



Feedback do professor e (re)escrita em PLNM: a perspetiva dos alunos num estudo de caso

Teacher feedback and (re)writing in Portuguese as a Foreign Language: students' perspective in a case study

Judite Carecho

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
CELGA-ILTEC
judite@fl.uc.pt

Anabela Fernandes

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
CEIS20
anabelasf@fl.uc.pt

Rute Soares

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
CELGA-ILTEC
rute.soares@fl.uc.pt

Resumo:

O estudo de caso que apresentamos tem como objetivo compreender a perceção dos alunos sobre as atividades de escrita e a correção e revisão de texto realizadas em contexto de ensino formal de Português Língua Não Materna (PLNM). Trata-se de dois grupos de alunos adultos, com línguas maternas diversas, que frequentaram no 2.º semestre de 2018/2019 uma disciplina de Comunicação Escrita no nível B1 (QECRL).

Os dados em análise são as respostas dos alunos aos questionários finais, incidindo sobre as suas perceções relativamente à utilidade das atividades realizadas ao longo do semestre (nomeadamente as produções escritas, o *feedback* dos docentes e a revisão dos seus textos) para a aprendizagem, bem como sobre aspetos emocionais associados a esses procedimentos. As atividades de escrita em que se baseia o estudo eram tarefas individuais realizadas em aula e abarcavam essencialmente relatos no passado e interações escritas (*emails* formais e informais). Após a redação, os alunos recebiam os seus textos em papel com anotações escritas – apenas gráficas ou como palavra/comentário –, sendo-lhes solicitado que os corrigissem ou reescrevessem. De acordo com os resultados dos inquéritos, os alunos consideram as atividades de escrita úteis para a aprendizagem da língua, assim como a correção dos textos pela docente, havendo uma preferência pelo *feedback* indireto, em que a docente assinala os erros, mas deixa aos alunos a tarefa de os corrigir. As respostas mais díspares dizem respeito aos efeitos emocionais da correção (nervosismo perante erros e procedimentos de correção) e estão aparentemente relacionadas com características individuais dos alunos.

Palavras-chave: produção escrita; Português Língua Não Materna; *feedback* direto e indireto.



Abstract:

The purpose of this case study is to understand students' perceptions of the writing activities and of the feedback and text revision processes that occurred in a formal teaching context of Portuguese as Foreign Language. The participants were two groups of adult students with different native languages who attended a writing course (B1-level of CEFR) in the spring semester of 2018/2019.

The data under analysis are the results of the questionnaire the students answered at the end of the semester, regarding their perceptions of the writing activities and of the feedback and text revision procedures, as far as their usefulness for language learning and related emotional aspects are concerned. The individual writing activities involved in the study included mainly reports of past events and written interaction (formal and informal emails). After writing their texts, the students received them with teacher feedback (in form of graphic marking and eventually short comments) and were asked to correct/rewrite them.

The study analyzes the students' answers and the results indicate that students find writing activities and teacher feedback useful for language learning and prefer indirect feedback, which provides them hints to correct errors themselves. The most diverse answers are those related to the emotional aspects (nervousness associated with feedback and correction) and the answer variability is apparently due to individual factors.

Keywords: writing; Portuguese as a Foreign Language; corrective feedback, direct and indirect feedback.

Résumé:

L'étude de cas que nous présentons ici vise à comprendre la perception des apprenants sur les activités d'écriture et sur la rétroaction corrective et révision de leurs textes dans un cadre d'enseignement formel de Portugais Langue Non Maternelle (PLNM). Notre étude porte sur deux groupes d'élèves adultes parlant des langues maternelles différentes, dans un cours d'écriture (niveau B1 du CECRL) durant le 2^{ème} semestre 2018-2019.

Les données analysées ci-dessous sont les réponses des élèves à l'enquête finale portant sur leurs perceptions soit vis-à-vis l'utilité (pour l'apprentissage) des tâches réalisées tout au long du semestre (notamment les productions écrites, la rétroaction corrective et la révision de leurs textes), soit sur des questions émotionnelles qui leurs sont attachées. Les activités d'écriture sur lesquelles se base cette étude étaient des tâches individuelles réalisées en classe, surtout des récits au passé et des interactions écrites (e-mails formels et informels). Après la rédaction, les apprenants recevaient leurs textes sur papier avec des annotations écrites – soit sous forme graphique soit comme mot/commentaire – et ils étaient priés de corriger ou réécrire leurs textes.

Selon les résultats de l'enquête, les apprenants voient les activités d'écriture et la rétroaction corrective de l'enseignant comme utiles pour l'apprentissage langagier. Les étudiants préfèrent la forme de rétroaction indirecte, où les erreurs sont signalées mais c'est à eux de faire la révision/correction. Les réponses moins homogènes concernent les effets émotionnels de la rétroaction corrective (nervosité face aux erreurs et procédures de correction) qui semblent être reliés à des caractéristiques individuelles des apprenants.

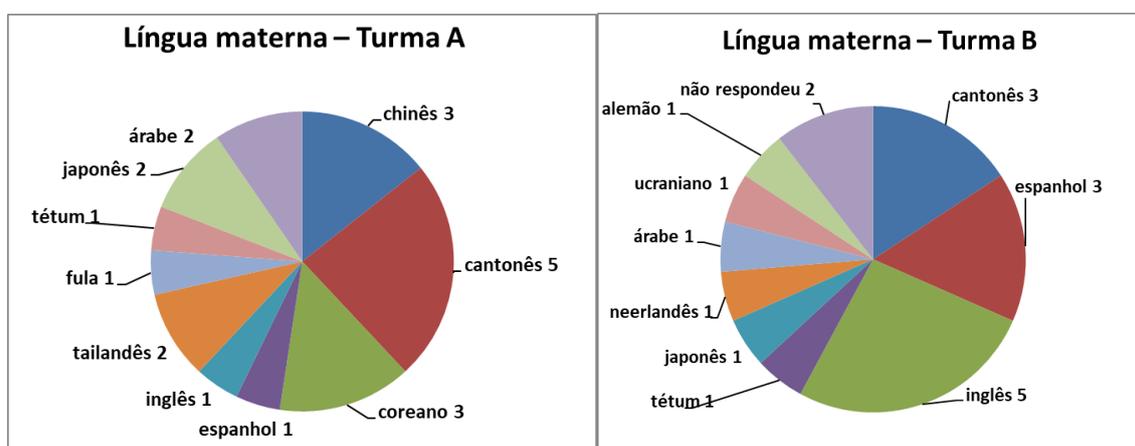
Mots-clés: production écrite; Portugais Langue Non Maternelle; rétroaction corrective directe et indirecte.



Produção textual e *feedback* do professor nas aulas de Comunicação Escrita

O estudo de caso aqui apresentado teve como objetivo conhecer a percepção dos nossos alunos¹ sobre as estratégias que usamos nas aulas como resposta à sua produção textual² e apoio à respetiva revisão. O estudo foi motivado pelo contexto de ensino específico em que decorreu, o da disciplina de Comunicação Escrita no Curso Anual de Língua e Cultura Portuguesa para Estrangeiros (CALCPE) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), pelo que começamos por descrever os aspetos mais relevantes desse contexto. Na secção seguinte, apresentaremos o enquadramento teórico em que nos situamos e, em seguida, os resultados dos inquéritos realizados junto dos alunos e as conclusões a que pudemos chegar a partir da sua análise.

Este estudo foi realizado no 2.º semestre do ano letivo de 2018/2019 e os alunos que nele participaram encontravam-se no nível B1, frequentando as aulas de Comunicação Escrita a par com outras quatro disciplinas: Estruturas da Língua Portuguesa, Comunicação Oral, Laboratório e Cultura Portuguesa. No total, os alunos tinham 18 horas semanais de ensino formal da língua e cultura portuguesas, das quais 3 horas correspondiam a uma aula de Comunicação Escrita. Os alunos participantes foram 39 e encontravam-se integrados em dois grupos que se caracterizavam pela heterogeneidade de línguas maternas, representada nos gráficos seguintes:



Gráficos 1 e 2: Línguas maternas dos participantes no estudo

1 Eram professoras dos alunos participantes duas das autoras do presente texto, tendo todas as autoras experiência de lecionação da mesma disciplina no mesmo curso.

