

## ESCRITA COLABORATIVA E AVALIAÇÃO FORMATIVA COM TECNOLOGIA MÓVEL EM ESPANHOL: SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NUMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO PORTUGUÊS

## COLLABORATIVE WRITING AND FORMATIVE ASSESSMENT WITH MOBILE TECHNOLOGY IN SPANISH: PEDAGOGICAL SUPERVISION IN AN ACTION RESEARCH STUDY IN PORTUGUESE SECONDARY EDUCATION

## ESCRITURA COLABORATIVA Y EVALUACIÓN FORMATIVA CON TECNOLOGÍA MÓVIL EN ESPAÑOL: SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA EN UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PORTUGUESA

Isabel Cabo<sup>1</sup> [<https://orcid.org/0000-0002-6482-4653>]

Cátia Valéria<sup>2</sup> [<https://orcid.org/0000-0002-6470-5822>]

Mário Cruz<sup>3</sup> [<https://orcid.org/0000-0001-8894-8821>]

Sílvia Assunção<sup>4</sup> [<https://orcid.org/0009-0003-9060-5459>]

<sup>1</sup>*Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, [icabo@iscac.pt](mailto:icabo@iscac.pt)*

<sup>2</sup>*Escola Secundária São Pedro, Portugal, [formadora.catiavaleria@gmail.com](mailto:formadora.catiavaleria@gmail.com)*

<sup>3</sup>*Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal, [mariocruz@ese.ipp.pt](mailto:mariocruz@ese.ipp.pt)*

<sup>4</sup>*Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira, Portugal, [silviamfassuncao@gmail.com](mailto:silviamfassuncao@gmail.com)*

### Resumo

A escrita em Espanhol Língua Estrangeira exige processos de planificação, revisão e reformulação, especialmente quando se articula com avaliação formativa, coavaliação, tecnologia móvel e supervisão pedagógica. O estudo teve como objetivos desenhar e implementar uma intervenção orientada para a produção escrita em Espanhol Língua Estrangeira e analisar de que modo uma sequência didática baseada na escrita colaborativa, na avaliação formativa e na tecnologia móvel contribuiu para a produção, revisão e reformulação de textos criativos. Desenvolveu-se uma investigação-ação exploratória numa turma de alunos portugueses do 10.º ano, com 28 alunos organizados em sete equipas. A intervenção teve a duração de três aulas de 90 minutos e integrou produções escritas, rubricas, coavaliação, autoavaliação, observação docente e um questionário de avaliação. Os dados indicaram estabilidade na sequência lógica, fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade, bem como uma melhoria descritiva na correção linguística, dado que a categoria “Muitos erros” desapareceu na versão final. Os alunos valorizaram positivamente o trabalho em equipa, os dispositivos móveis e a participação digital. A intervenção sugere que a escrita colaborativa favorece a revisão linguística quando é acompanhada por critérios claros, *feedback*, supervisão pedagógica e tecnologia integrada com finalidade didática.

**Palavras-chave:** escrita colaborativa; avaliação formativa; tecnologia móvel; supervisão pedagógica; Espanhol Língua Estrangeira.

## Abstract

Writing in Spanish as a Foreign Language requires processes of planning, revision and reformulation, particularly when combined with formative assessment, peer assessment, mobile technology and pedagogical supervision. The study aimed to design and implement an intervention focused on written production in Spanish as a Foreign Language and to analyse how a didactic sequence based on collaborative writing, formative assessment and mobile technology contributed to the production, revision and reformulation of creative texts. An exploratory action research study was conducted with a group of Portuguese Year 10 students, with 28 students organised into seven teams. The intervention lasted three 90-minute lessons and included written productions, rubrics, peer assessment, self-assessment, teacher observation and an evaluation questionnaire. The data indicated stability in logical sequence, fluency, flexibility, elaboration and originality, as well as a descriptive improvement in linguistic accuracy, since the category "Many errors" disappeared in the final version. Students positively valued teamwork, mobile devices and digital participation. The intervention suggests that collaborative writing can support linguistic revision when accompanied by clear criteria, *feedback*, pedagogical supervision and technology integrated for didactic purposes.

**Keywords:** collaborative writing; formative assessment; mobile technology; pedagogical supervision; Spanish as a Foreign Language.

## Resumen

La escritura en Español Lengua Extranjera exige procesos de planificación, revisión y reformulación, especialmente cuando se articula con evaluación formativa, coevaluación, tecnología móvil y supervisión pedagógica. El estudio tuvo como objetivos diseñar e implementar una intervención orientada a la producción escrita en Español Lengua Extranjera y analizar cómo una secuencia didáctica basada en escritura colaborativa, evaluación formativa y tecnología móvil contribuyó a la producción, revisión y reformulación de textos creativos. Se desarrolló una investigación-acción exploratoria en un grupo de estudiantes portugueses de 10.º curso, con 28 estudiantes organizados en siete equipos. La intervención duró tres clases de 90 minutos e integró producciones escritas, rúbricas, coevaluación, autoevaluación, observación docente y un cuestionario de valoración. Los datos indicaron estabilidad en la secuencia lógica, fluidez, flexibilidad, elaboración y originalidad, así como una mejora descriptiva en la corrección lingüística, dado que la categoría "Muchos errores" desapareció en la versión final. Los estudiantes valoraron positivamente el trabajo en equipo, los dispositivos móviles y la participación digital. La intervención sugiere que la escritura colaborativa favorece la revisión lingüística cuando se acompaña de criterios claros, *feedback*, supervisión pedagógica y tecnología integrada con finalidad didáctica.

**Palabras clave:** escritura colaborativa; evaluación formativa; tecnología móvil; supervisión pedagógica; Español Lengua Extranjera.

## 1 INTRODUÇÃO

A escrita em Espanhol Língua Estrangeira exige planificação, organização discursiva, adequação ao género textual, seleção lexical e controlo linguístico, num processo que envolve redação, revisão e reformulação. Por conseguinte, a avaliação da escrita não deve limitar-se à classificação do produto final, sobretudo quando os textos circulam em ambientes digitais, são comentados por pares e passam por sucessivas versões.

Neste âmbito, Li e Li (2022) defendem que a avaliação da escrita em ambiente digital exige repensar o construto de competência escrita, uma vez que os suportes digitais tornam mais visíveis os processos de composição, comentário e revisão.

De modo complementar, Plakans e Lee (2026) sublinham que a avaliação da escrita em segunda língua deve integrar critérios de justiça, equidade e criticidade, especialmente quando os dados avaliativos resultam de práticas mediadas por tecnologia.

