

**EFICÁCIA DAS TÉCNICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:  
FORNECIMENTO DE FEEDBACK COMO FORMA DE CORRIGIR ERROS DE  
ESCRITA**

***EFFECTIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING TECHNIQUES:  
PROVISION OF FEEDBACK AS A WAY TO CORRECT WRITING MISTAKES***

***EFICACIA DE LAS TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA:  
PROVISIÓN DE RETROALIMENTACIÓN COMO FORMA DE CORREGIR ERRORES  
DE ESCRITURA***

Nataliya RETS<sup>1</sup>  
Svetlana PIVNEVA<sup>2</sup>  
Olga PASIUKOVA<sup>3</sup>  
Svetlana ZOLOTAREVA<sup>4</sup>  
Zhanna ABALYAN<sup>5</sup>  
Elmira KHUTOVA<sup>6</sup>

**RESUMO:** O estudo analisa o problema do feedback corretivo no estudo de uma língua estrangeira na universidade como um dos tipos de feedback entre professor e aluno. O artigo considera o feedback como uma forma de corrigir os erros dos alunos na execução do controle. O artigo oferece uma característica de feedback escrito, identifica seus vários tipos e subtipos em termos de suas características específicas e eficiência de uso. Várias abordagens para a correção de erros de escrita e fala dos alunos são analisadas. É dada especial atenção às condições de dar feedback eficaz. O estudo experimental realizado sobre a eficácia de diferentes tipos de feedback corretivo escrito entre um professor e um aluno no processo de aprendizagem de língua estrangeira conclui que o feedback corretivo indireto escrito se mostra mais eficaz, pois o feedback indireto requer maior participação dos alunos e seu envolvimento ativo na o processo de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua estrangeira. Feedback corretivo. Escrevendo. Feedback direto. Feedback indireto.

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Tecnologia e Gestão de Moscou em homenagem a K.G Razumovsky (MSUTM), Moscou – Rússia. Professor Associado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0578-2227>. E-mail: [n.rets@mgutm.ru](mailto:n.rets@mgutm.ru)

<sup>2</sup> Universidade Estatal Social Russa (RSSU), Moscou – Rússia. Professor Associado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2288-9915>. E-mail: [tlt-swetlana@yandex.ru](mailto:tlt-swetlana@yandex.ru)

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Tecnologia e Gestão de Moscou em homenagem a K.G Razumovsky (MSUTM), Moscou – Rússia. Professor Associado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5321-0154>. E-mail: [o.pasuikova@gmail.com](mailto:o.pasuikova@gmail.com)

<sup>4</sup> Universidade Financeira sob o governo da Federação Russa (FinU), Moscou – Rússia. Professor Associado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5528-9476>. E-mail: [socege@yandex.ru](mailto:socege@yandex.ru)

<sup>5</sup> Universidade Financeira sob o governo da Federação Russa (FinU), Moscou – Rússia. Professor Associado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2255-9019>. E-mail: [ZAAbalyan@fa.ru](mailto:ZAAbalyan@fa.ru)

<sup>6</sup> Universidade Estadual Kabardino-Balkariana em homenagem a H.M. Berbekov (KBSU), Nalchik – Rússia. Professor Associado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0633-2789>. E-mail: [khutova@mail.ru](mailto:khutova@mail.ru)

**RESUMEN:** El estudio analiza el problema del feedback correctivo en el estudio de una lengua extranjera en la universidad como uno de los tipos de feedback entre un profesor y un alumno. El artículo considera la retroalimentación como una forma de corregir los errores de los estudiantes en la ejecución del control. El documento ofrece una característica de la retroalimentación escrita, identifica sus diversos tipos y subtipos en términos de sus características específicas y eficiencia de uso. Se analizan varios enfoques para la corrección de los errores de los estudiantes en la escritura y el habla. Se presta especial atención a las condiciones para dar una retroalimentación efectiva. El estudio experimental realizado sobre la eficacia de diferentes tipos de feedback correctivo escrito entre un profesor y un alumno en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera concluye que el feedback correctivo indirecto por escrito resulta más eficaz ya que el feedback indirecto requiere una mayor participación de los alumnos y su implicación activa en la el proceso de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Lengua extranjera. Retroalimentación correctiva. Escribiendo. Retroalimentación directa. Retroalimentación indirecta.