2 Falamos de resposta à produção escrita dos alunos (cf. “response to draft” e “response to revisions” em Hyland, 2003, p. 11) e não simplesmente de correção, uma vez que os procedimentos usados não se limitam à correção no sentido de substituição de formas erradas por formas corretas, mas incluem outros procedimentos de apoio à revisão textual por parte dos alunos, como indicações de vários tipos sobre como chegar à forma correta, sugestões de formas mais frequentes ou perguntas sobre o significado que o aluno queria veicular. Para englobar todos estes procedimentos, usaremos no texto o termo que nos parece mais claro, o de *feedback* (cf. também as noções de *feedback* direto e indireto discutidas na secção seguinte).



Os 21 participantes pertencentes à turma A distribuíam-se por 10 línguas maternas diferentes, com predominância do cantonês, chinês e coreano, enquanto os 18 participantes da turma B indicaram 9 línguas diferentes como língua materna, sendo as mais frequentes o inglês, o espanhol e o cantonês.

Embora nas aulas de Comunicação Escrita fossem propostos aos alunos vários tipos de tarefas, o nosso estudo centra-se na produção de texto. De acordo com os objetivos de competência escrita para o nível B1,³ essa produção de texto tomou a forma de interação escrita (com a redação de *emails*, cartas e bilhetes) e ainda de relatos no passado (por exemplo, relatos de experiências dos alunos ou redação de histórias a partir de imagens), com um total de seis textos redigidos durante o semestre numa turma e dez na outra.⁴ As tarefas de escrita eram, em geral, antecedidas de uma fase de pré-escrita com exercícios para introdução ou ativação de vocabulário, estruturas gramaticais ou meios necessários à expressão de intenções comunicativas relevantes. Como preparação para a redação de *emails*, cartas ou bilhetes, tipicamente, é útil a abordagem das fórmulas de abertura e fecho desses textos, tal como das formas de tratamento e dos seus reflexos no uso de verbos e pronomes. Quanto ao trabalho prévio à escrita de relatos no passado, podem ser relevantes diversos aspetos, como refere Hodgson-Drysdale (2016, p. 72):

“The language of recounts includes descriptions of participants using adjectivals, tracking of participants using appropriate pronouns, past tense, action verbs, and adverbials to show time, place, and manner. Personal recounts are written in the first person whereas factual recounts are written in the third person.”

Após a produção escrita, a fase de revisão dos textos pareceu-nos uma excelente oportunidade para atender às necessidades específicas destes aprendentes com percursos e dificuldades muito diferentes entre si, uma vez que conhecemos bem o público-alvo do curso e sabemos que, à heterogeneidade de línguas maternas que observámos acima, se associa muitas vezes uma grande diversidade nas experiências prévias de aprendizagem da língua. Assim, optámos por apoiar essa revisão dando *feedback* individual e diferenciado aos alunos em duas fases. Na primeira fase, fazíamos anotações nos textos produzidos, dando diferentes tipos de informação que podiam ou não incluir a forma correta, como se pode verificar nos exemplos de anotações apresentados na Figura 1, abaixo. Em geral, assinalávamos os erros e dávamos uma indicação que permitisse ao aluno corrigi-los por si. Essa indicação podia consistir na simples marcação gráfica do erro (cf. exemplo a)) ou nessa marcação associada a uma pista lexical e/ou gramatical (cf. c), e d)) ou uma pista relativa a variedades do português (cf. b)), por exemplo.

3 Estes objetivos baseiam-se no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, segundo o qual, neste nível, o aluno deve ser “capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.” (Conselho da Europa, 2001, p. 55).

4 Este é um número médio, tendo havido alunos da turma B que, em casa e por sua iniciativa, escreveram mais textos. A diferença entre os dois grupos no que diz respeito ao número de textos escritos advém do tempo requerido por formas de *feedback* distintas que serão referidas adiante nesta secção. Note-se ainda que estes textos não tinham uma avaliação quantitativa ou qualitativa, sendo a simples elaboração dos textos contabilizada como participação na aula ou trabalho de casa. Aos alunos era dito que constituíam oportunidades de treino, sendo a sua avaliação apenas formativa.

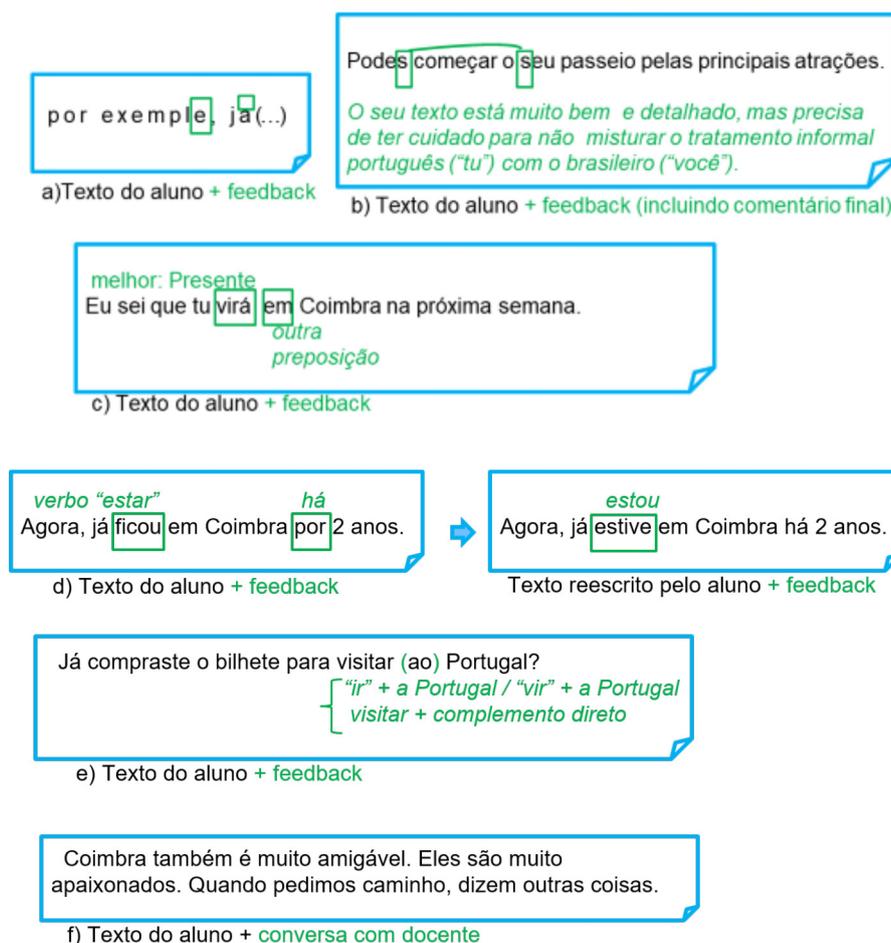


Figura 1: Exemplos dos procedimentos de correção

Por outro lado, optávamos por assinalar os erros, indicando a forma correta (cf. a correção de “por” em d)), quando considerávamos que os alunos não estariam em condições de os corrigir por si, ou por se tratar de questões mais complexas, ou devido às dificuldades manifestadas pelos estudantes. Havia ainda casos em que a correção sugerida era explicada por informação adicional, que podia também referir outras alternativas de correção (cf. e)). Noutras situações, a forma do aluno não era gramaticalmente incorreta, mas não correspondia à opção de uso habitual no contexto em causa, pelo que a alternativa proposta era antecedida dessa indicação através do adjetivo “melhor:” (cf. o uso do Futuro em c)). Nos casos em que o texto do aluno era pouco claro, sendo difícil a sua interpretação e correção, um procedimento alternativo era não assinalar nada no texto e tentar esclarecer a questão numa conversa com o aluno na aula (cf. f)). A escolha da estratégia adotada dependia de uma avaliação feita caso a caso, de acordo com o aluno e o erro



em causa. Para além da correção dos erros, muitas vezes a docente escrevia um breve comentário final com uma apreciação global do texto (cf. b), acima) e, eventualmente, algum esclarecimento adicional que fosse considerado útil.