Neste quadro, a escrita colaborativa adquire relevância pedagógica, porque transforma a produção textual numa atividade de coautoria, negociação de ideias, organização narrativa, discussão lexical e tomada de decisão sobre a revisão. Elabdali (2021) indica que os textos produzidos colaborativamente tendem a apresentar maior precisão do

que os textos individuais, enquanto Li (2023) identificou melhorias no desempenho escrito, na motivação e na autoeficácia em contexto de coescrita *online*.

No entanto, a colaboração não garante, por si mesma, melhoria textual, pois a qualidade do processo depende da forma como o *feedback* é formulado, compreendido e convertido em revisão.

Assim, o *feedback* entre pares requer preparação pedagógica e critérios de orientação. Scherer *et al.* (2024) assinalam que os seus efeitos variam segundo o foco e o agente que o fornece; Lv *et al.* (2021) identificam efeitos positivos do *feedback online* na escrita em contextos de Inglês como Segunda Língua/Inglês como Língua Estrangeira; e Yu *et al.* (2021) alertam para problemas associados a comentários pouco específicos, superficiais, inconsistentes ou sem continuidade no ciclo de revisão.

A este propósito, Cheng *et al.* (2023) referem que o envolvimento dos alunos com o *feedback* do professor e dos pares inclui dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas. No ensino secundário, Cheng e Zhang (2024) verificaram que a instrução sistemática do professor antes, durante e depois da atividade de *feedback* favorece uma participação mais proativa dos estudantes.

Consequentemente, a coavaliação e a autoavaliação devem ser acompanhadas por critérios claros, rubricas operativas e mediação docente. Zhang e Hyland (2023) distinguem formas profundas e superficiais de envolvimento com o *feedback*, o que reforça a necessidade de orientar os alunos na revisão textual.

Na mesma linha, Uludag e McDonough (2022) destacam a importância de rubricas analíticas com níveis interpretáveis, enquanto Rad e Mirzaei (2024) indicam que a literacia de *feedback* ajuda os estudantes a procurar, compreender e utilizar os comentários recebidos. Deste modo, a avaliação formativa torna-se mais consistente quando integra critérios explícitos, *feedback* compreensível, tempo de reformulação e acompanhamento pedagógico.

Paralelamente, a tecnologia móvel pode funcionar como infraestrutura de apoio à escrita, ao facilitar a partilha de versões, a circulação de comentários, o acesso a materiais de revisão e a divulgação controlada dos textos. Karakaya e Bozkurt (2022) referem que a aprendizagem de línguas assistida por dispositivos móveis se organiza em torno de autonomia, personalização e aprendizagem para além da sala de aula.

Contudo, a tecnologia não é tratada nesta investigação como fator autónomo de melhoria, mas como suporte integrado numa sequência de escrita colaborativa, avaliação formativa e supervisão pedagógica.

O presente estudo centra-se numa intervenção na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira no ensino secundário português, orientada para a planificação, escrita, coavaliação, reformulação e avaliação de textos criativos em equipa.

A supervisão pedagógica assume uma função reguladora, na medida em que permite observar o trabalho das equipas, orientar a coavaliação, fornecer *feedback* docente e apoiar a reformulação dos textos. Assim, o estudo procura compreender como escrita colaborativa, avaliação formativa, tecnologia móvel e acompanhamento docente se articulam numa prática situada de produção escrita.

Para o efeito, definiram-se os seguintes objetivos de investigação:

1. Desenhar e implementar uma proposta de intervenção orientada para a produção escrita em Espanhol Língua Estrangeira, com recurso a escrita colaborativa, avaliação formativa e tecnologias digitais.
2. Analisar de que modo uma sequência didática centrada na escrita colaborativa, na avaliação formativa e no uso de tecnologia móvel contribui para a produção, revisão e reformulação de textos criativos em Espanhol Língua Estrangeira no ensino secundário português.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico do presente estudo assenta numa perspetiva processual da escrita em língua estrangeira, articulada com a escrita colaborativa, o *feedback* e a avaliação formativa. Integra ainda o conceito de literacia de *feedback* e o papel das rubricas na regulação da aprendizagem, bem como a influência da tecnologia móvel e da supervisão pedagógica no acompanhamento da produção e reformulação textual em Espanhol Língua Estrangeira.

## 2.1 Escrita em língua estrangeira como processo

A escrita em língua estrangeira constitui uma prática de composição, revisão e reformulação, na qual o aluno mobiliza conhecimentos linguísticos, discursivos, textuais e comunicativos. Por conseguinte, a avaliação da produção escrita não deve centrar-se apenas no produto final, pois a qualidade textual resulta de decisões tomadas durante a planificação, a redação e a reorganização do texto.

Neste sentido, Li e Li (2022) referem que a avaliação da escrita em ambiente digital obriga a redefinir o construto de competência escrita, uma vez que as ferramentas digitais tornam observáveis versões, comentários, alterações e formas de participação menos visíveis em suportes analógicos.

No caso da escrita em Espanhol Língua Estrangeira, esta perspetiva processual torna-se particularmente relevante, dado que a produção textual exige coerência narrativa, correção linguística, adequação lexical, paragrafação, progressão temática e completude.

Assim, escrever implica selecionar recursos linguísticos, organizar ideias, rever formulações e adequar o texto aos objetivos da tarefa. Esta compreensão justifica a análise da passagem da primeira versão para a versão reformulada, bem como dos instrumentos que apoiam a coavaliação, a autoavaliação e a revisão textual.

## 2.2 Escrita colaborativa e *feedback* entre pares

A escrita colaborativa introduz uma dimensão de interdependência na produção textual, porque transforma a escrita numa atividade de negociação, decisão partilhada e corresponsabilização pelo produto final. Elabdali (2021) indica que os textos produzidos em colaboração tendem a apresentar maior precisão do que os textos escritos individualmente.

Contudo, esse ganho não decorre automaticamente da organização dos alunos em grupos, uma vez que para ter valor didático, a colaboração requer discussão de alternativas, revisão conjunta, negociação de soluções linguísticas e participação efetiva dos elementos da equipa.

De modo complementar, Peng (2024) indicou que o processamento colaborativo do *feedback* do professor, realizado através da interação oral, contribuiu para ganhos sustentados de precisão, embora os efeitos sobre complexidade e fluência não se tenham distinguido dos observados no processamento individual, pelo que se infere que a colaboração pode favorecer dimensões específicas da escrita, sobretudo a correção linguística, sem assegurar melhorias equivalentes em todos os critérios textuais.

Neste processo, o *feedback* constitui um mecanismo central de regulação da escrita. Para Yu *et al.* (2023), o *feedback* em escrita de Língua Segunda tem sido conceptualizado como informação, prescrição, instrumento pedagógico, andaime ou diálogo. Esta pluralidade obriga a clarificar a função atribuída ao *feedback* em cada intervenção.

