

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

O uso de retroalimentação escrita para o desenvolvimento da competência escrita na língua estrangeira

Mariana Sofia Carneiro Faria

M

2025



Mariana Sofia Carneiro Faria

O uso de retroalimentação escrita para o desenvolvimento da competência escrita na língua estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de Especialização do Espanhol, orientado pela Professora Doutora Marta Pazos Anido

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Aos meus pais

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos.....	8
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de Figuras.....	12
Índice de Tabelas	13
Índice de Gráficos	14
Lista de abreviaturas e siglas	15
Introdução	16
1.Contextualização do projeto de investigação-ação	19
1.1. Descrição do contexto educativo.....	19
1.1.1. Caracterização da turma de inglês	20
1.1.2. Caracterização da turma de espanhol.....	21
1.2. Identificação do problema e delimitação da área de investigação	22
2.Fundamentação teórica.....	26
2.1. A competência escrita e a sua avaliação no ensino de línguas	26
2.1.1. A avaliação nos documentos normativos.....	28
2.2. A retroalimentação no processo de ensino-aprendizagem	30
2.2.1. Avaliação orientada à aprendizagem	30
2.2.2. Tipos de retroalimentação e respetivas características	32
2.2.3. As cartas de retroalimentação escrita como estratégia educativa para o desenvolvimento da competência escrita.....	39
2.2.4. Resultados de investigações prévias	41
3.Descrição do projeto de investigação-ação	45
3.1. Metodologia.....	45
3.1.1. Descrição dos instrumentos de recolha de dados.....	46
3.2. Plano de ação.....	48
3.2.1. Primeiro ciclo de investigação.....	48
3.2.2. Segundo ciclo de investigação.....	51
4. Resultados	55

4.1. Apresentação dos resultados.....	55
4.1.1. Resultados do primeiro ciclo de investigação	55
4.1.1.1. Resultados da análise dos textos da disciplina de espanhol.....	55
4.1.1.2. Resultados da análise dos textos de inglês	57
4.1.1.3. Resultados dos formulários aplicados no primeiro ciclo.....	58
4.1.2. Resultados do segundo ciclo de investigação	62
4.1.2.1. Resultados da análise dos textos da turma de espanhol	62
4.1.2.2. Resultados da análise dos textos da turma de inglês	63
4.1.2.3. Resultados dos formulários aplicados no segundo ciclo de investigação	65
4.2. Discussão dos resultados	74
Considerações finais	78
Referências Bibliográficas	81
Anexos	85
Anexo 1 - Exemplo do teste diagnóstico realizado em Inglês.....	85
Anexo 2 – Exemplo da atividade de diagnóstico de Espanhol.....	86
Anexo 3 – Exemplos dos textos do primeiro ciclo de Espanhol.....	87
Anexo 4 - Ficha de coavaliação de Espanhol referente ao primeiro ciclo	89
Anexo 5 - Carta de retroalimentação de Espanhol (1º ciclo).....	90
Anexo 6 - Primeiro texto de inglês.....	91
Anexo 7 - Atividade de Espanhol adaptada do Manual de Preparação para o Exame Nacional de Espanhol	92
Anexo 8 - Atividade de correção de erros	93
Anexo 9 - Exemplo dos textos redigidos no segundo ciclo de Espanhol.....	94
Anexo 10 - Critérios de avaliação do segundo ciclo de Espanhol	95
Anexo 11 - Ficha de coavaliação referente ao segundo ciclo de Espanhol.....	96
Anexo 12 - Exemplo da carta de retroalimentação dada aos alunos de Espanhol no segundo ciclo de investigação	97
Anexo 13 - Critérios de avaliação referentes ao segundo ciclo de Inglês	98
Anexo 14 - Exemplo dos textos redigidos no segundo ciclo de investigação de inglês	99
Anexo 15 - Carta de retroalimentação dada aos alunos de Inglês no segundo ciclo de investigação	101
Anexo 16 - Formulário do primeiro ciclo de investigação: Espanhol.....	102
Anexo 17 – Formulário aplicado no primeiro ciclo de investigação (Inglês).....	107

Anexo 18 – Formulário aplicado no segundo ciclo de investigação (Espanhol).....	112
Anexo 19 – Formulário aplicado no segundo ciclo de investigação (Inglês).....	117

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution.

References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de partes do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out parts of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, setembro de 2025

Mariana Sofia Carneiro Faria

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo apoio e amor incondicional com que sempre me acompanham em cada etapa da minha vida. Sei bem dos sacrifícios que fizeram ao longo destes anos e é graças a eles que chego ao fim de mais um capítulo. Espero que esta conquista seja mais um motivo de orgulho. Eu estou, obviamente, orgulhosa de ser vossa filha.

Ao meu irmão, que me sempre ajuda, obrigada pelo apoio, ideias e paciência. Sem a tua ajuda não teria conquistado muitas vitórias.

À minha amiga e colega de estágio, Beatriz, quem me ajudou imenso ao longo deste ano, tanto a nível académico como a nível pessoal. Obrigada pelas palavras de incentivo, pelo apoio constante e pelas gargalhadas que tornaram este percurso mais leve.

À minha amiga e colega de mestrado, Inês, que, mesmo estando noutra escola e a enfrentar os seus próprios desafios ao longo do estágio, nunca deixou de ser um apoio constante. Obrigada pela generosidade, preocupação e motivação. Espero que a nossa amizade se mantenha ao longo dos anos sempre enriquecida pela nossa rivalidade futebolística.

Aos meus professores orientadores, Professora Luísa Ribeiro e Professor Jorge Pais, que ao longo deste ano letivo me mostraram o verdadeiro significado de ser docente e a responsabilidade que esta vocação acarreta. Agradeço as conversas, a partilha de conhecimento, a compreensão e a paciência. Espero reencontrá-los no futuro e desfrutar de mais uma oportunidade para aprender. Agradeço igualmente aos vários docentes com quem trabalhei de forma mais próxima, pela simpatia, pelo conhecimento e pelas experiências partilhadas, que tanto enriqueceram a minha formação.

À Dona Susana e, na sua pessoa, a todo o corpo não docente da Escola Secundária Aurélia de Sousa. Obrigada pelo acolhimento, simpatia e boa disposição.

Aos meus professores supervisores, Professora Marta Anido e Professor Carlos Lindade, agradeço a orientação e cuidado com que me acompanharam ao longo deste ano. Um agradecimento especial à Professora Doutora Marta Anido, orientadora deste relatório,

não só pela disponibilidade, mas também pela constante preocupação, compreensão e motivação para ir sempre mais além.

Aos alunos da Escola Secundária Aurélia de Sousa, a todos aqueles a quem lecionei e também aos que fui conhecendo ao longo do ano letivo. A todos, um sincero obrigada pela forma carinhosa com que me receberam e por tudo o que me ensinaram. Espero ter conseguido transmitir-vos algo de valor. Desejo-vos o melhor para o futuro!

Resumo

A competência escrita é, tradicionalmente, a destreza linguística na qual os estudantes apresentam dificuldades significativas. Estas dificuldades, frequentemente visíveis na língua materna, tornam-se ainda mais evidentes quando os alunos escrevem numa língua estrangeira. Uma das formas de superar este desafio é desenvolver uma intercomunicação entre o professor e o aluno bem como interpares, na qual se norteia e exponencia o desenvolvimento progressivo e cumulativo dos estudantes. Neste sentido, o presente projeto de investigação-ação, desenvolvido no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, passa por perceber qual o impacto pedagógico da retroalimentação escrita em forma de cartas de retroalimentação no desenvolvimento da competência escrita dos alunos do secundário numa língua estrangeira (Inglês e Espanhol). Face à problemática identificada, foi elaborado um plano de ação estruturado em dois ciclos de intervenção. Este plano de ação concretizou-se através da implementação de atividades de produção escrita, cartas de retroalimentação escrita e ainda formulários de perceção. Dos resultados obtidos foi possível aferir o percurso evolutivo dos alunos a nível da competência linguística, bem como estratégias de autorregulação no seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: competência escrita, avaliação formativa, cartas de retroalimentação escrita, autonomia, língua estrangeira

Abstract

Traditionally, writing skills are the linguistic skill in which students experience significant difficulties. These difficulties, often visible in the mother tongue, become even more evident when students write in a foreign language. One way to overcome this challenge is to foster effective communication between the teacher and the student, as well as among peers, which guides and enhances the progressive and cumulative development of students. Thus, this action research project, developed as part of the professional internship for the Master's Degree in Teaching English and Spanish in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, seeks to understand the pedagogical impact of written feedback in the form of feedback letters on the development of secondary school students' writing skills in a foreign language (English and Spanish). To address the identified problem, an action plan was developed, structured into two cycles of intervention. This action plan was implemented through writing activities, written feedback letters, and perception forms. From the results obtained, it was possible to assess the students' progress in terms of language skills and self-regulation strategies in their learning process.

Key-words: writing competence, formative assessment, written feedback, autonomy, foreign language

Índice de Figuras

FIGURA 1- A MEDIAÇÃO SEGUNDO A TEORIA SOCIOCULTURAL	30
---	----

Índice de Tabelas

TABELA 1 - RESPOSTAS DOS DOIS GRUPOS À QUESTÃO “A RETROALIMENTAÇÃO (FEEDBACK) QUE RECEBESTE AJUDOU-TE A IDENTIFICAR AS ÁREAS NAS QUAIS TENS MAIS DIFICULDADES?”	59
TABELA 2 - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO RELATIVAS À PERGUNTA “COMO TE SENTES EM RELAÇÃO AOS ERROS QUE AINDA COMETESTE? DE INGLÊS	68
TABELA 3 - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO RELATIVAS À PERGUNTA “COMO TE SENTES EM RELAÇÃO AOS ERROS QUE AINDA COMETESTE? DE ESPANHOL.....	69
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS PERCEÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE OS DOIS MOMENTOS DE RETROALIMENTAÇÃO NO AUXÍLIO À MELHORIA DA ESCRITA NO GRUPO DA DISCIPLINA DE INGLÊS	73
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DAS PERCEÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE OS DOIS MOMENTOS DE RETROALIMENTAÇÃO NO AUXÍLIO À MELHORIA DA ESCRITA NO GRUPO DA DISCIPLINA DE ESPANHOL.....	73

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO RELATIVAS À PERGUNTA “EM QUE ÁREAS CONSIDERAS TER MELHORADO DEPOIS DESTAS DUAS FASES?”	71
---	----

Lista de abreviaturas e siglas

AE.....	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
IA.....	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
QECR	QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS
PASEO	PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
ZDP.....	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Introdução

As perspectivas mais recentes sobre o ensino valorizam a capacidade do aluno de agir autonomamente no seu processo de aprendizagem, defendendo que este deve ser progressivamente capaz de o autorregular. Esta visão, presente em diversos documentos orientadores de referência, destaca assim a importância de oferecer, no contexto de sala de aula, oportunidades e condições que permitam ao aluno desenvolver estas competências. Só assim, o processo de aprendizagem se torna mais significativo e duradouro, como argumenta Benson (2011):

Learners who lack autonomy are capable of developing it given appropriate conditions and preparation. One condition for the development of autonomy is the availability of opportunities to exercise control over learning. The ways in which we organise the practice of teaching and learning therefore have an important influence on the development of autonomy among our learners. Autonomous learning is more effective than non-autonomous learning. In other words, the development of autonomy implies better language learning. (Benson, 2011, p. 2)

Esta valorização e promoção da autonomia do aluno estende-se também ao ensino de línguas estrangeiras. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (2001) salienta a importância destas competências, defendendo que os “[...] aprendentes devem também ser levados a reflectir sobre as suas necessidades comunicativas, por ser esse um dos aspectos do despertar da consciência da sua aprendizagem e da sua autonomia.” (QECR, 2001, p. 86) No entanto, regista-se uma dificuldade crónica por parte dos estudantes em agir de forma autónoma e alcançar desempenhos satisfatórios na competência escrita. Esta dificuldade é particularmente grave se considerarmos que esta competência contribui não só para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos numa língua estrangeira, como também para a aquisição e expansão de conhecimento noutras disciplinas. Contudo, a competência escrita é tradicionalmente a competência menos trabalhada na sala de aula, como reconhecem Thaqi Jashari e Dagarin Fojkar (2019) quando referem que “[e]ven though

the teachers believe that writing is important, they do not give the same emphasis to developing it as to other skills”(p.77).

Esta relegação deve-se, em grande parte, ao facto de se tratar de um processo moroso, não só durante a sua planificação por parte do docente como durante a sua execução por parte dos alunos. A estas limitações alia-se o surgimento de novas tecnologias e ferramentas digitais, nomeadamente a inteligência artificial, que reduzem ainda mais a necessidade de escrever textos de forma autónoma. Deste modo, é imperativo contrariar esta tendência, promovendo mais atividades de escrita no contexto de sala de aula que desafiem o aluno a refletir sobre o seu desempenho e a desenvolver estratégias metacognitivas de autorregulação. Contudo, a autonomia e a autorregulação não são competências passíveis de serem adquiridas de forma imediata. Trata-se de um processo complexo que se encontra altamente dependente da orientação do docente ou outro indivíduo competente. A retroalimentação (*feedback*) que estes oferecem, identificando as dificuldades dos estudantes e sugerindo estratégias para as superar, auxilia o aluno na execução de tarefas que, sem esta mediação, seriam de enorme dificuldade ou mesmo impossíveis de realizar por conta própria. Além disso, permite que o aluno vá reunindo inúmeras ferramentas e procedimentos que promovem gradualmente a sua autonomia, adotando uma atitude mais ativa no seu processo de aprendizagem.

Por conseguinte, o projeto de investigação-ação apresentado neste relatório e desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário teve como objetivo central avaliar de que forma a implementação de uma retroalimentação escrita contribui para a melhoria da competência escrita de alunos do secundário numa língua estrangeira (inglês e espanhol). Simultaneamente, procurou promover a capacidade do aluno de agir autonomamente no seu processo de aprendizagem mediante a implementação de atividades pedagógicas que incentivam a sua participação nas inúmeras etapas de aprendizagem, inclusive a sua própria avaliação.

O presente relatório divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, procede-se à caracterização do contexto educativo e à descrição das turmas alvo do projeto,

destacando as suas principais características e os critérios que justificaram a sua seleção. Além disso, é relatado o processo de observação que permitiu identificar o problema de investigação, formular a pergunta e os objetivos da mesma, e, finalmente, definir o plano de ação e o método de retroalimentação a implementar. No segundo capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a investigação, destacando-se a importância da competência escrita na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) e as dificuldades dos alunos. Aborda-se igualmente a avaliação formativa, o papel da retroalimentação, os tipos, características, agentes e métodos de aplicação, culminando com evidências de investigações prévias. No capítulo seguinte, descreve-se a metodologia seguida, detalhando o plano de ação, os instrumentos de recolha utilizados e as atividades pedagógicas implementadas ao longo dos dois ciclos de intervenção. No quarto capítulo, procede-se à apresentação e interpretação dos resultados obtidos nos dois ciclos de investigação, analisando o impacto da retroalimentação no desenvolvimento da competência escrita e na autonomia dos alunos. Por último, apresentam-se as considerações finais, revisitando os objetivos do projeto e avaliando o seu grau de cumprimento. Incluem-se, também, reflexões sobre as limitações registadas ao longo deste projeto, possíveis temas para futuras investigações e, ainda, uma apreciação do contributo da realização do Projeto de Investigação à Ação para a formação pessoal e profissional do investigador. Complementarmente, encontram-se disponíveis as referências bibliográficas consultadas, bem como os anexos que reúnem os documentos e as atividades desenvolvidas ao longo da investigação.

1. Contextualização do projeto de investigação-ação

O presente capítulo tem como finalidade contextualizar o projeto de investigação-ação desenvolvido durante este ano letivo no âmbito do estágio profissional do Mestrado de Ensino. Assim, inclui uma breve caracterização do estabelecimento de ensino, que constitui o contexto de estágio e da investigação, e das turmas envolvidas. Inclui, igualmente, a apresentação da questão que orienta esta investigação e dos objetivos definidos.

1.1. Descrição do contexto educativo

O presente projeto de investigação-ação foi desenvolvido na Escola Secundária Aurélia de Sousa, como parte do estágio profissional integrado no Mestrado de Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Espanhol no ano letivo de 2024/2025.

A Escola Secundária Aurélia de Sousa, sede do agrupamento com o qual partilha o nome, oferece o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário regular. Localizada na zona oriental da cidade do Porto, esta escola pública constitui um microcosmos da própria cidade, refletindo nas suas dinâmicas internas as alterações de carácter social, económico e cultural que nela ocorrem. Assim mesmo, tem registado uma diminuição progressiva do número de alunos inscritos – resultado do envelhecimento populacional e da pressão turística na cidade, o que encarece a habitação e afasta as famílias para zonas periféricas –, um aumento de estudantes de origem estrangeira, associado aos fluxos migratórios recentes e, ainda, disparidades nas condições socioeconómicas dos jovens que a frequentam. Todas estas transformações e consequentes desafios impostos pela vertiginosa mutação da sociedade contemporânea foram cuidadosamente identificados no *Projeto Educativo* (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2022) do agrupamento. Este documento orientador, alicerçado nas diretrizes das *Aprendizagens Essenciais* (2018) e do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (2017), define a estratégia educativa para o triénio 2022-2025, identificando os princípios, as metas e os principais reptos, entre eles: a recuperação de aprendizagens, a diversificação da formação e a motivação para a aprendizagem. Para

pôr em marcha este plano de ação, o agrupamento pretende mobilizar toda a comunidade escolar “[...] com o desígnio de formar pessoas autónomas, cidadãos ativos e responsáveis, dotando-os de competências que permitam o desenvolvimento pessoal e a integração social [...]” (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2022, p. 13). Este *Projeto Educativo* revela, assim, uma conceção da Escola como um espaço de desenvolvimento integral do aluno. Sob o lema “*Alicerçar no presente o edifício do futuro*” (Projeto Educativo, 2022, p. 1), a Escola Secundária Aurélia de Sousa procura através de uma ação articulada, com os estudantes a assumir um papel cada vez mais preponderante no seu processo de aprendizagem, trabalhar em prol de uma sociedade mais inclusiva, pluricultural e sustentável.

E, é exatamente neste processo de promoção de uma educação de qualidade que se desenvolveu o estágio profissional de ensino e o projeto de investigação a ele subjacente. A prática letiva incidiu sobre quatro turmas: 7º e 10º na disciplina de inglês e 11º e 12º na disciplina de espanhol, das quais foram selecionadas, como grupos-alvo deste projeto de investigação-ação, a turma de 10º ano de Inglês e o 11º de espanhol. A seleção das turmas não se tratou de uma decisão arbitrária, tendo sido influenciada por diversos fatores. Em primeiro lugar, a idade dos alunos, registando-se apenas um ano de diferença. Esta proximidade assegura níveis equiparáveis de maturidade e capacidade cognitiva para refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Deste modo, procura-se garantir que os resultados obtidos sejam comparáveis, apesar de algumas diferenças durante a intervenção junto das turmas. O outro fator é o nível linguístico dos estudantes. Embora a disciplina de Espanhol corresponda a um nível de iniciação e a disciplina de Inglês seja de continuação, é possível estabelecer uma comparação uma vez que os alunos portugueses são considerados falsos principiantes em Espanhol. Nos subcapítulos seguintes procede-se à sua caracterização.

1.1.1. Caracterização da turma de inglês

A turma de inglês do décimo ano de Ciências e Tecnologias, que será designada doravante como 10ºX, registou, ao longo do ano letivo, oscilações no número de alunos com a saída de dois elementos. Inicialmente com dezanove estudantes, a turma era constituída no final do ano letivo por dezassete alunos com idades compreendidas entre

os quinze e dezasseis anos. Os dados recolhidos através dos diversos instrumentos refletem estas alterações. Convém, ainda, referir que um estudante da turma é de nacionalidade brasileira, encontrando-se a frequentar o sistema educativo português pela primeira vez.

Este número reduzido de alunos e o facto de a maioria já pertencer à mesma turma desde o ensino básico contribuem para um ambiente de trabalho dinâmico no qual se registam níveis de participação ativa, mas ritmos de trabalho díspares. Estas diferenças refletem a natureza heterogénea do 10ºX relativamente à competência linguística dos seus elementos. Por um lado, a maioria dos estudantes apresenta o nível expectável, tendo alcançado o nível B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (2001) no final do ensino básico. Verifica-se, ainda, a existência de alguns elementos cuja competência linguística é superior ao nível esperado para o 10º ano de escolaridade, estabelecido nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) (Direção Geral da Educação, 2018b) como B1.1/ B1.2. Por outro lado, um número reduzido de estudantes exhibe lacunas significativas de aprendizagem, adotando uma postura passiva nas atividades. Além disso, na execução das mesmas tende a privilegiar um modelo de trabalho individual, procurando não expor as suas dificuldades. Esta preferência por este modelo de trabalho é transversal a todos os alunos, cuja ambição académica promove um comportamento mais competitivo em detrimento da colaboração. Simultaneamente, a carga horária atribuída à disciplina – 150 minutos semanais – condiciona o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais colaborativas.

1.1.2. Caracterização da turma de espanhol

A turma de espanhol de Línguas e Humanidades, para efeitos desta investigação designada como 11º Z, era constituída, no início do ano letivo, por doze alunos na faixa etária dos 16-17 anos. Este número sofreu uma alteração com a entrada de um elemento no segundo período. Para além destes treze alunos formalmente inscritos, três estudantes assistiam regularmente às aulas, uma vez que se iriam apresentar ao exame nacional da disciplina no final do ano. Por esta razão, foram tidos em conta na investigação o que explica que, pontualmente, haja dados que superem o número de alunos inscritos na disciplina.

À semelhança da outra turma, os elementos do 11º Z apresentam níveis diferentes de competência linguística. É importante sublinhar, no entanto, que a disciplina de Espanhol constitui uma disciplina de iniciação nesta escola, em contraste com o Inglês, disciplina de continuação. Apesar desta diferença, a maioria dos estudantes desta turma apresenta o nível expectável. As *Aprendizagens Essenciais* (AE) (Direção Geral da Educação, 2018a) relativas a esta disciplina contemplam que o aluno deve, no final do 11º ano de escolaridade, alcançar o nível B1.1 na compreensão audiovisual e um nível ainda superior na compreensão escrita (B1.2). Apenas as atividades de produção, interação e mediação oral e escrita apresentam um nível inferior, estipulando-se o nível A2.2. Estes níveis mais elevados, quando comparados com os níveis definidos para outras línguas estrangeiras, devem-se ao facto de o aluno português ser considerado um “*falso principiante*” (Direção Geral da Educação, 2018a, p. 2) devido à proximidade linguística e cultural entre a língua portuguesa e a espanhola. Assim, apesar de se tratar de uma disciplina de iniciação, as similitudes entre estas línguas favorecem uma evolução mais célere do que a observada na disciplina de inglês.

Regista-se, no entanto, um número reduzido de elementos que apresenta dificuldades significativas aliadas a problemas de concentração e de comportamento. Não obstante, e ao contrário da outra turma, o 11º Z apresenta um perfil marcadamente colaborativo com os estudantes mais competentes a mostrarem-se disponíveis para apoiar e, até, clarificar dúvidas dos colegas com mais dificuldades. Estes sólidos laços interpessoais, evidenciados na integração bem-sucedida dos três alunos de nacionalidade brasileira, promovem a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e favorável à aquisição de conhecimento.

1.2. Identificação do problema e delimitação da área de investigação

O estágio profissional teve início com um breve período de observação destinado a conhecer as turmas com as quais se trabalharia ao longo do ano letivo. Este processo de observação, levado a cabo durante aproximadamente quatro semanas, permitiu analisar e, posteriormente, identificar as dificuldades mais acentuadas em cada turma. Através deste processo, detetou-se um problema comum às duas turmas do ensino

secundário: uma forte aversão a atividades de produção escrita. No grupo de espanhol, esta aversão era expressa de forma explícita com vários alunos a questionarem se haveria a possibilidade de realizar a tarefa em casa ou adiá-la para outro momento. Além disso, demonstravam o seu desagrado quando não lhes era permitido executar a atividade em pares ou recorrer a ferramentas digitais. Por último, a monitorização destas atividades permitiu, ainda, constatar que os alunos não atribuíam um valor significativo a esta atividade comunicativa que consideravam pouco motivadora. Os estudantes da turma de inglês eram mais contidos na sua reação, embora revelassem igual relutância em realizar a tarefa.

Neste sentido, e de forma a compreender melhor as razões subjacentes a esta resistência, aplicaram-se duas atividades de diagnóstico às turmas acima referidas. Ao 10º X – grupo de inglês - foi aplicado um teste de diagnóstico (Anexo 1) por parte do professor titular. Este teste encontrava-se estruturado em duas secções. A primeira consistia numa atividade de interação escrita, na qual os alunos eram convidados a responder a um e-mail enviado por um amigo fictício. A segunda secção correspondia a uma atividade de produção escrita, que simulava a participação num concurso promovido por uma revista, na qual os alunos deveriam relatar um acontecimento memorável. A análise dos textos permitiu constatar que os alunos revelam dificuldades significativas na organização de ideias, muitas vezes agravadas pela ausência ou pelo uso inadequado da pontuação, o que compromete a coerência textual. Observou-se também que a utilização do vocabulário nem sempre é apropriada ao registo exigido, havendo, por vezes, dificuldade em distinguir entre um registo informal e formal, bem como lacunas no domínio das estruturas gramaticais.

O diagnóstico da competência escrita da turma de espanhol (11ºZ) realizou-se através da aplicação de uma atividade de produção escrita durante a aula zero (Anexo 2) no âmbito do estágio profissional. Esta atividade, inserida na unidade didática relativa às atividades de ócio, consistia na redação de uma cena do filme previamente criado pelos alunos. Estes, organizados em grupos de quatro, deveriam elaborar a cena aplicando o vocabulário trabalhado e a estrutura gramatical, objeto de revisão ao longo da unidade didática. O processo de correção evidenciou: um número considerável de erros

ortográficos, na sua maioria resultado da interferência da língua materna; dificuldades na acentuação e, ainda, lacunas significativas na forma e no uso da estrutura gramatical.