Após receberem o texto visto pela professora, os alunos tinham como tarefa corrigir os seus erros em casa, ao que se seguia uma nova fase de *feedback* da professora, que ocorria em duas modalidades: numa das turmas, essa correção era integrada na reescrita do texto, para ser novamente entregue à professora e posteriormente devolvida ao aluno; noutra turma, a correção do texto pelos alunos era verificada normalmente na aula, em conversa individual com a professora.⁵ Nos casos em que os estudantes reescreviam o texto e voltavam a entregá-lo à professora, acontecia com alguma frequência que nem todos os erros tinham sido corrigidos com sucesso, motivando uma nova correção por parte da professora (cf. d), acima). É importante referir que a tarefa de interpretar a marcação gráfica dos erros no texto para depois proceder à reescrita pode não ser fácil para quem se defronta com ela pela primeira vez; por isso, aquando da primeira tarefa de escrita, foi realizado um exercício de correção/reescrita de algumas frases contendo erros frequentes neste nível que estavam acompanhados da respetiva marcação gráfica.⁶

Tendo consciência de que receber o seu texto com várias marcações de correção e comentários pode causar desconforto e desmotivação em muitos alunos, essa questão foi abordada nas aulas logo no início do semestre. As docentes sublinharam que não seria atribuída uma nota aos textos e que os erros fazem parte do processo de aprendizagem da língua estrangeira, através do qual se pode expandir o conhecimento da língua, tomando consciência do seu funcionamento. Foi também realçado que, em grupos heterogêneos como aqueles em que os alunos estavam inseridos, o *feedback* de correção individual podia ajudar mais eficazmente a resolver as dificuldades de cada aluno do que as explicações gerais dirigidas ao grupo, que provavelmente não teriam (a mesma) utilidade para todos. Uma outra estratégia que usámos para mitigar o impacto emocional negativo dos textos corrigidos foi escolher alternativas à cor vermelha para a marcação gráfica dos erros e para os comentários associados.

Contextualização teórica

A realização do estudo que apresentamos apoiou-se na leitura de textos de diferentes autores e na reflexão sobre as suas perspetivas em relação ao *feedback* dado aos textos escritos por alunos de língua estrangeira.

5 As duas modalidades de *feedback* usadas nesta fase eram procedimentos habituais das duas docentes a que uma parte dos alunos se tinha já habituado durante o 1.º semestre. Foram mantidos durante o estudo, na expectativa de saber se causariam diferentes reações nos alunos. No entanto, não foi possível detetar especificamente essas diferenças, sendo a variedade de reações atribuível a múltiplos fatores, com destaque para a própria heterogeneidade do universo de participantes no seu todo e dentro de cada um dos grupos.

6 A propósito deste exercício de correção, mostrou-se aos alunos a conveniência de escreverem em linhas alternadas, deixando espaço para as anotações da professora.



Na história da investigação sobre este tema, antes ainda de haver investigação empírica que sustentasse tomadas de decisão para a prática, começou por se partir do princípio de que a correção dos erros dos alunos era útil para que eles pudessem compreender os limites de aplicação dos elementos lexicais e sintáticos da língua-alvo (cf. a revisão de bibliografia em Hendrickson, 1978, pp. 389ss.). O pressuposto de que o *feedback* era útil para a aprendizagem dos alunos manteve-se até ser abalado, em 1996, por um texto de J. Truscott intitulado “The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes”. Embora não rejeite o *feedback* dado pelos professores quanto ao conteúdo, organização e clareza das composições dos alunos (Truscott, 1996, p. 329), o autor defende que a correção de erros gramaticais deve ser banida, por ser inútil e até potencialmente prejudicial à aprendizagem dos alunos, podendo levá-los, por exemplo, a não usar determinados elementos para evitar correções, o que prejudica a aprendizagem (Truscott, 1996, pp. 355-356). Houve, em reação, muitos estudos que tentaram provar a utilidade do *feedback* de correção e discutir em que condições ele seria útil – é o caso de van Beuningen, de Jong & Kuiken (2008, 2012), por exemplo. Num balanço de diferentes estudos levados a cabo nesta área, Bitchener e Ferris (2012, p. 96) afirmam que não se confirma a posição de Truscott e que a correção de textos escritos não é inútil nem prejudicial à aprendizagem.

O estudo que aqui apresentamos não foi desenhado para responder à questão sobre a utilidade do *feedback* dado aos textos dos alunos, mas a convicção em que se baseiam as nossas práticas é a da sua relevância para a aprendizagem. O inquérito que realizámos junto dos alunos procurava conhecer também as suas perceções sobre a utilidade do *feedback*. Como veremos adiante, o que pudemos apurar vai igualmente no sentido de confirmar essa utilidade, na perceção dos alunos.

Para além da questão básica da utilidade do *feedback* dado aos textos dos alunos, existem também muitas reflexões sobre as condições em que esse *feedback* pode ser mais eficaz. Uma das questões abordadas é a diferença entre *feedback* direto e indireto, assim como o grau de explicitação que ele assume. Dado que há divergências entre autores na definição exata de *feedback* direto e indireto, é importante notar que, no presente texto, consideraremos *feedback* direto aquele que inclui uma intervenção do professor através de adições, supressões e reformulações do texto original, de modo a obter uma versão correta (Bitchener & Ferris, 2012, p. 148). Pelo contrário, no *feedback* indireto, a intervenção do professor consiste em assinalar a existência do erro e, eventualmente, em fornecer informação que permita a sua correção, ficando a tarefa de encontrar a forma correta a cargo do aluno.⁷ O *feedback* indireto pode ser mais ou

7 Estas definições seguem a posição explicitada por D. Ferris em Bitchener e Ferris (2012, pp. 148-149), onde se alude à divergência entre autores quanto a este ponto. Na verdade, a divergência é visível dentro deste mesmo volume, dado que, noutro capítulo atribuído ao outro coautor, se afirma, a propósito do *feedback* constituído por uma explicação gramatical ou um exemplo, que “Each of these types of feedback are categorized as direct because they provide a specific solution to the problem in the form of either a target-like correction or linguistic information about the cause of the error and about how it can be corrected” (Bitchener & Ferris, 2012, p. 132). Um exemplo de outro critério para a definição de *feedback* direto e indireto encontra-se em Hendrickson (1980, p. 218), que considera que as formas de *feedback* indireto indicam a existência ou localização dos erros, enquanto o *feedback* direto inclui também diversos tipos de pistas sobre como os alunos podem corrigir os seus próprios erros.



menos explícito, abrangendo formas que vão da simples indicação de que há um ou mais erros no texto, passando pela marcação específica de cada erro (com sublinhados ou outros meios de destaque gráfico), até à marcação acompanhada de informações de diferentes tipos (explicação metalinguística, exemplo, código de tipo de erro) que permitam ao aluno chegar a uma versão correta. No entanto, essa correção está dependente da capacidade que o aluno tenha de interpretar devidamente o *feedback* e mobilizar os conhecimentos necessários, não sendo, por isso, garantido que seja bem-sucedida.

A maior vantagem do *feedback* direto reside no facto de ser informativo e claro, facilitando a apreensão imediata da informação por parte do aluno (Bitchener & Ferris, 2012, p. 65). Por sua vez, o *feedback* indireto proporciona oportunidades para que o aluno descubra as soluções, permitindo-lhe assumir maior responsabilidade pelo seu percurso de aprendizagem e melhorando a sua capacidade de escrever de forma clara e correta (Hendrickson, 1980, p. 220), para além de poder motivar a reflexão sobre o conhecimento já assimilado, total ou parcialmente (Bitchener & Ferris, 2012, p. 65). Ao assumir-se como proposta para que o aluno retome o trabalho sobre o texto, o *feedback* indireto transmite também uma noção mais realista das fases em que se desdobra o processo da escrita; pelo contrário, a correção direta (e total), ao fornecer ao aluno um produto final correto, sinaliza de alguma forma que o processo terminou ao atingir esse seu único objetivo, quando, na verdade, pelo menos nos níveis mais avançados, é proveitosa a noção de que os textos podem ir sendo melhorados, quer ao nível da correção, quer em outros aspetos.