No presente estudo, o *feedback* é entendido como recurso orientado para apoiar a passagem da primeira versão para a versão reformulada, permitindo que os alunos identifiquem problemas, hierarquizem alterações e tomem decisões de revisão.

Todavia, a utilidade do *feedback* depende do envolvimento dos alunos com os comentários recebidos. Neste contexto, Zhang e Hyland (2023) distinguem padrões de envolvimento profundo e superficial, associando o primeiro a práticas autorreguladas de revisão e o segundo a respostas mais dependentes de orientação externa. Por sua vez, Cheng *et al.* (2023) indicam que o envolvimento com o *feedback* do professor e dos pares inclui dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas.

No ensino secundário, esta dimensão requer especial atenção, pois os alunos tendem a identificar com mais facilidade aspetos visíveis do texto, como apresentação, legibilidade e paragrafação, podendo deixar em segundo plano dimensões mais exigentes, como correção linguística, coerência interna e progressão textual.

Segundo Cheng e Zhang (2024), a instrução sistemática do professor antes, durante e depois da atividade de *feedback* favoreceu uma participação mais proativa dos estudantes. Consequentemente, a coavaliação deve ser preparada por meio de critérios explícitos, exemplos, modelização e tempo efetivo para revisão.

### 2.3 Literacia de *feedback*, rubricas e avaliação formativa

A literacia de *feedback* aprofunda esta discussão, porque desloca a atenção do comentário emitido para o modo como o aluno o compreende, avalia e utiliza. A este respeito, Yu *et al.* (2022) desenvolveram e validaram uma escala de literacia de *feedback* na escrita em L2, composta por cinco dimensões: valorização do *feedback*, reconhecimento de diferentes fontes, formulação de juízos, gestão afetiva e passagem à ação.

Esta formulação é pertinente, dado que a reformulação textual depende da capacidade dos alunos para selecionar comentários relevantes, avaliar a sua utilidade e transformá-los em decisões de revisão.

Por sua vez, para Zhang *et al.* (2023), a literacia não se desenvolve de forma linear nem uniforme, dependendo da recetividade dos estudantes, da resiliência emocional e da existência de diálogo interpessoal. Assim, a coavaliação e a autoavaliação devem ser concebidas como práticas de aprendizagem que exigem treino progressivo, já que a sua função consiste em desenvolver critérios de análise textual, responsabilidade sobre o processo de escrita e capacidade de autorregulação.

Neste quadro, as rubricas desempenham uma função reguladora, corroborada por Uludag e McDonough (2022), os quais destacam a importância de rubricas analíticas com descritores interpretáveis e níveis de desempenho consistentes. No contexto da escrita colaborativa, estes instrumentos de avaliação orientam a produção, apoiam a coavaliação e tornam explícitos os critérios usados na revisão.

Também Cheung (2023), ao analisar rubricas orientadas para processo e produto em tarefas de escrita colaborativa multimodal, defende que estas contribuem para compreender que os critérios de avaliação podem regular tanto a qualidade do texto final como a qualidade da colaboração.

Embora o presente estudo incida sobre produção verbal escrita, Cheung (2023) enquadra a rubrica como dispositivo de mediação entre tarefa, *feedback*, cooperação e reformulação textual.

### 2.4 Tecnologia móvel e supervisão pedagógica

O suporte digital altera as condições de circulação, leitura, comentário e divulgação dos textos. Nesta linha, Jiang *et al.* (2022) propõem um modelo de avaliação da composição digital multimodal que entende os textos digitais como ações sociais orientadas por propósito e audiência. Ainda que o presente estudo não se centre na composição multimodal em sentido estrito, esta perspetiva permite compreender que a tecnologia interfere nas formas de tornar o texto visível, partilhável e revisto.

De forma mais aplicada, Xie e Zhang (2024) indicaram que, em ambiente *Moodle*, elementos de desenho pedagógico, como rubricas produzidas pelo professor, influenciaram a qualidade do *feedback* entre pares. Assim, a tecnologia móvel deve ser analisada pelo papel que desempenha no processo de escrita, e não como recurso isolado.

No presente estudo, os dispositivos móveis, o grupo fechado e os mecanismos digitais de divulgação são entendidos como infraestrutura pedagógica para apoiar a escrita colaborativa, a coavaliação e a reformulação.

Nesta articulação, a supervisão pedagógica assume uma função reguladora, visto que corresponde ao acompanhamento docente do processo de escrita, à orientação da coavaliação, à observação do trabalho cooperativo, à revisão da segunda versão dos textos e ao *feedback* dirigido à melhoria de futuras produções.

Deste modo, a tecnologia móvel ganha pertinência quando integrada numa sequência supervisionada, criterial e processual, na qual a tarefa, o *feedback*, as rubricas, a mediação docente e a revisão textual se articulam na aprendizagem da escrita em Espanhol Língua Estrangeira.

## 3 METODOLOGIA

A metodologia do presente estudo assenta numa abordagem de investigação-ação desenvolvida em contexto real de sala de aula, com o objetivo de articular intervenção pedagógica e análise do processo de escrita em Espanhol Língua Estrangeira. Estrutura-se em torno do desenho do estudo, da caracterização do contexto e dos participantes, e dos instrumentos de recolha de dados, privilegiando uma lógica processual centrada na produção, coavaliação, reformulação e autoavaliação de textos em ambiente colaborativo.

## 3.1 Desenho do estudo

O estudo adotou uma abordagem de investigação-ação de natureza exploratória, desenvolvida em contexto natural de sala de aula, com dupla finalidade: intervir pedagogicamente na produção escrita em Espanhol Língua Estrangeira e analisar uma prática situada de escrita colaborativa.

O estudo desenvolveu-se em quatro momentos: planificação da sequência didática, implementação das tarefas, observação do trabalho das equipas e análise dos dados produzidos durante a intervenção. Já a intervenção organizou-se em torno da planificação, produção, coavaliação, reformulação e autoavaliação de textos criativos, assumindo, por isso, uma lógica processual centrada na circulação de versões e no uso do *feedback* como recurso de revisão.

A investigação-ação integrou uma dimensão de supervisão pedagógica, entendida como acompanhamento intencional da aprendizagem. Esta supervisão concretizou-se na observação direta do trabalho cooperativo, na monitorização das etapas de escrita, na orientação da coavaliação, na revisão docente da segunda versão dos textos e no *feedback* atribuído aos alunos sobre aspetos mais e menos conseguidos.

A investigação não seguiu uma lógica experimental de comparação entre grupos, mas uma abordagem descritiva e interpretativa orientada para compreender como as equipas produziram, comentaram e reformularam os textos.

Esta opção é coerente com Cheng e Zhang (2024), que analisaram o envolvimento de alunos do ensino secundário com *feedback* entre pares através de instrumentos articulados, incluindo questionários, entrevistas, diários e amostras de escrita inicial e revista.

