

Reescrita focada: superação de incorreções por aprendentes chineses de PLE a partir de correção indireta

Focused rewriting: Using indirect correction to help Chinese learners of Portuguese as a Foreign Language (PFL) overcome inaccuracies

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria
CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra
luis.barbeiro@ipleiria.pt
ORCID: 0000-0001-5798-2904

RESUMO

O desenvolvimento da competência de escrita mobiliza frequentemente a correção dos textos pelo professor. Por si só, a correção pode evidenciar problemas existentes, mas não assegura a interiorização do conhecimento implicado. Para essa interiorização, têm sido procuradas estratégias que associem a correção à realização de tarefas pelo aprendente. Entre essas estratégias, encontra-se o *feedback* corretivo indireto, através do qual o professor assinala a existência de uma incorreção, cabendo ao aprendente tentar corrigi-la.

O presente estudo teve como objetivo analisar o grau de sucesso alcançado por estudantes chineses, na tentativa de correção de incorreções assinaladas pelo professor. Os resultados mostram que a percentagem de sucesso se aproxima de dois terços, variando segundo os domínios e revelando alguns problemas como mais resistentes, designadamente nos domínios da gramática e do discurso. A permanência de casos de insucesso na reescrita implica a necessidade de complementar a tentativa de correção com outras atividades.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem de línguas estrangeiras, escrita, *feedback* corretivo indireto, reescrita, correção, Português Língua Estrangeira (PLE).

ABSTRACT

The development of writing competence often involves the correction of texts by the teacher. On its own, the correction may highlight existing problems, but it does not ensure that knowledge of a particular matter is acquired. To allow this to happen, various strategies associating the corrective intervention with the learner's accomplishment of specific tasks have been proposed. Among these strategies is indirect corrective feedback or indirect correction, in which the teacher points out an inaccuracy and the learner tries to correct it.

The present study aims to analyse the degree of success achieved by Chinese students of Portuguese in attempting to correct text inaccuracies identified by the teacher. The results show that the percentage of success is close to two thirds, depending on which areas these errors they fall in. In fact, some of these more resistant problems are more commonly found in the domains of grammar and discourse. The persistence of cases a lack of successful in the rewriting process indicates the need to complement correction with other strategies.

KEYWORDS

Foreign language learning, writing, correction, indirect corrective feedback, rewriting, Portuguese as a foreign language (PFL).

Introdução

No contexto de ensino-aprendizagem de uma língua, na vertente do ensino, uma das ações habitualmente mais frequentes é a correção de textos dos alunos pelo professor. Na vertente da aprendizagem, surge a questão da apropriação das correções pelo aluno, com vista ao desenvolvimento da sua competência de escrita. Tradicionalmente, a correção assume a forma de correção direta ou *feedback* corretivo direto (Ellis, 2009), isto é, a inscrição da forma correta no próprio texto. Contudo, essa revelação não garante que o conhecimento em causa passe a integrar a competência do aluno, ou seja, que em novas tarefas de escrita a solução correta ou discursivamente mais adequada seja adotada (Truscott, 2007; Truscott & Hsu, 2008). Para alcançar um maior grau de desenvolvimento da competência de escrita, por meio da apropriação do conhecimento associado às incorreções encontradas, têm sido procuradas estratégias que reativem o conhecimento do aluno, a fim de o transformar, por meio da realização de novas tarefas, na sequência da intervenção do professor/corretor. Entre essas tarefas, encontra-se a reescrita da globalidade dos textos ou de passagens problemáticas e a realização de exercícios relativos aos problemas encontrados, na sequência da correção. As estratégias têm também sido procuradas em relação às próprias modalidades de realizar a correção, no que diz respeito ao fornecimento de *feedback* corretivo.

Em contraste com a correção direta, uma estratégia que tem sido adotada é a correção indireta ou *feedback* corretivo indireto. Nesta modalidade, o corretor assinala a existência de uma incorreção cabendo ao aprendente tentar solucioná-la. O facto de ser o aluno a procurar a solução levanta a questão do sucesso nessa tentativa, bem como dos domínios ou tipos de incorreções em que os aprendentes encontram maiores dificuldades para realizarem a reformulação com êxito. O conhecimento desses domínios poderá fornecer elementos para orientar a própria ação a colocar em prática no ensino-aprendizagem.

Neste artigo, apresentam-se os resultados de um estudo exploratório desenvolvido com estudantes chineses de Português Língua Estrangeira (PLE), focado na correção indireta e reescrita das passagens assinaladas como problemáticas, tendo como objetivo geral contribuir para o conhecimento das potencialidades e limitações desta modalidade de correção, em relação a estes alunos. Os objetivos específicos considerados para o recorte de resultados apresentados neste texto consistem em observar o grau de sucesso alcançado pelos alunos na correção ou reescrita dos problemas assinalados por meio da correção indireta; em obser-

var quais os domínios pelos quais as incorreções se repartem e em que estes aprendentes revelam maiores dificuldades para encontrar uma solução correta e adequada; e em verificar o grau de coincidência das correções dos aprendentes com as do professor.