**ABSTRACT:** The study analyzes the problem of providing corrective feedback in studying a foreign language at the university as one of the types of feedback between a teacher and a student. The article regards feedback as a way of correcting students' mistakes in executing control. The paper offers a characteristic of written feedback, identifies its various types and subtypes in terms of their specific characteristics and efficiency of use. Various approaches to the correction of students' mistakes in writing and speech are analyzed. Particular attention is devoted to the conditions of giving effective feedback. The conducted experimental study of the effectiveness of different types of written corrective feedback between a teacher and a student in the process of foreign language learning concludes that indirect written corrective feedback proves more effective since indirect feedback requires greater participation of the students and their active involvement in the learning process.

**KEYWORDS:** Foreign language. Corrective feedback. Writing. Direct feedback. Indirect feedback.

## Introdução

A renovação atualizada do conteúdo e da estrutura da educação exige uma revisão fundamental das relações professor-aluno, particularmente para uma nova profissionalização do professor a partir de um supervisor de atividades de aprendizagem, que deve controlar o processo de assimilação do conhecimento pelos alunos, em igual participante desse processo (BAIDELDINOVA *et al.*, 2021; DZYUBA *et al.*, 2021). A criação de um ambiente de aprendizagem favorável é impossível sem feedback, o que permite ao professor monitorar e ajustar regularmente o processo de aquisição de conhecimento pelos alunos (BESSONOV, 2016).

Na fase atual, há maior atenção ao desenvolvimento de tal estratégia do professor em relação aos erros de escrita no estudo de uma língua estrangeira que atenderia às necessidades linguísticas do aluno (BREDIKHINA, 2018). Tendo o propósito de desenvolver a capacidade dos alunos de expressar livremente seus pensamentos por escrito, para alcançar uma certa habilidade na construção de seu próprio texto escrito, o professor, certamente, não pode ignorar aspectos gramaticais e vocabulários da escrita do aluno, não contribuir para o desenvolvimento de habilidades de edição (MALEKI; ESLAMI, 2013).

Por essa razão, hoje, as questões de fornecer feedback corretivo no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em instituições de ensino superior, bem como das formas efetivas de sua provisão e da adequada correção dos erros dos alunos na escrita permanecem atuais (USMANOVA; KHOKHLOVA; FEDOSEEV, 2021).

### **Revisão da literatura**

Considerando a pesquisa pedagógica sobre o fornecimento de feedback, deve-se notar que essa questão tem sido, há muito tempo, considerada predominantemente em termos de classificação dos tipos de feedback. Especificamente, os pesquisadores propõem várias tipologias de feedback e as examinam em diferentes contextos: na comunicação professor-aluno (SHUTE, 2008), na fala oral ou escrita (FARJADNASAB; KHODASHENAS, 2017). Atenção especial é dada pelos estudiosos ao estudo da conscientização dos alunos sobre os tipos de feedback efetivo (GAMLEM; SMITH, 2013), seu reconhecimento da importância de usá-lo (GAMLEM; MUNTHE, 2014), bem como a prestação de feedback entre os alunos uns aos outros (LIU; CARLESS, 2006).

O feedback atua em duas direções: na do professor e na do aluno. O feedback que atua na direção do professor fornece-lhes informações sobre o nível de desempenho dos alunos. O professor analisa as informações sobre a presença de algumas deficiências, monitora desvios na atividade de fala dos alunos, revela o grau de cumprimento da estratégia de aprendizagem escolhida e táticas com as reais necessidades. Isso possibilita avaliar oportunamente a situação metodológica e fazer as correções necessárias na seleção de técnicas, formas e métodos de ensino, a seleção de exercícios, determinação da modalidade e duração de seu desempenho, e a sequência da organização de todo o trabalho educativo com os alunos (SKOVHOLT, 2018).

Garantir a eficácia do feedback, segundo pesquisadores (PARR; HAWES, 2017), requer seguir uma sequência específica de etapas para doá-lo: na primeira etapa, o desempenho e o grau de domínio do material pelo aluno são avaliados e as metas são definidas; na segunda

etapa, são realizadas avaliação, autoavaliação e avaliação do trabalho em pares; na terceira etapa, os alunos monitoram suas conquistas e refletem sobre elas.

