receita típica do país;
- iv. Saúde e bem-estar: conselhos sobre vida saudável;
- v. Clima e ambiente: animal ou planta em vias de extinção;
- vi. Serviços: diálogo num local à escolha;
- vii. Exame final: dois temas à escolha sobre situação da vida quotidiana nos domínios público-privado e educativo.

Após a escrita, o texto deve ser submetido no *Moodle*, sendo posteriormente alvo de FC. Desde a primeira edição do curso, algumas medidas foram implementadas de modo a incentivar melhores resultados nas tarefas de escrita, através da reformulação ou extensão de algumas instruções, que consideramos como um *pré-feedback* construtivo. As instruções passaram a esclarecer pontos passíveis de ambiguidade e a integrar orientações para o objetivo do exercício em termos de avaliação de conteúdos lexicais e/ou gramaticais quando necessário, alertando-se para tal nas aulas síncronas, antes da disponibilização dos módulos.

O FC dos textos foi complementado pelo FCT, sob a forma de sugestões a adotar em futuros textos (fig. 2).

Figura 2 – Texto escrito com aplicação de FC e FCT (1)



Zenfira é uma cantora de rock russa.
Ela tem quarenta e quatro anos sózinha e é muito talentosa e muito.
(Ela) é bonita, simpática, decidida e introversa.
Zenfira tem olhos castanhos e cabelo curto.
Ela é magra e tem estatua de média.
(Ela) já escreveu compôs produziu mais de 7 álbuns de música rock.
Ela pode saber tocar piano e violão guitarra clássica.
Também escreveu de compôs música para vários filmes.
A cantora foi incluída na classificação das "Cem mulheres mais influentes da Rússia".
Eu adoro estudar trabalho dela, porque as letras das canções são bonitas e as músicas são muito bonitas.
Os poemas de Zenfira são sempre simples e abstratos.
Todos se podem se encontrar em nas suas canções.

1. Atenção à repetição do sujeito no início de todas as frases. O português é uma língua de sujeito não obrigatório, por isso, não se deve repetir o sujeito em todas as frases como nas línguas de sujeito obrigatório. É suficiente dizer "ela" uma vez ou, simplesmente, não dizer, porque a terminação do verbo na terceira pessoa do singular já nos indica que o sujeito é "ela".
2. Atenção à concordância de género: ela – russa / talentosa / bonita, etc.
3. Muito + adjetivo / advérbio; verbo + muito.
4. Atenção à acentuação das palavras: verbo ser -> é ≠ e.
5. Violão (Português do Brasil) / guitarra clássica (Português Europeu)
6. Sugestão: Depois da escrita do texto, reler o texto para corrigir os erros. No início do texto existem erros que mais à frente não existem.

Entre os desafios da escrita, identificaram-se marcas de transferência e a influência da interlíngua, sobretudo entre aprendentes hispanofalantes (fig. 3).

Figura 3 – A presença da transferência e da interlíngua no texto escrito

A Minha casa de sonho deve (estar localizada) ser/localizar-se em uma cidade, como Lisboa, Barcelona ou Londres. Eu gosto mais de apartamentos do que de casas e gosto de vivir-viver perto das-de lojas e restaurantes. Eu gosto também de vivir-viver perto de-do centro de-lada cidade si-se é posível/possível. Eu gostaria de um apartamento moderno e com muita luz do sol. Se fosse o apartamento onde vou morar com o meu marido e filhos, eu gostaria que tenha-tivesse quatro quartos: um para mim e minho-o meu marido, dois para os meuinhos filhos e um para as visitas. Eu gostaria que o meu meuinho quarto tenha-tivesse grandes janelas ou uma varanda e uma sala-casa de banho privada. Eu gostaria também de ter muito espaço para guardar a minhas roupas. O Meu apartamento de sonho deve ter uma sala de-estar e uma sala de jantar grande para receber visitas. Eu gostaria também de ter uma cozinha bem equipada e moderna. Também gostaria de ter um terraço onde posso fazer reuniões-festas e BBQchurrascos.