De modo convergente, Crosthwaite (2025) assinala que a investigação em escrita em L2 ganha consistência quando acompanha o processo de composição e revisão, e não apenas o produto final. Também Banegas e Lowe (2021) valorizam desenhos de investigação-ação em contextos formais de aprendizagem linguística, enquanto Li e Li (2025) reforçam a pertinência de articular ensino e investigação a partir das condições concretas da prática educativa.

## 3.2 Contexto e participantes

A intervenção decorreu numa escola portuguesa, na disciplina de Espanhol Língua Estrangeira, com uma turma do 10.º ano de Espanhol continuação. A experiência realizou-se no 3.º período letivo e integrou uma ação estratégica de melhoria das práticas pedagógicas, orientada para reforçar a produção escrita, a avaliação formativa e o trabalho colaborativo.

Participaram 28 alunos, com idade média de 15 anos, dos quais 72% eram do sexo feminino e 28% do sexo masculino. Os participantes encontravam-se no 4.º ano de estudo da língua espanhola e apresentavam, globalmente, nível B1 de proficiência linguística.

Todavia, como acontece frequentemente com aprendentes portugueses de Espanhol, mantinham necessidade de consolidar estruturas linguísticas, precisão lexical, correção gramatical e adequação discursiva, devido à proximidade entre português e espanhol, que pode favorecer interferências, falsos cognatos e erros de estrutura.

A intervenção teve a duração de três aulas de 90 minutos, num total de 270 minutos. Os alunos foram organizados em sete equipas de quatro elementos, constituídas de forma intencionalmente heterogénea pela docente, com o objetivo de favorecer apoio entre pares, participação cooperativa, negociação textual e corresponsabilização pelo produto escrito. A equipa constituiu, portanto, a unidade principal de trabalho, embora a intervenção tenha envolvido a totalidade da turma.

## 3.3 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados recorreu a sete instrumentos, selecionados para captar dimensões complementares da escrita colaborativa, da avaliação formativa e do uso de suporte digital. O primeiro correspondeu às produções escritas das equipas, isto é, primeira e segunda versões do texto criativo, permitindo observar o processo de reformulação.

O segundo foi uma rubrica analítica de coavaliação, composta por seis critérios e três níveis de desempenho, usada para orientar a apreciação da primeira versão. O terceiro consistiu num questionário com uma pergunta aberta, destinado ao registo de comentários positivos e recomendações de melhoria.

O quarto instrumento foi uma rubrica holística de autoavaliação da versão final do texto criativo. O quinto correspondeu a uma grelha de autoavaliação do desempenho da equipa, composta por cinco perguntas e avaliada numa escala de 1 a 5, de fraco a excelente.

O sexto foi uma grelha de observação direta, preenchida pela docente, com quatro critérios: competências, hábitos de trabalho, atitudes e valores, usando a mesma escala. Por fim, o sétimo instrumento consistiu num questionário de avaliação da intervenção pedagógica, com dez afirmações em escala de Likert de 1 a 5, de discordo totalmente a concordo totalmente.

A combinação destes instrumentos permitiu reunir dados sobre produto textual, revisão, coavaliação, autoavaliação, observação docente e perceção dos alunos. Neste sentido, Uludag e McDonough (2022) ajudam a justificar o uso de rubricas como instrumentos de clarificação criterial na avaliação da escrita, enquanto Zhang e Yu (2024) contribuem para compreender a autoavaliação como prática processual associada à mobilização de critérios, à procura de *feedback* e à tomada de decisões de revisão.

### 3.4 Procedimentos de análise

A análise articulou procedimentos descritivos de dados quantitativos e análise temática de dados qualitativos. Os dados quantitativos incidiram nas classificações atribuídas nas rubricas, na grelha de autoavaliação do desempenho da equipa, na grelha de observação direta e no questionário de avaliação da intervenção.

A unidade principal de análise quantitativa foi a equipa, uma vez que a produção escrita, a coavaliação e a autoavaliação textual foram realizadas em sete grupos de trabalho.

Os dados qualitativos corresponderam aos comentários positivos e às recomendações produzidos na coavaliação da primeira versão dos textos. Estes enunciados foram codificados em quatro categorias: correção linguística, organização, legibilidade/apresentação e completude do texto.

As categorias decorreram do conteúdo dos comentários e da sua relação com os critérios de revisão textual. De acordo com Ahmed *et al.* (2025), a análise temática constitui um procedimento estruturado e flexível para identificar e interpretar padrões de sentido em dados qualitativos.

No presente estudo, aplicou-se esta lógica à totalidade dos comentários, com releitura contextual e codificação múltipla quando o mesmo enunciado incidia sobre mais do que uma dimensão textual.

### 3.5 Procedimento da intervenção

A sequência didática desenvolveu-se em etapas sucessivas de planificação, produção, coavaliação, reformulação, revisão docente e divulgação dos textos. Inicialmente, as equipas planificaram e redigiram a primeira versão do conto criativo, com apoio de um guião de trabalho e de critérios previamente explicitados. Em seguida, cada grupo trocou o seu texto com outro grupo, realizando a revisão textual com base na ficha de monitorização e nos critérios definidos.

Após a leitura dos textos dos colegas, cada equipa produziu comentários de coavaliação, assinalando aspetos positivos e recomendações. Posteriormente, os textos e as fichas foram devolvidos aos autores, permitindo a reformulação da primeira versão e a preparação da segunda versão em suporte digital, com recurso ao tablet.

Depois da entrega da segunda versão, a docente reviu os textos em formato digital, assinalou aspetos mais e menos conseguidos e forneceu *feedback* orientado para futuras produções.

Por fim, os contos foram publicados no espaço *Españolitos de Lamego*, e os alunos divulgaram o trabalho na escola através de um código QR associado à versão final, afixado na Biblioteca.

### 3.6 Considerações éticas

O estudo decorreu em contexto pedagógico formal, no âmbito de uma ação estratégica de melhoria das práticas pedagógicas. Antes da recolha e análise dos dados, foi solicitado consentimento informado, autorização dos encarregados de educação e assentimento dos alunos, tendo em conta que os participantes eram menores de idade.

A participação na atividade integrou o trabalho da disciplina, mas a utilização dos materiais para análise obedeceu a procedimentos específicos de autorização e confidencialidade.

Foram garantidas condições de armazenamento dos dados, critérios de acesso aos documentos produzidos e limitação da circulação dos materiais. Textos, fichas de monitorização, grelhas de avaliação e restantes documentos foram utilizados exclusivamente para análise da intervenção e destruídos após a análise dos resultados.