Pesquisadores (BROWN; HARRIS; HARNETT, 2012) aponta três aspectos do feedback efetivo: sua estrutura (metas, localização da provisão, tempo, proficiência do aluno no material), conteúdo (construtivo, diferenciado) e formato (oral, escrito, gráfico, vídeo) (GOLUBEVA *et al.*, 2021).

Uma vez que o feedback corretivo, conhecido como correção de erros ou gramática, é a principal ferramenta do professor no trabalho sobre os erros dos alunos (HUBACKOVA, 2016), a pesquisa distingue entre feedback corretivo oral e escrito entre o professor e o aluno no processo de estudo de uma língua estrangeira (MACKEY, 2006).

O feedback corretivo escrito está ligado à abordagem da correção dos erros dos alunos que precisam ser bem equilibrados e seletivos a vários tipos de erros. Pesquisadores dessa área exploram as questões relativas aos tipos de erros que requerem análise (BITCHENER; YOUNG; CAMERON, 2005) e quando e como o professor é aconselhado a responder aos erros dos alunos (ELLIS, 2008).

Existem várias abordagens para os tipos desse tipo de feedback. Por escrito, alguns pesquisadores (ÖLMEZER-ÖZTÜRK, 2019) distinguem entre feedback direto, no qual o professor corrige o erro e escreve a escrita correta, e o feedback indireto, que envolve codificar os erros (ortografia [SP], gramática [GR], etc.) e enfatizá-los para que o próprio aluno os corrija.

Outros pesquisadores (RUDZEWITZ *et al.*, 2018) tendem a diferenciar entre dois tipos de feedback corretivo direto: a correção de erros pelo professor pessoalmente ou por meio de informações metalinguísticas, e feedback corretivo indireto, que se refere apenas às correções próprias dos alunos que os fazem pensar por si mesmos.

Uma influência efetiva na formação e aperfeiçoamento de habilidades e habilidades da fala escrita é produzida pela identificação e correção de erros de cooperação com o aluno, combinados com tais tipos de trabalho como discutir erros em um grupo de alunos e individualmente (BLACK; NANNI, 2016), verificando e reescrevendo o trabalho escrito após receber comentários do professor (ELLIS *et al.*, 2008), mantendo registros de erros a fim de desenvolver habilidades e habilidades adequadas do aluno (ARIDAH; ATMOWARDOYO; SALIJA, 2017).

Todavia, apesar do substancial conjunto de pesquisas sobre o problema em estudo, é preciso prestar atenção especial ao estudo da eficácia de diferentes mecanismos de fornecimento de feedback corretivo escrito.

O objetivo deste artigo é investigar a eficácia de diferentes tipos de feedback corretivo escrito entre o professor e o aluno no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em uma universidade.

Os objetivos do estudo:

1. Projetar e realizar um estudo experimental sobre o uso de diferentes tipos de feedback corretivo escrito entre o professor e o aluno no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira em uma universidade.

2. Concluir sobre o grau de eficácia do uso de diferentes tipos de feedback corretivo escrito com base no estudo experimental realizado.

Hipótese da pesquisa: o uso de feedback corretivo escrito indireto é mais eficaz porque o caminho do feedback indireto requer mais participação do aluno, isto é, seu envolvimento ativo no processo.

## **Métodos**

O estudo experimental da eficácia do fornecimento de feedback corretivo escrito entre o professor e o aluno no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira na universidade foi realizado na Universidade Estadual de Tecnologia e Gestão de Moscou em 2021.

O estudo experimental é realizado em 192 alunos do 2º e 3º anos de estudo. Destes, 98 pessoas estão incluídas no grupo experimental e 94 – no grupo de controle (CG).

O controle da escrita de língua estrangeira dos alunos nas etapas formativas e de controle do experimento envolve a realização de testes de controle escrito.

