

# EFICÁCIA DA TRANSLINGUAGEM NO *FEEDBACK* CORRETIVO ORAL NA REVISÃO DA ESCRITA DOS APRENDENTES DE PLE: UM ESTUDO QUASE-EXPERIMENTAL

**Siqing Mu**

kelseymu@gmail.com

Universidade Politécnica de Macau, Macau SAR (China)

**Isabel Margarida Duarte**

iduarte@letras.up.pt

Universidade do Porto, Porto (Portugal)

**Resumo:** A pedagogia da translinguagem tem despertado um interesse crescente no campo do ensino de línguas segundas e estrangeiras. Paralelamente, o *feedback* corretivo (FC) é amplamente reconhecido como um fator essencial na melhoria da proficiência linguística dos aprendentes. Contudo, o papel específico da translinguagem no contexto do *feedback* corretivo oral em atividades de escrita em língua estrangeira permanece pouco explorado - sobretudo no que diz respeito à sua eficácia na melhoria da precisão durante a revisão textual. O presente estudo quase-experimental investiga o impacto da translinguagem no FC fornecido por docentes, na performance de revisão de estudantes de nível intermédio de Português Língua Estrangeira (PLE). Foram comparadas três condições de *feedback*: (1) FC translingue dado por uma docente nativa de português; (2) FC translingue dado por uma docente não nativa (falante de chinês); e (3) FC automático. 25 estudantes universitários, em Macau, participaram neste estudo, distribuídos por quatro grupos: dois grupos com FC translingue, um grupo com FC automático e um grupo de controlo sem *feedback*. Os resultados revelaram que ambos os grupos com FC translingue superaram significativamente os grupos com FC automático e de controlo no que se refere à precisão da revisão textual. No entanto, os efeitos variaram ligeiramente em função dos tipos de erro tratados. Estes dados destacam o valor pedagógico do uso da translinguagem em contextos de FC e oferecem contributos relevantes para o ensino da escrita no âmbito do PLE.

**Palavras-chave:** translinguagem; *feedback* corretivo oral; produção escrita em PLE; Português como Língua Estrangeira; Macau; nível intermédio.

**Abstract:** Translanguaging pedagogy has garnered increasing attention in the field of second and foreign language education. Meanwhile, corrective *feedback* (CF) is widely acknowledged as a key factor in enhancing learners' language proficiency. However, the specific role of translanguaging in the

context of oral corrective *feedback* during foreign language writing instruction remains underexplored—particularly its effectiveness in improving learners’ revision accuracy. This quasi-experimental study investigates the impact of translinguaging in teachers’ OCF on the revision performance of intermediate-level learners of Portuguese as a Foreign Language (PFL). Three *feedback* conditions were compared: (1) translingual CF provided by a native Portuguese-speaking tutor, (2) translingual CF provided by a non-native (Chinese) Portuguese tutor, and (3) automated corrective *feedback*. A total of 25 university students in Macao SAR were assigned to one of four groups: two translinguaging CF groups, one automated CF group, and a control group without *feedback*. Results indicate that both translinguaging CF groups significantly outperformed the automated CF and control groups in revision accuracy. However, the effects varied slightly depending on the error types targeted during revisions. These findings underscore the pedagogical value of translinguaging in oral *feedback* contexts and offer insights for enhancing PFL writing instruction.

**Keywords:** translinguaging; oral corrective *feedback*; PFL writing; Portuguese as Foreign Language; Macao; Intermediate.

## 1 – Introdução

A translinguagem tem ganho destaque como um tema relevante nas discussões contemporâneas sobre educação linguística (Anwaruddin 2018; Cenoz & Gorter 2022; Canagarajah 2011a). Esse conceito, visto de uma perspectiva global, propõe o uso integrado e dinâmico de vários tipos de linguagens no ambiente escolar, abrangendo línguas e suas variantes, recursos multimodais e culturais, não apenas como ferramentas de comunicação, mas como recursos epistemologicamente fundamentais para a construção do conhecimento (García 2009: 45).

Em paralelo, o *feedback* corretivo (FC) tem sido amplamente reconhecido como uma estratégia pedagógica fundamental no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dado o seu papel avaliativo e formativo no desempenho do aluno (Erlam et al. 2013: 260). O FC fornece informações relevantes que orientam o aprendiz na identificação, compreensão e superação de lacunas linguísticas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento contínuo da competência linguística do aprendiz.

Atualmente, a investigação tem evidenciado a relevância da translinguagem enquanto recurso mediador na interação entre pares, com vista à consecução de objetivos comunicativos e pedagógicos, particularmente na produção escrita em L2 (Sun & Zhang 2022; Kim & Chang 2022). No entanto, observa-se uma lacuna notória no que respeita à investigação empírica sobre a eficácia da translinguagem no âmbito do FC fornecido por professores, sobretudo no que se refere ao seu impacto direto no desempenho escrito de aprendizes de línguas estrangeiras.

Importa ainda referir que, embora alguns estudos recentes tenham explorado

os efeitos do FC escrito entre pares mediados por práticas translinguísticas (Canals 2022), bem como do FC oral ministrado por tutores no desempenho escrito de estudantes de inglês como LE (Wang & Li 2022), a eficácia da translinguagem no processo tutorial de FC permanece pouco analisada, especialmente no que toca à melhoria da revisão escrita, no contexto do Português Língua Estrangeira (PLE).

Diante disso, o presente estudo tem precisamente a intenção de preencher os nichos acima mencionados, analisando o efeito da translinguagem no FC do professor para a melhoria do desempenho dos estudantes na escrita em PLE. O objetivo geral consiste em compreender se o uso pedagógico da translinguagem no FC oral do professor poderia contribuir para uma revisão textual mais eficaz e precisa por parte dos aprendentes.

Nesse sentido, este estudo propõe-se responder às seguintes questões de investigação:

1. A translinguagem no *feedback* corretivo tutorial é eficaz na melhoria do desempenho escrito de aprendentes de PLE em tarefas de revisão de textos?
2. Que tipos de erro são mais sensíveis à intervenção do FC com base na translinguagem, no processo de revisão textual em PLE?

Formula-se a hipótese de que o recurso à translinguagem no FC tutorial contribuiria significativamente para a correção de erros na revisão de textos, sustentando uma melhoria da produção escrita. Esperava-se ainda que a eficácia da translinguagem poderia variar em função da tipologia dos erros envolvidos, nomeadamente, erros gramaticais, semânticos/pragmáticos e ortográficos (Azevedo 2002; Fortes 2002; Ramisch 2020).

