



Universidade de Aveiro
2021

**YUXIONG
ZHANG**

**POTENCIALIDADES DO USO DE UMA REDE
SOCIAL NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS POR
FALANTES CHINESES**



Universidade de Aveiro
2021

**YUXIONG
ZHANG**

**POTENCIALIDADES DO USO DE UMA REDE SOCIAL
NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS POR
FALANTES CHINESES**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Doutor Vasile Saitcu

Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro

Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Prof. Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira

Professor Associado, Universidade de Aveiro (Orientador)

Prof.^a Doutora Maria Altina da Silva Ramos

Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof.^a Doutora Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira

Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Prof.^a Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva

Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Quando iniciei este caminho cheio de aventuras, nunca imaginei o advento do dia da conclusão deste trabalho desafiador para mim. Assim, venho por este meio, mas não só, exprimir os meus agradecimentos sinceros às pessoas que me apoiaram durante toda esta viagem inolvidável.

Primeiramente, gostava de aproveitar para agradecer à minha mãe, a qual suportou firmemente as minhas decisões e me forneceu apoios não somente financeiros, mas também espirituais, fazendo-me sentir constantemente a sua companhia, se bem que tenha estado sempre longe dela.

Em segundo lugar, agradeço à Professora Doutora Cuicui Cheng, que me inspirou a optar por este caminho sem remorsos e tornar-me professor de Português, proporcionando-me oportunidades preciosas que me ajudaram a chegar até esta etapa.

Agradeço também à Rita Pereira, que me ofereceu sempre pacientemente ajudas valiosas, tanto relativamente às minhas dúvidas sobre o uso de Português, como a respeito do apoio durante a realização da tese. Colaborou na condução deste trabalho, que não teria sido feito sem a sua ativa participação.

Quero também expressar o meu agradecimento aos estudantes que participaram nas atividades que desenvolvi pela sua disponibilidade e contributos. Acredito que esta experiência foi assinalável não somente para eles, mas também para mim, dado que me aproximou mais desta honorável profissão de professor.

Agradeço aos colegas do programa de doutoramento, especialmente à Cláudia e à Jailma, que me ajudaram de forma prática desde o início e me acompanharam até agora.

Por último lugar, queria deixar o agradecimento mais profundo ao meu orientador, professor António Moreira, que me comoveu pelo seu profissionalismo, sapiência, paciência e proximidade amistosa e me ajudou a melhorar a minha expressão em Português de uma forma mais autêntica, e abordar e conhecer esta área de uma maneira mais pertinente com a sua completa disponibilidade.

palavras-chave

Redes sociais; Ensino de Português Língua Estrangeira; Português Língua Estrangeira; Aprendizagem Móvel; *Weibo*; Multimédia em Educação.

resumo

Devido à intensificação da cooperação entre a China e os países lusófonos, a aprendizagem de Português torna-se cada vez mais fundamental na China hoje em dia. Sendo uma língua radicalmente diferente da sua primeira língua, os aprendentes chineses normalmente manifestam um conjunto de dificuldades em certos aspetos, enquanto a diferença cultural e oportunidades limitadas de treinar a língua-alvo fora da sala de aula também dificultam a sua aquisição de Português. Se bem que alguns autores tenham evidenciado a existência de problemas na aprendizagem dos aprendentes chineses, não esclareceram as soluções praticáveis. Em conformidade com as características dos estudantes nos dias de hoje, os quais dedicam bastante tempo às redes sociais na sua vida quotidiana, consideramos que a introdução das ferramentas sociais pode ser potencialmente uma abordagem razoável para promover a aprendizagem de Português, o que nos levou a focalizar-nos em estudar o impacto do uso do *Weibo*, uma plataforma de microblogue de origem chinesa, relativamente às capacidades escritas dos aprendentes chineses. Optámos por aplicar uma triangulação de metodologias para analisar a participação, motivação, publicações, resultados dos dois testes realizados antes e depois das atividades e das entrevistas com os participantes, a fim de obter um entendimento o mais completo possível das potencialidades do *Weibo*. Três intervenções foram conduzidas com os objetivos, respetivamente, de verificar a possibilidade da criação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa mediante a ferramenta selecionada, e identificar a influência da interação entre os aprendentes chineses e portugueses e entre os chineses e a docente nativa em relação às capacidades escritas em Português. De acordo com os resultados atingidos, além de revelarem uma motivação e satisfação relativamente positivas, os aprendentes participantes geralmente demonstram um melhor comportamento a respeito da concordância verbal e da morfologia das palavras, e alguns deles também manifestam um progresso evidente nos aspetos do uso dos tempos e modos verbais e da concordância nominal de número.

resumo (cont.)

Já os participantes da última intervenção obtêm uma pontuação mais elevada na compreensão escrita do que os não participantes de modo geral, revelando as potencialidades e eficiência da aplicação do *Weibo* na aprendizagem de Português por falantes chineses. Consideramos que a introdução desta rede social com estratégia de aprendizagem pode proporcionar influências positivas, conduzindo à proposta de realização de estudos mais aprofundados e de uma aplicação mais aturada na prática didática do Português Língua não-Materna numa futura etapa de investigação.

keywords

Social Media; Portuguese as Foreign Language education; Portuguese as Foreign Language; Mobile learning; Weibo; Multimedia in Education.

abstract

Due to the intensification of cooperation between China and the Lusophone nations, nowadays learning Portuguese is becoming increasingly fundamental in China. As a language which is radically different from their first language, Chinese learners usually manifest a number of difficulties in certain aspects while the cultural difference and limited opportunities to practice the target language outside the classroom also complicate their acquisition of Portuguese. Although some authors have evidenced the existence of problems in Chinese learners' learning, they have not clarified practical solutions. In accordance with the characteristics of today's students, who spend a lot of time on social media in their daily lives, we believe that the introduction of social tools can potentially be a reasonable approach to promote the learning of Portuguese. We focus on investigating the impact of using Weibo, a Chinese microblogging platform, on the writing skills of Chinese learners. We chose to apply a triangulation of methodologies to analyze the participation, motivation, posts, results of the two tests carried out before and after the activities and interviews with participants in order to obtain a comprehensive understanding of the potential of Weibo. Three interventions were conducted with the objectives of verifying the possibility of creating a collaborative learning community by using the selected tool and identifying the influence of the interaction between Chinese and Portuguese learners and between Chinese learners and a native teacher in relation to Portuguese writing skills. According to the results achieved, besides revealing a relatively positive motivation and satisfaction, participants generally demonstrate better behavior regarding verbal agreement and spelling and some of them also manifest an evident progress in using verb tenses and modes and nominal number agreement, while the participants of the last intervention score generally higher on reading comprehension than non-participants.

abstract (cont.)

These results highlight the possibility and efficiency of applying Weibo with Chinese speakers who are learning Portuguese. We believe that the introduction of a social network with an appropriate strategy can bring positive influences and it is worthy of further research and structured application in teaching practice as a future step.

Índice

Anexos (CD-Rom).....	II
Capítulo I Introdução	1
1.1 Enquadramento conceptual do estudo	1
1.1.1 Ensino de Português como Língua Estrangeira na China	1
1.1.2 Desafios do ensino de Português na China.....	2
1.1.3 Novas possibilidades: introdução das redes sociais na aprendizagem.....	4
1.2 Problema e objetivos do estudo.....	8
1.3 Estrutura e organização da tese	10
Capítulo II Enquadramento teórico.....	13
2.1 Redes sociais: definição e características principais	14
2.2 Aprendizagem na Era Digital	19
2.2.1. Nativos digitais	19
2.2.2 Redes sociais e aprendizagem.....	20
2.2.3 Atitudes relativas ao uso das redes sociais	25
2.2.4 Vantagens do uso das redes sociais na aprendizagem	27
2.2.5 Limitações e obstáculos vs. promoção de profissionalismo ...	32
2.3 Redes sociais e aprendizagem de línguas	36
2.3.1 Vantagens das redes sociais na aprendizagem de línguas	38
Capítulo III Metodologia	45
3.1 Paradigma e natureza da investigação.....	45
3.2 Método: estudo de caso.....	47
3.3 Planeamento da investigação.....	50
3.4 Estruturação da investigação.....	54
3.4.1 Seleção da ferramenta	56
3.4.2 Duração das atividades	60
3.4.3 Organização das atividades	61
3.5 Técnicas e instrumentos de recolha dos dados	67
3.5.1 Inquérito por questionário	69
3.5.2 Inquérito por entrevista.....	72
3.5.3 Testagem	73
3.6 Participantes	75
Capítulo IV Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	78
4.1 Análise e discussão dos resultados da primeira intervenção.....	78
4.1.1 Participação.....	78
4.1.2 Criação da Comunidade de Inquirição.....	82
4.1.3 Limitações, problemas expostos e soluções aplicadas	106
4.2 Análise e discussão dos resultados da segunda intervenção	110
4.2.1 Participação e motivação.....	110
4.2.2 Cognição	117
4.2.3 Limitações e problemas.....	149
4.3 Análise e discussão dos resultados da terceira intervenção.....	150

4.3.1 Participação e motivação.....	150
4.3.2 Cognição	157
4.3.3 Limitações e problemas.....	193
4.4 Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas.....	195
4.4.1 Diferenças trazidas pelo <i>Weibo</i> na aprendizagem de Português	195
4.4.2 Atitude dos participantes relativamente ao uso de redes sociais na aprendizagem.....	198
4.4.3 Vantagens e desvantagens do uso do <i>Weibo</i> na aprendizagem	201
4.4.4 Razões possíveis de desistência da participação	206
4.4.5 Sugestões para futuras atividades desenvolvidas no <i>Weibo</i>	207
Capítulo V Conclusões	211
5.1 Principais conclusões	211
5.2 Limitações da investigação.....	219
5.3 Implicações e sugestões para investigações futuras.....	222
Referências bibliográficas.....	225

Anexos (CD-Rom)

Anexo I: Organização das atividades da primeira intervenção	258
Anexo II: Organização das atividades da segunda intervenção	260
Anexo III: Organização das atividades da terceira intervenção	270
Anexo IV: Atividades realizadas pelos participantes chineses na primeira intervenção	278
Anexo V: Atividades realizadas pelas participantes portuguesas na primeira intervenção	307
Anexo VI: Atividades realizadas pelos participantes chineses na segunda intervenção	321
2CN1	321
2CN2	338
2CN3	352
2CN4	363
2CN5	378
Anexo VI: Atividades realizadas pelas participantes portuguesas na segunda intervenção	388
2PT1	388
2PT2.....	391
2PT3.....	406
2PT4.....	417
2PT5.....	419
Anexo VII: Atividades realizadas pelos participantes na terceira intervenção	425
3CN1	425

3CN2	441
3CN3	454
3CN4	467
3CN5	480
Docente	493
Anexo VIII: Inquérito inicial por questionário para recrutar participantes chineses nas primeira e terceira intervenções	528
Anexo IX: Inquérito inicial por questionário para recrutar participantes portugueses na primeira intervenção	529
Anexo X: Inquérito final por questionário aos participantes nas segunda e terceira intervenções	530
Anexo XI: Guião do inquérito por entrevista aos participantes das segunda e terceira intervenções	534
Anexo XII: Transcrições das entrevistas aos participantes chineses da segunda intervenção	536
2CN1	536
2CN2	541
2CN3	547
2CN4	552
2CN5	556
Anexo XIII: Transcrições das entrevistas aos participantes na terceira intervenção	561
3CN1	561
3CN2	566
3CN3	571
3CN4	575
3CN5	580
Docente	584

Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos

Índice de Figuras

Figura 1 – Alguns exemplos do uso de Português pelos estudantes numa rede social chinesa	7
Figura 2 – Condução do estudo de caso (Miguel, 2007, p.221)	50
Figura 3 – Plano da presente investigação	53
Figura 4 – Métodos para realizar as atividades	55
Figura 5 – Interface principal do <i>Weibo</i> (...)	59
Figura 6 – A aplicação do <i>Weibo</i> para telemóvel (...)	59
Figura 7 – Três elementos da Comunidade de Inquirição	82
Figura 8 – O desafio 3 realizado pela participante 1CN9	84
Figura 9 – O desafio 2 realizado pela participante 1CN8	85
Figura 10 – O desafio 6 da segunda intervenção realizado pela mesma	

participante	86
Figura 11 – O desafio 16 da segunda intervenção realizado pela mesma participante	86
Figura 12 – Desafio 1 realizado pela 1CN9	91
Figura 13 – Desafio 1 realizado pelo 1CN10	91
Figura 14 – Desafio 3 realizado pela 1CN15	92
Figura 15 – Desafio 3 realizado pelo 1CN12	92
Figura 16 – Desafio 2 realizado pela 1CN7	94
Figura 17 – Desafio 1 realizado pela 1CN13	94
Figura 18 – Desafio 5 realizado pela 1CN15	96
Figura 19 – Desafio 5 realizado pelo 1CN2	96
Figura 20 – Desafio 2 realizado pela 1CN14	97
Figura 21 – Desafio 6 realizado pela 1CN7	97
Figura 22 – Desafio 3 realizado pela 1CN8	98
Figura 23 – Desafio 4 realizado pela 1CN7	102
Figura 24 – Desafio 6 realizado pela 1CN2	102
Figura 25 – Desafio 2 realizado pelo 1CN10	104
Figura 26 – Desafio 4 realizado pela 1CN7	107
Figura 27 – Alguns dos comentários feito por um utilizador desconhecido que as participantes da terceira intervenção receberam	207

Índice de tabelas

Tabela 1 – Classificação das redes sociais consoante o modelo de participação (Romero, 2014: p.4; tradução nossa)	15
Tabela 2 – Revisão estatística dos estudos	61
Tabela 3 – Instrumentos de recolha dos dados	67
Tabela 4 – Participantes das três intervenções.....	76
Tabela 5 – Situação de participação dos aprendentes chineses na primeira intervenção	81
Tabela 6 – Exemplos da presença cognitiva (parte 1)	88
Tabela 7 – Exemplos da presença cognitiva (parte 2)	89
Tabela 8 – Exemplos da presença social.....	99
Tabela 9 – Exemplos da presença de ensino	105
Tabela 10 – Participação na segunda intervenção	111
Tabela 11 – Coeficiente Alfa de Cronbach e valor médio do questionário de motivação da segunda intervenção	115
Tabela 12 — Situação da realização dos exercícios da parte da produção escrita do primeiro teste (da segunda intervenção).....	119
Tabela 13 – Média em percentagem dos erros gramaticais no primeiro teste da segunda intervenção.....	120
Tabela 14 – Média em percentagem dos erros gramaticais no segundo teste da segunda intervenção.....	125
Tabela 15 – Taxa média de erros dos quatro grupos (das atividades da segunda intervenção).....	127
Tabela 16 – Participação dos participantes na terceira intervenção	153
Tabela 17 – Situação da resposta aos comentários e <i>reposts</i> recebidos (da terceira intervenção).....	155
Tabela 18 – Coeficiente Alfa de Cronbach e valor médio do questionário de motivação da terceira intervenção	157
Tabela 19 — Situação da realização dos exercícios da parte da produção escrita do primeiro teste (da terceira intervenção).....	160
Tabela 20 – Média em percentagem dos erros gramaticais no primeiro teste da terceira intervenção (da terceira intervenção).....	161
Tabela 21 — Situação de realização dos exercícios da parte de produção escrita do segundo teste (da terceira intervenção).....	163
Tabela 22 — Média em percentagem dos erros gramaticais no segundo teste da terceira intervenção	166
Tabela 23 — Taxa média de erros dos quatro grupos (das atividades da terceira intervenção).....	168

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Situação da realização das atividades dos participantes da segunda intervenção	112
Gráfico 2 – Interação entre os participantes da segunda intervenção	113
Gráfico 3 – Distribuição de pontuações do primeiro teste (da segunda intervenção)	118
Gráfico 4 – Número de palavras dos exercícios do primeiro teste (da segunda intervenção)	119
Gráfico 5 – Distribuição de pontuações do segundo teste da segunda intervenção	122
Gráfico 6 – Valor da diferença de pontuações entre os dois testes (da segunda intervenção)	122
Gráfico 7 – Número de palavras dos exercícios do segundo teste (da segunda intervenção)	123
Gráfico 8 – Diferença do número de palavras dos dois exercícios entre os dois testes (da segunda intervenção)	123
Gráfico 9 – Palavras utilizadas por cada participante em cada desafio (da segunda intervenção)	126
Gráfico 10 – Proporção dos diferentes gêneros de erro em relação ao uso dos tempos ou modos (da segunda intervenção)	128
Gráfico 11 – Uso errado dos tempos ou modos durante as atividades da segunda intervenção	131
Gráfico 12 – Problemas relacionados com os verbos durante as atividades da segunda intervenção	132
Gráfico 13 – Discordâncias nominais de número e gênero durante as atividades da segunda intervenção	134
Gráfico 14 – Utilização errada das preposições durante as atividades da segunda intervenção	139
Gráfico 15 – Problemas com domínio de vocabulário durante as atividades da segunda intervenção	141
Gráfico 16 – Uso das palavras com significado errado durante as atividades da segunda intervenção	146
Gráfico 17 – Situação de realização das atividades da terceira intervenção	153
Gráfico 18 – Interação entre os participantes da terceira intervenção	154
Gráfico 19 – Distribuição de pontuações do primeiro teste (da terceira intervenção)	159
Gráfico 20 – Número de palavras dos exercícios do primeiro teste (da terceira intervenção)	159
Gráfico 21 – Distribuição de pontuações do segundo teste (da terceira intervenção)	162
Gráfico 22 – Valor da diferença de pontuações entre os dois testes (da terceira intervenção)	163

Gráfico 23 – Número de palavras dos exercícios do segundo teste (da terceira intervenção)	164
Gráfico 24 – Diferença do número de palavras dos dois exercícios entre os dois testes (da terceira intervenção)	164
Gráfico 25 – Palavras utilizadas por cada participante em cada desafio (da terceira intervenção)	167
Gráfico 26 – Proporção dos diferentes gêneros de erro em relação ao uso dos tempos ou modos (da terceira intervenção).....	170
Gráfico 27 – Uso errado dos tempos ou modos durante as atividades da terceira intervenção	175
Gráfico 28 – Problemas relacionados com os verbos durante as atividades da terceira intervenção	176
Gráfico 29 – Discordâncias nominais de número e gênero durante as atividades da terceira intervenção	180
Gráfico 30 – Utilização errada das preposições durante as atividades da terceira intervenção	185
Gráfico 31 – Problemas com domínio de vocabulário durante as atividades da terceira intervenção	188
Gráfico 32 – Uso das palavras com significado errado durante as atividades da terceira intervenção	191

Capítulo I Introdução

1.1 Enquadramento conceptual do estudo

1.1.1 Ensino de Português como Língua Estrangeira na China

O ensino de Português na China pode-se considerar como um caso efetivamente particular e complexo do ensino de Português Língua Não Materna que inclui simultaneamente a educação de Português Língua Estrangeira na China continental e a formação de Português Língua Segunda numa das regiões administrativas especiais chinesas e também a antiga colónia portuguesa no Extremo Oriente, designadamente Macau, onde a língua portuguesa será a língua oficial até 2049. Diferenciando-se das motivações no sentido político de divulgar e ensinar Português em Macau, o ensino da língua portuguesa na China nos primeiros tempos, nomeadamente nos anos setenta, oitenta e noventa teve puramente razões diplomáticas, com o objetivo de estabelecer contactos com os países lusófonos (Mai, 2006). Até ao início do terceiro milénio, só se encontravam na China continental duas universidades onde abriam cursos de licenciatura relacionados com a língua e cultura portuguesas, nomeadamente, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (北京外国语大学) e a Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai (上海外国语大学) (Ye, 2014; Mai, 2006). Nos anos posteriores, as relações económico-comerciais entre a China e os países de língua lusófona intensificou-se a um ritmo muito considerável devido ao apoio da reconstrução pós-guerra de Angola e a fundação do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Ye, 2014). A ampliação da presença da China nestes países, particularmente em Angola e no Brasil, promoveu a “expansão extraordinária” do ensino de Português na China na primeira década do século XXI (*idem*: 42). O número de instituições superiores onde abrem cursos de licenciatura em Estudos Portugueses atingiu 14 em 2010 (*ibidem*), e segundo o artigo publicado pelo então presidente da República Popular da China, Xi Jinping, no Jornal de Notícias, durante a visita de Estado a Portugal em Dezembro de 2018, no momento há 17 instituições superiores que têm cursos de língua portuguesa¹.

Não obstante, se bem que seja um conceito “ainda relativamente recente” (Flores, 2013: 44), Português Língua Não Materna é, na verdade,

¹ Disponível em: <https://www.jn.pt/nacional/especial/interior/xi-jinping-uma-amizade-que-transcende-o-tempo-e-o-espaco-uma-parceria-voltada-para-o-futuro-10268084.html>

frequentemente referido e estudado na atualidade, particularmente “do ponto de vista linguístico, psicolinguístico, sociolinguístico e, ainda, no quadro da sua aprendizagem em contexto instrucional” (Gonçalves, 2013: 93). A partir dos anos sessenta do último século, o ensino de Português aos filhos dos emigrantes portugueses nos contextos sociais onde o Português não se encontra como uma língua ampla e politicamente utilizada, deu com o ingresso do conceito de Língua Não Materna na educação de Português nestas situações peculiares, nomeadamente o ensino da língua e cultura portuguesas a “lusodescendentes” (Carvalho, 2013: 148). Aliás, Barbosa e Flores (2011) atribuíram um conceito novo e ainda mais específico a este termo do ensino de Português – Português Língua de Herança, que se distingue radicalmente de Português Língua Segunda e de Português Língua Materna. À luz de Leiria (2004), “Língua Segunda” é um termo que se deve utilizar somente para designar uma língua não nativa em determinados espaços territoriais onde a língua possui uma certa importância ou impacto no âmbito sociopolítico. Um dos exemplos mais evidentes do ensino de Português Língua Segunda encontra-se nos territórios das ex-colónias portuguesas onde o Português não é efetivamente a língua materna da maioria dos habitantes nem a língua corrente entre eles, mas a língua oficial que se usa na escolarização e ocasiões formais (Carvalho, 2013). Não obstante, Português Língua Estrangeira usa-se para descrever a aprendizagem e o uso da língua portuguesa pelos estudantes formados no contexto formal que, basicamente, não têm oportunidade para utilizar essa língua se não na sala de aula (Flores, 2013). Portanto, pode-se dizer que o ensino de Português na China, excluindo a zona de Macau, adota as características de “Língua Estrangeira” e também, ao mesmo tempo, inevitavelmente os seus limites existentes, especialmente sob o contexto de ser uma área da educação ainda relativamente recente na China.

1.1.2 Desafios do ensino de Português na China

À luz de Ye (2014), de facto muitas universidades na China não possuem condições ideais para abrir cursos em Estudos Portugueses. Mesmo que as situações possam ter melhorado nos anos recentes, a diferença inerente relativamente à língua e cultura entre Portugal e a China também pode obstaculizar, de certa maneira, o desenvolvimento do ensino da língua de Camões na China.

Por um lado, na aprendizagem de línguas não maternas, os comportamentos linguísticos já adquiridos na língua materna podem produzir certos impactes (Madeira, 2008). O conhecimento que existe na língua materna pode ser utilizado pelo aprendente como suporte ou referência,

auxiliando, de certa forma, o processo de aprendizagem de línguas não maternas (Pereira, 2001 *apud* Barbosa, 2015). De acordo com Barbosa (2015), entre Português e Mandarim não se encontram elementos nem estruturas efetivamente semelhantes e isto tornou a aprendizagem de Português pelos estudantes chineses num caminho desamparado. Nas palavras de Godinho (2010: 29), quanto mais distância existe em termos fonológicos, morfológicos e sintáticos entre a língua materna e a língua-alvo, mais complicado fica o processo de aprendizagem. À vista disso, as dificuldades principais dos aprendentes chineses de Português concentram-se numa “incapacidade na aquisição de propriedades” que a sua primeira língua não tem (Montrul, 2004 *apud* Godinho, 2010: 31).

Entretanto, a língua materna molda a forma como os indivíduos pensam, organizam e processam as palavras e frases. Nesse caso, embora estejam conscientes da existência das distinções entre esta e a língua-alvo, é inevitável que os aprendentes abordem a aprendizagem de uma língua nova a partir da sua primeira língua. Aliás, é importante tomar em conta que alguns processos morfossintáticos em Português não existem no sistema linguístico da língua chinesa, sendo um dos exemplos notáveis a flexão (Barbosa, 2015). Por isso, na prática, os aprendentes chineses podem cometer erros idênticos, de uma forma persistente, em virtude das influências pertencentes ao Mandarim (Pissarra, 2014).

Por outro lado, também não se pode esquecer o facto de que a peculiaridade da cultura chinesa também contribui para as características particulares dos estudantes chineses, cujas diferenças mais relevantes se refletem efetivamente na aprendizagem. Em primeiro lugar, o sistema complexo e ímpar desta língua isolante, que contém mais de três mil caracteres mais utilizados, determina uma metodologia baseada na memorização e repetição. Nas palavras de Jin e Cortazzi (1998 *apud* Água-Mel, 2014: 26), a produção escrita da língua chinesa é uma tarefa que “só pode ser conseguida através da memorização”. Assim, durante a aprendizagem de línguas estrangeiras, os aprendentes chineses habitam-se a procurar uma regra universal para poder sistematizar as novas informações (Barbosa, 2015).

No entanto, essa metodologia de ensino tradicional chinês com base na memorização também torna o comportamento passivo dos estudantes chineses nas aulas de línguas estrangeiras num fenómeno inevitável e natural, os quais muito raramente trocam opiniões com o professor na sala de aula (Mai, 2006). Nesse sentido, em vez de se centrar nos discentes, o foco das aulas mantém-se constantemente no docente, que Água-Mel (2014: 28) interpretou como uma estratégia muito “desvalorizada” e “mesmo abandonada” no

Ocidente. A estratégia didática tradicional da China também provocou problemas no desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção orais por parte dos estudantes chineses (Mai, 2006). Mesmo se que tenham apercebido da importância da introdução da metodologia comunicativa, a perda de face é, na verdade, considerada por muitos professores de língua estrangeira na China como um grande risco na prática (Água-Mel, 2014). Com efeito, Mai (2006) também indicou o facto de que no ensino tradicional chinês exige-se muito a precisão da expressão. Desse modo, a correção é considerada como um elo imprescindível da cadeia na aprendizagem de línguas. Nesse caso, o medo dos aprendentes de cometer erros na produção oral inibe a implementação de estratégias comunicativas na sala de aula.

Além disso, sendo uma das características intrínsecas do ensino de Língua Estrangeira, as oportunidades limitadas de utilizar e treinar a língua-alvo fora da sala de aula também são efetivamente um fator importante que influencia diretamente a sua aprendizagem (Água-Mel, 2014). No entanto, o material educativo, em que se encontra ainda a ausência de conteúdos multimédia e elementos interativos (Mourato, 2014), bem como o tempo e conteúdos reduzidos na sala de aula também limitam a aquisição de vocabulário por parte dos aprendentes (Mai, 2006). Contudo, também é muito importante distinguir as interações comunicativas na ocasião real e as atividades desenvolvidas na sala de aula de uma forma artificial e intencional (Água-Mel, 2014).

1.1.3 Novas possibilidades: introdução das redes sociais na aprendizagem

Se bem que o contexto educativo e cultural da China seja muito tradicional e bastante diferente do mundo ocidental, não significa que não existem possibilidades de se adaptar novas metodologias didáticas (Água-Mel, 2014). Nas palavras de Pissara (2014: 211), graças à popularidade e prosperidade da internet, “o aluno de há cerca de 25 anos não era tal e qual o mesmo aluno dos últimos anos”. Ao mesmo tempo em que disponibiliza um acesso fácil e conveniente às informações, a internet também fornece novas possibilidades ao ensino de línguas não maternas ao fomentar e estabelecer contactos interpessoais (Fernandes, 2014). De acordo com Mai (2006), embora seja bastante complexa a gramática da língua portuguesa, é sempre possível aprender essa língua através das interações comunicativas. Nesse caso, a criação de um ambiente em que a língua é realmente utilizada passa a ser fundamental e isto, na verdade, pode-se realizar por meio das tecnologias da Internet, ou mais especificamente, das redes sociais, sendo efetivamente bem mais prático e económico para um certo número de estudantes chineses cujas

famílias não conseguem suportar os gastos de estudar e viver em Portugal ou no Brasil (Ye, 2014).

Entretanto, também é fundamental estar atento à peculiaridade do ensino de Português Língua Estrangeira na China, tal como Pissarra (2014: 211) bem referiu: “ensinar Português a um chinês não é o mesmo que ensinar a um aluno de matriz cultural ocidental”. No entanto, Selwyn (2012) também chamou a atenção para a importância e necessidade de prestar atenção aos contextos global, nacional e regional e evitar uma suposição de cariz generalista e supranacional durante a investigação respeitante à educação e tecnologia. Se bem que a aplicação das tecnologias da informação e comunicação e os recursos multimédia na educação de línguas já não seja atualmente um tópico muito novo no mundo académico em Portugal, a sua utilização na especialidade do ensino de Português Língua Não Materna/Língua Estrangeira é, de facto, relativamente pouco estudada. Quanto ao ensino da língua portuguesa aos falantes de Mandarim, a investigação é ainda mais escassa. Nesse caso, consideramos que um estudo com o objetivo específico de investigar as possibilidades de aplicar as redes sociais na aprendizagem de Português na China será indispensável e poderá produzir resultados interessantes para o ensino de Português Língua Estrangeira neste país, onde a quantidade de utilizadores da Internet atingiu 854 milhões e 98,6% deles acedem à Internet por meio de dispositivos móveis. Dentro dos internautas chineses, a maior parte são estudantes que dão conta de mais de um quarto do número total².

Nesse caso, a introdução das redes sociais, que os estudantes costumam usar no quotidiano, pode ter muita possibilidade de trazer aos aprendentes um ambiente de aprendizagem agradável e confortável. De acordo com Mitchell (2016: 149), tomando em conta o tempo considerável que os nativos digitais dedicam ao mundo digital no dia a dia, é um processo “natural” para explorar as potencialidades destas tecnologias popularizadas entre os estudantes na sala de aula de línguas. Entretanto, também é importante estar consciente da necessidade de se acompanhar o ritmo do avanço tecnológico para trazer à sala de aula o ambiente comunicativo familiar e aumentar a eficiência do ensino (Abney *et al*, 2019; Sharma, 2019).

Com efeito, a implementação das redes sociais no ensino de Português inspirou-se nas observações na vida quotidiana pelo investigador, que constatou o uso ocasional, de natureza espontânea, de Português pelos estudantes no espaço virtual. A fim de manter o contacto com os docentes após

² Disponível em: <https://www.chinainternetwork.com/statistics/china-internet-users/>

as aulas para fins de aprendizagem, muitos estudantes costumam comunicar com os seus professores nas plataformas sociais. No entanto, muitos docentes também optam por transferir materiais de ensino por via destas ferramentas, o que é considerado mais conveniente e fácil devido ao seu uso bastante amplo e popular na China nos dias de hoje e às variadas funções disponibilizadas. Neste caso conseguimos testemunhar o uso da língua-alvo de uma forma espontânea pelos aprendentes nas suas publicações no dia a dia em que utilizaram Português para exprimir os seus sentimentos e pontos de vista, mesmo que tenham existido inevitavelmente erros gramaticais (figura 1). Portanto, consideramos que a introdução das redes sociais com que os aprendentes estão familiarizados na prática didática pode ser uma abordagem acessível para promover a sua aprendizagem de Português.

De acordo com Cian e Amann (2018), o desenvolvimento profissional apropriado e a implementação de uma forma criativa do uso das redes sociais na prática didática possuem papéis assinaláveis em relação à sua integração no currículo educacional, que permite vários modos de ensino, incluindo o exclusivamente online, o híbrido e o tradicional, em sala de aula. Por isso, a investigação referente aos impactes que as ferramentas sociais trazem ao processo de aprendizagem de Português Língua Estrangeira pelos estudantes chineses poderá ter um elevado valor de referência em relação ao desenvolvimento e inovação das estratégias didáticas desta língua e, em particular, ao modo eficaz e razoável de utilização na prática, com a finalidade última de utilizar as ferramentas tecnológicas de uma forma verdadeiramente produtiva e aproveitar realmente as suas competências no processo de ensino, em vez de as aplicar somente no intuito de aplicar, o que se pode concretizar perfeitamente sem a sua introdução (Colpaert, 2004; Setter & Jenkins, 2005).

Feliz aniversário! Sou adulta agora, não sou bebê, já tenho 18 anos. Muito obrigada por as minhas amigas e...o vento em Dalian é muito forte....

2019年9月18日 下午9:05 删除

2019年9月18日 下午9:06
生日快乐嗷!!!

2019年9月18日 下午9:07
Bebê 😊

Nenhuma galinha poderia sair de Hainan vivo 😊😊 hhhhh

中国到底哪里的鸡做得最好吃?

2019年11月23日 20:27 删除

2019年11月23日 20:30
Galinha salgada assada de Fujian é o melhor. 😊

2019年11月23日 20:33
回复: Não! Galinha do coco é melhor!

2019年11月23日 20:33
~

2019年11月23日 20:34
~

2019年11月23日 20:35
回复: Ainda não a tinha comido. Podíamos ir comer em liuyuan juntos?

2019年11月23日 20:36

评论 [emojis] 发送

A última representação do MIGUEL 😞

大外院系排球赛 | 11.14报道

14 Nov 2019 23:02 Deletar

14 Nov 2019 23:10
nueva comienza

14 Nov 2019 23:13
@: Não sei quando. 😞

14 Nov 2019 23:13
@: no te preocupes

14 Nov 2019 23:19
@: Que triste. Vou jogar no próximo ano sem ti.

14 Nov 2019 23:20
@: qué triste

15 Nov 2019 07:07
Porquê?

15 Nov 2019 07:22
@李飞学长: O monitor não me permitiu devido à minha doença. 🐼

15 Nov 2019 07:29
@李飞学长: Desejava assim...

A Bárbara e a Constança passámos o bom fim de semana.