A divulgação dos contos decorreu em ambiente educativo controlado, através do espaço *Españolitos de Lamego* e de *QR Codes* afixados na Biblioteca. Deste modo, a intervenção articulou a dimensão formativa da atividade com a proteção dos participantes, mantendo a circulação digital circunscrita ao contexto escolar e aos objetivos pedagógicos definidos.

## 4 RESULTADOS

Apresentam-se, nesta secção, os resultados da intervenção pedagógica, organizados em seis dimensões: avaliação analítica das duas versões do texto criativo; análise temática dos comentários de coavaliação; autoavaliação holística dos textos; autoavaliação do desempenho colaborativo das equipas; observação direta realizada pela docente; e avaliação global da intervenção pedagógica.

Uma vez que a produção escrita foi desenvolvida em sete equipas, os resultados relativos aos textos, às rubricas e ao trabalho colaborativo são apresentados por equipa.

### 4.1 Avaliação analítica das duas versões do texto criativo

Na rubrica analítica, os critérios sequência lógica (inadequada, adequada e excepcional) e correção linguística (poucos, alguns e muitos erros gramaticais e lexicais) foram registados por descritores qualitativos, enquanto fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade foram pontuados segundo a escala própria do instrumento, na qual o valor 6 correspondia ao desempenho máximo, 4 ao intermédio e 2 ao mais baixo.

A rubrica analítica permitiu observar o desempenho das sete equipas em seis critérios: sequência lógica, correção linguística, fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade. Na 1.ª versão (Tabela 1), todas as equipas foram classificadas com o nível “Adequado” no critério sequência lógica, o que indica que a organização global das narrativas estava já estabilizada na fase inicial da produção escrita.

No entanto, a correção linguística apresentava fragilidades mais visíveis nesta primeira versão. Quatro equipas foram classificadas com “Muitos erros”, duas com “Alguns erros” e apenas uma com “Poucos erros”.

Assim, embora a estrutura global dos textos estivesse adequada, a precisão linguística surgia ainda como uma dimensão problemática. Por sua vez, os critérios fluência e elaboração apresentaram valores homogéneos, com classificação 4 em todas as equipas. A flexibilidade manteve-se elevada na maioria das equipas, com destaque para a equipa 5, que obteve o valor 6. A originalidade variou entre 3 e 4.

Na 2.ª versão (Tabela 2), manteve-se a classificação “Adequado” no critério sequência lógica em todas as equipas. Esta estabilidade sugere que a planificação inicial e a organização narrativa permaneceram consistentes ao longo do processo de reformulação.

Além disso, os critérios fluência e elaboração conservaram igualmente valores estáveis, com classificação 4 em todas as equipas.

A alteração mais relevante verificou-se na correção linguística. Na 2.ª versão, nenhuma equipa foi classificada com “Muitos erros”, quatro equipas foram classificadas com “Alguns erros” e três com “Poucos erros”. Por conseguinte, a comparação entre versões permite observar uma progressão clara neste critério, uma vez que as classificações se deslocaram de um predomínio de “Muitos erros” para níveis menos problemáticos. Esta evolução indica que o processo de coavaliação, reformulação e revisão contribuiu para reduzir a incidência global de erros linguísticos nos textos finais.

Em síntese, a comparação entre a 1.ª e a 2.ª versões permite observar estabilidade na sequência lógica, na fluência, na flexibilidade e na elaboração. A progressão mais evidente ocorre na correção linguística, dado que a categoria “Muitos erros” desaparece na versão final.

**Tabela 1**

*Resultados da rubrica analítica de avaliação da 1.ª versão*

Equipa	Sequência lógica	Correção linguística	Fluência	Flexibilidade	Elaboração	Originalidade
1	Adequado	Muitos erros	4	4	4	3
2	Adequado	Alguns erros	4	4	4	4
3	Adequado	Alguns erros	4	4	4	4
4	Adequado	Muitos erros	4	4	4	3
5	Adequado	Poucos erros	4	6	4	4
6	Adequado	Muitos erros	4	4	4	4
7	Adequado	Muitos erros	4	4	4	3

Fonte: Elaboração própria (2026).

**Tabela 2**

*Resultados da rubrica analítica de avaliação da 2.ª versão*

Equipa	Sequência lógica	Correção linguística	Fluência	Flexibilidade	Elaboração	Originalidade
1	Adequado	Alguns erros	4	4	4	3
2	Adequado	Poucos erros	4	4	4	4
3	Adequado	Poucos erros	4	4	4	4
4	Adequado	Alguns erros	4	4	4	3
5	Adequado	Poucos erros	4	6	4	4
6	Adequado	Alguns erros	4	4	4	4
7	Adequado	Alguns erros	4	4	4	3

Fonte: Elaboração própria (2026).

## 4.2 Análise temática dos comentários de coavaliação

Os comentários produzidos pelas equipas na coavaliação da 1.ª versão foram analisados a partir de quatro categorias: legibilidade/apresentação, organização, correção linguística e completude do texto (Tabela 3). Como um mesmo comentário podia incidir sobre mais do que uma dimensão, admitiu-se codificação múltipla.

A análise dos enunciados indica que os alunos privilegiaram aspetos mais imediatamente visíveis do texto, sobretudo a legibilidade, a apresentação e a organização em parágrafos. A correção linguística também foi mencionada, embora de forma mais geral, sem identificação pormenorizada dos tipos de erro. A completude do texto surgiu associada à perceção de que uma narrativa precisava de maior desenvolvimento.

Os dados indicam que a coavaliação realizada pelos alunos se concentrou em dimensões textuais de identificação rápida, como apresentação, caligrafia e paragrafação. Além disso, embora a correção linguística tenha sido assinalada, os comentários permaneceram relativamente genéricos.

Portanto, os resultados sugerem que os alunos beneficiariam de maior treino na formulação de *feedback* linguístico específico, sobretudo quando se pretende que os comentários orientem a reformulação textual de modo mais preciso.

**Tabela 3**

*Categorias temáticas identificadas nos comentários de coavaliação da 1.ª versão*

Categoria	Exemplo real
Legibilidade/apresentação	"A caligrafia deveria ser mais legível."
Organização	"É necessário fazer mais parágrafos."
Correção linguística	"Apresenta muitos erros, tanto gramaticais como de vocabulário."
Compleitude do texto	"Falta paragrafação e a história está incompleta."

**Fonte:** Elaboração própria (2026).

### 4.3 Autoavaliação holística dos textos criativos

A rubrica holística contemplava uma escala com cinco níveis de desempenho (N1 – Inadequado, N2 – Pouco adequado, N3 – Adequado, N4 – Bom e N5 – Excepcional) e permitiu comparar a apreciação global das equipas relativamente à 1.ª versão e à versão final do texto criativo (Tabela 4). Na 1.ª versão, três equipas avaliaram o seu texto como "Adequado" e quatro como "Bom". Na versão final, seis equipas classificaram o texto como "Bom" e uma equipa como "Excepcional".