## 2 – Revisão de literatura

### 2.1 – Translinguagem como prática pedagógica de línguas

O termo *translanguaging* (traduzido como *translinguagem*, em português) foi cunhado originalmente por Cen Williams, em 1994, sob a designação *trawsieithu*, no contexto de um programa de revitalização da língua galesa. Tal iniciativa destinava-se a ensinar galês como L2 a estudantes bilingues cuja língua materna era o inglês. Em vez de considerar esse fenómeno como uma limitação ou barreira à aprendizagem da L2, Williams (1994) conceptualizou-o de forma positiva, defendendo o seu potencial para maximizar os recursos linguísticos dos aprendentes bilingues. Conforme o próprio autor afirmou posteriormente, “*translanguaging simply means: (i) receiving information in one language, and (ii) using or applying it in the other language. It is a skill that happens naturally in everyday life*” (Williams 2002: 2).

Neste sentido, a translinguagem foi inicialmente compreendida como uma prática espontânea e alternada entre línguas, limitada a uma abordagem descritiva das competências de bilingues em contextos educacionais. Tal conceção, centrada na alternância de códigos, pouco se aproximava de

entendimentos pós-estruturalistas ou da viragem multilingue nas teorias da linguagem (Poza 2017: 111).

Desde o início do século XXI, no entanto, a translanguagem passou a ser amplamente debatida como um conceito emergente e polissêmico, tanto no domínio das práticas linguísticas quanto no das práticas pedagógicas. Em ambientes escolares, é frequentemente definida como uma prática sociocultural deliberada, que modifica intencionalmente os fluxos de entrada e saída das línguas em uso (García & Lin 2016: 118). Ao contrário das abordagens tradicionais da didática de línguas, baseadas na compartimentalização da língua-alvo (LA) e sustentadas por uma ideologia monolingue, a translanguagem constitui uma estratégia pedagógica inclusiva que visa reformular a educação multilingue em contextos marcados pela diversidade linguística (Cenoz & Gorter 2015). Em linha com os postulados de Wei & García (2014), os estudos sobre a translanguagem aplicada à produção escrita em LE têm-se centrado, cada vez mais, em práticas significativas que envolvem reportórios linguísticos e semióticos amplos e dinâmicos. Tais reportórios incluem a combinação de línguas dominadas pelo aprendiz (como o português, o inglês e a sua LM), bem como recursos gestuais, entoacionais, imagéticos, sonoros, visuais, digitais e outros elementos multimodais mobilizados para fins comunicativos e pedagógicos.

Com a crescente diversidade linguística e étnica dos estudantes de LE, a translanguagem é apresentada em muitos estudos empíricos (p.e., Kim & Chang 2020; Llanes & Cots 2020), como uma abordagem comunicativa efetiva, através da sua incorporação no desenho do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). Esta abordagem, ao promover autonomia e motivação na produção escrita em LE, mostra-se especialmente adequada, uma vez que favorece a interação dialógica entre professores e estudantes. Assim, o professor “não se limita a ser um instrutor, mas assume ainda o papel de um negociador, de um conselheiro, de um facilitador de conhecimentos, que deve ajudar os alunos durante a tarefa de escrita” (Pinto, 2020, p. 191). Enquadrada nessa abordagem, a translanguagem pode ser usada de forma produtiva por docentes bilingues em estados iniciais de aprendizagem de uma LE.

Além disso, investigações recentes destacam o potencial da translanguagem para o empoderamento de professores e estudantes, ao transformar dinâmicas de poder em sala de aula e fomentar a equidade pedagógica (Canagarajah 2017; Cenoz & Gorter 2015; Poza 2017; Li 2011; Rocha & Megale 2023). Sustentada numa lógica de diálogo democrático, essa prática permite que os aprendentes mobilizem os seus recursos plurilingues de forma colaborativa e crítica, contribuindo para a construção de significados e a expressão autónoma de ideias.

Mu, na sua revisão sistemática da literatura, identificou diferentes formas pelas quais a translanguagem tem sido abordada metodologicamente. Diversos estudos de orientação qualitativa e interpretativa, como os de Anwaruddin (2018), Duarte (2019) e Sathopoulou (2016), apontam a eficácia da translanguagem nas interações entre pares e na construção colaborativa de conhecimento, destacando o seu papel nas práticas reflexivas e na negociação ativa entre professores e estudantes.

Como observa Carusso (2018: 68), tais evidências provêm sobretudo de estudos qualitativos que privilegiam a análise do discurso como técnica de investigação. A própria autora (Carusso 2023: 374) assinala que a análise dos fragmentos interacionais translingues tem sido recorrente, com foco na interpretação dos significados subjetivos atribuídos pelos participantes. Esta abordagem indutiva, embora revele uma compreensão humanizada dos fenômenos sociais, apresenta limitações quanto à objetividade e à generalização dos resultados.

Neste ponto, importa lembrar o alerta de Gibson (1981), que advertia para os riscos da dependência exclusiva de abordagens qualitativas, na medida em que esta pode comprometer a reprodutibilidade e a solidez empírica dos estudos. Segundo o autor, “qualquer experiência humana subjetiva pode ser mensurada numericamente. Se não puder ser mensurada, não existe” (Gibson 1981: 135).

Com base nessa discussão, e visando assegurar a validade, fiabilidade e credibilidade dos dados recolhidos (Hussein 2009: 107), o presente estudo adota uma abordagem quantitativa na análise dos efeitos da translinguagem. Para tanto, recorre-se prioritariamente a descrições estatísticas e visualizações gráficas, com o objetivo de conferir maior robustez empírica às interpretações propostas.

## 2.2 – *Feedback* corretivo no ensino-aprendizagem de LE

Chaudron (1977: 33) define o *feedback* corretivo (FC) como “any reaction of the teacher which clearly transforms, disapprovingly refers to, or demands improvement of the learner utterance”. Essa definição enfatiza o caráter interventivo do FC enquanto resposta explícita que visa orientar o aperfeiçoamento da produção linguística do aprendente.

Ao situar o tratamento do erro no quadro da teoria sociocultural, Figueiredo (2002: 126) argumenta que os erros não devem ser vistos como falhas no processo de aprendizagem, mas sim como manifestações de tentativas de autorregulação por parte do aluno, através dos recursos linguísticos disponíveis. Nessa perspectiva, o erro constitui uma oportunidade de desenvolvimento, sendo o FC entendido como um momento de mediação linguística e de coconstrução do conhecimento.

No âmbito de interações comunicativas em sala de aula de LE, o FC favorece a negociação de significados entre professor e aluno, criando um espaço dialógico em que ocorre a construção conjunta do saber linguístico. Exemplos disso são estratégias como a reformulação negociada, em que o professor reformula parcialmente a fala do aluno para manter a fluência discursiva e, simultaneamente, realçar uma estrutura inadequada; ou a eliciação, que consiste na formulação de perguntas orientadoras, tais como “Podes dizer isso de outra forma?”, promovendo assim a reflexão metalinguística por parte do aluno.