2019年9月21日 18:35 删除

Figura 1 – Alguns exemplos do uso de Português pelos estudantes numa rede social chinesa

1.2 Problema e objetivos do estudo

Sendo membro novo e jovem do grupo docente do ensino de Português na China, entender as novas possibilidades que as redes sociais podem trazer ao ensino de Português Língua Estrangeira para aprendentes chineses será efetivamente o ponto de partida desta investigação. Se bem que não careçam de investigações pertinentes sobre o ensino de Português ao público chinês (por exemplo, Mai, 2006; Godinho, 2010; Silva, 2014; Heng, 2014; Barbosa, 2015; Ma, 2015; Zhang, 2018, entre outras), na verdade, as soluções práticas e viáveis em relação aos problemas expostos dos estudantes chineses na aprendizagem não são eficientemente propostas. Em vista disto, e tomando em conta a popularidade das redes sociais dentro da comunidade de estudantes chineses, consideramos que a introdução destas tecnologias pode, porventura, trazer novas possibilidades para o melhoramento da aprendizagem de Português. Especialmente devido à expansão explosiva da necessidade de aprendizagem de Português na China (Ye, 2014; Pissarra, 2014), uma investigação sistemática, que corresponda à situação real do ambiente de aprendizagem e se associe às características específicas dos estudantes da China nos dias de hoje, passa a ser extremamente fundamental.

Segundo Kuznetsova e Soomro (2019: 81), a aplicação das tecnologias online emergentes na educação de língua estrangeira não é, com efeito, uma questão de natureza “porque”, mas “como”. Assim, decidimos focalizar a nossa atenção na aquisição da competência de escrita em Português, designadamente compreensão e produção escrita, a qual consideramos ser o aspeto que se pode refletir mais na utilização das redes sociais. No entanto, também será imperativo evitar suposições generalistas e, como Jamieson, Chapelle e Pressis (2005) referiram, focalizar-se numa ferramenta em particular com o objetivo de conceber se pode ser adequada para um certo grupo de aprendentes, neste caso o público de estudantes chineses num certo ponto no tempo. À luz de Levy (2009), para avaliar o valor de uma tecnologia nova como ferramenta pedagógica, é necessário considerar especialmente o seu contexto de utilização. Neste caso, escolheremos uma ferramenta em específico, designadamente o *Weibo*, para avaliar as potencialidades que pode trazer à aprendizagem de Português pelos aprendentes chineses. Portanto, a questão deste estudo será, **“Qual o impacto da utilização do *Weibo* na competência escrita dos nativos de língua chinesa na aprendizagem de Português Língua Estrangeira?”**

Além do aspeto cognitivo no qual a ferramenta social de origem chinesa pode produzir certo impacto, também não se pode ignorar as suas possíveis

influências no que diz respeito à motivação dos aprendentes, a qual é considerada um fator decisivo para uma aprendizagem de língua bem-sucedida (Brown, 1994; Dickinson, 1995; Williams & Burden, 1997). Ademais, dependendo do contexto educativo, as tecnologias móveis podem resultar em efeitos distintos. Por isso, é fulcral esclarecer os fatores favoráveis, condições ideais de aplicação e estratégias apropriadas da aprendizagem móvel para uma melhor aquisição de línguas (Hwang & Fu, 2019). Dessa maneira, os objetivos deste estudo a nível mais específico serão avaliar o nível da participação, motivação e satisfação dos estudantes chineses relativamente à utilização da ferramenta *Weibo* no processo de aprendizagem, perceber as influências desta ferramenta no que diz respeito à eventual e esperada melhoria da sua competência escrita de Português e, por último, identificar as estratégias didáticas mais adequadas aos falantes de Mandarim com a utilização desta ferramenta de origem chinesa no ensino de Português Língua Estrangeira.

1.3 Estrutura e organização da tese

Constituindo-se em cinco capítulos, o presente estudo visa apresentar a linha de pensamento e o processo completo de investigação para responder à questão de partida.

No primeiro capítulo, iniciamos com uma breve contextualização do ensino de Português na China e desafios enfrentados na realidade em que salientamos o facto da popularidade das ferramentas sociais entre os estudantes e o seu uso espontâneo de Português nestas plataformas, revelando, daí, a motivação principal do estudo atual – entender se a introdução das redes sociais na aprendizagem pode potencialmente contribuir para a melhoria de Português dos aprendentes chineses. Entretanto, a questão e objetivos de investigação também são apresentados neste capítulo introdutório.

Dedicamos o segundo capítulo ao enquadramento teórico que fundamenta o desenvolvimento deste estudo. A partir da apresentação da definição e características principais das redes sociais, pretendemos introduzir uma conceção básica relativamente a esta temática com estas duas secções iniciais. Segue-se, entretanto, uma outra secção com a finalidade de enfatizar a acessibilidade do uso das redes sociais na aprendizagem na Era digital mediante cinco aspetos, designadamente a apresentação da natureza de nativos digitais dos estudantes, o carácter social de aprendizagem com base na ideologia socio-construtivista e conectivista, as atitudes das diferentes populações em relação ao uso das redes sociais na aprendizagem, e as vantagens e limitações existentes na realidade. A fim de estreitar ainda mais a fundação teórica com a questão de investigação, enquadrámos, por fim, a ligação entre as redes sociais e a aprendizagem de línguas em específico com uma subsecção que pretende salientar as suas vantagens nos domínios cognitivo e afetivo.

No terceiro capítulo, abordamos a metodologia implementada e identificamos o paradigma e a natureza deste estudo, o qual se baseia no método de estudo de caso. Ademais, encontram-se neste capítulo também o planeamento da investigação, métodos para realizar as atividades na rede social selecionada – *Weibo*, técnicas e instrumentos de recolha dos dados e participantes nas três intervenções. Quanto aos métodos em relação à realização das atividades em concreto, apresentamos também em detalhe a seleção da ferramenta, determinação da duração e organização das atividades, com o intuito de reviver de uma forma completa o desenvolvimento da investigação.

O objetivo do quarto capítulo é apresentar a análise e discussão dos resultados das três intervenções e das entrevistas realizadas com os dez aprendentes participantes após a conclusão das duas últimas intervenções. Caracterizando-se pela sua natureza de plano piloto, a finalidade da condução da primeira intervenção é evidenciar a possibilidade de criar uma comunidade de aprendizagem de natureza colaborativa na rede social. Em vista disto, a análise dos resultados é realizada através do diagnóstico do envolvimento dos participantes mediante dados quantitativos e a eficiência da comunidade de aprendizagem online de acordo com o modelo da Comunidade de Inquirição com uma abordagem qualitativa. Diferenciando-se disso, a análise e discussão dos resultados das segunda e terceira intervenções adotam uma estrutura idêntica e relativamente mais global com a inclusão de duas partes principais, designadamente uma de participação e motivação e outra de cognição, em que analisamos e discutimos detalhadamente os resultados dos dois testes realizados antes e depois das atividades e os aplicados durante a execução das atividades. A triangulação de dados é igualmente aplicada na interpretação dos resultados obtidos nestas duas sessões. Entretanto, as limitações e problemas expostos durante o desenvolvimento das atividades são pormenorizadamente apresentados no final das secções na devida ordem durante essas três sessões. Os resultados das entrevistas também são apresentados e discutidos neste capítulo como uma secção individual em conformidade com os seus cinco objetivos, nomeadamente, diferenças do uso do *Weibo* na aprendizagem, atitudes dos participantes, vantagens e desvantagens do uso desta ferramenta, motivos possíveis de desistência da participação e sugestões para futuras atividades.

No último capítulo, apresentamos as conclusões que atingimos com o presente estudo, respondendo à questão de investigação. Ademais, também apontamos as limitações existentes e salientamos contributos principais e sugestões para futuras investigações. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas e os anexos, com todos os recursos referenciados e fonte dos dados de análise que se encontram no formato digital, incluídos no CD-ROM anexo.

Capítulo II Enquadramento teórico

O advento da Era Digital traz constantemente novas mudanças e possibilidades. A popularidade do uso das redes sociais foi precisamente uma das evidências mais significativas desta constatação. Reconhecida como uma das tecnologias de comunicação mais potentes no século XXI, as ferramentas sociais e o seu uso são, na verdade, bastante disseminados nos dias de hoje em que quase toda a gente se envolve (Alsuraihi *et al*, 2016; Kimmerle *et al*, 2015; Omoera *et al*, 2018; Freberg & Kim, 2018). As redes sociais são capazes de fornecer uma arena pública consoante distintas necessidades sociais dos utilizadores, sejam de natureza geral ou especializada, as quais eliminam as barreiras de geração e congregam utilizadores de todas as faixas etárias (Manca & Ranieri, 2016; Stroud, 2008).

É incontestável que as tecnologias produzem impactes na forma como os indivíduos aprendem, partilham informações e constroem conhecimentos (Kolbitsch & Mauree, 2006; Kuznetsova & Soomro, 2019). Nas palavras de Lebel, Danylchuk e Millar (2015), o nascimento das redes sociais provoca uma revolução de comunicação e muda fundamentalmente o modo como interagimos com o mundo. As ferramentas sociais incorporam com firmeza o nosso estilo de vida e alteram permanentemente a forma como a nossa sociedade comunica (Duggan & Smith, 2013; Schmitt, Sims-Giddens & Booth, 2012). À luz de Burbules (2016), é certamente verdade que as tecnologias ou média de comunicação influenciam a forma como o conteúdo se transmite e entende. Porém, ao mesmo tempo, estas tecnologias afetam e também são afetadas pelas mudanças de relações e práticas sociais, as quais, por sua vez, remodelam o uso e significado das tecnologias sociais. Os espaços tecnológicos envolvem um conjunto complexo e dinâmico de relações que se desenvolvem e mudam ao longo do tempo. E as tecnologias que surgiram mais recentemente são consideradas impulsionadoras de mudanças. As suas potencialidades são constantemente modificadas, desafiadas e repensadas, através dos processos em que estas são socialmente utilizadas e mediadas.

As ferramentas proporcionam também grandes oportunidades para a comunicação no âmbito mundial, contribuindo para a criação da identidade online, permitindo a realização de atividades sociais sem restrição geográfica (Avcı *et al*, 2015; Vasbø *et al*, 2014). No mundo social, o papel da identidade é decisivo e ajuda os indivíduos a perceber a sua pertença, oferecendo o sentido de lugar (Merchant, 2012). Já a construção de redes de relacionamento nas sociedades tradicionais caracteriza-se pela predominante comunicação face a

face que se contém numa área geográfica relativamente limitada (Wellman, 2002). Aliás, devido ao facto de que o seu estabelecimento não se alicerça no terreno físico, a geografia possui menos relevância para as comunidades ligadas nas redes sociais. Estas ferramentas possibilitam a criação duma rede invisível de conexões no mundo fluido, promovendo o sentido de lugar através das interações entre os indivíduos na Internet (Gergen, 2003).

2.1 Redes sociais: definição e características principais

Em português europeu, a expressão “rede social” corresponde efetivamente a dois termos distintos das ferramentas de *social media* e de *social networking service*. No sentido amplo, a designação redes sociais utiliza-se para referir as ferramentas de média social que não se limitam somente às redes de relacionamentos sociais online, como por exemplo o *Facebook*, mas também abrangem outras ferramentas que possibilitam aos utilizadores aceder à Internet para criar e partilhar informações com os outros, tais como *wikis*, blogues, microblogues e ferramentas de partilha de multimédia, as quais foram interpretadas como o conjunto de serviços tecnológicos baseados na Internet com a finalidade de ajudar a comunicação interpessoal e colaboração entre pares (Wright, 2012; Romero, 2014; Kimmerle *et al*, 2015). Baseando-se nas fundações tecnológica e ideológica da *Web 2.0*, em que se destaca a importância da produção e coprodução, distribuição e democratização das informações (Romero, 2014), uma das características mais fundamentais das redes sociais é o Conteúdo Gerado pelo Utilizador (Kaplan & Haenlein, 2010; O'Connor *et al*, 2017; Burbules, 2016). Tal como Moran, Seaman e Tinti-Kane (2011) tão bem declaram no seu estudo, o aspeto mais destacado das redes sociais consiste nas potencialidades de transformar o lançamento de conteúdo para fora, num processo de produzir conversa, intercâmbio de informações e até mudanças incomparáveis no âmbito pessoal, industrial, social e global. Por outras palavras, além do conteúdo do material partilhado e coletivamente criado, as redes sociais possibilitam ainda a criação de relacionamentos sociais, que determina a formação de comunidades (Burbules, 2016). No entanto, em virtude da característica de estar “*always-on*” na Internet, as redes sociais também facilitam o aprofundamento de relacionamentos sociais e a criação de capital social. E isto assegura a manutenção da presença social (Romero, 2014: 13; Anthony & Jewell, 2017). Neste caso, a comunicação entre pares e a criação e manutenção das redes de relacionamento são tratadas como elementos comuns das ferramentas sociais (Burbules, 2016; Boyd & Ellison, 2008). Portanto, de acordo com a definição oferecida por Junco, Heiberger e Loken (2011), as redes sociais neste caso são consideradas uma

coleção de websites, serviços e práticas na Internet que suportam colaboração, construção da comunidade, participação e compartilhamento.

No que diz respeito à categoria das redes sociais, uma das formas principais que distinguem estas ferramentas entre si é a visibilidade e acesso a um dado perfil. O estabelecimento dos relacionamentos é a base fundamental das redes sociais. Aliás, algumas ferramentas requerem a confirmação bidirecional dos relacionamentos, mas outras não o fazem. E a visualização das conexões entre utilizadores é considerada um componente crucial das redes sociais, diferenciando-se também entre diversas ferramentas. Além disso, as redes sociais variam amplamente relativamente às características e bases: das competências de partilha de vídeos e fotos às tecnologias nativas de blogue e mensagens instantâneas. Entretanto, existem também ferramentas que foram inventadas para públicos-alvo por identidades diferentes, tendo como exemplo a etnia, religião, atitude política, orientação sexual, entre outras (Boyd & Ellison, 2008). Consoante o modelo de participação das ferramentas, Choi e Yang (2009, *apud* Romero, 2014) propuseram um sistema da classificação com base em quatro modelos principais, nomeadamente modelos de comunicação, colaboração, compartilhamento e entretenimento (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Classificação das redes sociais consoante o modelo de participação (Romero, 2014: p.4; tradução nossa)

Categorias	Serviços	Exemplos de ferramentas
Modelo de comunicação	Blogue	<i>Wordpress, Blogger</i>
	Microblogue	<i>Twitter, Me2day, Tumblr</i>
	Redes de relacionamentos	<i>Facebook, LinkedIn, Ning, Cyworld, MySpace, Google+</i>
	Rede de evento	<i>Meetup.com, Upcoming</i>
	Mensagem instantânea	<i>KakaoTalk, WhatsApp, Line, Viber</i>
	Videoconferência	<i>Skype, GoogleHangout</i>
Modelo de colaboração	<i>Wikis</i>	<i>Pbworks, Evernote, Twiki</i>
	Marcador social (<i>social bookmarking</i>)	<i>Delicious, Scoop.it, Diigo, Pinterest, Stumbleupon, Digg, Flipboard, Readwrite</i>
	Crítica e opiniões	<i>Eopinions, City-data.com, Kindle.amazon</i>
	Comunidade de pergunta-resposta	<i>Yahoo! Answers, Askville, Spring.me, Quora</i>
Modelo de compartilhamento	Imagem	<i>Flickr, Instagram</i>
	Vídeo	<i>Youtube, Vimeo, Vine</i>
	Transmissão direta	<i>Ustream.tv, Justin tv</i>

	(<i>livestreaming</i>)	
	Áudio e música	iTunes, Last.fm, Soundcloud
	Documentos	Scribd, Issuu, Slideshare, 4shared, Google Docs
Modelo de entretenimento	Mundos virtuais	Second Life, The Sims
	Jogos	Miniclip, Kongregated, Anipang, Candycrash

Aliás, com o desenvolvimento a ritmo impressionantemente acelerado das redes sociais, surgiram, com um número incontável, ferramentas novas. Na quinta versão do infográfico *Conversation Prism* publicada em Julho de 2017³, existem 28 categorias de ferramentas sociais, incluindo redes de relacionamentos, blogue/microblogue, pergunta-resposta especialista, comentários, comércio social, agregação de conteúdos (*social streams*), localização, comunidades com interesses específicos (*nicheworking*), sistema corporativo de mensagens, *wiki*, discussões e fóruns, rede empresarial, rede de serviço, crítica e classificação, curadoria de conteúdo (*social curation*), vídeo, rede de conteúdo, rede de evento, música, transmissão direta (*livestreaming*), imagens/álbum, marcador social, mediador da influência social, captura de dados pessoais quotidianos (*qualified self*), mensagem instantânea, financiamento coletivo (*crowdfunding*), viagem e acolhimento, conexões na vida real. No entanto, distinguindo-se das outras formas da tecno-sociabilidade, as redes de relacionamentos sociais (*social networking service; SNS*) são um termo usado para indicar os ambientes inventados especialmente para o suporte e desenvolvimento da ligação interpessoal (Merchant, 2012). Fazem parte de um género específico das *social media* que possibilita a formação das comunidades online onde os indivíduos podem interagir. As SNS foram definidas por Boyd e Ellison (2008) como serviços baseados na *Web* que permitem aos indivíduos construir um perfil público ou semipúblico através dum sistema limitado, articulam uma lista dos utilizadores com quem partilham uma ligação e possibilitam a visualização das ligações no sistema, porém muitas aplicações, ferramentas digitais e websites possuem, sem exceção, este componente de *social media* nos dias de hoje (Jensen, 2019). Estas ferramentas também são reconhecidas pelo seu potencial de envolvimento, onde se encontram mais dinâmicas e interações em tempo real em comparação com outros géneros das redes sociais (O'Connor *et al*, 2017). Além das interações criadas em tempo real, designadamente de forma síncrona, as redes de relacionamentos sociais também possibilitam a produção de interações de natureza assíncrona que se realizam através dos *chats*, comentários, vídeo, entre outras formas (Kind & Evans, 2015).

³ Disponível em: <https://conversationprism.com/>

As redes sociais estão sujeitas a interações complexas com os contextos social, económico, político e cultural com que se associam (Selwyn, 2010). Segundo o estudo realizado por Friedman e Friedman (2013), as redes sociais caracterizam-se por 5Cs, nomeadamente, Comunicação, Colaboração, Comunidade, Criatividade e Convergência. Sendo a função mais central, as ferramentas sociais possibilitam comunicação unidirecional, bidirecional ou multidirecional entre indivíduos. Simultaneamente, a comunicação é facilitada nas redes sociais, que revela características de ser crescentemente proliferada, fragmentada e personalizada (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013). Entretanto, a inerência mais relevante das redes sociais é indubitavelmente o seu aspeto social, que promove comunicação e suporta colaboração. E isto pode ajudar à socialização dos indivíduos com baixa estima (Jalali *et al*, 2015; Balakrishnan, 2017).

As redes sociais proporcionam sempre um fórum para colaboração e, ao mesmo tempo, essas ferramentas facilitam e fomentam a colaboração entre indivíduos, possibilitando a realização do que não pode ser realizado de modo independente por somente um deles (Carver, 2019). Por um lado, a satisfação obtida pela divulgação de ideais, criações e conteúdos e a consequente e crescente influência originam a dinâmica básica da colaboração (Burbules, 2016). Por outro lado, a homogeneidade do seu objetivo pode promover um empenho coletivo em que os indivíduos podem sentir o sentido de pertença, ajudando à contribuição de ideias individuais (Kimmerle *et al*, 2015). Isto é, segundo as palavras de Burbules (2016), a colaboração com base nas redes sociais revela o empenho de duas dimensões diferentes – uma para o conteúdo e objetivo comum e outra para a própria comunidade. Os membros do grupo preocupam-se com o objetivo por causa da comunidade e, simultaneamente, preocupam-se também com a comunidade em virtude do seu objetivo comum. Neste caso, a adesão e conexão com os outros membros da comunidade pode ser outro motivo que incentiva a colaboração (*ibidem*).

As ferramentas sociais existem com a finalidade de criar um espaço para a interação e partilha das informações em virtude de propósitos distintos (Andrejo *et al*, 2017). Embora exista uma diferença assinalável relativamente às funções e objetivos, as redes sociais possuem sempre uma característica comum cujo conteúdo é gerado quer por um utilizador, quer “republicado” de outros, sendo efetivamente partilhado numa comunidade de pares (Burbules, 2016). Neste caso, pode-se dizer que a criação da comunidade é, portanto, uma característica essencial das redes sociais. Além disso, o Conteúdo Gerado pelo Utilizador permite que os indivíduos se tornem numa audiência ativa que cria, edita, publica e contribui para o conteúdo (Friedman & Friedman, 2013).

Por isso, as ferramentas sociais resultam também numa convergência dos papéis dos utilizadores que se envolvem simultaneamente enquanto produtores e consumidores (Mahan & McDaniel, 2006; Friedman & Friedman, 2013). No entanto, essas tecnologias também são defendidas como uma nova forma de despertar a criatividade dos estudantes (Lebel *et al*, 2015). Segundo o resultado da investigação de Maisonneuve *et al* (2015), as redes sociais virtuais foram descobertas como uma forma natural para apresentar trabalhos criativos que não necessitam de capacidades específicas.

Entretanto, além dos 5Cs, a participação também é considerada como um elemento essencial que transforma o foco exclusivo do destinatário para a interação entre os utilizadores e o conteúdo da média (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013). De acordo com Jenkins (2009) e Herrington, Reeves e Oliver (2010), as redes sociais contribuem para a formação duma “cultura participativa”, caracterizando-se pela participação ativa dos utilizadores em escolher, criar, criticar e partilhar conteúdo dos média. Por outras palavras, os participantes negociam, interpretam, avaliam e analisam as informações multimédia rápidas e complexas e optam por compor e produzir comunicação de uma forma crescentemente autodirigida e socialmente construída (Bartow, 2014). Graças às conveniências das tecnologias *Web 2.0*, disponibiliza uma conjugação de práticas de comunicação. À medida que os indivíduos se envolvem, produz um “efeito de rede”, motivando a sua participação e o desenvolvimento de uma comunidade ativa. E conforme a partilha e interação entre os indivíduos, é possível criar conhecimentos coletivos (Crook, 2012: 64). Na cultura participativa não existe quase nenhum obstáculo para a participação cívica e expressão criativa e, ao mesmo tempo, o suporte para a partilha do trabalho criativo também é forte (Jenkins, 2009). À luz da teoria da cultura participativa, a prática social, informação pública e sentido de lugar são três dimensões importantes que as redes sociais podem realizar (Giaccardi, 2012). Isto é, quando comunicam com os outros indivíduos, os utilizadores das ferramentas sociais desempenham sempre o papel de curadores de conteúdo e estão constantemente a obter experiências durante o processo. Entretanto, devido à característica particular das tecnologias sociais, o intercâmbio das informações alicerça-se constantemente no contexto público. E estas tecnologias ampliam, neste caso, a nossa visão e superam os limites de distância, criando um sentido de lugar com base no mundo virtual.

2.2 Aprendizagem na Era Digital

2.2.1. Nativos digitais

Dado o facto de a disponibilidade e acessibilidade da Internet num *campus* e a obtenção da competência e nível de conforto serem vulgares, o uso das redes sociais é um fator crescentemente comum entre os estudantes da geração atual que passa quase todo o tempo online (Kirschner & Karpinski, 2010; Dubose, 2011; Scott & Stanway, 2015). O uso das tecnologias da Internet por motivos de socialização é interpretado como uma característica generalizada da cultura juvenil de hoje, a qual também é considerada parte indispensável na sua vida quotidiana devido ao objetivo de aprendizagem ou fins pessoais (Grace *et al*, 2014; Omoera *et al*, 2018). Aliás, esta geração foi convenientemente descrita por Prensky (2001) com a expressão “nativos digitais”, referindo os indivíduos que nasceram após a década de 1980 – o florescimento da tecnologia digital. Sendo a primeira geração que cresceu com a explosão das novas tecnologias, pensam e processam as informações de uma forma completamente distinta dos seus predecessores (Avci *et al*, 2015). Aliás, o desenvolvimento das tecnologias sociais também está inevitavelmente a influenciar o comportamento de aprendizagem dos estudantes de hoje, os quais preferem um ambiente de aprendizagem colaborativo, desafiador, divertido, estruturado e orientado para objetivos (Abdillah, 2016). Por outro lado, Dahlstrom, Walker e Dziuban (2013) realçaram na reportagem “*EDUCAUSE*”, em 2013, a desconexão existente entre a disponibilidade das tecnologias e a sua aplicação em situação real. Neste caso, é extremamente importante para os professores procurar novas e inovadoras maneiras que envolvam os aprendentes de uma forma interativa e criativa com que muitos deles podem já estar intimamente familiarizados (Scott & Stanway, 2015). Além disso, o uso das redes sociais no ensino superior também pode ser considerado como uma forma de “reconectar” as instituições académicas com os estudantes (Karvounidis *et al*, 2014).

Se bem que a maioria dos estudantes não manifestem nenhuma dificuldade em aceder e usar as redes sociais no contexto quotidiano graças à ubiquidade dos recursos da Internet (Balakrishnan, 2017), a presunção da perícia dos nativos digitais concernente às práticas online é na verdade dúbia e excessivamente simplista (Fenwick, 2016). De acordo com as palavras de Kvavik (2005), é evidente que os nativos digitais têm a capacidade de “brincar” com as tecnologias, mas podem não saber usá-las eficiente e corretamente. Não se pode supor que os estudantes universitários possuam perícia em utilizar alguma rede social meramente em virtude do facto de serem adultos

jovens (Abney *et al*, 2019). Entretanto, se bem que a maioria dos estudantes costuma utilizar tecnologias na sua vida cotidiana e possui uma atitude bastante positiva relativamente à introdução das redes sociais no seu ambiente de aprendizagem, os educadores também têm de estar conscientes de que nem todos os jovens estão a usar redes sociais ou querem usá-las (Scott & Stanway, 2015; Koutropoulous, 2011). Entretanto, as redes sociais também não contêm uma compatibilidade natural com a educação que requer, na verdade, planeamento, investigação, experimentação e estabelecimento de metas (Jensen, 2019). Neste caso, o apoio e orientação dos professores passa a ser uma etapa extremamente fundamental para a introdução das ferramentas sociais na prática didática e isto requer o domínio dos respetivos conhecimentos digitais (Hitchcock & Young, 2016; Anthony & Jewell, 2017). O uso das tecnologias pode ser obstruído e os estudantes podem ter uma experiência desagradável se não se assegurarem condições extrínsecas, isto é, o tempo, treino e suporte suficientes proporcionados pelo docente, e fatores intrínsecos, nomeadamente as suas próprias opiniões, motivações e confidências (Anthony & Jewell, 2017; Rogers-Estable, 2014). No entanto, também é necessário estar consciente de que embora as ferramentas sociais sejam tratadas de certa forma como um potencial auxiliar dos aprendentes, a sua aplicação inapropriada também pode ser um grande estorvo no processo de aprendizagem (Smith, 2016). As possibilidades que as tecnologias trazem para a aprendizagem dependem fundamentalmente das estratégias aplicadas pelos professores, as quais precisam de ser bem-adaptadas ao contexto sociocultural dos aprendentes (Romero, 2014; Clark *et al*, 2009). E para garantir a eficiência das estratégias introduzidas é importante ter a intenção de criar objetivos mensuráveis (Peck, 2014). Tal como Clark, Logan, Luckin, Mee e Oliver (2009) bem declararam, os estudantes podem ser motivados pela introdução das redes sociais e o professor desempenha, portanto, um papel determinante para facilitar o seu uso avançado com um propósito educacional.

2.2.2 Redes sociais e aprendizagem

Tal como Burbules (2016) bem escreveu no seu estudo, as tecnologias proporcionam possibilidades verdadeiras e específicas e isto possibilita que as utilizem de uma forma diferente. Muitas vezes, os indivíduos utilizam as ferramentas de uma maneira criativa fora da sua intenção de uso original. Nos anos recentes, as redes sociais recebem cada vez mais atenção no mundo académico devido às suas potencialidades significativas (Boyd & Ellison, 2008; Cian & Amann, 2018; Sharma, 2019; Sharma, 2019; Manca, 2020; Bodily, Leary & West, 2019; Kinsky *et al*, 2016; Abney *et al*, 2019). Em conformidade

com o resultado da investigação realizada por Hwang e Fu (2019), que analisaram 93 artigos científicos relacionados com a conceção e aplicação da aprendizagem de línguas baseada nos dispositivos móveis entre 2007 e 2016, o número de investigações desta área manifestou um crescimento anual estável. De facto, o desenvolvimento da identidade profissional, visibilidade e influência e a expansão da reputação no âmbito digital são considerados como fatores essenciais da sua popularização dentro da comunidade docente (Manca & Ranieri, 2016; Burbules, 2016). Para além disso, estas tecnologias também são reconhecidas como um recurso valioso para a aprendizagem. Nas palavras de Gonulal (2019), se bem que as redes sociais não se tenham inventado particularmente com fins educativos, podem servir como uma abordagem fácil e útil para simultaneamente incrementar a aprendizagem de línguas e reforçar a consciência cultural. Através dos novos formatos e canais de comunicação, participação e informação, as redes sociais possibilitam oportunidades para criar grupos geográfica e temporalmente dispersos. E inspirando-se nisso, podem-se estruturar comunidades de aprendizagem ubíquas (Davies & Merchant, 2009; Ajjan & Hartshorne, 2008; Junco *et al*, 2011; Cao *et al*, 2013; Sharma, 2019). Segundo Bartow (2014), o uso crítico, cuidadoso e criterioso das tecnologias sociais na sala de aula amplia e ainda vai continuar a ampliar o escopo e meios de interação no âmbito educativo. E isto permite que os aprendentes aprendam de uma forma díspar, alargando a sua visão, tanto sobre a aprendizagem como sobre a vida. As redes sociais têm-se transformado, por isso, de serem utilizadas nos contextos educativos de uma forma informal, para começarem a ganhar mais aceitação formal (Piotrowski, 2015). E a sua acessibilidade e funcionalidade também podem ajudar a reforçar a aprendizagem e satisfazer distintas necessidades pedagógicas (Lebel *et al*, 2015).

2.2.2.1 Aprendizagem: um fenómeno social

De acordo com a ideologia socio-construtivista, a aprendizagem é fundamentalmente um fenómeno social que reflete a natureza social dos seres humanos de uma maneira profunda e o enfoque principal será, neste caso, a participação social (Wenger, 1998). Alicerçando-se nisso, foi proposta a teoria da aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991), salientando que a aprendizagem existe sempre nas práticas sociais e contém um processo da participação social em vez da aquisição de conhecimentos, os quais se podem encontrar não só nos indivíduos, mas também na cultura e ambiente onde se envolvem. Os conhecimentos e a cognição distribuem-se e transmitem-se entre ferramentas, objetos e indivíduos, sendo modelados pela interação com

o ambiente (Kimmerle *et al*, 2015). Aliás, partindo dum ponto de vista focado na comunicação, o próprio processo de partilha e aquisição de conhecimentos pode-se interpretar como um modo complexo de resolução de problemas, o qual contém também uma grande quantidade de atividades comunicativas (Benbya *et al*, 2004). No processo de aprendizagem, situação e contexto são os elementos substanciais e isto realiza-se através de ações interativas e participativas numa comunidade. Neste caso, o elemento social passa a ser substancial. Por um lado, o processo de aprendizagem realiza-se normalmente através da observação, imitação, participação e orientação e, por outro, o reconhecimento e a aprovação sociais também ajudam à aprendizagem (Burbules, 2016; Jalali *et al*, 2015). Portanto, pode-se dizer que os indivíduos aprendem através das interações sociais (Kind & Evans, 2015).

As redes sociais transformam os paradigmas de aprendizagem de um nível individual e construtivista, em que os conhecimentos são criados pelos próprios aprendentes, para a dimensão coletiva e conectivista, isto é, por outras palavras, os conhecimentos produzem-se e distribuem-se com base nas interações e conexões entre os membros da comunidade de aprendizagem (Davis, Ho & Last, 2015; Siemens, 2004). Segundo a teoria conectivista de Siemens (2005), a aprendizagem é um processo de interligar os nódulos específicos e fontes de informação. Os conhecimentos distribuem-se através das redes de conexões e, portanto, a aprendizagem consiste na capacidade de construir e atravessar essas redes (Downes, 2013).

A aprendizagem individual é considerada como um processo interno que resulta nos conhecimentos, convicções, capacidades e competências pessoais, enquanto a construção dos conhecimentos coletivos tem um vínculo insolúvel com a comunidade em que se desenvolve a informação pública. A recolha coletiva das informações é, na verdade, um elo da cadeia muito importante respeitante à transmissão de conhecimentos entre os membros da comunidade (Kimmerle & Cress, 2009). E isto pode contribuir para a construção de conhecimentos coletivos quando as informações se reestruturam e incorporam com ideias novas ao nível coletivo (Kimmerle *et al*, 2015).

Pode-se dizer que as redes sociais, em que já existem a colaboração e interação social, permitem a construção coletiva de conhecimentos sem limitação espacial (Carver, 2019). Na comunidade de aprendizagem baseada nas redes sociais, os estudantes podem aproveitar para entender melhor as perguntas, desenvolver argumentos e partilhar interpretações e conclusões entre si (Barnett *et al*, 2013). Quando trocam ideias e opiniões, os indivíduos não só se limitam a processar os sentidos originais ou interpretações atribuídas

por outros, mas também podem desenvolver uma compreensão mais profunda. Por outras palavras, quando encontram novas ideias, os indivíduos adaptarão as suas conceções e desenvolverão o seu entendimento num âmbito coletivo (Clark & Sampson, 2007). E, portanto, pode-se dizer que a colaboração não refere somente a partilha e transmissão das ideias, mas possibilita o nascimento de novas ideias. Segundo Piaget (1977), a aprendizagem é um processo de internalização de informações. Aliás, as informações provêm do ambiente social exterior (Vygotsky, 1978). E, neste caso, pode-se dizer que internalização é na verdade a acomodação e assimilação dos estímulos externos através das estruturas cognitivas internas (Piaget, 1977). Assim, a aprendizagem na comunidade estabelece-se no pilar do processo de externalização dos membros (Kimmerle *et al*, 2015). Por isso, pode-se dizer que, em redes sociais, a aprendizagem individual resulta da auto-organização dum sistema cognitivo relativamente às novas informações, nomeadamente a adaptação das informações exteriores às suas próprias estruturas, com a condição de que os indivíduos participam na comunidade. E a construção dos conhecimentos coletivos é efetivamente o resultado da autorregulação de um sistema social. Por sua vez, as potencialidades das redes sociais também se realizam apenas quando se cria uma comunidade, permitindo o envolvimento ativo na construção dos conhecimentos coletivos (Kimmerle *et al*, 2015).