Após a observação das reações às tarefas propostas e a análise dos textos produzidos, foi possível concluir que este sentimento negativo perante este tipo de atividades está fortemente associado não apenas à dificuldade em redigir o texto na língua estrangeira – isto é, em mobilizar o conhecimento linguístico para comunicar por escrito –, mas também à incapacidade do estudante de estruturar, organizar e rever o próprio texto. Simultaneamente, constatou-se que a correção e as sugestões breves disponibilizadas pelos docentes em formato oral não suscitaram a desejada reflexão junto dos alunos, que de forma geral atribuem pouco valor a esta retroalimentação. Perante estas apreciações, tornou-se evidente a necessidade de adotar um método ou estratégia capaz de fomentar não só uma melhoria no desempenho dos alunos neste tipo de atividades, mas também de transformar a sua perceção das atividades de produção escrita. Este método deveria, portanto, assegurar a transmissão de informação essencial e, simultaneamente, motivar o estudante. Surgem, assim, as cartas de retroalimentação, instrumento que permite fornecer uma retroalimentação personalizada e orientada para a evolução dos alunos assim como motivá-los para trabalhar de forma mais afincada e assertiva. Este instrumento é frequentemente bem recebido pelos alunos, como evidencia a investigação de Canabal e Margalef (2017), que demonstra que o uso das cartas de retroalimentação escrita faz com que os estudantes se sintam valorizados, ao reconhecerem a preocupação do docente em apoiar a sua aprendizagem. Este sentimento poderá traduzir-se num aumento da motivação e do empenho dos alunos em futuras atividades. Deste modo, formulou-se a seguinte pergunta de investigação: “De que forma as cartas de retroalimentação escrita como estratégia de retroalimentação formativa contribuem para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos numa língua estrangeira?”. Esta pergunta serviu como ponto de partida para a planificação de um plano de ação que tem como principais objetivos:

1. Avaliar o impacto do uso da carta de retroalimentação escrita na melhoria da competência escrita dos alunos.

2. Promover a autonomia e a capacidade do aluno de autorregular o seu processo de aprendizagem através do uso de cartas de retroalimentação escrita.

Com vista à concretização destes objetivos, procedeu-se inicialmente à análise de obras de referência sobre o tema da investigação que culminou na elaboração de um plano de ação. Este plano foi posteriormente implementado recorrendo a diversos instrumentos destinados a recolher dados essenciais sobre o desempenho escrito dos alunos ao longo da investigação e, simultaneamente, ao seu ajustamento em função das necessidades e preferências dos mesmos.

2. Fundamentação teórica

2.1. A competência escrita e a sua avaliação no ensino de línguas

A competência escrita afigura-se como uma das competências estruturantes do processo de aprendizagem, uma vez que não se esgota na sua condição de destreza linguística. Apresenta-se, simultaneamente, como um meio para adquirir e expandir conhecimento como se evidencia na seguinte citação: “[...] it is important as reading, listening, and speaking. As a productive skill, [...] writing can boost comprehension and achievement across all subject areas”. (Vadia & Ciptaningrum, 2020, p. 178)

No âmbito do ensino de línguas, promove o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, oferecendo a oportunidade de aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos. Não obstante, e como salientam as autoras Vadia e Ciptaningrum (2020), os benefícios do desenvolvimento desta competência extravasam esta área do conhecimento. A sua promoção noutras disciplinas facilita a sistematização e interiorização de conteúdos, melhora a capacidade dos alunos de se expressarem na sua língua materna, etc. O desenvolvimento desta competência constitui, portanto, um fator fundamental para o sucesso escolar e para a formação do aluno, como é constatado por Endarwati e Maruf (2023): “Writing skills are fundamental to academic and professional success, serving as a gateway to effective communication and critical thinking.” (Endarwati, Anwar, & Maruf, 2023, p. 629)

Apesar da sua relevância, a competência escrita é, paradoxalmente, a menos trabalhada no ensino de línguas. Esta realidade explica-se facilmente pelo limitado tempo letivo e pela extensão do currículo, o que obriga os docentes a privilegiar determinados conteúdos em detrimento de outros como é exposto na citação:

[...] the constraints of time and curriculum expectations often add pressure on teachers, making it challenging to dedicate sufficient instructional hours solely to writing instruction. The limited time allocated to writing activities within the curriculum restricts the opportunities for students to engage in meaningful and extensive writing practice, hindering their progress and inhibiting the exploration

of diverse writing genres. (Bingham et al., 2018; Habibi et al., 2020; Murray, 2023 citados por Endarwati, Anwar, & Maruf, 2023, p. 630)

Além disso, as atividades de produção e interação escrita exigem um planejamento rigoroso por parte do professor, bem como a disponibilização do tempo necessário para a execução das tarefas. Simultaneamente, os alunos demoram mais tempo do que o planejado para realizar a atividade. Esta demora poderá estar associada à complexidade do processo de escrita. Segundo Harmer (2003), citado por Vadia e Ciptaningrum (2020), este processo é constituído por quatro fases: planejamento, rascunho, edição e versão final, sendo que cada etapa requer orientação constante do docente. Trata-se, por isso, de um processo circular, no qual professor e aluno devem dialogar com o intuito de alcançar a versão final, isto é, que o aluno consiga comunicar por escrito de forma eficaz. Este processo é elucidado na seguinte citação:

[...] the writing process is like the process wheel where it is a circle around moves forward and goes backward until the final version is achieved. In other words, it requires a lot of feedbacks, revising, and editing throughout the process. (Vadia & Ciptaningrum, 2020, p. 178)

No entanto, o cumprimento deste processo nem sempre é exequível, de modo que as atividades de escrita que deveriam ser realizadas ao longo de uma sequência de aulas acabam limitadas a uma única sessão. Perante todas estas limitações, o desenvolvimento desta competência acaba por ficar muitas vezes circunscrito a momentos pontuais no contexto de sala de aula e a momentos de avaliação de carácter sumativo, privando os estudantes dos benefícios subjacentes ao seu desenvolvimento.

Adicionalmente, a avaliação sumativa nem sempre reflete de forma justa e fidedigna as capacidades dos estudantes, uma vez que o desempenho poderá ser contaminado por fatores externos como: o nervosismo – já que se trata de um momento de avaliação – e a pressão imposta pelo tempo limitado da prova. Como defendem Figueras Casanovas e Puig Soler (2013), os testes ou atividades avaliativas devem cumprir o requisito da viabilidade, isto é, deve haver um equilíbrio entre a exigência das tarefas a realizar e o tempo disponível. Caso contrário, a falta de tempo e o nervosismo dos alunos podem comprometer a fiabilidade da avaliação, tornando-a menos representativa dos

conhecimentos efetivamente adquiridos pelos estudantes. Por estas razões, vários autores têm criticado a excessiva dependência da avaliação sumativa, defendendo a necessidade de adotar métodos de avaliação distintos. Black e Wiliam (1998) partilham desta opinião e sugerem a adoção de uma avaliação formativa: “[...] the summative function of evaluation – grading – has been too dominant and [...] more emphasis should be given to the potential of classroom assessments to assist learning.” (p. 8) Este tipo de avaliação deixa de parte a visão da avaliação como um simples mecanismo de aferição de resultados e transforma-a numa ferramenta pedagógica que oferece informação valiosa ao processo de ensino-aprendizagem. Embora o termo não possua uma definição única e universalmente aceite, neste trabalho interpreta-se avaliação formativa como, e apropriando-nos das palavras de Sadler (1998), citado por Nicol e Macfarlane-Dick (2006), um processo “[...] specifically intended to generate feedback on performance to improve and accelerate learning” (p. 199). Por outras palavras, entende-se como um processo contínuo que permite monitorizar o progresso dos alunos, identificar as suas dificuldades reais e ajustar a prática letiva em função das mesmas.

2.1.1. A avaliação nos documentos normativos

As Aprendizagens Essenciais (AE) juntamente com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* são os documentos normativos de referência a nível nacional e, como tal, servem de ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Por esta razão, revela-se fundamental analisar de que forma concebem e integram a avaliação no processo educativo.

Estes documentos normativos não mencionam de forma explícita os tipos de avaliação a adotar. No entanto, sublinham a necessidade do aluno de se envolver de forma progressiva e crítica na valoração do seu desempenho e evolução como se evidencia na citação:

Avaliar os seus progressos [e] demonstrar uma atitude proativa perante o processo de aprendizagem, mobilizando e desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas, adaptando-as de modo flexível às exigências das

tarefas e aos objetivos de aprendizagem; reformular o seu desempenho oral e escrito de acordo com a avaliação obtida; realizar atividades de auto e heteroavaliação, tais como portefólios, diários e grelhas de progressão de aprendizagem. (Direção Geral da Educação, 2018b, p. 10)

Além disso, as *Aprendizagens Essenciais (AE)* relativas à disciplina de espanhol contemplam, similarmente, a necessidade de levar os alunos a “Valorizar e avaliar os progressos próprios e dos colegas na interação e produção escrita” (Direção Geral, 2018a, p. 10).

Em consonância com estes reptos, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* definem um conjunto de competências que os alunos devem adquirir uma vez que se constituem “alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p. 19). Entre elas, destaca-se a competência “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, que visa promover gradualmente a capacidade dos alunos de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Consequentemente, o estudante deve, ao longo do seu percurso escolar, ser motivado a “estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos”, “identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências” e, ainda, estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (Martins et al, 2017, p. 26).

Esta tendência vê-se refletida no *Projeto Educativo* da Escola Aurélia de Sousa, contexto educativo onde se desenvolveu o estágio profissional e a investigação a ele subjacente, no qual se define como um dos objetivos do plano de ação: “*Aumentar o envolvimento dos alunos nas modalidades de avaliação*” (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, 2022, p. 19).

Deste modo, fica claro que, teoricamente, o processo de avaliação que deve orientar o processo de ensino-aprendizagem é a avaliação formativa, reservando-se a avaliação sumativa para momentos específicos, como o final de cada período/semestre e ano letivo, para aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos e determinar a sua progressão escolar.

2.2. A retroalimentação no processo de ensino-aprendizagem

2.2.1. Avaliação orientada à aprendizagem

A avaliação formativa é, portanto, um tipo de avaliação orientado à aprendizagem, uma vez que a retroalimentação dada ao aluno no âmbito desta avaliação tem como objetivo principal “orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior” (Canabal & Margalef, 2017, p. 151). Através desta informação, o aluno é guiado no seu processo de aprendizagem e munido de ferramentas e estratégias que permitirão a gradual toma de controlo sobre o mesmo. Trata-se, portanto, de uma avaliação “con sentido prospectivo y constructivo, como apoyo para el desarrollo del aprendizaje autodirigido, la autorreflexión y la autoevaluación” (Canabal & Margalef, 2017, p. 151). A avaliação formativa está, portanto, alinhada com a conceção de que o processo de construção de conhecimento é um fenómeno socialmente mediado, isto é, que a aprendizagem é resultado da interação entre o aluno e outros atores sociais. Para auxiliar e orientar o estudante neste processo, há que entender que este não alcançou o estágio final de desenvolvimento. Isto quer dizer que o aluno é sujeito a constante *input* por parte de diferentes agentes, como ilustra a seguinte figura:

Figura 1- A mediação segundo a teoria sociocultural



Nota: Suárez Guerrero (2010, p. 25)

Neste processo de contínuo desenvolvimento do aluno, o professor desempenha um papel orientador e colaborador na construção do conhecimento do aluno. Como refere Suárez Guerrero (2010), o docente ou especialista “[...] configura la interacción social como orientación, pues su rol es servir de norte y pauta en el proceso de aprendizaje” (p. 30). Por outro lado, o par, partindo de mesmo nível de conhecimento ou relativamente superior, pode ajudar, através de um trabalho colaborativo, o colega a atingir um patamar que sozinho não alcançaria. Este papel do par ou “*similar*” é explicado na seguinte citação:

[...] la presencia del otro, par o igual, se perfila como un evento muy diferente a la dirección del experto. La condición social de aprendizaje que añade la cooperación no es de dirección, sino más bien de compromiso compartido – mutuo –entre estudiantes sobre su aprendizaje. No se trata de guía, sino de una experiencia recíproca como rasgo intencional. (Suárez Guerrero, 2010, p. 30)

É através desta mediação social estabelecida entre aluno e docente ou entre aluno e aluno, que se promove a aprendizagem. Por outras palavras, este auxílio de ambas as partes, promove a criação de um ambiente propício para que o aluno, munido de ferramentas, consiga desenvolver-se. Esta perspetiva remete diretamente para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vygotsky, sublinhando o papel da interação social e da colaboração na construção de conhecimento como se explicita na seguinte citação:

[La ZDP] no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más competente. (Vygotsky, 2000, citado por Suárez Guerrero, 2010, p. 30)

Esta orientação fornecida pelo docente ou a colaboração de um par revela-se, assim, essencial para o progresso e aprendizagem dos alunos. Embora este auxílio possa assumir características diferentes, traduz-se numa forma de retroalimentação que sustenta o desenvolvimento das competências do estudante.

2.2.2. Tipos de retroalimentação e respectivas características

A retroalimentação, cujo propósito é atenuar as dificuldades do aluno e orientá-lo para que alcance as metas de aprendizagem, desempenha, como já foi constatado, um papel significativo no processo de avaliação e de aprendizagem dos alunos. Por esta razão, afigura-se essencial determinar as características e o conteúdo a integrar nesta retroalimentação e, ainda, o momento mais oportuno para a sua implementação, de forma a maximizar o impacto junto do aluno. Estas preocupações são assinaladas por Hattie e Timperley (2007) na citação seguinte:

Effective feedback must answer three major questions asked by a teacher and/or by a student: Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) These questions correspond to notions of feed up, feed back, and feed forward. How effectively answers to these questions serve to reduce the gap is partly dependent on the level at which the feedback operates. These include the level of task performance, the level of process of understanding how to do a task, the regulatory or metacognitive process level, and/or the self or personal level (unrelated to the specifics of the task). Feedback has differing effects across these levels. (Hattie & Timperley, 2007, p. 86)

Neste sentido, e em consonância com as autoras, a retroalimentação deve apresentar o objetivo a alcançar, o desempenho na atividade – indicador dos conhecimentos reais adquiridos pelo aluno até ao momento de execução da tarefa – e, finalmente, as estratégias a adotar de forma a assegurar a continuidade da evolução da sua competência. Desta forma, a combinação de “*feedback*” e “*feedforward*” permite não só “detectar y corregir errores o señalar aciertos” (Canabal & Margalef, 2017, p. 151), mas também orientar o aluno em atividades futuras, munindo-o de ferramentas e recursos essenciais à otimização do seu desempenho. Adicionalmente, o conceito de “*feed up*”, que consiste na partilha da natureza das atividades assim como os critérios de avaliação que servirão de parâmetros para a apreciação do desempenho do aluno, é igualmente importante. Por isso, os docentes devem partilhar previamente os critérios

de avaliação para que o aluno, consciente da meta a atingir, assim como da atividade a realizar, trabalhe afincadamente em direção a esse mesmo objetivo. Como refere Jiménez (2015):

Asimismo, es necesario que el estudiantado conozca las actividades que deben realizar y los criterios de evaluación que dirigirán las tareas vinculadas con dichos objetivos. Si el alumnado tiene conocimiento sobre lo que debe hacer, cómo y de qué forma serán evaluados, podrán orientar mejor su actividad para realizar acciones que les permitan cumplir con las metas. (Jiménez, 2015, p. 8)

Esta familiarização com os critérios de avaliação permite que o aluno, apoiado pelo docente, identifique as metas que ainda não foram alcançadas. Por conseguinte, o estudante pode passar a aplicar de forma gradualmente autónoma distintas estratégias com vista à superação das suas dificuldades, transformando-se num ator cada vez mais interventivo no seu próprio processo de aprendizagem. Não obstante, para atingir este estado de autonomia o estudante carece de orientação por parte do professor. Este auxílio, como sublinhado por Hattie e Timperley (2007), pode incidir sobre diferentes aspetos. Destacam-se quatro categorias: retroalimentação sobre a Tarefa, retroalimentação sobre o Processo, retroalimentação focada na Autorregulação e retroalimentação Pessoal.

A retroalimentação sobre a Tarefa, definida comumente como retroalimentação “correctiv[a] o de conocimiento de los resultados” (Jiménez, 2015, pp. 9-10), incide sobre a tarefa ou produto final realizado pelo aluno, assinalando os aspetos executados corretamente e as falhas cometidas.

Este feedback se centra en identificar para el estudiantado lo bien que se puede realizar o desempeñar una tarea, puede referir la exactitud, la pulcritud, el comportamiento o a algún otro criterio relacionado con el cumplimiento de lo demandado o producto. Puede solicitar al estudiantado que corrijan la información y/o incluyan más información (información diferente o información correcta. (Jiménez, 2015, p. 10)

Devido a esta natureza corretiva, Jiménez (2015) defende que este tipo de retroalimentação deve constituir-se como uma prática recorrente no contexto de sala

de aula, uma vez que é fundamental que os alunos tenham conhecimento sobre a qualidade do seu desempenho e as medidas a adotar para consolidar e expandir as suas aprendizagens. Assim, este autor argumenta que o docente deve servir-se de diversos procedimentos para providenciar retroalimentação ao aluno, selecionando o formato – oral ou escrito – mais adequado à tarefa em questão.

Es oportuno que se promuevan estrategias que permitan a los estudiantes y las estudiantes recibir feedback sobre cada tarea, tales como, ofrecer feedback individual a un estudiante [...] particular en una tarea personal al finalizar la misma, o bien, ofrecer feedback grupal durante el proceso de ejecución de la tarea en pequeño grupo. (Jiménez, 2015, p. 10)

Não obstante, este autor argumenta que a retroalimentação oral, embora possa ser útil, não é tão eficaz quanto a escrita, uma vez que poderá ser facilmente esquecida pelos alunos. Assim, o autor considera que o uso desta retroalimentação poderá assumir-se como um complemento à retroalimentação por escrito.

Adicionalmente, este tipo de retroalimentação é “[...] más significativo si es inmediato y específico, el rendimiento del alumnado mejora ya que el estudiante todavía no ha iniciado una nueva tarea y puede resultarle relevante para avanzar en sus competencias” (Jiménez, 2015, p. 10). Esta celeridade na disponibilização da retroalimentação permite que os estudantes implementem, numa próxima atividade, as estratégias sugeridas, contribuindo para uma possível melhoria no desempenho dos alunos. Assim, a retroalimentação sobre a tarefa apresenta inúmeras vantagens. Em primeiro lugar, aumenta a concentração dos estudantes nas observações e sugestões recebidas, especialmente se estas informações são dadas imediatamente após a realização da atividade. Em segundo lugar, esta atenção, conferida através do processo de exploração e correção, leva os alunos a reconhecerem a sua importância e, conseqüentemente, a dedicar maior atenção aos aspetos que requerem melhoria. Deste modo, muitos destes aspetos, trabalhados de forma mais aprofundada, tendem a permanecer na memória dos alunos, podendo ser evocados posteriormente de modo construtivo. Por fim, este tipo de retroalimentação contribui ainda para reforçar a motivação dos alunos e fomenta uma atenção mais criteriosa para aspetos

fundamentais do processo de aprendizagem.

A orientação proporcionada pelo docente pode recair sob outro aspeto, como é exemplo, a retroalimentação sobre o Processo. Este tipo de retroalimentação é:

[...] específico de los procesos subyacentes a la tarea. Desde un sentido superficial del aprendizaje, implica la adquisición, el almacenamiento, la reproducción y el uso del conocimiento y, por lo tanto, se refiere más que al feedback de la tarea en sí misma. Desde un entendimiento profundo del aprendizaje, la construcción del significado se refiere fundamentalmente a las relaciones, a los procesos cognitivos y a la transferencia a otras tareas más difíciles o novedosas. (Zimmerman, 2000, citado por Jiménez, 2015, p. 11)

Deste modo, este tipo de retroalimentação tem como objetivo orientar o aluno para além da execução da tarefa, promovendo uma reflexão sobre os processos cognitivos a ela subjacentes e a procura de formas de os otimizar. Hattie, Biggs e Purdie (1996), citados por Jiménez (2015), acrescentam que este tipo de retroalimentação:

[...] se refiere a las estrategias de los estudiantes [...] para la detección de errores y, por lo tanto, a cómo se proporciona feedback a sí mismos. Estos errores pueden indicar la necesidad de buscar estrategias nuevas o elegir otras diferentes que les permitan ser más eficaces, así como determinar las necesidades de ayuda. Dependiendo de su motivación para perseguir el logro de los objetivos o disminuir la diferencia entre el conocimiento actual y el objetivo o meta deseados, se puede propiciar que el estudiante participe en la identificación de los errores y en la elaboración o selección de estrategias de corrección adecuadas. (Hattie, Biggs & Purdie, 1996, citados em Jiménez, 2015, p. 11)

Assim, a retroalimentação sobre o Processo auxilia o aluno na análise crítica dos processos que mobiliza na realização de diferentes atividades e, igualmente, no próprio processo de aprendizagem. O fomento deste exercício de reflexão, que se pretende cada vez mais frequente, promove o reconhecimento e a ampliação dos recursos de que o estudante dispõe, desenvolvendo a sua capacidade de selecionar autonomamente os procedimentos mais adequados a cada contexto.

Outro aspeto sobre o qual a retroalimentação pode incidir é na área da autorregulação. Neste sentido, oferece informação sobre como o estudante gere o seu processo de aquisição de conhecimento. Implica, como refere Jiménez (2015): “[...] una interacción entre el compromiso con la tarea, el control del propio proceso y la confianza en la propia capacidad de aprender.” (p. 11). Ou seja, este tipo de retroalimentação procura desenvolver uma atitude positiva perante o processo de aprendizagem no qual é essencial desenvolver competências como a “autonomía, el autocontrol, la autodirección y la autodisciplina por parte del estudiantado” (Jiménez, 2015, p. 11). É através do fortalecimento destas competências que o aluno adotará uma postura cada vez mais participativa e motivada na sua aprendizagem, sendo capaz de enfrentar eventuais dificuldades com responsabilidade, atitude positiva e reflexão crítica. Paralelamente, contribui para que o estudante aceite e utilize de forma construtiva a retroalimentação recebida, reconhecendo-o como um instrumento essencial para a melhoria contínua das suas competências.

Por último, a retroalimentação Pessoal consiste na apreciação do empenho com que o estudante realizou a tarefa. Comunica, assim “[...] información relacionada y convertida en esfuerzo, compromiso con los objetivos de aprendizaje, mejoramiento de la autoeficacia o entendimiento sobre la tarea.” (Carles, 2006; Mauri, Coll y Onrubia, 1999, citados por Jiménez, 2015, pp. 13 – 14). Todavia, este tipo de retroalimentação pode apresentar efeitos contraproducentes se o docente elogia desmedidamente o estudante, principalmente se este se encontra numa etapa inicial da aprendizagem como é possível constatar na seguinte citação:

Los elogios dirigidos hacia los estudiantes [...] no favorecen su eficacia porque conllevan poca información en las respuestas que se les proveen y desvía su atención de la tarea, el logro y el aprendizaje. El elogio dirigido al esfuerzo, a la autorregulación, al compromiso o a los procesos relacionados con la tarea, al proceso y al rendimiento son más favorables porque le ayudan en su proceso de completar la tarea. (Jiménez, 2015, p. 14)

Por esta razão, diferentes autores assinalam que:

[...] FS [Feedback Personal] es el menos eficaz, mientras que el FR [Feedback enfocado hacia la autorregulación] y el FP [Feedback sobre el proceso] son poderosos en términos que profundizan en el procesamiento de la información, el control metacognitivo y el dominio de la gestión de tareas y, por su parte, el FT [Feedback sobre la tarea] es eficaz si la información de la tarea es útil para mejorar la estrategia de transformación o mejora de la autorregulación (Hattie & Timperley, 2007, citados por Jiménez, 2015, p. 14).

Em conclusão, os docentes devem privilegiar uma retroalimentação equilibrada na qual se aplauda o esforço dos alunos e se identifiquem as áreas nas quais devem melhorar, sugerindo estratégias para ultrapassar eventuais dificuldades. Apropriando-nos das palavras de Vadia e Ciptaningrum (2020), “[...] a flexible approach of giving feedback, which includes praise, criticism, and suggestions.” (p. 179). Além disso, a retroalimentação escrita fornecida pelo professor deve incidir sobre todos os elementos que constituem o processo de escrita como afirmam as autoras previamente mencionadas, “Teacher written feedback should cover all aspects of writing, such as organization, content, grammar, vocabulary, and mechanics.” (p. 179).

No entanto, e como já foi mencionado anteriormente, a elevada carga de trabalho do docente e os condicionamentos temporais impossibilitam frequentemente a entrega de retroalimentação escrita num momento oportuno ou, em certos casos, levam mesmo à sua ausência. Considerando que o processo de escrita numa língua estrangeira revela-se um desafio para a maioria dos alunos, é necessário encontrar uma alternativa que procure substituir a retroalimentação dada pelo professor. É neste sentido, que a retroalimentação por pares assume uma preponderância considerável no desenvolvimento da competência escrita não apenas como estratégia para diversificar e atenuar a carga de trabalho do professor, mas também como recurso capaz de apoiar aqueles alunos que se sentem mais receosos perante a avaliação docente, como é explicado na seguinte citação:

The students might feel anxiety when the teacher corrected their writing. However, when their peers provide feedback, they might feel more comfortable

and become more motivated instead. (Ferris, 2003, citado por Vadia & Ciptaningrum, 2020, p. 179).

Através da retroalimentação dada por um par, não só se facilita a prática letiva do professor como também se estimula um processo de aprendizagem assente em relações interpessoais e colaborativas.

[...] by doing peer's feedback, not only does teacher work easier, but also the students learn how to work collaboratively. Peers feedback enhances community building as the students actively cooperate by commenting on their peers' writing and sharing ideas. (Vadia & Ciptaningrum, 2020, p. 179)

Esta colaboração, mencionada no subcapítulo anterior, permite que o aluno mais tímido ou reticente em expor as suas dificuldades tenha o apoio necessário para progredir. Este acompanhamento pode constituir-se como um passo intermédio para que, futuramente, o aluno seja capaz de realizar as tarefas de forma autónoma, desenvolvendo competências de autorregulação que lhe possibilitem identificar as áreas a melhorar e definir estratégias adequadas para o seu próprio progresso. Contudo, a implementação de retroalimentação por pares implica que os estudantes possuam conhecimento prévio das características que este deve assumir para ser eficaz, como referem Vadia e Ciptaningrum (2020):

It is important to note that before conducting peer feedback in writing class, the teacher needs to make sure that the students already know about the concept of feedback and how to comment on their peer's work. By doing this, the teacher needs to train the students by doing a workshop on how to give feedback on peers' writing based on the writing assessment criteria (Vadia & Ciptaningrum, 2020, p. 179).

No entanto, a implementação deste tipo de retroalimentação vê-se condicionada pelo limitado tempo disponível e a necessidade de cumprir o programa como afirmam os já citados Endarwati, Anwar e Maruf (2023).

2.2.3. As cartas de retroalimentação escrita como estratégia educativa para o desenvolvimento da competência escrita

Tendo em conta todas estas considerações sobre as características da retroalimentação, bem como a sua importância no processo de aprendizagem, é necessário refletir sobre o método de veiculação da retroalimentação, de forma a maximizar o impacto deste junto dos alunos, como podem ser os diários reflexivos, os grupos de discussão e as cartas de retroalimentação escrita.