1. Enquadramento concetual

A competência de escrita numa língua manifesta-se, entre outras dimensões, na capacidade de produzir um texto sem incorreções nos níveis linguístico e discursivo e na capacidade de proceder a correções de lapsos que tenham ocorrido no processo de escrita do texto. No processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a ocorrência de incorreções emerge de forma saliente na interlíngua dos aprendentes (“transitional language produced by second or foreign language learners” — Granger, 2008, p. 259).

Com o progresso da aprendizagem e da proficiência linguística, espera-se que o número de incorreções presentes nas produções escritas vá diminuindo. Efetivamente, a dimensão de correção está presente de forma progressivamente exigente nos descritores do QECR (Conselho da Europa, 2001; Council of Europe, 2018). Por outro lado, em Barbeiro (2019), mostrou-se que o número de incorreções constitui um fator diferenciador significativo entre os resultados *positivos* e *insuficientes* nos exames do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), para os níveis B2 e C1.

Surge, por conseguinte, o desafio de encontrar estratégias que promovam o desenvolvimento da competência no sentido de gerar expressões linguística e discursivamente corretas e adequadas, no decorrer do processo de escrita, e de facultar a reparação de falhas no momento da revisão do texto pelo autor. No ensino, essas estratégias têm dado um papel de relevo à revisão e correção do texto pelo professor. Tradicionalmente, a correção é inscrita, substituindo a passagem incorreta, de forma a permitir ao aprendente a observação da formulação correta no contexto. Contudo, surge a questão se a simples observação, mesmo perante a evidenciação da forma correta, é eficaz para a apropriação do conhecimento e recursos linguísticos em causa, considerando a sua reativação em novos momentos de produção textual. Truscott (2007) apresenta uma meta-análise relativa à correção e conclui que os seus efeitos no desenvolvimento da competência de escrita são escassos. Truscott e Hsu (2008) complementam esta conclusão no sentido de considerarem que os efeitos da correção podem ficar,

em grande medida, limitados ao momento em que o aprendente faz a revisão das correções inscritas no texto — por conseguinte, não alcançam o objetivo de reconfigurar a interlíngua do aprendente.

Na persecução desse objetivo, foram procuradas, descritas e sistematizadas diferentes modalidades de correção e investigado o seu alcance (Benson & DeKeyser, 2019; Bitchener & Ferris, 2012; Bitchener & Knoch, 2008, 2009; Carecho *et al.*, 2020; Ellis, 2009; Erlam, Ellis, & Batstone, 2013; Han, 2017; Han & Hyland, 2019; Lee, 2019, 2020; Li & Vuono, 2019; Linh, 2018; Liu & Brown, 2015; Mao & Crosthwaite, 2019; Mccartin-Miller, 2014; Poorebrahim, 2017; Sato & Loewen, 2018; Seiffedin & El-Sakka, 2017; Storch, 2018; Storch & Wigglesworth, 2010; entre outros).

Na sua sistematização, Ellis (2009) considera duas vertentes: A) estratégias para fornecer *feedback* e B) respostas dos estudantes, em relação a esse *feedback*. Em relação a A), apresenta seis estratégias, algumas desdobradas em diferentes possibilidades de concretização: 1. *Feedback* Corretivo (FC) Direto; 2. FC Indireto (a. Indicação da existência de uma incorreção e da sua localização; b. Indicação apenas da existência de incorreção); 3. FC Metalinguístico (a. Utilização de um código de correção; b. Breve descrição gramatical); 4. Incidência do FC: a. Extensivo (ou não focado / *"unfocused"*, na terminologia de Ellis); b. Intensivo (ou focado / *"focused"*); 5. *Feedback* Eletrónico (o professor faculta a hiperligação para recursos eletrónicos, nomeadamente concordanciadores, que permitirão ao estudante efetuar a correção); 6. Reformulação (é facultado ao aprendente uma versão do texto reescrita por um falante nativo).

Na vertente relativa à resposta dos aprendentes, de acordo com a sistematização de Ellis (2009), está em causa sobretudo a solicitação ou não da revisão ou reescrita e, nos casos em que não é solicitada, se o professor se limita a entregar o texto corrigido ou se efetua a recomendação de que o estudante estude as correções realizadas.

As estratégias referidas têm sido objeto de investigação, frequentemente numa perspetiva comparativa para verificar o potencial de cada uma. Tal aconteceu com a correção direta e indireta (Almasi & Tabrisi, 2016; Baleghzadeh & Dadashi, 2011; Eslami, 2014; Hosseiny, 2014), a correção focada e não focada (Alimohammadi & Nejadansari, 2014; Ellis *et al.*, 2008; Farrokhi & Sattarpour, 2011; Kassim & Ng, 2014; Salami & Moini, 2013), a utilização ou não de código de correção (Sampson, 2012), a localização ou não do erro (Poorebrahim, 2017).