Entretanto, o efeito das tecnologias sociais no processo de aprendizagem manifesta-se principalmente em quatro aspetos, designadamente: aprendizagem ativa, *blended learning*, aprendizagem autodirigida e aprendizagem ao longo de vida. Uma das possibilidades que as redes sociais podem trazer é a criação de um ambiente de aprendizagem ativa que pode reforçar a retenção de conhecimentos, motivação e satisfação dos alunos (Joosten, 2012). Em vez de adquirir conhecimentos através da assistência das aulas e tomada de apontamentos, a abordagem de aprendizagem ativa incentiva os aprendentes a aceder a informações fora da sala de aula e participar nas discussões ativas em grupo (Prober & Heath, 2012). E graças às tecnologias modernas, esta abordagem didática, com menos base em aulas, torna possível e facilita a criação de ambientes pessoais de aprendizagem (George *et al*, 2013; Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Blended learning é um termo amplamente utilizado na educação superior que se associa intimamente ao uso das redes sociais (Romero, 2014; Manca & Ranieri, 2016). Segundo o resultado da investigação de Hamilton (2016), os estudantes têm preferência por esta abordagem *blended*, integrando ambas as atividades baseadas em grupos na sala de aula e aulas online. Ao mesmo tempo, no estudo “*EDUCAUSE*”, os aprendentes afirmaram também que

aprendiam melhor no ambiente de *blended learning* (Dahlstrom *et al*, 2013). Consoante o uso de um conjunto de recursos tecnológicos, as abordagens *blended* e *flipped* permitem mais atividades centradas no aluno na sala de aula, em que a produção de conhecimentos é bem mais importante do que a transmissão de instruções (O'Flaherty & Phillips, 2015; Abdillah, 2016). Além disso, através da introdução dos conhecimentos fora da sala de aula, pode-se aproveitar as aulas para resolver tarefas mais complexas, promovendo a eficiência de aprendizagem (O'Flaherty & Phillips, 2015). No entanto, com as atividades autónomas, o ambiente de *blended learning* pode ajudar a realçar os aspetos autodirigidos de aprendizagem de uma forma eficaz (Romero, 2014).

Na verdade, a aprendizagem autodirigida ocorre constantemente e o surgimento da internet torna o seu escopo e participação mais amplos (Bartow, 2014). Existe já uma percentagem relevante de estudantes que utilizam recursos online e redes sociais como meios de aprendizagem autodirigida (Barry *et al*, 2015; Choi-Lundberg *et al*, 2015; Hempel *et al*, 2016). Durante o processo de aprendizagem, os aprendentes podem desempenhar um papel central e possuem um alto nível de liberdade, podendo decidir por eles próprios o conteúdo, tempo e duração da aprendizagem, devido ao carácter ubíquo das tecnologias sociais, possibilitando, portanto, os aspetos autodirigidos da aprendizagem (Hong *et al*, 2016; Romero, 2014). Neste caso, as redes sociais consideram-se como o catalisador decisivo das atividades numa comunidade auto-organizada, ajudando o envolvimento nas atividades futuras e subsequente aprendizagem nas situações formal e informal, nomeadamente, tanto com objetivos de aprendizagem predefinidos como conteúdo de aprendizagem mal estruturado, e dentro e fora da sala de aula (Kimmerle *et al*, 2015; Cao *et al*, 2013; Manca, 2020).

No que diz respeito à aprendizagem ao longo da vida, este conceito utiliza-se normalmente para referir o desenvolvimento do potencial humano no âmbito de conhecimentos, valores e capacidades através dum constante processo de suporte que promove confiança, criatividade e satisfação em todas as circunstâncias (Hojat *et al*, 2003). Aliás, devido ao suporte do feedback imediato e colaboração, o envolvimento com as redes sociais possibilita um processo constante de aprendizagem. O uso das redes sociais é hoje interpretado como um meio fundamental para aprendizagem contínua no contexto da sociedade de partilha de informação (Kind & Evans, 2015). Por outro lado, a disponibilização das informações atualizadas e exatas torna as redes sociais ferramentas mais eficientes para aprendizagem ao longo da vida (Kind & Evans, 2015; Kind *et al*, 2014).

2.2.3 Atitudes relativas ao uso das redes sociais

As redes sociais possibilitam uma forma divertida e contemporânea de aprendizagem e uma maneira moderna e familiar para os aprendentes exprimirem ideias e opiniões, sendo inerentemente atraente para os aprendentes (Lebel *et al*, 2015, Balakrishnan, 2017). Nas palavras de O' Shea (2013), estas tecnologias possuem as potencialidades de reunir os estudantes, fornecendo um sentido de comunidade. Diversos estudos também documentaram resultados positivos relativamente a este aspeto (Balakrishnan, 2017; Manca, 2020; Gonulal, 2019; Hwang & Fu, 2019). Mediante a revisão de 29 artigos científicos, Piotrowski (2015) chegou à conclusão de que uma vasta maioria dos estudos manifesta atitudes e resultados bastante positivos em relação à implementação das tecnologias sociais na aprendizagem. Tendo como exemplo um artigo publicado em 2017, Anthony e Jewell (2017) estudaram como o *Twitter* influenciava 198 estudantes universitários norte-americanos. A maioria dos participantes concordaram ou concordaram firmemente que tinham aprendido alguma coisa por usar o *Twitter* no seu curso de Assistência Social. Isto indica que, para a maior parte dos estudantes, o *Twitter* pode ser utilizado como uma ferramenta de aprendizagem. Uma investigação junto de 657 estudantes de medicina na Arábia Saudita, em 2016, revelou que 95,8% dos participantes comprovaram a utilidade das ferramentas sociais para aprendizagem (Alsuraihi *et al*, 2016), coincidindo justamente com o resultado positivo de outra investigação mais recente que estudou a perspetiva de 60 estudantes sauditas em relação ao uso de redes sociais com o objetivo de promover a aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira (Sharma, 2019). De modo idêntico, Smith (2016) descobriu também uma atitude geral positiva de 679 estudantes canadianos relativamente ao apoio das redes sociais na aprendizagem. E muitos dos entrevistados mencionaram que era uma necessidade manterem-se conectados nas redes sociais para a aprendizagem e vida quotidiana e que a aprendizagem se tornaria mais difícil sem as ferramentas sociais.

Para a maximização dos benefícios trazidos pelo uso das redes sociais na aprendizagem, tanto o discente como o docente têm de estar dispostos a utilizá-las (Balakrishnan, 2017). Não obstante, normalmente os estudantes possuem uma atitude mais aberta e, com efeito, a preferência dos professores não resulta do seu uso pessoal, mas depende mais das suas crenças e atitudes em relação aos benefícios sociais e à sua identidade profissional, por exemplo (Kind & Evans, 2015; Manca & Ranieri, 2016). A ausência da crença do docente pode originar tensão e desistência (Westberry *et al*, 2014). Esta

escolha também parece bastante restrita devido a fatores situacionais, incluindo a organização escolar e o ambiente de sala de aula (Manca & Ranieri, 2016; Shelton, 2017). Contudo, a questão da tecnofobia não é efetivamente um fator decisivo relativamente à relutância em introduzir as tecnologias na aprendizagem.

Segundo os resultados da investigação de Manca e Ranieri (2016), membros docentes das disciplinas de humanidades e artes reportam um uso mais aturado das tecnologias, sendo que a sua aplicação nas disciplinas de ciências naturais é mais reduzida. Para além disso, a idade e senioridade também foram consideradas como elementos influenciadores dos docentes com menos de 35 anos que revelam mais uso das tecnologias na sua prática didática. Para alguns professores que nasceram antes do florescimento da tecnologia digital, as redes sociais, a que os estudantes dedicam bastante atenção e tempo, manifestam grande eficiência relativamente à complementação das atividades dentro e fora da sala de aula. Estas tecnologias podem transmitir o material do curso de uma forma díspar, facilitar a interação e promover o nível de satisfação de experiências novas de aprendizagem (Ajjan & Hartshorne, 2008; Anthony & Jewell, 2017; Selwyn, 2009; Abney *et al*, 2019). Contudo, muitas vezes a sua aplicação é considerada como detendo uma utilidade restrita na sala de aula, que se limita principalmente a atividades auxiliares, designadamente no uso comunicativo, tais como ferramenta de assistência online, de repositório e disseminação de recursos de aprendizagem e de agendamento (Kimmerle *et al*, 2015; Abdillah, 2016; Abney *et al*, 2019). Aliás, para os membros docentes com idade mais jovem, os quais provavelmente já estão envolvidos nestes recursos digitais, lidam com eles como uma parte natural e inerente das suas atividades para a construção da comunidade e comunicação, em vez de ser um acréscimo à sua prática didática (Burbules, 2016).

De acordo com os resultados da investigação de Cao, Ajjan e Hong (2013), a utilidade percebida, pressão exterior e compatibilidade entre os objetivos de ensino e potencialidades das ferramentas motivam diretamente os docentes relativamente ao uso das redes sociais. Contudo, as experiências mal sucedidas também podem ser uma razão pela qual os professores desistem de utilizar tecnologias na prática didática (Manca & Ranieri, 2016; Shelton, 2017), e quando mais risco percebido existe, menos membros docentes as aplicam na sala de aula (Cao *et al*, 2013). Aliás, a falha não é efetivamente o corolário da implementação das ferramentas na sala de aula, mas a própria carência de capacidades tecnológicas determina em grande medida a consequência do seu uso. E estas capacidades e práticas extras do currículo

podem ser consideradas pelos professores como outra barreira relativamente à adoção das novas tecnologias. Neste caso, as suas próprias crenças e atitudes muitas vezes desempenham um papel determinante para suportar a continuidade do uso das tecnologias (Shelton, 2017).

2.2.4 Vantagens do uso das redes sociais na aprendizagem

Segundo Brooks e Brooks (1999), a abordagem linear da educação não suporta nem pensamento criativo nem adaptação às situações da vida real. Com efeito, no contexto do mundo atual em mudança, a criação das capacidades de pensamento crítico reside mais na maneira “como” se aprende do que em “qual” conteúdo passa a ser imprescindível (Scott & Stanway, 2015). Aliás, o processo mais ideal de aprendizagem é que os indivíduos encontram uma experiência e a tratam pela observação e reflexão. Depois fazem perguntas e generalizações e, no final, procuram responder à pergunta ou resolver o problema (Jowdy *et al*, 2004). À luz das palavras de Chickering e Gamson (1987), a aprendizagem deve ser uma experiência cooperativa. Por outras palavras, é importante combinar a teoria e a prática a partir de perspetivas diferentes, nomeadamente dos pares e do docente, associando o conteúdo do curso à realidade (Dane-Staples, 2013; Chickering & Gamson, 1987). As habilidades e competências colaborativas também passam a ser uma necessidade social emergente devido à necessidade do mercado de trabalho no contexto global atual (James, 2014). Portanto, pode-se dizer que é bastante importante e necessário que o sistema educativo acompanhe a consequência da digitalização, adotando novas tecnologias na prática didática (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013).

O efeito trazido pela aplicação das redes sociais alusivo aos resultados de aprendizagem é evidentemente positivo e, simultaneamente, o uso destas ferramentas ajuda também à melhoria da satisfação dos alunos (Cao *et al*, 2013; Taylor *et al*, 2012; Abney *et al*, 2019; Slim & Hafedh, 2019). Segundo a conclusão da investigação realizada por Hong, Hwang, Szeto, Tsai, Kuo e Hsu (2016), satisfação é efetivamente um elemento essencial para avaliar um curso educativo, associando-a com a qualidade do ensino e desempenho do estudante. Paralelamente, trata-se de um relacionamento positivo entre o uso das redes sociais e o envolvimento dos estudantes nas atividades universitárias (Evans, 2014; Kind *et al*, 2014; Kent, 2016), o qual foi definido por Astin (1984) como a quantidade de energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência académica, incluindo o tempo e esforço gastos para alcançar metas pretendidas (Scott & Stanway, 2015). As redes sociais melhoram o envolvimento dos estudantes através da criação e curadoria do

conteúdo que possibilitam as oportunidades de aprendizagem entre pares e o aprimoramento das capacidades de pensamento crítico. E isto ajuda a criar as novas ideias assentes nos seus próprios interesses, permitindo um melhor controlo da sua educação (Blankenship, 2011; Lebel *et al*, 2015). Por outro lado, a adoção das ferramentas sociais também ajuda a impulsionar a partilha das ideias, promover conversas mais significativas e autênticas e permitir um maior acesso a recursos externos (Fox & Varadarajan, 2011; Jensen, 2019). Neste caso, o verdadeiro valor pode ser a melhoria da experiência de aprendizagem dos estudantes ao invés do objetivo explícito de aperfeiçoar o desempenho num exame (Surtherland & Jalali, 2017). No entanto, a aprendizagem também pode ser bastante mais eficiente do que a receção passiva das informações dos trabalhos solicitados e das aulas dirigidas pelo docente (Joosten, 2012).

De acordo com o resultado da investigação realizada por Avci, Çelikden, Eren e Aydenizöz (2015), os estudantes relevaram várias vantagens relativamente ao uso das redes sociais, incluindo a inspiração da criatividade, a facilitação do desenvolvimento profissional e aquisição de conhecimentos. Distinguindo-se das estratégias tradicionais, as ferramentas sociais reportam que fornecem diferentes maneiras para simplificar, memorizar, perceber, analisar, e, ainda mais importante, aplicar, avaliar e criar (Cao *et al*, 2013). E isto ajuda a promover uma conjugação de capacidades intelectuais, tendo, como exemplo, o pensamento crítico, a capacidade de análise e conclusão, competências sociais e gestão de informação (Claros & Cobos, 2013). À luz de Bartow (2014), o uso das redes sociais na prática didática pode reforçar a comunicação, facilitar a partilha, derrubar as barreiras temporal e espacial da interação, expandir os meios de exprimir e processar conhecimentos e de aprender, possibilitar mais formas de avaliação e reforçar as capacidades tecnológica, de colaboração e de resolução de problemas. Ao mesmo tempo, a natureza colaborativa das redes sociais virtuais pode ajudar a promover e facilitar os diálogos críticos e não-hierárquicos (Careless, 2015). No entanto, o uso das redes sociais permite ainda que os professores forneçam feedback rápido e oportuno dentro e fora do contexto de aprendizagem formal, evitando o afastamento dos estudantes do conteúdo (Scott & Stanway, 2015; Davis *et al*, 2014; Chong, 2010).

Em comparação com as ferramentas especializadas para *e-learning*, a característica colaborativa e o Conteúdo Gerado pelo Utilizador das redes sociais podem disponibilizar um ambiente participativo de aprendizagem (Ho *et al*, 2014). Além disso, dado que muitas redes sociais são de facto multiplataforma, permitem mais flexibilidade. Por outro lado, a introdução das ferramentas sociais isenta a administração técnica de que normalmente o

Sistema de Gestão de Aprendizagem necessita (Maisonneuve *et al*, 2015), que é geralmente tratado como uma abordagem tradicional que facilita o acesso ao descarregamento das informações oferecidas pelo docente, em vez de promover a interação ou envolvimento dos estudantes. E, pelo contrário, as redes sociais caracterizam-se pelas suas funções mais configuráveis e adaptáveis e podem fornecer, por exemplo, um fórum de utilização fácil para os aprendentes interagirem e compartilharem entre si, particularmente sem a presença dos professores (Jensen, 2019; Smith, 2016). No entanto, a possível familiarização dos estudantes com as ferramentas sociais também se pode considerar como uma grande vantagem que as plataformas eletrónicas tradicionais não possuem (Maisonneuve *et al*, 2015; George *et al*, 2013). Segundo o resultado das investigações realizadas por Maisonneuve, Chambe, Lorenzo e Pelaccia (2015) e Balakrishnan (2017), raramente encontraram dificuldade técnica dos participantes durante o processo de uso das redes sociais. Portanto, a funcionalidade simples pode-se considerar como uma grande vantagem das redes sociais (George *et al*, 2013). Entretanto, o custo económico extra é um fator importante que os docentes devem tomar em conta. As estratégias com custo reduzido poderão envolver os estudantes de uma forma muito ativa, tanto dentro como fora da sala de aula (Ross, 2015). Neste caso, o facto de um grande número das ferramentas ser grátis, também é considerado como outra vantagem considerável para o seu uso (George *et al*, 2013).

2.2.4.1 Interação nas redes sociais de suporte à aprendizagem

À luz de Anderson (2008), a melhoria eficaz e multifacetada das capacidades de comunicação e interação é a vantagem mais relevante que o uso das redes sociais pode trazer à aprendizagem. Sobretudo, a interação é o componente crítico e decisivo no contexto educativo que transforma o modo de participação da observação à ação (Anderson, 2008; Claros & Cobos, 2013). Além disso, a interatividade também possui uma associação positiva com a aprendizagem profunda e uma relação negativa com falhas em cognição (Hong *et al*, 2016). Aliás, deste conceito relevam dois aspetos importantes – técnico e conceptual (Moreno & Mayer, 2007). Neste caso, para uma aprendizagem profunda e significativa, três géneros de interação são particularmente fundamentais, nomeadamente a interação entre pares, entre discente e docente, e entre aprendente e conteúdo (Anderson, 2008).

Interação entre estudantes

Nos grupos colaborativos, os aprendentes normalmente desfrutam da

interação com os outros e da autonomia em relação ao conteúdo de aprendizagem (Chinn & Clark, 2013). No entanto, a interação entre estudantes pode favorecer a compreensão mais profunda através do suporte, ajuda e participação nas atividades (Johnson & Johnson, 1990; Cheston *et al*, 2013; George & Dellasega, 2011). Isto é, através da melhoria do envolvimento e interação, é possível criar um ambiente eficiente de aprendizagem com as redes sociais (Balakrishnan, 2017). Mediante a interação entre pares, a estrutura inerente das aulas tradicionais, que se baseia na produção dos discentes e avaliação e correção do docente, também se pode reconstruir (Ekoç, 2014). Quando o ambiente possui uma dinâmica social elevada, os aprendentes são mais capazes de adotar um pensamento mais crítico e construtivo (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Bogdanov *et al*, 2012). E esta forma da interação num grupo colaborativo foi interpretada por Burbules (2016: 561) como “comunidade autoeducativa”, em que não se distinguem necessariamente os papéis de discente e docente. Neste sentido, qualquer indivíduo pode aprender com o outro membro do grupo através da interação.

Interação entre estudante e professor

Devido à forma particular de interação, as redes sociais atribuem também funções distintas aos professores na prática didática, as quais podem não existir na abordagem tradicional de ensino. Merchant (2012: 15) propôs uma teoria de três abordagens referente à adoção das redes sociais no contexto educativo, designadamente “*learning about*”, “*learning from*” e “*learning with*” redes sociais. Isto é, em primeiro lugar é essencial conhecer e perceber a realidade e ambiente onde os aprendentes se situam. Partindo duma perspetiva geral, reconhece a aprendizagem ocorrida nas ferramentas e focaliza-se na maneira e forma adequadas de aprendizagem. Neste caso, o docente desempenha o papel de cuidar dos discentes. A seguir, trata-se duma etapa que consiste em refletir e renovar as estratégias pedagógicas com base nos géneros de interações sociais que as ferramentas suportam, necessitando-se de implementar o currículo e organizar material. Por isso, o papel do docente nesta situação é o de gestor. No final, o professor terá que aproveitar as ferramentas com que os aprendentes estão familiarizados para desenvolver atividades e suportar aprendizagem colaborativa. Em tal caso, a abordagem irá revelar uma série de funções construtivistas do professor na prática, consoante as diferentes experiências, tais como instrutor, guia, mediador e exemplo (Bartow, 2014; Merchant. 2013).

Em comparação com o sistema educativo tradicional, as redes sociais podem criar um ambiente de aprendizagem eficiente sob um contexto mais

social e aberto (Balakrishnan, 2017; Manca, 2020). O ambiente de aprendizagem interativo, centrado no aprendiz e criado por estas tecnologias pode reforçar interações dinâmicas tanto entre docente e aprendiz como entre os próprios aprendizes e garantir, por isso, uma aprendizagem ativa, permitindo mais e melhores resultados de aprendizagem (Redecker *et al*, 2010; Balakrishnan, 2017; Kind & Evans, 2015; George *et al*, 2016; Sharma, 2019). Particularmente, segundo as palavras de Anthony e Jewell (2017), a melhoria do relacionamento entre o estudante e o professor pode apoiar a aprendizagem.

Não obstante, reporta-se que a interação entre o docente e o discente é efetivamente mais reduzida dentro destes três géneros de interações na aprendizagem e existem estudantes que se sentem numa linha de fronteira com os docentes (Smith, 2016). O título de um artigo científico de Gettman e Cortijo (2015) revela justamente esta questão – “*Leave me and my Facebook alone!*”, em que os autores evidenciaram o relacionamento negativo entre o nível de envolvimento do professor no *Facebook* e o nível de conforto dos estudantes. Os estudantes tendem a separar bem a sua vida social, que aproveitam para se divertir, da vida académica, que normalmente é considerada mais amarga (Jones *et al*, 2010). Shelton (2017) documentou também no seu estudo que existiam estudantes que não gostavam que o docente se associasse muito com a vida deles fora do quadro académico. Segundo o resultado da investigação de Smith (2016), os estudantes podem ter preferência em fazer perguntas aos seus professores num encontro pessoal ou através de email. De um modo geral, o email foi considerado pelos participantes como o meio mais profissional e formal para comunicar, enquanto que as redes sociais eram mais adequadas para situações mais casuais e informais e cooperação com os outros colegas.

Interação com o conteúdo

Relativamente à interação com o conteúdo, quando os aprendizes não se incluem no fluxo de informações, o consumo do conteúdo multimédia pode ser passivo. Neste caso, um mecanismo de interação que se disponibiliza para controlar a corrente de informações, praticar capacidades, aceder a conhecimentos, induzir a curiosidade, reflexão e motivação, passa a ser imprescindível (Claros & Cobos, 2013). Além disso, partindo da perspetiva do uso das tecnologias sociais, o desenvolvimento da literacia digital também é bastante importante no contexto atual, a qual desvenda um défice considerável e crescente e requer uma atenção urgente. Portanto, não se pode separar do currículo, particularmente no caso de introduzir as ferramentas sociais no

contexto do ensino formal (Smith, 2016; James, 2014; Piotrowski, 2015).

A literacia digital, no caso de redes sociais, é interpretada como um novo género de capital cultural – “capital cultural 2.0” (Vanwynsberghe & Verdegem, 2013: 2) –, o qual foi definido como recurso real e potencial existente nas relações entre atores (Adler & Kwon, 2002). Baseando-se na teoria da literacia mediática, Vanwynsberghe e Verdegem (2013) definiram a literacia mediática social como competências prática, cognitiva e afetiva necessárias para aceder, analisar, avaliar e criar conteúdo nas redes sociais em vários contextos. Dentro das competências, o termo prático refere a agilidade manual e o uso técnico das ferramentas sociais que se associam com a parte tecnológica, enquanto as capacidades cognitivas tratam diretamente o conteúdo através da análise e da avaliação. No entanto, atitude, motivação e autoeficácia são outros três componentes afetivos que podem influenciar o uso das redes sociais na aprendizagem (*ibidem*). Mais especificamente, Blakenship (2011) propôs cinco aspetos concretos da literacia mediática social, nomeadamente atenção, colaboração, participação, consciência de rede e consumo crítico. Isto é, primeiramente os indivíduos precisam de saber distinguir que informações são mais relevantes e merecem a nossa atenção. Entretanto, também é importante ser um bom participante e publicar informações com conteúdo adequado, em tempo apropriado e de maneira correta. E sendo a base da construção de conhecimentos coletivos, a colaboração é, neste caso, uma competência fundamental. Além disso, o domínio das funções das redes sociais, por exemplo as definições de privacidade, também é um género de literacia essencial para o uso da internet. Em último lugar, o juízo de saber adotar informações confiáveis dentro do enorme fluxo de informação também foi considerado indispensável.

2.2.5 Limitações e obstáculos vs. promoção de profissionalismo

A introdução das redes sociais é interpretada como uma espada de dois gumes que traz simultaneamente vantagens e desvantagens. O surgimento destas tecnologias tem trazido tanto bem como mal no mundo (Smith, 2016; Omoera *et al*, 2018). Em primeiro lugar, em virtude do acesso aberto, a segurança na internet é a questão mais significativa (Merchant, 2012). Entretanto, reportam também que o uso de ferramentas como o *Twitter* e *Facebook* pode ser um fator distrator que influencia os alunos na sala de aula (Fox & Varadarajan, 2011; Davis *et al*, 2015; Manca, 2020; Akram & Albalawi, 2016). No entanto, a credibilidade dos recursos online e sobrecarga das informações também são fatores que influenciam diretamente o resultado de aprendizagem (Smith, 2016; Piotrowski, 2015), pois que a exposição forte e

acumulada às informações dos média dá forma ao conceito de realidade, atitude e comportamento dos indivíduos (Omoera *et al*, 2018). Por outro lado, no contexto do ambiente de aprendizagem autodirigida, a distinção entre indivíduos e a diferença do tempo de acesso às ferramentas tornam difícil de envolver simultânea e completamente todos os aprendentes em situação de aprendizagem (Maisonneuve *et al*, 2015).

Além das dificuldades técnicas (Manca, 2020), provavelmente pode-se encontrar facilmente dificuldades em introduzir as redes sociais nas práticas pedagógicas já existentes no contexto formal devido ao currículo fixo, e a sua adoção pode requerer investimento de tempo (Manca & Ranieri, 2016; Kimmerle *et al*, 2015; Ajjan & Hartshorne, 2008). Entretanto, a característica de estar “*always-on*” também pode causar inconveniência para o docente por ter que dar feedback imediato e trazer mais trabalho fora da escola. Aliás, fornecer feedback de boa qualidade e imediato traz certamente pressão, especialmente ao docente que organiza o curso sozinho (Cooner, 2012; Bartow, 2014). Segundo o resultado da investigação de Moran, Seaman & Tinti-Kane (2011), o custo do tempo é aquilo com que a maioria dos membros docentes mais se preocupam. Entretanto, o envolvimento exagerado e a obsessão por estas tecnologias podem ter impacte desfavorável sobre o resultado de aprendizagem (Kirschner & Karpinski, 2010). A investigação de Paul, Baker e Cochran (2012) revelou uma relação estatisticamente negativa entre o tempo gasto nas redes sociais e o desempenho académico dos estudantes, o que influenciou profundamente a capacidade de concentração.

Aliás, relacionando com as atividades sociais no mundo real, a integração dos alunos e as questões de plágio e privacidade também são as barreiras mais relevantes que os docentes mencionaram. Dentro disso, a privacidade é tratada como a preocupação principal não apenas do docente, mas também do discente, que em grande medida determina a adoção das redes sociais na aprendizagem (Xie *et al*, 2012; Alsuraihi *et al*, 2016; Piotrouski, 2015; Moran *et al*, 2012; Merchant, 2012; Jensen, 2019; Barrot, 2018). A autoapresentação e a autorrevelação são dois processos cruciais durante o uso das redes sociais (Kaplan & Haenlein, 2010). E neste caso, a distorção das fronteiras entre vida social e académica pode originar questões da apropriação textual e autoexpressão autêntica (Waycott *et al*, 2017). Entretanto, a ultrapassagem da fronteira entre uso profissional e privado também é tratada como um risco potencial (Clark & Wagner, 2017; Davis *et al*, 2015). Aliás, tomando em conta o direito à livre expressão e os perigos e abusos do uso das redes sociais na prática, existem também estudos que revelam o facto de que os estudantes podem não estar conscientes da questão ética, especialmente a ética

profissional (Avcı et al, 2015; Fenwick, 2016; Waycott et al, 2017; Lebel et al, 2015).

Contudo, é necessário estar consciente de que não existe nenhum poder inerente às próprias tecnologias (Fenwick, 2016). As redes sociais não funcionam sozinhas e a sua inerência é, na verdade, o facto de serem ferramentas e espaços virtuais (Bartow, 2014). No que diz respeito à questão da obsessão pelo seu uso, Kirschner e Karpinski (2010) salientaram que qualquer tarefa implementada ao mesmo tempo com aprendizagem pode produzir efeito equivalente. E, simultaneamente, os autores propuseram também a questão de se os indivíduos que passam mais tempo nas redes sociais como o *Facebook* se distinguem em inerência dos outros. Com efeito, a investigação de Zhong, Hardin e Sun (2011) evidencia que os indivíduos com elevada necessidade para o pensamento esforçado e curiosidade intelectual usam menos o *Facebook*. Tal como o que é revelado na investigação de Smith (2016), um número considerável de estudantes afirmou que o efeito que as redes sociais podem trazer, quer bom quer mau, depende do contexto, objetivo ou intenção de interação. Caso o professor saiba realmente a maneira de as incorporar no seu currículo de uma forma dinâmica e eficaz, estas tecnologias podem ser meios pedagógicos bem valiosos (Paul et al, 2012). Uma avaliação simples e superficial das ferramentas passará ao lado do problema. Ao mesmo tempo que originam perigos e riscos, estas tecnologias trazem também oportunidades (Burbules, 2016).

Aliás, se bem que um grande número de estudantes seja capaz de ser competente em usar as tecnologias no âmbito social, muitos deles não possuem devidamente desenvolvidas as capacidades de produção profissional nas redes sociais (Lebel et al, 2015). Neste caso, é necessário orientar e demonstrar de uma maneira explícita a utilidade e uso apropriado destas ferramentas nas tarefas e projetos específicos a fim de equipar os seus papéis profissionais futuros (James, 2014). Sendo reconhecido como um objetivo importante da educação superior (Scanlon, 2011; Anthony & Jewell, 2017), o profissionalismo é na verdade um sistema de valores normativo e de controlo ideológico com um vínculo insolúvel com confiança, conhecimentos especializados e critério necessário para gerir riscos no serviço público (Freidson, 2001). E a criação do profissionalismo resulta efetivamente da gestão individual e de procedimentos de decisão ética. Com base neste pressuposto, o desenvolvimento da sensibilidade crítica do seu uso passa a ser crucial no contexto das redes sociais (Fenwick, 2016).

Entretanto, reporta-se que o uso apropriado das redes sociais, na verdade, pode ajudar a modelar o profissionalismo, com alicerce na conectividade,

capacidade e flexibilidade online (Kind *et al*, 2014; Fenwick, 2016). Com efeito, a separação intencional das fronteiras entre o mundo profissional e o privado é quase inútil e irracional na cultura da nova média (Burbules, 2016). A obscuridade desta linha é uma consequência inevitável, resultado do desenvolvimento da sociedade ocidental hoje em dia, por causa do surgimento do individualismo interconectado, das novas formas de atividade profissional e de lazer e do sistema ubíquo de comunicação (Rainie & Wellman, 2012). E em conformidade com Waycott, Thompson, Sheard e Clerehan (2017) e Shelton (2017), na prática, os estudantes têm um crescente sentido de identidade online e são refletivos e hábeis em relação a separar as suas identidades privada e profissional. Ao invés de simplesmente aprender as formas de se proteger dos males resultantes da abertura da internet ou para evitar a criação da relação íntima com objetos inapropriados, a examinação do próprio padrão dos estudantes referente à participação nas redes sociais e o desenvolvimento das capacidades alusivas ao seu contexto profissional, designadamente “*e-skills*”, são de facto mais importantes (Fenwick, 2016). E o ensino destas competências profissionais digitais irá aumentar a experiência global de aprendizagem e ampliar oportunidades para a carreira profissional dos estudantes (Lebel *et al*, 2015; Freberg & Kim, 2018). À luz de Cooner (2012), os estudantes conseguem perceber a legitimidade em relação ao uso das ferramentas como meio de aprendizagem e estas experiências permitem que estejam mais confiantes para lidar com assuntos deste género e promoverem o seu uso apropriado no futuro.

2.3 Redes sociais e aprendizagem de línguas

À luz da teoria sociocultural, o funcionamento mental dos humanos é efetivamente um processo de mediação, dependendo dos artefactos culturais, atividades e conceitos (Lantolf & Thorne, 2007). Por isso, pode-se dizer que o desenvolvimento da aprendizagem consiste nas atividades sociais. Sendo criado, recriado e decidido pelos participantes da prática social, o processo de aprendizagem manifesta a característica que não se pode predefinir (Lantz-Andersson, 2017). Se se interpreta de acordo com a teoria da aprendizagem socialmente situada, o foco da finalidade da educação transforma-se em gestão da aprendizagem, em função dos espaços sociais nos quais a aprendizagem ocorre de uma maneira natural (Fox, 2002).

No entanto, tratando-se de um aspeto particular do funcionamento humano, as línguas desempenham o papel de mediar as relações entre os humanos e o mundo (Lafford, 2009). Neste caso, a aprendizagem de línguas é considerada participativa, socialmente constituída e inseparável do contexto social (Vygotsky, 1978). E o seu processo de aprendizagem deve ser realizado, portanto, num ambiente natural, onde os fatores pessoal, situacional, cultural e social moldam a produção e evolução da língua em conjunto (Ma, 2017). Nas palavras de Duff (2010), que interpretou a teoria de socialização da língua, os conhecimentos linguísticos, pragmáticos e culturais adquirem-se através das experiências sociais, em que os aprendentes exploram as regras subjacentes e implícitas de comunicação e interação, mediante o uso da língua-alvo numa sociedade.