Os diários reflexivos consistem, de acordo com Thorpe (2004) citado por Zhang, Li, Chieh e Han (2022), em “[...] written documents that students create as they think about various concepts, events, or interactions over a period of time for the purposes of gaining insights into self-awareness and learning” (p. 3). Assim, a base deste instrumento é a capacidade de reflexão dos alunos sobre o seu desempenho durante a aquisição de conhecimento. No entanto, os estudantes com os quais se realiza esta investigação não apresentam o nível desejado de autonomia e capacidade crítica, visto que um dos objetivos principais das Aprendizagens Essenciais (AE) e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) passa, exatamente, por desenvolver estas competências. Assim, a aplicação deste instrumento vê-se dificultada já que os alunos carecem de orientação e estímulo sobre estas capacidades. Do mesmo modo, o recurso a grupos de discussão revela-se igualmente desafiante.

Por estas razões, as cartas de retroalimentação escrita fornecidas pelo docente afiguram-se o instrumento que poderá ser mais eficaz no desenvolvimento da competência escrita numa etapa embrionária, uma vez que, e como menciona Jiménez (2015), a carta impressa é entregue ao aluno que poderá posteriormente consultá-la sempre que considerar pertinente, estendendo o seu contributo no tempo. Além disso, investigações desenvolvidas sobre o uso deste instrumento, como é exemplo a investigação de Canabal e Margalef (2017), evidenciam que os estudantes o recebem de forma positiva, sentindo que o seu processo de aprendizagem é o fator mais relevante da prática letiva. Este sentimento foi expressamente relatado por um dos participantes da investigação dos autores previamente referidos, conforme evidencia a seguinte citação:

“Está claro que la finalidad de la carta era ofrecer una perspectiva más con la que consolidar [mi] ‘aprendizaje’ [...]. Esta forma de resaltar lo realmente relevante del proceso de aprendizaje centra mi atención en ello, me hace sentir responsable para mejorarlo y relativiza la importancia de la calificación concreta.” (Canabal & Margalef, 2017, p. 160)

Este reconhecimento poderá potencializar o impacto da retroalimentação junto dos alunos, promovendo um trabalho orientado e gradualmente mais autónomo. Assim, as características e a informação que as cartas de retroalimentação escrita contém assume uma relevância incontornável, já que é esta orientação que auxiliará o aluno a evoluir em diferentes níveis.

Um dos aspetos mais positivos deste instrumento é a sua natureza extremamente maleável, podendo adotar uma extensão e conteúdo conforme o contexto e os objetivos da aprendizagem. As cartas de retroalimentação podem, assim, veicular diferentes tipos de retroalimentação previamente mencionados, nomeadamente: retroalimentação sobre a tarefa, retroalimentação sobre o processo, retroalimentação orientada para a autorregulação e, por fim, retroalimentação pessoal.

Além do seu conteúdo, as cartas de retroalimentação podem assumir a forma de correspondência entre aluno e docente. Isto é, pode configurar-se mais do que um momento de avaliação formativa pontual, estabelecendo-se como uma comunicação constante entre estes dois atores de forma a aprimorar as várias fases de produção escrita apontadas por Harmer (2003, citado por Vadia e Ciptaningrum, 2020). O estabelecimento deste diálogo apresenta um impacto positivo, na medida em que permite que os alunos percebam a retroalimentação como uma oportunidade de aprendizagem, afastando o nervosismo característico associado aos momentos de avaliação.

Adicionalmente, e contribuindo para a motivação dos alunos, estas cartas podem ser complementadas com formulários de perceção, através dos quais os alunos têm a oportunidade de expressar as suas preferências ou necessidades relativamente à retroalimentação recebida. Neste sentido, Carless (2006) distingue quatro categorias que podem ser ajustadas nas cartas de retroalimentação: o grau de detalhe, a utilidade,

a extensão e a objetividade/equidade. Assim, e de acordo com a informação recolhida através dos formulários, é possível adaptar as características deste instrumento de forma a maximizar o seu impacto pedagógico.

Em conclusão, o uso das cartas de retroalimentação escrita tem como objetivo principal veicular informação fundamental ao progresso dos alunos, procurando que estes tenham acesso a ferramentas e recursos essenciais à evolução das suas competências, bem como motivá-los a participar de forma mais ativa no seu processo de aprendizagem.

2.2.4. Resultados de investigações prévias

O tema da retroalimentação escrita, e em particular o uso das cartas de retroalimentação, já possui antecedentes em diversas investigações desenvolvidas em contextos educativos variados como o ensino universitário e secundário. Neste subcapítulo, proceder-se-á à apresentação dos resultados de algumas destas investigações.

Em primeiro lugar, foram realizadas várias investigações no âmbito universitário que recorrem precisamente ao uso deste tipo de retroalimentação escrita em combinação com outros instrumentos. Um exemplo é a investigação já referida desenvolvida por Canabal e Margalef (2017), que procurou apurar o impacto das cartas de retroalimentação escrita e avaliar até que ponto os professores universitários poderiam incrementar a avaliação formativa neste contexto. Recorrendo a diários reflexivos elaborados pelos docentes, cartas de retroalimentação escrita, grupos de discussão com os alunos e, ainda, entrevistas grupais com uma entrevistadora externa à investigação, registaram-se várias conclusões. Do ponto de vista dos docentes, a retroalimentação “[...] se concibió como la oportunidad para recoger evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de adecuar/ajustar su docencia y, si fuera necesario, rediseñar el entorno de aprendizaje” (Canabal & Margalef, 2017, p. 159). Assim, e a partir destas evidências, os professores problematizaram várias possibilidades de melhoria nos diários reflexivos com o intuito de realizar na sua prática letiva. Desde o ponto de vista dos alunos, evidenciou-se “una alta motivación y una mayor implicación para seguir aprendiendo” (p. 163). Estes transmitiram que se sentiram validados e mais próximos do professor que “supera el mito del docente universitario visto en lejanía y

posicionado en la despersonalización” (p. 163). Por último, foi ainda assinalado o impacto a longo prazo da informação da carta de retroalimentação escrita, sublinhando a sua natureza orientada à aprendizagem.

Outro exemplo desenvolvido no âmbito universitário é a investigação da autoria de Cui, Schunn, Gai, Jiang e Wang (2021). Este estudo teve como objetivo principal comparar o impacto de dois tipos de retroalimentação no desenvolvimento da competência escrita de alunos chineses que estudavam inglês como língua estrangeira, especificamente avaliando se a retroalimentação dada por pares ou pelos professores promoveria diferenças significativas no desempenho dos alunos. Para tal, nesta investigação apresentam-se dois grupos: um grupo recebeu exclusivamente retroalimentação por parte de um colega, previamente instruído sobre como fornecer retroalimentação; enquanto o outro recebeu apenas retroalimentação do professor. Os resultados indicam que não houve diferenças significativas entre os dois grupos como demonstra a seguinte citação: “Students in both conditions showed moderate pre-post gains in writing competences. [...] The slightly large gains in the Teacher Feedback group were not significant [...]. Thus, Trained Peer Feedback group was not disadvantaged despite receiving no teacher feedback [...]” (Cui, Schunn, Gai, Jiang & Wang, 2021, p. 5).

Uma terceira investigação, igualmente no contexto do ensino superior, desenvolvida por Vadia e Ciptaningrum (2020), concluiu que, ao contrário da investigação anterior, a retroalimentação realizada pelo docente revelou-se mais útil e proporcionou melhores resultados no desenvolvimento da competência escrita no inglês como língua estrangeira, como se subentende na seguinte citação: “[...] these findings showed that teacher’s feedback seems to be more useful than peer feedback” (Vadia & Ciptaningrum, 2020, p. 181).

Finalmente, destacam-se duas investigações desenvolvidas em Portugal, conduzidas por Russo (2020) e Miranda (2024). A investigação de Russo (2020) consistiu na aplicação de um código de correção escrita com o intuito de melhorar a competência escrita de alunos no ensino secundário de inglês e espanhol como língua estrangeira. As duas turmas de 10º ano que participaram neste estudo seguiram um código de correção específico e diferente de forma a identificar e eliminar os erros cometidos nas suas

produções escritas. Pretendia-se, portanto, que os alunos se tornassem gradualmente mais conscientes dos erros cometidos, através de diversas atividades realizadas de forma colaborativa. Este método de trabalho colaborativo visava facilitar o processo de identificação de erros e transformá-los numa oportunidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento. Assim, esta mediação entre pares pretendia que os estudantes fossem mais conscientes do seu desempenho e conhecimento e, ainda, capazes de progressivamente gerir de forma responsável e autónoma o seu processo de aprendizagem. Os resultados desta investigação, consequentes da aplicação de várias atividades de correção de erros e formulários, evidenciam “[...] uma notória evolução nos parâmetros relacionados com o conteúdo e com a organização e coesão” (Russo, 2020, p. 65) e, ainda, a eliminação dos erros mais básicos cometidos pelos alunos. Não obstante, registam-se erros provocados por fatores como a distração e outros erros de natureza gramatical, que já se encontram fossilizados.

Finalmente, a investigação desenvolvida por Miranda (2024) incidiu sobre dois ciclos de ensino: o ensino básico, com a intervenção num grupo do 8º ano em francês como língua estrangeira (LE) e, o ensino secundário, no 10º ano de inglês como LE. Este estudo consistiu no uso da autocorreção e correção por pares como estratégias de desenvolvimento da competência escrita dos alunos nas duas línguas estrangeiras mencionadas anteriormente. Estas estratégias foram complementadas através do uso de ferramentas digitais, como o Wooclap e o Mizou, com o intuito de tornar este processo mais automatizado e, por isso, eficaz e de motivar os estudantes para um envolvimento mais ativo no desenvolvimento da sua competência escrita e, futuramente, no seu processo de aprendizagem. Os resultados deste estudo demonstram que as melhorias registadas são diminutas com apenas os erros mais básicos a serem eliminados. Contudo, os erros mais graves persistiram, evidenciando a sua fossilização e a importância de aplicar este projeto de forma consistente e prolongada no tempo. Além disso, registou-se uma retroalimentação imprecisa e inadequada fornecida pelas ferramentas de inteligência artificial, que orientaram erroneamente três alunos, como é possível verificar na seguinte citação: “three [students] were met with non-useful feedback related to AI hallucinations” (Miranda, 2024, p. 78).

Em conclusão, todos os estudos apresentados neste subcapítulo assinalam o contributo positivo da retroalimentação escrita no desenvolvimento da competência escrita numa língua estrangeira, evidenciando que este permite aos alunos identificar erros, refletir sobre a sua prática e promover uma aprendizagem cada vez mais autónoma. Contudo, é importante reconhecer que os ganhos são ligeiros e que uma evolução mais significativa exigiria intervenções mais prolongadas e ajustadas às necessidades dos alunos.

3. Descrição do projeto de investigação-ação

3.1. Metodologia

A investigação descrita neste relatório segue os princípios do método de investigação-ação (IA). Segundo Burns (1999), este método de investigação apresenta uma dimensão relativamente reduzida e localizada, cujo objetivo é a minimização e/ou eliminação de um problema concreto identificado no contexto em que se desenvolve.

Action Research is *contextual*, small-scale and localized – it identifies and investigates problems within a specific situation. It is evaluative and reflective as it aims to bring about change and improvement in practice. It is participatory as it provides for collaborative investigation by teams of colleagues, practitioners and researchers. Changes in practice are based on the collection of information or data which provides the impetus for change. (Burns, 1999, p. 30)

Constituído por uma estrutura complexa com diversas fases – planeamento, ação, observação e reflexão –, este método contempla a necessidade de, no final de cada ciclo e com base nos resultados obtidos, ajustar o plano de ação de forma a responder mais eficazmente às dificuldades que subsistem. Assim, este tipo de investigação não só contribui para a atenuação do problema, como também para o desenvolvimento da prática profissional de todos os intervenientes. No âmbito educativo, este método assume especial relevância uma vez que permite, como referem Canabal e Margalef (2017) citando Cochran-Smith e Lytle (2009), “comprender y transformar la práctica educativa a través de un proceso continuo de solución de problemas, de recolección de datos, de análisis y de reflexión” (p. 40).

É com o objetivo de solucionar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, e consequentemente melhorar a prática letiva, que se desenvolveu o projeto de investigação-ação descrito neste relatório. Assim, e seguindo os princípios metodológicos deste modelo de investigação, este estudo teve início com a identificação de um problema inerente ao contexto educativo no qual se realizou o estágio profissional. Este problema, descrito no subcapítulo 1.2., relaciona-se com a assinalável dificuldade dos alunos do ensino secundário em redigir textos numa língua estrangeira

(inglês e espanhol). A esta dificuldade alia-se a reduzida motivação dos alunos para realizar atividades de produção escritas, às quais não atribuem especial importância. Assim, e após a seleção do método de retroalimentação para dar resposta a este problema, foi possível delimitar a investigação, conduzindo à formulação da seguinte pergunta de investigação: “De que forma as cartas de retroalimentação escrita como estratégia de retroalimentação formativa contribuem para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos numa língua estrangeira?” Esta questão serviu de base para a definição dos objetivos do estudo que consistem em avaliar o impacto da retroalimentação escrita no desempenho dos alunos na produção escrita e promover a autonomia e a capacidade do aluno de autorregular o seu processo de aprendizagem. Esta pergunta e respetivos objetivos constituíram o ponto de partida para a elaboração de um plano de ação desenhado para os concretizar. Este plano, estruturado em dois ciclos, será apresentado no subcapítulo 3.2.

3.1.1. Descrição dos instrumentos de recolha de dados

Para analisar os dados resultantes da aplicação do plano de ação implementado, recorreu-se a três instrumentos de recolha de dados: os textos produzidos pelos alunos, cartas de retroalimentação escrita fornecidas pela docente e formulários de perceção. Estes instrumentos não só constituíram um meio de recolher dados concretos sobre a evolução dos alunos, como também disponibilizaram informação acerca da perspetiva dos estudantes relativamente à retroalimentação recebida e o seu impacto no desenvolvimento da competência escrita. Estes dados facilitaram o ajuste das características dos próprios instrumentos e à adaptação das atividades pedagógicas implementadas. De seguida, procede-se à descrição detalhada destes instrumentos.

O primeiro instrumento utilizado foi os textos produzidos pelos alunos. A seleção deste instrumento justifica-se pelo facto de, estando em causa o desenvolvimento da competência escrita, ser imprescindível recolher evidências diretas desta competência. As produções escritas constituem, assim, provas concretas do desempenho dos alunos, permitindo identificar tanto os conhecimentos já adquiridos como as necessidades reais ainda a colmatar. Com base nestas informações, é possível ajustar a prática letiva de forma a responder mais eficazmente a essas necessidades específicas. Neste sentido, no

primeiro ciclo desta investigação registaram-se 14 textos no formato de entradas de blog (grupo de espanhol) e 17 textos de escrita criativa (grupo de inglês). No segundo ciclo, a amostra registou uma ligeira redução, contando-se 13 textos expositivos em espanhol e 16 textos argumentativos em inglês. Os dados recolhidos a partir destes textos serão posteriormente apresentados e comentados no capítulo 4 desde uma análise qualitativa.

O segundo instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foram as cartas de retroalimentação escrita. Tal como referido no subcapítulo 2.2.3., estas afiguram-se o principal veículo de transmissão de informação ao aluno, permitindo ao professor orientar o processo de aprendizagem através da identificação dos aspetos positivos, da sinalização das áreas a melhorar e da sugestão de estratégias para o progresso. A eficácia desta forma de retroalimentação depende, contudo, do cumprimento de determinados requisitos. Assim, e como já foi referido, de acordo com Carless (2006), citado por Canabal e Margalef (2017), as cartas devem atender ao grau de detalhe, utilidade, extensão e objetividade/equidade, pois só assim a informação nelas contida poderá ter impacto efetivo junto dos alunos. Por esta razão, as cartas de retroalimentação aplicadas no segundo ciclo sofreram alterações, tendo em conta a informação recolhida através dos formulários. O número de cartas de retroalimentação correspondeu ao número de textos produzidos em cada ciclo. Assim, no primeiro ciclo, recorreram-se a 14 cartas em espanhol e 17 em inglês. No segundo ciclo, registaram-se 13 cartas em espanhol e 16 em inglês.

O último instrumento de recolha de dados usado nesta investigação são os formulários de perceção. Aplicados no final de cada ciclo, revelaram-se particularmente relevantes uma vez que permitiram conhecer a apreciação dos alunos relativamente ao impacto das atividades realizadas e da retroalimentação recebida no desenvolvimento da sua competência escrita. É através desta informação que se tornam possíveis ajustes nas características das cartas de retroalimentação tanto no conteúdo incluído como na forma de apresentação. Por esta razão, as perguntas incluídas nos formulários fazem referência às categorias assinaladas por Carless (2006), citado por Canabal e Margalef (2017), permitindo que o aluno expresse as suas preferências relativamente à natureza

da retroalimentação recebida. Os dados recolhidos através deste instrumento promovem, igualmente, a adaptação das atividades propostas e a criação de novas atividades, elaboradas de forma a responder às dificuldades que subsistem. Deste modo, no fim do primeiro ciclo desta investigação aplicou-se o mesmo formulário às duas turmas (Anexo 16 e 17). Com doze perguntas obrigatórias de tipo fechado e com subquestões abertas em duas delas, este instrumento facilitou a recolha de 13 respostas relativamente à disciplina de espanhol e 17 referentes à disciplina de inglês. O segundo formulário, aplicado no final do segundo ciclo a ambas as turmas, manteve, na sua maioria, a mesma estrutura. No entanto, o formulário do grupo de espanhol incluía uma questão suplementar, devido à realização de uma atividade adicional de correção de erros que não foi aplicada aos alunos do grupo de inglês. Assim, o formulário implementado na turma de espanhol (Anexo 18) continha dez perguntas obrigatórias (oito de tipo fechado e duas abertas). O de inglês (Anexo 19) continha nove perguntas obrigatórias (sete de tipologia fechada e duas perguntas de tipo aberto). A amostra é constituída por treze respostas referentes à turma de espanhol e dezasseis respostas relativas à disciplina de inglês. Estes dados serão apresentados no Capítulo 4, no qual se procede a uma análise quantitativa das perguntas fechadas e à análise de conteúdo das perguntas abertas.

3.2. Plano de ação

O plano de ação viu-se condicionado pelas diferenças do tempo letivo alocado para os dois grupos, o que resultou na aplicação de estratégias distintas em cada turma. Consequentemente, optou-se por implementar atividades pedagógicas diferentes e adaptadas ao tempo disponível, assim como aplicar diferentes tipos de retroalimentação às duas turmas. Deste modo, o 10º X recebeu apenas retroalimentação fornecida pelo docente. O 11º Z, contudo, beneficiou da conjugação da retroalimentação por parte do docente com a retroalimentação de um par.

3.2.1. Primeiro ciclo de investigação

A intervenção no grupo 11º Z realizou-se no âmbito da unidade didática “*Maletas llenas de historias*” lecionada no mês de dezembro. Esta unidade didática, elaborada seguindo

uma abordagem baseada em tarefas, definia três objetivos gerais que os alunos deveriam alcançar no final da mesma. Os objetivos passavam por desenvolver a capacidade dos alunos de se comunicarem oralmente e por escrito sobre o tema e, simultaneamente, fomentar o contexto intercultural e o respeito pela diversidade. Entre estes objetivos destaca-se: “Desarrollar la competencia escrita y oral a través de relatos en el pasado” e que se encontra inerentemente associado à tarefa final. A tarefa final – a atividade desenvolvida no âmbito desta investigação – consistia na redação de um texto em formato de blog, no qual os alunos relatavam uma viagem fictícia a uma comunidade de Espanha (Anexo 3). Dispondo de 300 minutos, os estudantes realizaram uma pesquisa nos seus computadores sobre a comunidade que tinham selecionado. Depois desta breve pesquisa, o Padlet, ferramenta na qual escreveram e partilharam os seus textos, foi disponibilizado no Classroom da turma para que todos os alunos executassem esta tarefa.

Após a conclusão da redação, foi solicitado que cada estudante escolhesse um texto de um colega para avaliá-lo. Esta escolha pertenceu inteiramente aos estudantes que tinham acesso à autoria dos textos. Assim, seguindo a ficha de coavaliação (Anexo 4), previamente apresentada e exemplificada pela docente, os alunos avaliaram o desempenho dos colegas com base em cinco critérios: o uso correto dos tempos verbais, a aplicação das unidades léxicas estudadas, a clarificação do tipo de viajante, a originalidade e correção linguística. A avaliação foi realizada mediante a seleção do nível que correspondesse ao desempenho observado em cada critério, sendo os níveis: satisfatório, bem ou muito bem. Adicionalmente, e com base na apreciação global do desempenho do colega, o aluno avaliador deveria assinalar um aspeto passível de melhoria. O uso desta rubrica de coavaliação tenta responder à necessidade de fomentar de forma progressiva a capacidade dos alunos de “Valorizar e avaliar os progressos próprios e dos colegas na interação e produção escrita.” (Direção Geral de Educação, 2018a, p. 10). Finalizada a avaliação, os estudantes partilharam de forma breve as dificuldades que sentiram e a sua opinião sobre a natureza desta atividade e inerentes benefícios.

Os textos foram posteriormente corrigidos pela investigadora, que, na aula seguinte, os

entregou em formato impresso com as devidas correções e acompanhados das cartas de retroalimentação. Estas cartas de retroalimentação (Anexo 5) apresentavam retroalimentação detalhada sobre os aspetos positivos, as incorreções e as estratégias a adotar de forma a melhorar o desempenho numa futura atividade. Assim, a retroalimentação fornecida consistiu numa combinação de três tipos: retroalimentação centrada na tarefa, retroalimentação centrada no processo e retroalimentação orientada para a autorregulação. A combinação destes tipos de retroalimentação, analisados com detalhe no subcapítulo 2.2.2 deste relatório, deve-se à importância de transmitir ao aluno uma apreciação global da sua competência assim como muni-lo de estratégias necessárias à sua progressão. Ao mesmo tempo, a orientação expressa na carta de retroalimentação escrita procura que o aluno se vá apropriando de ferramentas e outros recursos de forma a ser capaz de gerir as suas emoções perante o erro, encarando-o como uma oportunidade de melhoria. Assim, esta retroalimentação visa, em última instância, o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do estudante sobre o próprio processo de aprendizagem. Adicionalmente, foi oferecida retroalimentação oral, como recomendado por Jiménez (2015), esclarecendo dúvidas e reforçando pontos observados nas cartas. Convém referir que o impacto deste tipo de retroalimentação não é analisado neste projeto, afigurando-se um complemento à retroalimentação escrita. Finalmente, os alunos responderam a um formulário *Google Forms* (Anexo 16), disponibilizado na plataforma Classroom, permitindo recolher dados adicionais sobre a experiência e a perceção da tarefa.

Quanto à intervenção com a turma de inglês – 10ºX –, decorreu durante o mês de janeiro no âmbito da unidade *"It's a scary tech world"* e, condicionada pelas limitações temporais, consistiu apenas na realização de uma atividade de produção escrita (Anexo 6) realizada em pares de forma a tornar o processo mais eficiente e promover um método de trabalho mais colaborativo. Nesta proposta de escrita de carácter criativo, os alunos deveriam, mobilizando o conteúdo gramatical em estudo, antecipar o desfecho da obra em discussão. Os textos foram elaborados em papel e, no final da aula, recolhidos para posterior correção pelo professor titular e pela investigadora, com base nos critérios de avaliação previamente definidos e já conhecidos pelos alunos. Estes critérios correspondem aos utilizados pelo professor titular para a avaliação desta

competência, seguindo o formato dos exames nacionais, mas adaptados ao nível do grupo. Assim, os critérios considerados visavam, por um lado, a estrutura do texto, avaliando a coerência e a coesão através da utilização adequada de conectores. Por outro lado, a correção linguística, com especial atenção à precisão gramatical e ao uso correto do léxico estudado durante a unidade. O conhecimento destes critérios por parte dos alunos revela-se particularmente importante, como é assinalado por Jiménez (2015), uma vez que, tendo conhecimento dos parâmetros pelos quais serão avaliados, os estudantes tornam-se conscientes do trabalho a desenvolver e da utilidade da retroalimentação recebida.

Na aula seguinte, os textos corrigidos foram devolvidos aos alunos acompanhados da carta de retroalimentação, integrada diretamente no mesmo documento. A retroalimentação subjacente a este instrumento centrou-se na pessoa do aluno, assinalando o empenho e o esforço que dedicaram à realização desta tarefa. Esta retroalimentação em formato escrito foi complementada com retroalimentação oral coletivo. Por fim, foi disponibilizado um formulário *Google Forms* (Anexo 17), preenchido em sala de aula, cujo conteúdo se assemelhava ao formulário dado ao grupo de espanhol.

Estes formulários preenchidos pelos alunos de ambos os grupos no final de cada ciclo permitiram, juntamente com a análise dos textos produzidos, adaptar o plano de ação e a retroalimentação do segundo ciclo às necessidades e preferências dos estudantes. Como defendem Canabal & Margalef (2017), é crucial considerar a opinião e preferência dos estudantes que, ao verem alguns dos seus pedidos atendidos, sentir-se-ão valorizados. Este reconhecimento fomenta a sua motivação e a sua receptividade à retroalimentação dada pelo docente.

3.2.2. Segundo ciclo de investigação

Os dados recolhidos no ciclo anterior permitiram ajustar o plano de ação, fomentando o desenvolvimento de atividades mais direcionadas às dificuldades dos alunos bem como o aperfeiçoamento da retroalimentação fornecida.

Neste segundo ciclo, a intervenção começou novamente com o grupo de espanhol através da implementação de três atividades inseridas na unidade didática “*¡Estamos*

muy verdes!”, lecionada no início do mês de maio. A primeira atividade (Anexo 7), aplicada na primeira aula desta unidade, foi retirada de um manual de preparação para o Exame Nacional de Espanhol, tendo sido adaptada de forma a refletir não apenas os erros mais frequentes identificados nos textos produzidos no ciclo anterior, mas também aqueles observados em outras produções informais realizadas no contexto de sala de aula. O objetivo desta atividade era consciencializar os alunos relativamente aos erros mais recorrentes que cometem, promovendo a interiorização das formas corretas. Depois da execução de forma individual desta tarefa, procedeu-se à sua correção. Durante este processo, levou-se a cabo uma explicação detalhada das respostas corretas, procurando a internalização das formas corretas.