De acordo com Ellis (2009: 2), o FC oral tende a envolver um leque mais alargado de recursos multimodais do que o FC escrito. Durante a correção, o professor pode recorrer a estratégias audiovisuais, como a entoação, gestos simbólicos, expressões faciais e reformulações orais. A presença de múltiplas modalidades tende a aumentar o grau de explicitação do FC oral (Lyster & Ranta 1997: 48), o que o torna particularmente eficaz em contextos pedagógicos interativos. Para

além disso, este tipo de *feedback* facilita a aplicação do protocolo de pensamento em voz alta (*think-aloud*), o qual permite ao aluno verbalizar o seu raciocínio ao elaborar uma proposta de correção (Lai et al. 2013: 77).

Tendo em conta essas vantagens, o FC oral é frequentemente reconhecido como uma abordagem produtiva, sobretudo quando inserido em contextos de ensino presencial. No ensino de LE, essa modalidade de *feedback* revela-se útil não apenas na melhoria da oralidade, mas também no desenvolvimento da escrita. Conforme argumentam Erlam, Ellis e Batstone (2013: 258), o FC oral assume um papel de suporte construtivo e multimodal, tornando viáveis tarefas que, em formato escrito, seriam mais complexas ou inatingíveis para certos aprendentes.

Diante do exposto, o presente estudo elege o FC oral como principal instrumento para o tratamento de erros linguísticos. O FC oral favorece uma interação mais dinâmica e flexível, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais harmonioso e cognitivamente estimulante (Li 2010: 312). Essa escolha justifica-se pela natureza mais interativa e imediata do FC oral em relação ao escrito, permitindo uma resposta em tempo real, com maior fluidez e contextualização.

### 3 – Metodologia

#### 3.1 – Contextualização institucional e participantes

O presente estudo foi realizado numa universidade situada em Macau — referida neste trabalho de forma anonimizada como “UPM” — durante o segundo semestre de 2023, em colaboração com duas professoras que lecionam em diferentes cursos dessa instituição.

A amostra foi constituída por 25 participantes que apresentavam um nível equivalente de proficiência em português: o nível B1, segundo a classificação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Os estudantes tinham idades compreendidas entre os 19 e os 29 anos. Do total, 12 estudantes (três do sexo masculino e nove do feminino) estavam inscritos no curso de Tradução e Interpretação Chinês-Português/Português-Chinês da UPM, e os restantes 13 (três do sexo masculino e 10 do feminino) frequentavam o curso de Português. Todos os participantes tinham o chinês como língua materna: 18 eram falantes de mandarim e seis de cantonês. O tempo médio de aprendizagem formal da língua portuguesa variava entre um ano e meio e três anos.

No que se refere ao corpo docente envolvido no estudo, a amostra foi composta por duas professoras que autorizaram a gravação das interações pedagógicas desenvolvidas com os estudantes.

A docente codificada como Professora A, com 31 anos, licenciou-se há dois anos em Estudos Interculturais Português-Chinês pela Universidade de Macau, onde também concluiu o Mestrado na mesma área. Possui formação complementar em Letras (Português), língua que começou a aprender de forma autodidata, após o estudo do espanhol, ainda antes de iniciar a sua atuação como docente de PLE na UPM.

Por sua vez, a Professora B é falante nativa de português e possui uma carreira docente de mais de trinta anos, inteiramente dedicada ao ensino de PLE. É doutorada em Letras, com especialização em Linguística Portuguesa, e conta com ampla experiência no ensino de PLE/PL2, aplicando uma variedade de abordagens pedagógicas. Destacam-se, entre estas, a abordagem comunicativa e o ELBT, que têm orientado a sua prática didática ao longo das últimas décadas.

### 3.2 – Desenho do estudo e recolha de dados

O presente estudo integra um projeto mais amplo, desenvolvido no âmbito de um doutoramento. Para efeitos experimentais, os estudantes participantes foram distribuídos por quatro grupos distintos: Grupo Experimental 1 (GE1), com 13 participantes; Grupo Experimental 2 (GE2), Grupo de Controlo 1 (GC1) e Grupo de Controlo 2 (GC2), com 12 participantes. A Professora A foi responsável pela tutoria do GE1, enquanto a Professora B orientou o GE2.

Para a recolha de dados, os participantes foram subdivididos em grupos de seis ou sete elementos, e submetidos a um pré-teste e a duas sessões de tratamento de erros. No total, foram realizadas três tarefas de redação ao longo do estudo.

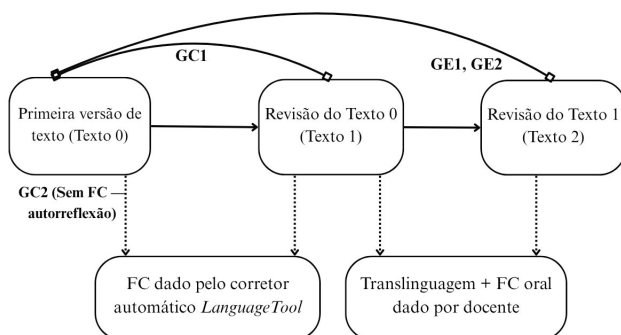
O pré-teste, considerado uma etapa fundamental da avaliação inicial da proficiência linguística dos informantes, teve como objetivo aferir as características linguísticas de base dos participantes, antes da aplicação de qualquer intervenção. Este teste permitiu estabelecer uma base comparativa para a análise estatística de variáveis como a taxa de ocorrências de erros, bem como o ganho de precisão linguística (ver Secção 3.4). A partir dessa comparação, foi possível determinar a existência de mudanças estatisticamente significativas entre os grupos, avaliando assim o impacto da variável independente em estudo.

Relativamente às sessões de tratamento, cada uma das tarefas de escrita consistiu na produção de um texto epistolar argumentativo, com extensão de entre 120 e 140 palavras, nos géneros *e-mail* e *carta*, redigido em 30 minutos. A tipologia e a extensão dos textos foram definidas com base nos parâmetros do nível B1 do QECR.

Importa sublinhar que os procedimentos adotados nas sessões de tratamento foram distintos entre os quatro grupos. No caso dos grupos experimentais (GE1 e GE2), os participantes realizaram uma sequência estruturada em cinco etapas (ver Figura 1).

Como se ilustra na figura abaixo apresentada, os participantes foram envolvidos nas seguintes tarefas de escrita:

1. Redação da primeira versão do texto;
2. Receção de FC automático sobre os textos;
3. Redação da segunda versão com base nesse *feedback*;
4. Receção de FC oral com translinguagem, fornecido pela docente, sobre o próprio texto;
5. Redação da versão final revista.



**Figura 1** - Etapas do processo para cada sessão de tratamento.

Em contrapartida, os estudantes do GC1 receberam apenas *feedback* automático e reescreveram os seus textos com base nesse retorno. Já os aprendentes do GC2 não receberam qualquer tipo de *feedback*, sendo encorajados apenas à autorreflexão, com base na releitura individual dos seus próprios textos.