Atenção à interferência da tua língua materna quando te expressas em português. Lembra-te que deves usar em português europeu a estrutura: artigo + possessivo + nome. "Em uma" é utilizado tipicamente no Português do Brasil. Como ainda não estudámos o Conjuntivo, deves evitar frases com o Conjuntivo, porque nem sempre usas essas formas verbais corretamente. Podes simplesmente dizer: "O meu quarto deve ter...". Nunca usaste o verbo haver.

Posteriormente, o FCT passou a incluir também alguns comentários de reforço positivo, a fim de que, mesmo os estudantes com os melhores textos, beneficiassem das vantagens do *feedback* (fig. 4).

Figura 4 – Texto escrito com aplicação de FC e FCT (2)

Os meus pais celebraram as suas bodas de prata em agosto de 2019. A celebração teve lugar na minha cidade natal, Lübeck, e muitas pessoas foram convidadas. O que eu mais gostei foi que os meus amigos também lá estavam, que-vi/de ver os parentes/familiares que não vejo com frequência/via há muito tempo e da comida. Havia um buffet com muitas opções de escolha e sobremesas. Também gostei que-quando a minha mãe surpreendeu toda a gente quando saiu/ao sair para a pista de dança com o (seu) vestido de noiva do passado.

A noite estava-foi muito agradável. Os meus pais estavam muito felizes e todos nos divertimos muito. O salão estava-era muito grande e estava simplesmente decorado com flores e velas. Nas mesas havia M&M'S -etiquetadas com a palavra "obrigado". Além disso, (a gente tirou) todos/nós tirámos/os convidados tiraram muitas fotografias e todos se vestiram bem/estavam bem vestidos. Havia um DJ que fez-criou um bom ambiente com a música e muitas pessoas de diferentes gerações dançaram juntas.

Oxalá, quando (tenho) tiver a idade dose meus pais também possae celebrar as minhas bodas de prata com os meus amigos e toda a família!

O tema do texto está bem desenvolvido. "Oxalá" e "quando" para ações futuras devem ser utilizados com o Conjuntivo.

Além de uma linguagem acessível aos aprendentes de A2, privilegiaram-se comentários mais breves ou sob a forma de síntese informativa com vista a potenciar a retenção da informação. Uma vez que todos os textos recebem avaliação, consideramos a pontuação dos textos como um tipo de FCT quando esta se aproxima do limite máximo. Na verdade, os textos acompanhados simplesmente de correção, sem qualquer tipo de avaliação, acabam por não dar informação objetiva ao aprendente sobre a qualidade da sua escrita.

A ESCRITA COMO RESULTADO DE TAREFAS DE ORALIDADE E FEEDBACK

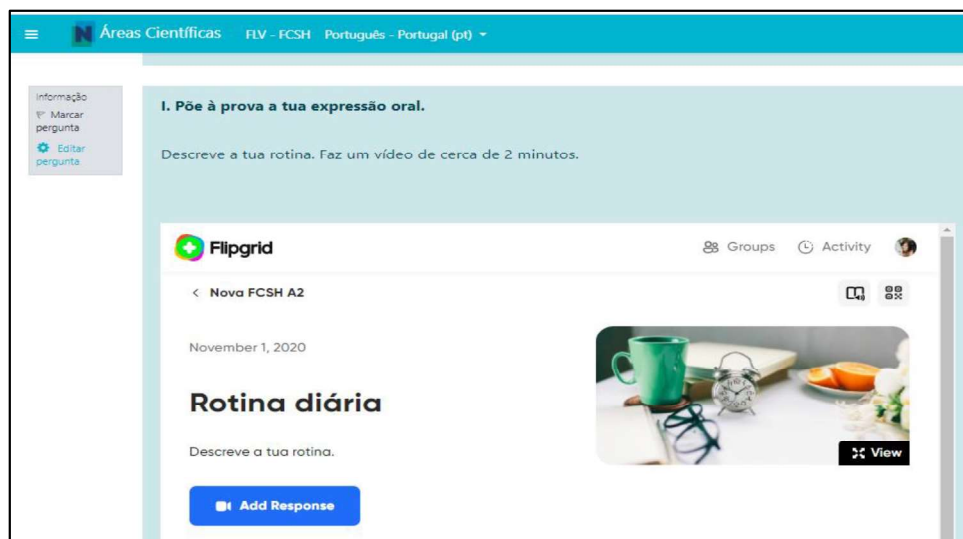
Além da tarefa de escrita subordinada à temática do módulo em causa, verificou-se que a escrita emergiu como planeamento da tarefa de oralidade registada em vídeo no *Moodle* através da plataforma *Flipgrid*.