As restantes atividades foram desenvolvidas na terceira e última aula da unidade. A segunda atividade (Anexo 8) consistiu na correção de um texto produzido por um aluno mantido no anonimato do grupo na primeira unidade didática, intitulada “*Maletas llenas de historias*”. A decisão de trabalhar este texto tem como objetivo principal determinar se, após terem recebido retroalimentação sobre esta tarefa, os alunos seriam capazes de reconhecê-los e corrigi-los de forma autónoma nas suas produções. Neste sentido, o texto selecionado foi adaptado, integrando erros adicionais comuns a todas as produções dos alunos. Cada linha do texto continha, no máximo, três erros identificáveis e a atividade foi realizada em pares para facilitar a execução do exercício e estimular o trabalho colaborativo. Antes de iniciarem, a docente exemplificou a correção da primeira linha, orientando os alunos sobre como identificar e analisar os erros. Tal como a primeira atividade, esta atividade apresenta um carácter formativo e preventivo, procurando antecipar e reduzir a ocorrência de erros na tarefa final. Por fim, a terceira atividade (Anexo 9) consistiu na redação de um texto expositivo no qual os alunos deveriam apresentar uma proposta para o projeto Eco-Escolas. Nesta atividade individual, os alunos deveriam expor a sua proposta para transformar a escola num espaço mais sustentável, sem ultrapassar o limite de palavras (200 palavras). Neste texto, afigura-se obrigatório aplicar todos os conhecimentos e conteúdos trabalhados ao longo da unidade didática, dado que se tratava da tarefa final da mesma. Antes de iniciarem a produção escrita, foi realizada uma análise dos critérios de avaliação – tendo sido disponibilizada uma cópia impressa para cada estudante – adaptados do Exame

Nacional de Espanhol (Anexo 10), bem como da estrutura do texto expositivo, sublinhando a importância de processos como a realização de um rascunho, a utilização de conectores e a gestão do tempo. Esta preparação teve como objetivo fornecer aos alunos um enquadramento claro para a tarefa, procurando que não se repetissem erros anteriormente cometidos.

Após a redação, os textos foram objeto de retroalimentação dada por um par, alicerçada na ficha de coavaliação (Anexo 11) que foi devidamente analisada com os alunos. Ao contrário do ciclo anterior, os estudantes não selecionaram aleatoriamente o texto a avaliar. Neste ciclo, cada aluno avaliou o texto do colega que se encontrava sentado ao seu lado, pelo que o anonimato do autor não foi garantido. Por fim, os textos foram recolhidos e procedeu-se à sua correção. A correção destes textos foi ligeiramente distinta da realizada no ciclo anterior. Para além de assinalar os erros cometidos, foi atribuída uma classificação quantitativa. Esta decisão deve-se ao facto de os alunos, que se encontravam já em preparação para o Exame Nacional desta disciplina, terem manifestado o desejo de verem o seu desempenho traduzido numa nota. Esta inclusão foi realizada apesar da literatura apontar potenciais efeitos contraproducentes da presença deste tipo de classificação. Posteriormente, procedeu-se à entrega dos textos juntamente com as cartas de retroalimentação (Anexo 12) e solicitou-se que os alunos respondessem a um novo formulário, novamente disponibilizado no Classroom (Anexo 18).

A intervenção no grupo de inglês centrou-se na unidade didática “*Young People Going Global*”, mais especificamente na última aula de 100 minutos desta unidade. O objetivo central desta unidade consistiu em desenvolver a capacidade crítica dos alunos, levando-os a refletir sobre o papel desempenhado pelas celebridades e *influencers* enquanto *role models*. Pretendeu-se, assim, que os estudantes analisassem o impacto que estas figuras podem exercer nas suas vidas e, simultaneamente, que refletissem sobre a forma como eles próprios podem e devem assumir-se como *role models* no seu contexto social. À semelhança do primeiro ciclo de investigação, este grupo beneficiou de só uma atividade, devido às limitações temporais. Nesta etapa, contudo, a execução desta tarefa ocupou toda a aula, preparando os alunos para a redação de um texto argumentativo de forma pautada e orientada. Neste sentido, nos primeiros cinquenta minutos da aula

os estudantes foram lembrados dos pontos a melhorar e das estratégias a adotar para alcançar melhores resultados na competência escrita. Apesar de os alunos já estarem familiarizados com a estrutura do texto argumentativo, previamente trabalhada pelo professor titular em aulas anteriores, voltou-se a sintetizar a organização deste tipo de texto e a apresentar os critérios de avaliação (Anexo 13) que seriam utilizados na sua correção. Estes critérios foram, naturalmente, adaptados ao tipo de texto a elaborar e ao nível dos alunos, que se encontram no ano imediatamente anterior ao ano de escolaridade no qual seria expectável realizar o exame. Posteriormente, apresentou-se a premissa do texto, e os quinze minutos finais desta primeira aula foram destinados aos alunos para que, de forma individual, organizassem as suas ideias e argumentos, sublinhando a importância de fazer rascunhas para escrever um texto coerente e coeso. Nos segundos cinquenta minutos, os alunos realizaram a tarefa de forma individual, redigindo os seus textos (Anexo 14), que foram posteriormente recolhidos. Tal como ocorreu com o grupo de espanhol neste segundo ciclo, a correção destes trabalhos incluiu não só a retroalimentação escrita (Anexo 15) por parte do docente, mas também uma classificação, semelhante à atribuída no Exame Nacional. Embora este grupo não esteja sujeito no final do ano letivo a exame nacional da disciplina, optou-se igualmente pela atribuição de uma classificação. Esta decisão explica-se pelo perfil da maioria dos alunos que revelam uma maior ambição escolar e que encaram a nota como fator de motivação adicional.

Por fim, os alunos foram convidados a responder novamente a um formulário disponibilizado na plataforma Classroom (Anexo 19).

4. Resultados

4.1. Apresentação dos resultados

Neste capítulo, será realizada uma apresentação dos resultados, analisando de que forma a retroalimentação escrita pode contribuir para a melhoria da competência escrita dos alunos no ensino secundário. Neste sentido, efetua-se a análise dos textos redigidos pelos alunos e dos formulários aplicados no final de cada ciclo. De forma facilitar a análise dos resultados, estes serão apresentados por ciclos e remetem às duas disciplinas.

4.1.1. Resultados do primeiro ciclo de investigação

4.1.1.1. Resultados da análise dos textos da disciplina de espanhol

A atividade de produção escrita desenvolvida neste ciclo consistiu, como já mencionado no capítulo anterior, na redação de um texto seguindo o formato de uma entrada de blog, no qual o aluno relatava uma viagem fictícia. A amostra deste instrumento de recolha de dados é de quatorze (14) textos. O processo de correção cingiu-se à sinalização dos erros ortográficos, incorreções na forma e uso dos tempos verbais trabalhados na unidade didática (*pretérito indefinido* e *pretérito perfecto*) e organização textual.

Relativamente ao primeiro aspeto avaliado, os erros ortográficos mais comuns são resultado da interferência da língua materna, exemplo disso é o uso das palavras portuguesas em substituição das palavras corretas em espanhol (Ex: “pontos” em vez de “*puntos*”; “caminhar” no lugar de “*caminar*”, “*passar*” por “*pasar*”) (Anexo 3). Além disso, observa-se a ocorrência do uso da conjunção coordenativa “e” para expressar adição, em contextos em que a forma normativa em espanhol corresponde a “y”. No entanto, verifica-se que os alunos recorrem, na sua grande maioria, à forma “e” em todos os contextos, incluindo aqueles em que deveria aplicar-se a exceção prevista pela regra, ou seja, casos nos quais a palavra seguinte começa por i- o hi- (Anexo 3).

O segundo aspeto analisado foi a forma e o uso dos tempos verbais. Evidenciaram-se erros na forma (Ex.: “*saquei*”, “*quede*”, “*corri*”, “*fué*”, “*Sali*”, “*empezé*”) e, na utilização

dos tempos verbais em desajuste com os marcadores temporais utilizados e, também, a oscilação entre dois tempos verbais no desenvolvimento da mesma ideia. É possível observar esta afirmação no seguinte excerto retirado de um dos textos: *“La Catedral fue encantadora. [...] Además, he explorado el museo y aprendido sobre su historia. Después, exploré la ciudad, caminé mucho, tomé fotos...”* (Anexo 3).

O outro aspeto analisado foi a estrutura do texto a seguir. A maioria dos alunos cumpriu o formato de entrada de blog, assim como o registo informal que este tipo de produção exige (Anexo 3).

Por último, a análise desta amostra permite concluir que o uso de conetores não é prática comum entre os alunos. Apenas três alunos usam conetores como: *“Además”*, *“También”*, *“Después”* (Anexo 3).

Perante estes resultados, o conteúdo da carta de retroalimentação escrita aplicada no fim deste ciclo centra-se na identificação destes erros e na sugestão de estratégias de melhoria. Assim, a retroalimentação dada centra-se na tarefa e está orientada à autorregulação (Jiménez, 2015), procurando corrigir e minimizar a probabilidade futura de ocorrência dos erros assinalados e, ainda, transformar o erro como oportunidade de aprender. Por estas razões, e tendo em conta as categorias identificadas por Carless (2006, citado por Canabal e Margalef, 2017) para a análise das cartas de retroalimentação (Anexo 5) aplicadas no fim deste ciclo apresentavam uma extensão relativamente breve e, por isso, não muito detalhada. Nelas apenas se encontravam a sinalização dos erros mais graves, como incorreções no uso e forma dos tempos verbais, de conteúdos trabalhados ao longo da unidade e outros aspetos que já deveriam estar interiorizados. Verifica-se, assim, a natureza corretiva deste tipo de retroalimentação como é referido por Jiménez (2015). Não obstante, e como referem Canabal e Margalef (2017), é imprescindível dar *feedforward*, isto é, é fundamental que se combine a já mencionada retroalimentação centrada na tarefa com uma retroalimentação que oriente o aluno em atividades futuras. Esta estratégia permitirá que o mesmo se vá tornando cada vez mais autónomo durante a realização das tarefas e, consequentemente, no processo de aprendizagem. Por isso, estas cartas de retroalimentação também incluíram várias sugestões de estratégias cuja adoção se

encorajava de forma a reduzir e/ou eliminar os erros assinalados. Além disso, era comunicado que estas estratégias eram essenciais para futuras atividades, revelando assim a sua utilidade. Adicionalmente, procurou-se que a análise fosse objetiva e justa, sem fazer referência a elementos como a distração ou outros fatores. A avaliação desta imparcialidade será apresentada na análise dos formulários no subcapítulo 4.1.1.3.

4.1.1.2. Resultados da análise dos textos de inglês

Os textos referentes à disciplina de inglês no primeiro de ciclo de investigação foram redigidos no âmbito de uma atividade de escrita criativa na qual os alunos foram desafiados a prever o fim da obra em estudo. Para concretizar esta tarefa, deveriam empregar o futuro (“Will” e “Going to”), conteúdo estudado na unidade. Este foi, portanto, um dos critérios avaliado assim como a organização textual através do uso de conectores. A amostra é constituída por 17 textos.

Deste modo, evidencia-se uma tendência de uso do tempo verbal correto (Ex: “*the couple will try*”, “*will die*”) (Anexo 6). No entanto, a análise dos textos mostra que os alunos não recorrem a conectores diferenciados para interligar ideias e/ou parágrafos, limitando-se ao uso de conectores como “*and*” e “*but*” (Anexo 6).

A carta de retroalimentação escrita (Anexo 6) disponibilizada aos alunos depois do processo de correção teve como objetivo principal aplaudir o esforço e a originalidade dos alunos numa atividade invulgar. Assim, e apesar de serem assinaladas algumas incorreções linguísticas, o tipo de retroalimentação predominante é o pessoal (Jiménez, 2015). Inúmeros autores defendem que este tipo de retroalimentação não é o mais eficaz, uma vez que “[...] conllevan poca información en las respuestas que se les proveen y desvía su atención de la tarea, el logro y el aprendizaje” (Jiménez, 2015, p. 14). Embora não se afigure o mais recomendável, a escolha deste tipo de retroalimentação deve-se sobretudo à preocupação em incentivar os alunos com dificuldades significativas que poderiam sentir-se desmotivados perante uma lista excessivamente detalhada dos erros cometidos. Consequentemente, as cartas de retroalimentação apresentavam uma extensão extremamente curta e uma apreciação subjetiva do desempenho dos alunos. É importante referir, uma vez mais, que os erros mais graves não deixaram de ser sublinhados e destacados como objeto de melhoria.

4.1.1.3. Resultados dos formulários aplicados no primeiro ciclo

Como foi explicado no subcapítulo 3.1.1., ambos os formulários implementados no primeiro ciclo (Anexos 16 e 17), são constituídos por doze questões principais e duas subquestões, elaboradas de forma idêntica para as duas disciplinas, de modo a assegurar a comparabilidade dos resultados. Registam-se 13 respostas referentes à disciplina de espanhol e 17 relativas ao grupo de inglês. Foi possível constatar as seguintes observações:

Na primeira pergunta “Como te sentiste ao receber a retroalimentação (*feedback*) sobre o teu texto?”, a resposta é fechada com escolha única, dividida em cinco categorias: “Motivado(a)”, “Desmotivado(a)”, “Confuso(a)”, “Expectante e nervoso (a)” e “Outro”. Importa esclarecer que a retroalimentação mencionada nesta questão se restringe à retroalimentação dada pelo docente através das cartas de retroalimentação. Assim, é possível verificar que, na disciplina de inglês, mais de metade dos alunos sentiram-se motivados ao receber retroalimentação sobre o texto (58,8%). Além disso, 23,5% dos inquiridos selecionaram a opção “Outro”, descrevendo as respostas como confiança e indiferença. Uma pequena percentagem dos alunos (11,8%) respondeu que se sentia “Confuso” e até “Expectante e nervoso” (5,9%). Relativamente à disciplina de espanhol, a resposta mais proeminente foi igualmente a motivação com 92,3%, tendo apenas 7,7% dos auscultados selecionado a opção “Outro”, justificando que sentiu que os erros poderiam ter sido evitados, no entanto, sublinhou nesta mesma resposta a motivação, acentuando que, mesmo se tratando de uma resposta diferente, o sentimento acaba por ser a motivação. Deste modo, observa-se a motivação como principal sensação em ambos os grupos, com uma maior percentagem no grupo de Espanhol.

Na pergunta número dois “Já tinhas recebido algum tipo de retroalimentação por parte de um docente?”, a resposta é fechada e binária, sendo a opção de resposta “Sim” e “Não”. Em ambos os grupos, a maioria dos alunos responderam positivamente à pergunta (Inglês: 82,4% e Espanhol 69,2%) e indicaram, a partir de uma subpergunta de resposta aberta e qualitativa que a retroalimentação foi recebida a partir de elementos de avaliação, como testes e questões de aula, e, ainda, sugestões dos docentes.

Relativamente à terceira pergunta “Consideras útil receber este feedback

(retroalimentação)?”, a resposta é fechada com escolhas de “1 a 5” onde 1 é “Nada útil”, 2 “Pouco útil”, 3 “Neutro”, 4 “Útil” e 5 “Muito útil”. É possível observar alguma dispersão dos resultados na disciplina de inglês comparativamente à disciplina de Espanhol, no entanto, a resposta foi positiva com 41,2% a indicar o recebimento da retroalimentação como útil e 52,9% de estudantes a considerar como muito útil. Por outro lado, na disciplina de espanhol 100% dos estudantes consideraram muito útil a retroalimentação recebida.

A quarta questão “O feedback (retroalimentação) que recebeste ajudou-te a identificar as áreas nas quais tens mais dificuldades?” é igualmente fechada e com a mesma tipologia da pergunta anterior de 1 a 5: “Não ajudou nada”, “Ajudou pouco”, “Neutro”, “Ajudou” e “Ajudou muito” (Tabela 1).

Tabela 1 - Respostas dos dois grupos à questão “A retroalimentação (*feedback*) que recebeste ajudou-te a identificar as áreas nas quais tens mais dificuldades?”

Avaliação	Grupos	
	Inglês (17 respostas)	Espanhol (13 respostas)
1 – Não ajudou nada	1 (5,9%)	0 (0%)
2 – Ajudou pouco	0 (0%)	0 (0%)
3 – Neutro	3 (17,6%)	1 (7,7%)
4 – Ajudou	6 (35,3%)	1 (7,7%)
5 – Ajudou muito	7 (41,2%)	11 (84,6%)

Nota: Elaboração própria a partir da análise das respostas do grupo de inglês

Constata-se igualmente alguma disparidade, principalmente no grupo de inglês, com 5,9% dos alunos a considerar que a retroalimentação não ajudou nada na identificação das dificuldades. Adicionalmente, pode-se considerar que, na generalidade, as restantes respostas foram positivas com 35,3% dos alunos a avaliarem a retroalimentação como “Ajudou” e 41,2% “Ajudou muito”, mesmo com alguma neutralidade das respostas (17,6%). Comparativamente, à disciplina de Espanhol, não demonstra tanta discrepância nas respostas, onde 84,6% dos inquiridos contestaram que a retroalimentação recebida ajudou muito na identificação das dificuldades. De modo geral, é possível constatar que a retroalimentação ajudou a identificar as áreas nas quais os inquiridos tinham mais dificuldades.

Considerando a quinta pergunta, onde é indagado se: “As estratégias sugeridas na carta de retroalimentação foram úteis para corrigir os teus erros?”, de pergunta fechada e escolha única com três opções de escolha, sendo estas “Sim, foram muito úteis”, “Sim, mas poderiam ser mais específicas” e “Não, não achei nada úteis”, as respostas foram as seguintes: Na disciplina de Inglês todas as respostas foram escolhidas, dando ênfase à resposta “Sim, foram muito úteis” com 58,8% e 35,3% à escolha “Sim, mas poderiam ser mais específicas”. No que se refere à disciplina de Espanhol, não foram obtidas respostas negativas, contanto com 92,3% dos alunos a afirmarem que “Sim, foram muito úteis”, pressupondo que em ambos os grupos, as estratégias sugeridas na carta foram muito úteis para corrigir os seus erros.

Na pergunta seis “Como avalias a extensão da retroalimentação (feedback)?”, a resposta é fechada com escolha única de 1 a 5, sendo estas por ordem numérica: “Fraco”, “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito bom”. Em nenhuma das disciplinas os alunos consideraram que a extensão da retroalimentação foi “Fraco”, todavia, na disciplina de Inglês, 11,8% dos alunos expressaram que a extensão da retroalimentação foi “Insuficiente”. Não obstante e em maior proporção, as percentagens cingiram-se no nível intermédio, com a resposta mais fornecida o “Suficiente” em ambas as disciplinas (Inglês 58,8% e Espanhol 69,2%).

Parte-se de seguida para a sétima pergunta “Consideras que o feedback (retroalimentação) deve ser mais conciso ou mais detalhado?” de resposta fechada e

escolha única com as opções “Mais breve e conciso”, “Mais detalhado”, “Deve manter o formato original” e “Não sei”. Comparando ambas as disciplinas, é possível observar que, contrariamente à disciplina de Espanhol, onde os inquiridos relataram em maior número que a retroalimentação deveria manter no formato original (61,5%), no grupo da disciplina de Inglês, 47,1% admite-se que a retroalimentação deveria ser mais detalhada. Contudo, a percentagem concernente a manter o formato original corresponde a 41,2% de respostas, o que não se verifica na opção 'Mais detalhado' na disciplina de Espanhol, embora esta apresente alguma relevância na proporção das respostas (30, 8%).

As próximas perguntas, sendo elas, a pergunta número oito e nove, partilham da mesma tipologia; perguntas fechadas e escolha binária com “Sim e não”. As perguntas são: “Consideras que a análise realizada na carta de retroalimentação foi objetiva?” e “Consideras que a análise realizada na carta de retroalimentação foi justa?” Quando se analisa a disciplina de Espanhol, evidencia-se que partilham, em ambas as perguntas, o mesmo desfecho: todos os alunos responderam positivamente a ambas as perguntas. Em Inglês, o resultado foi por pouco (5,9% na pergunta oito que não evidenciou semelhanças, ainda assim, a resposta integral positiva (100%) foi igualmente observada na pergunta nove revelando que a análise realizada na carta de retroalimentação foi objetiva e justa.

A pergunta dez “O feedback (retroalimentação) fornecido foi suficientemente claro?”, com resposta fechada e de escolha única com as seguintes escolhas: “Sim, foi muito claro”, “Sim, mas poderia ter sido mais claro”, “ Não, não estava claro” e “Não sei”. As respostas obtidas no grupo da disciplina de Inglês foram apenas duas e adjacentes: “Sim, foi muito claro” com 52,9% das respostas obtidas e “Sim, mas poderia ter sido mais claro” com 47,1%. Na disciplina de Espanhol, as respostas cingiram-se igualmente entre essas duas mesmas respostas, mas com percentagens mais heterogêneas, onde 84,6% dos inquiridos consideraram que a retroalimentação fornecida foi muito clara.

“Preferirias outro tipo de retroalimentação (feedback)?” é a pergunta número onze dos formulários realizados com resposta fechada e binária com as opções “Sim” e “Não”. 58,8% dos estudantes da disciplina de Inglês não preferiam outro tipo de

retroalimentação, essa mesma escolha verifica-se com uma aprovação de 100% na disciplina de Espanhol. Adicionalmente, uma subpergunta foi conectada à pergunta onze designada “Se respondeste sim à questão anterior, insere o tipo de retroalimentação que preferias receber” de resposta fechada e única com as opções “Diário reflexivos”, “Grupos de discussão”, “Entrevistas grupais” e “Outro”. A pergunta de resposta fechada e escolha única apenas surtiu resultados no grupo da disciplina de Inglês com sete respostas, onde 42,9% preferia outro tipo de retroalimentação, 28,6% preferia diários reflexivos e 14,3% preferiam entrevistas grupais e grupos de discussão, respetivamente.

Na última pergunta “Consideras que a retroalimentação que recebeste pode contribuir para a tua evolução na expressão escrita?” de resposta fechada e escolha única com “Sim”, “Não” e “Não sei”. Pode-se observar que o grupo da disciplina de Inglês considerou mais que uma resposta, com 82,4% de alunos a declarar que a retroalimentação que recebeu pode contribuir para a sua evolução na expressão escrita, onde 11,8% dos inquiridos não sabem e apenas 5,9% negam qualquer contribuição. Já na disciplina de Espanhol é unânime que a retroalimentação que receberam pode contribuir para a sua evolução na expressão escrita.

4.1.2. Resultados do segundo ciclo de investigação

4.1.2.1. Resultados da análise dos textos da turma de espanhol

A atividade desenvolvida neste ciclo de investigação na disciplina de espanhol consiste na redação de um texto expositivo no qual os alunos deveriam apresentar a sua proposta ecológica para o projeto Eco Escolas. Esta atividade, tarefa final da unidade, tinha como objetivo determinar o impacto da retroalimentação fornecida no primeiro ciclo. Desta forma, e seguindo os critérios de avaliação adaptados do Exame Nacional de Espanhol, avaliaram-se variados elementos na amostra disponível com 14 textos. Os elementos estão contemplados nos critérios de avaliação utilizados (Anexo 10) e são os seguintes: a estrutura do texto e a intenção comunicativa, a coesão textual e a correção linguística.

O primeiro foi a estrutura do texto que, de um modo geral, foi cumprida (Anexo 9) assim como a intenção comunicativa de expor a proposta elaborada por cada estudante. Além

disso, constatou-se que os alunos, todavia não utilizam de forma frequente e variada os conectores discursivos (Anexo 9).

Outro elemento foi a ocorrência de erros ortográficos. À semelhança do outro ciclo, regista-se a interferência recorrente da língua portuguesa. É exemplo: “*passando*”, “*vejan*”, “*corredores*”, “*obrigar*”, “*e*” (Anexo 9).

Perante estes resultados e a informação transmitida pelos alunos através do formulário de perceção apresentado no subcapítulo 4.1.1.3, as cartas de retroalimentação escrita (Anexo 12) fornecidas a este grupo apresentavam uma extensão semelhante. Contudo, distinguiram-se pelo maior nível de detalhe na identificação dos erros e nas possíveis causas, nomeadamente a distração e o ruído durante a realização da tarefa. Neste sentido, o conteúdo destas cartas foi resultado, uma vez mais, da combinação de uma retroalimentação centrada na tarefa e na autorregulação (Jiménez, 2015), assinalando a evolução dos alunos, os erros e sugestões de estratégias para os superar. Integrou-se, paralelamente, uma retroalimentação de carácter pessoal (Jiménez, 2015) com o intuito de reforçar a confiança dos estudantes para os momentos de avaliação subsequentes, como o teste de avaliação e o exame final. Além disso, e seguindo os critérios de avaliação adaptados do exame final nacional de espanhol (Anexo 10), procedeu-se a uma avaliação e a uma retroalimentação mais justa e objetiva, complementando-as com uma nota.

4.1.2.2. Resultados da análise dos textos da turma de inglês

Os 16 textos argumentativos obtidos na intervenção no grupo de inglês no segundo ciclo de investigação foram corrigidos seguindo os critérios de avaliação adaptados do Exame Nacional de Inglês (Anexo 13). A análise incidiu, em primeiro lugar, sobre a estrutura do texto, previamente trabalhada pelo professor titular de forma aprofundada. Seguiu-se a avaliação da intenção comunicativa, ou seja, da capacidade dos alunos de argumentar de forma clara e eficaz. Em terceiro lugar, avaliou-se a coesão e coerência textual, nomeadamente através do uso adequado de conectores. O último critério examinado foi a correção linguística, com especial atenção aos aspetos gramaticais e lexicais abordados durante a unidade.

Relativamente ao primeiro aspeto, a maioria da amostra seguiu a estrutura do texto pedido, apesar de não apresentar o número exato de argumentos a favor e contra, bem como a intenção comunicativa subjacente ao tipo de texto solicitado (Anexo 14).

Regista-se, igualmente, uma clara melhoria no uso mais frequente e variado de conectores mais complexos como *“though”*, *“however”*, *“Eventhough”* apesar de existirem algumas incorreções ortográficas (Anexo 14). Este uso facilitou a produção de textos mais coerentes e coesos.

Por último, a análise do texto permitiu constatar que os alunos interiorizaram o léxico trabalhado, não cometendo erros graves. No entanto, foram identificados alguns lapsos, principalmente erros de concordância do plural (Ex.: *“this celebrities”* quando a forma correta é *“these celebrities”*) e ortográficos (*“opion”*, *“attention”*, *“to much”*, entre outros). Além disto, registou-se uma inadequação entre o tipo de texto solicitado e o registo utilizado pelos alunos que recorrem a um registo informal como se evidencia no uso de *“wanna”* (Anexo 14) no lugar de *“want to”*.