Na fase formativa do experimento, no CG, o método de feedback direto é empregado na verificação das provas de controle por escrito dos alunos: o professor corrige os erros e anota a resposta correta. No EG, o método utilizado na verificação das provas escritas dos alunos na fase formativa do experimento é o feedback indireto: o professor só aponta o erro para o aluno codificando-o de acordo com o esquema estabelecido de títulos de erro e sugere que o próprio aluno o corrija.

Os testes de controle escrito concluídos pelos alunos na fase de controle do experimento são verificados de acordo com o seguinte esquema de avaliação:

**Tabela 1** – Resultado do teste de controle escrito

Tipo de erro	Pontos removidos
Morfológico	1
Sintático	2
Lexical	2
Estilístico	2
Ortográfico	2
Pontuação	1

Fonte: Elaborado pelos autores

Os resultados da avaliação dos testes de controle dos alunos na fase de controle do experimento permitem concluir sobre o grau de eficácia dos dois tipos de feedback corretivo escrito entre o professor e o aluno na aprendizagem de uma língua estrangeira em uma universidade.

A confiabilidade das diferenças entre os resultados dos dois grupos estudantis antes e depois do experimento é testada através do teste t do estudante para amostras relacionadas e independentes.

## Resultados

Os resultados do estudo do uso de diferentes tipos de feedback corretivo escrito no controle e grupos experimentais são mostrados na Tabela 2.

**Tabela 2** – Resultados do estudo do uso de diferentes tipos de feedback corretivo escrito

	Eg		Cg		$t_{Emp}$ para amostras independentes
	Número médio de pontos removidos	$t_{Emp}$ para amostras relacionadas	Número médio de pontos removidos	$t_{Emp}$ para amostras relacionadas	
Antes do experimento	26.4	4.23	25.8	0.87	0.76
Depois do experimento	15.6		22.7		4.51

Fonte: Elaborado pelos autores

Como evidente na Tabela 2, a média de pontos removidos no EG antes da fase formativa do experimento é de 26,4 e, no CG, – 25,8. Os resultados da análise estatística da confiabilidade das diferenças pelo teste t do aluno para amostras independentes (para CG e EG) não mostram diferenças significativas entre os grupos ( $t_{Emp} = 0,76$ ).

Após a conclusão da etapa formativa do experimento, os resultados no EG são muito melhores (a média de pontos removidos é igual a 15,6). Os resultados da análise estatística da confiabilidade das diferenças pelo teste t do Aluno para amostras relacionadas (para EG) também confirmam os maiores resultados no EG após o experimento formativo ( $t_{Emp} = 4,23$ ;  $p \leq 0,01$ )

Enquanto isso, os resultados no CG não apresentam alteração considerável (o número médio de pontos removidos – 22,7) e os resultados da análise estatística pelo teste t do aluno para amostras relacionadas (para CG) não revelam diferenças significativas nos resultados da CG após a etapa formativa ( $t_{Emp} = 0,87$ ).

Ao mesmo tempo, os resultados da análise estatística da confiabilidade das diferenças pelo teste t do aluno para amostras não relacionadas (para CG e EG) confirmam os maiores resultados no EG em comparação com o CG no número de erros após a fase formativa do experimento ( $t_{Emp} = 4,51$ ;  $p \leq 0,01$ ).

## **Discussão**

O estudo realizado confirma que o uso do feedback indireto é mais eficaz, uma vez que seu caminho requer maior participação e seu envolvimento ativo no processo, o que garante claramente maior eficiência dessa cooperação. No entanto, não há consenso sobre como exatamente o feedback indireto deve ser fornecido – codificando o erro de acordo com o esquema estabelecido de nomeação de erros (como em nosso estudo) ou através da chamada identificação "oculta" do erro, sublinhando-o no texto para que o aluno faça o diagnóstico e corrija por conta própria. Pesquisadores sugerem (BITCHENER; YOUNG; CAMERON, 2005) que tal detecção indireta de um erro força o aluno a analisá-lo, a estudar um certo fenômeno gramatical mais profundamente, e no processo de tal trabalho, a praticar suas habilidades de edição de texto, o que leva a um melhor sucesso a longo prazo na aprendizagem para escrever.