Aliás, na verdade, a ausência do ambiente natural, onde os discentes podem usar a língua-alvo para realizar uma comunicação autêntica, pode influenciar diretamente a sua aquisição de línguas e motivação de aprendizagem (Kormos & Csizér, 2007). E isto é considerado como uma das dificuldades principais que a educação de línguas está a enfrentar na prática (Wong *et al*, 2016). Entretanto, a forma tradicional de lecionar aulas de línguas estrangeiras é conhecida por ser centrada no professor e orientada pelo behaviorismo (Plank & Condiffe, 2011), focalizado na transmissão unidirecional passiva de informações (Gamble & Wilkins, 2014). Todavia, a sobredependência dos materiais descontextualizados, os focos desequilibrados no *input* dos conhecimentos e a ignorância do *output*, designadamente a produção da língua-alvo e a competência comunicativa podem provocar falhas na abordagem da natureza contextualizada da comunicação (Liu & Zhao, 2008; Tedick & Walker, 2009). Neste caso, a descontextualização da natureza social pode influenciar diretamente a criação

da capacidade de expressão da língua-alvo dos aprendentes, refletindo-se nas dificuldades em traduzir os seus pensamentos e ideias para palavras e escolher as expressões adequadas na língua-alvo (Cimcoz, 1999; Silva, 1993). No entanto, a oportunidade limitada para falar e escrever a língua-alvo fora da sala de aula também é considerada como um obstáculo significativo para a aprendizagem de línguas (Yen *et al*, 2013; Ekoç, 2014; Shafie, Yaacob & Singh, 2016a). Por isso, é evidente que os aprendentes necessitam de mais oportunidades para fazer a produção de conteúdo na língua-alvo, utilizando-a como uma ferramenta de comunicação (Borau *et al*, 2009). Por outras palavras, a relação entre a aprendizagem de línguas e o seu uso não é mais casual, mas cíclica e recíproca (Wong *et al*, 2017).

Segundo as palavras de Kabilan, Amad e Abdin (2010), a aprendizagem não significa necessariamente que o processo tem de ocorrer num ambiente formal – dentro de uma sala de aula estandardizada e orientada por um instrutor. Aliás, a aprendizagem pode-se realizar em qualquer lugar, desde que existam interações significativas entre os aprendentes, originando a construção de conhecimentos. Neste contexto, as ferramentas e plataformas que reforçam a comunicação e interação humana são consideradas como um potencial para a aprendizagem de línguas. Especialmente as redes sociais, que se utilizam amplamente nos dias de hoje, são extremamente apropriadas para a prática da língua-alvo em contexto natural (Godwin-Jones, 2008; Rahimah & Ibrahim, 2016). Nas palavras de Pimmer, Chipps, Brysiewicz, Walters, Linxen, & Gröhbiel (2017), o uso das plataformas sociais no dispositivo móvel pode potencialmente assegurar práticas de comunicação sociocultural quotidiana dos utilizadores, apoiando a manutenção do tecido social da comunidade. Neste caso, a aprendizagem de línguas pode ocorrer de uma forma ubíqua ao longo do tempo e do espaço, a qual se pode constituir num *continuum* de aprendizagem formal para aprendizagem informal fora de sala de aula, com aplicação de tecnologias móveis, esbatendo as fronteiras entre aprendizagens formal e informal (Ma, 2017; Greenhow & Lewin 2016; Gonulal, 2019). As plataformas de redes sociais superam as limitações físicas por fornecerem oportunidades comunicativas ilimitadas no mundo virtual, proporcionando possibilidades novas e adicionais para a aprendizagem de línguas (Fewell, 2014; Wong *et al*, 2017; Jones, 2015; Clark & Gruba, 2010; Thorne, 2003). No entanto, o espaço social criado pelas redes sociais possibilita também a reutilização, enriquecimento e recontextualização dos conhecimentos e capacidades adquiridos na sala de aula, implicando uma aprendizagem profunda (Wong *et al*, 2017).

Não obstante, para introduzir as redes sociais no processo de

aprendizagem é imperativo prestar atenção às características inerentes e possibilidades que as ferramentas podem trazer para a prática didática, e evitar a reformulação simples das técnicas antigas em que não se encontra a necessidade absoluta da aplicação das novas tecnologias (Colpaert, 2004; Setter & Jenkins, 2015).

2.3.1 Vantagens das redes sociais na aprendizagem de línguas

Vantagens no âmbito cognitivo

À luz de Gee (2004), trata-se de duas razões para utilizar as redes sociais no processo de aprendizagem de línguas: a utilização das ferramentas sociais, por um lado, possibilita um espaço social constantemente disponível para os aprendentes e, por outro lado, fornece um contexto social mais autêntico, permitindo aprendizagem mediante a socialização e utilização. Alguns autores reportaram que o uso das redes sociais na prática didática podia promover efetivamente a gramática, vocabulário, consciência de linguagem, escrita acadêmica, expressão pessoal, competência comunicativa, criatividade e interação (Wu & Wu, 2011; Inderawati, Petrus & Jaya, 2019; Pimmer *et al*, 2017; Pew Research Center, 2015 *apud* Omoera *et al*, 2018; Manca, 2020; Slim & Hafedh, 2019; Gonulal, 2019) De facto, a interação social é considerada como uma parte extremamente vital para a aprendizagem de línguas que assegura a parte do *input* linguístico (Gass, 1977). Entretanto, quando os aprendentes utilizam a língua-alvo para interagir com os outros, realizam a produção do *output* que é efetivamente um elo da cadeia imprescindível para os aprendentes (van Lier, 2000; Lafford, 2009). Aliás, durante o processo da produção de conteúdo, os discentes podem perceber uma distância entre o que pretendem exprimir e o que conseguem produzir, desvendando a insuficiência dos seus conhecimentos (Swain, 2005). Por outras palavras, em comparação com a estratégia didática tradicional da aprendizagem de línguas, o espaço virtual disponibiliza um repertório linguístico diverso e imprevisto, onde os aprendentes podem encontrar o seu desconhecimento das palavras necessárias durante o processo de interação, dada a natureza da imprevisibilidade das conversas abertas (Lantz-Andersson, 2017; Ullrich *et al*, 2008; Ekoç, 2014). Trata-se, à vista disso, da aquisição de vocabulário a precondição fundamental para o estabelecimento da interação (Slim & Hafedh, 2019). Todavia, a memorização behaviorista e mecânica de listas de palavras, que se aplica largamente na aula tradicional de línguas, não pode promover efetivamente uma aprendizagem significativa (Amirian & Momeni, 2012; Horst, 2014). A aquisição do vocabulário em Língua Segunda foi bem definida por Channell (1988) como a capacidade de reconhecer e entender o significado da

palavra dentro e fora do contexto relevante e de a usar em várias situações de uma forma natural e adequada. Neste caso, pode-se dizer que as ferramentas sociais proporcionam um ambiente ideal para a aprendizagem, tal como os resultados apresentados nas investigações de Başöz (2016) e Kabilan, Amad e Abdin (2010): a maior parte dos estudantes afirmou o seu domínio do novo vocabulário após utilizar as redes sociais na aprendizagem.

Wong, King, Chai e Liu (2016) propuseram, no entanto, outra estratégia praticável para o reforço do vocabulário ativo com base na criação do texto nas redes sociais, cujo potencial foi evidenciado também na investigação de Alwi, Adams e Newton (2012). No âmbito das redes sociais, o texto caracteriza-se pela sua natureza híbrida, em que coexistem simultaneamente a comunicação oral e a escrita (Kramsch, 2014; Androutsopoulos, 2014). Por outras palavras, as ferramentas sociais possibilitam a associação da textualização da comunicação escrita com a interação face a face em tempo real (Darhower, 2002). Em comparação com a interação presencial, o texto no espaço virtual simultaneamente visualiza a forma linguística da comunicação, regista a troca de palavras e promove uma abordagem mais intuitiva (Sauro, 2009; Stahl, 2009). E permite, neste caso, a revisão e o reuso das palavras novas que surgem (Montero-Fleta *et al*, 2014). Na verdade, isto é uma etapa fundamental para a aprendizagem de línguas, dado que as palavras se aprendem com a maneira como os outros indivíduos as usam (Hattem, 2014).

Contudo, de acordo com Wong, Chai e Aw (2017), o desafio pedagógico principal na aprendizagem de línguas estrangeiras é a transformação da língua-alvo numa língua viva para os aprendentes, nomeadamente a potenciação do contexto autêntico para facilitar a comunicação. No entanto, considera-se que as redes sociais revelam aos discentes o uso real da língua-alvo (Baralt, 2011; Antenos-Conforti, 2009). Reporta-se que a introdução das redes sociais torna a aprendizagem de línguas mais real e aplicável, ligando os aprendentes ao mundo real (Alm, 2015; Plutino, 2017; Faizi *et al*, 2014; Qarajeh & Abdolmanafi-Rokni, 2015; Kim *et al*, 2011). Nas palavras de Lantz-Andersson (2017), as ferramentas sociais fornecem oportunidades para os estudantes praticarem e se prepararem para a comunicação quotidiana em língua estrangeira. Isto é, com efeito consideram-se as experiências pessoais dos aprendentes como recursos de aprendizagem, associando o conteúdo aprendido dentro da sala de aula às atividades quotidianas fora da sala de aula (Wong *et al*, 2017). O uso da língua-alvo no contexto quotidiano é considerado como uma das maneiras mais efetivas para a aprendizagem de línguas (Kitchakarn, 2016). Porém, o estabelecimento do contexto autêntico da língua-alvo também se pode realizar através da socialização com os falantes nativos

(Kabilan *et al*, 2010; Faizi *et al*, 2014), ou pela observação da sua interação comunicativa (Alm, 2015; Schmidt, 2001). E na verdade, a prática da comunicação é interpretada como a forma mais pretendida e necessária dos discentes durante o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras (Terhune, 2013; Sayers & Brown, 1987). E, segundo as palavras de Klapper (2006), a capacidade das ferramentas sociais para reunir os estudantes e os falantes nativos é a sua aplicação mais “estimulante” na aprendizagem de línguas. Aliás, mediante a interação com os falantes nativos, além do domínio das capacidades linguísticas, também é possível promover e reforçar a consciência e compreensão interculturais (Borau *et al*, 2009; Kern, 1995; Kinginger, 2004; Hattem & Lomicka, 2016).

Vantagens no âmbito afetivo

Além da melhoria de capacidades linguísticas, um número significativo de estudos evidencia o impacto positivo trazido pelas redes sociais para melhorar a motivação e atitude dos estudantes no que diz respeito à aprendizagem de línguas (Blattner & Fivri, 2009; Kabilan *et al*, 2010; Jethro *et al*, 2012; Aydin, 2017; Rahimah & Ibrahim, 2016; Tananuraksakul, 2015; Terhune, 2016; Yunus & Salehi, 2012; AbuSa’aleek, 2016; Al-Dawood, 2013; Sharma, 2019; Slim & Hafedh, 2019; Gonulal, 2019; Hwang & Fu, 2019). Com efeito, no âmbito da aprendizagem, particularmente no caso da aprendizagem de línguas, trata-se da motivação dos discentes como fator-chave do seu êxito (Mondahl & Razmerita, 2014; Larreta-Azelain, 2013). Em conformidade com a teoria de autodeterminação, os aprendentes sentem-se porventura mais motivados quando possuem mais autonomia, competência e sentimento de ligação que se podem satisfazer efetivamente pelo uso das redes sociais. Isto quer dizer que os utilizadores podem ter autonomia total e publicar o que querem num espaço virtual com facilidade, que se reflete na sua competência digital, e receber, por sua vez, o feedback dos outros, fazendo-lhes sentir a ligação social (Jensen, 2019). De acordo com Stockwell (2013), a motivação de utilizar tecnologia pode potencialmente promover a aprendizagem com recurso a meios tecnológicos e, por sua vez, a motivação sustentável de aprendizagem também pode incentivar o uso da tecnologia. Porém, no que diz respeito à introdução das tecnologias na aprendizagem, a intenção e atitude dos estudantes dependem significativamente da facilidade de uso das ferramentas aplicadas (Kitchakarn, 2016; Chang *et al*, 2012; Park, 2009). Uma vez que os aprendentes sintam que a experiência de uso é confortável e conveniente, são mais capazes de produzir uma cultura de socialização de línguas (Shams, 2014). Neste caso, as redes sociais, que se caracterizam pelo uso simples,

revelam o seu potencial para a aprendizagem de línguas (Tanauraksakul, 2015; Kitchakarn, 2016).

Entretanto, no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, o sentimento de tensão e apreensão, nomeadamente na terminologia associada à expressão e compreensão orais e aprendizagem, foi definido por Macintyre e Gardner (1994) como ansiedade da língua estrangeira. Este género de ansiedade manifesta-se principalmente em três aspetos, designadamente a apreensão comunicativa, a ansiedade gerada pela prova e o medo da avaliação negativa (Horwitz *et al*, 1986). Com efeito, os indivíduos com alto nível de apreensão comunicativa evitam a comunicação na língua-alvo tanto quanto possível (McCroskey, 1977). À luz da investigação de Liu e Jackson (2008), a prática da língua-alvo em diversos contextos e a criação de autoconfiança podem ajudar a melhorar a ansiedade da língua estrangeira. E em conformidade com a teoria do filtro afetivo, a realização da aquisição de língua também necessita de motivação elevada, atitude positiva, autoconfiança forte e ansiedade a nível baixo (Krashen, 1981). Nesta esteira, reportam que a prática e utilização da língua-alvo nas redes sociais podem promover o nível de confiança e conforto dos discentes (Kabilan *et al*, 2010; Jethro *et al*, 2012; Aydin, 2017; Tanauraksakul, 2015; Antenos-Conforti, 2009; Sharma, 2019; Hwang & Fu, 2019). Em comparação com a sala de aula tradicional, no ambiente casual e intimista criado pelas redes sociais, os estudantes interagem e comunicam com os outros indivíduos ao seu próprio ritmo, tomam o tempo que for necessário para organizar as palavras e sentem menos ansiedade para usar a língua-alvo para exprimir as suas ideias e opiniões, disponibilizando um espaço alternativo, particularmente para os aprendentes mais tímidos (AbuSa'aleek, 2016; Alm, 2015; Aydin, 2017; Tanauraksakul, 2015; Qarajeh & Abdolmanafi-Rokni, 2015; Larreta-Azelain, 2013; Abney *et al*, 2019). Além disso, também se pode considerar esta característica de interação semissincrónica das ferramentas sociais como o andaime para a conversa síncrona, especialmente para os aprendentes que ainda não alcançaram um nível avançado de proficiência de expressão na língua-alvo (Wang *et al*, 2016). Portanto, temos razões para acreditar que as redes sociais podem ajudar a controlar a ansiedade durante a aprendizagem de línguas.

Segundo a conclusão apresentada no estudo de Kabilan, Ahmad e Abidin (2010), os participantes mostraram vontade de partilhar os seus pensamentos e sentimentos com a audiência. A existência de uma audiência de leitores e ouvintes pode motivar os aprendentes, fazendo o seu melhor para melhorar e se apresentar (Kleanthous & Cardoso, 2016; Gamble & Wilkins, 2014; Hattem & Lomicka, 2016; Pew Research Center, 2015 *apud* Omoera *et al*, 2018). A sua

apresentação e desempenho diante dos seus pares constitui um forte e particular interesse (Gamble & Wilkins, 2014). E, por outro lado, a assistência e feedback da audiência pode também ajudar à construção de confiança (Yunus & Salehi, 2012). Blattner e Fivri (2009) concluíram que o papel da audiência na comunidade de aprendizagem funciona como uma manifestação de sentido de pertença.

Não obstante, variando de indivíduo para indivíduo, as atitudes e hábitos pessoais podem ser diferentes, e que se manifestam diretamente em relação ao comportamento interativo no espaço virtual (Cacchione, 2015). Alguns indivíduos podem ser relutantes em cometer erros e optam, por isso, por não publicar ou não contribuir com nada para a comunidade nas redes sociais (Shafie *et al*, 2016b; Mikum, 2018). Este género comportamento, de seguir e observar as discussões ou atividades realizadas online sem contribuição nenhuma, foi interpretado como *lurking* (Shafie *et al*, 2016b). *Lurking* ocorre quando não existe o sentido de pertença (Farhana, Rachel & Abdul, 2015). No entanto, tal como a ligação e a intimidade sociais, o sentido de pertença requer tempo para amadurecer (Ekoç, 2014; Shafie *et al*, 2016b). Segundo a teoria da cultura participativa, referida no capítulo II, uma vez que se sintam confortáveis na comunidade online, os discentes começarão a criar, contribuir e divulgar conhecimentos (Jenkins *et al*, 2015). Sendo uma das vantagens das redes sociais, os aprendentes estão constantemente situados no ambiente autêntico e podem produzir conteúdo na língua-alvo quando estiverem preparados para tal (Kim *et al*, 2011).

Aliás, não se pode tratar o nível de interação como um indicador para aquisição ou aprendizagem (Cacchione, 2015). Com efeito, no estudo de Neelen e Fetter (2010), o *lurking* foi evidenciado como uma estratégia de aprendizagem para os aprendentes. Enquanto os participantes mais ativos sentem o aumento de confiança referente ao uso da língua-alvo no espaço público, os *lurkers* beneficiam da capacidade comunicativa online mediante a observação e imitação do conteúdo produzidos pelos outros (Kasuma, 2017). Nas palavras de Schmidt (2001), a observação dos textos publicados pelos falantes nativos no espaço virtual é ideal para a aquisição do *input* compreensível pelos aprendentes, através da interação com o texto próprio.

Em vista disso, temos razões para acreditar que a introdução das redes sociais, uma das ferramentas mais popularizadas entre os estudantes nos dias de hoje, na prática pode não só promover certamente a aprendizagem de Português por falantes chineses em alguns domínios da competência linguística por meio do estabelecimento dum espaço social virtual, mas também melhorar porventura a sua motivação e atitude a respeito da

aprendizagem, especialmente no contexto “habitual” da aplicação de metodologias tradicionais baseadas na memorização e ausência de ambientes autênticos de uso de Português na China, propondo uma nova abordagem que se afigura exequível – o recurso ao *Weibo*.

Capítulo III Metodologia

A partir da questão de investigação que propusemos, pretendemos responder qual o impacto da utilização do *Weibo* na capacidade escrita dos nativos da língua chinesa na aprendizagem de Português Língua Estrangeira. Neste contexto, será crucial identificar o paradigma e natureza do estudo que desenvolvemos, definir o planeamento do procedimento da investigação, justificar as técnicas, instrumentos e opções metodológicas e esclarecer os participantes envolvidos com um suporte teórico firme. Dedicamos, portanto, este capítulo à apresentação do plano metodológico do presente estudo.

3.1 Paradigma e natureza da investigação

Derivando da análise da revolução na ciência de Thomas Kuhn (1970 *apud* Bryman, 2012), o conceito de paradigma foi utilizado para designar “um modelo para o ‘que’ e para o ‘como’ investigar num dado e definido contexto histórico/social” (Coutinho, 2014:8). Na verdade, as Ciências Sociais são consideradas pré-paradigmáticas, em que os paradigmas se caracterizam pela “incomensurabilidade” (Bryman, 2012, p.629).

Segundo as teorias de Habermas, a distinção dos paradigmas de investigação depende precisamente de “determinados interesses sociais” (Habermas, 1987, *apud* Coutinho, 2014:20). Na abordagem interpretativa, que “procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2014:18), o mundo social é interpretado como “um processo social emergente que é construído pelos indivíduos em questão” (Burrell & Morgan, 1979:28). Contudo, no positivismo, é difícil englobar a dimensão da complexidade e totalidade do fenómeno social (Aires, 2011). Diferenciando-se das Ciências Naturais, numa investigação socioeducativa, o significado subjetivo da ação social é fundamental (Bryman, 2012); por outras palavras, os sentimentos da ação e dos sujeitos desempenham, neste caso, um papel bem mais essencial do que as causas e motivos para uma investigação interpretativa (Amado, 2014). Destaca-se, nesse caso, da epistemologia subjetiva do paradigma interpretativo, em que “tanto o sujeito como o objeto da investigação têm a característica comum de serem, ao mesmo tempo, ‘intérpretes’ e ‘construtores de sentidos” (Coutinho, 2014:18).

No que diz respeito ao presente estudo que visa estudar as potencialidades do uso numa rede social de origem chinesa no processo de aprendizagem de Português Língua Estrangeira pelos falantes de Mandarim, trata-se precisamente de uma compreensão do comportamento humano sob uma perspectiva natural. Pretenderemos, nesse caso, estudar “os estados

subjetivos” dos sujeitos nas atividades de aprendizagem com a aplicação da ferramenta social, o que demonstra justamente uma característica relevante do interpretivismo (Bogdan & Biklen, 1994).

3.2 Método: estudo de caso

Baseando-se nos objetivos específicos apresentados antes, o estudo caracterizar-se-á por ser uma investigação empírica que procura compreender um fenómeno em concreto sob o contexto da realidade social que corresponde efetivamente à naturalidade do estudo de caso (Yin, 2007). Consistindo na “observação detalhada” de uma questão específica (Bogdan & Biklen, 1994:89), o estudo de caso é uma “estratégia de pesquisa abrangente” que engloba a lógica do planeamento, a recolha e análise das informações (Yin, 2007:33). Entretanto, este método de investigação é reconhecido também como uma maneira de estudar em profundidade um fenómeno que existe no contexto natural, o qual apresenta uma descrição idiossincrática do valor intrínseco do caso (Amado & Freire, 2014). Nesse caso, o estudo de caso utiliza-se frequentemente com o objetivo de explorar problemáticas novas, atualizar perspetivas existentes e propor hipóteses profundas (Hamel, 1998 *apud* Amado & Freire, 2014), equivalendo justamente à finalidade do presente trabalho.

Aliás, para diferentes autores, a sua compreensão em relação ao conceito de estudo de caso pode ser desigual: por exemplo, Merriam (1988 *apud* André, 2008) resumiu quatro características essenciais do estudo de caso de natureza qualitativa, as quais são particularidade, descrição, heurística e indução. Isto é, além de ser um método que estuda problemas práticos e quotidianos com alicerce na sua particularidade e possui uma descrição densa do fenómeno-alvo da especulação, o estudo de caso também pode ajudar a revelar novas relações, conceitos e compreensão que não contam ser descobertas antes (Merriam, 1988 *apud* André, 2008). E nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso pode-se compreender como um funil, em que o investigador define cada vez melhor a estratégia e os conhecimentos se acumulam consoante o desenvolvimento do estudo. Com o objetivo de compreender as metodologias didáticas mais apropriadas à utilização da ferramenta social *Weibo* no ensino de Português Língua Estrangeira ao público chinês, o estudo será sujeito, inicialmente, a um processo de refinamento do plano através da verificação da reação concreta dos sujeitos da investigação nos diferentes períodos e da análise dos seus feedbacks e comportamentos sob o contexto de distintas estratégias aplicadas. E este género de estudo de caso com a característica de funil foi interpretado por Stenhouse (1994, *apud* Amado, 2014) como estudo de caso de investigação-ação em que o feedback e reação pode guiar a revisão da ação. A investigação-ação é considerada por Coutinho (2005 *apud* Coutinho *et al*, 2009: 361) como “uma modalidade dos planos pluri-

metodológicos ou mistos”, a qual demonstra o carácter diagnóstico que é normalmente utilizado para esclarecer as questões do fenómeno a investigar, sendo definido por Martins (2008: 47) como “uma estratégia de pesquisa que se adequa aos propósitos de um Estudo de Caso”. Contudo, se bem que se integre o processo de refinamento do plano, o presente estudo conduzir-se-á com o cariz de estudo de caso explanatório, visto que procuramos entender quais as potencialidades do uso dum rede social de origem chinesa na competência escrita de Português por aprendentes chineses. Diante disso, visamos estudar o comportamento dalguns estudantes participantes nas atividades desenvolvidas na rede social, em concreto, a fim de compreender como a introdução desta ferramenta pode influenciar o desenvolvimento da competência escrita de falantes da língua chinesa na sua aprendizagem de Português Língua Estrangeira. Não pretendemos melhorar nem transformar a prática, nem mesmo alcançar o tipo de resultados de aperfeiçoamento cíclico típicos de uma investigação-ação (Coutinho *et al*, 2009).

No livro “*Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*”, Martins (2006) relatou no capítulo “*Um Estudo de Caso Deve Ser Importante*” que:

Quando um estudo de Caso escolhido é original e revelador, isto é, apresenta um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem a possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tinham sido abordadas por estudos semelhantes, o caso poderá ser qualificado como importante, e visto em si mesmo como uma descoberta.

Portanto, considerando a representatividade da unidade de análise, nomeadamente o caso de estudo, o presente trabalho irá basear-se nos dez estudantes (cinco na segunda intervenção e cinco na terceira) de duas turmas do 2.º ano do curso de licenciatura de Estudos Portugueses (EP) da Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian (ULED, 大连外国语大学) no primeiro semestre letivo, respetivamente dos anos letivos 2018/2019 e 2019/2020, em conformidade com a sua questão principal que visa investigar as influências que a introdução da ferramenta *Weibo* pode trazer aos nativos de Mandarim na competência escrita de Português. Segundo o currículo do curso, os estudantes frequentam 320 horas letivas de aulas de língua portuguesa, nomeadamente Português Básico no primeiro ano letivo e o seu nível de Português atinge B1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Portanto, esta investigação adotará a abordagem do estudo de caso único segundo a teoria de Yin (2007) que envolverá

simplesmente um caso em particular, neste contexto, os estudantes do curso de EP da ULED. Porém, este modo de obter um conhecimento geral por meio de observar um caso em concreto foi definido por Stake (1995) como a natureza do estudo de caso instrumental e é normalmente utilizado para obter uma perspectiva vasta relativamente a um fenómeno que um caso particular ajuda a elucidar (André, 2008).

Quanto à natureza da metodologia, o presente estudo apresentará uma natureza mista, a qual se manifestará essencialmente na parte analítica dos dados. Na prática, todas as metodologias manifestam parcialidade e certas limitações e, nesse caso, é inevitável chegar a uma conclusão enviesada com a aplicação de somente uma metodologia (Greene, Caracelli & Graham, 1989). Portanto, para poder alcançar o resultado a um nível global e completo, a combinação de metodologias torna-se fundamental. Muitas vezes, a abordagem quantitativa nos estudos qualitativos é considerada como uma maneira de “persuadir” os seus leitores (Bryman, 2012, p. 622). E em particular no que diz respeito ao estudo de caso, a estratégia da triangulação, nomeadamente o uso de uma combinação de metodologias para estudar o mesmo fenómeno também é bastante frequente (Dezin, 1978; André, 2008). As duas abordagens possuem sempre uma associação estatística, e muitas vezes, na prática, a estatística descritiva mostra-se necessária de ser apresentada em conjunto com os resultados qualitativos (Bogdan & Biklen, 1994). À vista disso, a triangulação de metodologias aplicar-se-á no presente estudo.

3.3 Planejamento da investigação

Yin (2007) interpretou o processo de desenvolvimento do estudo de caso como quatro fases principais, designadamente o planeamento do estudo, a recolha dos dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados. Aliás, tomando em conta a natureza do estudo de caso com o elemento de investigação-ação do presente estudo, o refinamento será também, nesse caso, um elo da cadeia extremamente essencial. Dessa forma, consideramos aplicar o modelo da condução do estudo de caso proposto por Miguel, em 2007, que redefiniu detalhadamente o processo de desenvolvimento em seis fases (figura 2⁴).

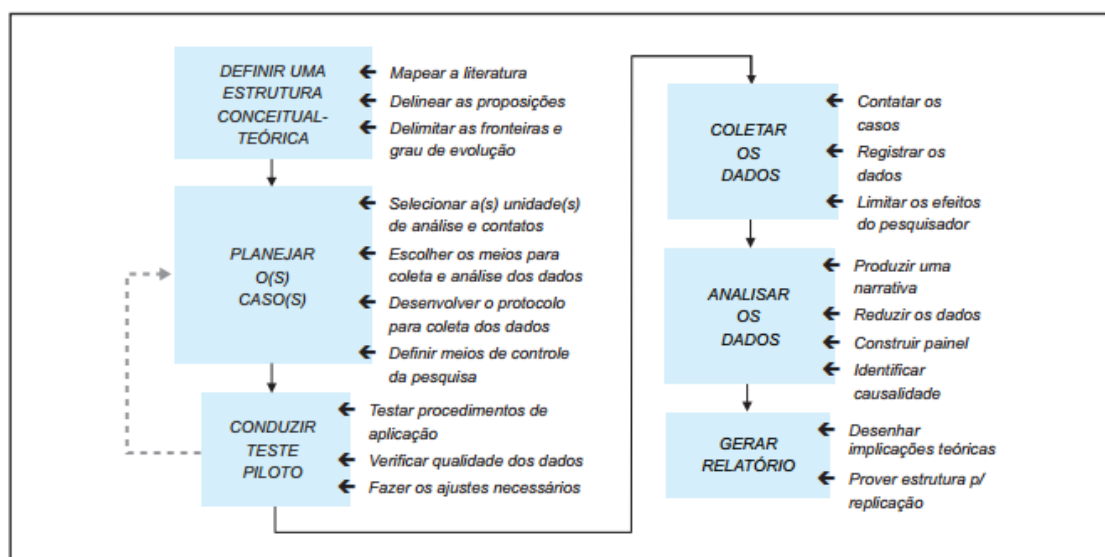


Figura 2 – Condução do estudo de caso (Miguel, 2007, p.221)

Conforme o modelo de Miguel (2007), o enquadramento teórico será efetivamente o pilar de todo processo. É imperativo criar uma estrutura conceitual-teórica primeiramente, e isto ajuda simultaneamente a delimitar o conteúdo da investigação, compreender o estado da arte e identificar a essência da base do trabalho que pode ser teórica ou empírica. Alicerçando-se no suporte teórico, desenhar os casos destinados, definir os dados necessários e determinar também as técnicas e instrumentos apropriados para a recolha dos dados são o passo fundamental seguinte, apoiando a construção do núcleo do estudo de caso. No entanto, para verificar a viabilidade e factibilidade dos casos hipotéticos, é crucial estar consciente da importância do processo do refinamento, nomeadamente a etapa da condução do teste piloto e, se for necessário, ajustar o desenho dos casos para se adaptar à realidade existente. Daí, pode-se realizar o plano desenhado para recolher os

⁴ Adotamos a designação “conceitual” no nosso trabalho, mas mantivemos a designação “conceitual” presente na figura, para não desvirtuar a origem brasileira do autor da figura 2.

dados pretendidos. A fim de assegurar a completude dos dados, além de registar o mais detalhadamente o processo de investigação, também é imprescindível considerar a aplicação dum variedade de fontes de dados. Com efeito, e de acordo com Yin (2007), a recolha de dados de géneros e naturezas diferentes é essencial à realização de estudos de caso. No que concerne à análise dos dados, que se trata de um processo hermenêutico controlado, também é extremamente importante prestar atenção à forma de processar os dados com a finalidade de evitar interpretações vagas e atingir resultados definitivos (Bardin, 2004; Yin, 2007). E durante todo o processo da realização da especulação, a confiabilidade e validade são dois critérios decisivos para garantir o resultado final. Nos estudos qualitativos, a confiabilidade é um conceito utilizado para avaliar a qualidade, cujo propósito é criar entendimento, associando-se estreitamente à consistência dos dados (Golafshani, 2003). Nas palavras de Yin (2007), o objetivo da confiabilidade é comprovar a replicabilidade dos métodos aplicados na investigação que permitem repetir e, ao mesmo tempo, os resultados não mudam conforme a alteração do seu sujeito (Coutinho, 2014). Dessa forma, pode-se dizer que um registo detalhado, objetivo e veraz será a garantia dum resultado confiável. Aliás, outro critério imperativo para os estudos de cariz qualitativo, a validade visa corroborar a objetividade da investigação, isto é, a essência natural do fenómeno. No paradigma qualitativo, os conhecimentos produzem-se com alicerce social por meio da construção da realidade (Burrell & Morgan, 1979; Coutinho, 2014; Golafshani, 2003). Quer isto dizer que além de apresentar as evidências de uma forma completa e real, o investigador também deve aproveitar a multiplicidade de perspetivas em relação à realidade que pretende estudar para poder obter uma compreensão profunda e concreta do fenómeno (Golafshani, 2003). Neste caso, é indispensável prestar atenção, nas palavras de Duarte (2009), à “validação cumulativa”, designadamente a incorporação e interpretação das perspetivas distintas com base na triangulação de metodologias da recolha dos dados com o objetivo de evitar antagonismo e contradições.

Iniciamos por seguir o modelo de Miguel (2007), mas o plano posteriormente sofre certas alterações à medida que a especulação avança, e que é efetivamente a característica singular do estudo de caso (André, 2008) (figura 3). Primeiramente, dada a necessidade de condução do processo de refinamento, como se evidenciou antes, organizámos a primeira intervenção com os objetivos de verificar a possibilidade de criar um ambiente de aprendizagem mútua com base no *Weibo* e ajudar a definir o género das atividades que se desenvolverão nas intervenções seguintes. Aliás, sendo uma

intervenção caracterizada pela sua natureza de teste piloto, a primeira intervenção é concebida com a finalidade de testar a proposta hipotética baseada no suporte teórico. Neste caso, a medição da influência do *Weibo* referente à motivação e capacidade escrita dos aprendentes não é, neste caso, o objetivo último deste processo. Alicerçando-se na fundação teórica, a interação com os falantes nativos será a condição fundamental e decisiva para a aprendizagem de uma língua estrangeira que se pode realizar com recurso à ferramenta social (Kabilan *et al*, 2010; Faizi *et al*, 2014; Borau *et al*, 2009; Hattem & Lomicka, 2016). E na especulação de Fernandes (2014: 121), a autora enfatizou o facto de que o docente nativo pode sustentar “o sentimento de credibilidade e autenticidade”. À vista disso, delineámos duas intervenções, designadamente a segunda e terceira, com o objetivo de avaliar se a interação dos falantes chineses com diferentes géneros de falantes nativos de Português, especificamente estudantes de idade semelhante e leitora, pode trazer diferentes influências à aprendizagem de Português. Deste modo, desenvolvemos estas duas intervenções com a manutenção da frequência e do tema geral das atividades. Contudo, um ligeiro ajustamento das atividades é razoavelmente necessário para se poder adaptar ao contexto da interação entre os aprendentes chineses e a docente nativa.