No total, foram recolhidos os seguintes dados textuais:

- 25 textos do pré-teste (1.º momento de escrita);
- 25 textos de cada sessão de tratamento (1.º momento de escrita);
- 19 textos revistos na primeira fase de cada sessão (com base no *feedback* automático);
- 12 textos reescritos na segunda fase (com base no *feedback* translingue).

Toda a documentação textual foi organizada e gerida através da plataforma Google Drive<sup>1</sup>.

### 3.3 – Procedimentos de avaliação de redação

No caso concreto do presente estudo, focamo-nos na correção (*correctiveness*) do uso da língua portuguesa. Segundo Ellis (2008: 111), a correção implica não apenas a conformidade com as regras gramaticais e ortográficas, mas também a seleção lexical apropriada na construção textual compreensível, garantindo que as produções atendam à norma padrão da LA. Ao abordar a correção na escrita, também é necessário considerar o aspeto a avaliar.

Nesse contexto, destacam-se os trabalhos de Pinheiro (1994) e Ramisch (2020) como referências relevantes para a abordagem adotada neste trabalho. Com efeito,

<sup>1</sup> Os dados originalmente recolhidos e tratados podem ser consultados mediante acesso ao arquivo na nuvem, disponível através da seguinte hiperligação:

[https://drive.google.com/drive/folders/1bSEksoqHT\\_mCtUn9LYmtN63diqVO9Z2?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1bSEksoqHT_mCtUn9LYmtN63diqVO9Z2?usp=drive_link). Note-se que esta hiperligação estará ativa até ao dia 30 de agosto de 2025. Para salvaguardar o direito à confidencialidade dos dados primários, em conformidade com os princípios éticos de investigação, é necessário contactar a primeira investigadora através do endereço de correio eletrónico ([kelseywu@gmail.com](mailto:kelseywu@gmail.com)) para solicitar a devida autorização de acesso.

estes estudos serviram de base para a construção da tipologia de desvios gramaticais, ortográficos e lexicais e, assim, estruturar a análise e alcançar os objetivos propostos.

A primeira etapa consiste na seleção e identificação dos erros mais recorrentes. Com base em diferentes critérios linguísticos, estruturámos uma tipologia hierarquizada de erros, considerando a sua frequência e as causas subjacentes. As categorizações propostas por Corder (1981), Richards (1973), Gonçalves (1997) e Siopa et al. (2013) ofereceram fundamentos teóricos que permitiram adaptar uma classificação adequada aos objetivos deste estudo.

Partindo dos critérios estabelecidos por Azevedo (2002), Fortes (2002) e Ramisch (2020), organizámos os desvios em três grandes categorias:

- (1) **erros gramaticais** (incluindo erros sintáticos, morfossintáticos e morfológicos);
- (2) **erros semânticos/pragmáticos** (incluindo erros semânticos, pragmáticos, e semântico-pragmáticos);
- (3) **erros ortográficos**

Reconhecendo que “não existem categorizações indiscutíveis e únicas dos erros” (Cardoso et al. 2002: 6), a tipologia aqui proposta visa fornecer uma base analítica sólida para a avaliação da produção escrita. Esta ferramenta permite identificar a reincidência de certos tipos de erro, bem como verificar de forma mais objetiva as dificuldades enfrentadas pelos aprendentes nos seus textos.

Há erros facilmente reconhecíveis, mas também há aqueles cuja identificação exige uma observação mais atenta do contexto em que se inserem e um grande conhecimento da LE. Por isso, após o seu levantamento, os erros devem ser submetidos à avaliação de um falante nativo, para uma revisão, caso o investigador seja falante não-nativo da LA.

A avaliação de erros é outra fase crucial no processo de análise linguística, pois envolve a análise do impacto dos erros na comunicação e a determinação da sua gravidade no contexto de ensino e aprendizagem. Esta avaliação pode ser realizada de diferentes formas, articulando-se com duas abordagens principais: avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação formativa permite compreender os padrões de erros e propor intervenções direcionadas. Por exemplo, um professor pode identificar dificuldades específicas no uso de preposições e propor atividades práticas para corrigir o problema. A avaliação sumativa, por sua vez, procura medir o desempenho escrito dos estudantes em relação a critérios previamente estabelecidos (Black 1993: 50).

Retomando o tema de investigação, no âmbito da produção e correção escritas, a nossa intenção ou propósito é a análise da intervenção do docente na melhoria da escrita do aprendente e na interpretação do seu processo de correção de erros. Neste caso, a escolha da avaliação sumativa justifica-se pela sua objetividade e mensurabilidade. A adoção desse método, na nossa opinião, será pertinente para categorizar e quantificar erros de maneira sistemática, permitindo a comparação estatística de desempenhos entre grupos ou momentos distintos.

### 3.4 – Análise estatística de dados

Com recurso à contagem de incidência de erros, analisámos a eficácia da translinguagem na revisão dos estudantes e comparámos os quatro grupos quanto à precisão das revisões. Recorremos a análises de variância (ANOVA) de dois fatores, utilizando o tempo como variável de intrassujeitos e a condição do FC translingue como variável de intersujeitos. Realizámos análises separadas para verificar os efeitos da revisão da translinguagem pela comparação das taxas de erros totais ocorridos. Quando encontrámos diferenças significativas, realizámos ANOVA unidirecional para identificar a sua fonte.

Para isso, foi realizado um processamento quantitativo por via de ANOVA unidirecional, calculando taxas de ocorrência de erros nos textos produzidos durante a experimentação. Seguindo estudos anteriores (p.e., Karim & Nassaji 2020; Chandler 2003; Truscott & Hsu 2008), o presente estudo utilizou a taxa de erros como medida da precisão global. Para o cálculo da taxa de ocorrência de erros por texto, seguimos a seguinte fórmula:

$$\text{Taxa de erros} = \frac{\text{Número total de erros}}{\text{Número total de palavras}} \times 100$$

GRÁFICO 1 – Fórmula de cálculo da taxa de ocorrência de erros.

Assim, para a realização do tratamento estatístico, foram comparadas as médias das pontuações obtidas em cada item entre os grupos de controlo e os grupos experimentais. Recorreu-se ainda à aplicação do teste-T para a análise das variâncias. Os dados relativos aos erros de precisão, recolhidos nos pós-testes dos grupos experimentais, foram contrastados com os dados correspondentes dos grupos de controlo. O objetivo dessa comparação foi verificar se, após a realização das atividades de intervenção, existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos analisados.