Consideradas no conjunto das duas vertentes, algumas estratégias ou combinações de estratégias implicam a realização de novas tarefas. É o caso da correção indireta ou FC indireto, que atribui ao aprendente a responsabilidade por tentar encontrar uma solução corretiva. Os resultados da comparação com a correção direta não têm sido coincidentes. Enquanto Almasi e Tabrisi (2016) apontam para uma maior eficácia do FC direto, outros estudos, como os de Baleghizadeh e Dadashi (2011), de Eslami (2014) e de Rahmawati (2017), indicam que modalidade de FC indireto é a que apresenta resultados superiores. Noutros casos ainda, como em Hosseiny (2014) ou em Karim e Nassaji (2020), não foram encontradas diferenças entre os dois tipos de FC (direto e indireto).

Pode considerar-se que as diferentes modalidades de correção apresentam potencialidades próprias e que poderão complementar-se em determinados percursos didático-pedagógicos ou ao longo de um curso. Poorebrahim (2017) atribui uma maior adequação às modalidades de *feedback* direto ou explícito, quando o objetivo é ajudar a rever e editar um trabalho. Para este autor, o *feedback* implícito favorece em maior grau o desenvolvimento do domínio da língua, pelo facto de reativarem o conhecimento e de implicarem o estudante em tarefas adicionais de resolução dos problemas assinalados. Contudo, surge a questão de saber em que medida os estudantes conseguem alcançar sucesso na resolução dos problemas. Este estudo foca-se precisamente nessa questão, para observar potencialidades e limitações da correção indireta e contribuir para delinear percursos pedagógicos que as tenham em conta.

2. Metodologia

Participantes

O estudo foi desenvolvido com um grupo de dez estudantes chineses, que se encontravam a realizar um período de estudos em Portugal, correspondente ao terceiro ano do seu curso de licenciatura em Português. Antes da sua vinda para a instituição onde decorreu o estudo, haviam realizado o primeiro e segundo anos de estudo de Português em instituições de ensino superior chinesas.

Em relação ao seu nível de proficiência, refira-se que a construção do programa que frequentavam tem como referência para estes estudantes o nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Atividades e procedimentos

A abordagem adotada no curso para o desenvolvimento da escrita dos diversos géneros textuais contemplava, no início da unidade dedicada a cada género de texto, a análise de textos modelares ou exemplificativos do género em causa. O trabalho sobre esses textos começava por evidenciar os objetivos sociocomunicativos pretendidos, em ligação ao género, as características estruturais típicas desse género e o modo como eram concretizadas, de forma mais ou menos canónica, no texto. A análise focava-se ainda, de forma mais específica, nos recursos linguísticos ativados pelo texto. Esses recursos constituíam a base para o seu alargamento, por meio da procura de novas possibilidades de reescrita de passagens específicas.

Após a explicitação de características linguístico-textuais do género e da análise de textos modelares, era solicitada a tarefa de produção de um texto do mesmo género — esse texto era o objeto de correção por parte do professor.

Devido ao contexto de pandemia, as atividades passaram a decorrer na modalidade de ensino a distância. Nessa modalidade, tornou-se habitual a utilização do processador de texto por parte dos estudantes para a atividade de produção textual solicitada pelo professor e também se tornou habitual a utilização de funções facultadas pelo processador de texto, como o realce, o registo de alterações e a realização de comentários, para o fornecimento de *feedback* corretivo por parte do professor.

Na primeira parte do curso, o *feedback* fornecido foi sobretudo *feedback* corretivo direto, ou seja, o professor realizava a reformulação corretiva das passagens problemáticas dos textos dos alunos, recorrendo ao registo de alterações no processador de texto. Deste modo, os alunos ficavam com acesso à sua versão, a original, e à versão resultante da correção por parte do professor. Quando a correção exigia alterações mais alargadas, eram inseridos comentários explicitadores e orientadores da reescrita.

Desejavelmente, as correções realizadas pelo professor seriam objeto de reflexão com os autores dos textos e, para algumas, a reflexão era alargada ao conjunto dos estudantes. A reescrita dos textos era recomendada, sobretudo em relação a passagens assinaladas como requerendo uma reformulação mais profunda. As limitações de duração do curso, assim como a diversidade de conteúdos programáticos ou géneros textuais a lecionar restringiam o aprofundamento da reflexão sobre os problemas encontrados nos textos e as oportunidades para a

reescrita dos textos com orientação e acompanhamento próximos por parte do professor. Mesmo as tentativas de reescrita realizadas autonomamente pelos estudantes e entregues de novo ao professor tendiam a ser concretizadas por um número reduzido de estudantes, dado o avanço para outro género textual que, entretanto, acontecia e a necessidade de dar resposta às tarefas de outros cursos ou unidades curriculares que também eram frequentados pelos participantes.