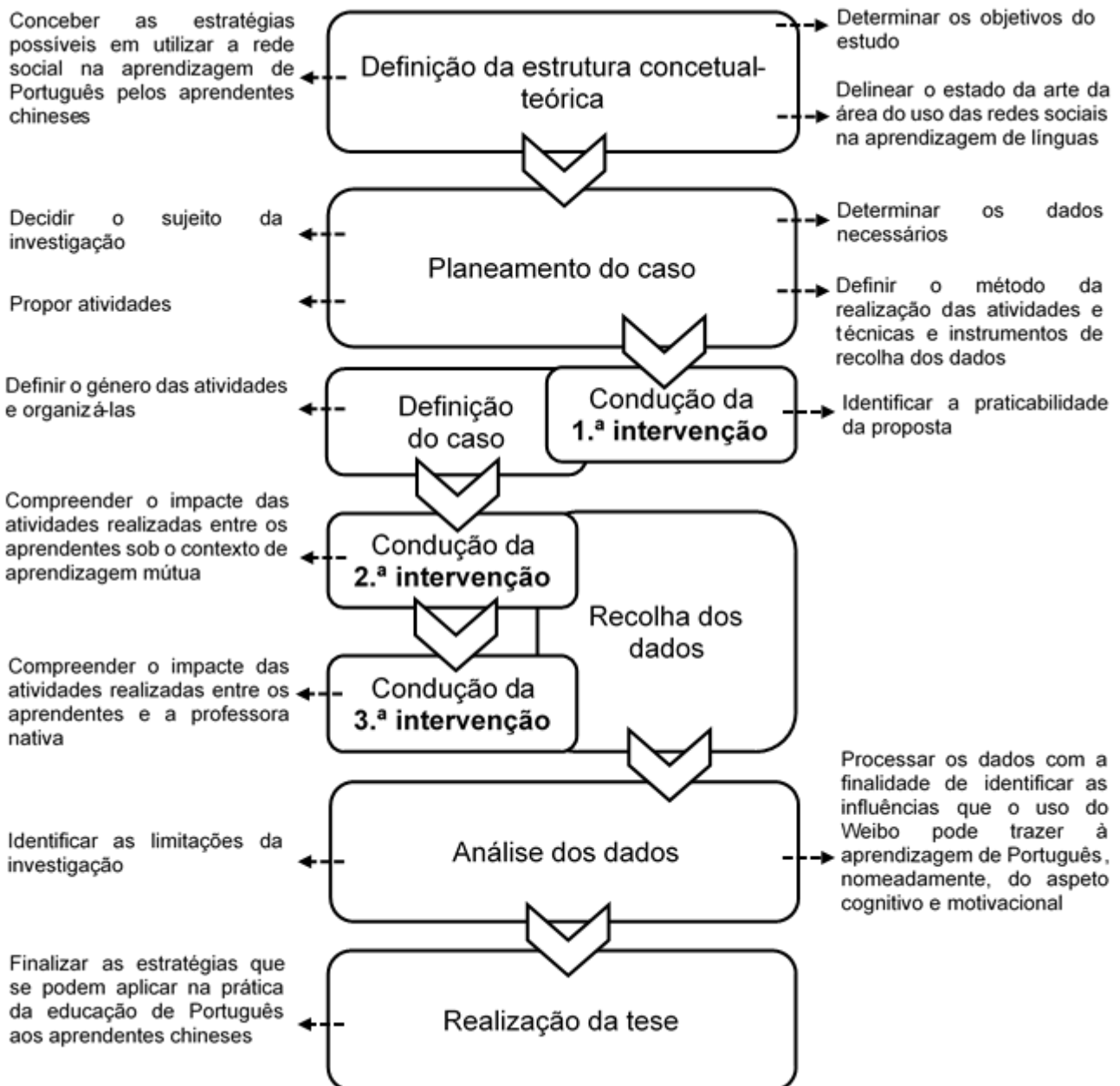


Figura 3 – Plano da presente investigação

3.4 Estruturação da investigação

No que diz respeito às formas concretas de realizar o processo de aprendizagem na ferramenta social, de acordo com Sekiguchi (2012) o desenvolvimento de um ambiente ativo de aprendizagem da língua trata-se como um elemento chave para suportar os aprendentes para que possam participar numa base regular. No entanto, Toetenel (2014) enfatizou também no seu estudo a importância da natureza social da aprendizagem de língua segunda e, neste caso, a aprendizagem colaborativa pode ser uma abordagem comunicativa possível, enquanto que a produção de sentido e aprendizagem através da interação se podem considerar como uma abordagem sociocultural. A interação no espaço das redes sociais pode ser encarada como prática conversacional em que os participantes fazem um uso pragmático dos vários repositórios linguísticos (Kramasch, 2014), disponibilizando contextos casuais da aprendizagem de língua com conversas abertas (Lantz-Andersson, 2017). Por isso, consideramos que o processo de aprendizagem se pode basear nas interações entre os aprendentes e falantes nativos na plataforma *Weibo* em função das atividades e tarefas regulares e sistematicamente organizadas, a fim de prolongar o tempo em que os aprendentes contactam com a língua-alvo. Neste caso, os conhecimentos obtidos nas aulas presenciais podem-se dissecar, enriquecer, aprofundar, redefinir ou mesclar dentro do espaço de aprendizagem social (Wong *et al*, 2017). Consoante a investigação de Mullen, Appel e Shanklin (2009), a estratégia pedagógica baseada em tarefas é, com efeito, a forma mais eficaz para envolver os aprendentes. Através do uso de tarefas, pode-se envolver os aprendentes na interação e negociação significativas (Richards, 1999). É uma das características significantes da estratégia baseada em tarefas é a sua focalização na comunicação e produção de significado, em que a aprendizagem se pode realizar mediante a interação comunicativa e intencional (Richards & Rodgers, 2011). Ao mesmo tempo, durante o processo de realizar as atividades, os aprendentes poderão aproveitar para usar a língua-alvo de uma forma pragmática num contexto adequado e natural (Ellis, 2013; Freeman, 2000). O género, forma e frequência das atividades dependem da preferência e disponibilidade dos participantes que se definirão após a condução da primeira intervenção.

Em relação à forma das interações, tanto comentar os *posts* dos outros como prestar *likes* fazem parte da comunicação interativa. Porém, é evidente que, neste caso, a forma mais eficaz e positiva para a aprendizagem da língua-alvo será através da compreensão e produção linguística. E a função de responder aos *posts* e comentá-los também transforma as ferramentas sociais

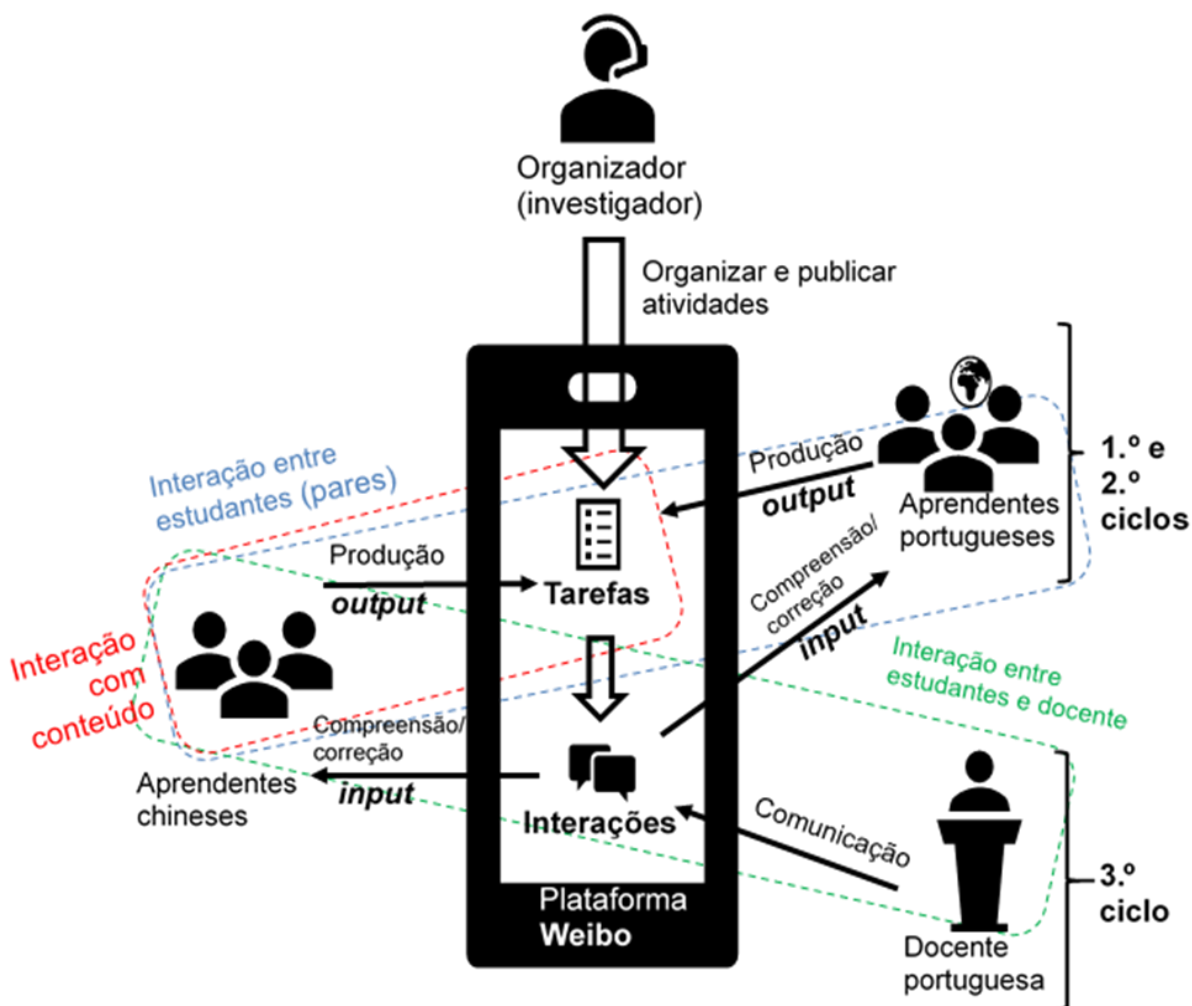


Figura 4 – Métodos para realizar as atividades

num mediador social em função dos ciclos subsequentes de reflexões, produções e reproduções coletivas (Lewis *et al*, 2010) ou de produção de sentido (Wong *et al*, 2010). Não obstante, à luz da teoria de Wenger (1998), a aprendizagem de línguas baseia-se na prática que foi interpretada pelo autor como uma negociação do significado. E a negociação do significado é necessária com base no uso variado da língua-alvo dentro de um número de contextos conversacionais distintos (Allen, 2005). Entretanto, Thompson (1996) também realçou no seu trabalho a importância de incentivar a participação dos aprendentes e as suas interações linguísticas em múltiplos contextos. Por isso, a organização das atividades e a garantia de variedade dos contextos linguísticos serão fundamentais.

Neste âmbito, a aprendizagem da língua-alvo na comunidade do *Weibo* será realizada mediante criar *posts* na língua-alvo consoante as instruções e requisitos do *post* que o organizador publica na conta oficial que todos os participantes devem seguir e interagir de forma eficaz com os falantes nativos

com os objetivos de utilizar a língua-alvo das mais variadas maneiras possível, conceber as expressões que não sabem exprimir em língua-alvo, observar as formas de expressão que os falantes nativos, neste caso, os aprendentes portugueses de Mandarim e a leitora portuguesa utilizam, e melhorar a sua produção linguística (figura 4).

3.4.1 Seleção da ferramenta

Para a criação do ambiente virtual de aprendizagem de línguas, a seleção de uma plataforma adequada será incontestavelmente imperativa que se tem de tratar igualmente como outras ferramentas tecnológicas didáticas e considerar as suas próprias características e desafios, escolhendo a ferramenta mais adequada para o caso (Jensen, 2019). À luz de Pimmer, Chipps, Brysiewicz, Walters, Linxen e Gröhbiel (2017), a natureza das redes sociais varia bastante devido ao seu desenho funcional e tecnológico. Cada plataforma é efetivamente um sistema sociotécnico individual que possui as suas potencialidades e restrições em específico (Manca, 2020). Na verdade, algumas ferramentas sociais podem não se revelar vantajosas no concernente à aprendizagem de línguas; por exemplo, a Wiki, cuja característica particular não pertence efetivamente à própria vida dos estudantes. Neste aspeto, o ambiente colaborativo de aprendizagem com base na Wiki pode tornar-se, por isso, numa obrigação escolar (Retamar, 2017). Além disso, de acordo com o mesmo autor, a interação comunicativa na língua-alvo também não será possível realizar-se na plataforma Wiki enquanto o fórum de discussão é notoriamente considerado “desinteressante e inativo” para a implementação de cursos online (Jensen, 2019: 27). No caso de *chat* e mensagens instantâneas, a comunicação normalmente consiste no intercâmbio ponto a ponto entre indivíduos ou certos grupos. Nesta sequência, a comunicação decorre geralmente em tempo real e o intercâmbio é curto e espontâneo.

Ao contrário disso, a plataforma *Twitter* possibilita que os utilizadores obtenham informações e ideias, conheçam a vida dos outros através de *posts* curtos ou simplesmente partilhem novidades com os outros a qualquer momento (Thorton, 2009, *apud* Lomicka & Lord, 2012). Este género de ferramentas de microblogue permite publicar mensagens de pequeno tamanho, partilhando-as na comunidade criada pelos próprios utilizadores (Borau *et al*, 2009). E isto, com efeito, pode ser uma maneira efetivamente mais fácil e relaxante para iniciar a produção de conteúdo na língua-alvo (Ruipérez García *et al*, 2011). Além disso, a interação de natureza assíncrona também é considerada mais proveitosa para os aprendentes iniciados, fornecendo-lhes mais tempo para a sua produção (Carver, 2019). Em geral, além de fomentar

um sentido de comunidade dentro e fora da sala de aula (Lomicka & Lord, 2012), apresentar o uso significativo e autêntico na realidade da língua-alvo (Antenos-Conforti, 2009) e ajudar a atingir um leque variado de objetivos de aprendizagem (Abney *et al*, 2019), as ferramentas de microblogue também são consideradas um possível ambiente de aprendizagem situada motivada pela curiosidade, criatividade ou fatores práticos, integrando novidade e intensidade (Cacchione, 2015), isto é, de acordo com Schunk (2012), dois elementos relevantes do sucesso da aprendizagem. Aliás, através da observação das atividades realizadas no *Twitter*, é possível compreender melhor o processo de aprendizagem dos discentes, particularmente em relação ao conteúdo e forma de aquisição de conhecimento, dificuldades enfrentadas e seus focos de interesse. Por outro lado, os aprendentes também podem aproveitar para reutilizar na plataforma de microblogue os conhecimentos obtidos na altura de uma forma divertida e autêntica (Cacchione, 2015).

Não obstante, devido à política de censura da Internet na China continental⁵, a aplicação do *Twitter* ou outras ferramentas sociais de origem ocidental na prática pedagógica torna-se inexecutável. Contudo, no seu estudo, Manca (2020) também apelou para prestar mais atenção a outras plataformas além das mais emblemáticas, tais como o *Twitter* e o *Facebook*, visto que estas podem ter atualmente ainda mais popularidade entre os jovens e possuir também outras características peculiares. E as aplicações sociais indígenas podem ainda conter padrões culturais particulares que influenciam inexoravelmente o seu uso para fins educativos (*ibidem*). À vista disso, as redes sociais chinesas passam a ser um elemento ideal de investigação em relação a desenvolver um ambiente virtual de aprendizagem de Português na China. E sendo as condições essenciais para a aprendizagem de línguas (Hsu, 2013) a exposição à língua-alvo e a interação com a sua comunidade linguística, podem ser realizadas mediante a organização das atividades e a participação dos falantes nativos tal como se apresentou anteriormente.

3.4.1.1 Weibo, ferramenta de microblogue de origem chinesa

A inacessibilidade ao *Facebook* e *Twitter* pelos cidadãos da China continental deu origem à emergência de redes sociais com características similares às ferramentas sociais ocidentais na China. Os dois exemplos mais conhecidos são o WeChat e o *Weibo* (Shu *et al*, 2017). Até janeiro de 2020, estas duas ferramentas de origem chinesa já alcançaram respetivamente a quinta e décima posição das redes sociais mais populares de âmbito mundial,

⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Websites_bloqueados_na_China_continental

possuindo 1151 e 497 milhões de utilizadores mensais ativos⁶. Contudo, entre estas duas plataformas existem algumas diferenças substanciais. Sendo semelhante ao *Twitter*, o *Weibo* permite seguir qualquer utilizador sem a sua autenticação ou permissão, originando um amplo leque de relacionamentos interpessoais. No entanto, o WeChat alicerça-se num mecanismo de autenticação mútua com a integração das funções populares do *Facebook* e *WhatsApp*. Necessita-se sempre da permissão do utilizador para poder entrar no seu círculo de amigos. Neste contexto, diferenciando-se completamente do *Weibo*, as informações e status são somente visíveis para os utilizadores do círculo de amigos do utilizador (Deluca, Brunner & Sun, 2016; Hou *et al*, 2018). Por outras palavras, considera-se a natureza mais exclusiva e privada do círculo social disponibilizado no WeChat como a sua diferença principal do *Weibo*. O relacionamento social na plataforma WeChat cria-se com base nos laços sociais existentes no mundo real. Neste caso, os indivíduos utilizam o WeChat principalmente com o objetivo de manter o relacionamento social. Nomeadamente, transformam a sua interação social offline no espaço online. Porém, pode-se considerar o *Weibo* um fórum virtual mais público que oferece um espaço para a autoapresentação e interação com indivíduos com interesses idênticos (Shu *et al*, 2017; Hou *et al*, 2018).

Na verdade, se bem que o *Weibo* (figura 5) revele características aproximadamente idênticas à plataforma *Twitter* em relação a tamanho, estrutura e influência, estas duas ferramentas também são efetivamente individuais, cujas comunidades de utilizadores dificilmente se sobrepõem do ponto de vista geográfico (Han *et al*, 2016). Aliás, a quantidade de utilizadores do *Weibo* já ultrapassou a do *Twitter* em maio de 2017 (BBC, 2017). Segundo a investigação sistemática realizada por Han *et al* (2016), os autores descobriram que a maneira como os utilizadores chineses interagem na ferramenta *Weibo* era fundamentalmente distinta da dos utilizadores dos outros países no *Twitter*, manifestando uma reciprocidade de nível baixo. Além disso, a transitividade da maioria dos utilizadores do *Weibo* também é significativamente inferior à dos do *Twitter*. Não obstante, esta diferença pode ser causada pelo impacte cultural entre o mundo ocidental e oriental, resultando em atitudes diferentes referentes à interação entre os utilizadores (Huang *et al*, 2015; Kim *et al*, 2011). No entanto, o limite de caracteres de publicação é considerado outra distinção notável entre as duas ferramentas. Conforme o estudo de Lomicka e Lord (2012), os aprendentes sentiam a

⁶ Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>

restrição relativamente ao limite de 140 caracteres no *Twitter* quando realizavam as atividades nesta plataforma na prática enquanto Kassens-Noor (2012) também mencionou que este limite podia influenciar a autorreflexão dos aprendentes. Contudo, o limite de caracteres em publicação foi removido no *Weibo* em fevereiro de 2016 (Yu *et al*, 2017), possibilitando um ambiente livre para a produção de conteúdo. O *Twitter* também alterou o limite de publicação de caracteres em 2017, mas somente para 280⁷. No entanto, a aplicação das plataformas sociais ocasionalmente pode produzir uma participação não ativa na prática devido a que os participantes podem não sentir vontade de usar a língua-alvo em frente à sua audiência da primeira língua, e o uso da língua-alvo neste contexto pode ser considerado rude e estranho (Alm, 2015). Contudo, a aplicação do *Weibo* para telemóvel disponibiliza a função da alternância entre várias contas, permitindo a criação da conta específica para o uso de aprendizagem e separação entre a vida privada e atividades didáticas (figura 6).

Derivando de uma palavra em Mandarim, *Weibo* refere-se originalmente ao serviço de microblogue em geral. Contudo, hoje em dia, *Weibo* é utilizado



Figura 5 – Interface principal do *Weibo*: os dois ícones na parte superior direita são de pesquisar e de criar *posts* e os quatro na parte inferior são respetivamente da interface principal, da de assuntos atuais, da das mensagens e da das definições.

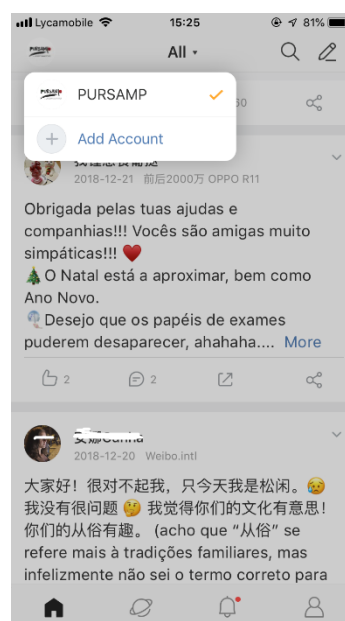


Figura 6 – A aplicação do *Weibo* para telemóvel permite a gestão de várias contas que se pode realizar através do ícone do lado esquerdo no topo da interface.

⁷ Disponível em: <https://money.cnn.com/2017/11/07/technology/Twitter-280-character-limit/index.html>

normalmente para indicar Sina *Weibo*, fundado pela *Sina Corporation* em 2009 (Hwang & Choi, 2016) e atualmente a segunda maior plataforma de microblogue no mundo (Yu et al, 2017). Na plataforma *Weibo*, os utilizadores podem seguir os outros, publicar *posts*, repostar *posts* dos outros e publicar para a sua audiência. Ademais, o *Weibo* permite o uso de *emoticons* e anexação de links, figuras estáticas e animadas, música e vídeos nos *posts* (*ibidem*). Com 97,2% de utilizadores oriundos da China, o *Weibo* é indubitavelmente um serviço local de microblogue (Yu et al, 2017). Todavia, no momento presente, o *Weibo* também desvenda a sua “internacionalidade” e desperta atenção no estrangeiro. Bastantes celebridades no mundo ocidental usam o *Weibo* como um canal de comunicação com a intenção de alcançar audiência na China (Hwang & Choi, 2016). Nesta esteira, consideramos o *Weibo* uma ferramenta ideal para a criação de um ambiente de aprendizagem da língua portuguesa que possui simultaneamente uma base de quantidade considerável de utilizadores, características semelhantes ao serviço de microblogue *Twitter* e também funções mais personalizadas e apropriadas para utilização e aplicação na prática didática, sendo uma ferramenta idealmente substituinte.

3.4.2 Duração das atividades

No que diz respeito à duração das atividades, segundo as palavras de Chiu (2013), as intervenções inferiores a um mês normalmente podem atingir resultados mais positivos do que as superiores a um mês. E isto pode-se compreender como um fenómeno de fadiga dos aprendentes após a experiência inicial com tecnologias novas. A influência da novidade pode causar percepções demasiado e equivocadamente otimistas concernentes à educação e às tecnologias (Clark, 1983). Neste caso, somente os estudos longitudinais extensivos, que superam a fase da novidade, poderão desvendar resultados verídicos (Cardoso, 2011). Ademais, Ekoç (2014) destacou no seu estudo o facto de que a ligação e intimidade social necessitam de tempo para se criar e intensificar. Nesta esteira, para evitar a influência da novidade das tecnologias e compreender as suas verdadeiras potencialidades, a utilização das redes sociais não pode ser inferior a um mês.

Hattem e Lomicka realizaram em 2016 uma revisão crítica da literatura em relação ao *Twitter* e aprendizagem de línguas, que se centrou em dezassete estudos publicados entre 2009 e 2016. Em conformidade com os resultados obtidos pelos autores, na maior parte das investigações, designadamente onze dos dezassete estudos, as atividades foram realizadas entre quatro e catorze semanas. Baseado nisso, aproveitámos os estudos citados na parte do

enquadramento teórico, em que se explicitava a duração das atividades, para realizar uma revisão estatística (tabela 2). Consoante a duração das atividades, podem-se dividir os estudos em quatro grupos principais: (1) inferior a quatro semanas/um mês (quatro estudos); (2) entre quatro e oito semanas/um e dois meses (quatro estudos); (3) entre oito e dezasseis semanas/dois e quatro meses (onze estudos); e (4) superior a dezasseis semanas/quatro meses (três estudos), como se pode observar na tabela 2. De referir que optámos por reduzir estes tempos a semanas para maior facilidade de comparação. Por isso, pode-se chegar à conclusão de que, na maior parte dos estudos se desenvolveram as atividades entre oito e dezasseis semanas. Portanto, integrando os resultados da investigação de Hattem e Lomicka (2016), decidimos implementar as atividades durante catorze semanas.

Tabela 2 – Revisão estatística dos estudos

Estudo (nome e ano)	Ferramenta utilizada	Duração das atividades	Semanas (cálculo aproximado)	Grupo
Kim <i>et al</i> , 2011	Twitter	3 semanas	3	1
Fouz-González, 2017		22 dias	3.14	
Mompean & Fouz-González, 2016		27 dias	3.86	
Cedar & Linghara, 2017	Facebook	17 dias	2.42	
Al-Dawood, 2013	Twitter	6 semanas	6	2
Borau <i>et al</i> , 2009		7 semanas e 2 dias	7.29	
Kasuma, 2017	Facebook	6 semanas	6	
Ventura & Martín-Monje, 2016		8 semanas	8	
Abney <i>et al</i> , 2019	Twitter	12 semanas	12	3
Gamble & Wilkins, 2014	Facebook	10 semanas	10	
Yen <i>et al</i> , 2013	Facebook & Skype	11 semanas	11	
Shams, 2014	Facebook	1 semestre - 3 meses - 12 semanas	12	
Shafie, Yaacob & Singh, 2016		14 semanas	14	
Tananuraksakul, 2015		16 semanas	16	
Qarajeh & Abdolmanafi-Rokni, 2015	Yahoo	1 semestre - 3 meses	12	
Wang <i>et al</i> , 2016	WeChat	1 semestre	12 a 15	
Kleanthous & Cardoso, 2016	Blogger	1 semestre	12 a15	
Terhune, 2016	Skype	15 semanas	15	
Hattem, 2016	Twitter	18 meses	78	4
Wong <i>et al</i> , 2016	MyCloud	1 ano	52	
Wong <i>et al</i> , 2017		13 meses	56	

3.4.3 Organização das atividades


De acordo com os resultados da investigação de Kasuma (2017), os interesses dos discentes em relação à temática e conteúdo de aprendizagem são efetivamente seletivos. Os *posts* com o tópico de entretenimento normalmente recebem mais comentários. No entanto, no espaço virtual, os aprendentes não manifestam grande entusiasmo e vontade para realizar atividades académicas (Madge *et al*, 2009; Selwyn, 2009). Quando o tópico ou

conteúdo das atividades não suportam as suas necessidades de aprendizagem ou as exigências acadêmicas são excessivas, os participantes irão ser passivos. Entretanto, a replicação das atividades formais na sala de aula no ambiente *online* pode não manifestar a natureza dinâmica e orgânica das ferramentas sociais, resultando em produção controlada de conteúdo dos discentes (Kasuma & Wray, 2015). Quando adota uma forma semelhante às atividades habitualmente aplicadas na sala de aula tradicional, o uso das redes sociais transforma-se num trabalho escolar extra, perdendo a função e naturalidade das ferramentas sociais (Retamar, 2017). Pode-se dizer que o gênero, conteúdo e forma para realizar atividades determinam em grande medida o sucesso da aprendizagem nas plataformas sociais. A motivação, confiança e atitude ir-se-ão melhorando quando as atividades são envolventes e os participantes são capazes de colaborar e refletir na sua própria aprendizagem (Gamble & Wilkins, 2014). Por outras palavras, quando o conteúdo do material de aprendizagem corresponde ao seu interesse e necessidade, os discentes irão envolver-se mais com o processo interativo e sentir mais familiaridade e conforto, tornando-se aprendentes autónomos (Kasuma, 2017). À luz de Schiefele (1991), uma aprendizagem baseada meramente em instrução que negligencia o conteúdo dos materiais e os interesses dos aprendentes não possui nenhum valor e não vale a pena prosseguir.

3.4.3.1 Primeira intervenção, o teste piloto

A primeira intervenção decorreu entre 18 de abril e 6 de maio de 2018, durando dezanove dias. A implementação da primeira intervenção caracteriza-se por ser o teste piloto das atividades que desenvolveremos a seguir, possuindo principalmente três objetivos. Primeiramente, espera-se que os participantes possam estar familiarizados com o uso da ferramenta do *Weibo* e a forma de realizar as atividades após participar. Além disso, também será nosso intuito fomentar a criação duma ligação social entre os participantes das duas diferentes comunidades através da interação durante certo período (Ekoç, 2014). Contudo, outro objetivo importante será compreender as preferências dos participantes referentes ao gênero, forma e frequência das atividades, a fim de assegurar o sucesso da aprendizagem na plataforma *Weibo*. De acordo com o resultado da investigação de Hwang e Choi (2016), trata-se da recolha de informação, acessibilidade a celebridades, conexão social, autoapresentação e entretenimento como motivos principais dos estudantes universitários chineses para utilizar o *Weibo*, realçando a característica da pesquisa de informação relativamente às questões e interesses sociais. Além

disso, a partilha das experiências no mundo real também pode potencialmente incentivar a interação dos aprendentes na língua-alvo (Carver, 2019). À luz de Moskovsky, Arabai, Paolini e Ratcheva (2013), a associação do conteúdo e objetivo de aprendizagem à experiência diária e realidade pessoal pode fortemente promover a motivação dos aprendentes. Entretanto, Jensen (2019) também salientou no seu estudo a importância do estabelecimento do sentido de ligação no ambiente de educação online em que se necessita de estimular a partilha razoável dos interesses, objetivos e sentimentos pelos aprendentes, assegurando a existência do elemento pessoal nas discussões. Com base nisso, desenvolvem-se seis atividades de géneros e objetivos diferentes (anexo I).

Em geral, a linguagem das atividades apresenta-se de uma forma simpática e motivadora com a intenção de reduzir a distância com os estudantes e estimular o seu envolvimento e participação. Consideramos que o uso dos *emoticons* nas instruções, tendo como exemplo “(。・∀・)ノ””, “O(*¯▽¯*)ブ”, “” e “:D”, pode ajudar a criar, de uma forma eficaz, um ambiente relaxante e confortável de aprendizagem. Ademais, pode-se encontrar também um certo número dos sinais de interrogação no texto das instruções. Neste caso, consideramos o uso das perguntas como uma forma para incentivar a interação dos participantes. Para o mesmo efeito, também adotámos um conjunto de imagens que corresponde ao conteúdo das atividades. No que se refere aos objetivos das atividades, organizámos em primeiro lugar uma atividade de cariz de quebra-gelo em que se desvenda a característica de autoapresentação da plataforma de microblogue a fim de ajudar à construção do relacionamento social entre os participantes. Com o intuito de continuar a incentivar o interesse para usar o *Weibo*, destacamos em seguida a possibilidade do acesso às celebridades nesta ferramenta que também apoia a criação de um tópico comum. A terceira tarefa é criada também pelo motivo de construir e manter uma rede de relacionamento social e a estratégia aplicada neste caso é a partilha da vida quotidiana dos participantes. No entanto, a partilha da vida com base nos diferentes ambientes culturais e geográficos apresenta a característica da conexão social da ferramenta e pode promover o conhecimento intercultural e fomentar a interação entre as duas comunidades. Todavia, as últimas três tarefas associam-se mais com a expressão de opinião e uso da língua-alvo. Como se referiu antes, na China, a maioria dos estudantes universitários utilizam a ferramenta *Weibo* como uma plataforma de recolha ou pesquisa de informações. Neste caso, associamos o

conteúdo (tópico) do material de aprendizagem ao evento atual a fim de encorajar os participantes a exprimir as suas opiniões em língua-alvo. Para diferenciar o nível e forma das tarefas, a quinta atividade adota uma forma de jogo. Aproveitamos a comunicação sem restrição temporal nem espacial das redes sociais para tornar a criação de frases uma atividade mais interativa, pois que as frases criadas pelos aprendentes podem ser vistas como a iniciação dum tópico novo para os falantes nativos da respetiva língua-alvo. No entanto, na última tarefa também se aplica a característica da disponibilização das informações que se atualizam imediatamente no *Weibo*. Mediante as caricaturas em relação ao assunto atual, os participantes podem ser mais capazes de ter vontade em exprimir as suas opiniões.

Para assegurar o andamento do processo da recolha dos dados, a frequência das atividades é na verdade bastante importante. Larreta-Azelain (2013) relatou no seu estudo que metade dos participantes reportavam a sua ansiedade causada pela necessidade de verificar a ferramenta social com demasiada frequência. Uma conclusão semelhante também se encontra na investigação de Gao, Luo e Zhang (2012). Neste caso, com a intenção de garantir simultaneamente a aquisição dos conhecimentos e a quantidade adequada de informações apresentadas, as seis tarefas são publicadas sucessivamente em três semanas, com a frequência de duas por semana.