Por estas razões, e tendo em conta as características da retroalimentação disponibilizada a esta turma no ciclo anterior e as apreciações dos alunos sobre as mesmas – patentes nas respostas ao formulário aplicado no fim do primeiro ciclo –, as cartas de retroalimentação escrita (Anexo 15) fornecidas depois desta atividade afiguravam-se extremamente diferentes. Em primeiro lugar, a retroalimentação dada aos alunos centrava-se na tarefa e na importância de auxiliar o aluno a autorregular o seu desempenho (Jiménez, 2015). Por isso, as cartas contemplavam a evolução dos alunos, os erros que cometeram e, ainda, as estratégias a integrar no seu trabalho de forma a maximizar a sua competência. Assim, mesmo os estudantes que apresentavam lacunas consideráveis nesta disciplina viram assinalados muitos dos aspetos positivos nos seus textos. Simultaneamente, tiveram acesso a várias sugestões de como podem melhorar a sua competência escrita. Encontra-se, assim, subjacente o conceito de *feedforward* mencionado por Canabal e Margalef (2017) que defendem a importância desta orientação para futuros momentos de aprendizagem. Assim, as cartas de retroalimentação escrita apresentavam uma extensão e um detalhe – categorias identificadas por Carless (2006) – mais elevado quando comparadas com as cartas de

retroalimentação dadas no primeiro ciclo (Anexo 6). Além disso, procurou-se, apesar de elogiar o empenho dos alunos, realizar uma análise objetiva e justa dos textos. Para alcançar este objetivo, utilizaram-se os critérios de avaliação adaptados do exame nacional de inglês (Anexo 13) que eram do conhecimento dos alunos. O recurso a estes critérios permitiu reduzir a subjetividade na avaliação e complementar as cartas de retroalimentação escrita com uma classificação quantitativa. Desta forma, os alunos atribuíram mais utilidade à retroalimentação que receberam.

4.1.2.3. Resultados dos formulários aplicados no segundo ciclo de investigação

Neste ciclo de estudos, foram aplicados dois formulários adicionais, que mantêm uma estrutura de nove questões principais e duas subquestões. Porém, o questionário aplicado ao grupo de espanhol apresenta uma questão suplementar, enquanto o restante conteúdo permanece equivalente entre as duas disciplinas. Tal inclusão deve-se, como já foi referido no subcapítulo 3.2. Plano de Ação, à implementação exclusiva de uma atividade de correção de erros no grupo de Espanhol, a qual não foi realizada no grupo de Inglês devido a limitações temporais. Por esta razão, a questão adicional será analisada de forma isolada, não sendo incluída na comparação entre as duas disciplinas, a fim de garantir a consistência metodológica da análise. Dado que a presença de uma questão suplementar altera a numeração das perguntas entre os dois questionários, será adotada uma numeração própria e padronizada para a análise, de modo a assegurar a coerência e a comparabilidade dos dados. Assim, considerando uma amostra de 13 respostas no grupo de espanhol e 16 no grupo de inglês, verificaram-se as constatações apresentadas adiante:

A análise inicia-se pela primeira questão do questionário, de natureza fechada e binária com as opções “Sim” e “Não”, que procurou averiguar se, “Antes de escrever este último texto, lembraste-te da retroalimentação (feedback) que tinhas recebido anteriormente?”. No primeiro grupo da disciplina de Inglês, 62,5% dos participantes indicaram que se lembraram da retroalimentação recebida, enquanto 37,5% responderam negativamente. No segundo grupo, da disciplina de Espanhol, 58,3% afirmaram ter tido em consideração a retroalimentação, contrapondo-se a 41,7% que

não o fizeram. Estes resultados sugerem uma tendência ligeiramente superior de alunos que se recordaram da retroalimentação no primeiro grupo, embora a diferença entre os grupos seja relativamente pequena. A subquestão seguinte, dirigida apenas aos participantes que responderam afirmativamente à questão anterior, solicitou que indicassem “quais sugestões ou aspetos da retroalimentação tiveste em consideração durante a produção do teu texto?”. Esta questão é aberta e qualitativa. Entre os participantes do grupo de Inglês que afirmaram ter tido em consideração a retroalimentação (62,5%), identificaram-se alguns padrões recorrentes nas respostas. A análise revela que os estudantes demonstraram preocupação em melhorar a estrutura e organização das ideias, mencionando aspetos como a ordem dos parágrafos, a utilização de conectores e a clareza na exposição. Alguns participantes salientaram também a atenção à precisão lexical e à escolha adequada de verbos, procurando expressar as ideias de forma mais correta e apropriada ao contexto. A revisão e correção de erros ortográficos foi igualmente mencionada, assim como a necessidade de reler os textos com mais calma para aperfeiçoar o conteúdo. No grupo de espanhol com 58,3% de alunos a recordar a retroalimentação recebida, observou-se uma tendência semelhante quanto ao uso de conectores e à clareza na escrita, mas os participantes deram especial atenção a aspetos gramaticais como tempos verbais, artigos e a relação entre português e espanhol, além da acentuação correta.

Na próxima pergunta procurou-se avaliar se “Em comparação com a primeira retroalimentação que recebeste, como te sentiste ao receber esta segunda retroalimentação?”, sendo esta de resposta fechada e escolha única com cinco opções: “Mais motivado(a) e confiante”, “Igual, senti-me da mesma forma”, “Um pouco nervoso(a) ou inseguro(a)”, “Menos motivado(a) ou até desmotivado(a)” e “Não me lembro bem como foi na primeira retroalimentação (feedback)”. Os resultados relativos ao grupo de inglês demonstraram que um quarto dos inquiridos se sentiram mais motivados e confiantes, competindo apenas com 18,8% dos alunos que se sentiram igual/da mesma forma e uma pequena percentagem de alunos que não se lembram da primeira retroalimentação (6,3%). Contrariando os resultados do primeiro grupo, o grupo de Espanhol, apontou com exatidão um sentimento global (100%) de maior motivação e confiança. Sendo assim, é possível apontar, em ambos os grupos, um sentimento de

motivação e confiança quando recebeu a segunda retroalimentação.

Na terceira pergunta partilhada entre ambos os questionários, que é relativa a “Como te sentes em relação aos erros que ainda cometeste?”, as respostas são abertas e qualitativas. Em relação à percepção sobre os erros ainda cometidos, os participantes do primeiro grupo de Inglês manifestaram sentimentos variados, refletindo tanto frustração quanto motivação para melhoria. Alguns referiram sentir-se mal ou desapontados com os erros, enquanto outros reconheceram que a identificação das falhas proporciona uma oportunidade de evolução, indicando que “só podemos evoluir a partir dos nossos erros” e que a retroalimentação recebida os ajuda a compreender onde precisam melhorar. Os estudantes salientaram, em particular, a necessidade de trabalhar a estrutura e organização das ideias, a precisão lexical e escolha de verbos, a clareza da exposição e a correção ortográfica, reconhecendo a importância de reler os textos com mais calma para aperfeiçoar o desempenho. Outros participantes refletiram sobre aspetos mais pessoais, como a capacidade de lidar com erros recorrentes e a percepção de que algumas dificuldades ainda exigem prática. De forma geral, as respostas indicam que, apesar de alguns sentimentos de insatisfação inicial, os participantes reconhecem o valor da retroalimentação para orientar o seu progresso, demonstrando uma atitude positiva face à aprendizagem e à melhoria contínua da escrita (Tabela 2). As categorias apresentadas foram definidas a partir da análise qualitativa das respostas à questão aberta sobre os erros ainda cometidos. Cada inquirido foi alocado em uma ou mais categorias conforme o teor da sua resposta e os números indicam a contagem aproximada de respostas incluídas em cada tema. Esta abordagem será realizada igualmente para a disciplina de Espanhol e permite identificar padrões gerais sem detalhar individualmente cada comentário.

Tabela 2 - Respostas do questionário relativas à pergunta “Como te sentes em relação aos erros que ainda cometeste?” de Inglês.

Tema/Categoria	Número de menções (de 16 respostas)
Frustração / insatisfação com os erros	4
Motivação e aprendizagem a partir dos erros	5
Reconhecimento da necessidade de melhorar / autoconsciência	5
Dificuldades específicas	5
Neutralidade / normalidade	1

Nota: Elaboração própria a partir da análise das respostas do grupo de inglês

Comparativamente, as respostas efetuadas no grupo de Espanhol, manifestaram sentimentos diferenciados, semelhantes aos observados no grupo de Inglês. Muitos alunos reconheceram a necessidade de continuar a trabalhar e melhorar, expressando assim uma motivação para evoluir na escrita, por exemplo mencionando que se sentem “motivada para melhorar a minha escrita de forma eficiente” ou que “tenho que estudar mais”. Alguns inquiridos indicaram sentimentos de frustração ou ligeira insatisfação devido a erros cometidos por distração ou interferência do português, mas ao mesmo tempo demonstraram uma atitude positiva ao considerar que são erros facilmente corrigíveis e que o progresso já alcançado é relevante. Outros alunos mostraram-se mais neutros ou indiferentes, focando-se na melhoria prática e na aprendizagem dos erros, como se percebe em comentários sobre erros superficiais que serão revistos para evitar reincidências. De forma geral, as respostas indicam uma combinação de autoconsciência crítica, motivação para correção e melhoria contínua, com padrões muito próximos aos observados no grupo de Inglês, embora neste caso haja uma ênfase maior na influência da língua portuguesa sobre os erros e na perceção de que muitos erros são superficiais e fáceis de corrigir (Tabela 3).

Tabela 3 - Respostas do questionário relativas à pergunta “Como te sentes em relação aos erros que ainda cometeste?” de Espanhol.

Tema/Categoria	Número de menções (de 12 respostas)
Reconhecimento da necessidade de melhorar / motivação para evolução	9
Frustração ou insatisfação com erros cometidos	4
Erros percebidos como superficiais ou facilmente corrigíveis	5
Interferência da língua portuguesa	3
Neutralidade / indiferença	2

Nota: Elaboração própria a partir da análise das respostas do grupo de espanhol

Em ambos os grupos, os participantes demonstraram consciência dos erros e motivação para melhorar a escrita. O grupo de Espanhol destacou mais a influência da língua portuguesa e considerou muitos erros superficiais, enquanto o grupo de Inglês focou-se na organização das ideias, clareza e legibilidade da letra. Apesar destas diferenças, ambos utilizaram a retroalimentação para orientar o progresso.

Na quarta pergunta, onde se questiona “Como avalias a extensão da retroalimentação (feedback)?”, a resposta é fechada, única e numerada de 1 a 5: “Fraco”, “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito bom”. Em nenhuma das disciplinas os alunos consideraram que a extensão da retroalimentação foi “Fraco” ou “Insuficiente” e assim, como se observou no 1º ciclo, as percentagens igualmente cingiram-se no nível positivo, com a resposta mais fornecida o “Suficiente” em ambas as disciplinas e com um maior nível de avaliação na disciplina de Espanhol com 8,3% de alunos avaliando a extensão da retroalimentação como “Muito bom”.

Relativamente à quinta pergunta “Consideras que as estratégias e sugestões dadas nesta segunda retroalimentação (*feedback*) foram mais claras e específicas quando comparadas ao primeiro momento de retroalimentação?”, as respostas são fechadas e de escolha única com quatro opções de escolha: “Sim, foram muito mais claras e específicas”, “Sim, foram um pouco mais claras”, “Não, continuam pouco claras ou

pouco específicas”, “Não me lembro bem do feedback anterior para comparar”. Observando os resultados do grupo de Inglês, é possível de constatar que existiram três opções de respostas obtidas, onde a resposta com maior percentagem foi “Sim, foram muito mais claras específicas” com 68,8% e 18,8% de “Sim, foram um pouco claras” e apenas 12,5% dos inquiridos não se lembraram da retroalimentação anterior para poder existir comparação. Contrariamente, no grupo da disciplina de Espanhol, os resultados são mais concisos com duas opções cingidas numa resposta positiva em que 75% afirmaram que a retroalimentação foi muito clara e específica e três quartos reportaram que as respostas foram um pouco mais claras. De forma global, os resultados foram positivos nas duas disciplinas demonstrando uma tendência de estratégias e sugestões muito mais claras e específicas.

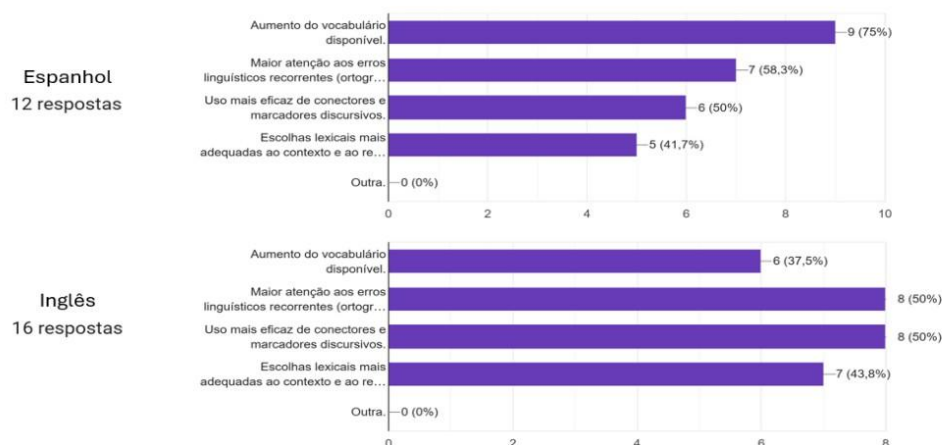
As perguntas seguintes não são partilhadas pela ordem equivalente nos dois questionários, não obstante, como mencionado, é a sexta pergunta analisada neste projeto e considera: “Gostarias de receber atividades (Ex: atividade de correção de erros) ou fichas de trabalho, planeadas especificamente para ajudar a eliminar os erros e as dificuldades que tens na escrita?” e é de resposta fechada com escolha única com três opções de escolha entre “Sim”, “Não” e “Não tenho a certeza”. Sabendo-se que em nenhum dos grupos a resposta “Não tenho a certeza” não logrou proveitos, a resposta “Sim” foi a mais escolhida pelos dois grupos onde o grupo de Inglês obteve 81,3% e o grupo de Espanhol, em unanimidade, respondeu 100% de certeza. Comumente, o resultado nos dois grupos é indiscutivelmente positivo, evidenciando que os alunos gostariam de receber atividades ou fichas de trabalho que lhes pudesse ajudar a eliminar erros e as dificuldades que têm na escrita.

A sétima questão visa observar “Em que áreas consideras ter melhorado depois destas duas fases? Podes seleccionar várias opções.”, na qual a resposta é fechada, no entanto, diferente de todas as outras, é escolha múltipla, onde os estudantes puderam seleccionar mais de uma resposta entre as cinco disponíveis. As opções disponíveis foram: “Aumento do vocabulário disponível”, “Maior atenção aos erros linguísticos recorrentes (ortografia, gramática, pontuação)”, “Uso mais eficaz de conectores e

marcadores discursivos”, “Escolhas lexicais mais adequadas ao contexto e ao registo” e “Outra”. A resposta “Outra” não foi ponderada pelos estudantes em nenhuma das disciplinas, enquanto as restantes foram todas seleccionadas. No grupo de Inglês, os resultados indicam que a maior atenção aos erros linguísticos recorrentes e o uso mais eficaz de conectores e marcadores discursivos foram as áreas mais assinaladas, cada uma com 50% das respostas. Seguiram-se as escolhas lexicais mais adequadas ao contexto e ao registo (43,8%) e o aumento do vocabulário disponível (37,5%). Já no grupo de Espanhol, observou-se uma tendência ligeiramente diferente, com destaque para o aumento do vocabulário disponível, assinalado por 75% dos estudantes, seguido da maior atenção aos erros linguísticos recorrentes (58,3%) e do uso mais eficaz de conectores (50%), enquanto as escolhas lexicais adequadas ao contexto foram assinaladas por 41,7%. De forma geral, ambos os grupos identificam melhorias na correção de erros, coesão textual e escolhas lexicais, com o grupo de Espanhol a valorizar particularmente o aumento do vocabulário, e o grupo de inglês a enfatizar a atenção aos erros linguísticos e a utilização de conectores (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Respostas do questionário relativas à pergunta “Em que áreas consideras ter melhorado depois destas duas fases?”.

Em que áreas consideras ter melhorado depois destas duas fases? Podes seleccionar várias opções.



Nota: Elaboração própria a partir da análise das respostas das duas turmas

A oitava questão “Consideras que os dois momentos de retroalimentação (feedback) te ajudaram a escrever melhor e a exprimir-te melhor por escrito?”, de resposta fechada e binária de “Sim” e “Não”, assistiu-se que, no grupo de Inglês, 93,8% dos participantes consideraram que a retroalimentação os ajudou, enquanto no grupo de Espanhol todos os estudantes (100%) afirmaram ter sido úteis. Estes resultados indicam que, de forma geral, as cartas de retroalimentação escrita foram percebidas como instrumentos eficazes para orientar o progresso na escrita, evidenciando uma valorização clara das sugestões recebidas por ambos os grupos.

A última questão compartilhada entre ambos os grupos estudados, de resposta aberta e qualitativa foi: “Explica de que forma esses dois momentos de retroalimentação (feedback) te ajudaram (ou não) a melhorar a tua escrita.” Os participantes do grupo de Inglês identificaram diversas formas pelas quais os dois momentos de retroalimentação contribuíram para a melhoria da escrita. Destacaram sobretudo a atenção à estrutura do texto e a capacidade de identificar erros específicos, incluindo ortografia, caligrafia e uso de palavras no plural. Muitos referiram que a retroalimentação permitiu compreender melhor as próprias falhas, refletir sobre elas e planejar estratégias para evitá-las no futuro. Alguns participantes salientaram a importância de receber orientação detalhada para além da nota, reforçando a consciência sobre os pontos fortes e áreas a melhorar. De forma geral, a retroalimentação foi percebida como essencial para orientar o desenvolvimento da escrita, aumentando a atenção aos erros e promovendo melhoria contínua.

No grupo de Espanhol, os alunos também destacaram o impacto positivo dos dois momentos de retroalimentação na melhoria da escrita. Foram enfatizados aspetos como identificação de erros específicos, atenção aos pormenores, auxílio na diminuição da interferência do português e aumento da motivação para escrever corretamente. Os estudantes referiram ainda que a retroalimentação ajudou a manter a autoestima e confiança, permitindo perceber erros recorrentes e refletir sobre estratégias de correção. Tal como no grupo de Inglês, os alunos consideraram que a retroalimentação foi essencial para orientar o progresso individual e melhorar a escrita de forma consciente. As respostas evidenciam que, em ambos os grupos, a retroalimentação foi considerada

um recurso crucial para identificar erros, refletir sobre estratégias de melhoria e ganhar maior confiança na escrita, ainda que com nuances distintas entre os participantes de Inglês e de Espanhol. Para sistematizar estas percepções, as respostas foram agrupadas em categorias temáticas, apresentadas nas tabelas seguintes (Tabela 4 e Tabela 5).

Tabela 4 - Distribuição das percepções dos participantes sobre os dois momentos de retroalimentação no auxílio à melhoria da escrita no grupo da disciplina de Inglês.

Tema/Categoria	Número de menções (de 16 respostas)
Atenção à estrutura do texto	6
Identificação de erros específicos (ortografia, caligrafia, gramática)	10
Reflexão sobre erros e estratégias para melhorar	7
Motivação e confiança na escrita	3
Importância de feedback detalhado além da nota	3

Nota: Elaboração própria a partir da análise das respostas dos alunos de inglês

Tabela 5 - Distribuição das percepções dos participantes sobre os dois momentos de retroalimentação no auxílio à melhoria da escrita no grupo da disciplina de Espanhol.

Tema/Categoria	Número de menções (de 12 respostas)
Atenção à estrutura do texto / pormenores	4
Identificação de erros específicos (ortografia, gramática, interferência do português)	8
Reflexão sobre erros e estratégias para melhorar	6
Motivação e confiança na escrita	5
Importância de feedback detalhado além da nota	2

Nota: Elaboração própria a partir da análise das respostas dos alunos de Espanhol

Após a análise das questões comuns aos dois grupos, foi considerada isoladamente a pergunta adicional, presente apenas no questionário do grupo de Espanhol pela razão anteriormente mencionada. Assim, a pergunta “Consideras que a atividade de correção de erros anterior à redação do texto te ajudou a identificar melhor os erros que ainda cometes nas tuas produções?” é de carácter fechado, escolha única, com três opções de resposta, sendo estas “Sim, ajudou muito”, “Ajudou, mas foi confusa” e “Não ajudou”. Os resultados revelam uma perceção maioritariamente positiva da atividade de correção de erros, com 83,3% dos participantes a considerar que os ajudou de forma significativa a identificar os erros, enquanto 16,7% reconheceram alguma utilidade, embora apontando dificuldades na clareza da atividade. Não se registaram respostas na opção 'Não ajudou', o que sugere que, apesar de pequenas limitações, a tarefa foi globalmente valorizada como um recurso eficaz para apoiar a produção escrita.

4.2. Discussão dos resultados

Os resultados apresentados nos subcapítulos anteriores evidenciam que as cartas de retroalimentação escrita e as atividades realizadas, nomeadamente as de atenção à forma, influenciaram ligeiramente o desempenho dos alunos. De seguida, proceder-se-á interpretação dos comentários apresentados nos subcapítulos anteriores.

O primeiro objetivo desta investigação consistia em avaliar o impacto das cartas de retroalimentação escrita no desenvolvimento da competência escrita dos alunos do ensino secundário numa língua estrangeira (inglês e espanhol). Perante os resultados apresentados, regista-se uma melhoria na organização de ideias, com recurso a conetores variados, assim como o respeito pela estrutura dos textos solicitados. Contudo, a correção linguística não foi alvo de melhoria substancial, mantendo-se a forte interferência da língua materna na produção escrita na língua estrangeira. Deste modo, constata-se que o primeiro objetivo desta investigação foi cumprido parcialmente.

O incumprimento deste objetivo pode estar associado ao uso de diferentes formas de retroalimentação disponibilizadas aos alunos. A retroalimentação dada aos dois grupos no primeiro ciclo apresentou características díspares, sendo que no grupo de inglês este se centrou exclusivamente na retroalimentação pessoal (Jiménez, 2015), apresentando

uma extensão extremamente curta. Esta decisão, pese os seus efeitos contraproducentes mencionados no subcapítulo 2.2.2., deve-se essencialmente à necessidade de motivar um grupo reduzido de alunos que apresentavam dificuldades significativas, procurando transformar a sua atitude perante o erro e o processo de avaliação. Por outro lado, a turma de espanhol recebeu uma retroalimentação mais detalhada e dirigida ao conteúdo da tarefa. Assim, os alunos desta turma tiveram conhecimento dos erros cometidos assim como o trabalho que devem encetar de forma a evitá-los. Por isso, registou-se uma combinação desta retroalimentação com uma retroalimentação orientada para a autorregulação como aponta Jiménez (2015), procurando incentivar estes alunos a trabalhar de forma cada vez mais autónoma. Esta diferença poderá justificar os diferentes resultados e reações dos alunos aquando do preenchimento do formulário do primeiro ciclo. Os alunos de inglês manifestaram o desejo por um maior rigor e detalhe nas cartas de retroalimentação, revelando a sua ambição académica e as lacunas das cartas de retroalimentação escrita que receberam no fim do primeiro ciclo de investigação. Por sua vez, os alunos de espanhol transmitiram a sua satisfação com a retroalimentação recebida, registando uma resposta homogénea e positiva.

Outro motivo que poderá ter comprometido o cumprimento do objetivo anteriormente referido é o tempo limitado disponível para a realização das atividades de produção escrita e de outro tipo de atividades. Este aspeto é particularmente visível no desempenho dos alunos de inglês no segundo ciclo, evidenciando erros de ortografia e uma linguagem confusa. Portanto, estes erros podem ser resultado do nervosismo dos alunos possivelmente pressionados pelo tempo disponível. Também se pode explicar estas irregularidades pelo facto de não se ter implementado atividades de atenção à forma como a atividade de correção de erros realizada na turma de espanhol. Esta atividade de erros permitiu que alguns alunos aplicassem na tarefa final estratégias como a revisão textual, identificando erros cometidos e eliminando-os. Embora se registre este aspeto positivo, também se conclui que a adoção desta estratégia – a revisão dos textos por parte do aluno no final da atividade – culminou em alguns casos num fenómeno de ultracorreção, sendo corrigidas palavras que eram corretas (Ex.: “y” por “e”) (Anexo 9).

Deste modo, e depois de apreciar os resultados obtidos, pode-se afirmar que os estudantes internalizaram até certa medida a retroalimentação recebida, aplicando-o parcialmente na sua prática de escrita. Esta afirmação é suportada pelas respostas dos formulários aplicados no final do segundo ciclo, no qual os estudantes partilham que a retroalimentação disponibilizada pelo docente contribuiu para a identificação das áreas a melhorar e as estratégias a adotar para as superar. Contudo, não é possível sustentar que os alunos tenham alcançado uma autonomia efetiva nem que se tenham tornado significativamente mais ativos no seu processo de aprendizagem, dado que o estágio ideal desta competência apenas poderá ser atingido mediante a implementação de um plano de ação extenso e contínuo ao longo do tempo. Por esta razão, considera-se que não existem evidências suficientes para afirmar que o segundo objetivo da presente investigação foi cumprido. A esta conclusão acresce ainda o facto de que o impacto da retroalimentação por pares não foi objeto de uma análise empírica já que não era o foco da investigação, não sendo, por isso, possível determinar em que medida este diálogo entre colegas terá contribuído para uma maior consciência e envolvimento dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

Finalmente, é pertinente discutir estes resultados à luz de investigações anteriores, comparando padrões de evolução da competência escrita e de envolvimento dos alunos na sua aprendizagem. Assim, os resultados desta investigação encontram paralelo nos de Russo (2020) e Miranda (2024), investigações referidas no subcapítulo 2.2.4., que foram desenvolvidas num contexto educativo similar. O estudo de Russo (2020) é o projeto de investigação que mais semelhanças apresenta com a investigação descrita neste relatório, uma vez que também incidiu sobre duas turmas do ensino secundário – ambas do 10º ano de escolaridade – e envolveu o ensino das mesmas línguas (inglês e espanhol), permitindo estabelecer comparações mais diretas. Assim, e através da utilização de um código de correção na produção escrita, a investigação de Russo (2020) registou uma progressão mais consistente da competência escrita por parte dos alunos de inglês que se encontravam num nível mais avançado. Paralelamente, os estudantes de espanhol, em fase inicial, apresentaram resultados mais heterogéneos, com maior incidência de erros ortográficos e lexicais, frequentemente influenciados pela língua portuguesa. Desta forma, concluiu-se que a retroalimentação estruturada,

proporcionada através de um código de correção, promoveu uma evolução da competência escrita, nomeadamente em áreas como a coesão, clareza e consciência linguística. Além disso, e tal como nos resultados obtidos na investigação descrita neste relatório, a motivação e o perfil académico dos alunos surgem como fatores determinantes para explicar a discrepância entre grupos.

A outra investigação mencionada, da autoria de Miranda (2024), apresenta características relativamente diferentes, mas ainda assim relevantes. A sua ação incidia sobre um grupo do 11º ano na disciplina de inglês e uma turma de 8º ano cuja língua estrangeira era o francês e tinha como objetivo principal desenvolver a competência escrita destes alunos através da correção entre pares e autocorreção. Assim, esta investigação concluiu que as estratégias utilizadas, apoiadas e complementadas com ferramentas digitais, contribuíram para a ligeira diminuição de alguns erros gramaticais resultantes de fatores como a distração. Não obstante, os erros mais graves perpetuaram-se, sem que a correção por pares – método na perspetiva dos alunos como o mais eficaz na deteção de erros – registasse resultados positivos. Por fim, Miranda (2024) problematiza a necessidade de estender o plano de ação no tempo, bem como de realizar uma intervenção mais específica nos níveis diferentes de ensino.