Por terem características diferentes, os dois tipos de *feedback* são referidos na bibliografia como mais apropriados em diferentes contextos (Bitchener & Ferris, 2012, pp. 149-150). Por exemplo, o *feedback* indireto será mais apropriado para o desenvolvimento da autocorreção na escrita e também para alunos de nível mais avançado, enquanto o *feedback* direto pode ser mais adequado para alunos de níveis mais básicos, bem como para erros associados a fenómenos pouco regulares na língua, como o uso idiomático das preposições, por exemplo. Em outras situações, admite-se que produza bons resultados uma combinação de ambos os tipos de *feedback* (cf. Hendrickson, 1980, p. 219; Bitchener & Ferris, 2012, p. 149), o que corresponde também ao método adotado na prática sobre a qual incide o presente estudo, sendo a opção feita caso a caso, de acordo com o tipo de erro em causa (é relevante a diferença acima referida entre erros associados a fenómenos mais ou menos regulares) e o perfil do aluno (incluindo nível de proficiência, consciência metalinguística e recetividade à autocorreção).

A prática descrita na secção anterior incluía igualmente conversas com os alunos, e também esta situação é mencionada na bibliografia, por exemplo em Bitchener & Ferris (2012, p. 154), que referem contextos em que o *feedback* escrito não é possível ou não seria eficaz e precisa de ser substituído ou complementado com uma conversa entre professor e aluno, ou porque o docente não consegue chegar a uma interpretação plausível do texto do aluno, ou porque a correção do erro envolve uma explicação demasiado complexa para se condensar numa anotação escrita.

Uma outra dimensão em que o *feedback* aos textos escritos pelos alunos pode variar é a eventual seleção de erros a tratar, com opção por determinados tipos de erro (consoante o fenómeno linguístico, a frequência do erro, o seu peso na compreensão do conteúdo, ou a



progressão de aprendizagem do aluno⁸), por oposição ao tratamento global e exaustivo dos erros em cada texto. Por um lado, a seleção de determinados erros evita a desmotivação e a sobrecarga de informação que podem resultar de textos com inúmeros erros assinalados e/ou corrigidos – algo que poderá ser mais grave no caso de alunos de níveis básicos ou mais sensíveis aos efeitos do processo de correção (Bitchener & Ferris, 2012, pp. 128-129). Por outro lado, quando o professor faz apenas um tratamento focado em determinados erros, pode criar no aluno uma expectativa irrealista acerca do trabalho envolvido na revisão de um texto para obter uma versão final correta, como é frequentemente necessário fazer fora do contexto de aprendizagem (Bitchener & Ferris, 2012, pp. 116-117). A escolha entre um e outro procedimento pode depender também das fases de trabalho envolvidas. Por exemplo, mesmo que a opção seja o tratamento exaustivo dos erros, para evitar uma sobrecarga, pode ser aconselhável começar por insistir nos erros mais frequentes (Bitchener & Ferris, 2012, pp. 116-117). De outro modo, sendo a opção o tratamento seletivo, numa fase final de trabalho com o texto será aconselhável uma correção minuciosa dos erros não corrigidos (pelo aluno) em fases anteriores, para que o aluno tenha acesso a um produto final correto (Hendrickson, 1980, p. 219). Como foi referido na secção anterior, a nossa opção foi o tratamento global e circunstanciado dos erros, por considerarmos que prepara melhor os alunos para tarefas de escrita fora das aulas, embora correndo algum risco de efeitos indesejados.

Independentemente do tipo de *feedback* proporcionado, este só tem um efeito positivo na aprendizagem se o aluno o compreender e lhe dedicar a necessária atenção. A compreensão do *feedback* pelo aluno não pode ser dada como garantida, o que leva Goldstein (2016, pp. 420-421) a sugerir conversas na aula sobre o *feedback* e a forma de o interpretar, entre outras oportunidades de comunicação com os alunos acerca do assunto. Além disso, a atenção que o aluno dedica ao *feedback* recebido é condicionada por diferentes fatores, a começar pela motivação que a tarefa de escrita é capaz de gerar no aluno (Manchón & Larios, 2011, p. 201), suscitando o seu envolvimento quer na fase de produção quer na fase de aperfeiçoamento do texto. Outros fatores relevantes que têm sido referidos são os objetivos, atitudes e convicções dos alunos – por exemplo, a importância que dão à correção gramatical –, e a congruência entre o *feedback* e a sua noção do que está correto na língua estrangeira, baseada em experiências de aprendizagem anteriores, ou entre o *feedback* e o significado que pretendiam transmitir com o seu texto (Storch & Wigglesworth, 2010, pp. 324-325, 306). Igualmente importantes são a utilidade reconhecida pelos alunos ao tipo de *feedback* fornecido e a relevância dos tópicos linguísticos sobre os quais ele incide (Storch & Wigglesworth, 2010, p. 322), assim como o facto de o *feedback* corresponder às necessidades e expectativas dos alunos;⁹ também a relação estabelecida entre eles e o docente poderá favorecer a sua receptividade ao *feedback* (Goldstein,

8 Na perspetiva da aprendizagem da língua estrangeira, pode defender-se que os erros cuja correção é mais eficaz são os respeitantes aos fenómenos que o aluno já está pronto a aprender (cf. Bitchener & Ferris, 2012, p. 125).

9 Há que ter em conta que estas expectativas podem variar muito, no que respeita à receptividade às correções formais e de conteúdo, e mesmo aos elogios, que podem ser apreciados ou vistos como condescendentes, como nota Hyland (2003, p. 180).



2016, p. 419). É importante ter em conta estes fatores condicionantes, pois a percepção da pertinência do *feedback* para a aprendizagem condiciona, por sua vez, a predisposição dos alunos para se envolverem em novas tarefas de escrita, assegurando a continuidade do ciclo de escrita e aprendizagem (Manchón & Larios, 2011, p. 201).

A consciência da importância destas condicionantes individuais à receção do *feedback* por parte dos alunos levou-nos a adotar estratégias para o tornar mais compreensível (como o exercício inicial de correção) e também para mitigar os seus potenciais efeitos adversos a nível emocional (como os esclarecimentos sobre o erro como parte da aprendizagem, a separação clara entre tarefas para treino de escrita e tarefas para avaliação e até a cor das anotações de correção¹⁰), numa tentativa de criar o ambiente favorável à aprendizagem que Hendrickson (1980, p. 217) descreve:

“a healthy learning environment in which students recognize that making errors is a natural, indeed, a necessary phenomenon in language learning. Excessive embarrassment caused by one’s errors can be an obstacle to learning from them.”

Para além disso, a necessidade de auscultar os alunos de forma mais sistemática constituiu um impulso decisivo para a realização do presente estudo, na tentativa de compreender melhor a perspetiva dos alunos tão diversos que temos e de ajustar melhor as nossas decisões a essa perspetiva, seguindo a sugestão de Bitchener & Ferris (2012, p. 95) no sentido de uma cooperação entre os docentes e os seus alunos: “writing instructors should be collaborating with their students to discover which feedback approaches serve them best rather than imperiously deciding what is or is not good for them”.

Metodologia

Com o objetivo de conhecer as percepções dos alunos sobre a utilidade que as tarefas de (re)escrita e o *feedback* tiveram para a sua aprendizagem, bem como sobre aspetos emocionais associados a essas atividades, no final do semestre aplicámos um questionário nas turmas participantes. O questionário era constituído por (i) afirmações seguidas de uma lista de categorias – que vai de “muitas vezes” a “nunca” (no caso das afirmações sobre hábitos), e de “concordo totalmente” a “não concordo”, segundo a escala de Likert (nas afirmações sobre percepções) – e ainda (ii) uma pergunta de resposta aberta. As afirmações do questionário incidem sobre hábitos de leitura e escrita dos alunos dentro e fora das aulas do curso de português e ainda sobre as suas percepções relativamente às atividades realizadas nas aulas de Comunicação Escrita, focando aspetos como a importância dada pelos alunos ao grau de correção formal dos textos e ao seu conteúdo, a utilidade da escrita e do *feedback* para a aprendizagem da língua, as formas de *feedback*, as tarefas de reescrita e aspetos emocionais

10 Cf., em Hendrickson (1980, pp. 216-217), a referência à agressividade das correções a vermelho, que tentámos substituir por correções a verde, por exemplo.