**Tabela 4**

*Resultados da rubrica holística de autoavaliação do texto criativo*

Equipa	1.ª versão	2.ª versão/versão final	Equipa	1.ª versão	2.ª versão/versão final
1	Adequado	Bom	5	Bom	Excepcional
2	Bom	Bom	6	Bom	Bom
3	Bom	Bom	7	Adequado	Bom
4	Adequado	Bom			

**Fonte:** Elaboração própria (2026).

A comparação entre as duas versões indica uma apreciação mais favorável da versão final por parte das equipas. As equipas 1, 4 e 7 passaram de "Adequado" para "Bom", enquanto a equipa 5 passou de "Bom" para "Excepcional". As equipas 2, 3 e 6 mantiveram a classificação "Bom".

Assim, a autoavaliação aponta para uma perceção positiva do processo de reformulação, embora estes dados devam ser interpretados como apreciação das próprias equipas e não como avaliação externa independente da qualidade textual.

## 4.4 Autoavaliação do desempenho colaborativo das equipas

A grelha de autoavaliação do desempenho colaborativo (Tabela 5) integrou cinco dimensões avaliadas numa escala de 1 a 5, em que 1 correspondia a “fraco”, 2 a “pouco satisfatório”, 3 a “satisfatório”, 4 a “bom” e 5 a “excelente”:

1. Como consideram a cooperação entre os colegas do teu grupo na planificação da 1.ª versão do conto?
2. Como consideram o trabalho entre os colegas para resolver os problemas de escrita da 1.ª versão do conto?
3. Como consideram o contributo dos colegas para o grupo para garantir a qualidade da 1.ª versão do conto?
4. Como consideram o ambiente de trabalho entre os colegas durante a planificação da 1.ª versão do conto?
5. Como consideram o trabalho dos colegas do grupo na elaboração da 1.ª versão do conto?

**Tabela 5.**

*Autoavaliação do desempenho da equipa no trabalho colaborativo*

Equipa	Cooperação na planificação	Resolução de problemas de escrita	Contributo para a qualidade textual	Ambiente de trabalho	Trabalho na elaboração do conto	Média da equipa
1	4	4	4	4	4	4,0
2	5	4	4	4	5	4,4
3	5	4	5	4	5	4,6
4	4	4	4	5	5	4,4
5	5	4	5	5	5	4,8
6	4	4	5	5	5	4,6
7	4	4	4	4	4	4,0

**Nota:** Escala de avaliação: 1, fraco; 2, pouco satisfatório; 3, satisfatório; 4, bom; 5, excelente.

**Fonte:** Elaboração própria (2026).

Todas as pontuações atribuídas pelas equipas se situaram entre 4 e 5, sem registo de valores inferiores. As médias por equipa variaram entre 4,0 e 4,8, o que indica uma autoavaliação globalmente positiva do trabalho colaborativo. A equipa 5 apresentou a média mais elevada, seguida das equipas 3 e 6.

As equipas 1 e 7 registaram as médias mais baixas, embora ainda situadas no nível positivo da escala. Desse modo, os alunos parecem ter valorizado o trabalho em equipa, a participação conjunta e a corresponsabilização pelo produto escrito.

## 4.5 Observação direta realizada pela docente

A observação direta do processo de construção textual e do trabalho cooperativo foi realizada pela docente (Tabela 6), com base em quatro critérios: competências, hábitos de trabalho, atitudes e valores. As médias por equipa variaram entre 3,25 e 4,25, o que indica uma avaliação globalmente positiva, embora mais diferenciada do que a autoavaliação feita pelos alunos.

As equipas 5 e 6 obtiveram as médias mais elevadas, ambas com 4,25. A equipa 3 registou média 4,0, enquanto as equipas 1, 2 e 4 apresentaram média 3,75. A equipa 7 obteve a média mais baixa, com 3,25. Deste modo, a observação docente introduz maior diferenciação entre equipas do que a autoavaliação dos alunos. Esta diferença é relevante, porque permite uma análise mais equilibrada do trabalho cooperativo desenvolvido durante a intervenção.

**Tabela 6.**

*Grelha de observação direta do processo de construção textual e do trabalho cooperativo*

Equipa	Competências	Hábitos de trabalho	Atitudes	Valores	Média da equipa
1	4	3	4	4	3,75
2	4	3	4	3	3,75
3	4	3	5	4	4,0
4	3	3	4	5	3,75
5	5	4	4	4	4,25
6	4	3	5	5	4,25
7	4	3	3	3	3,25

**Nota:** Escala de avaliação: 1, fraco; 2, pouco satisfatório; 3, satisfatório; 4, bom; 5, excelente.

**Fonte:** Elaboração própria (2026).

## 4.6 Avaliação da intervenção pedagógica

O questionário de avaliação da intervenção pedagógica foi respondido individualmente pelos 28 participantes no estudo e integrou dez afirmações avaliadas numa escala de *Likert* de 1 a 5, em que 1 correspondia a “discordo totalmente”, 2 a “discordo”, 3 a “indiferente”, 4 a “concordo” e 5 a “concordo totalmente”. Os valores apresentados na Tabela 7 correspondem à percentagem de respostas positivas, isto é, à soma das respostas “Concordo” e “Concordo totalmente”.

Os resultados variaram entre 56% e 97% de respostas positivas. O valor mais elevado foi registado no item 5, relativo ao uso de tablets e telemóveis como recurso favorecedor do envolvimento dos alunos na aprendizagem da escrita, com 97%. Também se destacam o item 4, sobre a construção de um texto em equipa, com 95%, e o item 7, sobre o estímulo à participação através das tecnologias digitais, com 88%.

Por outro lado, o valor mais baixo foi registado no item 3, relativo à avaliação do parágrafo inicial do *Patito feo al revés* como estratégia para compreender os critérios de avaliação do texto criativo, com 56%. Os itens 8 e 1 também apresentaram valores mais moderados, com 65% e 67%, respetivamente.

Assim, os alunos valorizaram de forma mais expressiva as dimensões práticas da intervenção, nomeadamente o uso de dispositivos móveis, o trabalho em equipa e a participação em tarefas mediadas por tecnologia. Em contrapartida, as tarefas preparatórias centradas na análise de critérios receberam uma apreciação mais contida.

Portanto, os resultados indicam uma receção globalmente positiva da intervenção pedagógica, sobretudo nas dimensões relativas ao envolvimento, ao trabalho colaborativo e ao uso de tecnologia móvel. Além disso, a comparação entre as duas versões dos textos permite observar melhoria na correção linguística, uma vez que a categoria “Muitos erros” desaparece na versão final. Não obstante, a melhoria observada na correção linguística deve ser interpretada como variação descritiva entre versões, no contexto de uma intervenção situada e supervisionada.