Neste contexto, as atividades de oralidade incidiram sobre os seguintes temas:

- i. Apresentação pessoal;
- ii. Atividades do quotidiano: rotina diária;
- iii. Alimentação: receita típica do país;
- iv. Viagens, férias e lazer: as últimas férias.

Em termos de escrita, os textos produzidos com o intuito da sua reprodução em vídeo foram partilhados com a professora, incidindo deste modo o *feedback* sobre a escrita e a oralidade.

Figura 5 – Do texto oral ao escrito com recurso ao FC e FCT



Todas as manhãs acordo entre as 8 e as 9 horas, tomo o (meu) pequeno-almoço: preparo alguns brindes^a pão/sandes? com manteiga e geleia. Depois, visto-me e apanho o metro para ir à para a universidade. Às vezes, tenho aulas online. Vou (comer) almoçar com os meus amigos ao meio-dia e voltamos à universidade para ter as (nossas) aulas da tarde. Quando terminamos^b as (nossas) aulas/Depois das aulas, ficamos na universidade para a^c trabalhar durante algum tempo. Depois, vou para casa, preparo-me para jantar, vejo um filme enquanto como; e (durmo) vou dormir.

1. a. Um “brinde” é a saudação pela saúde ou sucesso (de alguém ou alguma coisa) que fazemos, usando 2 copos (de uma bebida com álcool) que se tocam um no outro;
b. “Terminar” é formal, na oralidade informal usamos frequentemente “acabar”;
c. ficar a + infinitivo.
2. No texto está correto, mas no vídeo dizes: “todo as manhãs” em vez de “todas as manhãs”, “a metro” em vez de “o metro”, “despois” uma vez em vez de “depois”.
3. Atenção à pronúncia: “pequeno-almoço” (atenção às diferentes pronúncias: almoço ≠ almoçou), “geleia”, “às vezes”, “aulas”, “meio-dia”, “vejo”.
4. Como se pede um vídeo com cerca de 2 minutos, podias ter desenvolvido mais a tua rotina semanal, por exemplo falar do que fazes ao fim de semana, falar dos diferentes dias da semana. Falas quase só metade do tempo previsto.

À semelhança das tarefas de escrita, a produção oral foi igualmente alvo de FC exaustivo como resposta às expectativas dos alunos, sobretudo quando o contexto de confinamento limitava a exposição dos aprendentes em ambiente endolingue à língua falada.

Este exercício de *feedback* permitiu confirmar que os aprendentes demonstram maior atenção à correção linguística sob a forma escrita do que oralmente, pois mesmo escrevendo corretamente, determinadas passagens dos textos eram reproduzidas com algumas incorreções na versão em vídeo (cf. ponto 2 do *feedback* do texto da fig. 5). Estratégias de autocorreção foram também identificadas, quando os alunos reformulavam o que proferiam, geralmente repetindo a mesma palavra corretamente ou demonstrando hesitação na pronúncia. Esta informação era retomada em aula mediante

exercícios de *follow-up* que incidiam sobre questões linguísticas e de pronúncia.

TECNOLOGIA E ESCRITA: VANTAGENS E DESAFIOS

A influência da tecnologia sobre a escrita é um caminho de investigação preconizado por Ferris (2017). Entre as suas vantagens, destacamos a utilização de recursos linguísticos *online*, como tradutores e corretores automáticos, dicionários digitais e conjugadores de verbos, entre outros. Por outro lado, a aplicação destas estratégias traz consigo desafios como a dificuldade em distinguir entre o vocabulário e estruturas das variedades linguísticas do Português Europeu (PE) e do Brasil (PB) e a tentação do plágio.