Quando o resultado evidencia a existência de uma grande diferença nos grupos experimentais individuais em termos do desempenho na revisão, procurámos conhecer o efeito da intervenção provocado pela translinguagem em comparação com os grupos de controlo no decorrer do tempo. Para tal, precisámos de calcular o valor de eta quadrado parcial ( $\eta^2$ ) baseando na medida-F e na medida-p. Esses valores baseiam-se no ganho de correção (*accuracy gains*) dos textos revistos, cujo cálculo segue a seguinte fórmula:

$$\text{Ganho de precisão} = \frac{\text{Taxa de erros no texto inicial} - \text{Taxa de erros no texto revisto}}{\text{Taxa de erros no texto inicial}} \times 100$$

GRÁFICO 2 – Fórmula do cálculo do valor de ganhos de precisão (*accuracy gains*).

Com estes dados, foi possível realizar ANOVA de dois fatores com métodos mistos, considerando o tempo como variável intrassujeitos e a condição (i.e., com ou sem FC translingue) como variável intersujeitos.

## 4 – Resultados

### 4.1 – Efeito da translinguagem na correção global de erros

Nesta secção, apresentam-se os resultados com base na análise de dados para a resposta à primeira pergunta de investigação: A translinguagem no *feedback* corretivo tutorial é eficaz na melhoria do desempenho escrito de estudantes de PLE em tarefas de revisão de textos?

Ao verificar se os estudantes eram semelhantes em termos de proficiência, no início, aumenta-se a confiança de que a relação entre a variável independente e a variável dependente seja causal. Isso fortalece a validade interna do estudo, garantindo que os efeitos observados sejam atribuíveis às condições experimentais e não a diferenças prévias entre os participantes (Shadish, Cook, & Campbell, 2002, p. 116).

Os resultados apresentados mostram que não existe uma diferença significativa entre as médias das taxas de erro dos grupos ( $F(3, 20) = 1,571, p = 0,228$ ). Os resultados do pré-teste indicam que não há diferenças estatisticamente significativas nas taxas de erro totais entre os grupos antes de qualquer intervenção ( $p > 0,05$ ). Isto sugere que os participantes dos quatro grupos apresentam níveis de proficiência semelhantes em termos de produção escrita, no início da experimentação.

Para analisar o efeito da translinguagem no FC e aferir o seu impacto na correção de erros durante a revisão textual, começámos por comparar as taxas de erro registadas nos textos originais e nos textos revistos nas sessões 1 e 2. A partir desses dados, calcularam-se os valores de ganho de precisão linguística, tal como ilustrado na Figura 2, onde se apresentam comparativamente as taxas de erro global dos quatro grupos nas duas sessões de tratamento (SS1 e SS2).

A correspondência entre os momentos de revisão e os textos produzidos é representada no **eixo horizontal da Figura 2**, sob a rubrica “Momento de revisão”:

- **T0** refere-se ao texto inicial produzido na sessão de tratamento;
- **T1** corresponde à versão revista após o uso de ferramentas automáticas de correção (*AWE*) nos grupos GE1, GE2 e GC1, ou após autorreflexão no grupo GC2;
- **T2** indica a versão final revista, elaborada após o FC oral com translinguagem (GE1 e GE2), ou após nova ronda de autoreflexão (GC1 e GC2).

A análise das taxas médias de erro revela uma diminuição expressiva da incidência de erros nos grupos experimentais. Na Sessão 1 (SS1), observou-se um decréscimo de 5,3 pontos percentuais entre T0 e T2 no GE1, e de 9,8 pontos no GE2. Na Sessão 2 (SS2), o GE1 registou uma redução de 10,43 pontos, enquanto o GE2 apresentou uma diminuição de 7,25 pontos. Esses dados demonstram um

efeito positivo da translinguagem como variável de intervenção, com impacto mensurável na precisão textual.

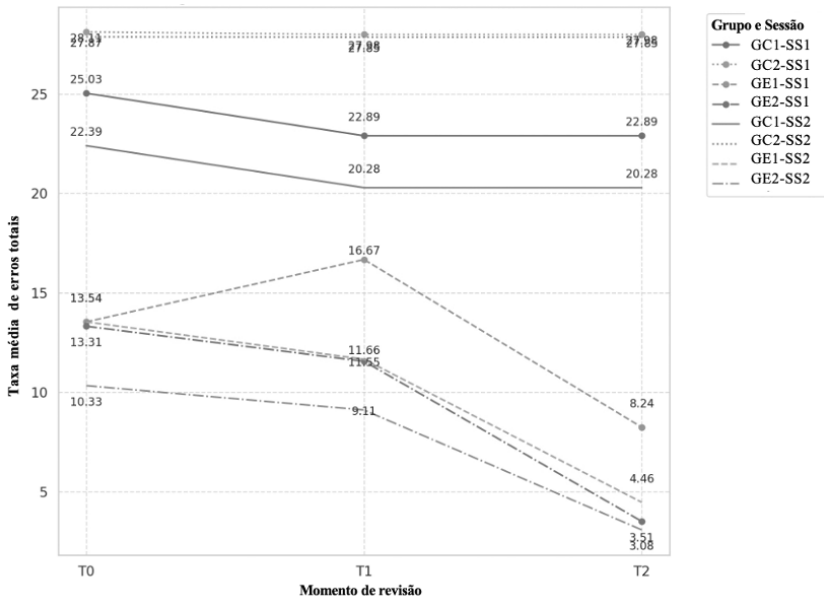


Figura 2 – Taxas médias de erros totais ao longo do tempo na SS1 e na SS2.

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas relativas aos ganhos de correção global nas sessões de experimentação. Em termos gerais, os valores médios indicam que os estudantes que receberam FC com translinguagem apresentaram uma redução mais significativa nas taxas de erro em comparação com os que receberam apenas FC automático ou nenhum *feedback*. Esses resultados corroboram os princípios teóricos defendidos por Dougherty (2021), que propõe valorizar as competências linguísticas internas tanto dos docentes quanto dos aprendentes. A translinguagem demonstrou funcionar como um suporte eficaz, revelando-se uma estratégia potente para fomentar a aprendizagem linguística.

Grupo	Valor do ganho de correção em SS1		Valor do ganho de correção em SS2	
	M	SD	M	SD
GE1 FCT_CH+PT	9.67	7.27	7.2	2.73
GE2 FCT_PT	10.07	2.67	6.04	2.13
GC1 FCA	0.17	2.12	0.26	2.67
GC2 Sem FC	0.27	2.68	0.11	1.81

Tabela 1 – Estatística descritiva: valores do ganho de correção nas fases de revisão

Segundo os critérios de Cohen (1988), efeitos entre 0,01 e 0,05 são considerados de baixa magnitude, entre 0,06 e 0,13 de média, e iguais ou superiores a 0,14 de grande magnitude. Em conformidade com estes parâmetros, os resultados estatísticos indicam efeitos expressivos da intervenção nos grupos experimentais:

- na **SS1**:  $F(3, 20) = 15,4; p < 0,001; \eta p = 0,70$
- na **SS2**:  $F(3, 20) = 12,8; p < 0,001; \eta p = 0,65$

Estes resultados revelam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, com GE1 e GE2 a registarem ganhos superiores àqueles observados nos grupos de controlo. O elevado valor de  $\eta p$  confirma que a condição de *feedback* teve um impacto relevante na melhoria da precisão textual dos aprendentes.