**Tabela 7**

*Questionário de avaliação da intervenção pedagógica*

Item	Afirmação	C + CT
1	O recurso a textos pertencentes ao imaginário dos alunos, contos infantis, promove a motivação pelo processo de escrita na língua estrangeira.	67%
2	A existência de textos-modelo, <i>Patito feo al revés</i> , é essencial para compreender os objetivos da escrita criativa.	78%
3	A avaliação do parágrafo inicial do <i>Patito feo al revés</i> é importante para perceber os critérios de avaliação do texto criativo.	56%
4	A construção de um texto em equipa melhora o desempenho dos alunos na aprendizagem da escrita.	95%
5	O uso de <i>tablets</i> e telemóveis favorece o envolvimento dos alunos na aprendizagem da escrita.	97%
6	A leitura de textos a partir de um grupo de <i>Facebook</i> potencia um maior interesse pela aprendizagem.	70%
7	O recurso às tecnologias digitais estimula a participação dos alunos em tarefas de aprendizagem.	88%
8	Dar a conhecer os trabalhos escolares através das redes sociais aumenta a responsabilidade dos alunos.	65%
9	O recurso a aplicações tecnológicas com <i>QR Codes</i> para divulgar os trabalhos aumenta o entusiasmo na sua realização.	70%
10	A intervenção representa um exemplo relevante de construção de conhecimento entre os aprendentes.	75%

**Nota:** Escala de avaliação: 1, discordo totalmente; 2, discordo; 3, indiferente; 4, concordo; 5, concordo totalmente. Os valores apresentados correspondem à soma das respostas "Concordo" e "Concordo totalmente" (C+CT).

**Fonte:** Elaboração própria (2026).

## 5 DISCUSSÃO

Os resultados indicam que a intervenção funcionou como uma sequência situada de escrita colaborativa, avaliação formativa e tecnologia móvel, organizada em torno de planificação, coavaliação, reformulação e divulgação dos textos. A estabilidade da sequência lógica desde a primeira versão sugere que o guião de planificação e os critérios previamente apresentados ajudaram as equipas a estruturar as narrativas.

Esta interpretação articula-se com Li e Li (2022), ao considerarem a escrita digital como processo documentado por versões, comentários e revisões, e com Uludag e McDonough (2022), ao valorizarem rubricas com critérios interpretáveis.

A progressão mais expressiva ocorreu na correção linguística, já que, na primeira versão, quatro equipas apresentavam "Muitos erros" e, na versão final, essa categoria desapareceu. Este resultado aproxima-se de Elabdali (2021), que associa a escrita colaborativa a ganhos de precisão, e de Peng (2024), ao indicar que o processamento colaborativo do *feedback* pode favorecer a correção, ainda que não produza efeitos idênticos em todas as dimensões da escrita.

De facto, a sequência lógica, a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade mantiveram-se globalmente estáveis, o que indica que a reformulação incidiu sobretudo na redução de erros linguísticos. Contudo, a análise temática dos comentários revela que os alunos privilegiaram aspetos mais visíveis do texto, como legibilidade, apresentação e paragrafação. A correção linguística foi mencionada, mas de forma geral.

Este resultado está em sintonia com Scherer *et al.* (2024), uma vez que o efeito do *feedback* depende do seu foco, e com Yu *et al.* (2021), uma vez que alertam para limitações de comentários pouco específicos ou difíceis de converter

em revisão, por isso, a coavaliação necessita de ensino explícito, como assinalam Cheng e Zhang (2024), sobretudo para que os alunos passem de uma apreciação superficial para um envolvimento mais profundo, conforme referem Zhang e Hyland (2023).

Além disso, os resultados apontam para envolvimento afetivo e comportamental positivo, como se observa na autoavaliação elevada do trabalho colaborativo e na valorização da intervenção. Esta interpretação é coerente com Cheng *et al.* (2023), ao distinguirem dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas do envolvimento com o *feedback*.

Ainda assim, a comparação entre autoavaliação das equipas e observação docente indica que a percepção positiva dos alunos não substitui uma apreciação externa do processo, tal como advoga Cheung (2023) ao defender o papel das rubricas na regulação simultânea do produto textual e da colaboração.

Do mesmo modo, Yu *et al.* (2022), Zhang *et al.* (2023) e Rad e Mirzaei (2024) reforçam que a literacia de *feedback* exige valorização dos comentários, formulação de juízos, gestão afetiva e passagem à ação.

No plano tecnológico, os alunos valorizaram fortemente o uso de *tablets* e telemóveis, bem como a escrita em equipa e a participação mediada por tecnologias digitais. Todavia, à luz de Karakaya e Bozkurt (2022), Jiang *et al.* (2022) e Xie e Zhang (2024), a tecnologia deve ser entendida como infraestrutura de produção, circulação, revisão e divulgação dos textos, e não como causa autónoma de melhoria.

Assim, o contributo principal do estudo reside em indicar que a escrita colaborativa em ELE pode favorecer a revisão linguística e o envolvimento quando é acompanhada por rubricas, *feedback* entre pares, mediação docente e uso pedagógico criterioso da tecnologia.

A dimensão de supervisão pedagógica ajuda a compreender a evolução observada na correção linguística, uma vez que a melhoria entre versões não pode ser atribuída apenas à escrita em equipa ou ao uso de tecnologia móvel; pelo contrário, deve ser interpretada como resultado de uma sequência acompanhada pela docente, na qual os alunos planificaram, receberam comentários dos pares, reformularam os textos e beneficiaram de revisão docente. Portanto, a supervisão pedagógica funcionou como mecanismo de regulação do processo, articulando avaliação formativa, mediação docente e revisão textual.

Em conjunto, os resultados indicam uma apreciação positiva da intervenção, bem como melhoria descritiva na correção linguística entre versões. Todavia, essa melhoria deve ser interpretada como resultado da articulação entre planificação, escrita colaborativa, coavaliação, reformulação, revisão docente e mediação pedagógica, e não como efeito isolado da tecnologia móvel.

## CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Os resultados permitem concluir que a intervenção favoreceu uma organização processual da escrita em Espanhol Língua Estrangeira, articulando planificação, coavaliação, reformulação e divulgação dos textos. A sequência lógica, a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade mantiveram-se globalmente estáveis entre versões, enquanto a correção linguística apresentou a progressão mais evidente, dado que a categoria “Muitos erros” desapareceu na versão final.

Além disso, os alunos valorizaram positivamente o trabalho em equipa, o uso de *tablets* e telemóveis e a participação em tarefas mediadas por tecnologias digitais. Contudo, o alcance dos resultados deve ser interpretado com prudência, dado que o estudo decorreu numa única turma, com sete equipas, ao longo de três aulas de 90 minutos, o que limita a generalização dos dados.