Figura 6 – Texto escrito em curso de PE com elementos lexicais de PB

CRISTIANO RONALDO

Cristiano Ronaldo é um dos melhores jogadores ~~de-de~~ toda a história ~~de-do~~ futebol. Atualmente ele joga na Juventus, uma ~~equipe~~ ~~equipa~~ ~~Italiano-italiana~~ de Turim e também joga pela seleção nacional de Portugal. Ele tem 4 filhos e ~~a~~ sua atual ~~parelha~~ ~~companheira~~ chama-se Georgina.

Ele nasceu na ilha ~~do~~ Funchal há 36 anos e começou a jogar profissionalmente no Sporting Clube de Lisboa. ~~Após~~ ~~Em seguida/Depois~~ ~~(ele)~~ jogou na Inglaterra e Espanha onde ~~(ele)~~ ganhou ~~muites~~ ~~muitas~~ taças.

~~(Ele)~~ é um jogador que treina ~~muito forte~~ ~~bastante~~. ~~(Ele)~~ é alto, rápido e ágil. Por ~~este~~ ~~isso~~ é que ele é um muito bom ~~excelente~~ atacante e ~~(ele)~~ ~~faz~~ ~~marca~~ numerosos ~~imensos~~ golos. Além ~~disso~~, ele ~~e~~ ~~é~~ um líder ~~de-da~~ ~~equipe~~ ~~equipa~~ tanto dentro do ~~quadra~~ ~~campo~~ quanto fora ~~dele~~.

Atenção:

1. Atenção à repetição do sujeito no início de todas as frases. O português é uma língua de sujeito não obrigatório, por isso, não se deve repetir o sujeito em todas as frases como nas línguas de sujeito obrigatório (por exemplo, o inglês). É suficiente usar "ele" uma vez ou, simplesmente, não usar, porque a terminação do verbo na terceira pessoa do singular já nos indica que o sujeito é "ele".
2. Falta a descrição física da personalidade.
3. Neste texto usa-se vocabulário do Português do Brasil (PB): equipe -> equipa (Português Europeu - PE) / quadra (PB) -> campo (PE).

Neste texto (fig. 6), repete-se um problema linguístico recorrente: a utilização do sujeito explícito em todas as frases (cf. fig. 2), inclusive entre alunos de

línguas latinas, que ocorre frequentemente nesta atividade de escrita inicial e que após *feedback* e *follow-up* em aula são ultrapassados.

As vantagens que o recurso à tecnologia oferece como apoio à escrita podem facilmente reverter-se quando a resistência ao plágio não é ultrapassada. Que decisões tomar em termos de avaliação dos textos escritos que deixam de ser próprios?

Figura 7 – Texto escrito com recurso ao FC e construtivo: plágio

O camelo bactriano "chameau de bactérienne" é uma espécie de camelo encontrada no deserto. Foi durante muito tempo um animal doméstico, especialmente em algumas regiões da China. No entanto, desde há alguns anos que tem sido declarado como estando em perigo. Os seres humanos respeitam cada vez menos o seu ambiente de vida e as suas necessidades vitais. Este animal tem uma grande capacidade de adaptação às difíceis condições de vida, contudo as condições que o nosso mundo de hoje lhe impõe tornam-no fraco e incapaz de se reproduzir, além disso alimenta-se principalmente das plantas selvagens que estão presentes nos desertos e que são também elas em processo de desaparecimento. É assim por todas estas razões que este animal está em processo de desaparecimento.

Atenção: Não posso corrigir nem avaliar este texto, porque não corresponde aos conhecimentos linguísticos que possuis da língua portuguesa nem ao modo como te expressas oralmente e por escrito. Deves sempre escrever um texto com palavras próprias. Se não usas palavras próprias é obrigatório citar o autor do texto, de contrário é considerado plágio ou fraude, se outra pessoa escreve o texto no teu lugar.