Em nossa opinião, o feedback direto e indireto pode ser combinado eficientemente se o professor pretende elaborar uma determinada categoria de erros e codifica todos os erros nesta categoria, corrigindo fluentemente vários outros erros. Presume-se que a forma como essa correção "oculta" fornecida é pré-acordada com o aluno: seja simplesmente sublinhando os erros, codificando-os, usando símbolos editoriais, correções verbais ou comentários. A codificação de erros geralmente é menos demorada e parece ser a melhor maneira de corrigir, desde que o aluno entenda as marcas de codificação. Pesquisadores (BLACK; NANNI, 2016)

alertam contra a excessiva intervenção direta na escrita dos alunos e a suposição dos professores sobre a autoria do texto.

A literatura pedagógica científica oferece muitas dicas práticas para dar feedback na correção de erros de escrita. Entendendo a importância do feedback como um componente da estratégia metodológica global do processo de aprendizagem, os pesquisadores sugerem a necessidade de os professores desenvolverem um plano para esse trabalho. Em particular, R. Ellis *et al.* (2008) apresentar uma metodologia de planejamento em várias etapas que envolve análise diagnóstica das necessidades individuais dos alunos, determinação da categoria mais comum de erros, utilização de mini-aulas para trabalhar neles, intensificação do trabalho de parceiros e introdução de autocorreção de erros. Este plano, é claro, assume a presença do feedback do professor, seus comentários sobre as versões primária e final do trabalho escrito, que avaliam o progresso do aluno. Os princípios sobre os quais esse trabalho deve ser baseado são a pontualidade e a relevância para as necessidades linguísticas dos alunos (DMITRICHENKOVA *et al.*, 2021).

Ao contrário dos temores de alguns pesquisadores (MACKEY, 2006) sobre se todos os alunos prestam a devida atenção às correções do professor, os resultados de um estudo (RUDZEWITZ *et al.*, 2018) nesta área mostram que cerca de 80% de todos os erros que os alunos são solicitados a corrigir são corrigidos com sucesso. Ao mesmo tempo, os alunos são encontrados para apreciar e contar com essa cooperação com o professor. Há também evidências convincentes (ARIDAH; ATMOWARDOYO; SALIJA, 2017) de um aumento constante na competência linguística dos alunos (POPOVA; BOBROVA; MALTZAGOV, 2021) cujos instrutores respondem a desvios de escrita em tempo hábil e trabalham as habilidades dos alunos em reconhecer e corrigir esses erros, pois as habilidades na identificação e reconhecimento de erros de edição permitem que eles os evitem no futuro.

Estudando a questão de diferentes categorias de erros, pesquisadores (ELLIS, 2008) distinguem: (a) – erros que interferem na compreensão do texto e pertencem aos "globais" e (b) – erros que não são críticos para a percepção correta do texto. O critério de "globalidade" deste ou daquele erro varia muito dependendo do contexto. Erros também são, às vezes, divididos entre os que são fáceis de explicar e corretos confiando em normas e regras gramaticais e léxicas, e idiossincráticas, e os que requerem um alto nível de proficiência linguística. Exemplos de erros do primeiro grupo são aqueles em tempos verbais, o acordo entre o sujeito e o predicado, formas substantivos, pontuação, etc.



O aluno tem um certo tempo para estudar os comentários do professor, discutir os erros, trabalhar neles com exercícios práticos e preparar uma versão corrigida do texto. Os erros mais complexos incluem aqueles em que o aluno é incapaz de corrigir com base apenas em livros didáticos normativos: escolha de palavras, estrutura de frases, uso de expressões idiomáticas e afins.

Devido à falta de regras claras, tais erros exigem não apenas codificação, mas correção direta pelo professor. A explicação desses erros é acompanhada pelo desenvolvimento preliminar de exercícios de treinamento, a fim de identificar as fontes de erros e as formas de evitá-los (por exemplo, exercícios para encontrar uma palavra ou expressão adequada). Recomenda-se trabalhar os erros com base em textos de complexidade adequada, que já podem ser familiares ao aluno, prestando atenção ao reconhecimento das estruturas problemáticas e dos fenômenos gramaticais (ARIDAH; ATMOWARDOYO; SALIJA, 2017).