Com a constatação do efeito positivo da translinguagem, as secções seguintes apresentam os resultados referentes à segunda questão de investigação: Que tipos de erro são mais sensíveis à intervenção do FC com base na translinguagem, no processo de revisão textual em PLE?

Para responder a esta questão, são apresentados, de forma sistematizada, os dados relativos às taxas de correção por tipo de erro, organizados em categorias distintas, conforme a tipologia previamente definida.

#### 4.2 – Efeito da translinguagem na correção de erros gramaticais

Com base nos dados numéricos obtidos por meio de contagem manual e análise sistemática, realizámos uma análise quantitativa das diferenças nas taxas de erro gramatical entre os momentos T1 e T2. Os resultados evidenciam uma prevalência significativa de problemas gramaticais, que continuam a representar um dos principais desafios para os aprendentes, na produção escrita em PLE.

Na comparação entre os grupos, destacam-se os grupos experimentais com médias mais baixas de erros gramaticais após o tratamento. Enquanto os grupos de controlo apresentaram médias de 10,81 (GC1) e 13,19 (GC2), os grupos experimentais registaram reduções mais expressivas: -7,11 no GE1 e -5,39 no GE2. Estes dados demonstram o potencial da translinguagem como estratégia eficaz para apoiar a correção de desvios gramaticais.

Conforme ilustrado na Tabela 2, elaborou-se uma estatística descritiva referente aos ganhos de correção de erros gramaticais nas sessões de revisão textual. Com base nesses dados, foi possível calcular as diferenças de desempenho entre os grupos, identificando ganhos mais significativos nos grupos submetidos ao *feedback* oral com translinguagem.

Os resultados da análise inferencial confirmam a significância estatística dessas diferenças. Os valores de ganho de precisão gramatical variaram substancialmente entre os grupos experimentais e os grupos de controlo:  $F(2, 20) = 29,96; p = 0,01; \eta p = 0,75$ . Esse resultado indica um efeito elevado da variável de intervenção - o FC com translinguagem - na revisão de erros gramaticais. De acordo com os critérios de Cohen (1988), esse valor de  $\eta p = 0,75$  corresponde a um efeito de grande magnitude, sugerindo que o uso da translinguagem foi decisivo para a melhoria da precisão gramatical nos textos dos aprendentes.

Grupo	T0 a T1, SS1		T1 a T2, SS1		T0 a T1, SS2		T1 a T2, SS2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Ganho de precisão na correção de erros gramaticais</i>								
GE1 FCT_CH+PT	1.44	5.54	5.3	5.46	-0.3	3.1	4.61	1.13
GE2 FCT_PT	1.03	2.25	5.48	1.49	0.41	2.23	3.86	1.77
GC1 FCA	1.74	7.92	0.01	2.67	0.52	5.56	0.12	5.96
GC2 Sem FC	0.19	7.27	0	0	-0.18	7.31	0	0

**Tabela 2** – Estatística descritiva: ganhos de correção dos erros gramaticais

#### 4.3 – Efeito da translinguagem na correção de erros semântico/pragmáticos

Relativamente aos erros semânticos/pragmáticos, em que se englobam erros semânticos, pragmáticos e semântico-pragmáticos, observou-se uma tendência convergente com os resultados verificados na correção de erros gramaticais. As médias de erro registadas foram de 4,37 no GE1 e 3,49 no GE2, contrastando com as médias superiores nos grupos de controlo: 7,92 no GC1 e 12,66 no GC2.

A **Tabela 3** apresenta as estatísticas descritivas dos ganhos de correção nesta categoria, permitindo uma comparação entre os quatro grupos. A análise revelou diferenças significativas nos valores de precisão entre os grupos experimentais e o grupo de controlo GC2, na correção de erros semântico-pragmáticos ( $F(2, 20) = 16,69; p = 0,04; \eta p = 0,32$ ). De acordo com os critérios estabelecidos por Cohen (1988), este valor corresponde a um efeito de magnitude elevada ( $\eta p > 0,14$ ), o que confirma a eficácia da intervenção com translinguagem na melhoria dessa dimensão linguística.

Grupo	T0 a T1, SS1		T1 a T2, SS1		T0 a T1, SS2		T1 a T2, SS2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>B: Ganho de precisão na correção de erros semântico/pragmáticos</i>								
GE1 FCT_CH+PT	-0.01	2.32	3.6	4.34	0.02	1.81	2.37	1.81
GE2 FCT_PT	0.39	2.77	4.15	1.15	-0.13	2.29	2.07	2.82
GC1 FCA	0.01	2.13	0.01	1.41	0.01	1.98	-0.13	1.98
GC2 Sem FC	-1.36	2.68	0	0	0.02	3.44	0	0

**Tabela 3** – Estatística descritiva: ganhos de correção dos erros semânticos/pragmáticos

A análise detalhada das subcategorias Semântica, Pragmática e Semântica-Pragmática, nos momentos T1 e T2, possibilitou uma avaliação mais precisa do desempenho dos grupos experimentais. Em ambas as condições, verificaram-se melhorias significativas nas subcategorias Semântica e Pragmática, o que reforça a robustez do efeito da intervenção.

Na subcategoria Semântica, o GE1 apresentou uma redução de erros de 9,1

para 4,51 (diferença de 4,59), enquanto o GE2 registou uma descida de 8,49 para 2,25 (diferença de 6,24). Estes resultados indicam que os erros semânticos foram amplamente corrigidos, sugerindo um elevado grau de eficácia da translinguagem nesta dimensão, sobretudo na seleção lexical adequada ao contexto.

No caso da subcategoria Pragmática, o GE1 obteve uma redução de 6,41 para 2,19 (diferença de 4,22) e o GE2 de 5,19 para 1,98 (diferença de 3,21). Ambos os grupos evidenciaram ganhos relevantes, com ligeira superioridade do GE1. As correções mais consistentes verificaram-se especialmente nos subtipos associados a formas de tratamento e adequação comunicativa, indicando que o FC com translinguagem pode ser particularmente útil na resolução de problemas sociolinguísticos em LE.

Por outro lado, a subcategoria Semântica-Pragmática apresentou ganhos mais modestos. No GE1, a redução foi de 3,89 para 2,53 (diferença de 1,36), e no GE2 de 2,96 para 1,88 (diferença de 1,08). Estes valores sugerem que os erros que envolvem simultaneamente inadequações lexicais e contextuais foram mais difíceis de tratar, possivelmente devido à complexidade interpretativa e cultural envolvida na sua resolução. De facto, este tipo de erro exige não apenas conhecimento lexical, mas também uma compreensão refinada das nuances contextuais e das convenções pragmáticas da LA.