(desagrado com a tarefa de reescrita e nervosismo ao receber o *feedback* do professor). A pergunta de resposta aberta pedia sugestões para melhorar a aula de Comunicação Escrita. O questionário foi primeiramente testado numa turma do nível B2 e em seguida aplicado nas duas turmas-alvo do estudo, na última semana de aulas do semestre.

Resultados dos inquéritos

A análise dos resultados do inquérito está organizada de acordo com os seis tópicos seguintes: hábitos de leitura e escrita, importância atribuída ao grau de correção formal e ao conteúdo, utilidade da escrita e do *feedback* para a aprendizagem, formas de *feedback*, perspetiva sobre a reescrita e aspetos emocionais.

Hábitos de leitura e escrita

Com as questões relativas aos hábitos de leitura e escrita, pretendíamos recolher informação sobre o tipo de contacto que os alunos têm com a língua portuguesa escrita fora das aulas e a importância que atribuem à escrita para a aprendizagem da língua, de modo a tentar compreender até que ponto esses fatores podem condicionar a reação dos alunos às tarefas de escrita e ao *feedback* das docentes, como foi referido na secção de enquadramento teórico.

O objetivo das primeiras questões era saber se os alunos liam e escreviam em português fora das aulas:¹¹

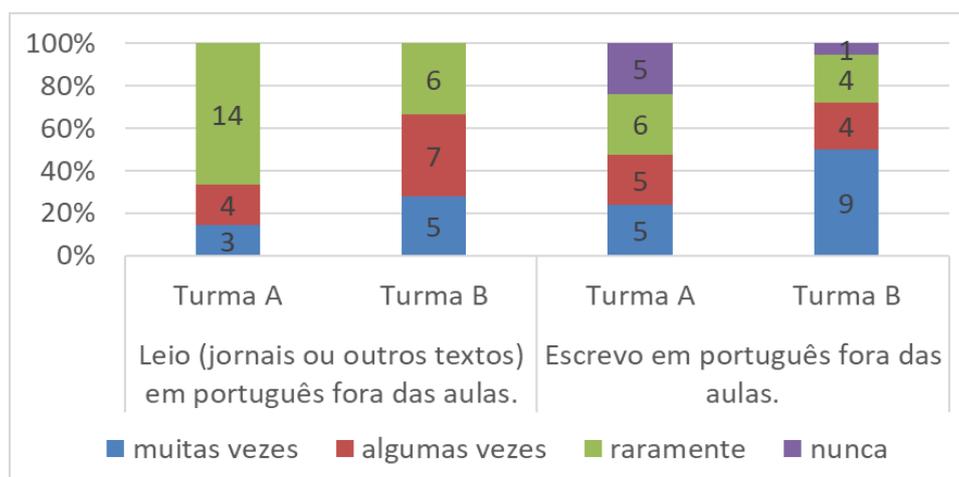


Gráfico 3: Hábitos de leitura e escrita

11 Foi explicado aos alunos que esta pergunta não se referia aos trabalhos de casa.



Quanto à leitura, as respostas indicam que poucos alunos leem frequentemente; nenhum indica que nunca o faz, mas, sobretudo na turma A, muitos dizem que leem apenas raramente.

A afirmação relativa à atividade de escrita em português fora das aulas suscita respostas bastante díspares que realçam a heterogeneidade das turmas. Há um total de 6 alunos que respondem que nunca escrevem e mais de metade da turma A indica escrever raramente ou nunca. No entanto, mais de metade da turma B diz que escreve muitas vezes fora da aula, o que pode estar relacionado com o facto de alguns alunos desta turma não serem estudantes em mobilidade, mas viverem, de facto, em Portugal.

Importância do grau de correção formal e do conteúdo

Pareceu-nos também pertinente saber que importância dão os alunos ao grau de correção formal da sua escrita em comparação com a expressão do conteúdo.

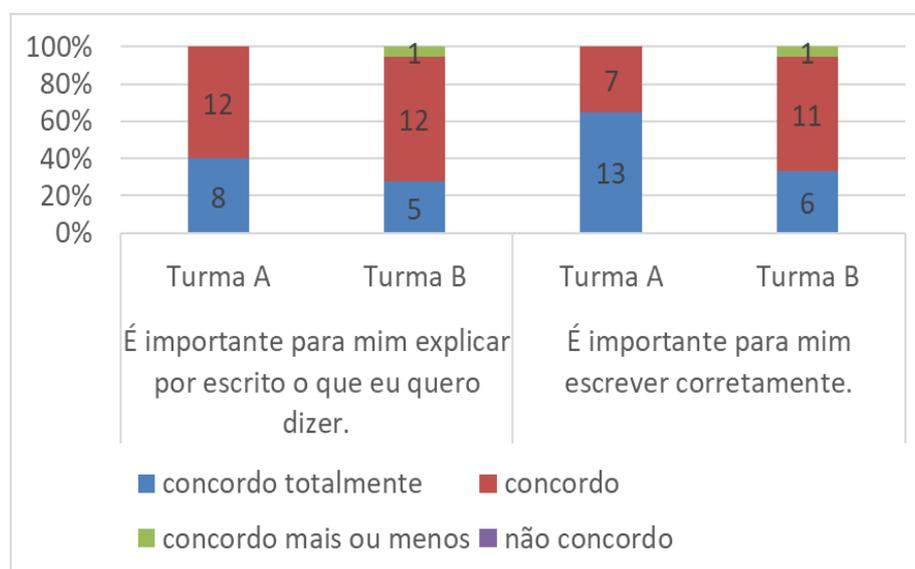


Gráfico 4: Importância do grau de correção formal e do conteúdo

Em geral, os alunos dão importância a ambos os aspetos, com as respostas a oscilar entre “concordo” e “concordo totalmente”. Verifica-se, no entanto, alguma diferença entre as duas turmas: enquanto na turma B as respostas a ambas as questões são semelhantes (5 e 6 concordo totalmente, 11 e 12 concordo, respetivamente), na turma A há 8 alunos que concordam totalmente com a importância de exprimir o conteúdo, e bastantes mais (13) que dão grande importância à correção gramatical.



Utilidade da escrita e do *feedback* para a aprendizagem

Quanto à percepção dos alunos sobre a utilidade para a aprendizagem das tarefas de escrita realizadas na aula e em trabalho de casa, os resultados são muito positivos, como se pode observar no gráfico:

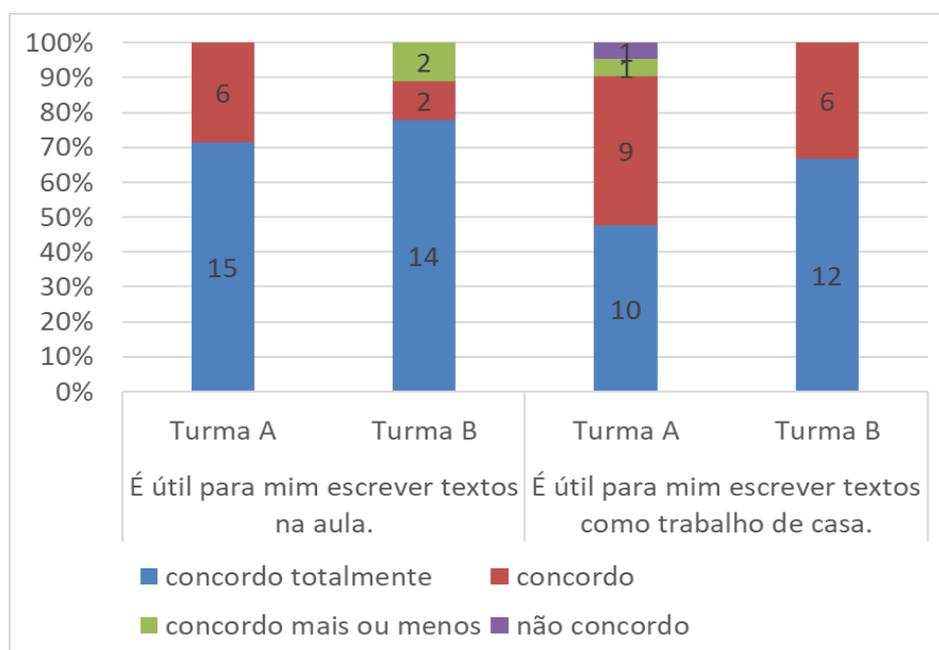


Gráfico 5: Utilidade de escrever na aula e como TPC

Não há discordâncias quanto à utilidade das tarefas de escrita realizadas na aula e, em qualquer uma das turmas, mais de 70% dos alunos escolhe a resposta “concordo totalmente”. Na verdade, na pergunta de resposta aberta em que pedimos sugestões para melhorar a aula de Comunicação Escrita, dois alunos da turma A (que realizou menos tarefas de escrita do que a turma B) sugerem o aumento do número de tarefas de escrita.