Perante as conclusões destas investigações, é possível afirmar que a eficácia da retroalimentação varia consoante o perfil e a motivação dos alunos, como defendem Canabal & Margalef (2017) na sua investigação. Além disso, demonstra-se que os resultados alcançados seriam ainda mais positivos se o plano de ação apresentasse uma calendarização mais extensa.

Considerações finais

O projeto de investigação-ação desenvolvido durante o ano letivo pretende perceber até que ponto a carta de retroalimentação escrita enquanto estratégia didática pode influenciar o desenvolvimento da competência escrita de alunos no ensino secundário de inglês e espanhol como língua estrangeira. A adoção desta estratégia didática deveu-se à necessidade de aliar a transmissão de informação ao saber-fazer dos alunos no plano escrito, bem como de os motivar para o desenvolvimento desta competência. Mais do que a correção linguística sob o ponto de vista oral, é fundamental promover a consciencialização do aluno perante o erro e a atitude a adotar para a superação das suas dificuldades.

Perante este plano de intenção delineado procurou-se, em primeiro lugar, avaliar o impacto da carta de retroalimentação escrita na melhoria da competência escrita dos alunos e, em segundo lugar, promover a autonomia e a capacidade do aluno de autorregular o seu processo de aprendizagem. Se por um lado, foi possível constatar ligeiramente a influência positiva desta estratégia didática na produção escrita dos alunos, por outro lado verificou-se igualmente que a autonomia e a autorregulação do processo de aprendizagem é um processo moroso e complexo que exige contínuo acompanhamento. A melhoria na produção escrita dos alunos ficou patente, em alguns textos, não só na correção linguística, como na organização das ideias, na coerência e coesão textuais, exemplificando a implementação de estratégias sugeridas na carta de retroalimentação escrita. Afigura-se assim um cumprimento parcial deste objetivo à semelhança do segundo proposto. Deste modo, e apesar das melhorias apresentadas, a verdade é que os dois ciclos de investigação não configuram o tempo suficiente para sedimentar as transformações desejadas.

Além disso, este cumprimento parcial dos objetivos definidos é resultado de limitações de natureza variada. Em primeiro lugar, o tempo limitado de lecionação e o facto de a investigadora não ser a professora titular condicionaram a aplicação das atividades, uma vez que a sua implementação dependia da disponibilidade temporal e da necessidade de lecionar outros conteúdos. Em segundo lugar, a utilização de alguns recursos, como

é exemplo as fichas de coavaliação, que não apresentavam características ideais para o seu uso eficaz pelos alunos. Em terceiro lugar, também se poderá dever ao tipo de retroalimentação fornecido nas cartas de retroalimentação escrita. Deste modo, todos estes fatores tiveram um impacto direto na execução do projeto de investigação-ação, na recolha de dados e, conseqüentemente, nas conclusões obtidas. Além disso, é importante reconhecer que os resultados alcançados não se devem exclusivamente à ação da investigadora, mas resultam também de fatores externos que poderão ter condicionado ou enviesado estes resultados.

Ao longo da realização deste projeto, surgiram outras questões, que não puderam ser abordadas, mas que poderiam constituir um terceiro ciclo deste projeto ou inclusivamente, um novo projeto de investigação-ação. Uma das questões assinaladas foi a possibilidade de usar diários reflexivos digitais como estratégia de retroalimentação. Esta abordagem permitiria fornecer retroalimentação de forma mais célere e eficaz. A criação deste canal de comunicação entre professor e aluno possibilitaria ainda o acesso contínuo ao histórico de produções e à evolução individual, promovendo uma percepção clara do progresso ao longo do tempo e a motivação dos estudantes. Este estudo poderia ser continuado ou estendido ao longo de vários anos, sendo posteriormente complementado com retroalimentação entre pares, após uma formação inicial dos alunos, permitindo que estes adquirissem competências para fornecer retroalimentação estruturada e eficaz aos colegas. A outra linha de investigação passaria pela extensão destas práticas de retroalimentação à produção oral, utilizando uma plataforma digital na qual se armazenassem áudios produzidos pelos estudantes. Desta forma, os alunos teriam a oportunidade de receber retroalimentação sobre o seu desempenho oral, promovendo o trabalho em áreas como a pronúncia e outros aspetos fonéticos importantes.

Em conclusão, o projeto de investigação-ação destacou-se como um período desafiante, mas valioso na formação docente, evidenciando a importância da reflexão contínua, da observação das necessidades dos estudantes e do planeamento estruturado de ações. A nível pessoal, este projeto constituiu igualmente um desafio exigente. Todas as fases do mesmo implicaram uma preparação cuidada, uma gestão rigorosa do tempo e,

sobretudo, resiliência às dificuldades encontradas.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2022). *Projeto educativo 2022-2025*. https://aeaureliadesousa.com/grupo550/wpcontent/uploads/2022/09/pe_2022_2025.pdf
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2023). *Regulamento interno*. AE-Aurélia de Sousa. https://ae-aureliadesousa.com/grupo550/wp-content/uploads/2023/12/regulamento_interno_AEAS.pdf
- Astrid, A., Marzulina, L., Erlina, D., Harto, K., Habibi, A., & Mukminin, A. (2019). Teaching writing to EFL student teachers: Teachers' intervention and no teachers' intervention through peer feedback writing techniques. *Universal Journal of Educational Research*, 7(9), 1901 – 1908. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070908>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching: Autonomy in language learning* (2nd ed.). Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Cui, Y., Schunn, C., Gai, X., Jiang, Y., & Wang, Z. (2021). Effects of trained peer vs. teacher feedback on EFL students' writing performance, self-efficacy, and internalization of motivation. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788474>
- Endarwati, E., Anwar, K., & Maruf, N. (2023). Exploring the challenges faced by teachers in teaching writing skills and how anchor charts can address them. *English Review: Journal of English Education*, 11(3), 629-640. <https://doi.org/10.25134/erjee.v11i3.8421>

Direção-Geral da Educação. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais. 10º Ano / Ensino Secundário / Formação Geral – Continuação. Inglês*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_in_gles_f_geral_cont.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais. 11º Ano / Ensino Secundário / Formação Específica – Iniciação. Espanhol*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_e_spanhol_f_esp_inici.pdf

Figueras Casanovas, N., & Puig Soler, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Edinumen.

Geng, F., Yu, S., Liu, C., & Liu, Z. (2021). Teaching and learning writing in English as a foreign language (EFL) school education contexts: A thematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 491–504. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897872>

Harmer, J. (2003). *The practice of English language teaching*, (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.3102/003465430298487>

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.

Ismail, S. M., Rahul, D. R., Patra, I., & Rezvani, E. (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>

Jiménez Segura, F. (2015). Uso del *feedback* como estrategia de evaluación: Aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027035>

Madinabeitia Manso, S. (2023). Creencias del profesorado de español como lengua extranjera en formación sobre la evaluación. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 17(35), 1 -22. <https://doi.org/10.26378/rnlael1735548>

Miranda, S. M. (2024). *And then it clicked... Peer and self-correction as tools to raise students' awareness of language errors and improve their writing skills in English and French* [Dissertação, Faculdade de Letras, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/161596>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

<https://www.researchgate.net/publication/228621906> Formative Assessment and Self-Regulated Learning A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice

Resende, C. (com Rossi Jiménez, A. P.). (2018). *Preparação para o exame final nacional Espanhol: 11º ano*. Porto Editora.

Russo, I. M. (2020). *O uso de um código de correção na produção escrita como instrumento para incentivar a reflexão dos estudantes de língua estrangeira no Ensino Secundário* [Dissertação, Faculdade de Letras, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132531>

Suárez Guerrero, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Editorial UOC. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/9fcae05-da58-4067-8b91-dcff8377bccb/content>

Thaqi Jashari, L., & Dagarin Fojkar, M. (2019). Teachers' perceptions of developing writing skills in the EFL classroom. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 16(2), 77-90. <https://doi.org/10.4312/elope.16.2.77-90>

Vadia, M., & Ciptaningrum, D. (2020). Improving students' writing skill using online feedback. In S. Madya, E. Andriyanti, Ashadi, W. Purbani (Eds.), *Proceedings of the 1st International Conference on Language, Literature, and Arts Education (ICLLAE 2019)*, (pp. 178-182). Atlantis Press. Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200804.034>

Zhang, Y., Li, M., Chieh, Y., & Han, S. (2022). On a path to becoming more self-regulated: Reflective journals' impact on Chinese English as a foreign language students' self-regulated writing strategy use. *Frontiers in psychology*, 13, 1042031. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042031>

11.ºZ por España. (sem data). Padlet. Obtido 19 de agosto de 2025, de <https://padlet.com/marianafaria142/11-z-por-espa-a-u1xg7j894pp7r3ra>

Anexos

Anexo 1 - Exemplo do teste diagnóstico realizado em Inglês



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E INOVAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA
Ano letivo 2024-2025



10th Grade - Diagnosis - Written interaction and production

Activity A. You have received an e-mail from a friend. Read the e-mail.

Hi!

How are you? Have you already talked to your parents about coming to stay with us in London this summer? Ask them to call my mum. She said it would be ok for you to stay with us as long as you like. That would be great, wouldn't it? Just let us know when you would like to come and for how long. Is there somewhere you'd like to go, or something special you'd like to do? We can plan some things. My mum is also worried about the kind of food you like, so just tell us something about that, too.

Take care.

Sam

Now write an answer to Sam's e-mail referring to the topics he mentions. You may add new topics.

Write 80-100 words.

Hi Sam!

I'm fine and you? I have ~~talked~~ already talked with my mum about London. She said that would be amazing and this is an amazing experience to me. I think that ~~is~~ the better time to go there is in July because my cousins do their party birthday in August. So maybe I could stay in London for a month. ~~My~~ My dream of kid is to go to see Big Ben and the Palace but if you know something that you like I would love to see that too. About the food, I'm not strange but my favorite one is ~~pizza~~ pizza so we can do a pizza night. ~~My~~ I would ~~like~~ tell my mum Miss you a lot. 112 to call yours. ??

Monica

ACTIVITY B

An English teenage magazine is holding a writing contest on the topic "friendship stories" and you decide to participate.

Write a story in 80-100 words to enter the contest. Your story **must** begin with the following:

Friends can sometimes surprise you! Last year ~~me and my friend~~ ^{my friend and I} ~~are~~ in other school and we aren't the best class you know. The teachers doesn't liked us a lot because we ~~are~~ ^{are} unruly and ~~are~~ ^{are} crazy kids, we broke ~~the~~ things like doors, tables, chairs, windows and ~~a~~ lot of things in the bathroom. So ~~our~~ ^{our} guys ~~get~~ ^{get} understand my class about good. ~~in~~ ⁱⁿ the last day of school hadn't ~~anything~~ in other way, when ~~i~~ ⁱ get ~~in~~ ⁱⁿ the class the direction was there because someone had stolen ~~her~~ ^{her} favorite pen (yes, a pen) and he ~~saying~~ ^{saying} that ~~was~~ ^{was} ~~sure~~ ^{sure} that was someone of our class but ~~every~~ ^{every} one was saying that haven't did anything so he said that anyone could get out of the class without ~~the~~ ^{the} find ~~in~~ ⁱⁿ pen. I have ~~taken~~ ^{taken} his wife ~~calld~~ ^{calld} him and said the he ~~forgot~~ ^{forgot} his favorite pen ~~in~~ ⁱⁿ home ~~and~~. He had to ~~apologize~~ ^{apologize} to all of us and get so embarrassed ~~what~~ ^{what} was really ~~funny~~ ^{funny}, but I really don't blame him because I'll think *

Anexo 2 – Exemplo da atividade de diagnóstico de Espanhol



Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

Ano Letivo 2024/2025



“Los Goya y el cine llegan a Aurélia de Sousa”

Guion de la mejor película



¡Madre mía!

Personajes Alejandro Rosa • Lucía Julieta • Teresa Inés • Carlos	Ratoncito (monje bebé) Carlos	Comedia/drama
Sinopsis del argumento		

Ma
cia
♡

Alejandro se encuentra corriendo en su barrio buscando por la madre del bebé. Llegó a la puerta de Julieta y pregunta:
 - Julieta ¿estás en casa? - Ella abre la puerta - ¿Estuviste embarazada?

- ¿Alejandro? ¿qué haces aquí?

- No hay tiempo para eso, hoy me desperté y tenía un bebé en mi puerta.

- ¡Jolín! ¿Y porque vieste a mi puerta?

- Porque te amo, es la mujer de mi vida.

- ¿Estás borracho?

- ¡Pre supuesto no, estoy con un bebé! ¿oíme, estoy?

- ¿Es niño o niña?

- No lo sé.

- ¿Como molo sabes? Verifica - Alejandro toma el bebé y verifica
 se es un niño o niña. El niño orina encima de él.

- Es un niño! - no es mio, en mi familia solo hay chicas, ve - te podrias
 Pero se mo es tuyo... Julieta e Alejandro fican se mirando... ter dicho

- ¡Mamá! ¿quien está en la puerta?

- Solo un amigo mio cariño. - Tienes una hija?!

- Julieta por favor ayúdame. Hace un año, estuve con 5 mujeres,
 esta mañana he despertado con este Ratoncito fuera de mi
 Puerta. No sé cuál de las 5 es la madre. ¡Ayúdame!

- Ah... Vale Estrella, vamos a salir, vete!

Salen los cuatro

que no
estuviste
embaraza-
da
- Podría,
pero
no
sería
tan
divertido

Anexo 3 – Exemplos dos textos do primeiro ciclo de Espanhol

Yo fue para la catalunya porque era mi sueño conocer el estadio del Barcelona, quiero un día conseguir jugar en el camp nou. La visita al estadio es una excelente experiencia para todos los que quieren ir a atalunya, a cerca del estadio tiene una paella increíble, en el restaurante Gastrobar cal blay. fue también a la Iglesia de la sagrada familia, es muy buena, me encanto mucho, en los dos próximos días, fue a la pedrera y a el palace of catalan music, en todo tiempo saquei fotos muy hermosas y esa fue mi viaje dos sueños. Fue un poco complicado por la lenguas, algunas personas hablan el catalan y algunas palabras son distintas, pero el traductor ayudo mucho. Me quede por tres noches en el Catalunya hotel, nota ocho y tiene dos estrellas, fue a todos los monumentos a pie. Las mejores comidas son la paella, los churros y el mejor jamon del mundo! Y una tradicion curiosa que tiene en la catalunya es el "castells" son fechos en una plaza principal, las personas se juntan y una persona va por cima de la otra, ate hacer un castello humano. Es un sitio que voy volver.

♡ 2

💬 0

Este verano estuve en Valencia, la capital de la Comunitat Valenciana. Elegi Valencia porque sabia que es una ciudad con encantadores puntos turísticos, e con una deliciosa gastronomía, lo que es perfecto para mi que soy una viajera cultuertas y gourmet. Me desplazé hasta la región de coche, y debido al tráfico, durante el tiempo allá me desplazé en transportes públicos e principalmente a pie. En Valencia visité la Catedral de Valencia, el Palacio de la Música, el Mercado Central y, lo que más me gustó la Plaza de la Reina, donde había varias cafeterías y restaurantes, jardines y espacios para caminar. Durante mi estancia, probé la fideuá, la olla valenciana, y claro, la paella valenciana que me encantó. Fue un viaje increíble, Valencia es muy rica en la gastronomía, en monumentos e las personas fueran muy amigables! Se te gusta visitar monumentos y probar nuevos platos como yo, Valencia es el sitio perfecto para tu próximo viaje!

Viajando a través de Murcia

Editar | ⋮

¡Hola blog! Para los que no me conocen soy Isabele ,una mochilera .

Hoy hablaré sobre mi experiencia en la región de Murcia que se localiza en Espana .

Yo ya he estado en Madrid antes de visitar Murcia . Sali de Madrid en un tren por camino de Albacete . Entonces fue de autobús para Murcia . La conocí la Caravaca de la Cruz donde comi el asado de pierna , una plato típico. Tambien caminé por la playa de costa cálida donde comi el pulpo asado . Visité las ruinas romanas en Cartagena. Recomiendo el viaje para aquellos a quienes les gusta caminar.

♡ 2

💬 0

+ Adicionar comentário

!Hola!Chicos

Soy una viajera mochilera y me fui de viaje de 17 dias para el Principado de Asturias.En el fin de semana corri el avión para llegar al destino.Pero para visitar mejor el sitio me desplace a pie y en bici.

Decidí esta region por las famosas rutas y las belísimas playas como a playa de Ballota y la Playa del Silencio.

Braña Pornacal ,Naranjo de Bulnes - í puede considerarse la cumbre más conocida en el mundo del alpinismo español ,doende podemos ver Lagos de Saliencia que és belísimo. Senda del Oso de 50 kilómetros que lo hice en bici en 3 horas.Como és obvio Ruta del Cares -ruta más famosa das Astúrias.

La comida es deliciosa como el guisado asturiano,pitu de caleya,tortos y los frixuelos.

!Fue una viaje que volveria a hacer!

Anexo 4 - Ficha de coavaliação de Espanhol referente ao primeiro ciclo



Ficha de Coevaluación

Nombre del alumno: _____

Nombre del texto evaluado: _____

1. Elige un texto de un compañero. Léelo con atención y evalúalo. Debes considerar todos los criterios marcando uno de los niveles: Muy bien, Bien o Satisfactorio.

Criterios	Muy bien	Bien	Satisfactorio
Usa correctamente los tiempos verbales.			
Utiliza el vocabulario de los medios de transporte y hace un uso correcto de las preposiciones.			
Explica claramente qué tipo de viajero es.			
Es original y creativo en la descripción de su viaje, captando la atención del lector.			
No hay errores importantes de ortografía.			

2. Apunta un aspecto a mejorar.
3. ¿Te gusta evaluar el trabajo de tus compañeros? ¿Crees que es una buena manera de aprender?

Anexo 5 - Carta de retroalimentación de Espanhol (1º ciclo)



Carta de retroalimentación

Aventura en España

¡Hola! Chicos

Soy una viajera mochilera y me fui de viaje de 17 días para el Principado de Asturias. En el fin de semana corrí el avión para llegar al destino. Pero para visitar mejor el sitio me desplazé a pie y en bici.

Decidí esta region por las famosas rutas y las bellísimas playas como a playa de Ballota y la Playa del Silencio. Braña Pornacal, Naranjo de Bulnes - ¡puede considerarse la cumbre más conocida en el mundo del alpinismo español, doende pudemos ver Lagos de Salencia que és belísimo.

Senda del Oso de 50 kilómetros que lo hice en bici en 3 horas. Como és obvio Ruta del Cares -ruta más famosa das Asturias.

La comida es deliciosa como el guisado asturiano, pitu de caleya, tortos y los frixuelos.

¡Fue una viaje que volvería a hacer!

Análisis:

Has hecho un gran trabajo describiendo tu experiencia, pero hay algunos detalles que podemos mejorar.

En primer lugar, es importante repasar el texto antes de entregarlo para que fallos como *bellísimas (debería ser bellísimas) no ocurran. También dijiste "Fue una viaje", pero ojo, "viaje" es masculino, así que lo correcto es "Fue un viaje".

Otro punto importante es la forma del pretérito indefinido. En tu texto, hubo algunos errores como "*corri el avión", cuando en realidad deberías decir "corrí el avión". También escribiste "me desplaze", pero lo correcto sería "me desplacé". Además, te recomendamos que uses conectores para unir mejor tus ideas. Palabras como "además", "luego", "por eso", "también", te ayudarán a dar más fluidez a tu relato.

Estas por muy buen camino, solo necesitas ajustar estos detalles y tu texto quedará perfecto.

Puntos Clave:

- Revisa los textos antes de entregarlos
- Repasa el pretérito indefinido
- Sigue escribiendo en español

Anexo 6 - Primeiro texto de inglês

After 2 weeks, Sam and Charmaine start to feel uncomfortable.
The life ⁱⁿ at prison is getting harder every day and the
lack of communication is making them ~~to~~ feel depressed.
Although they are able to communicate with the outside world,
the fear of having someone controlling ^{everything} is frightening
to them. ^{talked to} I will just talk to

To them. ^{talked to} I will just talk to
They just ~~with~~ ^{with} those people, Pete and Penny. Pete and Penny
are married and they are in a similar situation to Steve and
Charmaine. One interesting detail about Pete and Penny, is that
they are planning an escape, because they are arrested ~~in~~ ⁱⁿ
the prison for longer than the agreed time. They have some
small friends that are ^{digging} ^{or tunnel} making ~~tunnels~~ ^{tunnels} under the prison.

After some weeks of planning, the Tunnel is finished and they are able to escape. That night, they entered ~~x~~ the Tunnel and started running through it. When they were reaching the end of the Tunnel, a small creature that mean Louis ? an agony. That creature was the prison's dog, and was called origina Martin, call sign "Péix Falão".

Because we are running out of time and space, the old form of human^{old} habits are killed by the small fish.

You forget to use the will/won't structure to predict the end of the book.

Anexo 7 - Atividade de Espanhol adaptada do Manual de Preparação para o Exame Nacional de Espanhol

“¡Estamos muy verdes!”

1. *¿Por qué debemos cuidar el planeta? Completa el enunciado con la palabra adecuada de la columna correspondiente. Escribe las letras y los números. A cada letra le corresponde un solo número.*

¿Por qué cuidar el medioambiente?

Cuidar el ambiente es cuidar (a) _____ vida humana. Pese a que todos los días vemos los motivos por los cuales es tan importante proteger nuestro ambiente, aún hay gente que se pregunta b) ¿_____ debemos cuidar nuestro planeta?

Debemos proteger nuestro planeta porque lo necesitamos. Dependemos de él para existir. Nuestro planeta nos brinda todos los recursos naturales que necesitamos para alimentarnos, construir nuestras viviendas, tener luz, transportarnos, vestimos, etc. Mira un segundo a (c) _____ alrededor...todo lo que ves –papel, lápiz, ordenador, goma, etc.- se obtiene, directa (d) _____ indirectamente, (e) _____ ambiente, por lo cual es importante que aseguremos (f) _____ capacidad de continuar (g) _____.

a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)
1. a	1. por qué	1. tu	1. i	1. en	1. suya	1. proveyéndolos
2. la	2. porqué	2. tú	2. u	2. el	2. su	2. les proveyendo
3. de	3. porque	3. al	3. y	3. del	3. la	3. proveyéndoles
4. por	4. por que	4. mí	4. e	4. de	4. sus	4. los proveyendo

Actividad adaptada del libro *Exams.Final Nacional – Espanhol 11º ano (2018)*

Anexo 8 - Atividade de correção de erros

1. Lee el texto con atención. Verás que contiene varios errores, y al inicio de cada línea se indica cuántos hay. Trabaja con tu compañero para encontrarlos y corregirlos.

Texto – anónimo

- 2 Este verano estuvo en Valencia, la capital de la Comunitat Valenciana. Elegi Valencia porque sabía
- 2 que es una ciudad con encantadores puntos turísticos, e con una deliciosa gastronomía, lo que es
- 3 perfecto para mi que soy una viajera cultuaretas y gourmet. Me desplazé hasta la región de coche, y
- 2 debido al tráfico, durante el tiempo allá me desplazé en transportes públicos e principalmente a pie.
- 1 En Valencia visité la Catedral de Valencia, el Palacio de la Música, el Mercado Central y, el que más
- 1 me gustó fue durante la viaje la Plaza de la Reina, donde había varias cafeterías y jardines.
- 2 Fue un viaje increíble, Valencia es muy rica en la gastronomía, en monumentos e las personas fueran
- 2 muy amigables! Se te gusta visitar monumentos y probar nuevos platos como yo, Valencia es el sitio
- 0 perfecto para tu próximo viaje!

Anexo 9 - Ejemplo dos textos redigidos no segundo ciclo de Espanhol

2. Escribe un texto (entre 120 a 180 palabras) en el que presentes tu propuesta para el programa Eco-Escuelas, con el objetivo de transformar tu instituto en un espacio más verde, sostenible y comprometido con el medioambiente. ¡Tú eres el activista!

12/8/8/4 = 32/40

Debes incluir:

- un título creativo ✓
- diagnóstico de la situación actual (desastres naturales, calentamiento global) ✓
- tu proyecto y las medidas para implementarlo ✓
- estructura clara (introducción, desarrollo y conclusión) ✓

Un mundo diferente e más protegido

Desafortunadamente, nuestro mundo está pasando por muy desastres naturales como los terremotos, los ~~huracanes~~ ^{huracanes} o las erupciones volcánicas y, también, el calentamiento global.

Mi proyecto es mejorar estos problemas e hacer con que el niños ^{vean} vean que lo cuidado con el mundo es muy importante.

con esto mi medidas son haber un transporte propio de la escuela que va ^{la} buscar el niños, separar la basura, en todos los corredores ten ecopuntos, prohibir el alumnos de gastar tanta agua y luz, obligar el alumnos a hacer el compost y haber un coche compartido. Otras medidas son prohibir ^a el alumnos de utilizar botellas de plástico en la escuela e organizar un grupo de alumnos que son activistas y que consigan incentivar a los más pequeños a proteger nuestro planeta.

Cuidar el ambiente es cuidar la vida humana, debemos proteger nuestro planeta porque lo necesitamos y dependemos de él para existir.

150 palabras

Página 2 | 2

Anexo 10 - Critérios de avaliação do segundo ciclo de Espanhol



Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa | Ano Letivo 2024/2025

Rúbrica de Evaluación (profesora en prácticas)¹

Parâmetro	Nível	Descritor de desempenho	Pontuação
Competências Pragmáticas	Competência Discursiva Desenvolvimento Temático	3 – Redige um texto, respeitando o tema proposto. – Apresenta informação sobre os quatro aspetos solicitados.	12
		2 – Redige um texto, respeitando o tema proposto. – Apresenta informação sobre três dos aspetos solicitados.	8
		1 – Redige um texto, respeitando parcialmente o tema proposto. – Apresenta informação sobre um dos aspetos solicitados.	4
	Coerência e Coesão	3 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. – Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual.	8
		2 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma nem sempre coerente. – Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual.	5
		1 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente, com muitas repetições e/ou paráfrases. – Utiliza, com pouca eficácia, mecanismos de coesão textual.	3
	Competência Funcional	3 – Respeita o tipo de texto solicitado (expositivo/narrativo) e cumpre as intenções comunicativas previstas (expor, contar, descrever, explicar, entre outras).	8
		2 – Respeita o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre as intenções comunicativas previstas.	5
		1 – Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita o tipo de texto solicitado OU cumpre as intenções comunicativas previstas.	3
Competências Linguística e Sociolinguística	3	– Redige um texto, apresentando um repertório variado de recursos linguísticos elementares, sem incorreções ou com incorreções ocasionais em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	12
	2	– Redige um texto, apresentando um repertório limitado de recursos linguísticos elementares, com algumas incorreções em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	8
	1	– Redige um texto, apresentando um repertório muito limitado de recursos linguísticos elementares, com muitas incorreções em quaisquer dos aspetos seguintes: • controlo vocabular; • domínio das estruturas e das formas gramaticais simples; • adequação da pontuação e precisão da ortografia; • adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).	4

¹ Esta tabla presenta los criterios establecidos en la versión más reciente (2024) del Examen Nacional de Español (547), adaptados específicamente para la tarea final de esta unidad didáctica (“¡Estamos muy verdes!”).