Acresce que os comentários de coavaliação dos alunos incidiram em aspetos visíveis do texto, como legibilidade, apresentação e paragrafação, sendo menos específicos na identificação de problemas linguísticos, por isso, a melhoria observada não deve ser atribuída isoladamente à tecnologia móvel, mas à sequência didática, que integrou critérios, interação entre pares, reformulação e mediação docente.

Do ponto de vista pedagógico, a intervenção indica que a escrita colaborativa pode ser uma estratégia relevante para desenvolver a produção escrita em ELE quando é acompanhada por rubricas claras, orientação docente e tempo efetivo para revisão. Assim, a coavaliação deve ser ensinada de forma explícita, com exemplos de comentários úteis,

treino na identificação de erros gramaticais e lexicais e momentos de reflexão sobre a passagem do *feedback* à reformulação textual.

A intervenção evidencia, ainda, a relevância da supervisão pedagógica na organização de tarefas de escrita colaborativa em ELE, já que o acompanhamento docente permitiu estruturar a sequência, orientar a coavaliação, monitorizar o trabalho das equipas e apoiar a passagem do *feedback* à reformulação. Neste estudo, a tecnologia móvel revelou pertinência por ter sido integrada numa prática supervisionada, criterial e orientada para a melhoria progressiva da produção escrita.

Por fim, a principal implicação para a prática docente reside na necessidade de integrar a tecnologia móvel como infraestrutura de escrita, circulação, revisão e divulgação dos textos, e não como recurso meramente motivacional. A intervenção sugere que o uso pedagógico de dispositivos móveis pode aumentar o envolvimento dos alunos e dar maior visibilidade ao produto escrito, desde que esteja subordinado a objetivos didáticos claros, critérios de avaliação compreensíveis e acompanhamento sistemático do professor.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/05198/2025 – Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED), com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UID/05198/2025> e <https://doi.org/10.54499/UID/PRR2/05198/2025>.

## REFERÊNCIAS

- Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., Ameen, B. M. M., & Khdir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Global Media Journal*, *5*(1), 100198. <https://doi.org/10.1016/j.gjmedi.2025.100198>
- Banegas, D. L., & Lowe, R. J. (2021). Creative writing for publication: An action research study of motivation, engagement, and language development in Argentinian secondary schools. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *11*(3), 401–421. <https://doi.org/10.14746/ssl.2021.11.3.5>
- Cheng, X., Liu, Y., & Wang, C. (2023). Understanding student engagement with teacher and peer *feedback* in L2 writing. *System*, *119*, 103176. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103176>
- Cheng, X., & Zhang, L. J. (2024). Engaging secondary school students with peer *feedback* in L2 writing classrooms: A mixed-methods study. *Studies in Educational Evaluation*, *81*, 101337. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101337>
- Cheung, A. (2023). Developing and evaluating a set of process- and product-oriented classroom assessment rubrics for assessing digital multimodal collaborative writing in L2 classes. *Assessing Writing*, *56*, 100723. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100723>
- Crosthwaite, P. (2025). Research methods in L2 writing: Interdisciplinary approaches, cutting-edge methods, and practical applications. *Research Methods in Applied Linguistics*, *4*(2), 100211. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2025.100211>
- Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, *52*, 100788. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788>
- Karakaya, K., & Bozkurt, A. (2022). Mobile-assisted language learning (MALL) research trends and patterns through bibliometric analysis: Empowering language learners through ubiquitous educational technologies. *System*, *110*, 102925. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102925>
- Li, C., & Li, X. (2025). A systematic review of the teaching-research nexus in language teacher education. *System*, *129*, 103595. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103595>

- Li, J., & Li, M. (2022). Assessing L2 writing in the digital age: Opportunities and challenges. *Journal of Second Language Writing, 57*, 100913. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100913>
- Li, Y. (2023). The effect of *online* collaborative writing instruction on enhancing writing performance, writing motivation, and writing self-efficacy of Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology, 14*, 1165221. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165221>
- Lv, X., Ren, W., & Xie, Y. (2021). The effects of *online feedback* on ESL/EFL writing: A meta-analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher, 30*(6), 643–653. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00594-6>
- Peng, C. X. (2024). Beyond accuracy gains: Investigating the impact of individual and collaborative *feedback* processing on L2 writing development. *Assessing Writing, 61*, 100876. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100876>
- Plakans, L., & Lee, K. (2026). Fairness, justice, and criticality: Reviewing second language writing assessment. *Language Teaching, 59*(1), 1–28. <https://doi.org/10.1017/S0261444825100876>
- Rad, H. S., & Mirzaei, A. (2024). Developing *feedback* literacy, scaffolded writing, and resilience through intervention on *feedback* processes for L2 writing students. *Studies in Educational Evaluation, 81*, 101354. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101354>
- Scherer, S., Graham, S., & Busse, V. (2024). How effective is *feedback* for L1, L2, and FL learners' writing? A meta-analysis. *Learning and Instruction, 93*, 101961. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101961>
- Uludag, P., & McDonough, K. (2022). Validating a rubric for assessing integrated writing in an EAP context. *Assessing Writing, 52*, 100609. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100609>
- Xie, Q., & Zhang, C. (2024). *Online* peer *feedback* via Moodle forum: Implications for longitudinal *feedback* design and *feedback* quality. *Computers & Education, 223*, 105167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105167>
- Yu, S., Geng, F., Liu, C., & Zheng, Y. (2021). What works may hurt: The negative side of *feedback* in second language writing. *Journal of Second Language Writing, 54*, 100850. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100850>
- Yu, S., Zhang, E. D., & Liu, C. (2022). Assessing L2 student writing *feedback* literacy: A scale development and validation study. *Assessing Writing, 53*, 100643. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100643>
- Yu, S., Zhang, E. D., & Liu, C. (2023). Revisiting the conceptualizations of *feedback* in second language writing: A metaphor analysis approach. *Journal of Second Language Writing, 60*, 100988. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2022.100988>
- Zhang, E. D., & Yu, S. (2024). Understanding L2 student writers' self-assessment in digital multimodal composing: A process-oriented approach. *System, 121*, 103219. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103219>
- Zhang, E. D., Zhou, N., & Yu, S. (2023). Assessing L2 secondary student writing *feedback* literacy and its predictive effect on their L2 writing performance. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/13621688231217665>
- Zhang, F., Min, H.-T., He, P., Chen, S., & Ren, S. (2023). Understanding EFL students' *feedback* literacy development in academic writing: A longitudinal case study. *Assessing Writing, 58*, 100770. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100770>
- Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2023). Student engagement with peer *feedback* in L2 writing: Insights from reflective journaling and revising practices. *Assessing Writing, 58*, 100784. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100784>