3.4.3.2 Segunda intervenção

Alicerçando na situação da realização das atividades na primeira intervenção e feedbacks dos participantes, decidimos manter a frequência das atividades por semana e também modificar adequadamente o conteúdo e género das atividades. Dentre as seis atividades, os participantes manifestam visivelmente mais iniciativa e interação respeitante à partilha da sua vida quotidiana e questão cultural. Por esse motivo, a aproximação à rotina diária dos aprendentes e a incentivação da discussão em relação ao tópico cultural serão o ponto focal das atividades das intervenções seguintes. Nesse caso, desenvolvemos uma série de atividades temáticas com o intuito de fomentar a participação e interação dos participantes, incluindo “partilha da sua vida quotidiana!”, “forum cultural”, “vida saborosa” e “a minha vida universitária”. Cada atividade temática consiste num conjunto de tarefas subsequentes com tema idêntico, mas conteúdo distinto. No entanto, a fim de prevenir a dificuldade excessiva da produção dos participantes em virtude do seu nível limitado da língua-alvo, aplicámos também um conjunto de tópicos relativamente mais simples, tais como “viagem”, “livro”, “filme” e “música”, na organização das atividades na segunda intervenção. Ademais, tomando em

conta a possibilidade da integração do tempo real, desenvolvemos, neste contexto, algumas atividades relacionadas com festividades específicas (ocidentais e chinesas) que decorrem por volta do dia do lançamento da tarefa, por exemplo, conhecimento em relação ao Festival da Lua da China, plano de viagem dada à *Golden Week* chinesa, tópico de animal de estimação no Dia Mundial dos Animais, conversa sobre clima em virtude de um dos vinte e quatro termos solares do calendário lunar e, por último, voto e desejo de Ano Novo (Natal). Entretanto, também utilizámos o jogo e ajuda mútua como formas de fomentar a interação entre os participantes. No que se refere à linguagem da instrução das atividades, continuámos a adotar uma forma simpática e não distante, em que se podem encontrar o uso frequente de perguntas e os *emoticons*. Além disso, a introdução das tarefas também é realizada através de uma maneira relativamente descontraída e indireta, evitando o tom exigente e imperativo. Espera-se que isto possa ajudar à criação de um ambiente confortável e amigável de aprendizagem. A fim de prender a atenção dos participantes, aproveitámos a função da possibilidade da(s) ilustração(ões) e vídeo no *post* do *Weibo*, e disponibilizámos imagens ou vídeo em todas as atividades com a intenção de realçar, desta forma, o conteúdo da tarefa.

3.4.3.3 Terceira intervenção

Na organização das atividades da terceira intervenção, tentámos manter ao máximo a similaridade com a segunda intervenção nos aspetos de frequência, género e conteúdo. Porém, tomando em consideração a participação da docente portuguesa na terceira intervenção, optámos por ajustar ligeiramente o conteúdo de alguns desafios com a finalidade de assegurar a interação eficiente entre a docente e os estudantes participantes – como exemplo, excluimos o desafio de ajuda mútua para tirar dúvidas na aprendizagem de línguas de modo a evitar o cenário semelhante à sala de aula nas atividades. Ademais, depois de considerar as sugestões construtivas propostas pelos participantes da segunda intervenção após as atividades, reduzimos tópicos semelhantes e alterámos a ordem dos desafios com o objetivo de evitar a repetição dos mesmos com conteúdo similar. Em geral, apesar de alterar a ordem de algumas atividades relacionadas com festividades ou dias especiais para corresponder às datas de 2019, mantivemos a diversidade das atividades e os quatro tópicos temáticos, “partilha da sua vida quotidiana!”, “forum cultural”, “vida saborosa” e “a minha vida universitária” e acrescentámos dois desafios com temas de “desporto” e “terra natal” para incentivar a participação dos participantes. No entanto, as instruções foram somente apresentadas em Português para evitar a intrusão da língua materna dos estudantes

participantes durante as atividades, a fim de assegurar o maior *input* de Português.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolha dos dados

Como se evidenciou antes, o presente estudo visa compreender as influências da ferramenta *Weibo* na competência escrita e na participação e satisfação dos estudantes chineses (tabela 3). Devido à peculiaridade da educação com base na *Web*, não é efetivamente prático observar o nível de envolvimento dos aprendentes que se distingue completamente do contexto presencial da sala de aula tradicional. À vista disso, será imperativo implementar um teste profissional de motivação para poder medir a motivação e satisfação dos participantes envolvidos (Sha *et al*, 2012). No caso do presente estudo, aplicar-se-á um questionário inspirado no *Instructional Materials Motivation Survey (IMMS)* (Keller, 2010), que avalia a motivação dos inquiridos por meio dos aspetos de atenção, relevância, confiança e satisfação e a sua validade foi estabelecida através do coeficiente Alfa de Cronbach com aplicação a 90 estudantes do curso de Psicologia Educacional Aplicada, de uma universidade do sul dos Estados Unidos, e cujo valor global atingiu 0,96 (*ibidem*), tendo a fiabilidade de coerência interna das questões também sido reportada como excelente pelo autor (Cook *et al*, 2009). Posteriormente, este modelo foi validado por via de teste idêntico em vários estudos com ampla aplicação na aprendizagem baseada em computador ou na web e na aprendizagem assistida por computador (p.ex., Loorbach *et al*, 2015; Cook *et al*, 2009; Huang & Hew, 2016; Hu *et al*; 2016). Aliás, tomando em conta a particularidade do ambiente do *Weibo* onde os participantes realizam as atividades e interagem, consideramos que a situação de completamento das atividades, que está constantemente disponível na ferramenta, é efetivamente uma referência em relação à participação dos aprendentes participantes e pode ajudar a compreender a situação de envolvimento dos participantes de uma perspetiva indireta, suportando a triangulação dos dados neste aspeto.

Tabela 3 – Instrumentos de recolha dos dados

Dimensões	Subdimensões	Fonte dos dados	Indicadores	Comparação
Motivação	Participação	Atividades realizadas	Número/ percentagem das atividades realizadas	-
	Motivação e satisfação	Inquérito final por questionário	Resultado quantitativo do questionário	-
		Inquérito por entrevista	Respostas às perguntas	-
Produção escrita	Concordância verbal	Atividades realizadas	Taxa de exatidão	comparação horizontal
		Testagem		comparação paralela
	Concordância nominal de número	Atividades realizadas	Taxa de exatidão	comparação horizontal
		Testagem		comparação paralela
Concordância	Atividades	Taxa de exatidão	comparação	

	nominal de género	realizadas		horizontal	
		Testagem		comparação paralela	
	Uso dos tempos ou modos	Atividades realizadas		Número de tempos ou modos mal-usados	comparação horizontal
		Testagem			comparação paralela
	Uso da preposição	Atividades realizadas		Número de preposição mal-usada	comparação horizontal
		Testagem			comparação paralela
	Domínio do vocabulário	Atividades realizadas		Número de vocabulário mal-usado	comparação horizontal
		Testagem			comparação paralela
Compreensão escrita	Compreensão escrita	Testagem	Número de respostas erradas	comparação paralela	

No que se refere às influências que a ferramenta *Weibo* pode trazer ao aspeto cognitivo, nomeadamente à competência escrita, os dados serão recolhidos por recurso aos dois testes realizados respetivamente antes e depois da introdução do *Weibo* na aprendizagem para fazer uma comparação entre os participantes nas atividades e os outros estudantes que não participam nas atividades. O teste consiste principalmente em duas partes: a compreensão em leitura e a expressão escrita. Os exercícios da parte da compreensão em leitura são apresentados por forma de respostas objetivas, nomeadamente só possuem uma resposta correta. No que respeita à expressão escrita, o critério de avaliação pode não ser único. Por isso, pretendemos focalizar-nos nos seus impactes em relação às dificuldades mais comuns dos falantes de Mandarim neste aspeto. Em virtude da distinção completa respeitante às características e natureza entre a língua materna e a língua-alvo, o processo morfossintático peculiar da língua flexiva – flexão – é um estorvo bastante vulgar para os estudantes chineses na aprendizagem da língua portuguesa. Por exemplo, o domínio das regras de concordância de número e género no sintagma nominal é reportado como uma das dificuldades constantes dos aprendentes chineses, dado que não existe um parâmetro correspondente à concordância de plural na língua chinesa (Godinho, 2010; Godinho, 2014). De acordo com Godinho (2010), a aquisição da flexão das formas irregulares é ainda mais desafiante para os aprendentes iniciados. Contudo, à luz do resultado da investigação de Silva (2014), os aprendentes chineses podem descurar as regras referentes à produção de género enquanto a estrutura sintática das frases se torna mais complicada ou o afastamento entre o sujeito e o seu predicativo passa a ser maior. Entretanto, Ma (2015) também referiu que cometer erros na concordância verbal era um fenómeno muito usual na aprendizagem de Português tanto para os aprendentes chineses que estudam na China como para os que estudam em Portugal. Além disso, os erros que os falantes chineses podem produzir na aprendizagem de

Português também se associam à ordem sintática e lógica linguística em função das interferências inerentes da primeira língua (Pissarra, 2014). Não obstante, na especulação comparativa de Ançã (2008) em relação às dificuldades linguísticas entre as comunidades ucraniana, cabo-verdiana e chinesa, os nativos chineses, em comparação com as outras duas comunidades, manifestaram mais dificuldades principalmente na concordância das formas verbais, utilização da preposição, formação dos tempos, vocabulário e concordância dos nomes em género. Curiosamente, os participantes chineses desta investigação tiveram o melhor comportamento nos três grupos no que diz respeito à concordância dos nomes em número, não revelando nenhuma dificuldade nesta investigação. Aliás, as percentagens de dificuldade das comunidades ucraniana e cabo-verdiana relativamente a este aspeto também foram relativamente baixas, ocupando, respetivamente, 3,1% e 2,7%. Por isso, temos razões para propor a questão se a avaliação em relação à concordância de número é realmente eficaz para mostrar o nível de competência de Português dos inquiridos neste aspeto.

Deste modo, planeamos concentrar-nos em investigar a possível influência trazida pelo *Weibo* à concordância verbal, nominal de número e género, formação de tempos e modos, domínio da preposição e compreensão e utilização do vocabulário, especificamente no aspeto da produção escrita dos aprendentes. Além da interpretação qualitativa, os dados irão ser apresentados de forma quantitativa através de gráficos e tabelas, com a finalidade de maior facilidade de apreensão. Aliás, em relação à fonte dos dados neste aspeto, consideramos que as atividades que os participantes desenvolvem na ferramenta *Weibo* também podem ser uma evidência importante relativamente à mudança da capacidade de expressão escrita dos participantes envolvidos.

3.5.1 Inquérito por questionário

Dentro das técnicas de recolha dos dados, questionários e entrevistas são duas formas peculiares que permitem obter opiniões subjetivas dos inquiridos que estão “dentro da sua cabeça”, possibilitando a medição de informação, conhecimento, preferências, atitudes e crenças (Tuckman, 2002: 307). No entanto, a informação adquirida através dessas técnicas é possível ser transformada em dados quantitativos (*ibidem*) cujos significados estatísticos podem ajudar também à sustentação da validade dos resultados.

Em conformidade com distintas finalidades, aplicam-se no presente estudo dois questionários diferentes, nomeadamente um realizado antes da condução das atividades para recrutar participantes chineses e portugueses (anexos VIII e IX) e um no final das atividades a fim de avaliar a sua motivação (anexo X).

Além de conhecer a intenção da participação nas atividades, esperamos também poder aproveitar o inquérito inicial para obter uma ideia geral dos aprendentes relativamente à sua aprendizagem e conhecimento respeitantes às redes sociais. Deste modo, o questionário por motivos de recrutar participantes voluntários consiste principalmente em três partes, nomeadamente os dados demográficos dos entrevistados, a motivação para aprender Português, seu uso no quotidiano e estratégias de aprendizagem e o hábito de utilização da rede social e intenção de participação. Na primeira parte, três tipos de dados são recolhidos, designadamente o nome, género e idade. Para garantir a obtenção de mais informações, optámos por aplicar perguntas abertas na segunda e terceira parte que podem trazer informações ricas, detalhadas e, às vezes, inesperadas (Hill & Hill, 1998). A fim de facilitar o preenchimento e obter mais cooperação dos inquiridos, fornecemos escolhas múltiplas para as três perguntas na segunda parte após a discussão com as docentes dos respetivos cursos. No entanto, considerando a restrição que as opções oferecidas podem possuir, disponibilizámos também um espaço para os inquiridos poderem dar resposta livre. Dado que o hábito de utilização e conhecimento referentes à ferramenta social não são efetivamente factos que se podem prognosticar, não fornecemos opções para esta pergunta. Além de recolher dados respeitantes a esta questão, a terceira parte também é utilizada para perceber a intenção dos entrevistados em participar nas atividades, que é efetivamente a finalidade principal deste questionário. Tomando em conta a distinção da natureza dos inquiridos, oferecemos um questionário em Português e um em Mandarim para ajudar a compreensão das perguntas e facilitar o preenchimento do questionário. Aliás, devido às diferenças entre o ambiente de aprendizagem de Português na China e de Mandarim em Portugal, algumas opções disponibilizadas na segunda parte do questionário são modificadas na versão portuguesa, tais como a razão para aprender Mandarim e o seu uso no dia a dia em Portugal onde se podem encontrar muitos habitantes, lojas e restaurantes chineses. A presença de nativos de língua portuguesa fora do contexto da universidade é efetivamente rara na China, limitando, de certa forma, a possibilidade do uso de Português na vida diária dos aprendentes chineses.

Entretanto, o questionário aplicado no inquérito final das segunda e terceira intervenções alicerça-se no *Instructional Materials Motivation Survey (IMMS)* proposto por Keller, com a finalidade de avaliar a motivação e satisfação dos participantes referente ao uso do *Weibo* na aprendizagem de Português. O *IMMS* foi criado com base no *ARCS motivational design model* do mesmo autor (Keller, 2010), um modelo de mediação de motivação por recurso à atenção,

relevância, confiança e satisfação. Para o autor (Keller, 1987), a questão principal da aprendizagem é direcionar a atenção aos estímulos apropriados e mantê-la. Isto necessita de provocar curiosidade de conhecer e satisfazer as necessidades da procura de sensações (“*sensation seeking*”, Keller, 1987: 3) dos aprendentes. Entretanto, outros dois fatores também desempenham papéis imprescindíveis na aprendizagem: a relevância do conteúdo de aprendizagem relaciona-se estreitamente com a vontade de aprendizagem dos indivíduos enquanto a confiança pode influenciar a sua persistência e desempenho. Portanto, com estes três aspetos, é possível criar motivação nos aprendentes e, quanto à satisfação, trata-se dum elemento decisivo que mantém a vontade de continuar a aprender, associando-se à recompensa material, reforço de sentimentos e autoestima, estabelecimento de interações positivas, reconhecimento e concordância e superação de dificuldades (Keller, 2007). Contudo, se bem que tenha sido originalmente concebido para avaliar a motivação no ambiente tradicional e presencial da sala de aula, o modelo *ARCS* é recentemente aplicado com alta frequência na educação com base na *Web* ou no computador (Loorbach *et al*, 2015; Chanlin, 2009). No entanto, este modelo também é considerado uma maneira eficaz para diagnosticar os problemas motivacionais dos aprendentes e buscar o aperfeiçoamento do curso (Chanlin, 2009). Baseando-se no modelo *ARCS*, o *IMMS* pode-se utilizar na aprendizagem autodirigida baseada na média impressa, instrução baseada em computador e cursos online geralmente autodirigidos (Keller, 2010). Aliás, à luz de Wiersma (1995: 316 *apud* Coutinho, 2014), para utilizar um teste estandardizado, o ponto-chave é a seleção de um teste que “meça o que ele próprio pretende também medir”. Neste caso, é importante estar consciente de que o *IMMS* não é, de facto, um instrumento de medida utilizado para generalizar a motivação da aprendizagem escolar. E de facto, o seu objetivo é avaliar um curso concreto ou uma situação particular de aprendizagem (Keller, 2010), correspondendo precisamente ao enquadramento geral do presente estudo – a introdução da ferramenta social na aprendizagem da língua portuguesa. À luz de Keller (2010: 286), o instrumento foi concebido para medir as atitudes sobre situações específicas e não conceitos psicológicos. Assim, a medida pode “variar dramaticamente” em situações distintas devido às correlações fortes e à coerência interna entre os seus quatro aspetos. Num estudo conduzido em 2015, Loorbach, Peters, Karreman e Steehouder reportaram também que a medida modificada com 12 itens (3 para cada aspeto) apresentava uma melhor compatibilidade com o modelo *ARCS* do que a medida original com 36 itens num contexto de uso de instruções autodirigidas com 79 participantes neerlandeses com idades compreendidas entre 60 e 70

anos. Em vista disso, e com o objetivo de se integrar com o conteúdo concreto do presente estudo e assegurar a total compreensão pelos inquiridos relativamente às perguntas, decidimos modificar ligeiramente o questionário e traduzi-lo para Mandarim e Português. Ao mesmo tempo, partindo da busca de mais colaboração dos inquiridos, também reduzimos o número de questões presentes no questionário, originalmente 36 itens (12 no domínio da atenção, 9 no da relevância, 9 no da confiança e 6 no da satisfação), para 24 (6 para cada aspeto). Contudo, mesmo que o *IMMS* possa ser adaptado em situações específicas, a substância dos itens não se pode alterar devido às suas propriedades específicas no que diz respeito à motivação (Keller, 2010). Assim, solicitámos o parecer de dois especialistas portugueses e de três chineses da área do Português Língua Estrangeira. Todos possuíam larga experiência de lecionação de Português a nativos chineses e/ou de investigação nesta área. De acordo com estes especialistas, não existe qualquer problema na construção e definição das perguntas, mas certas alterações relativas à lógica e organização da linguagem serão necessárias. Atendendo às sugestões dos especialistas, estabilizámos a versão definitiva do questionário final. Para assegurar a fiabilidade dos dados recolhidos, o teste Alfa de Cronbach foi aplicado durante a análise dos dados.

3.5.2 Inquérito por entrevista

De acordo com Yin (2007: 116), a entrevista é “uma das mais importantes fontes de informações” para um estudo de caso, a qual foi definida por Tuckman (2002: 517) como “um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, [e que] consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidos”. No entanto, Amado e Ferreira (2014) interpretaram a entrevista como “um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante) para outra (o entrevistador) de pura informação; é pois, um método, por excelência, de recolha de informação”. E dado que diferentes indivíduos podem ter pontos de vista distintos referentes às mesmas questões, a entrevista será, portanto, também uma boa estratégia para obter uma variedade de perspetivas (Tuckman, 2002), assegurando, como se referiu antes, maior validade dos resultados. Tomando em consideração as informações que pretendemos obter, também adotámos neste caso a entrevista como outra fonte de dados com a finalidade de complementar as informações que recolhemos por meio do questionário e evidenciar melhor os pontos de vista intuitivos e subjetivos dos participantes relativamente à introdução da ferramenta *Weibo* na sua aprendizagem. Em conformidade com os objetivos específicos e distintos das três intervenções, o inquérito por

entrevista aplica-se somente nas últimas duas intervenções com o objetivo de recolher dados concernentes ao uso do *Weibo*, enquanto a primeira intervenção é desenvolvida para avaliar a possibilidade da criação da comunidade de aprendizagem mútua na rede social de origem chinesa.

A entrevista (anexo XI) consiste num total onze questões e dezasseis perguntas específicas, as quais foram todas antecipadamente definidas com cinco objetivos principais, nomeadamente comparar as diferenças entre a estratégia que os alunos costumam usar e as atividades organizadas no *Weibo*, verificar se para os participantes o uso da rede social na aprendizagem pode fomentar a sua motivação, conceber as vantagens e défice da utilização do *Weibo* na aprendizagem, perceber a razão de inatividade ou desistência dos participantes, recolher as sugestões dos participantes e perceber as suas ideias em relação às estratégias de aplicação. Iniciando com “qual”, “como” e “de que modo”, as perguntas manifestam o cariz aberto cuja resposta não se completa simplesmente por sim ou não, pois que, como Stake (1995) bem esclareceu, o seu propósito principal não é obter um sim ou não, mas sim uma descrição dum episódio, uma vinculação e uma explicação. As perguntas são apresentadas aos participantes de uma forma igual e por ordem idêntica e esse género de entrevista estandardizada de final aberto normalmente oferece certas vantagens, tais como a garantia da natureza completa das respostas, redução da intervenção do entrevistador e prevenção de distorções (Patton, 1990 *apud* Tuckman, 2002).

Não obstante, a forma de entrevista pode manifestar intrinsecamente certas limitações, tais como memória fraca e articulação frágil e indefinida. Entretanto, o recurso à gravação durante o processo de entrevista também pode ser considerado como uma intervenção inapropriada que, por exemplo, pode trazer desconforto ao entrevistado e causar distração e perda de atenção do entrevistador (Yin, 2007). Diante disso, optámos por realizar as entrevistas por meio da rede social que os entrevistados utilizam no dia a dia, o que pode simultaneamente produzir um ambiente relaxante e fornecer também as condições para registar as respostas e feedback do entrevistado.

3.5.3 Testagem

Para poder conceber a diferença no concernente ao aspeto cognitivo entre os participantes e os outros aprendentes que não participam nas atividades, optámos por utilizar um teste estandardizado de Português Língua Estrangeira, nomeadamente, um modelo do exame DEPLE (Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira), que equivale efetivamente ao nível de Português dos aprendentes, do livro “Exames de Português CAPLE-UL”

(Pascoal & Oliveira, 2013). Em virtude do objetivo do presente trabalho – compreender o impacto possível que a ferramenta *Weibo* pode trazer para a capacidade de escrita em Português –, somente optámos pelas partes da compreensão da leitura e expressão escrita do modelo deste exame. O teste é utilizado antes e depois das atividades nas segunda e terceira intervenções com o objetivo de comparar a diferença relativamente ao nível de progresso entre os participantes e os aprendentes que não realizam as atividades no *Weibo*. Consoante o tempo do exame standardizado do DEPLE, o teste está preparado para ser administrado, no total, numa hora e trinta minutos, e é realizado sempre na presença de um vigilante.

3.6 Participantes

Com a finalidade última de estudar o impacto da utilização do *Weibo* na capacidade de escrita dos nativos de língua chinesa na aprendizagem de Português Língua Estrangeira, optámos pelos estudantes do segundo ano do curso EP da ULED da China como participantes no presente estudo. Os participantes foram recrutados por meio de questionário, sem compromisso nem promessa de recebimento de créditos académicos extra. Trata-se, neste contexto, de uma participação de cariz voluntário. Os estudantes do segundo ano do curso de EP são todos falantes nativos da língua chinesa (dialetos chineses) com uma média de idades de 19 anos e não têm contacto com o Português antes de começar a aprender, sendo, por isso, aprendentes tardios (Flores, 2013).

Como uma parte da interação social é influenciada pelas compreensões cultural e comunicativa (Mondahl & Razmerita, 2014), a participação dos falantes nativos de Português será, neste caso, um elo fundamental para a aprendizagem da língua-alvo que cria um ambiente de aprendizagem colaborativa da língua portuguesa e revive o seu uso autêntico. Neste caso, além dos estudantes chineses da ULED, também contamos com a participação dos estudantes do curso de Línguas e Relações Empresariais (LRE) da Universidade de Aveiro (UA). O plano curricular do curso de LRE da UA, em cada semestre letivo, consiste em três unidades curriculares de línguas, as quais são o Inglês, uma língua a escolher entre o Alemão, o Francês e o Espanhol, e outra entre o Russo, o Árabe e o Chinês. Cada unidade curricular de línguas ocupa quatro horas letivas por semana. Neste caso, pode-se dizer que o tempo que os aprendentes contactam com o Mandarim é extremamente limitado nas aulas. Com a intenção de equilibrar o nível de línguas dos participantes, iremos recrutar participantes voluntários entre os estudantes do terceiro ano do curso de LRE da UA que frequentam aulas de Chinês. Não obstante, na investigação de Lomicka e Lord (2011), os autores evidenciaram a dificuldade e complexidade da criação e manutenção do envolvimento dos falantes nativos nas atividades. Além disso, a igualdade em relação à contribuição para as atividades entre os aprendentes e falantes nativos também é efetivamente difícil de ser garantida. Por outras palavras, normalmente a intervenção dos falantes nativos nas redes sociais não é, na verdade, uma parte exigida ou obrigatória – por isso, a sua participação não será controlável e os aprendentes da língua-alvo podem não ser capazes de aproveitar para interagir com os falantes nativos (Hattem e Lomicka, 2016). Portanto, solicitámos a participação da leitora portuguesa da DUFL na terceira

intervenção, já que também tem o hábito de interagir com os discentes na rede social em privado, com a finalidade de assegurar a sua interação com os participantes.

Neste caso, o primeiro questionário para recrutar participantes foi distribuído respetivamente aos estudantes chineses do primeiro ano do curso EP e aos estudantes portugueses do segundo ano do curso LRE do ano letivo 2017/2018, em maio de 2018. Recebemos no total 15 respostas dos inquiridos chineses e 30 dos portugueses e, entre eles, todos os inquiridos chineses confirmaram a sua disponibilidade para participar nas atividades e 19 portugueses manifestaram interesse em participar. Aliás, o número dos estudantes portugueses que participaram efetivamente nas atividades no final foi relativamente baixo, uma vez que somente cinco deles chegaram a registar-se na ferramenta *Weibo*. Após a conclusão das atividades da primeira intervenção, todas as cinco participantes portuguesas decidiram continuar a participar nas atividades da segunda intervenção. A fim de equilibrar o número de participantes chineses, selecionámos os cinco participantes mais ativos na primeira intervenção, que correspondem efetivamente ao número de participantes portuguesas, com o objetivo de evitar um fluxo excessivo de informação durante as atividades. Em maio de 2019, o terceiro questionário foi lançado online para os estudantes do primeiro ano do ULED do ano letivo 2018/2019 e, nesta vez, recebemos 24 respostas e, dentro delas, 22 entrevistados manifestaram interesse em participar. Mediante a negociação da docente participante da terceira intervenção, decidimos manter o número de participantes e, depois de excluir os estudantes que iriam estudar para Portugal no semestre seguinte, os cinco entrevistados, cujo tempo gasto em responder ao questionário corresponde ou é mais aproximado ao mediano, foram selecionados para participar nas atividades da terceira intervenção (tabela 4).

Tabela 4 – Participantes das três intervenções

intervenção	participantes chineses	participantes portuguesas
primeira	15 estudantes do 1.º ano do ano letivo 2017/2018 (2.º ano do ano letivo 2018/2019)	5 estudantes do 2.º ano do ano letivo 2017/2018 (3.º ano do ano letivo 2018/2019)
segunda	5 estudantes do 2.º ano do ano letivo 2018/2019	5 estudantes do 3.º ano do ano letivo 2018/2019
terceira	5 estudantes do 1.º ano do ano letivo 2018/2019 (2.º ano do ano letivo 2019/2020)	1 docente portuguesa

Capítulo IV Apresentação, análise e discussão dos resultados

4.1 Análise e discussão dos resultados da primeira intervenção

Tendo como objetivo principal perceber a possibilidade de criar uma comunidade de aprendizagem de natureza colaborativa na rede social de origem chinesa com a participação dos estudantes chineses e portugueses, a realização da primeira intervenção foi, neste caso, fundamental tanto para a garantia da eficiência da condução das atividades, como para o seu delineamento. Nesta estreia, considerámos importante observar a participação dos aprendentes e a criação da comunidade de aprendizagem que, neste contexto, optámos por utilizar o modelo da Comunidade de Inquirição proposto por Garrison, Anderson e Archer, em 2000, com focalização nos participantes chineses.

4.1.1 Participação

Segundo o resultado do questionário inicial de recrutamento, todos os quinze inquiridos afirmaram a sua participação. Porém, não considerámos a situação de participação no total como um resultado muito positivo, visto que a média do número de publicações realizadas por cada participante foi somente 3,4. A moda do número de publicações por cada participante chinês concentrou-se em 4 (4) e, por outras palavras, quatro aprendentes realizaram quatro das seis atividades da primeira intervenção. O nível mais baixo de participação foi encontrado em três aprendentes que só participaram na primeira atividade. No entanto, dois participantes conseguiram realizar todas as seis atividades (Tabela 5). Tomando em conta a situação de participação dos participantes portugueses, consideramos que uma razão possível para a participação não muito positiva dos aprendentes chineses pode ter sido o baixo nível de participação dos falantes nativos. Se bem que dezanove estudantes portugueses tenham manifestado o seu interesse em participar no inquérito inicial, somente cinco se registaram no *Weibo* e quatro deles participaram e contribuíram para as atividades da primeira intervenção. Embora o nível médio de participação das cinco aprendentes portuguesas não tenha sido muito baixo e superado a dos chineses, cada uma delas realizou, em média, quatro desafios. Porém, a situação de interação não se considera muito positiva devido à

grande diferença da quantidade de participantes entre as duas comunidades. Com efeito, a quantidade de participantes chineses é três vezes a de portuguesas, o que pode causar um fluxo excessivo de informação e, portanto, reduzir muito a disponibilidade para responder a todos os aprendentes chineses. Em conformidade com a percentagem de receção de comentários em cada atividade, pode-se observar que, além do desafio 4, os *posts* das outras três atividades, na verdade, tinham mais probabilidade de receber comentários das portuguesas do que os desafios 1 e 2, em que respetivamente quinze e onze aprendentes chineses publicaram *posts* segundo as instruções, revelando o facto de que a interação é mais ativa quando o número de participantes entre as duas comunidades é relativamente equilibrado. Aliás, a ausência de interação pode resultar diretamente em desistência dos participantes. Por exemplo, os participantes 1CN3 e 1CN6, que só realizaram a primeira atividade, não receberam nenhum comentário das portuguesas e isto pode causar a perda de vontade de participação. Mais exemplos semelhantes são a 1CN1 e a 1CN4 que também não receberam nenhum comentário das falantes nativas aos seus *posts* antes de faltar às últimas quatro atividades.

No que diz respeito às atividades, a participação no desafio 1 foi incontestavelmente a mais positiva. Todos os participantes chineses contribuíram para esta atividade que manifesta efetivamente o impacto da introdução da nova estratégia de aprendizagem, particularmente com o uso da rede social. Entretanto, o desafio 2 já revelou uma participação relativamente mais baixa e a participação na terceira atividade foi ainda mais reduzida. Porém, mesmo que tenha havido menos participantes do que nas primeiras duas atividades, a interação no desafio 3 é considerada mais ativa. As falantes nativas responderam a sete dos dez participantes chineses que participaram nesta atividade, e, em média, cada aprendente chinês recebeu mais de um comentário. Contudo, como se evidenciou antes, as duas participantes, 1CN1 e 1CN4, desistiram de realizar a terceira atividade muito provavelmente dado que não tinham recebido comentários das participantes portuguesas no desafio 2 e, no caso do 1CN1, nenhuma participante comentou os *posts* das duas atividades que este realizou. Não obstante, as últimas três atividades desenrolaram-se com uma natureza distinta, que requeria a produção de conteúdo e expressão de ideias, e isto pode ter sido relativamente difícil para os aprendentes devido ao seu nível limitado da língua-alvo. Deste modo, temos somente sete participantes chineses que contribuíram para os desafios 4 e

5 e a interação na quarta atividade é considerada a mais negativa dentre as seis oferecidas; somente quatro participantes receberam comentários das portuguesas. Portanto, chegamos à conclusão que comentar um qualquer evento atual pode não suscitar o interesse e a motivação dos aprendentes para participar. Contudo, embora tenha tido um número idêntico de participantes no desafio 4, as duas comunidades tiveram uma interação mais positiva na quinta atividade, cujo tema foi a criação da frase. Ao mesmo tempo que os aprendentes apresentaram os seus conhecimentos, manifestaram também a sua criatividade, fornecendo, portanto, novos tópicos entre as duas comunidades. Em relação a esta atividade, as falantes de Português fizeram, em média, 1,29 comentários aos aprendentes chineses. Contudo, a última atividade recebeu a participação mais baixa e somente dois participantes fizeram *posts* para este desafio. Neste caso, consideramos que podem existir dois motivos. Partindo do seu objetivo, que foi o *brainstorming* em relação às duas imagens que fornecemos, esta atividade, na verdade, necessitava da expressão de opinião dos aprendentes no que diz respeito a uma notícia considerada muito controversa no momento, e que dizia respeito à proibição da exibição de tatuagens pelos futebolistas chineses, que se pode revelar uma característica muito semelhante ao desafio 4, no qual os participantes foram solicitados a partilhar as suas opiniões relativamente à permissão de uso do telemóvel com o modo de voo ligado nos aviões na China, e cuja interação foi a mais negativa. Os aprendentes podiam não estar interessados neste género de evento e, portanto, não tinham comentários ou opiniões para expressar. Por outro lado, os feriados do Dia do Trabalhador podem ser outra razão possível para explicar a ausência dos participantes. Se bem que os feriados oficiais do Dia do Trabalhador tenham começado no dia 29 de abril e durado 3 dias na China em 2018, a ULED iniciou as aulas somente no dia 7 de maio. Neste contexto, os participantes podem ter estado completamente fora do ambiente de aprendizagem e não sentir vontade de estudar a língua-alvo nem participar na última atividade, cujos requisitos e instruções foram publicados no dia 3. Aliás, os únicos dois participantes chineses, que realizaram este desafio, receberam comentários das falantes nativas e isto pode resultar da familiaridade entre os participantes e estabelecimento de relacionamento social entre eles, pois que ambos os aprendentes chineses tiveram interação regular com as portuguesas nas atividades anteriores. No entanto, outra possível explicação é a redução do número de participantes chineses, o que evita

o excessivo fluxo de informação para as portuguesas, cuja participação pode produzir uma influência positiva e ativa ao comportamento dos chineses.