Além do texto na imagen (fig. 7) não ser escrito à partida por um aprendente de nível A2, o conhecimento que o professor possui das competências de escrita e oralidade do aluno servem de confirmação. Da impossibilidade de avaliar a competência do aluno sobre a tarefa de escrita resulta a ausência de FC, acompanhado de um alerta que visa evitar a repetição futura deste procedimento.

DO FEEDBACK AO FOLLOW-UP COMO ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Na senda da teoria sociocultural do processamento da mente humana de Vygotsky, segundo o qual todo o desenvolvimento cognitivo, incluindo o linguístico, deriva de interações sociais, especialmente quando os aprendentes contactam com falantes mais proficientes ou com mais conhecimentos (Bitchener e Ferris 2012), verificou-se que «*learning occurred through the learner's exposure to language, production of language and feedback on that production*» (Valizadeh 2020: 22).

Por conseguinte, é imperativo que este trabalho não termine uma vez identificadas as dificuldades de escrita dos aprendentes, e se explorem as vantagens que oferece a reflexão crítica acerca da língua escrita, suas possibilidades e problemas. Assim, a fase de *feedback* dos textos escritos deve ser seguida por um trabalho de *follow-up*, dada a associação desta estratégia a um desenvolvimento profissional eficiente, que pode ser transposto para a sala de aula (O'Sullivan 2002).

ESCRITA E ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE FOLLOW-UP

O *follow-up* foi desenvolvido sincronamente no curso *online* de nível A2 em análise, mediante atividades de aperfeiçoamento coletivo de excertos dos textos produzidos, orientadas para o tipo de erros e principais dificuldades. Neste contexto, o aprendente torna-se protagonista ativo do seu processo de aprendizagem, tendo o professor como mediador.

Esta mediação de conhecimentos pode-se concretizar quer através da intervenção do professor com recurso a estratégias distintas de *feedback*

(indireto, metalinguístico), quer pela relação dos estudantes com os materiais didáticos, devendo as atividades considerar o seu nível de proficiência e a seleção de elementos linguísticos específicos estar em consonância com os objetivos de aprendizagem. Além disso, as atividades de *follow-up* devem atender ao repertório linguístico dos alunos, uma vez que este determina o tipo de desvios e as necessidades particulares dos aprendentes.

No caso de alunos de línguas tipológica e geneticamente distantes, como a língua árabe e as línguas asiáticas, torna-se necessário trabalhar as convenções da representação escrita da linguagem verbal, nomeadamente, o parágrafo e espaçamentos, os sinais de pontuação e as regras de uso das maiúsculas. Feito este trabalho, poder-se-á passar à fase seguinte que implica o trabalho reiterado com questões morfossintáticas, entre outras.

Figura 8 – Atividades de *follow-up* com base no texto de um estudante timorense

- **Discussão de frases: identificação do problema, correção, justificação da correção**
- 1. O animal que se encontra em perigo de extinção na minha região era a cacatua de crista amarela.
- 2. No tempo indonésio, tivemos muitas aves, tantas aves e uns delas era a cacatua de crista amarela.
- 3. Em Timor-Leste existem 13 distritos e os que têm mais cacatuas é distrito de liquica, cova-lima, bobonaro, aileu, ainaro, viqueque, baucau, atauró e dili.
- 4. As cacatuas é umas das aves mais inteligentes, porque quando nós falamos, eles podem captar as palavras e depois eles imitem o que dizemos.
- 5. As cacatuas costumaram viver na montanha que existe muitas árvores ou a uma árvore.
- 6. Em 1999 quando teve uma grande crise de violência em nosso país, os indonésios levaram algumas cacatuas para os seus país, então os números das cacatuas diminuíram.

Para esta atividade de *follow-up*, foram selecionadas num texto as frases mais representativas em termos de desvios linguísticos (concordância entre nomes e verbos, o uso de diferentes tempos do passado) e passíveis de auto/heterocorreção por parte de aprendentes de nível A2. Considerando a dificuldade verificada na identificação dos erros a corrigir, estes encontram-se previamente assinalados a fim de facilitar a tarefa de *follow-up* que passa por três fases: (i) identificar o tipo de desvio; (ii) corrigir o erro/falha; (iii) refletir sobre a decisão de correção tomada (fig. 8).