No que concerne à produção de texto como trabalho de casa, as respostas da turma A são menos positivas, o que pode estar relacionado com o facto de esta turma ter produzido textos quase exclusivamente em contexto de aula (só os alunos que faltavam escreviam o texto em casa). Mais uma vez, a pergunta de resposta aberta faz notar a heterogeneidade dos alunos: há um aluno da turma B que enfatiza a utilidade de escrever textos em casa para a sua aprendizagem, enquanto outro aluno refere os benefícios de conjugar os dois tipos de tarefa: “Para mim é um sistema que funciona. Escrever textos na aula e como trabalho de casa é uma mistura que ajuda-me a melhorar a minha escrita”.



Quisemos ainda saber como é que os alunos avaliavam a utilidade das tarefas de escrita para a sua aprendizagem, nos domínios da gramática e do vocabulário, tendo obtido estes resultados no inquérito:

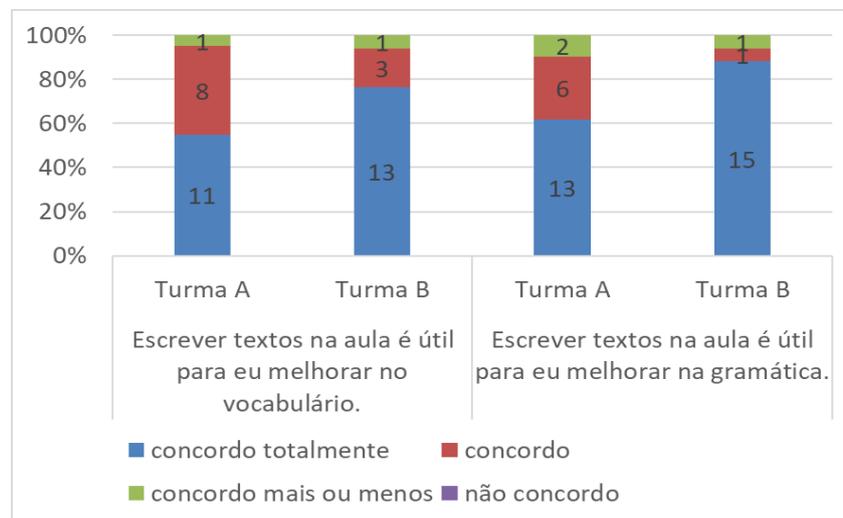


Gráfico 6: Utilidade de escrever na aula para melhorar gramática e vocabulário

As respostas são quase todas positivas, com os alunos a concordarem ou concordarem totalmente com a utilidade das tarefas de escrita, existindo mais menções de concordância total no caso da utilidade para a gramática. Se compararmos as duas turmas, a reação da turma B é também um pouco mais positiva do que a da turma A.

Diferentes formas de *feedback*

Quanto à avaliação das diferentes formas de *feedback*, nomeadamente direto e indireto, pedimos aos alunos que apreciassem a utilidade do procedimento de assinalar os erros sem os corrigir e, por outro lado, da correção direta de erros pela docente. Os resultados são os seguintes:

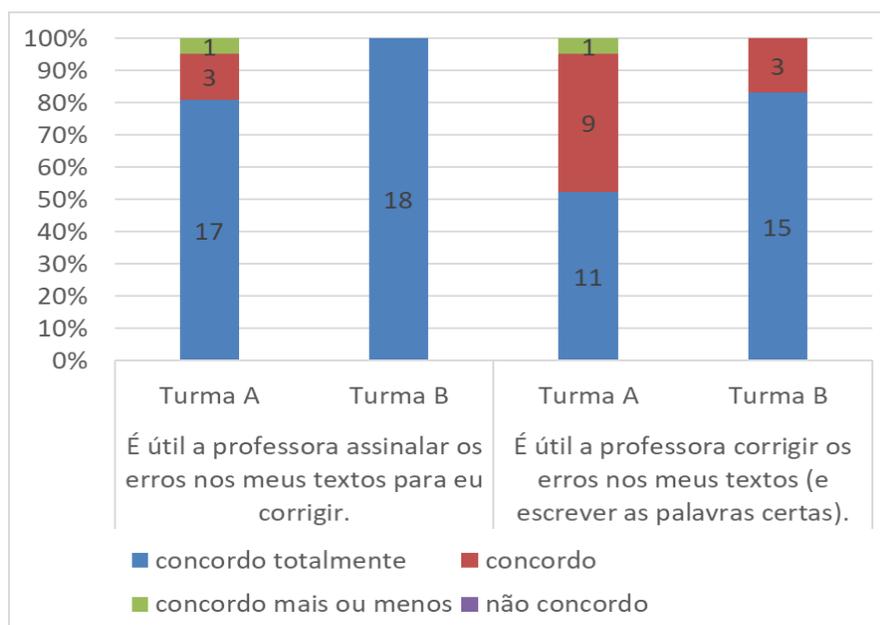


Gráfico 7: Utilidade de procedimentos diferentes por parte da professora: apenas assinalar os erros ou escrever a correção

A análise das respostas dos alunos quanto à primeira afirmação produz um resultado inédito: é a única circunstância em que todos os elementos de uma turma exprimem concordância máxima com a afirmação apresentada. Este resultado corresponde à turma B, mas também para a turma A esta é a afirmação que suscita um grau mais elevado de concordância em todo o questionário. Um detalhe que não é possível observar nos dados estatísticos diz respeito a dois alunos que reforçaram algumas das suas respostas de concordância total, colocando várias marcas na mesma quadrícula no papel: só uma frase do questionário mereceu esta manifestação de concordância total reforçada por parte de ambos os alunos, e foi precisamente esta frase.

A segunda questão representada neste gráfico diz respeito à utilidade da correção feita pelo professor: também aqui se constata uma concordância generalizada (apenas um aluno indica “concordo mais ou menos”), mas a percentagem de alunos que exprime concordância total é mais baixa, sobretudo na turma A, com pouco mais de 50% de respostas de concordância total. Conjugando este resultado com o da questão anterior, podemos concluir que estes alunos preferem o *feedback* indireto ao *feedback* direto.

Se considerarmos globalmente o Gráfico 7, verificamos que a turma B manifesta mais expressivamente a sua concordância com a utilidade de ambas as formas de *feedback*. Torna-se interessante comparar esse resultado com o do Gráfico 4, acima, onde é apresentada a importância que os alunos atribuem ao grau de correção formal dos seus textos, nomeadamente pela ausência de relação entre os dois resultados: nessa questão, não foi a turma B, mas a turma A que mostrou valorizar mais a correção formal.