Anexo 11 - Ficha de coavaliação referente ao segundo ciclo de Espanhol



Rúbrica de Coevaluación de la Producción Escrita

1. Revisa el texto de tu compañero siguiendo la rúbrica y marca con una X el nivel (Insuficiente, Suficiente, Bueno y Muy bueno) que mejor representa tu desempeño en cada criterio.

Criterio	Insuficiente	Suficiente	Bueno	Muy bueno	Nivel alcanzado
Contenido	El texto contesta a menos de dos elementos solicitados y no cumple el objetivo de la tarea.	El texto contesta a dos elementos.	El texto contesta adecuadamente a tres de los elementos solicitados.	El texto contesta a todos los elementos solicitados.	
Corrección lingüística	Hay muchos errores.	Hay algunos errores que dificultan la comprensión del texto.	Hay algunos errores que no dificultan la comprensión del texto.	El texto está casi sin errores.	
Estructura	El texto no sigue la estructura (introducción, desarrollo y conclusión).	El texto incluye dos partes de la estructura.	El texto sigue la estructura (introducción, desarrollo y conclusión) de forma clara.	El texto está muy bien estructurado, con una introducción, desarrollo y conclusión claramente conectados y coherentes.	
Creatividad	No presenta ideas propias o se limita a copiar el enunciado.	Tiene algunas ideas propias, pero son poco originales.	Presenta ideas interesantes y algo creativas.	Muestra gran creatividad y originalidad.	

Anexo 12 - Exemplo da carta de retroalimentação dada aos alunos de Espanhol no segundo ciclo de investigação



Carta de retroalimentación

Se nota que has trabajado muy bien y que has evolucionado notablemente en tu producción escrita. Cometes menos errores que antes, lo cual es un claro reflejo del esfuerzo que has puesto en esta tarea y de tu dedicación durante toda la unidad didáctica. Es importante destacar que has cumplido con los requisitos, has desarrollado bien tus ideas y tu letra facilita mucho la comprensión de tu texto. Sin duda, has hecho un buen trabajo y eso merece un reconocimiento porque seguir mejorando no es fácil, y tú lo estás consiguiendo paso a paso. Sin embargo, para seguir avanzando y alcanzar un nivel aún más alto, hay algunos aspectos que debes tener en cuenta y revisar con atención.

En primer lugar, es fundamental que estudies bien el uso de la letra “e” en lugar de la “y”. Recuerda que solo se usa “e” cuando la palabra siguiente comienza con “i” o “hi”, para facilitar la pronunciación (como en *padre e hijo*), mientras que en el resto de los casos debe usarse “y” (como en *perro y gato*).

También debes poner especial atención en estudiar la forma correcta del presente y, sobre todo, del condicional, prestando cuidado a la acentuación de los verbos en ese tiempo verbal. Estos detalles gramaticales te ayudarán a expresarte con mayor precisión.

Además, hay algunos errores puntuales relacionados con la unidad didáctica que ya hemos trabajado y que sería importante corregir. Por ejemplo, la palabra *autobús* lleva tilde, y es algo que ya deberías saber, al igual que la palabra *sostenible*, que se escribe con o y no con u.

Por último, presta atención al uso correcto de los posesivos. La forma correcta en tu texto es *sus casas* y no *suyas casas*. Debes recordar que “sus” es un adjetivo posesivo que siempre va delante del sustantivo y se usa para indicar que algo pertenece a él, ella o ellos (por ejemplo, *sus casas*). En cambio, “suyas” es un pronombre posesivo y reemplaza al sustantivo, por eso no puede ir acompañado de un sustantivo detrás (por ejemplo, se dice *las casas son tuyas*, pero no *suyas casas*).

En resumen, has hecho un trabajo muy bueno, que demuestra que estás aprendiendo y mejorando. Sigue leyendo y escribiendo en español de manera constante, y revisa tus textos con cuidado para evitar errores que se pueden corregir con práctica y dedicación. ¡Sigue así, estás en el camino correcto y con esa actitud lograrás grandes avances!

Anexo 13 - Critérios de avaliação referentes ao segundo ciclo de Inglês



Rubric for the written production

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
Competências Pragmáticas	Desenvolvimento Temático	3 – Redige um texto, respeitando o tema proposto e apresentando: • 2 argumentos a favor e 2 contra, ilustrando 3 ou 4 com os respetivos exemplos.	12
		2 – Redige um texto, respeitando o tema proposto e apresentando: • 2 argumentos a favor e 1 contra OU 2 argumentos contra e 1 a favor, ilustrando 2 ou 3 com os respetivos exemplos. OU • 2 argumentos a favor e 2 contra, sem os ilustrar com exemplos ou ilustrando apenas 1 ou 2 com o(s) respetivo(s) exemplo(s).	8
		1 – Redige um texto, respeitando o tema proposto e apresentando: • 2 argumentos a favor e 1 contra OU 2 argumentos contra e 1 a favor, sem os ilustrar com exemplos ou ilustrando 1 com o(s) respetivo(s) exemplo(s). OU • 1 argumento a favor e 1 contra, sem os ilustrar com exemplos ou ilustrando 1 ou 2 com o(s) respetivo(s) exemplo(s).	4
	Competência Discursiva	4 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente. – Utiliza, com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores variados e de uso menos corrente (como <i>furthermore</i> , <i>nevertheless</i> , <i>as a result</i> , etc.); • parágrafos bem organizados.	8
		3 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente, podendo apresentar pontualmente pequenas imprecisões. – Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores variados e de uso corrente (como <i>although</i> , <i>however</i> , etc.); • cadeias de referência, através de substituições nominais ou pronominais; • parágrafos razoavelmente organizados.	6
		2 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma nem sempre coerente. – Utiliza, embora nem sempre com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores pouco variados, simples, mas adequados (como <i>and</i> , <i>but</i> , <i>because</i> , etc.); • parágrafos razoavelmente organizados.	4
		1 – Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente. – Utiliza, embora o faça sistematicamente com pouca eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo: • conectores pouco variados, simples e nem sempre adequados (como <i>and</i> , <i>but</i> , <i>because</i> , etc.); • parágrafos mal organizados ou inexistência de parágrafos.	2
	Competência Funcional	3 – Respeita o tipo de texto solicitado (texto argumentativo) e cumpre as intenções comunicativas previstas.	8
		2 – Respeita o tipo de texto solicitado (texto argumentativo) e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado (texto argumentativo) e cumpre as intenções comunicativas previstas.	5
		1 – Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado (texto argumentativo) e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas. OU – Respeita o tipo de texto solicitado (texto argumentativo) ou cumpre as intenções comunicativas previstas.	3

1

¹ This table presents the criteria established in the 2021 special edition of the National English Exam (550), adapted specifically for the final task of this unit ("Engines of Change").

Anexo 14 - Exemplo dos textos redigidos no segundo ciclo de investigação de inglês

"Young people going global"

1. Do celebrities have a responsibility to be positive role models for young people? In your text, express your opinion clearly and support it with two arguments in favor and two arguments against this idea. Be sure to provide clear examples for each argument. You may consider how celebrities influence young people, especially through platforms like **social media**. Make sure to:

- Include an **introduction**, **body paragraphs**, and a **conclusion**.
- Use **persuasive language** and **connectors** to organize your ideas.
- Write a minimum of **160 words**.

8/6/8/9 = 31/40

A good role model

Role models are really important for young people nowadays and in my opinion they have to be responsible ^{for} about what they publish and say online. A lot of teenagers ~~spend too much~~ ^{spend too much} time in social media ~~watching~~ ^{watching} their role models or even someone that they like to see. So because of it social influencers have to ^{be careful} ~~take care~~ about what they defend and do online because it may influence too many people to do the same.

The good side of this big influence that the influencers have ~~nowadays~~ is that they can use their voice to resolve some problems around the world, like Marcus Rashford did, because ~~because~~ they will ~~get~~ ^{get} more attention than others.

However this have ~~bad side~~ a bad side too since that if they ^{have bad} ~~are bad~~ ^{if they} ~~are racist~~ ^{are racist} for example, they ~~may~~ ^{may} put this hate ~~thought~~ ^{thought} in the people who ^{like} ~~are~~ and defend ~~they~~.

Another reason to believe that celebrities have a responsibility to be positive role models for young people is ^{that} some of ~~this~~ ^{these} celebrities can help teens to understand and learn about self-esteem ~~that it's~~ ^{that it's} a real problem nowadays ~~because~~ since that they compared ~~themselves~~ ^{themselves} ~~to~~ ^{to} their self.



a lot and feel that they are not as good as someone that they have just seen in their feed of instagram.

Eventhough this can be good, some celebrities don't do it ~~well~~ or even use some photoshop in their photos what can be bad to other people's self esteem that think "I just wanna have her body".

In conclusion, I think that celebrities have the responsibility to be positively role models for young people because it ^{is} ~~they~~ their voice that ~~is~~ almost everyone listens to, they have to use it in a good way to help people.

Anexo 15 - Carta de retroalimentação dada aos alunos de Inglês no segundo ciclo de investigação



Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

Ano Letivo 2024/2025

[Redacted]

Yet again, you have done a very good job, something I was already expecting, as I know you to be a strong student who truly excels at writing. You use a wide range of vocabulary, and your ideas are clearly and thoughtfully expressed. It's not just about knowing the right words or using correct grammar, you also manage to present your opinions in a way that is both interesting and reflective, showing that you are someone who thinks carefully about the world around you. Your use of connectors is also very good. You organise your ideas well and use a variety of linking words, which helps the reader follow your reasoning easily. There are, however, some things to be careful with.

One thing to remember is that in an argumentative text, it's important to include at least one argument in favour and one against. This time, those were missing. Still, this is understandable, especially considering the short time you had to complete the task. Just try to keep this in mind for future writing.

Also, be a bit more careful with your handwriting. In some parts, it was a little difficult to understand exactly what you were trying to say because certain words were not very clear. I know you were writing under time pressure, but it's important to make sure your ideas can be easily read and understood.

Overall, your work clearly shows how much you've grown and how comfortable you are with the language. Keep reading and writing in English as much as possible—it will continue to help you develop your skills and express your ideas even more clearly and confidently.

Best wishes,

Teacher Mariana

Anexo 16 - Formulário do primeiro ciclo de investigação: Espanhol

Mestrado de Ensino - 1º Ciclo de recolha de dados

O meu nome é Mariana Faria e atualmente estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira para o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, com especialização em Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

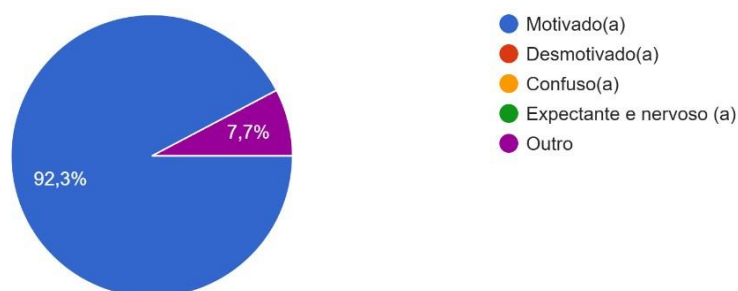
Este questionário foi elaborado no contexto do meu relatório de estágio, inserido no referido mestrado, e visa investigar de que forma a retroalimentação, através do uso de cartas de feedback, contribui para o desenvolvimento da competência escrita em língua estrangeira. O questionário refere-se à primeira unidade didática (*"Maletas llenas de historias"*), lecionada ao grupo de Espanhol [Iniciação] do 11º ano.

A participação é voluntária, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados. As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para os fins da presente investigação académica.

O formulário é composto por 12 perguntas obrigatórias, incluindo questões de seleção múltipla, de escala e de resposta breve, com uma duração média de 8 (oito) minutos para o seu preenchimento.

Como te sentiste ao receber o feedback (retroalimentação) sobre o teu texto?

13 respostas



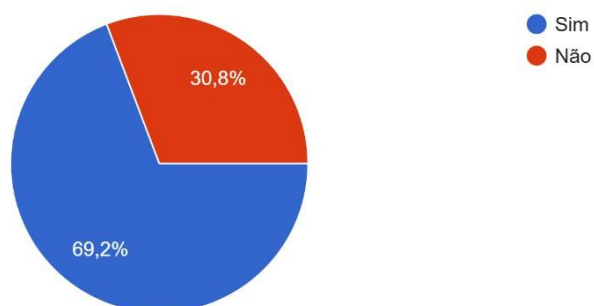
Se seleccionaste a opção "Outro", por favor especifica.

1 resposta

Senti que os erros tinham sido um pouco estúpidos, mas motivada para melhorar

Já tinhas recebido algum tipo de feedback por parte de um docente?

13 respostas



Se seleccionaste a opção "Sim", indica-o.

8 respostas

Normalmente nas composições dos testes e em trabalhos feitos em aula, em português e inglês.

Após correção de testes ou fichas de trabalho

Por mi professora de espanhol

Das minhas professoras.

A professora de espanhol já me indicou alguns erros que cometi num texto, e ajudou me a melhorar

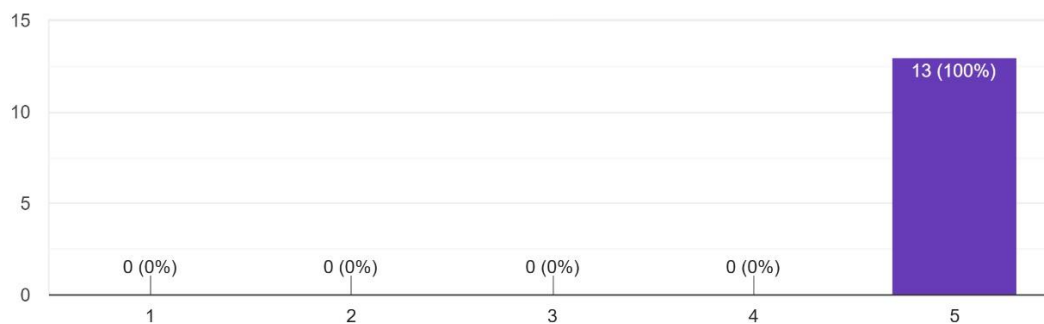
da professora de inglês de como posso melhorar o meu texto

feedback nos testes de avaliação

Sobre mi manera de escribir

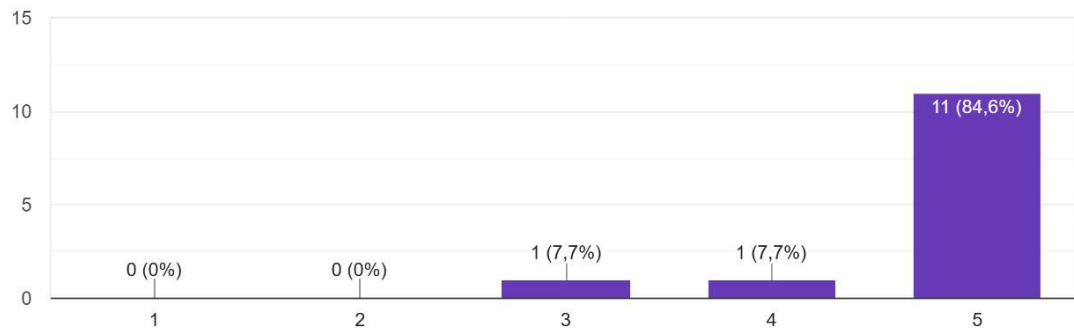
Consideras útil receber este feedback (retroalimentação)?

13 respostas



O feedback que recebeste ajudou - te a identificar as áreas nas quais tens mais dificuldades?

13 respostas



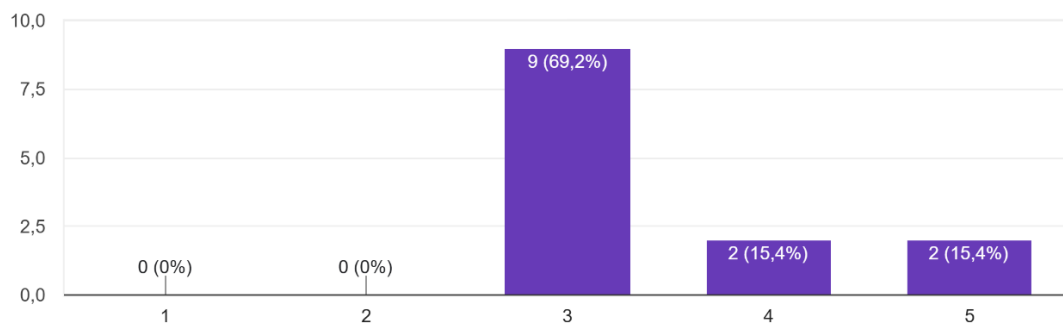
As estratégias sugeridas na carta foram úteis para corrigir os teus erros?

13 respostas



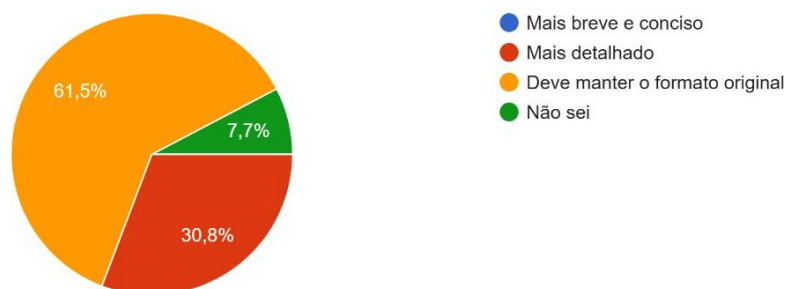
Como avalias a extensão do feedback?

13 respostas



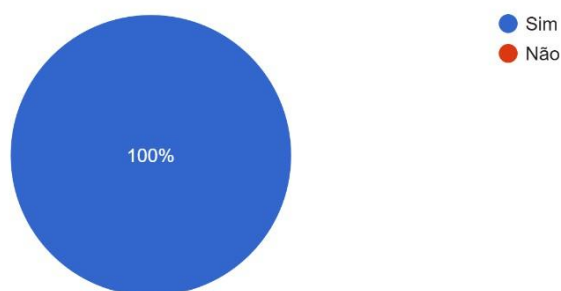
Consideras que o feedback deve ser mais conciso ou mais detalhado?

13 respostas



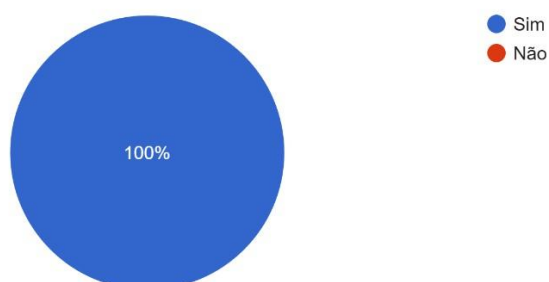
Consideras que a análise realizada na carta de retroalimentação foi objetiva?

13 respostas



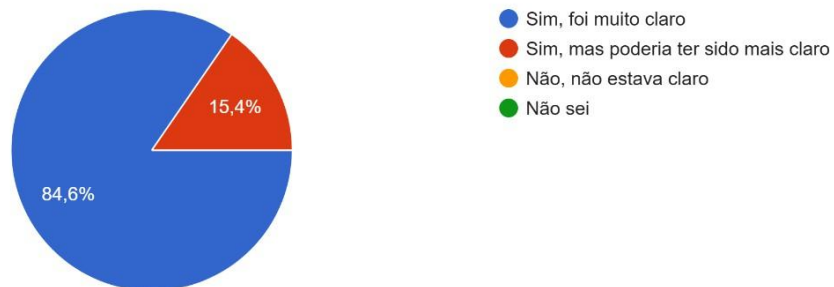
Consideras que a análise realizada na carta de retroalimentação foi justa?

13 respostas



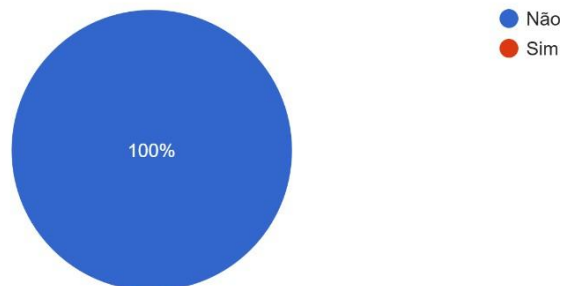
O feedback fornecido foi suficientemente claro?

13 respostas



Preferirias outro tipo de retroalimentação (feedback)?

13 respostas



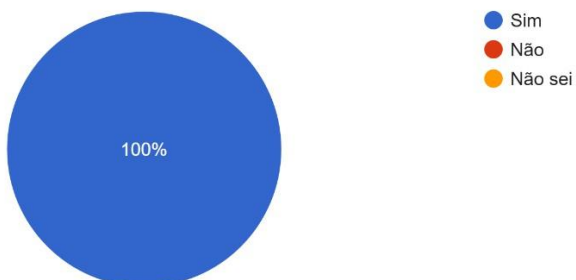
Se respondeste sim à questão anterior, insere o tipo de retroalimentação que preferirias receber.

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

Consideras que a retroalimentação que recebeste pode contribuir para a tua evolução na expressão escrita?

13 respostas



Anexo 17 – Formulário aplicado no primeiro ciclo de investigação (Inglês)

Mestrado de Ensino - 1º Ciclo de recolha de dados

O meu nome é Mariana Faria e atualmente estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira para o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, com especialização em Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

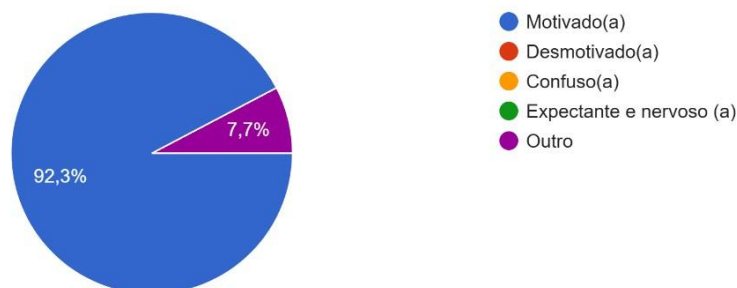
Este questionário foi elaborado no contexto do meu relatório de estágio, inserido no referido mestrado, e visa investigar de que forma a retroalimentação, através do uso de cartas de feedback, contribui para o desenvolvimento da competência escrita em língua estrangeira. O questionário refere-se à primeira unidade didática ("*Maletas llenas de historias*"), lecionada ao grupo de Espanhol [Iniciação] do 11º ano.

A participação é voluntária, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados. As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para os fins da presente investigação académica.

O formulário é composto por 12 perguntas obrigatórias, incluindo questões de seleção múltipla, de escala e de resposta breve, com uma duração média de 8 (oito) minutos para o seu preenchimento.

Como te sentiste ao receber o feedback (retroalimentação) sobre o teu texto?

13 respostas



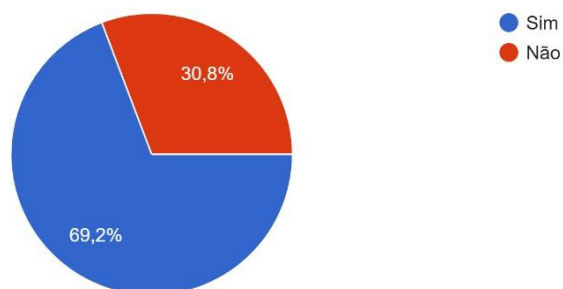
Se seleccionaste a opção "Outro", por favor especifica.

1 resposta

Senti que os erros tinham sido um pouco estúpidos, mas motivada para melhorar

Já tinhas recebido algum tipo de feedback por parte de um docente?

13 respostas



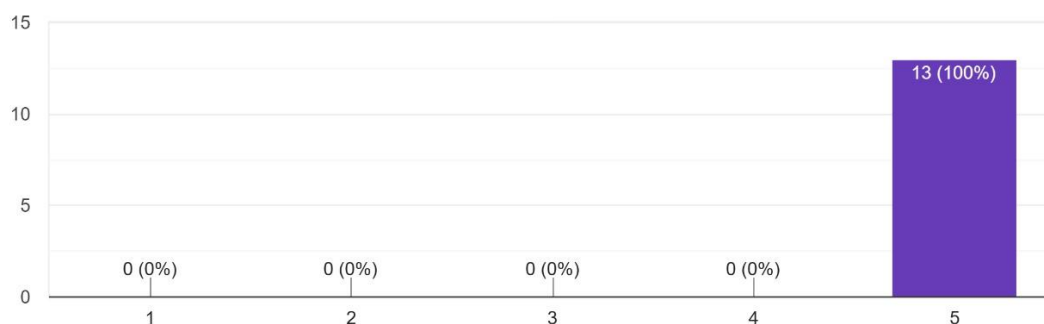
Se seleccionaste a opção "Sim", indica-o.

8 respostas

Normalmente nas composições dos testes e em trabalhos feitos em aula, em português e inglês.
Após correção de testes ou fichas de trabalho
Por mi professora de espanhol
Das minhas professoras.
A professora de espanhol já me indicou alguns erros que cometi num texto, e ajudou me a melhorar
da professora de inglês de como posso melhorar o meu texto
feedback nos testes de avaliacao
Sobre mí manera de escribir

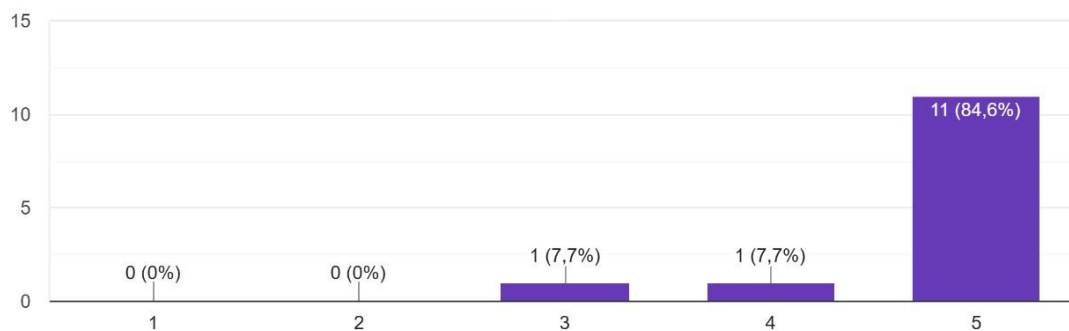
Consideras útil receber este feedback (retroalimentação)?