De forma geral, os resultados revelam uma alta consistência na correção dos erros das subcategorias Semântica e Pragmática, com destaque para a melhoria no uso lexical apropriado e nas formas de tratamento. Tal indica que a translinguagem pode favorecer a afinação do sentido pretendido pelo aluno, ao facilitar o acesso aos seus recursos linguísticos internos e à negociação de significados em sala de aula.

No entanto, no que toca à subcategoria Semântica-Pragmática, a eficácia da intervenção foi menos expressiva, o que pode refletir uma limitação estrutural da interlíngua de aprendentes chineses (Silva 2011: 13). Tais dificuldades revelam o desafio de integrar múltiplos sentidos lexicais em contextos discursivos específicos, um aspeto frequentemente instável no desenvolvimento da interlíngua. Como proposta pedagógica, sugere-se a diversificação de estratégias em sala de aula que favoreçam o uso de vocabulário e estruturas em contextos autênticos e orientados para a negociação de sentidos, tais como a reformulação de frases, simulações de interação e discussão de alternativas expressivas.

#### **4.4 – Efeito da translinguagem na correção de erros ortográficos**

Por outro lado, destaca-se uma particularidade relevante nesta categoria: apesar de os grupos de controlo apresentarem uma maior incidência de erros ortográficos no início, a redução nas taxas de erro foi mais acentuada no GC1 (diferença de -3,68), quando comparada com os ganhos observados nos grupos experimentais (-2,12 no GE1 e -1,07 no GE2) e com o desempenho praticamente estável do GC2 (-0,12).

A **Tabela 4** apresenta os ganhos de correção ortográfica obtidos nos quatro grupos, nas tarefas de redação realizadas antes e após a intervenção. Para

examinar o efeito da variável independente sobre esta categoria específica, foram realizadas análises unidirecionais de ANOVA, a fim de identificar possíveis efeitos de interação.

Grupo	T0 a T1, SS1		T1 a T2, SS1		T0 a T1, SS2		T1 a T2, SS2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>C: Ganho de precisão na correção de erros ortográficos</i>								
GE1 FCT_CH+PT	2.8	1.09	0.71	1.91	2.12	1.66	0.21	3.63
GE2 FCT_PT	1.91	1.1	0.33	1.59	0.97	1.89	0.03	2.49
GC1 FCA	3.03	2.67	0.01	2.16	4.1	5.45	0.01	1.44
GC2 Sem FC	0.12	1.84	0	0	0.216	2.29	0	0

**Tabela 4** – Estatística descritiva: ganhos de correção dos erros ortográficos

Os resultados indicaram que, embora os grupos que receberam *feedback* com translanguagem tenham apresentado ligeiros ganhos na correção de erros ortográficos, as diferenças não foram estatisticamente significativas:  $F(2, 20) = 17,4$ ;  $p = 0,24$ ;  $\eta p = 0,03$ .

De acordo com Cohen (1988), valores de  $\eta p$  inferiores a 0,05 são considerados efeitos de baixa magnitude. Assim, podemos inferir que, no caso da ortografia, a intervenção com translanguagem não exerceu impacto significativo na melhoria da precisão ortográfica dos textos dos aprendentes.

Estes resultados sugerem que os estudantes sujeitos à translanguagem enfrentaram maiores dificuldades na revisão ortográfica do que aqueles que receberam *feedback* corretivo automático. Uma possível explicação para esse fenómeno prende-se com a alta visibilidade e eficácia dos sistemas automatizados na deteção de erros ortográficos. Ao contrário do *feedback* oral, que tende a priorizar aspetos discursivos e estruturais, os sistemas de correção automática destacam com clareza os desvios ortográficos, o que pode induzir maior atenção por parte dos aprendentes a este tipo de erro.

Corroborando esta hipótese, Abdulaziz Sanosi (2022: 158) argumenta que, no que respeita à deteção de erros ortográficos e de pontuação, os corretores automáticos superam o desempenho dos avaliadores humanos, incluindo docentes especializados. Essa superioridade tecnológica pode justificar os resultados aqui observados, especialmente nos grupos de controlo que recorreram apenas ao *software* de correção.

## 5 – Considerações finais

A partir dos dados estatísticos obtidos, identificámos diferenças significativas na precisão das revisões entre os quatro grupos analisados. Os dois grupos experimentais apresentaram ganhos significativamente superiores quando comparados com os participantes que receberam apenas FC automático ou

nenhum tipo de *feedback*. Estes resultados permitem-nos confirmar plenamente a hipótese central do estudo, segundo a qual o uso da translinguagem no FC tutorial é eficaz na melhoria da revisão textual em PLE.

Contudo, a eficácia observada deve ser interpretada com cautela, dado que foi avaliada apenas a curto prazo. Infere-se, por conseguinte, que fatores como a duração da intervenção, o momento em que o FC é oferecido (i.e., *timing*), bem como outras variáveis contextuais, merecem atenção em investigações futuras, com vista a avaliar a sustentabilidade a longo prazo dessa abordagem.

Na análise dos diferentes tipos de erro, os resultados evidenciaram melhorias mais expressivas nas categorias gramaticais, nas quais ambos os grupos experimentais apresentaram ganhos consistentes. Verificou-se igualmente uma elevada taxa de correção nas subcategorias Semântica e Pragmática, com especial destaque para o subtipo de semântica lexical e para as formas de tratamento, no âmbito da pragmática. Estes resultados apontam para a utilidade da translinguagem na facilitação da escolha lexical adequada ao contexto de produção, favorecendo a clareza comunicativa e a intenção discursiva do aprendente.

Por outro lado, na dimensão ortográfica, os resultados foram menos expressivos, o que indica a necessidade de desenvolver abordagens pedagógicas mais direcionadas para o tratamento desse tipo de erro. Corroborando os argumentos de Sanosi (2022), é plausível afirmar que sistemas automáticos de correção, como os corretores ortográficos digitais, tendem a ter um desempenho superior ao dos docentes na sinalização de desvios ortográficos e de pontuação.

Apoiando os argumentos de Duarte (2019), bem como de Gómez Talavera (2020), defendemos que a translinguagem pode servir de suporte efetivo aos professores, permitindo que eles utilizem uma complexidade de reportórios de linguagem de forma estratégica. Portanto, sugerimos que investigações futuras não se limitem a examinar a eficácia da translinguagem em tarefas isoladas de revisão textual, mas que explorem também o seu papel em práticas pedagógicas mais específicas. Torna-se igualmente relevante compreender como a heterogeneidade dos perfis dos estudantes, incluindo variáveis como proficiência inicial, contexto sociocultural e experiências prévias com línguas adicionais, poderiam influenciar a adoção das estratégias baseadas em translinguagem.