Vale destacar a gama de fenômenos gramaticais que normalmente desencadeiam a discussão na análise de erros cometidos por estudantes que estudam uma língua estrangeira. Estes incluem: tempo verbal, verbos auxiliares, artigos, definição substantiva, acordo sujeito-predicado, partes da discurso, ordem da palavra em uma frase, escolha de palavras, estrutura de sentença. A abordagem para corrigir tais erros, em nossa opinião, deve ser bem equilibrada; é necessário evitar tanto subestimar a gravidade do erro como superestimá-lo sem levar em conta outras características do texto.

Pesquisadores (BLACK; NANNI, 2016) recomendam que os professores tomem uma abordagem seletiva para diferentes categorias de erros, o que pressupõe que o trabalho principal seja feito na correção dos erros típicos globais, enquanto erros menos críticos (por exemplo, imprecisões de estilo) são apontados apenas nos trabalhos de alunos muito bem sucedidos e fortes. Uma certa economia de tempo é garantida por uma ampla introdução do trabalho em pares, com colegas e a auto-edição, bem como as mini-discussões, considerando as necessidades linguísticas específicas do grupo e tendo uma natureza bastante realista das tarefas.

Identificar e corrigir erros em colaboração com o aluno não é a única maneira de promover efetivamente o aprimoramento das habilidades de escrita. Argumentamos que engajar os alunos na correção por pares é um bom fator motivador para desenvolver suas habilidades de aprendizado, porque os erros no trabalho de outras pessoas às vezes são mais fáceis de detectar do que no próprio. Um estudo de Liu e Carless (2006) descreve um processo claramente estruturado, supervisionado, em três estágios, no qual os alunos primeiro examinam erros em

textos prontos, depois editam o trabalho um do outro, e só depois disso se concentram em editar seu próprio trabalho.

Foram realizados estudos (BLACK; NANNI, 2016; ELLIS *et al.*, 2008) sobre o feedback dos alunos sobre qual estratégia é a mais preferível para eles. Os resultados revelam que todos os alunos esperam pelos comentários do professor sobre seus erros. Construir e implementar uma estratégia para desenvolver as habilidades de escrita dos alunos é conhecido por exigir muito tempo e paciência do professor, bem como altas habilidades profissionais, mas a falta desse feedback causa certa ansiedade nos alunos, mina sua confiança tanto em suas habilidades quanto em seu professor. Escolhendo entre categorias de avaliação como conteúdo, organização de texto, gramática e vocabulário, os alunos insistem especialmente na explicação dos erros gramaticais. Certas dificuldades são causadas por comentários muito "escondidos" do professor (sublinhando, circulando, com flechas, etc.) Às vezes, erros de edição podem parecer desinteressantes, sem importância para os alunos, dependendo, em grande medida, dos comentários do professor. A falta de confiança em sua capacidade de corrigir um erro também leva os alunos a estarem relutantes em desenvolver suas habilidades de edição de texto. Ao mesmo tempo, os alunos demonstram claramente o desejo de cooperação no trabalho de correção de erros, pelo autodiagnóstico e pela autocorreção dos erros cometidos, em vez de uma simples cópia da versão correta. Um certo número de alunos sempre prefere correção parcial, ou seja, correção dos erros mais significativos. O ponto principal acordado por todos os alunos é que a estratégia do professor em relação aos erros precisa ser consistente, oportuna e integral e que o professor coopere com os alunos.

É preciso ter em mente que a eficácia deste trabalho também é condicionada por outros fatores: o nível de conhecimento do aluno, sua motivação (ARTEMOVA *et al.*, 2021), peculiaridades de seu estilo de aprendizagem individual e personalidade, etc. (PANIKAROVA *et al.*, 2021). Especificamente, analisando o nível de conhecimento dos alunos como um dos critérios mais importantes no desenvolvimento de uma estratégia de correção de erros, os pesquisadores (BITCHENER; JOVEM; CAMERON, 2005) distingue entre dois níveis: aquele em que o aluno não é capaz de diagnosticar seus próprios erros, e aquele em que o aluno é capaz de autocorriger os erros apontados pelo professor. Dependendo do nível de conhecimento dos alunos, o professor escolhe diferentes métodos e técnicas de trabalho com o grupo.