Neste contexto de utilização do processador de texto e de tomada de consciência quer do nível reduzido em que os estudantes procediam à reformulação e reentrega dos seus textos, quer das potencialidades deste recurso para realizar a reescrita, na segunda parte do curso, alteraram-se os procedimentos corretivos. A alteração foi realizada no sentido de contemplar, de forma sistemática, a reflexão e reativação do conhecimento associado às incorreções manifestadas no texto, com o objetivo da sua reconfiguração ou transformação. Essa alteração consistiu na integração no percurso, do *feedback* corretivo indireto e da correspondente tentativa de reescrita focada na passagem assinalada. Assim, em vez de se facultar desde o início a correção da passagem em causa, passou a assinalar-se essa passagem problemática por meio de realce, devendo os estudantes tentar solucionar o problema. Na modalidade de *feedback* adotada, não se indicou o tipo de problema existente na passagem assinalada, quer por meio de explicitação em comentário, quer por meio de código de correção. Os alunos deveriam, por conseguinte, incluir na sua revisão e reflexão a identificação de qual poderia ser o problema. Após a sua tentativa, os estudantes tinham acesso à correção realizada pelo professor e podiam confrontar com ela a sua própria tentativa de correção.

Em síntese, após a explicitação das características do género e trabalho com textos modelares, o percurso didático-pedagógico posto em prática em relação à produção e revisão textual contemplava os seguintes passos, até à disponibilização da correção direta realizada pelo professor:

- escrita inicial do texto;
- correção pelo professor com reformulação e realce das passagens corrigidas/ reformuladas (sem categorização das incorreções);
- criação de uma versão apenas com realce das passagens;
- envio da versão realçada para o estudante;
- tentativa de correção/reformulação pelo estudante (e envio para o professor);
- envio ao estudante da revisão do professor;

- confronto pelo estudante da sua correção com a correção/reformulação pelo professor.

Decorrente do acompanhamento das atividades e da análise dos resultados quanto ao sucesso das tentativas de correção por parte dos estudantes e quanto à coincidência com as correções do professor, integraram-se no percurso didático-pedagógico os seguintes passos adicionais (cf. Barbeiro, 2021, que alarga a análise aos juízos de correção realizados pelos estudantes, em relação às suas propostas de correção, nos casos em que diferem das do professor):

- emissão de juízo de correção pelo estudante, em relação aos casos de soluções diferenciadas;
- explicitação de observações, de dúvidas, ...;
- *feedback* do professor quanto ao juízo de correção e esclarecimento de dúvidas.

Corpus

O estudo exploratório que se apresenta incide sobre um *corpus* de 32 textos e respetivas propostas de correção realizadas pelos estudantes, em relação a passagens assinaladas pelo professor como devendo ser objeto de correção/reformulação.

Os textos repartem-se por um conjunto diversificado de géneros: relato, carta, notícia, crónica.

Análise

No âmbito da análise, procedeu-se à identificação das incorreções, na versão inicial dos textos produzidos pelos estudantes, e à sua distribuição por categorias correspondentes aos domínios linguísticos. Os domínios considerados na análise basearam-se nos parâmetros estabelecidos por Martin e Rose (2012) e Rose (2017) para a avaliação da escrita. Rose e Martin (2012) consideram os seguintes domínios: Contexto, Discurso, Gramática e Características Gráficas. Rose (2017) separa o domínio relativo ao Contexto em Género e Registo — estes domínios dizem respeito, respetivamente, à organização estrutural e à adequação comunicativa, quanto à informação veiculada e às estratégias de envolvimento do leitor no modo (escrito) utilizado. Embora relevantes para a avaliação da competência de escrita, o presente estudo não incidirá de forma específica sobre estes

parâmetros associados à estrutura do género textual e às variáveis de registo. A análise focar-se-á no nível correspondente às expressões linguísticas e respetiva combinação. Assim, considerar-se-ão os domínios da Gramática, do Discurso e da Representação Gráfica.

No domínio da Gramática, a identificação de incorreções tem como referência as regras da Morfologia e da Sintaxe. Os critérios para a identificação de incorreções no domínio do Discurso não se encontram nas regras gramaticais que, formalmente, continuam respeitadas, mas em fatores de construção do significado num nível superior à frase (“Beyond clauses, patterns of meaning that unfold across whole texts are known as discourse.”, Rose & Martin, 2012, p. 270). Este nível envolve as escolhas lexicais (Léxico), a coesão e coerência, quer no que diz respeito ao estabelecimento de relações entre as frases (Conjunção), quer à construção da referência no texto (Referência) — aspetos que são suscetíveis de apresentar incorreções e inadequações e que, por esse facto, estarão em foco no presente estudo (os autores referidos incluem ainda no domínio do Discurso a dimensão de Avaliatividade, ou seja, a construção dos significados apreciativos ou atitudinais manifestados no texto, que não estará em foco neste estudo a não ser quando estão em causa incorreções discursivas). No âmbito desta investigação, a sistematização da análise das incorreções ou inadequações discursivas em termos de subdomínios far-se-á em torno do Léxico, da Coesão (incluindo as relações interfrásicas e a construção da referência) e da Coerência (quando estão em causa desajustamentos entre o que é expresso e o valor semântico que se pretendia transmitir, em conformidade com o universo de referência representado no texto). A versão corrigida pelos participantes com base nas incorreções assinaladas foi analisada quanto ao sucesso ou insucesso das tentativas de correção, globalmente e para cada domínio. Nos casos de sucesso, a proposta corretiva do aluno foi comparada com a do professor para verificar se existia coincidência ou se correspondiam a reescritas diferentes.