Em seguida, apresentaremos outro tipo de atividades de *follow-up* que interessa desenvolver na aula de LE.

FOLLOW-UP DE ATIVIDADES DE ESCRITA E ORALIDADE

Apesar do nosso foco ser a escrita, consideramos importante o trabalho conjunto do *follow-up* de escrita e oralidade, pois os erros de pronúncia refletem-se, por vezes, na escrita, contribuindo este tipo de tarefa para a identificação e tratamento do desvio no processo de ensino-aprendizagem.

Vários tipos de atividades podem ser dinamizados a partir do tipo de situações criadas nas tarefas de produção escrita e oral, como a seleção de fraseologias e expressões específicas trabalhadas em contexto ou exercícios de verbo apropriado (fig. 9); a colocação dos adjetivos e suas implicações em termos de construção de sentido; a construção de frases equivalentes com verbos pessoais e impessoais.

Figura 9 – Atividades de *follow-up* combinadas: escrita e oralidade

L. EXPRESSÃO ESCRITA E ORALIDADE

1. Rotina diária

As refeições:

- o pequeno-almoço -> tomar o pequeno-almoço
- o almoço -> almoçar
- o lanche -> lanchar
- o jantar -> jantar

Não se diz	Diz-se
Cozinho o almoço.	
Como o pequeno-almoço.	
Como o almoço.	

Não se diz	Diz-se
Cozinho o almoço.	Preparo/Faço o almoço.
Como o pequeno-almoço.	Tomo o pequeno-almoço.
Como o almoço.	Almoço.

2. Grandes janelas ou janelas grandes?

Colocação dos adjetivos em português

3. Aperfeiçoamento de texto

No rés do chão há uma sala de estar com grandes janelas que deixam entrar muita luz do sol. Também tem dois sofás confortáveis no centro da sala e uma televisão. Ao lado esquerdo da sala há uma cozinha branca.

No rés do chão há uma sala de estar com grandes janelas que deixam entrar muita luz do sol. Também tem há dois sofás confortáveis no centro da sala e uma televisão. Ao-Do lado esquerdo/À esquerda da sala há uma cozinha branca.

A sala tem dois sofás.

Tem dois sofás.

Na sala há dois sofás.

Como vimos, o recurso às tecnologias, nomeadamente motores de busca e tradutores automáticos, cria situações em que os aprendentes denotam

dificuldade em distinguir entre as variedades do PB e do PE, sobretudo em termos lexicais. A fim de trabalhar estas questões, faz-se um levantamento de casos entre as produções escritas dos estudantes e debatem-se esses exemplos em aula síncrona (fig. 10).

Figura 10 – Atividades de *follow-up*: PE e PB

4. Português do Brasil vs. Português Europeu

Português do Brasil	Português Europeu
dezesseis	
em um	
creme de leite	
creme solar	

Português do Brasil	Português Europeu
dezesseis	dezasseis
em um	num
creme de leite	natas
creme solar	protetor solar

Outras atividades de *follow-up* incidiram sobre as dificuldades apresentadas em termos de alternância vocálica (ex.: «serva» em vez de «sirva») e discordância gráfica em verbos regulares no Imperativo (ex.: «verifique» em lugar de «verifique»). Foram ainda desenvolvidas atividades sobre problemas de pronúncia como os casos em que a seleção de sílabas tónicas distintas

implica diferentes grafias e significados (ex.: «almoço» como nome, «almoçou»).

Em suma, a combinação de diferentes tipos de *feedback* com a continuidade das atividades de *follow-up* de análise e reflexão sobre desvios linguísticos teve um impacto positivo no processo de aprendizagem dos alunos, que manifestaram evolução nas suas produções escritas e orais.

CONCLUSÕES

Este estudo debruçou-se sobre os efeitos do recurso a diferentes técnicas de *feedback*, complementadas por atividades de *follow-up*, em produções escritas realizadas assincronamente num curso *online* de PLE, de nível A2, no qual se promoveu uma abordagem comunicativa orientada para tarefas autênticas.