## Conclusão

Em resumo, a eficácia do feedback corretivo escrito é afetada pelas seguintes condições: a consciência do professor sobre os tipos e métodos de sua provisão; a regularidade de uso; a compreensão do aluno, focando primeiro nos objetivos de aprendizagem e depois na avaliação; a influência positiva sobre o aluno, dando detalhes e tendo uma abordagem individualizada.

Os resultados do estudo corroboram a hipótese de que o uso de feedback corretivo escrito indireto é mais eficaz porque requer maior participação do aluno, ou seja, seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem.

Finalmente, pesquisas prospectivas devem ser direcionadas à análise cientificamente fundamentada e à seleção de técnicas, métodos e meios eficazes de fornecer feedback corretivo escrito sobre os erros de escrita dos alunos como um componente da estratégia metodológica geral do processo de aprendizagem da língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

ARIDAH, A.; ATMOWARDOYO, H.; SALIJA, K. Teacher practices and students' preferences for written corrective feedback and their implications on writing instruction. **International Journal of English Linguistics**, v. 7, n. 1, p. 112–125, 2017. Disponível em: <https://ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/63921>. Acesso em: 15 ago. 2021.

ARTEMOVA, E. G. *et al.* El uso de códigos QR y su eficacia en la aplicación de competencias profesionales [The use of QR codes and their efficiency in the application of professional skills]. **Apuntes Universitarios**, v. 12, n. 1, p. 419–435, 2021. Disponível em: <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/978>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BAIDELDINOVA, G. *et al.* Improving students' independent work under teacher's supervision during foreign language learning at the university. **European Journal of Contemporary Education**, v. 10, n. 4, p. 868-878, 2021. Disponível em: <https://oaji.net/pdf.html?n=2022/2-1642888759.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

BESSONOV, K. A. Obratnaia sviaz v pedagogicheskom vzaimodeistvii prepodavatelya i studenta [Feedback in the pedagogical interaction between a teacher and a student]. **Juvenis Scientia**, n. 2, p. 86-89, 2016. Disponível em: <https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-pedagogicheskom-vzaimodeystvii-prepodavatelya-i-studenta>. Acesso em: 09 jul. 2021.

BITCHENER, J.; YOUNG, S.; CAMERON, D. The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, n. 3, p. 191–205, 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1060374305000366>. Acesso em: 3 ago. 2021.

BLACK, D. A.; NANNI, A. Written corrective feedback: Preferences and justifications of teachers and students in a Thai context. **Gema Online Journal of Language Studies**, v. 16, n. 3, p. 99–114, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/309922729\\_Written\\_Corrective\\_Feedback\\_Preferences\\_and\\_Justifications\\_of\\_Teachers\\_and\\_Students\\_in\\_a\\_Thai\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/309922729_Written_Corrective_Feedback_Preferences_and_Justifications_of_Teachers_and_Students_in_a_Thai_Context). Acesso em: 23 jul. 2021.

BREDIKHINA, I.A. **Metodika prepodavaniia inostrannykh iazykov**: Obuchenie osnovnym vidam rechevoi deiatelnosti [Methodology of teaching foreign languages: Teaching the main types of speech activity]. Ekaterinburg: Ural University Publishing House, 2018.

BROWN, G. T.; HARRIS, L. R.; HARNETT, J. Teacher beliefs about feedback within an assessment for learning environment: Endorsement of improved learning over student wellbeing. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, n. 7, p. 968–978, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X12000807?via%3Dihub>. Acesso em: 11 ago. 2021.

DMITRICHENKOVA, S. V. *et al.* Especificidades da estabilidade estrutural da criatividade profissional de um professor de línguas estrangeiras [Specifics of the structural stability of professional creativity of a foreign language teacher]. **Revista EntreLinguas**, v. 7, n. esp. 2, p. e021017, 2021. Available: in: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15143>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DZYUBA, E. M. *et al.* Open education courses as a relevant environment for improving professional competencies of teachers. **Revista Tempos e Espaços Em Educação**, v. 14, n. 33, e16164, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16164>. Acesso em: 07 ago. 2021.

ELLIS, R. A typology of written corrective feedback types. **ELT Journal**, v. 63, n. 2, p. 97–107, 2008. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/63/2/97/440749?login=false>. Acesso em: 19 jul. 2021.