3. Resultados

A apresentação dos resultados incidirá primeiramente sobre as incorreções encontradas, repartidas pelos domínios considerados, e sobre os valores globais relativos ao grau de sucesso das tentativas de correção por parte dos estudantes, a partir da correção indireta. Apresentar-se-ão, de seguida, os valores específicos resultantes da distribuição pelos domínios: em relação às incorreções, ao grau

de sucesso e, para os casos de sucesso, à coincidência ou não com a correção do professor.

Os resultados relativos ao número de incorreções assinaladas são apresentados no Gráfico 1, que já inclui a sua distribuição pelos domínios da Gramática, do Discurso e da Representação Gráfica. Na globalidade, foram assinaladas na correção indireta 511 incorreções. A repartição pelos domínios mostra que uma grande parte dos problemas encontrados se situa nos domínios do Discurso (53%) e da Gramática (40%), ocorrendo uma proporção substancialmente menor no domínio da Representação Gráfica (7%).

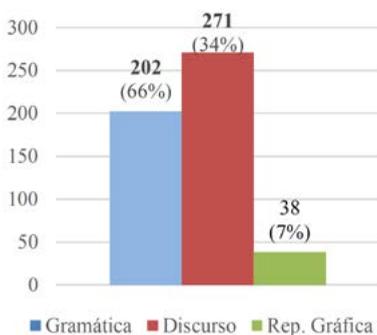


Gráfico 1 - Distribuição das incorreções pelos domínios

O Gráfico 2 apresenta os valores respeitantes ao grau de sucesso alcançado na autocorreção, na sequência da correção indireta. Observa-se que, predominantemente, os estudantes conseguem reescrever a passagem assinalada de uma forma correta, pois a taxa de sucesso aproxima-se de dois terços dos casos (66%). No entanto, os casos de insucesso não são residuais, uma vez que correspondem a 34%.

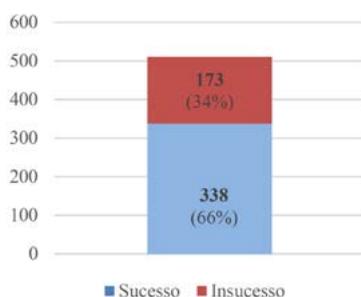


Gráfico 2 - Resultados da autocorreção: sucesso vs. insucesso

A questão que surge é se os diferentes domínios e subdomínios apresentam níveis diferentes de sucesso. A Tabela 1 apresenta os valores de sucesso ou insucesso para cada domínio. Estes valores revelam um contraste entre o domínio da Rep. Gráfica e os domínios da Gramática e do Discurso. No caso destes, os valores estão próximos dos valores globais (62% e 66% vs. 38% e 34%, respetivamente), enquanto no caso da Rep. Gráfica o sucesso das correções efetuadas atinge uma proporção muito elevada (89%, restando 11% casos de insucesso).

Tabela 1 - Valores de sucesso vs. insucesso por domínio

Domínios	Sucesso		Insucesso	
Gramática	126	62%	76	38%
Discurso	178	66%	93	34%
Rep. gráfica	34	89%	4	11%
Total	338	66%	173	34%

A Tabela 2 apresenta os resultados segundo uma maior especificação, considerando os subdomínios dentro de cada domínio.

Tabela 2 - Valores de sucesso vs. insucesso por domínio e subdomínios

Domínios		Sucesso		Insucesso		Total
Gramática	Morfologia	63	64%	32	36%	95
	Sintaxe	63	58%	44	42%	107
Discurso	Léxico	68	64%	42	36%	110
	Coesão	95	71%	40	29%	135
	Coerência	15	50%	11	50%	26
Rep. gráfica	Ortografia	32	94%	2	6%	34
	Pontuação	2	50%	2	50%	4
Total		338	66%	173	34%	511

Os resultados apresentados mostram que os valores mais elevados de sucesso são obtidos no domínio da Representação Gráfica, especificamente no domínio da Ortografia. Este subdomínio caracteriza-se pela existência de uma norma que estabelece uma representação ortográfica única (Barbeiro, 2007), ainda que com possibilidade de existência de palavras com dupla ortografia (embora constituam casos excecionais no conjunto das formas ortográficas de uma variedade da língua). O facto de uma palavra ser realçada chama também a atenção para a sua

forma, tornando mais evidente a existência de uma incorreção ortográfica, que, uma vez identificada, constitui o ponto de partida para a correção.

No domínio da Gramática, as incorreções repartem-se de forma globalmente equilibrada pelos subdomínios da Morfologia e da Sintaxe. Os valores de insucesso de Sintaxe são ligeiramente superiores, refletindo sobretudo as dificuldades ligadas à regência de preposições. Na Morfologia, são os casos de concordância nominal em género e em número e de conjugação ou de utilização dos tempos verbais requeridos que colocam mais dificuldades. Em muitos destes casos, o insucesso corresponde à ausência de uma proposta de correção, o que revela que o problema existente não encontrou uma solução alternativa.