Desde a aplicação do FD ao FI e FCT, concluiu-se que a associação entre *feedback* e *follow-up* contribuiu para o desenvolvimento da competência de escrita dos aprendentes de PLE, refletindo-se na diminuição do número de desvios linguísticos e na resolução de dificuldades linguísticas, sobretudo no domínio gramatical. Consequentemente, verificou-se um reforço da confiança dos estudantes em termos de uso da oralidade em aula síncrona, como postula Yunus (2020), a partir de Ellis *et al.* (2008), «*bringing the student's attention to errors will help their language development as errors allow them to notice the correct form, and later internalize the rule*» (Yunus 2020: 30). De facto, o trabalho de *follow-up* permitiu que os alunos refletissem sobre erros e os corrigissem com a necessária mediação da professora (FI, metalinguístico).

O *feedback* e o *follow-up* revelam-se ainda estratégias eficazes na aula de LE ao responsabilizarem o aprendente pelo seu percurso de aprendizagem, tornando-o um agente ativo das suas aprendizagens na senda da metodologia ativa e orientada para tarefas.

REFERENCIAS

AHMADIAN, M.; MEHRI, E. e GHASLANI, R. (2019). The effect of direct, indirect, and negotiated feedback on the linguistic accuracy of EFL learners in writing. *Issues in Language Teaching (ILT)* 8, 1: 1-32. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22054/ilt.2020.37680.352>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BENSON, S. e DEKEYSER, R. (2019). Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research* 23, 6: 702-726. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362168818770921>. Acesso em: 28 out. 2021.

BITCHENER, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing* 17, 2: 102-118. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2012). A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing* 21: 348-363. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.006>. Acesso em: 28 out. 2021.

BITCHENER, J. e FERRIS, D. R. (2012). **Written corrective feedback in second language acquisition and writing**. New York: Routledge.

BITCHENER, J. e KNOCH, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics* 31, 2: 193-214. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amp016>. Acesso em: 28 out. 2021.

BITCHENER, J. e STORCH, N. (2016). **Written corrective feedback for L2 development**. Bristol: Multilingual Matters.

BONILLA LÓPEZ, M.; VAN STEENDAM, E.; SPEELMAN, D. e BUYSE, K. (2018). The differential effects of comprehensive feedback forms in the second

language writing class. *Language Learning* 68, 3: 813-850. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/lang.12295>. Acesso em: 28 out. 2021.

BROWN, J. e TRACE, J. (2017). Fifteen ways to improve classroom assessment. In: E. Hinkel (ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**: vol. 3, pp. 490-505, New York: Routledge.

BURT M. e KIPARSKY, C. (1972). **The gooficon: A repair manual for English**. Rowley: Newbury House.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). **Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. (2020). **Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume**. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em 28 out. 2021.

CORDER, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 5, 4: 161-170. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>. Acesso em: 28 out. 2021.

ELLIS, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1: 3-18. Disponível em: <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching* 43, 2: 182-201. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444809990139>. Acesso em: 28 out. 2021.

ELLIS, R.; SHEEN, Y.; MURAKAMI, M.; e TAKASHIMA, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in English as a foreign language context. *System* 36, 3: 353-371. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>. Acesso em: 28 out. 2021.

EVANS, N.; HARTSHORN, K. J.; MCCOLLUM, R. e WOLFERSBERGER, M. (2010). Contextualizing corrective feedback in second language writing pedagogy. *Language Teaching Research* 14, 4: 445-463. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362168810375367>. Acesso em: 28 out. 2021.

EZZAHOUANI, Z. (2018). **The effects of direct and indirect written corrective feedback on EFL students' accuracy**. Trabalho de projeto da pós-graduação

em Didática, Inglês, Pedagogia e Estudos Literários. Sultan Moulay Sliman University. Marrocos. 60 pp. Disponível em: <https://www.grin.com/document/494049>. Acesso em: 28 out. 2021.

FERRIS, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes, a response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8, 1: 1-11. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6). Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition* 32, 2: 181-201. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2017). Research on L2 writing contexts, writers, and pedagogy. In: E. Hinkel (ed.). *Handbook of research in Second Language teaching and learning*: vol. 3. pp. 328-339, New York: Routledge.