ELLIS, R. *et al.* The effects of focused and unfocused written corrective feedback in English as a foreign language context. **System**, v. 26, n. 3, p. 353–371, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X08000390>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FARJADNASAB, A. H.; KHODASHENAS, M. R. The effect of written corrective feedback on EFL students' writing accuracy. **International Journal of Research in English Education**, v. 2, n. 2, p. 30–42, 2017. Disponível em: <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=526154>. Acesso em: 07 ago. 2021.

GAMLEM, S. M.; MUNTHE, E. Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. **Cambridge Journal of Education**, v. 44, n. 1, p. 75–92, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2013.855171>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GAMLEM, S. M.; SMITH, K. Student perceptions of classroom feedback. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 20, n. 2, p. 150-169, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2012.749212>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GOLUBEVA, T. I. *et al.* The impact of visualization tools in distance English language learning: the experience of the Russian university teachers. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 14, n. 33, e16111, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8077572>. Acesso em: 23 jul. 2021.

HUBACKOVA, S. Feedback in on-line foreign language teaching. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 232, p. 316-320, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816312605>. Acesso em: 04 ago. 2021.

LIU, N. F.; CARLESS, D. Peer feedback: The learning element of peer assessment. **Teaching in Higher Education**, v. 11, n. 3, p. 279-290, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510600680582>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MACKEY, A. Feedback, noticing and instructed second language learning. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 3, p. 405–430, 2006. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/27/3/405/182957?login=false>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MALEKI, A.; ESLAMI, E. The effects of written corrective feedback techniques on EFL students' control over grammatical construction of their written English. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 3, n. 7, p. 1250-1257, 2013. Disponível em: <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/07/24.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ÖLMEZER-ÖZTÜRK, E. Beliefs and practices of Turkish EFL teachers regarding oral corrective feedback: A small-scale classroom research study. **Language Learning Journal**, v. 47, n. 2, p. 219-228, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09571736.2016.1263360>. Acesso em: 17 ago. 2021.

PANIKAROVA, N. P. *et al.* A influência da avaliação formativa das realizações acadêmicas dos alunos para aumentar sua motivação para estudar na universidade [The influence of formative assessment of students' academic achievements on increasing their motivation to study at university]. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 4, p. e021088, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15636>. Acesso em: 03 ago. 2021.

PARR, J. M.; HAWE, E. Facilitating real-time observation of, and peer discussion and feedback about, practice in writing classrooms. **Professional Development in Education**, v. 43, n. 5, p. 709–728, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2016.1241818>. Acesso em: 30 jul. 2021.

POPOVA, E. N.; BOBROVA, S. E.; MALTZAGOV, I. D. Desenvolvimento da competência e cultura da utilização de ferramentas de tradução automática em futuros tradutores (a exemplo de dominar o uso de ferramentas gatos) [Development of the competency and culture of using automatic translation tools in future translators (on the example of mastering the use of cat tools)]. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 5, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/16024>. Acesso em: 10 ago. 2021.

RUDZEWITZ, B. *et al.* **Generating feedback for English foreign language exercises**. New Orleans: Association for Computational Linguistics, 2018.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654307313795>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SKOVHOLT, K. Anatomy of a teacher–student feedback encounter. **Teaching and Teacher Education**, v. 69, p. 142–153, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17300082>. Acesso em: 13 ago. 2021.

USMANOVA, E.; KHOKHLOVA, E.; FEDOSEEV, R. Mediation and communication practices in education. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 14, n. 33, e16562, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8120468>. Acesso em: 07 ago. 2021.

### Como referenciar este artigo

RETS, N.; PIVNEVA, S.; PASIUKOVA, O.; ZOLOTAREVA, S.; ABALYAN, Z.; KHUTOVA, E. Eficácia das técnicas de ensino de línguas estrangeiras: Fornecimento de feedback como forma de corrigir erros de escrita. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 8, n. esp. 1, e022022, mar. 2022. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v8iesp.1.16934>

**Submetido em:** 27/12/2021

**Revisões requeridas em:** 10/02/2022

**Aprovado em:** 05/03/2022

**Publicado em:** 30/03/2022