Um outro elemento do *feedback* eram as pistas para a correção dos erros, na forma de anotações e comentários. O gráfico seguinte mostra de que modo os alunos avaliam a sua utilidade:

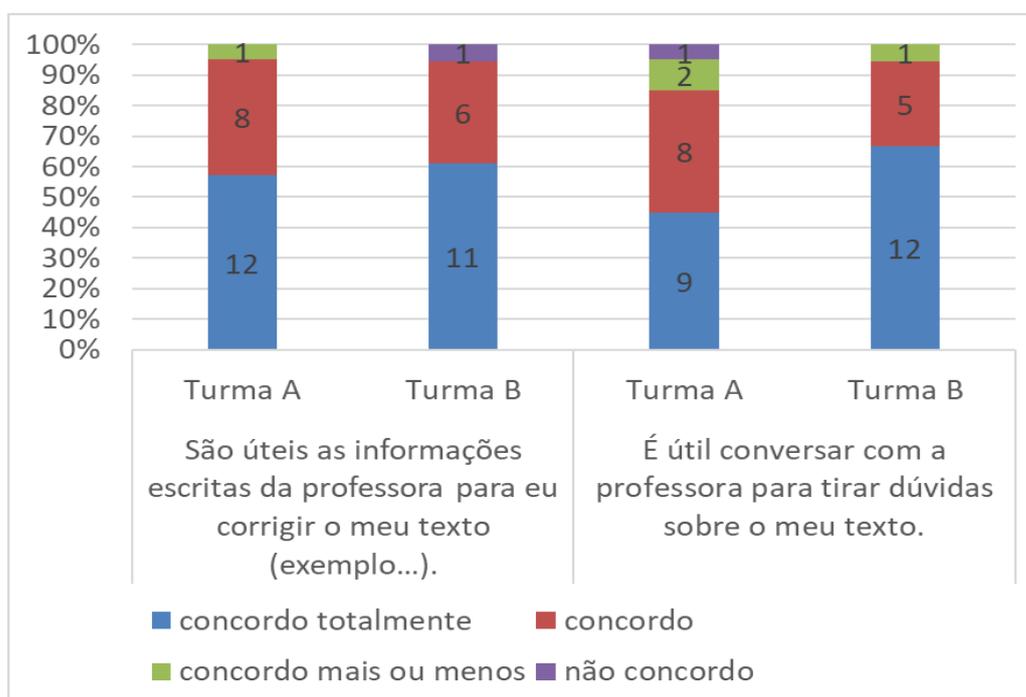


Gráfico 8: Utilidade de comentários escritos e de conversas com a professora

Também este *feedback* é considerado útil pelos alunos, havendo apenas uma resposta de não concordância e uma de concordância relativa. Contudo, se compararmos esta resposta com as duas anteriores, que diziam respeito aos procedimentos de assinalar os erros e de os corrigir, o índice de concordância total quanto à utilidade de anotações e comentários é visivelmente mais baixo.

O último elemento de *feedback* do professor relativamente ao qual pedimos a avaliação dos alunos foi a conversa com a professora, uma estratégia a que se recorria sistematicamente na turma B e só ocasionalmente, por iniciativa dos próprios alunos, na turma A. Também neste ponto há muito poucos alunos que não concordam ou concordam só parcialmente com a utilidade do *feedback* recebido. Quanto ao índice de concordância total, é claramente maior na turma B, talvez precisamente devido ao facto de este procedimento ser mais habitual e se ter tornado mais familiar para estes alunos.

Perspetiva sobre a reescrita

Ao primeiro *feedback* do professor, incluindo erros assinalados e anotações, seguia-se a revisão do texto por parte dos alunos com base nessas anotações. Quando lhes pedimos para



avaliarem a utilidade da tarefa de corrigir e reescrever o seu texto, as respostas são, na maioria, de concordância com essa utilidade, embora haja no total 9 respostas (20%) de concordância parcial.

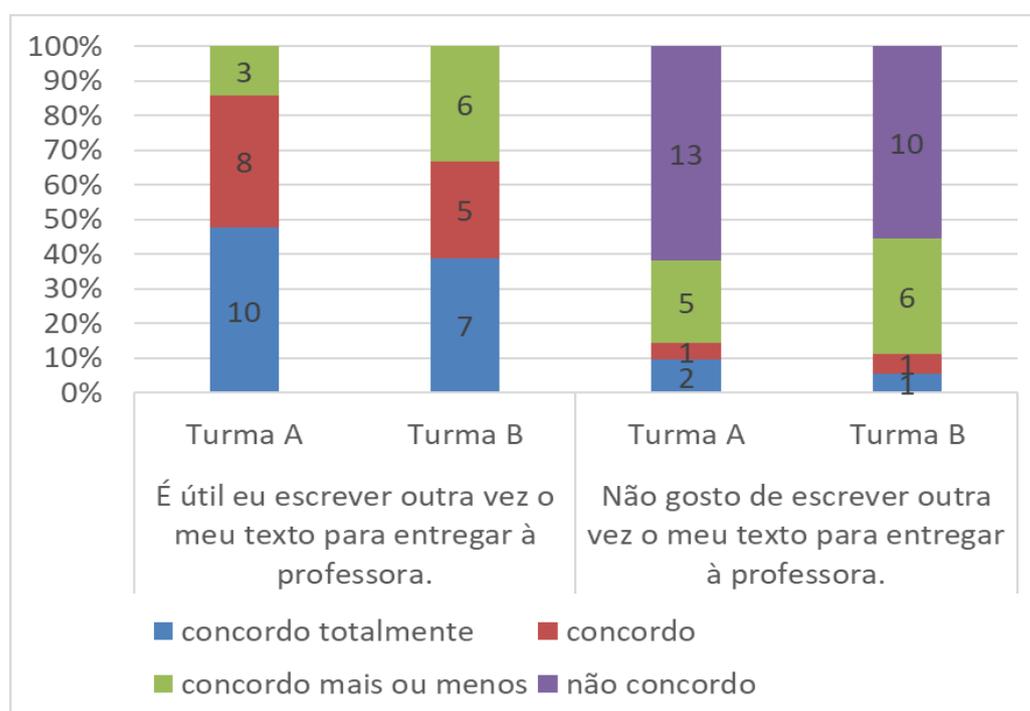


Gráfico 9: Utilidade da reescrita e desagrado com essa tarefa

É na turma B que se regista a maior parte desses casos (e a menor percentagem de concordância total), possivelmente porque a frase proposta no questionário refere que o texto era entregue à professora, um procedimento que era habitual na turma A, mas não na turma B, onde a correção era verificada em conversa com a professora.

Aspetos emocionais

Sendo a correção e reescrita por parte dos alunos uma tarefa exigente, sobretudo quando tinham sido assinalados muitos erros, imaginámos que seria provável que os alunos a considerassem fastidiosa. Pedimos-lhes que indicassem essa perceção no questionário e as suas respostas são apresentadas nas colunas da direita do Gráfico 9, acima. Na maioria dos casos – mais de 50% numa turma e mais de 60% noutra –, os alunos discordaram da afirmação de que era uma tarefa fastidiosa. No entanto, há também alunos que expressam concordância parcial, verificando-se inclusivamente que três deles indicam concordância total. É interessante observar que a



afirmação relativa ao desagrado provocado pela reescrita (colunas da direita do Gráfico 9) suscita reações mais díspares do que afirmação sobre a utilidade da reescrita (colunas da esquerda do Gráfico 9), o que indicia uma maior visibilidade da variação individual entre alunos nos aspetos emocionais do que numa avaliação mais racional da utilidade de uma dada tarefa.

Por fim, conscientes de que uma correção exaustiva como a que fazemos pode ter efeitos negativos sobre a motivação dos alunos, pedimos-lhes que se pronunciassem sobre mais duas afirmações relativas ao efeito emocional do *feedback* e do processo de correção:

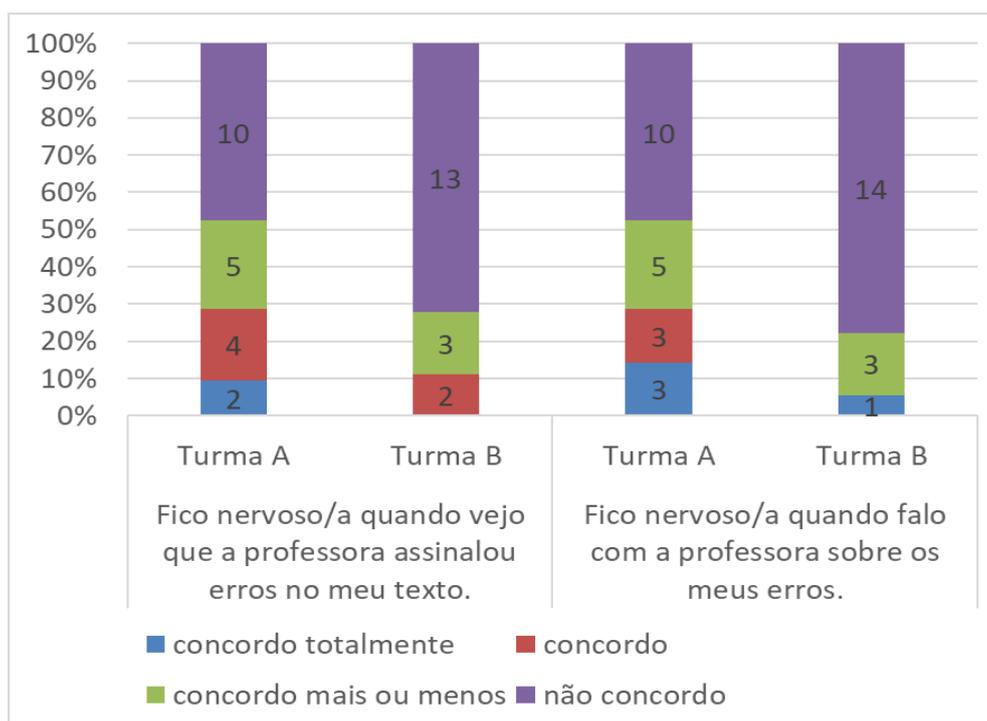


Gráfico 10: Efeito emocional de erros assinalados e conversa com a professora sobre os erros