No âmbito do Discurso, são os subdomínios relativos ao Léxico e à Coesão que apresentam maior número de incorreções assinaladas. Na Coesão, salienta-se a coesão referencial como a área que apresenta mais insucesso na correção, designadamente em relação à utilização dos artigos definidos e indefinidos.

No subdomínio relativo à Coerência, com um número inferior de casos, está sobretudo em causa o desajustamento de significado entre o que é expresso e o que seria coerente com o que decorre das situações representadas no texto.

As áreas específicas de cada subdomínio justificam um estudo aprofundado não apenas das incorreções que emergem, mas também das soluções apresentadas pelos estudantes na respetiva reescrita, quer a tentativa alcance sucesso, quer continue marcada pelo insucesso.

Após a tentativa de correção por parte do aluno, a disponibilização da correção realizada pelo professor faculta um instrumento de verificação ao aprendente. Nos casos em que as correções coincidem, o aluno obtém por essa via um *feedback* confirmativo da correção da sua reescrita.

Contudo, o êxito na correção não implica que haja coincidência com a correção do professor.

O Gráfico 3 apresenta os resultados globais relativos aos casos de reescrita considerados corretos, mas nos quais a solução adotada pelo aluno não corresponde à elaborada pelo professor.

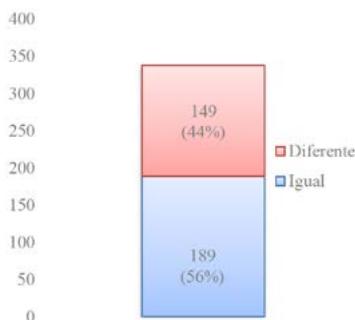


Gráfico 3 - Casos de sucesso: coincidência com a correção do professor

Os valores apresentados no Gráfico 3 mostram que, embora predomine a coincidência com a correção do professor (56%), os casos em que essa coincidência não existe são também muito relevantes (44%). Esses casos repartem-se pelos diversos domínios, como mostra a Tabela 3.

Tabela 3 - Coincidência com a correção do professor

Domínios	Igual		Diferente	
Gramática	73	58%	53	42%
Discurso	90	51%	88	49%
Rep. Gráfica	26	76%	8	24%
Global	189	56%	149	44%

A especificidade do domínio relativo à Representação Gráfica emerge na Tabela 3. Como se observou, a ortografia preenche uma grande parte dos casos assinalados. A existência de uma forma ortográfica única torna compreensível que a coincidência com a correção do professor seja largamente predominante neste domínio. Os casos de correção diferente neste domínio indicados na Tabela 3 devem-se à adoção de outras possibilidades de pontuação e à alteração da palavra, deixando de ocorrer o problema ortográfico.

Em relação aos outros domínios, quer na Gramática, quer no Discurso, é bastante frequente a reescrita segundo soluções diferentes da correção do professor. No caso da Gramática, estes casos atingem o valor de 42% e, no caso do Discurso, o valor corresponde a quase metade dos casos (49%).

4. Conclusão e implicações

O estudo exploratório cujos resultados se apresentaram teve como finalidade conhecer o alcance da modalidade de correção indireta, considerando as suas potencialidades e limites em relação à superação de incorreções por parte de aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira (PLE). Para alcançar essa finalidade geral, o estudo incidiu de forma específica no sucesso ou insucesso alcançado pelos alunos na reescrita das passagens ou unidades assinaladas, considerando a distribuição pelos domínios linguísticos e estabelecendo a comparação com a proposta corretiva do professor.

Os resultados globais revelam que uma proporção elevada de incorreções (aproximadamente dois terços) é solucionada pelos participantes do estudo, na sequência de ter sido assinalado pelo professor a existência de uma incorreção, numa passagem específica do texto. Pode, por conseguinte, concluir-se que a correção indireta ou *feedback* corretivo indireto constitui uma abordagem válida para que os alunos reativem o seu conhecimento da língua e sejam eles próprios a procurar soluções para os problemas que o professor encontra nos seus textos.

No entanto, o valor alcançado em relação ao sucesso da autocorreção, na sequência do *feedback* corretivo indireto, embora elevado, também mostra que a existência de problemas não fica completamente ultrapassada. Desde logo, é necessário ter em conta o facto de cerca de um terço das incorreções assinaladas não terem sido solucionadas na tentativa de correção dos aprendentes. Impõe-se, por conseguinte, um conhecimento mais aprofundado dos casos em que os estudantes não apresentam uma solução correta ou adequada e a procura de estratégias que possam combinar-se com a correção indireta e acrescentar o seu contributo para a resolução dos problemas e apropriação do conhecimento que lhes está associado.