13 respostas



O feedback que recebeste ajudou - te a identificar as áreas nas quais tens mais dificuldades?

13 respostas



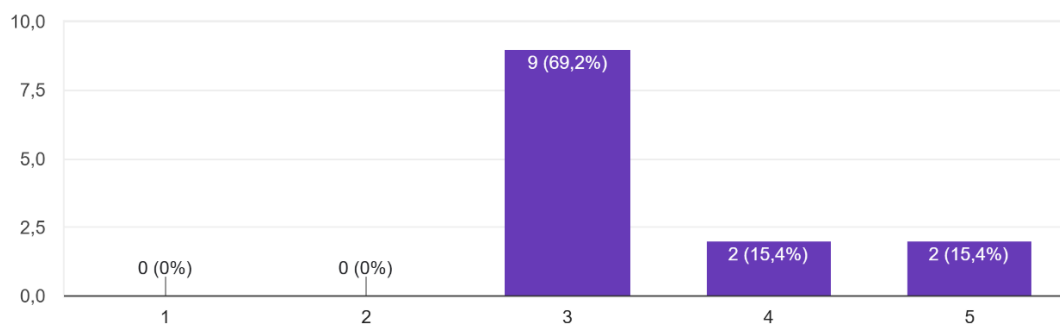
As estratégias sugeridas na carta foram úteis para corrigir os teus erros?

13 respostas



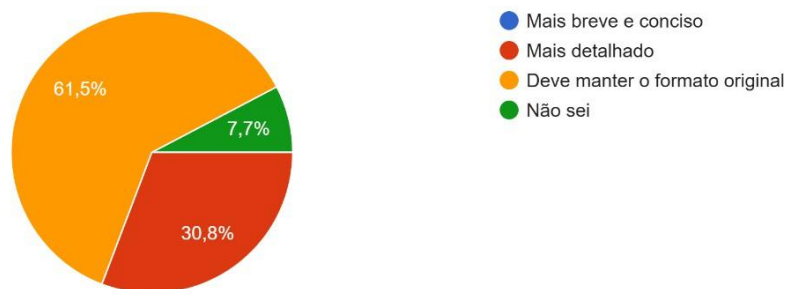
Como avalias a extensão do feedback?

13 respostas



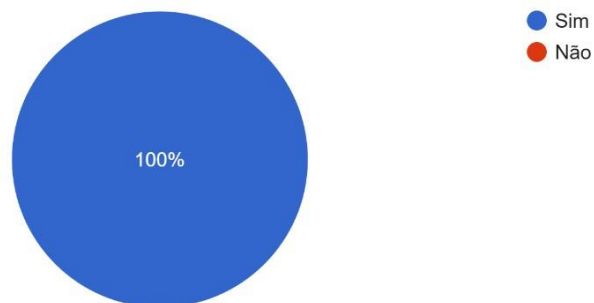
Consideras que o feedback deve ser mais conciso ou mais detalhado?

13 respostas



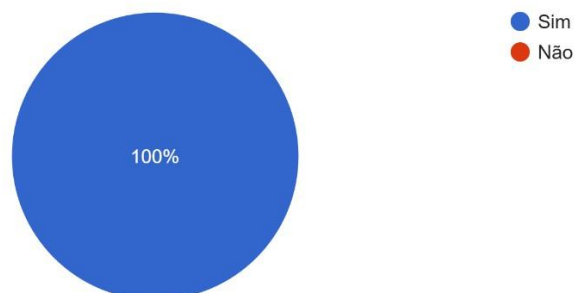
Consideras que a análise realizada na carta de retroalimentação foi objetiva?

13 respostas



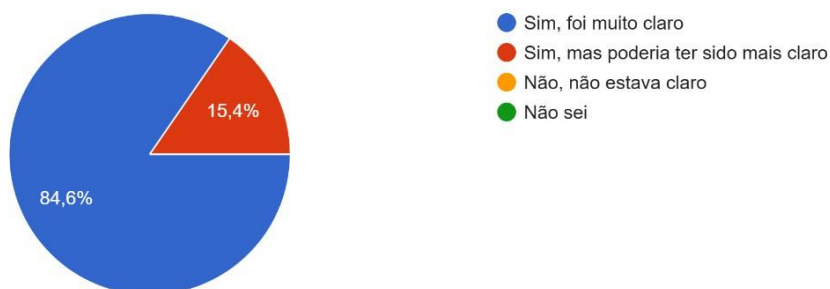
Consideras que a análise realizada na carta de retroalimentação foi justa?

13 respostas



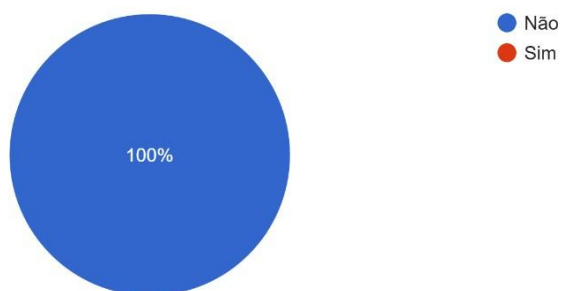
O feedback fornecido foi suficientemente claro?

13 respostas



Preferirias outro tipo de retroalimentação (feedback)?

13 respostas



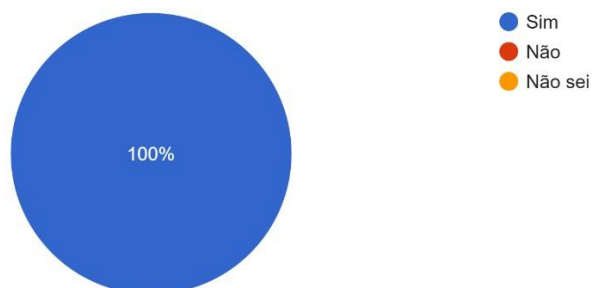
Se respondeste sim à questão anterior, insere o tipo de retroalimentação que preferirias receber.

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

Consideras que a retroalimentação que recebeste pode contribuir para a tua evolução na expressão escrita?

13 respostas



Anexo 18 – Formulário aplicado no segundo ciclo de investigação (Espanhol)

Mestrado - Espanhol (2º ciclo)

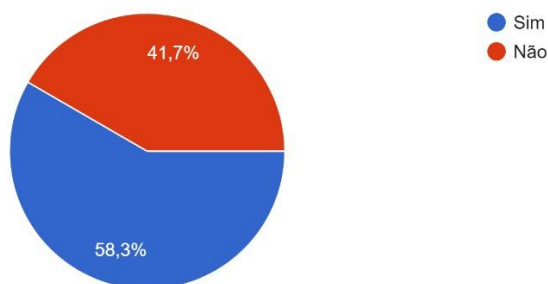
O meu nome é Mariana Faria e atualmente estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira para o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, com especialização em Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário foi elaborado no contexto do meu relatório de estágio, inserido no referido mestrado, e visa investigar de que forma a retroalimentação, através do uso de cartas de feedback, contribui para o desenvolvimento da competência escrita em língua estrangeira. O questionário refere-se à terceira e última unidade didática ("*¡Estamos muy verdes!*"), lecionada ao grupo de Espanhol [Iniciação] do 11º ano.

A participação é voluntária, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados. As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para os fins da presente investigação académica.

O formulário é composto por 10 (dez) perguntas obrigatórias, incluindo questões de seleção múltipla, de escala e de resposta breve e longa, com uma duração média de 10 (dez) minutos para o seu preenchimento.

Antes de escrever este último texto, lembraste-te do feedback que tinhas recebido anteriormente?
12 respostas



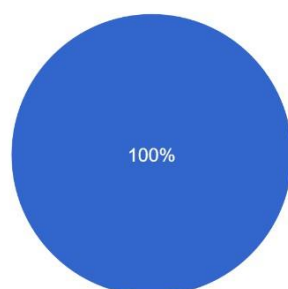
Se respondeste sim à questão anterior, indica que sugestões ou aspetos tiveste em consideração durante a produção do teu texto.

7 respostas

Como sugestões anteriores tive o problema da relação português - espanhol e alguns acentos não corretos
O uso dos conectores e ser mais claro na escrita.
A acentuação e o uso de conectores
Alguns dos aspetos e sugestões que tive em consideração durante a produção do meu texto foram o uso do duplo S, o uso do artigo determinado, entre outros.
os tempos verbais
Tempos verbais, nomeadamente os pretéritos.
Melhorei no aspeto dos conectores. Neste último texto, tive uma maior atenção e cuidado no que se tratava à colocação dos conectores.

Em comparação com o primeiro feedback que recebeste, como te sentiste ao receber este segundo feedback?

12 respostas



- Mais motivado(a) e confiante.
- Igual, senti-me da mesma forma.
- Um pouco nervoso(a) ou inseguro(a).
- Menos motivado(a) ou até desmotivado(a).
- Não me lembro bem como foi no primeiro feedback.

Como te sentes em relação aos erros que ainda cometeste?

12 respostas

Penso que foram erros básicos, fáceis de corrigir
Tenho que estudar mais
Motivada para melhorar a minha escrita de forma eficiente
Indiferente, melhorei e é o que importa
Foram erros de distração e por comparação com o português, vou corrigi-los daqui em diante.
Devo continuar a trabalhar neles para melhorar
Um bocado mal, mas, melhoramos a cada dia mais.
Sinto que tenho de melhorar
senti me um bocado triste por cometer erros estúpidos devido à falta de atenção

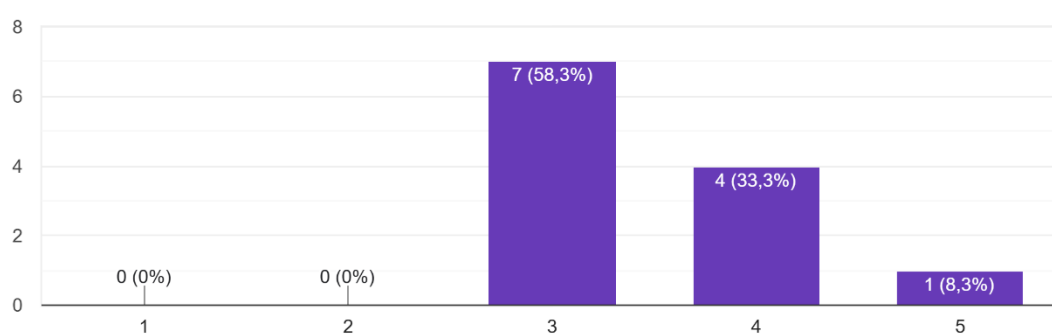
sinto que posso melhorar devido às correções da professora

Surpreendida pois foram maioritariamente por distração, e não tinha noção de que os fazia. Como são erros mais superficiais, vou rever os conteúdos e prestar mais atenção para tentar evitar os erros.

Foram somente erros superficiais que tiveram a interferência da língua portuguesa.

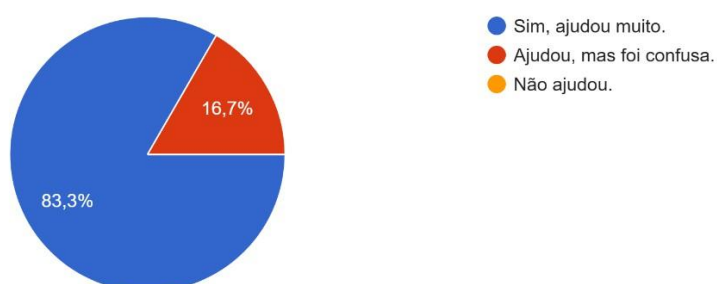
Como avalias a extensão do feedback?

12 respostas



Consideras que a atividade de correção de erros anterior à redação do texto te ajudou a identificar melhor os erros que ainda cometes nas tuas produções?

12 respostas



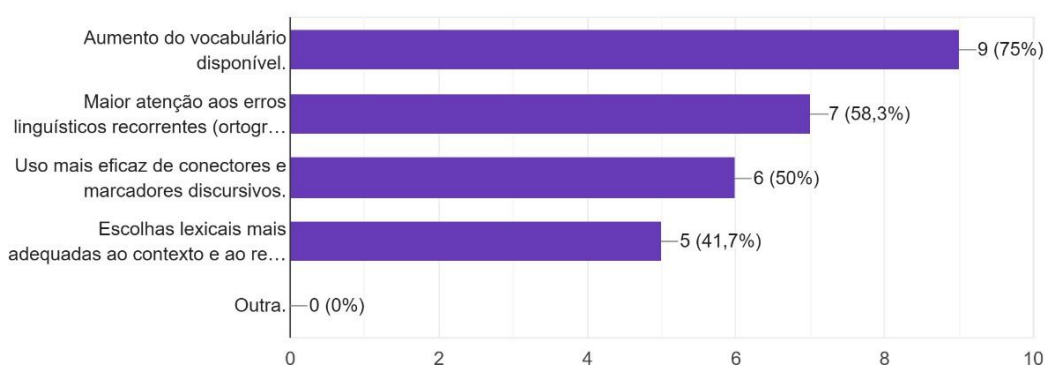
Gostarias de receber mais atividades ou fichas de trabalho semelhantes à atividade de correção de erros que fizeste, planeadas especificamente para aj...r os erros e as dificuldades que tens na escrita?

12 respostas



Em que áreas consideras ter melhorado depois destas duas fases? Podes seleccionar várias opções.

12 respostas



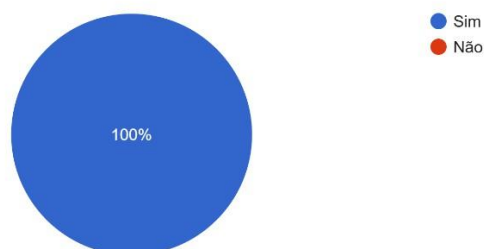
Se assinalaste a opção "Outra" na pergunta anterior, indica qual.

0 respostas

Ainda não existem respostas a esta pergunta.

Consideras que os dois momentos de feedback te ajudaram a escrever melhor e a exprimir-te melhor por escrito?

12 respostas



Explica de que forma esses dois momentos de feedback te ajudaram (ou não) a melhorar a tua escrita.

12 respostas

Ajudaram-me a perceber os erros que cometi, e a aperceber-me que muitas vezes é por distração

Agora estou mais atenta aos pormenores mais pequenos

Os momentos de feedback são essenciais para o aluno ter noção dos seus defeitos e qualidades. Ajuda-me a manter uma autoestima elevada em relação às minhas capacidades de escrita e a ter consciência dos meus erros mais recorrentes, o que ajuda na eficiência do estudo e será extremamente relevante o meu progresso enquanto aluna.

Diminui a quantidade de erros na escrita e diminuição também da influência do português na escrita em espanhol

Ajudaram-me porque fiquei mais motivado a corrigir os meus erros e a escrever mais em espanhol.

Ajudaram ao salientar os meus erros de forma personalizada, permitindo-me atentar neles e procurar melhorar. Ajudou a tornar a minha escrita mais cuidada, pois prestei mais atenção

Ajudaram com o facto de que me ajudaram a melhorar a minha escrita.

Sinto-me mais confiante a escrever e falar espanhol.

ajudaram-me a perceber que tenho de ter mais atenção enquanto escrevo.

ter o feedback ajudou muito a perceber os menos erros ou seja quando estive a escrever tentei pensar nas correções e como posso melhorar o meu texto

Ajudaram-me a identificar erros e falhas que não tinha consciência de cometer. Revi os conteúdos em que mais errava e a partir de agora vou estar mais atenta para os evitar.

Estes dois feedbacks ajudaram a prestar mais atenção nos textos quando os realizo já que preciso de estar atenta para não cometer determinados erros e para não me esquecer dos conectores.

Anexo 19 – Formulário aplicado no segundo ciclo de investigação (Inglês)

Mestrado - Inglês (2º ciclo)

O meu nome é Mariana Faria e atualmente estou a frequentar o segundo ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira para o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, com especialização em Espanhol, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

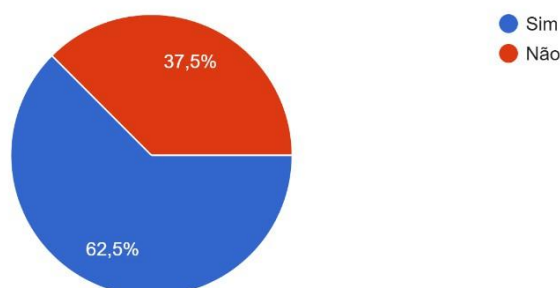
Este questionário foi elaborado no contexto do meu relatório de estágio, inserido no referido mestrado, e visa investigar de que forma a retroalimentação, através do uso de cartas de feedback, contribui para o desenvolvimento da competência escrita em língua estrangeira. O questionário refere-se à terceira e última unidade didática ("*Engines of change*"), lecionada ao grupo de Inglês [Continuação] do 10º ano.

A participação é voluntária, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados. As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para os fins da presente investigação académica.

O formulário é composto por 9 (nove) perguntas obrigatórias, incluindo questões de seleção múltipla, de escala e de resposta breve e longa, com uma duração média de 10 (dez) minutos para o seu preenchimento.

Antes de escrever este último texto, lembraste-te do feedback que tinhas recebido anteriormente?

16 respostas



Se respondeste sim à questão anterior, indica que sugestões ou aspetos tiveste em consideração durante a produção do teu texto.

10 respostas

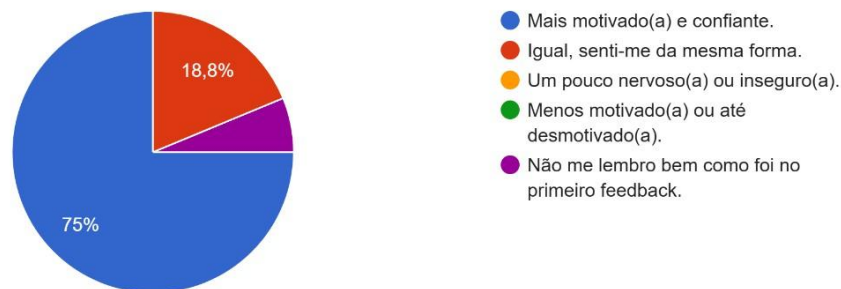
A pontuação.
O aspeto que tive em consideração foi formular melhor as minhas ideias
Ter mais calma e ler novamente cada parágrafo
Pensar melhor nos verbos que vou utilizar e são os corretos para determinada situação
Usar conectores e ser objetivo
Ter mais atenção aos erros ortográficos
Usar mais conectares
Como melhorar a minha escrita e ser mais claro no que escrevo.
Utilização de conectores, e estruturação de ideias

Utilização de conectores, e estruturação de ideias

Ter em atenção a ordem de ideias

Em comparação com o primeiro feedback que recebeste, como te sentiste ao receber este segundo feedback?

16 respostas



Como te sentes em relação aos erros que ainda cometeste?

16 respostas

Mal

Sinto-me de forma a que tenha de melhorar esses erros.

Considero que devo melhorar a minha caligrafia de modo a tornar-me mais compreensivo e aberto aos meus pontos de vista.

Desapontada

Sinto que ainda não cheguei ao meu objetivo, mas depois de receber o feedback e perceber que de certa maneira melhorei a minha motivação para continuar.

Sinto que devo trabalhar mais mas ainda tenho aspetos a melhorar

Compreensível porque preciso de praticar trabalhar sobre pressão

Só podemos evoluir a partir dos nossos erros, portanto agora vou perceber porque errei para não o fazer de novo.

Normal (:

Acho que os erros eu cometi são recorrentes e constantes e estão para além da minha capacidade de os resolver.

bem porque mesmo ainda errando já fiz progressos e ainda os farei

Poderia tê-los evitado, no entanto se houvesse mais tempo teria tido um melhor desempenho

Eu sinto-me mal de certa forma porque falhei, mas sinto-me bem por saber o que está errado e que posso melhorar.

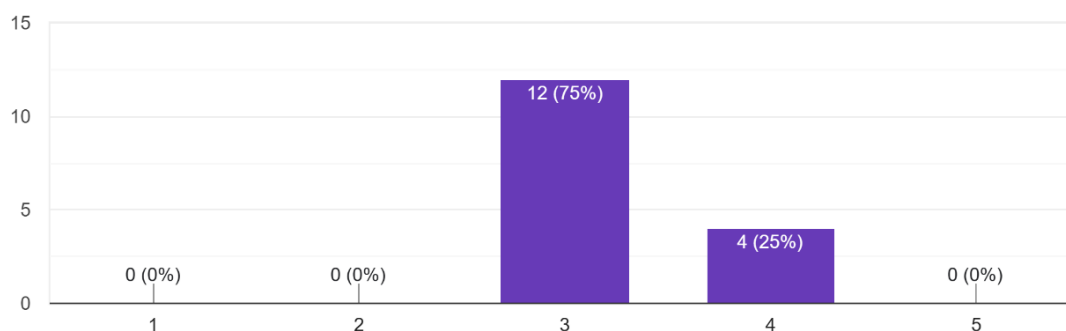
Sei que tenho de melhorar mas também sei que tentei ter em conta as recomendações

Sinto que tenho de melhorar e agora que vem as férias penso que é uma ótima altura para o fazer

Alguns ainda muito infantis

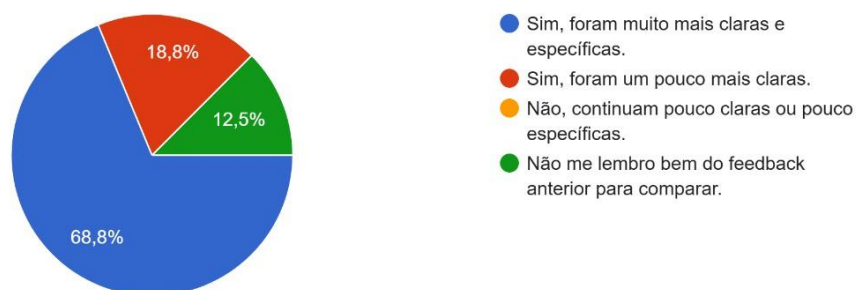
Como avalias a extensão do feedback?

16 respostas



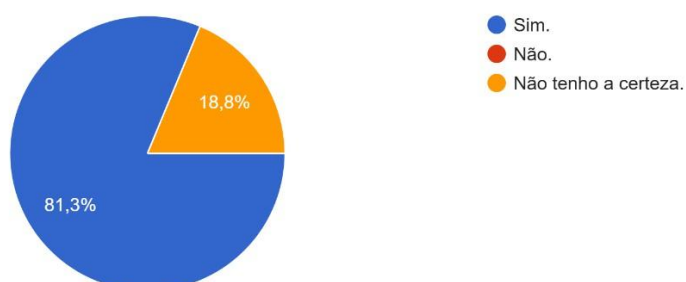
Consideras que as estratégias e sugestões dadas neste segundo feedback foram mais claras e específicas quando comparadas ao primeiro momento de feedback?

16 respostas



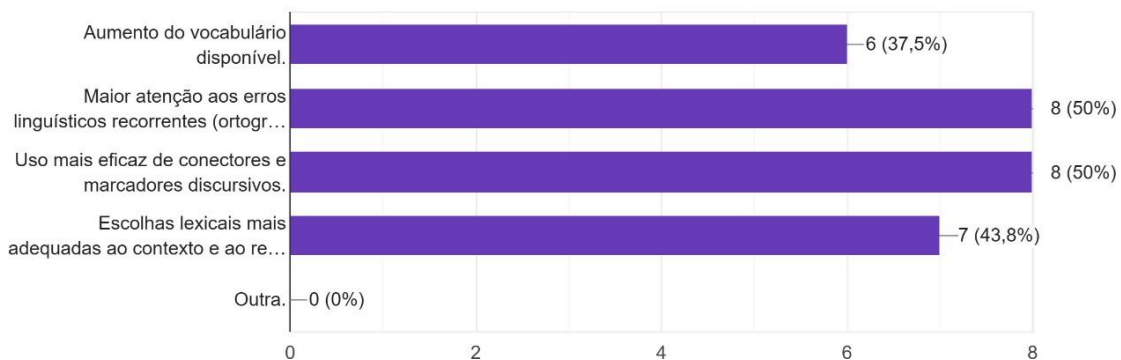
Gostarias de receber atividades (ex: atividade de correção de erros) ou fichas de trabalho, planeadas especificamente para ajudar a eliminar os erros e as dificuldades que tens na escrita?

16 respostas



Em que áreas consideras ter melhorado depois destas duas fases? Podes seleccionar várias opções.

16 respostas



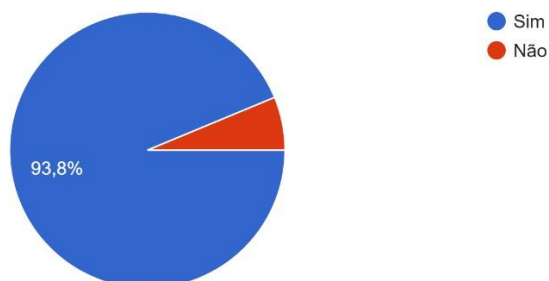
Se assinalaste a opção "Outra" na pergunta anterior, indica qual.

1 resposta

-

Consideras que os dois momentos de feedback te ajudaram a escrever melhor e a exprimir-te melhor por escrito?

16 respostas



Explica de que forma esses dois momentos de feedback te ajudaram (ou não) a melhorar a tua escrita.

16 respostas

Prestar mais atenção na estrutura do texto

Ambos os feedbacks foram importantes para o desenvolvimento do meu texto, contudo, ainda tenho aspetos a melhorar, sendo assim, vou treinar com as dicas que me foram dadas de forma a melhorar o meu desempenho na escrita.

Ajudaram-me a compreender os meus erros e qual a melhor maneira para os resolver

Ajudaram porque evidenciam onde estão os meus erros e onde devo melhorar

Ao perceber onde cometi erros, consegui prestar mais atenção a esses pormenores enquanto escrevia, ao saber também as áreas que tenho mais dificuldade posso focar-me mais nessas áreas

Ajudaram para aprimorar a minha maneira de escrever em inglês no aspeto de estrutura e de erros

Soube exatamente onde melhorar e onde insistir

Se só recebermos uma nota, podemos não ser capazes de perceber onde erramos mais e quais são os

Ajudaram-me a perceber que erros é que cometi e a como evita-los

Os erros evidenciados nos feedbacks baseiam-se principalmente na minha caligrafia, algo que não só não tenho motivação para resolver como não considero que seja um problema de importância suficiente para merecer o meu esforço

ajudaram-me a ter mais atenção aos erros que cometia especialmente a erros ortográficos e ao uso de palavras no plural

Ajudaram, pois ajudaram-me a perceber os erros que eu cometo e melhorar a minha escrita

Por saber exatamente o que eu falho ajuda-me bastante, porque posso melhorar e refletir antes de escrever.

Ajudaram-me a trabalhar melhor e a corrigir alguns dos meus erros

Eu considero que o primeiro feedback foi mais geral permitindo uma melhoria mais alargada. Quanto ao segundo já foi mais específico e relacionou formas de melhorar

Comecei a perceber melhor o que fiz