## REFERÊNCIAS

- Andringa, S.; Olsthoorn, N.; van Beuningen, C.; Schoonen, R.; Hulstijn, J. 2012. Determinants of success in native and non-native listening comprehension: an individual differences approach. *Language Learning*. 62, 49–78.
- Anwaruddin, S. M. 2018. Translanguaging as transformative pedagogy: towards a vision of democratic education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 18(2), 301–312.
- Azevedo, M. M. 2005. *Portuguese: a linguistic introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Black, P. J. 1993. Formative and summative assessment by teachers. *Studies in Science Education*. 21(1), 49–97.
- Canagarajah, S. 2011. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*. 2, 1–28.
- Canagarajah, S. 2017. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*. 39(1), 31–54.
- Canals, L. 2021. Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. *Foreign Language Annals*.
- Carusso, E. 2018. Translanguaging in higher education: using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process. *Language Learning in Higher Education*. 8(1), 65–90.
- Cenoz, J.; Gorter, D. 2015. Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. *Language Awareness and Multilingualism*. 1–14.
- Cenoz, J.; Gorter, D. 2020. Pedagogical translanguaging: an introduction. *System*. 10(3–4), 102269.
- Chandler, J. 2003. The efficacy of various kinds of error *feedback* for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*. 12(3), 267–296.
- Chaudron, C. 1977. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*. 27(1), 29–46.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corder, S. P. 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dougherty, J. 2021. Translanguaging in action: pedagogy that elevates. *ORTESOL Journal*. 38, 19–32.
- Duarte, J. 2019. Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 22(2), 150–164.
- Ellis, R. 2008. A typology of written corrective *feedback* types. *ELT Journal*. 63(2), 97–107.
- Ellis, R. 2009. Corrective *feedback* and teacher development. *L2 Journal*. 1(1).
- Erlam, R.; Ellis, R.; Batstone, R. 2013. Oral corrective *feedback* on L2 writing: two approaches compared. *System*. 41(2), 257–268.
- Figueiredo, F. J. Q. de. 2002. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de*

- ensino de línguas*. Goiânia: UFG.
- Fortes, M. S. 2002. Análise de erros de textos escritos em português segunda língua para a elaboração de material didático. In: *VARIALING*. Universidade de Aveiro, 1–25.
- Garcia, O. 2009. Chapter 8: education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, A. K.; Panda, M.; Phillipson, R.; Skutnabb-Kangas, T. (Eds.). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, 140–158.
- Garcia, O.; Li, W. 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- García, O.; Lin, A. M. Y. 2016. Translanguaging in bilingual education. In: García, O.; Lin, A. M. Y.; May, S. (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education*. Berlin: Springer Nature, 117–130.
- Gibson, H. B. 1981. *Hans Eysenck: the man and his work*. London: Peter Owen Publishers.
- Gomez Talavera, M. N. 2020. *Apoiando a aprendizagem de língua inglesa: perspectivas pedagógicas de práticas de translanguagem no ensino superior no Brasil* [Tese de doutoramento]. Paraná: Universidade Estadual de Londrina.
- Gonçalves, P. 2007. Pesquisa linguística e ensino do português L2: potencialidades das taxonomias de erros. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. 2, 61–76.
- Hussein, A. 2009. The use of triangulation in social sciences research. *Journal of Comparative Social Work*. 4(1), 106–117.
- 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.
- Kim, S.; Chang, C.-H. 2022. Japanese L2 learners' translanguaging practice in written peer *feedback*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 25(4), 1363–1376.
- Lai, C.; Fei, F.; Roots, R. 2013. Contingency of recasts and noticing. *CALICO Journal*. 26(1), 70–90.
- Li, S. 2010. The effectiveness of corrective *feedback* in SLA: a meta-analysis. *Language Learning*. 60(2), 309–365.
- Li, W. 2011. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*. 43(5), 1222–1235.
- Llanes, À.; Cots, J. M. 2020. Measuring the impact of translanguaging in TESOL: a plurilingual approach to ESP. *International Journal of Multilingualism*. 19(4), 1–16.
- Lyster, R.; Ranta, L. 1997. Corrective *feedback* and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*. 19(1), 37–66.
- Mu, S. 2023. Translanguaging as a corrective feedback resource in communicative foreign language teaching and learning: a semi-systematic literature review. In P. Lorusso & G. Mazzaggio (Eds.), *Proceedings of the International Summer School of Bilingualism and Multilingualism (ISSBM2022)*. Nova Gorica: University of Nova Gorica Press, 354–387.

- Pinheiro, Â. M. V. 1994. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Lisboa: Ed. Psy II.
- Pinto, J. 2020. O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas. *Revista do GEL*. 17(2), 170–195.
- Poza, L. 2017. Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*. 6(2), 101–128.
- Ramisch, R. 2020. *Caracterização de desvios sintáticos em redações de estudantes do ensino médio: subsídios para o processamento automático das línguas naturais* [Dissertação de mestrado]. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.
- Richards, J. C. 1974. *Error analysis*. London: Longman Group Limited.
- Rocha, C. H.; Megale, A. H. 2023. Translanguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. 39(2), 1–32.
- Sanosi, A. 2022. To err is human: comparing human and automated corrective *feedback*. *Information Technologies and Learning Tools*. 90(4), 149–161.
- Sathopoulou, M. 2016. From “*languaging*” to “*translanguaging*”: reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens. In: *The 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 759–774.
- Shadish, W. R.; Cook, T. D.; Campbell, D. T. 2002. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Cengage Learning.
- Silva, L. R. da. 2011. *Semântica e pragmática*. Universidade Federal de Sergipe / CESAD. 7–18. Disponível em [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/18511016022012Semantica\\_e\\_Pragmatica\\_Aula\\_1.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/18511016022012Semantica_e_Pragmatica_Aula_1.pdf), acessado em junho 20, 2025.
- Siopa, C.; Ernesto, N. M.; Companhia, C. 2013. A competência em português dos estudantes universitários em Moçambique: primeira abordagem. *Idiomático*. 1, 1–20.
- Sun, P. P.; Zhang, L. J. 2022. Effects of translanguaging in online peer *feedback* on Chinese university English-as-a-foreign-language students’ second language writing performance. *RELC Journal*. 53(2), 325–341.
- Truscott, J.; Hsu, A. Y. 2008. Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*. 17(4), 292–305.
- Wang, Y.; Li, D. 2022. Translanguaging pedagogy in tutor’s oral corrective *feedback* on Chinese EFL learners’ argumentative writing. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 7(1).
- Williams, C. 1994. *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] [Tese de doutoramento]. In: *ethos.bl.uk*, 1220–1225.
- Williams, C. 2002. *Extending bilingualism in the education system* (ELL Report No. 06–2). Cardiff: Education and Lifelong Learning Committee.