A afirmação sobre o nervosismo resultante da receção de um texto com os erros assinalados suscita respostas muito díspares (sobretudo na turma A), embora a não concordância predomine (sobretudo na turma B, em que abrange 70% dos alunos). O padrão de respostas repete-se quando inquirimos acerca do nervosismo associado a uma conversa com a professora sobre os erros. Nestas duas questões, há uma diferença visível entre as duas turmas, com a turma A a admitir um grau de nervosismo mais elevado do que a turma B. Se a diferença entre as turmas se manifestasse apenas em relação ao nervosismo suscitado pela conversa com a professora, poderíamos interpretá-la como consequência de uma maior familiaridade com esse procedimento por parte da turma B. Contudo, sendo o comportamento de cada turma coerente nas duas questões, estas



respostas parecem ser mais condicionadas por características dos alunos do que por estratégias adotadas nas aulas. Uma análise das respostas individuais dos alunos confirma que as indicações relativas ao nervosismo perante os erros assinalados ou a conversa com a professora se devem a uma variação individual possivelmente ligada à personalidade ou experiência anterior, e não associada, por exemplo, a uma eventual variável cultural, como poderia imaginar-se, tendo em conta que na turma A havia um número maior de alunos orientais (chineses, japoneses, coreanos). As respostas muito divergentes que observámos em alunos com a mesma língua materna não legitimam nenhuma inferência de índole cultural a partir dos dados.

Conclusões

As conclusões mais salientes são as de que os alunos consideram as atividades de escrita úteis para a aprendizagem da língua e querem receber *feedback* do professor, constituindo esta última resposta uma confirmação – neste contexto particular caracterizado pela diversidade de aprendentes e dos seus percursos de aprendizagem – do resultado de estudos anteriores efetuados em outros contextos (Bitchener & Ferris, 2012, pp. 7 e 93-94). No que diz respeito às formas de *feedback*, os inquéritos realizados mostram uma preferência pelo *feedback* indireto, que deixa aos alunos a tarefa de encontrar a forma correta.

Um outro dado que nos parece relevante é a ausência de relação entre a importância elevada atribuída pelos alunos ao grau de correção formal dos seus textos, por um lado, e ao *feedback*, por outro lado: a turma que mais valoriza a correção formal dos textos não é aquela que atribui maior utilidade ao *feedback*. A relação que os dados nos permitem estabelecer é outra e envolve a valorização do *feedback* (Gráfico 7) e o facto de os alunos indicarem que leem e escrevem muito fora das aulas (Gráfico 3). Como foi referido anteriormente, este índice de atividade linguística extra-aula pode relacionar-se com o facto de os alunos não estarem simplesmente em Portugal através de um programa de mobilidade, mas residirem, de facto, aqui, o que gera uma motivação intrínseca que, plausivelmente, os leva a tirar partido de todas as oportunidades para aperfeiçoar a sua competência linguística, numa atitude de empenhamento consciente na aprendizagem e de experimentação com o conhecimento linguístico que era bem visível nas conversas com a docente.

No que respeita às afirmações relativas aos efeitos emocionais do *feedback* e da reescrita dos textos, pudemos constatar que, comparadas com a avaliação racional da utilidade de determinados procedimentos, são aquelas que provocam maior disparidade nas reações dos alunos, uma variabilidade que podemos interpretar como devida a fatores individuais, possivelmente relacionados com a personalidade e a experiência anterior. Na sua maioria, os alunos não se mostram muito afetados pelos efeitos negativos do *feedback* e da reescrita, o que poderá significar que foram eficazes os nossos esforços para mitigar estes efeitos. No entanto, a variabilidade individual das respostas alerta para a necessidade de continuar a trabalhar nesse sentido.

Não obstante este alerta, a avaliação que os alunos fazem dos procedimentos de correção e revisão de texto usados nas aulas de Comunicação Escrita é, para nós, muito positiva e mostra-nos que faz sentido prosseguir o trabalho que temos vindo a aperfeiçoar ao longo dos anos,



resolvendo, no nosso caso, pelo menos uma parte das dúvidas expressas de uma forma muito clara por Bitchener & Ferris:

“most teachers of L2 writers will spend many, many hours during the writing course in providing written CF [corrective feedback] to their students. The question is whether that time and energy is well spent. [...] careful decision-making will not only help student writers but may reduce teachers’ frustrations with the marking/grading process and increase their sense of satisfaction.” (Bitchener & Ferris, 2012, p. 162)

Se este estudo de caso permitiu que chegássemos a algumas respostas relativamente às percepções dos nossos alunos e às nossas interrogações enquanto docentes, os dados obtidos são, naturalmente, demasiado limitados para permitirem conclusões mais gerais.

Contudo, admitindo a possibilidade de uma eventual transposição de aspetos concretos dos procedimentos que descrevemos para a prática de outros contextos de ensino de línguas, há que ter em conta que a experiência descrita decorreu num contexto especial em que existe uma disciplina exclusivamente dedicada à Comunicação Escrita, algo que é muito pouco comum na oferta curricular de cursos de Português Língua Estrangeira. O treino de escrita tal como os nossos alunos o praticam é necessário em qualquer contexto de aprendizagem de língua estrangeira, e também de língua materna, mas as condições para o levar a cabo não são normalmente tão propícias como nas turmas que participaram neste estudo. Estes procedimentos requerem tempo de trabalho por parte do professor e dos alunos, na aula e fora dela, o que não é facilmente conciliável com as condições da maior parte dos outros contextos de ensino de língua que conhecemos. Como refere Goldstein (2016, pp. 417 e 421), o *feedback* dado pelos professores aos textos dos alunos pode ser negativamente afetado por fatores institucionais como a formação insuficiente, o elevado número de alunos por turma e de turmas por professor, a organização curricular e a falta de valorização institucional deste tipo de trabalho, por oposição à valorização de outros tipos de trabalho, como a preparação para exames.

Referências bibliográficas

- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (trad. port. M. J. P. do Rosário e N. V. Soares). Porto: ASA.
- Goldstein, L. (2016). Making use of teacher written feedback. In R. Manchón & P. K. Matsuda (Eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (pp. 407-428). Boston, MA: De Gruyter Mouton.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: CUP.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Hendrickson, J. (1980). The treatment of error in written work. *Modern Language Journal*, 64, 216–221.



- Hodgson-Drysdale, T. (2016). Teaching writing through genres and language. In L. C. de Oliveira & T. Silva (Eds.), *Second language writing in elementary classrooms: Instructional issues, content-area writing and teacher education* (pp. 69-87). London: Palgrave Macmillan.
- Manchón, R., & Larios, J. R. (2011). Writing to learn in FL contexts: Exploring learners' perceptions of the language learning potential of L2 writing. In R. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-Learn in an additional language* (pp. 181-207). Amsterdam: John Benjamins.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing: Case studies. *Studies in second language acquisition*, 32(2), 303–334. doi:10.1017/S0272263109990532
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369.
- van Beuningen, C., de Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.
- van Beuningen, C., de Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in Dutch multilingual classrooms. *Language Learning*, 62(1), 1-41. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x