Tabela 5 – Situação de participação dos aprendentes chineses na primeira intervenção

Participante	Nº de desafios realizados	CF (nº)	LF (nº)	desafio 1 18-4-2018			desafio 2 20-4-2018			desafio 3 23-4-2018			desafio 4 26-4-2018			desafio 5 30-4-2018			desafio 6 3-5-2018		
				CRc (nº)	LRC (nº)	CRs (nº)	CRc (nº)	LRC (nº)	CRs (nº)	CRc (nº)	LRC (nº)	CRs (nº)	CRc (nº)	LRC (nº)	CRs (nº)	CRc (nº)	LRC (nº)	CRs (nº)	CRc (nº)	LRC (nº)	CRs (nº)
1CN1	2	2	1	0	2	0	0	2	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1CN2	6	8	19	0	2	0	1	3	1	2	4	0	1	1	4	1	1	2	1	2	1
1CN3	1	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1CN4	2	1	1	1	3	1	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1CN5	1	2	1	1	4	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1CN6	1	1	5	0	2	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1CN7	6	10	6	1	3	1	2	3	2	0	2	0	2	3	2	2	2	3	2	2	1
1CN8	4	5	6	2	2	1	1	2	1	1	1	1	-	-	1	2	1	-	-	-	-
1CN9	2	4	11	3	2	5	-	-	-	2	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1CN10	5	0	4	2	4	2	2	1	1	1	2	1	0	0	2	0	2	0	2	-	-
1CN11	4	0	0	0	3	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-
1CN12	4	0	0	0	0	2	0	0	0	1	2	1	-	-	0	0	0	0	-	-	-
1CN13	4	8	13	2	4	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	-	-	-	-	-	-
1CN14	4	0	1	1	3	1	1	2	1	-	-	-	0	2	0	0	2	0	-	-	-
1CN15	5	4	40	1	4	1	1	4	1	2	5	2	1	2	0	3	3	2	-	-	-
Nº de publicações em cada desafio				15	11			9			7			7			2				
% de recebimento de comentários em cada desafio				60% (9/15)	63,64% (7/11)			77,78% (7/9)			57,14% (4/7)			71,42% (5/7)			100% (2/2)				
nº médio de CRc em cada desafio				0,93	1,10			1,11			0,71			1,29			1,5				

Nota: CF = Comentários feitos no total; LF = Likes feitos no total; CRc = Comentários recebidos; LRC = Likes recebidos; CRs = Comentários respondidos

Em geral, considerámos que a participação dos aprendentes chineses não foi efetivamente ideal e isto pode ter resultado da ausência de interesse pelos temas e tópicos das atividades. Além disso, muitos participantes chineses decidiram participar nestas atividades com uma expectativa de conhecer falantes nativos da língua portuguesa e, em virtude da grande diferença entre o número de participantes das duas comunidades, nem todos os aprendentes chineses conseguiram ter uma interação ativa com as portuguesas, causando, por isso, a perda do sentido de participação. Contudo, também não se podem ignorar as interações positivas estabelecidas entre os participantes das duas comunidades que contribuíram para o estabelecimento dum espaço virtual de comunicação e colaboração, superando os limites geográficos.

4.1.2 Criação da Comunidade de Inquirição

De acordo com Gamble e Wilkins (2014), as vantagens das redes sociais no ensino e aprendizagem somente se manifestam quando se cria uma comunidade no espaço virtual. No entanto, Warschauer e Meskill (2000, *apud* Bozkurt & Ataizi, 2015) também realçaram a importância da comunidade discursiva na aprendizagem de línguas, a qual desempenha um papel imprescindível. Neste contexto, para melhorar a aprendizagem, os aprendentes não podem estar simplesmente online – a sua contribuição para a comunidade é fundamental. À luz



Figura 7 – Três elementos da Comunidade de Inquirição

da teoria da Comunidade de Inquirição proposta por Garrison, Anderson e Archer (2000), que é, com efeito, um dos modelos mais notáveis e utilizados para analisar a eficiência da aprendizagem online (Garrison, Anderson & Archer, 2000), a aprendizagem ocorre na comunidade em função da interação de três elementos, designadamente a presença social, a presença cognitiva e a presença de ensino (Figura 7⁸). Os três elementos envolvem-se constantemente e possuem uma ligação estreita entre si, podendo qualquer um dos elementos influenciar os outros dois (Wong *et al*, 2016).

Presença cognitiva

Dentre os três elementos, a presença cognitiva é a base para o êxito de aprendizagem que fomenta o pensamento crítico na educação superior. Mediante a comunicação constante, os participantes são capazes de construir significados. A presença cognitiva consiste em quatro etapas, nomeadamente a dissonância ou sentimento de dificuldades, exploração na pesquisa de informação, integração da informação no conceito e resolução do problema. A descoberta da dificuldade é vista como o evento a disparar e também o ponto de partida da aprendizagem. Após perceber a existência do problema, a procura da clarificação é interpretada como a segunda etapa do processo de aprendizagem. No entanto, na etapa posterior, a tentativa da conceptualização pode ajudar a entender as informações adquiridas. E no final, o processo completo termina com a aplicação da ideia ou hipótese, cujo sucesso determina a continuação do processo da inquirição (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Todavia, a participação nas atividades no *Weibo* pode reviver precisamente este processo da presença cognitiva. Primeiramente, os desafios desvendam a dificuldade existente na expressão dos participantes que podem notar a distância entre o que conseguem produzir e o que pretendem exprimir. Em virtude da natureza particular da plataforma *Weibo*, os aprendentes podem ter mais tempo para preparar e organizar o conteúdo da expressão. Este processo corresponde efetivamente à segunda etapa da presença cognitiva. Entretanto, a produção de conteúdo no *Weibo* pode ser vista como a conceptualização dos conhecimentos adquiridos. E a interação e afirmação das falantes nativas, neste caso, desempenham o papel decisivo para verificar o sucesso da aplicação da ideia dos aprendentes portugueses. Aliás, quando ocorrem erros, o feedback e correção das participantes portuguesas podem ser vistos como o ponto de partida da nova

⁸ Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3013/1/O%20modelo%20artigo.pdf>

aprendizagem. E neste caso, as falantes nativas da língua-alvo normalmente

kika2002 🍀
4月24日 17:35 来自 前后2000万 OPPO R11
A primavera da nossa Universidade vem destas dias .As flores estão abertas que são muito lindos.
E as nossas férias de primavera foram nesta sexta-feira que tem 9 dias.Eu fui à minha casa,por isso,fui muuuuuuito contente.
Têm as férias de primavera?
Queria quantos as férias tem?

As fotos são as flores na nossa universidade ,são muito lindos? [收起全文](#) ^



☆ 收藏 | 🔄 转发 | 💬 6 | 👍 3

😊 🗣️ ☑️ 同时转发到我的微博 [评论](#)

用户Ana : Na universidade temos as férias de Natal, as férias da Páscoa, a semana académica e as férias de Verão, portanto temos 4 períodos de férias ^^ e vocês quantos têm?
4月24日 20:11 [回复](#) | 👍 1
♥️ kika2002 赞了这条评论

kika2002 🍀: Temos as férias da Páscoa, as férias de 国庆🇨🇳(no outono). Desculpa,não sei como é que digo as férias em português,portanto digo as férias em chinês. 清明节 (Festival Qingming)中秋节 (Festival Chinês de Meio de Outono)劳动节(Labor Day)(também é as férias dapáscoa)
4月25日 15:02 [回复](#) | 👍 赞

kika2002 🍀: Temos muitas férias,em que mais longo é as férias de Verão que tem por volta de 60 dias,as férias de Inverno tem por volta de 45 dias(desde meio de julho a setembro 1). Nem todas as universidades tem tanto dias de férias na China.
4月25日 14:50 [回复](#) | 👍 赞

用户Ana : Que flores tão lindas 😊 Em Portugal chamamos-lhe "Férias da Páscoa" e por norma duram 2 semanas, mas os universitários só têm uma semana de férias! Também temos a semana académica (学术周) que calhou ser nesta semana, também vim para casa e estou muito contenteee 😊
4月24日 20:10 [回复](#) | 👍 赞

kika2002 🍀: O que é a semana académica? Não temos. Tens cada mês ?
4月25日 14:25 [回复](#) | 👍 1

用户Ana : Reply @kika2002:"Semana académica" é uma semana de "férias" dada aos alunos durante o segundo semestre. Nessa semana não temos aulas e durante a mesma acontece uma "festa" que dura cerca de 7 dias. Os alunos podem escolher ir a essa festa ou ir para casa.
4月25日 17:10 [回复](#) | 👍 赞

Figura 8 – O desafio 3 realizado pela participante

1CN9

indicam diretamente no seu comentário a existência do problema, salvando, portanto, o processo da busca de explicação. Entretanto, a integração e concretização do novo conhecimento pode não ser visível mediante a ferramenta social, mesmo quando o aprendiz utiliza este conhecimento corretamente na expressão.



Figura 9 – O desafio 2 realizado pela participante 1CN8

Um dos exemplos mais evidentes é o desafio 3 realizado pela participante 1CN9 que falou das “férias da primavera” da sua universidade (figura 8). No seu comentário, a participante 1PT4 explicou que em Portugal estas férias chamavam-se “férias da Páscoa” e mencionou a semana académica da Universidade de Aveiro. E isto causou a curiosidade da participante chinesa, que não compreendia o significado da semana académica, e fez uma pergunta direta “o que é a semana

acadêmica? Não temos. Tens [em] cada mês (todos os meses)?”⁹, correspondendo efetivamente às primeiras duas etapas da presença cognitiva. Logo a seguir, a participante portuguesa esclareceu a sua dúvida em relação à semana acadêmica. No entanto, na resposta ao outro comentário da participante 1PT4 que perguntou quantos períodos de férias havia na China, a aprendente chinesa aproveitou para utilizar o termo “férias da Páscoa” que a 1PT4 mencionou antes e isto pode revelar justamente a aplicação do conhecimento novo. Com efeito, estas “férias da primavera” que a aprendente chinesa referiu é a paragem da primavera que existe particularmente na UFLD todos os anos. E sendo um termo muito particular, a aprendente podia não saber expressar certamente este período de férias que existe exclusivamente na sua universidade e, deste modo, inventou o conceito de “férias da primavera” que reflete precisamente a primeira fase da presença cognitiva. Neste caso, o comentário da falante portuguesa podia ser visto pela 1CN9 como uma correção e esta tentou concretizar este conceito novo e decidiu utilizar na sua produção do conteúdo seguinte, correspondente às segunda e terceira etapas. E isto tudo refletiu precisamente um ciclo completo da presença cognitiva.



Figura 10 – O desafio 6 da segunda intervenção realizado pela mesma participante



Figura 11 – O desafio 16 da segunda intervenção realizado pela mesma participante

Entretanto, o desafio 2 realizado pela participante 1CN8 pode ser considerado como outro exemplo explícito da existência da presença cognitiva (figura 9). Na segunda atividade, os participantes necessitaram de apresentar a sua celebridade favorita. Neste contexto, a participante chinesa aproveitou a função do *Weibo* para

⁹ Na transcrição, optámos por utilizar parênteses retos “[]” para complementar partes omitidas pelos aprendentes nas frases e parênteses “()” para indicar a forma correta de expressão na língua-alvo correspondente.

repostar uma canção do seu cantor favorito com uma apresentação simples em que escreveu: “ele é o cantor famoso na China. Gosto dele muito. Porque tem uma voz bonita e a letra das canções é bom!!!”. E depois a participante 1PT4, que foi, de facto, a mais ativa dentro das cinco participantes portuguesas, comentou este *post* e indicou os erros na expressão da aprendente chinesa, escrevendo “normalmente escreve-se ‘Gosto muito dele.’ e ‘as letras das canções são boas’ (...)”. Este comentário, na verdade, revela simultaneamente a dissonância e a clarificação do problema, correspondendo efetivamente às primeiras duas etapas da presença cognitiva.

Entretanto, descobrimos que a aprendente utilizou duas vezes a expressão “gosto muito de” nas atividades da segunda intervenção e isto pode evidenciar o seu domínio desta expressão e utilização proficiente na produção posterior (figuras 10 e 11). Em vista disto, temos razões para acreditar que existe presença cognitiva durante as atividades (tabelas 6 e 7).

Desafio 4 realizado pela participante 1CN9		"semana acadêmica"	Indicadores	Categorias	Elemento
"férias da Páscoa"	2ª inquirição				
1ª inquirição (instruções do desafio 4)	2ª inquirição (desafio 4 realizado pela 1CN9)	<p>用户: Que férias são lindas. Em Portugal chamamos-lhe "Férias da Páscoa" e por norma duram 2 semanas, mas os universitários só têm uma semana de férias! Também temos a semana académica (字-期) que caiu ser nesta semana, também vim para casa e estou muito contente 😊</p> <p>用户: Na universidade temos as férias de Natal, as férias da Páscoa, a semana académica e as férias de Verão, portanto temos 4 períodos de férias 😊 e vocês quantos têm?</p>	Reconhecimento o do problema	Evento desencadeant -e	Presença cognitiva
		<p>用户: O que é a semana académica? Não temos. Tens cada mês?</p> <p>(resposta da 1CN9)</p> <p>用户: Reply @kika2002: "Semana académica" é uma semana de "férias" dada aos alunos durante o segundo semestre. Nessa semana não temos aulas e durante a mesma acontece uma "festa" que dura cerca de 7 dias. Os alunos podem escolher ir a essa festa ou ir para casa.</p> <p>(resposta da 1PT4)</p>	Intercâmbio de informação	Exploração	
		<p>用户: Tem as férias da Páscoa, as férias de Natal, o outono português portanto digo as férias em chinês: 清明节 (Festival Qingming) / 劳动节 (Labor Day) / também é as férias da páscoa)</p> <p>(resposta da 1CN9)</p>	Conexão com ideias	Integração	
E as nossas férias de primavera foram nesta sexta-feira que tem 9 dias. Eu fui à minha casa por isso fui muitíssimo contente.			Conceptualizaç -ão		
(desafio 4 realizado pela 1CN9)			Aplicação	Resolução	

Tabela 6 – Exemplos da presença cognitiva

Tabela 7 – Exemplos da presença cognitiva (parte 2)

Desafio 2 realizado pela participante 1CN8	Indicadores	Categorias
<p>用户Ana : Normalmente escreve-se "Gosto muito dele." e "as letras das canções são boas" ^^ 我的中文也不很好, so if I too make some mistakes on my posts please let me know 😊</p> <p>(comentário da 1PT4)</p>	Reconhecimento do problema	Evento desencadeante
	Intercâmbio de informação	Exploração
	Conexão com ideias	Integração
	Conceptualização	
<p>Gosto muito de animal, porque são adoráveis!! Antigamente, criei alguns animais, por exemplo, cães, gatos e um coelho. E agora, só tenho alguns peixinhos dourados... Na minha opinião, animal é bom amigo de homen. Mas por causa da muitas razões, alguns animais exíguos desapareci. Devemos preservar animais e ambiente 🐾🐾 📍 大连·龙王塘街区 收起全文 ^</p> <p>(desafio 6 realizado no 2º ciclo pela 1CN8)</p> <p>16 Estação Gosto muito do Verão. Talvez alguém diga "É muito quente no Verão, porque gostas disto?" O Verão deixa-me sentir passional e gosto muiuuuito de ir fora à tarde. Passeando pela cidade, costumo comer os gelados com os meus amigos. A vida e as vistas no Verão são fantásticas ❤️❤️</p> <p>Vou mostrá-lhes as fotos tiradas no Verão 📍 大连·金龙寺森林公园</p> <p>(desafio 16 realizado no 2º ciclo pela 1CN8)</p>	Aplicação	Resolução

Presença social

Sendo uma parte indispensável para o desenvolvimento da comunidade (Garrison & Anderson, 2003), a presença social refere efetivamente o grau em que os participantes se apresentam social e emocionalmente como indivíduos “reais” na comunidade virtual (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Na palavra de Garrison, Anderson e Archer (2000), a presença social tem um efeito relativamente à facilitação da presença cognitiva, apoiando o processo de pensamento crítico. No entanto, com a cultivação da presença social, a presença cognitiva torna-se mais fácil de manter, pois que a presença social pode reforçar a satisfação dos aprendentes. Ademais, existe também uma associação forte entre a presença social e os resultados de aprendizagem (Garrison & Arbaugh, 2007). Pode-se dizer que a presença social desempenha um papel extremamente essencial em relação ao ambiente virtual de aprendizagem (Baker, 2010), a qual se pode manifestar por meio de três categorias: expressão emocional, comunicação aberta e coesão do grupo (Garrison, Anderson & Archer, 2000). As emoções manifestam uma

associação positiva e insolúvel com a motivação e persistência de participar e realizar os desafios, sendo, portanto, uma parte indispensável na Comunidade de Inquirição. Dois exemplos da expressão emocional são a autorrevelação, a qual é interpretada como a partilha de sentimentos, atitudes, experiências e interesses, e o uso de humor. Num diálogo com base no ambiente virtual, o uso de emoticons, emojis ou outras manifestações simbólicas não convencionais também é considerado como uma expressão afetiva que substitui sugestões visuais existentes na conversa presencial. Entretanto, a comunicação aberta refere-se aos intercâmbios recíprocos e significativos, tendo, como exemplo, o conhecimento mútuo e reconhecimento da contribuição de uns a outros. Aliás, o conhecimento mútuo pode ser apresentado em função de responder ao *post* ou comentar no espaço virtual, enquanto o reconhecimento recíproco da contribuição na comunidade se pode manifestar em função da apreciação explícita, concordância ou incentivo. Quanto à coesão do grupo, trata-se da criação e manutenção dum compromisso coletivo que se pode compreender como a comunicação colaborativa. E isto, na verdade, fomenta a participação e empatia da comunidade (Garrison, Anderson & Archer, 2000)

Devido ao delineamento das atividades que se alicerça estreitamente nas características inerentes das redes sociais, na primeira atividade manifesta-se efetivamente a natureza de autoapresentação, cujo objetivo é quebrar o gelo e estabelecer uma associação entre os participantes. Nesse caso, pode-se encontrar um número relevante de interações de caráter de autorrevelação entre os participantes no desafio 1, tais como as atividades realizadas pelos participantes 1CN4, 1CN5, 1CN7, 1CN9, 1CN10 e 1CN13. Todos os seis aprendentes chineses fizeram uma autoapresentação pequena em português e receberam comentário(s) das falantes nativas. Além de apresentar os seus nomes, as participantes portuguesas também mencionaram os seus gostos ou preferências como uma continuação do tópico dos *posts* dos chineses e manifestaram a vontade de criar relações de amizade. Por exemplo, a participante 1CN9 referiu no seu *post* que gostava de nadar e do mar e, para ela, as férias do verão passavam rápido. Depois de ver esta publicação, a participante 1PT1 comentou e apresentou o seu nome e também o diminutivo do nome, uma maneira mais próxima de a chamar, escrevendo: “Olá! Kika! Chamo-me Gabriela, mas podes me tratar por Gabi! (emoji) (...)”. A seguir, a participante continuou a manifestar a sua apreciação pelo *post* da 1CN9 e utilizou ainda uma frase em Mandarim para expressar o seu gosto, a qual

comentou “(...) adorei a rua (tua) descrição 哈哈你[是]很可爱的人。 (...)”, cujo significado em Português é “hahaha (onomatopeia da gargalhada) tu [és] (uma) pessoa muito querida.” Consideramos tudo isto um sinal de pretensão de estabelecer o relacionamento social que demonstra a simpatia e gentileza da participante portuguesa. No entanto, a fim de integrar os tópicos de “mar”, “nadar” e “verão” que a aprendente chinesa desenvolveu na publicação, a 1PT1 partilhou a sua preferência igual pelo verão e complementou a conversa: “(...) eu também gosto muito do verão por causa do calor! Gosto ainda mais é de ir ao mar e mergulhar naquele azul tão lindo e refrescante!”. Por um lado, pode-se compreender esse comentário da participante portuguesa como um exemplo concreto referente ao uso da língua-alvo que apresenta expressões autênticas e vocabulário relativamente mais avançados, o que pode ajudar realmente à



Figura 12 – Desafio 1 realizado pela 1CN9

Figura 13 – Desafio 1 realizado pelo 1CN10

aquisição da expressão da aprendente. Por outro lado, a manifestação respeitante ao seu gosto semelhante pelo verão revela-se, na verdade, a sua preferência e sentimento pessoal, e consideramos isto como uma autorrevelação com a intenção de se aproximar da colega chinesa (figura 12).

Outro exemplo da autorrevelação é a primeira atividade realizada pelo participante 1CN10 que, além de fazer uma breve autoapresentação, mencionou também a sua paixão pelo voleibol e isto suscitou a consonância da participante 1PT4 que também adorava praticar este desporto, comentando: “Prazer Miguel, chamo-me Ana! Espero que estejas a gostar de estudar português. Eu também gosto imenso de jogar voleibol! (emoji) (...)” Ademais, para responder à pergunta que o participante deixou na sua publicação sobre o plano das participantes portuguesas se iriam à China no ano seguinte, a 1PT4 expressou a sua esperança e comentou: “(...) eu espero poder visitar a China em breve” (figura 13).

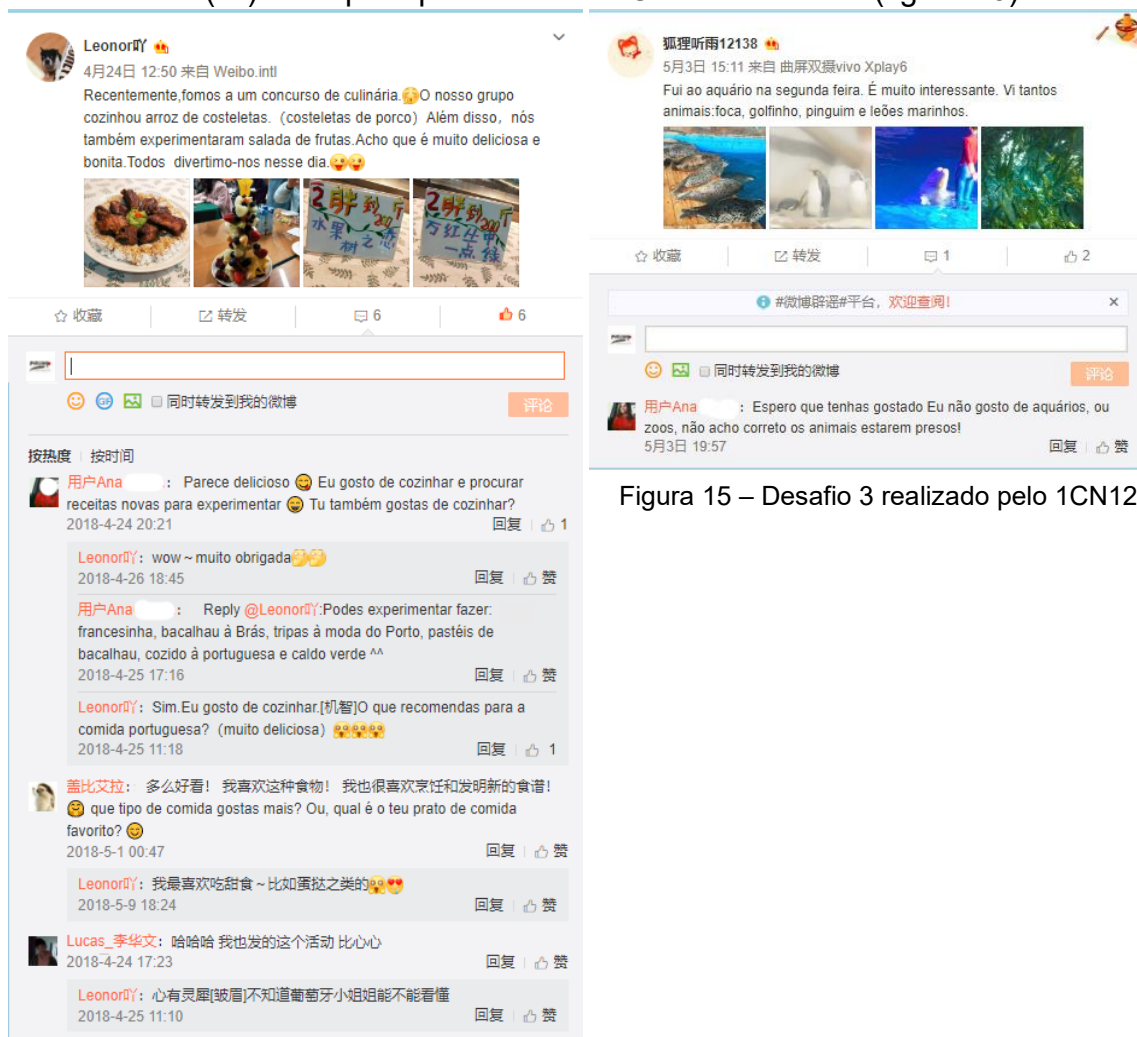


Figura 15 – Desafio 3 realizado pelo 1CN12

Figura 14 – Desafio 3 realizado pela 1CN15

No entanto, a terceira atividade, que se caracteriza pela partilha da vida quotidiana, pode incentivar também, em grande medida, o consenso dos participantes entre as duas comunidades que têm uma idade similar e resulta também na sua autorrevelação como uma forma de interação neste contexto. Por exemplo, na publicação da 1CN15, a participante partilhou os resultados de um concurso culinário em que participou na altura e as fotos da comida e isto atraiu duas participantes portuguesas que manifestaram o seu gosto pela culinária. Uma delas escreveu diretamente no comentário que “parece delicioso (emoji) Eu gosto de cozinhar e procurar receitas novas para experimentar (emoji) Tu também gostas de cozinhar?”, enquanto outra participante portuguesa expressou gosto idêntico em Mandarim: “多么好看！我喜欢这种食物！我也很喜欢烹饪和发明新的食谱！(emoji) (...)” que significa “que lindo! Eu gosto deste género de comida! Também gosto de cozinhar e inventar novas receitas!”. Ambas as participantes partilharam com a aprendente chinesa a sua paixão pela culinária (figura 14). Contudo, nem todos os *posts* podem ocasionar atitudes concordantes. Tendo como exemplo, o participante 1CN12 falou da sua experiência de visitar o aquário neste desafio, mas deu origem à divergência da participante 1PT4 que expressou no comentário o seu desgosto por jardim zoológico e aquário, escrevendo: “espero que tenhas gostado. Eu não gosto de aquários, ou zoos, não acho correto os animais estarem presos!”. Embora a partilha do aprendente tenha demonstrado um facto de que a participante discordou, o seu comentário transmitiu ao chinês as suas opiniões, revelando nesse caso as suas atitudes pessoais (figura 15).

De facto, independentemente do objetivo e natureza da atividade, quando existem consenso e consonância, é fácil para os participantes autorrevelarem-se e manifestarem os seus sentimentos, tal como aconteceu na atividade do desafio 2 realizada pela 1CN7. De acordo com os requisitos deste desafio, a aprendente chinesa teria de partilhar com os outros participantes a sua celebridade preferida. Aliás, devido ao seu gosto pessoal que “nunca dura muito tempo”, a aprendente, neste caso, indicou na publicação que “eu não gosto de pessoas famosas. Mas... gosto de comer boa (deliciosa) comida. Na China, há muita[s] comida[s] e muitas boas vistas (paisagens). (...)”. E esta afirmação produziu a consonância da participante 1PT1 que veio comentar no *post* da aprendente: “Olá! Olá! Já somos duas pessoas a não ter pessoas favoritas na nossa vida 哈哈 (onomatopeia da gargalhada em Mandarim) E eu amo comida e, efetivamente, amo a própria ação de comer, de provar diferentes sabores! A comida chinesa é de facto muito boa! Já

provei nalguns sítios aqui em Portugal! 很好吃! (em Português: muito delicioso!) (emoji)". Neste contexto, a perspetiva peculiar da aprendente chinesa chamou a atenção da falante nativa que também possuía uma opinião semelhante e exprimiu sem hesitação os seus consensos, sendo efetivamente uma ação de autorrevelação (figura 16).

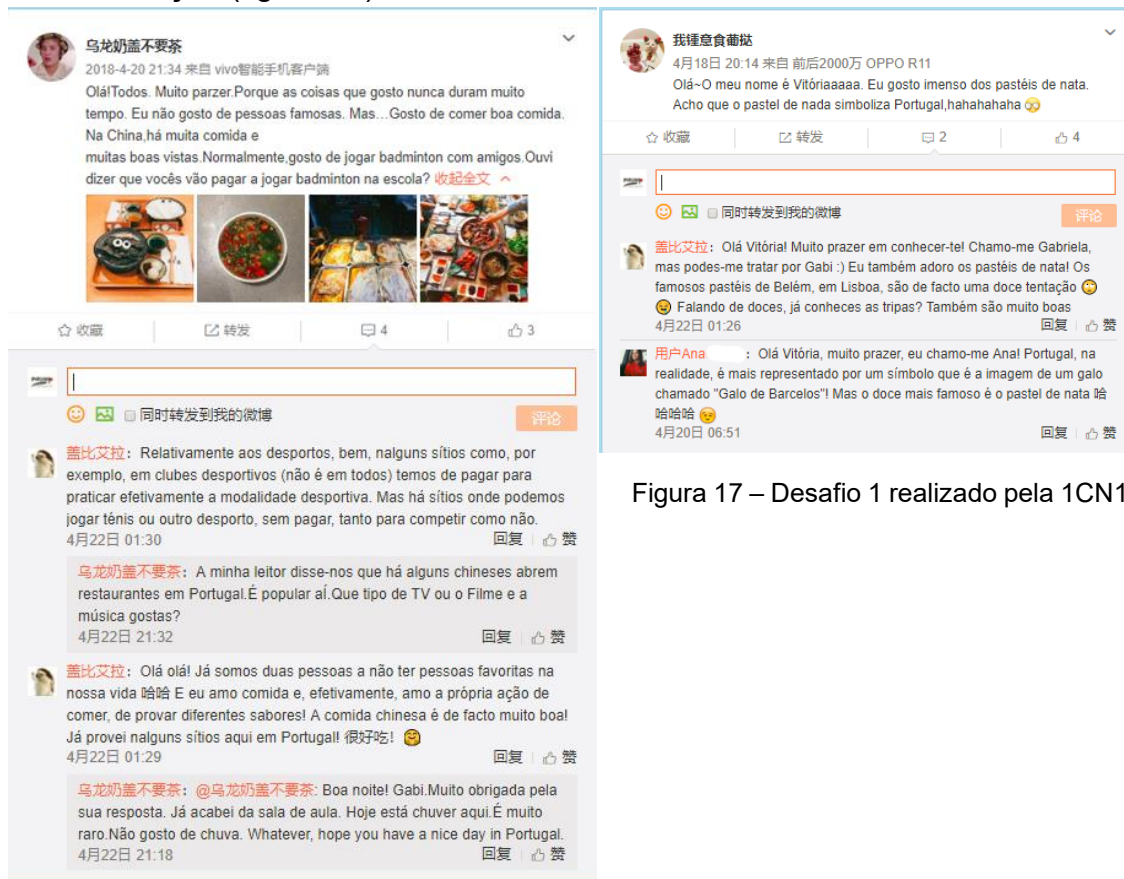


Figura 17 – Desafio 1 realizado pela 1CN13

Figura 16 – Desafio 2 realizado pela 1CN7

Mesmo que o domínio relativo às respetivas línguas-alvo tanto dos participantes chineses como das portuguesas tenha sido certamente limitado, a comunicação entre os participantes das duas comunidades não foi, de facto, influenciada pela escassez de proficiência de línguas. O uso de frases simples permitia a expressão de atitudes, opiniões, sentimentos e também sentido de humor. Na teoria de Comunidade de Inquirição, humor é, de facto, um fator contributivo para a presença social que, portanto, reforça subseqüentemente a aprendizagem (Garrison, Anderson & Archer, 2000). E o uso de humor é efetivamente bastante comum durante as atividades da primeira intervenção. Um exemplo é a primeira atividade realizada pela participante 1CN13 que fez uma autoapresentação

extremamente breve e exprimiu a sua preferência por pastel de nata que é na verdade o doce português mais conhecido e popular na China, escrevendo: “Olá~ O meu nome é Vitóriaaaaa (Vitória). Eu gosto imenso dos pasteis (pastéis) de nata. Acho que o pastel de nata (nata) simboliza Portugal, hahahahaha (emoji)” (figura 17). Aliás, embora o tamanho de publicação não tenha sido muito grande e nem tenha sido acompanhado com imagens que, de facto, podia atrair mais a atenção dos outros participantes, a aprendente chinesa recebeu comentários de duas participantes portuguesas. Por um lado, tomando em conta a preferência dos participantes pelos tópicos referentes à comida e culinária, como se apresentou antes, o pastel de nata pode ser visto como um bom ponto de partida para uma conversa. Por outro lado, consideramos que o tom humorístico da participante também pode ajudar, de certa forma, à criação de impressão positiva e relacionamento social. Contudo, pode-se encontrar o uso mais frequente de humor no desafio 5 em que os aprendentes chineses necessitavam de criar uma frase com a conjunção “enquanto” que pode suscitar em grande medida a sua criatividade. Neste modo, a participante 1CN15 utilizou o seu sentido de humor e criou uma frase “enquanto eu estava a comer a pizza, fiquei preocupada com a gordura. (emoji)(emoji)(emoji)”, publicando com uma imagem cómica em que o Patrick Estrela está a mastigar a comida com as bochechas cheias à frente duma mesa repleta da comida (figura 13). O uso de humor ocasionou os comentários de duas participantes portuguesas e de uma colega chinesa, que chamou a atenção do público de forma bem-sucedida. Entretanto, outro participante criou duas frases e uma delas também se relacionava com a comida, em que escreveu: “(...) eu comi mais enquanto falei sobre perder peso. Por isso, estou mais gordo. (emoji) (...)”. E esta publicação recebeu o comentário da participante 1PT4 que optou também por um tom divertido: “eu gostava de não ter que olhar pelo meu peso enquanto como, é frustrante (emoji) (...)” (figura 19). Isto, na verdade, evidencia justamente o papel positivo e facilitador de humor relativamente à criação de relacionamento social no espaço virtual de aprendizagem. Além do uso de humor, a aplicação de emojis também é um facto notável nesta publicação em que o aprendente utilizou um conjunto de emojis referentes à comida para enfatizar o sentido da frase que criou. Com efeito, pode-se observar também o uso bastante frequente de emojis durante as atividades, porém uma razão possível pode ser a disponibilização do teclado de emojis na plataforma *Weibo*. Por outro lado, os emojis podem ser usados com o intuito de suprir a insuficiência da capacidade da produção nas línguas-alvo. Além

de os terem utilizado no final da publicação para realçar a ideia principal do tópico, os participantes também aproveitaram os emojis para exprimir sentimentos, evitando a descrição linguística adicional. E isto pode compensar eficazmente a invisibilidade do interlocutor na conversa no ambiente virtual, ajudando à criação de ligação emocional. Por exemplo, a participante 1CN14 apresentou o seu ator favorito, Tom Ellis, na segunda atividade, e utilizou dois emojis, que simbolizam timidez, no final das frases, revivendo a sua sensação interna. Neste caso, a participante 1PT4 comentou que também considerava que o ator era muito lindo e colocou no final da frase um emoji de sorriso. A seguir, a participante portuguesa fez uma pergunta em que escreveu: “sempre quis ver a série ‘Lúcifer’! Achas que é



Figura 18 – Desafio 5 realizado pela 1CN15



Figura 19 – Desafio 5 realizado pelo 1CN2

uma boa série?” e finalizou com um emoji de dúvida. Isto também ajudou a aprendente chinesa a compreender a sua emoção e incerteza em relação à qualidade da série (figura 20).