Em relação ao aprofundamento do conhecimento sobre as incorreções, os resultados representam um primeiro passo. O domínio da Representação Gráfica detém o menor peso entre as incorreções assinaladas. Por outro lado, este é o domínio em que o grau de sucesso alcançado na autocorreção é maior. Para este nível de sucesso, contribui o facto de a Ortografia ser largamente predominante entre as incorreções assinaladas neste domínio. Como a norma ortográfica estabelece, em regra, uma forma única, uma vez assinalados, os casos de incorreções são identificados e corrigidos, em grande medida.

Em contraste com a Representação Gráfica e subdomínio da Ortografia, os domínios da Gramática e do Discurso apresentam ocorrências mais elevadas e um nível de insucesso bastante superior. Nestes domínios, as escolhas são mais complexas, pois realizam-se entre um conjunto mais alargado de formas ou unidades, cuja apropriação em termos de uso textual apresenta mais dificuldades, como os resultados de ocorrências de incorreções e de taxa de insucesso comprovam.

A identificação dos domínios e dos subdomínios em que as incorreções são mais frequentes e em que o nível de sucesso da autocorreção é inferior não é suficiente para delinear estratégias que conduzam à apropriação do conhecimento e superação das incorreções na produção de novos textos. Embora os subdomínios tenham revelado áreas de dificuldades, como a morfologia e sintaxe, a coesão, o léxico e a perspectiva enunciativa, estas áreas permanecem ainda amplas. O aprofundamento para a apropriação do conhecimento deverá realizar-se até ao nível das estruturas ou recursos linguísticos em foco, a fim de se compreender quais as configurações que estão ativas na interlíngua do estudante e qual a reconfiguração que se pretende promover. Para isso, é necessário incluir outros passos no percurso didático-pedagógico desencadeado pela correção, na sequência do fornecimento de *feedback* corretivo indireto e da tentativa de correção por parte do aluno. A fim de que o alcance da correção, mesmo da correção indireta, não fique confinado à revisão (como apontam Truscott & Hsu, 2008), esses passos poderão mobilizar a reflexão e *feedback* metalinguísticos e o alargamento de recursos, passos que poderão ser fundados no acesso à reescrita ou correção direta do professor, após a tentativa de correção por parte do aluno.

Os resultados mostraram que o percurso deve ir para além da tentativa de autocorreção, dado o número relevante de casos de insucesso nessa tentativa. Revelaram também que, excetuando a Representação Gráfica, em relação à Ortografia, a disponibilização da correção do professor não dissipa as dúvidas que possam surgir quanto à correção e adequação da proposta do aluno. Efetivamente, nos domínios da Gramática e do Discurso, num número muito relevante de casos, a reescrita com sucesso realizada pelos aprendentes difere da versão do professor (respetivamente 42% e 49% para os dois domínios referidos). Torna-se, por conseguinte, necessário incluir no percurso didático-pedagógico um momento em que seja proporcionado *feedback* em relação à correção da reescrita dos aprendentes. Esta necessidade é confirmada pelos resultados apresentados em Barbeiro (2021), em que a análise foi alargada a um juízo de correção solicitado aos autores acerca da sua proposta, quando diferia da do professor. Nos casos

em causa, apesar do sucesso atribuído pelo professor à reescrita, o juízo de correção realizado pelos autores considerou predominantemente a sua própria versão como incorreta (64%), enquanto apenas uma percentagem inferior (24%) a considerou como correta, apesar da diferença em relação à proposta do professor. Este indicador reforça a necessidade de *feedback* em relação às propostas do aluno no percurso didático-pedagógico. Por outro lado, para além da oportunidade de comparação de propostas, a disponibilização da reescrita do professor tem o potencial de alargar os recursos linguísticos, tendo como origem um falante mais proficiente, nomeadamente um falante nativo, como aconteceu neste caso.

No percurso adotado, em vez de esse *feedback* ser imediato, na sequência da apresentação da proposta, contemplaram-se passos complementares que incluíram a disponibilização do *feedback* direto (a correção do professor) e a promoção da reflexão metalinguística, por meio da solicitação de um juízo de correção em relação às próprias propostas, após conhecerem as do professor, e por meio da criação da oportunidade de apresentação de observações e dúvidas, seguidas do respetivo esclarecimento. Como se referiu anteriormente, o percurso integrou os seguintes passos, após a disponibilização da versão do professor:

- emissão de juízo de correção pelo estudante, em relação aos casos de soluções diferenciadas;
- explicitação de observações, de dúvidas, ...;
- *feedback* quanto ao juízo de correção e esclarecimento de dúvidas.