GULZAR, M.; JILANI, S. e JAVID, C. (2013). Constructive feedback: an effective constituent for eradicating impediments in writing skills. *English Language Teaching* 6, 8: 21-32. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/elt.v6n8p21>. Acesso em: 28 out. 2021.

HARTSHORN, K. J.; EVANS, N. W.; MERRILL, P. F., SUDWEEKS, R.R., STRONG-KRAUSE, D. e ANDERSON, N. J. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. *TESOL Quarterly* 44, 1: 84-109. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27785071>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2012). The differential effects of comprehensive corrective feedback on L2 writing accuracy. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 3, 2: 217-248. Disponível em: <https://sites.google.com/site/linguisticsandlanguage/teaching/home-1/volume-3-2012-issue-2/volume-3-2012-issue-2---article-hartshorn-evans>. Acesso em: 28 out. 2021.

HYLAND, K. e HYLAND, F. (ed). (2019). **Feedback in second language writing: Contexts and issues**. Cambridge: Cambridge University Press.

KISNANTO, Y. (2015). Promoting learning interactions in a web-based writing class. Comunicação apresentada na **9th FLL International Conference in Universitas Kristen Satya Wacana Salatiga**. Salatiga, Indonésia, 11-12 setembro 2015. Disponível em: https://doi.org/10.17509/bs_jpbsp.v16i2.4476. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. The effect of written corrective feedback on higher education students' writing accuracy. *Journal of Language and Literature Education* 16, 2: 121-131. Disponível em: https://doi.org/10.17509/bs_jpbsp.v16i2.4476. Acesso em: 28 out. 2021.

KURZER, K. (2018). Dynamic written corrective feedback in developmental multilingual writing classes. *TESOL Q* 52: 5-33. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.366>. Acesso em: 28 out. 2021.

LADO, R. (1957). **Linguistics across cultures**: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

LEE, I. (2003). L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing* 8, 3: 216-237. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2003.08.002>. Acesso em: 28 out. 2021.

_____. (2019). Teacher written corrective feedback: less is more. *Language Teaching* 52, 4: 524-536. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444819000247>. Acesso em: 28 out. 2021.

LIM, S. C. e RENANDYA, W. A. (2020). Efficacy of written corrective feedback in writing instruction: a meta-analysis. *TESL-EJ* 24, 3: 1-26. Disponível em: <https://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume24/ej95/ej95a3/>. Acesso em: 28 out. 2021.

O'SULLIVAN, M. C. (2002). Effective follow-up strategies for professional development for primary teachers in Namibia. *Teacher Development* 6, 2: 181-203. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13664530200200164>. Acesso em: 28 out. 2021.

PHAM, A. L. (2021). The effects of indirect feedback on grammatical errors in EFL learner writing. *European Journal of English Language Teaching* 6, 6: 153-167. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i6.3971>. Acesso em: 28 out. 2021.

SCHULZ, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal* 85, 2: 244-258. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00107>. Acesso em: 28 out. 2021.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10, 3: 209-231. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>. Acesso em: 28 out. 2021.

TRUSCOTT, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46, 2 : 327-369. Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>. Acesso em: 28 out. 2021.

VALIZADEH, M. (2020). The effect of comprehensive written corrective feedback on EFL learners' written syntactic accuracy. *Advances in Language and Literary Studies* 11,1: 17-26. Disponível em: <https://doi.org/10.7575/aial.v11n.1p.17>. Acesso em: 28 out. 2021.

WESTMACOTT, A. (2017). Direct vs. indirect written corrective feedback: Students' perceptions. *Íkala* 22, 1: 17-32. Disponível em: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a02>. Acesso em: 28 out. 2021.

YUNUS, W. (2020). Written corrective feedback in English compositions: Teachers' practices and students' expectations. *English Language Teaching Educational Journal* 3, 2 : 95-107. Disponível em: <https://doi.org/10.12928/eltej.v3i2.2255>. Acesso em: 28 out. 2021.