Em suma, mesmo tendo em conta o carácter exploratório do estudo, derivado do número reduzido de participantes e da amplitude limitada do *corpus*, os resultados obtidos apontam para um contributo relevante do *feedback* corretivo indireto para a superação de incorreções de um texto com base nas propostas de correção apresentadas pelos próprios aprendentes. Para que a superação de correções vá para além da revisão do texto em causa (Truscott & Hsu, 2008) e consista na apropriação do conhecimento a ser reativado na produção de novos textos, o percurso proposto integra contributos de outras modalidades de *feedback*, como a correção direta e a reflexão metalinguística. Esta deverá incidir sobre as tentativas de solução para os diversos problemas encontrados, para se compreender a configuração de conhecimentos que caracteriza a interlíngua dos aprendentes em relação a algumas áreas específicas. Projeta-se quer o alargamento do estudo a um maior número de participantes e de textos, quer o seu aprofundamento para apreender as conceções reveladas pelas tentativas

de correção, mesmo que não tenham alcançado sucesso. Como a produção de textos se prolonga pelo período de um semestre ou de ano, a comparação das diferentes produções e propostas de correção ao longo desse período mais alargado poderá dar indicações sobre a apropriação do conhecimento, para além da revisão de um texto específico.

Referências bibliográficas

- Alimohammadi, B., & Nejadansari, D. (2014). Written corrective feedback: focused and unfocused. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 581-587.
- Almasi, E., & Tabrisi, A. R. N. (2016). The effects of direct vs. indirect corrective feedback on iranian efl learners' writing accuracy. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(1), 74-85.
- Baleghizadeh, S., & Dadashi, M. (2011). The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on Students' Spelling Errors. *Profile*, 13(1), 129-137.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições ASA.
- Barbeiro, L. (2019). Níveis de proficiência na perspetiva das incorreções: Análise de produções escritas de aprendentes chineses. *II Congresso Internacional "Diálogos Interculturais Portugal-China"*, Aveiro: Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro (no prelo).
- Barbeiro, L. (2021). Estratégia de reescrita focada: Da correção à transformação do conhecimento na aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE). *Anais do I Congresso de PLE da Columbia University* (no prelo).
- Benson, S., & Dekeyser, R. (2019). Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research*, 23(6), 702-726.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322-329.
- Carecho, J., Fernandes, A., & Soares, R. (2020). Feedback do professor e (re)escrita em PLNM: A perspetiva dos alunos num estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 12(2), 159-179.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion volume with new descriptors*. Council of Europe. Disponível em www.coe.int/lang.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.

- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353–371.
- Erlam, R., Ellis, R., & Batstone, R. (2013). Oral corrective feedback on L2 writing: Two approaches compared. *System*, 41, p. 257-268.
- Eslami, E. (2014). The Effects Of Direct And Indirect Corrective Feedback Techniques On EFL Students' Writing. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 98, 445-452.
- Farrokhi, F., & Sattarpour, S. (2011). The effects of focused and unfocused written corrective feedback on grammatical accuracy of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1797-1803.
- Granger S. (2008). Learner corpora. In A. Lüdeling, & M. Kytö (Eds.). *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Vol. 1. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 259-275.
- Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, 69, 133-142.
- Han, Y., & Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-13.
- Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 668-674.
- Karim, K., & Nassaji, H. (2020). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, 24(4), 519-539.
- Kassim, A., & Ng, L. (2014). Investigating the efficacy of focused and unfocused corrective feedback on the accurate use of prepositions in written work. *English Language Teaching*, 7(2), 119-130.
- Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, 52, 524-536.
- Lee, I. (2020). Utility of focused/comprehensive written corrective feedback research for authentic L2 writing classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 49, 100734.
- Li, S., & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in *System*. *System*, 84, 93-109.
- Linh, Đ. (2018). The effectiveness of indirect written corrective feedback as perceived by teachers and students of a public university in Vietnam. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 6(4), 152-162.
- Liu, Q., & Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 30, 66-81.
- Mao, S., & Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback: (mis)alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, 45, 46-60.
- Mcmartin-Miller, C. (2014). How much feedback is enough?: Instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing. *Assessing Writing*, 19, 24-35.

- Poorebrahim, F. (2017). Indirect written corrective feedback, revision, and learning. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 184-192.
- Rahmawati, S. M. (2017). Direct and indirect corrective feedback on EFL students writing skill: a case study in a junior high school in Bandung. *Journal of English and Education*, 5(1), 64-77.
- Rose, D. (2017). Evaluating the task of language learning. In B. Miller, P. McCardle, & V. Connelly (Eds.). *Development of writing skills in individuals with learning difficulties*. (pp. 161-181). Leiden, Boston: Brill.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Salami, M., & Moini, M. (2013). The impact of indirect focused and unfocused corrective feedback on written accuracy. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 1(4), 35-44.
- Sampson, A. (2012). Coded and uncoded error feedback: Effects on error frequencies in adult Colombian EFL learners' writing. *System*, 40, 494-504.
- Sato, M., & Loewen, S. (2018). Metacognitive instruction enhances the effectiveness of corrective feedback: variable effects of feedback types and linguistic targets. *Language Learning*, 68(2), 507-545.
- Seiffedin, A., & El-Sakka, S. (2017). The impact of direct-indirect corrective e-feedback on efl students' writing accuracy. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(3), 166-175.
- Storch, N. (2018). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: a research agenda. *Language Teaching*, 51(2), 262-277.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 303-334.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Truscott, J., & Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17, 292-305.