Figura 20 – Desafio 2 realizado pela 1CN14



Figura 21 – Desafio 6 realizado pela 1CN7

Ademais, o reconhecimento das falantes nativas de Português referente à produção escrita e contribuição dos aprendentes chineses para as atividades também é bastante destacado nelas, ajudando à criação de confiança em relação à expressão na língua-alvo. Por exemplo, a participante 1CN7, que na verdade não confiava muito na sua capacidade de produção em Português e, muitas vezes, utilizou Inglês para comunicar com as participantes portuguesas, partilhou a sua opinião respeitante ao tópico da última atividade na língua-alvo e, em virtude do receio de cometer erros na expressão, comentou o seu próprio *post* em Inglês: “*there seems to be a lot of mistakes. I’m sorry. (emoticon)*”. Aliás, este comentário chamou a atenção da participante 1PT2, que, na verdade, nunca respondeu a nenhum aprendente chinês antes, e a participante portuguesa escreveu que “你写[的]葡文很好! 不(别)关(担)心。(emoji) 我不可以(不能)用中文写这么好。”, cujo significado principal em Português é “escreves muito bem Português! Não te preocupes. Não consigo escrever Mandarim tão bem.” (figura 21). Este comentário

foi indubitavelmente um grande encorajamento para a aprendente chinesa, embora existam evidentemente alguns erros na sua expressão. Como se evidenciou antes, o medo de errar é efetivamente o empecilho mais comum para os estudantes chineses na aprendizagem de línguas. Por esse motivo, muitos deles não se atrevem a exprimir livremente as suas ideias e opiniões na língua-alvo e, nesse caso, o encorajamento da colega nativa pode estimular a aprendente chinesa dum modo eficaz. Entretanto, no desafio 3, a participante 1CN8 manifestou a sua depressão por causa da sobrecarga de trabalho de estudo e escreveu na publicação que “não tenho coisa (estou) muito contente nas (nos) últimas (últimos) dias. Tenho as minhas aulas todos os dias, a vida é chato (chata). Mas as flores floreii (abriram), são bonitas. Então (mas), o meu trabalho é muito difícil. Que triste. (emoji)” com as fotos de flores e apontamentos no seu manual. Porém, este *post* de emoção negativa atraiu a atenção da 1PT1 que comentou em Mandarim: “这些照片很漂亮啊! 不要伤心。不是每一天都是美好的一天。我也有这样的日子。但我知道有一天, 所有的努力和工作都会弥补他。(emoji) (emoji) 你必须坚强! (emoji).” E pretendeu exprimir que “estas fotos são muito bonitas! Não fiques triste. Nem todos os dias são felizes. Também tenho dias assim. Mas eu sei que um dia todo o esforço e empenho vai compensar isso”, prestando à aprendente chinesa um apoio veemente. Sendo também uma estudante universitária de língua, a falante nativa conseguiu perceber muito bem a ansiedade da colega chinesa e revelou-se o consenso entre pares. Este comentário promoveu incontestavelmente o



Figura 22 – Desafio 3 realizado pela 1CN8

relacionamento social entre as duas participantes, pois que a participante chinesa depois respondeu ao comentário: “好的，一起努力吧 (emoji) (em Português: está bem, vamo-nos esforçar juntas!)” (figura 22).

Em vista disto, pode-se dizer que os participantes criaram um relacionamento social forte entre si e as atividades da primeira intervenção se desenvolveram positivamente com a presença social, cuja existência foi irrefutável e marcante, manifestando-se em autorrevelação, uso de emojis e de humor, encorajamento e suporte (tabela 8).

Tabela 8 – Exemplos da presença social

Exemplos	Indicadores	Categorias	Elemento
<p>盖比艾拉: Olá Kika! Chamo-me Gabriela, mas podes-me tratar por Gabi! 😊 Adorei a tua descrição 哈哈你很喜欢的人。Eu também gosto muito do verão, por causa do calor! Gosto ainda mais é de ir ao mar e mergulhar naquele azul tão lindo e refrescante!</p> <p>(Comentário da 1PT1 ao desafio 1 realizado pela 1CN9)</p> <p>用户Ana : Prazer Miguel, chamo-me Ana! Espero que estejas a gostar de estudar português. Eu também gosto imenso de jogar voleibol 🏐 Eu espero poder visitar a China em breve ^^</p> <p>(Comentário da 1PT4 ao desafio 1 realizado pelo 1CN10)</p> <p>用户Ana : Parece delicioso 😊 Eu gosto de cozinhar e procurar receitas novas para experimentar 😊 Tu também gostas de cozinhar?</p> <p>(Comentário da 1PT4 ao desafio 3 realizado pela 1CN15)</p> <p>用户Ana : Espero que tenhas gostado Eu não gosto de aquários, ou zocos, não acho correto os animais estarem presos!</p> <p>(Comentário da 1PT4 ao desafio 3 realizado pelo 1CN12)</p> <p>盖比艾拉: Olá olá! Já somos duas pessoas a não ter pessoas favoritas na nossa vida 哈哈 E eu amo comida e, efetivamente, amo a própria ação de comer, de provar diferentes sabores! A comida chinesa é de facto muito boa! Já provei nalguns sítios aqui em Portugal! 很好吃! 😊</p> <p>(Comentário da 1PT1 ao desafio 2 realizado pela 1CN7)</p>	<p>Autorrevelação</p>	<p>Expressão emocional</p>	<p>Presença social</p>
<p>盖比艾拉: Olá olá! Já somos duas pessoas a não ter pessoas favoritas na nossa vida 哈哈 E eu amo comida e, efetivamente, amo a própria ação de comer, de provar diferentes sabores! A comida chinesa é de facto muito boa! Já provei nalguns sítios aqui em Portugal! 很好吃! 😊</p> <p>(Desafio 1 realizado pela 1CN13)</p> <p>Enquanto eu estava a comer pizza, fiquei preocupado com a gordura. 😊😊 [破音]</p> <p>(Desafio 5 realizado pela 1CN15)</p> <p>用户 : Eu gostava de não ter que olhar pelo meu peso enquanto como, é frustrante 😊 Essa comida parece deliciosa, que pratos são? 😊</p> <p>(Comentário da 1PT4 ao desafio 5 realizado pelo 1CN2)</p> <p>O meu actor favorito é Tom Ellis .É da Inglaterra.Eu gosto de ouvir a voz dele.😊Ele tem uma voz bonita.....E ele é mágico.Como ele é bonito😊</p> <p>(Desafio 2 realizado pela 1CN14)</p> <p>用户Ana : É um ator muito bonito 😊 Sempre quis ver a série "Lúcifer"! Achas que é uma boa série? 😊</p> <p>(Comentário da 1PT4 ao desafio 2 realizado pela 1CN14)</p>	<p>Uso de emojis</p>		

<p>1 Enquanto sorri para mim, diz que sente minha falta. ❤️❤️</p> <p>2 Eu comi mais enquanto falei sobre perder peso. Por isso, estou mais gordo. 🍷</p> <p>🍷🍷🍷🍷🍷🍷</p> <p>(Desafio 5 realizado pelo 1CN2)</p>	<p>Uso de humor</p>		
<p>安娜33333: 你写葡文很好! 不关心。😞 我不可以用中文写这么好。</p> <p>(Comentário da 1PT2 ao desafio 6 realizado pela 1CN7)</p>	<p>Encorajamento</p>	<p>Comunicação aberta</p>	
<p>盖比艾拉: 这些照片很漂亮啊! 不要伤心。不是每一天都是美好的一天。我也有这样的日子。但我知道有一天, 所有的努力和工作都会弥补它。🍷🍷你必须坚强! 🍷</p> <p>(Comentário da 1PT1 ao desafio 3 realizado pela 1CN8)</p>	<p>Suporte</p>	<p>Coesão do grupo</p>	

Presença de ensino

De acordo com Garrison, Anderson e Archer (2000), a presença de ensino é efetivamente o elemento que desempenha o papel vinculativo na criação duma Comunidade de Inquirição para fins educativos. Os autores acreditam que a presença de ensino se pode criar e sustentar no âmbito da comunidade baseada nas tecnologias comunicativas, a qual pode resultar da organização ativa do docente e também é possível ser produzida por qualquer participante na comunidade. À luz da teoria da Comunidade de Inquirição (*Ibidem*), a presença de ensino pode-se manifestar em função da gestão da instrução, construção da compreensão e instrução direta. Sendo a primeira etapa da criação da Comunidade de Inquirição, a gestão da instrução refere-se a um conjunto de processos de definir o currículo, adotar os métodos e avaliações, configurar os parâmetros de tempo e decidir o uso da ferramenta, focalizando-se na organização das atividades. No entanto, a categoria da construção da compreensão, que também foi designada como facilitação do discurso por Garrison e Arbaugh (2007), determina a aquisição de conhecimento válido e produtivo num contexto educativo que depende fundamentalmente da colaboração dos membros da comunidade. E este processo depende duma consciência coletiva da partilha de informações, manifestação de opiniões concordantes e discordantes e obtenção de entendimento. Aliás, a eficiência do processo de aprendizagem assegura-se mediante a terceira categoria da presença de ensino, instrução direta em que se revela a responsabilidade total de ensino. Nesta esteira, é necessário manter os momentos de feedback de natureza explicativa e construtiva durante todo o processo de aprendizagem, o que requer um elevado nível de presença social (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Além disso, a erudição dos conhecimentos será crucial neste contexto, a qual garante o entendimento perspicaz, contribuição de informações úteis, discussão no sentido correto e melhoria dos conhecimentos dos aprendentes (Garrison & Arbaugh, 2007).

Se bem que as interações sociais e baseadas no conteúdo das atividades entre os participantes se apresentem de uma importância irrefutável numa comunidade de aprendizagem, nas palavras de Garrison e Arbaugh (2007), as interações, por si só, não são efetivamente suficientes para garantir a eficiência da aprendizagem no ambiente virtual. Nesta esteira, é fundamental prestar atenção à presença de ensino e organizar as interações de uma forma regular, rumo a um sentido educativo particular. No caso específico do presente estudo, como se explicitou

antes, cada atividade foi desenvolvida com um objetivo específico, cujo tópico se evidenciou em função de instruções claras e breves. Determinaram-se, por isso, o âmbito e conteúdo das interações dos participantes em cada atividade. Portanto, a estruturação do conteúdo das atividades e regulação do tópico de discussão demonstram, deste modo, a gestão de instrução do organizador, designadamente do autor da presente investigação.



Figura 23 – Desafio 4 realizado pela 1CN7



Figura 24 – Desafio 6 realizado pela 1CN2

Durante as atividades, as falantes nativas de Português assumiram uma importância incontestável no processo de aprendizagem dos aprendentes chineses, as quais contribuíram para a criação de conhecimento, principalmente mediante manifestação de concordância e de apreço. Por um lado, a concordância das falantes nativas é vista pelos aprendentes como uma afirmação positiva em relação à transmissão de ideias e opiniões, simbolizando a compreensão no que diz respeito à sua produção do conteúdo. Por outro lado, a manifestação de concordância dos pares também ajuda à manutenção e incentivo da interação da comunidade. E isto reflete-se precisamente no desafio 4, em que os participantes

foram solicitados a exprimir a sua opinião em relação ao uso do telemóvel durante uma viagem aérea, nomeadamente nas atividades realizadas pelos participantes 1CN2, 1CN7 e 1CN13. No que diz respeito à publicação da participante 1CN7, o *post* recebeu comentários de duas falantes nativas. Uma delas foi a participante 1PT1, a qual comentou que “非常好！我也是这样！（emoji）.” e a sua intenção foi manifestar “muito bem! eu também sou assim!”. E a sua atitude concordante ganhou a impressão positiva da aprendente que lhe respondeu a seguir: “那我们两个人很相似呢”, cujo significado em Português é: “então somos muito parecidas”, frutificando, portanto, o consentimento e ligação social entre as duas participantes. A resposta afirmativa da aluna portuguesa evidenciou a evolução do seu relacionamento social, a qual respondeu que “我想是的。（emoji）（em Português: penso que sim）”. No entanto, outra participante, 1PT5, também escreveu no comentário a sua perspetiva, idêntica, de que “sou da mesma opinião! Muito bem escrito（emoji）”. Ademais, a participante portuguesa adicionou a sua afirmação em relação à expressão da colega chinesa após esta ter agradecido a sua apreciação e escreveu: “a gramática está boa, apenas deste uns erros pequenos em algumas palavras! Mas percebi tudo（emoji）” (figura 23). Nesse caso, pode-se observar que, além de estar de acordo com o ponto de vista da participante chinesa, a portuguesa também aprovou a sua produção, que conseguiu transmitir, com êxito, as suas opiniões e isto influencia positivamente a sua motivação tanto de participação como de expressão. Entretanto, outro exemplo evidente é o comentário concordante da participante 1PT4 referente à última atividade realizada pelo participante 1CN2 que manifestou a sua opinião em relação à proibição de tatuagens entre os futebolistas chineses com uma descrição longa e detalhada. Neste caso, a falante nativa não hesitou em exprimir a sua apreciação e concordância e comentou que “falaste muitíssimo bem! Tens um português muito bom! Concordo completamente com o que disseste（emoticon）”, revelando o reconhecimento não somente da sua perspetiva, como também da capacidade de expressão na língua-alvo. Tendo visto isso, o aprendente respondeu à portuguesa com muita alegria que “muuuuuito obrigado！（emoji）（emoji）（emoji）（emoji）Sou（estou）muito alegre（feliz）! 谢谢！我好开心你能同意我说的话！”, cuja parte em Mandarim significa que “obrigado! Estou muito feliz por teres concordado com o que eu disse!”, desvendando explicitamente o efeito positivo da concordância da falante nativa relativamente à confiança e satisfação do aprendente chinês (figura 24). No entanto, pode-se notar também que o sentimento de realização dos aprendentes também não se limita só à

competência linguística em Português: o reconhecimento de opiniões e atitudes também é bastante importante.



Figura 25 – Desafio 2 realizado pelo 1CN10

Aliás, outro papel decisivo que as participantes portuguesas desempenharam durante as atividades foi a instrução direta, que facilitou a compreensão dos aprendentes chineses em relação à sua expressão errada. Sendo uma estratégia pedagógica cada vez mais popular e aplicada na prática didática hoje em dia, o feedback dos pares com base no ambiente virtual permite um treino eficaz da língua-alvo e reforça a participação ativa dos estudantes na aprendizagem colaborativa (Montero-Fleta *et al*, 2015). Contudo, de acordo com Khan, Wohn e Ellison (2014), a instrução colaborativa baseada no espaço das redes sociais depende decisivamente do desempenho académico, apoio instrumental e capacidade avançada da pesquisa de informação. Na investigação de Montero-Fleta, Pérez-Sabater e Pérez-Sabater (2015), os autores salientaram o facto de que os estudantes tinham falhado frequentemente em corrigir de forma correta a produção dos outros e a maioria dos participantes só conseguiram identificar uma pequena parte dos problemas de vocabulário. Sendo falantes nativas da língua-

alvo, as participantes portuguesas neste contexto podem possuir vantagens consideráveis referentes à contribuição das instruções. No que diz respeito às atividades da primeira intervenção, a contribuição para a instrução direta concentra-se principalmente na participante 1PT4, que durante as três semanas realizou vinte e sete comentários a publicações dos participantes chineses. Um exemplo é o esclarecimento da dúvida relativa a “semana académica” da participante 1CN9 que se apresentou na parte anterior. Entretanto, outro exemplo mais representativo é o seu comentário à publicação do participante 1CN10 relativamente à segunda atividade em que o participante repostou um *post* de uma jogadora chinesa de voleibol e escreveu que: “Zhu Ting é a jogadora [de] que (quem) gosto muito. Ela não só jogar (joga) voleibol muito muito bem como também é muito simpática e modesta. Acho que todos os jogos que jogou ela (ela jogou) foram ótimos.” Se bem que tenha conseguido exprimir as ideias principais, o aprendente cometeu alguns erros pequenos na expressão devido à falta de proficiência na língua-alvo. E após ter visto a publicação do aprendente, a participante comentou com uma análise de erros muito pormenorizada que “como em Portugal nós conjugamos verbos é mais correto dizer-se ‘Ela não só joga futebol (voleibol) muito bem’, e o sujeito vem antes do verbo pelo que seria mais correto escreveres ‘todos os jogos que ela jogou’ (emoticon) (...)” (figura 25), explicitando a existência dos problemas na produção do participante. Com a instrução direta, a exatidão da expressão dos aprendentes chineses na língua-alvo foi assegurada e, entretanto, existem também alguns outros exemplos relativamente ao diagnóstico de erros e correção, tais como a segunda atividade realizada pelos participantes 1CN2, 1CN8 e 1CN11 e o desafio 3 realizado pelo 1CN2.

Tabela 9 - Exemplos da presença de ensino

Sujeitos	Exemplos	Indicadores	Categorias	Elemento
Organizador	<p>1. Para os participantes portugueses, as instruções de cada desafio correspondem à parte em português pt.</p> <p>2. Para realizar os desafios, os participantes devem fazer weibos (posts) novos em vez de comentários ao weibo dos desafios.</p> <p>3. Antes de começarem os desafios, os participantes deverão seguir todos os outros participantes .</p> <p>(Publicação de instruções gerais)</p>	Estruturação do processo	Gestão de instrução	Presença de ensino
Participantes 1PT5, 1PT1 e 1PT4	<p>nicas 98: sou da mesma opinião! muito bem escrito 🍊</p> <p>nicas 98: A gramática está boa, apenas deste uns erros pequenos em algumas palavras! mas percebi tudo [机智]</p> <p>(Comentários da 1PT5 ao desafio 4 realizado pela 1CN7)</p> <p>盖比艾拉: 非常好! 我也是这样! 😊</p>	Manifestação da concordância	Construção da compreensão/facilitação do discurso	

	(Comentário da 1PT2 ao desafio 4 realizado pela 1CN7) (Comentário da 1PT4 ao desafio 6 realizado pelo 1CN2) 用户Ana : Falaste muitíssimo bem! Tens um português muito bom! Concordo completamente com o que disseste ^^			
Participante 1PT4	用户Ana : Como em Portugal nós conjugamos verbos é mais correto dizer-se "Ela não só joga futebol muito bem", e o sujeito vem antes do verbo pelo que seria mais correto escreveres "todos os jogos que ela jogou" ^^ Gosto de voleibol mas não conheço jogadores nenhuns 😊 (Comentário da 1PT4 ao desafio 2 realizado pelo 1CN10)	Diagnóstico de percepção errónea	Instrução direta	
Participante 1PT4	用户Ana : Reply @kika2002:"Semana académica" é uma semana de "férias" dada aos alunos durante o segundo semestre. Nessa semana não temos aulas e durante a mesma acontece uma "festa" que dura cerca de 7 dias. Os alunos podem escolher ir a essa festa ou ir para casa. (Comentário da 1PT4 ao desafio 3 realizado pela 1CN9)	Resposta a perguntas		

Portanto, pode-se dizer que as atividades manifestaram os três aspetos fundamentais da presença de ensino que se refletem na interação das falantes nativas com os aprendentes chineses, indicando o facto de que a presença de ensino não se restringe à instrução do docente ou organizador (tabela 9). Por outras palavras, o desenvolvimento das atividades da primeira intervenção forneceu um ambiente virtual de aprendizagem, cuja focalização se baseia nos próprios aprendentes participantes. Ademais, de acordo com a teoria da Comunidade de Inquirição de Garrison, Anderson e Archer (2000), os participantes formaram uma comunidade eficiente de aprendizagem em que se disponibilizou presença cognitiva, presença social e presença de ensino, demonstrando a praticabilidade e eficiência da aprendizagem com base na ferramenta *Weibo*.

4.1.3 Limitações, problemas expostos e soluções aplicadas

Se bem que os participantes tenham desenvolvido algumas atividades frutíferas, cujos resultados foram evidentes e marcantes, também não se pode negar a existência de problemas. Em primeiro lugar, devido ao desequilíbrio respeitante ao número de participantes entre as duas comunidades, é possível que se tenha produzido um impacto negativo relativamente à interação durante as atividades. Alguns participantes chineses podiam desistir de participar por não terem recebido comentários das falantes nativas e, por outro lado, a quantidade excessiva de informação também podia influenciar negativamente a iniciativa das portuguesas. Tal como Mompean e Fouz-González (2016) bem relataram, a quantidade de informações apresentadas no espaço das redes sociais é um fator essencial que influencia a taxa de desistência dos participantes, pois que tanto o fluxo informativo desmedido como a escassez de informações são capazes de

diminuir o interesse de aprendizagem nas plataformas sociais. Por isso, consideramos que a garantia do equilíbrio do número de participantes entre as duas comunidades, o controlo de quantidade de informações e a manutenção do ambiente ativo serão três fatores imprescindíveis para a implementação de atividades nas intervenções seguintes.



Figura 26 – Desafio 4 realizado pela 1CN7

Ademais, a demasiada dependência do uso de Inglês dos participantes, tanto portugueses como chineses, é outro problema essencial que necessita de ser

resolvido nas atividades futuras. Para os aprendentes de nível inicial, é difícil exprimir o que pretendem transmitir na língua-alvo de uma forma fluente e completa. Neste caso, o recurso à língua inglesa pode ajudar em grande medida à transmissão do significado. Especialmente quando os aprendentes não sentem muita confiança relativamente ao seu nível da língua-alvo, são capazes de recorrer ao Inglês como uma ferramenta mais confiável de comunicação. Um exemplo mais representativo é a quarta atividade realizada pela participante 1CN7. Como se evidenciou antes, esta participante não tinha muita confiança na sua capacidade de expressão na língua portuguesa e estava constantemente com receio de que as falantes nativas não tivessem conseguido entender o que ela produziu. No desafio 4, a participante tentou criar duas frases com a conjunção “enquanto” e escreveu que “enquanto eu brincava, eles estudavam. Enquanto eu queria paz, estava a ficar pior.” Em virtude da forma de expressão, o verbo “brincar” na língua chinesa muitas vezes possui o sentido de “relaxar-se” na prática, que é efetivamente o oposto de “estudar” neste contexto. E este uso não existe em Português e, entretanto, a palavra “brincar” normalmente associa-se ao sentido de gracejar e zombar na conversa. Por isso, a produção da aprendente pode ficar certamente ambígua por isso. Tendo visto as frases criadas pela aprendente, a participante 1PT4 comentou “tão bonito! (emoji) Tu por acaso escreves poesia? (emoji)”, manifestando a sua simpatia e vontade de interagir com a colega chinesa. Nesse caso, a aprendente respondeu-lhe “podes (consegues) entender?”, com a intenção de confirmar com a falante nativa a exatidão da sua expressão. Porém, depois de ter recebido a resposta afirmativa, a participante chinesa começou a optar por comunicar com a portuguesa em Inglês e as duas realizaram uma conversa longa em Inglês com doze respostas (figura 26). De facto, isto foi a conversa de maior dimensão que a aprendente chinesa produziu com as portuguesas durante as atividades, dado que podia sentir-se mais confortável em exprimir-se em Inglês. Embora possa ser uma forma mais segura e conveniente de comunicação, a dependência excessiva do uso de Inglês nas atividades pode não favorecer a aprendizagem da língua-alvo. Considerando o objetivo final das atividades, que visa estimular o uso da língua-alvo pelos participantes, será, portanto, extremamente importante evitar o recurso demasiadamente frequente à terceira língua tanto quanto possível na sua expressão e interação com os falantes nativos de Português nas futuras atividades.

No que diz respeito ao uso de línguas, consideramos que também é importante enfatizar as regras das atividades para evitar o uso unilateral da língua-alvo, que

impede as oportunidades de os falantes da outra comunidade treinarem a língua que pretendem aprender. Como se apresentou na parte anterior, a participante 1PT1 mostrou um grande entusiasmo em utilizar e expressar em Mandarim e respondeu muitas vezes às publicações dos participantes chineses na língua chinesa, e isto pode limitar as suas oportunidades de aprender Português, uma vez que os alunos podem não perceber os erros existentes na sua produção e observar o uso autêntico da língua portuguesa. Em vista disso, será também fundamental assegurar o uso da língua-alvo pelos falantes nativos nas próximas atividades com a finalidade de garantir a presença de ensino da comunidade de aprendizagem.

4.2 Análise e discussão dos resultados da segunda intervenção

Após o delineamento das atividades e adaptação do número de participantes, a segunda intervenção desenvolveu-se entre 17 de setembro e 23 de dezembro de 2018, com a duração de 14 semanas, com o objetivo de identificar a influência que a interação entre os estudantes chineses e portugueses na plataforma *Weibo* pode trazer ao processo de aprendizagem do Português pelos alunos chineses, particularmente em relação à sua participação, motivação e competência escrita da língua-alvo. Os resultados derivam principalmente das atividades que os participantes realizaram, dois testes idênticos aplicados antes e depois das atividades, questionário de motivação modificado com base no *Instructional Materials Motivation Survey* (IMMS) de Keller (2010) e entrevistas que se fizeram nas semanas que se seguiram à conclusão das atividades. A análise que se apresentará a seguir ir-se-á caracterizar pela natureza mista, cujos resultados serão interpretados à luz da triangulação de metodologias qualitativa e quantitativa.

4.2.1 Participação e motivação

Em geral, em comparação com a primeira intervenção, a participação dos alunos chineses aumentou, tendo alcançado 68,57% e, por outras palavras, em média, cada participante chinês realizou mais de dezanove desafios que consideramos um valor relativamente positivo, tomando em conta a duração total das atividades. Uma participante chinesa conseguiu fazer a esmagadora maioria das atividades, contribuindo para vinte e sete desafios. No que diz respeito aos participantes menos ativos na comunidade chinesa, as participantes 2CN3 e 2CN5 realizaram quinze desafios, tendo também participado em mais de metade das atividades. Não obstante, a participação das participantes portuguesas reduziu bastante e duas delas só realizaram três dos vinte e oito desafios. Se bem que outras duas participantes tenham participado na maioria das atividades, cujas participações atingiram, respetivamente, 96,43% e 85,71%, a média da participação das cinco alunas portuguesas foi somente 49,28%, que nem chegou a metade do total das atividades (tabela 10).

Tabela 10 – Participação na segunda intervenção

Participantes	Género	N.º de atividades	% de atividades	N.º de comentários	N.º de <i>likes</i>
2CN1 (corresponde a 1CN2 da primeira intervenção)	M	17	60,71	29	64
2CN2 (1CN7)	F	23	82,14	41	34
2CN3 (1CN8)	F	15	53,57	12	21
2CN4 (1CN13)	F	27	96,43	55	113
2CN5 (2CN15)	F	15	53,57	7	17
Participantes chineses em geral			68,57		
2PT1 (1PT1)	F	3	10,71	0	0
2PT2 (1PT2)	F	27	96,43	0	0
2PT3 (1PT4)	F	24	85,71	45	43
2PT4 (1PT3)	F	3	10,71	0	1
2PT5 (1PT5)	F	12	42,86	2	20
Participantes portugueses em geral			49,28		

No que diz respeito à situação da interação entre as duas comunidades, em conformidade com o que a tabela 10 apresenta acima, pode-se observar que a maior parte das participantes portuguesas estiveram bastante passivas, dado que três delas nunca comentaram os participantes chineses e duas nem sequer colocaram *likes* nas atividades que estes realizaram. Contudo, diferentemente das atividades da primeira intervenção, os participantes chineses comentaram as suas publicações reciprocamente em Português com a intenção de praticar o Português, o que explica, por isso, o elevado valor relativamente ao número de comentários realizados pelos participantes chineses no contexto da ausência da participação das alunas portuguesas. Aliás, consideramos a participação das alunas portuguesas um possível fator influenciador referente à participação dos alunos chineses, tal como se apresenta no gráfico 1. A ausência de comentários das participantes portuguesas pode ter resultado diretamente na redução da participação dos alunos chineses, bem como a inatividade da comunidade portuguesa entre a quinta e a décima terceira atividade e, posteriormente, a redução abrupta da participação dos alunos chineses entre os desafios 12 e 15. Entre a décima quinta e vigésima segunda atividade, a participação da comunidade chinesa manteve-se reduzida. Porém, do desafio 20 ao 23, todas as publicações produzidas pelos participantes chineses receberam comentários de uma falante nativa da língua-alvo e também se pode observar um aumento explícito do nível da participação da comunidade chinesa da vigésima segunda à vigésima quinta atividade. Neste caso, pode-se dizer que tanto a redução como o aumento da

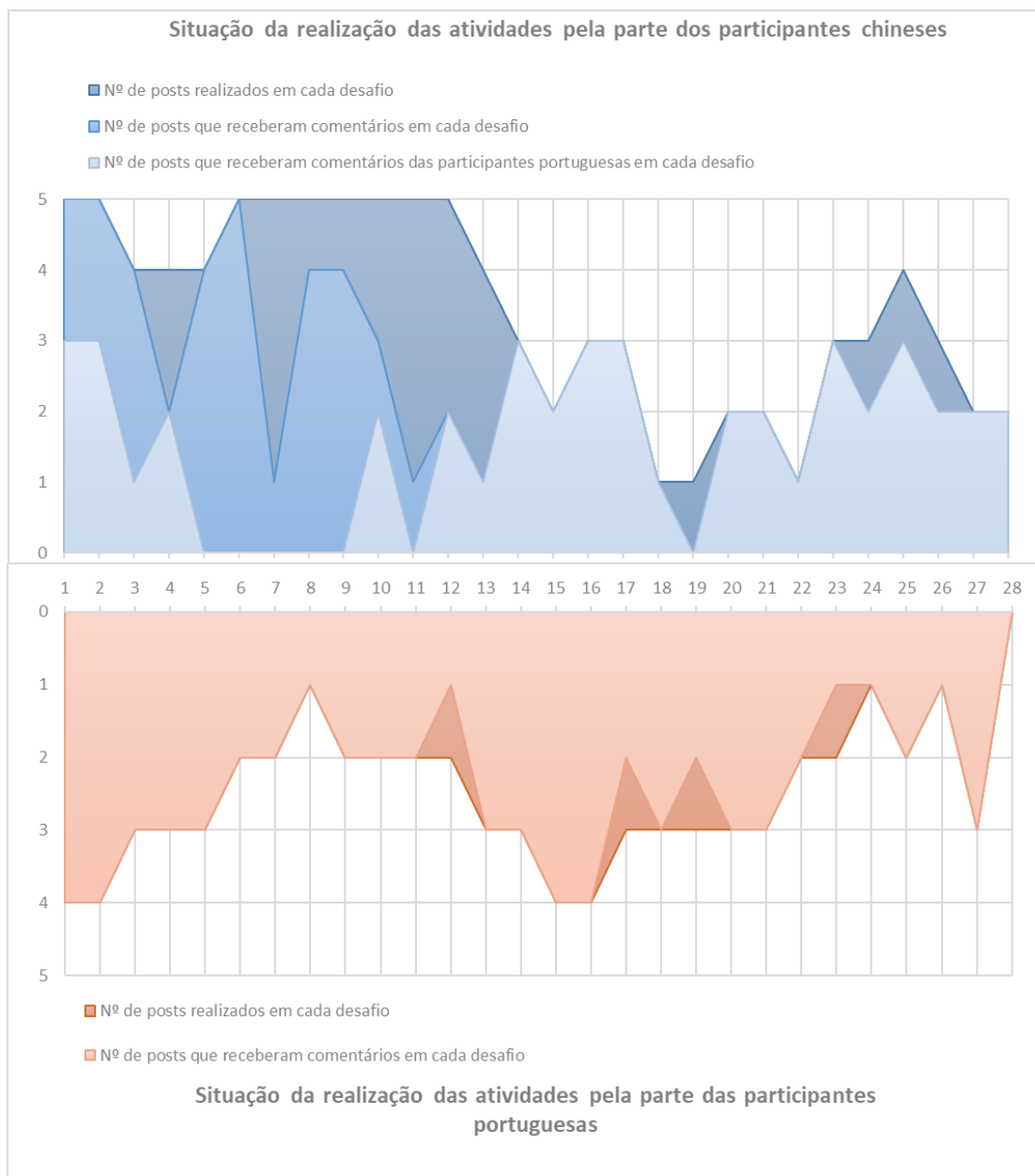


Gráfico 1 – Situação da realização das atividades dos participantes da segunda intervenção

participação dos aprendentes chineses correspondem às flutuações anteriores em relação à situação do comentário pelas participantes portuguesas. Não obstante, a situação da realização das atividades pelas participantes portuguesas não manifesta efetivamente uma associação evidente com a variação da participação dos alunos chineses, em que não se encontra uma correlação positiva nem negativa entre os dois grupos de dados. Por isso, temos razões para acreditar que, em relação à participação das portuguesas que produziam conteúdos na primeira língua dos participantes chineses, estes valorizavam mais o recebimento de comentários das falantes nativas relativamente às suas contribuições. No entanto,

e de acordo com o gráfico 1, também se pode notar que a interação em Português dentro da comunidade chinesa se limitou principalmente aos primeiros onze desafios e este fenómeno de comentário mútuo na língua-alvo desapareceu a partir da décima segunda atividade com o começo da diminuição drástica da participação geral dos participantes chineses. Neste contexto, pode-se dizer que a participação dos alunos chineses sofreu realmente uma influência negativa, já que não se encontra mais nenhuma interação em Português dentro da comunidade chinesa durante as atividades, embora haja uma tendência geral de aumento da participação entre os desafios 19 e 25. Por outro lado, também se pode dizer que o comentário mútuo na língua-alvo pode ser uma forma substituinte de interação e treino do Português quando não se encontra o comentário das falantes nativas, mas o recebimento de comentários em Português produzidos pelos colegas chineses não pode assegurar efetivamente a participação. A sua manutenção depende decisivamente da interação na língua-alvo com as falantes nativas, que pode estimular realmente a participação dos aprendentes chineses, tal como já se evidenciou antes. E quando existe uma percentagem relativamente positiva respeitante aos comentários das falantes nativas, tendo como exemplo entre a décima quarta e décima sétima atividade, não se encontra mais o fenómeno do comentário mútuo em Português dentro da comunidade chinesa. Por outras palavras, mesmo que possa ser um plano alternativo, a interação na língua-alvo entre os aprendentes chineses não pode incentivar a sua participação, enfatizando,

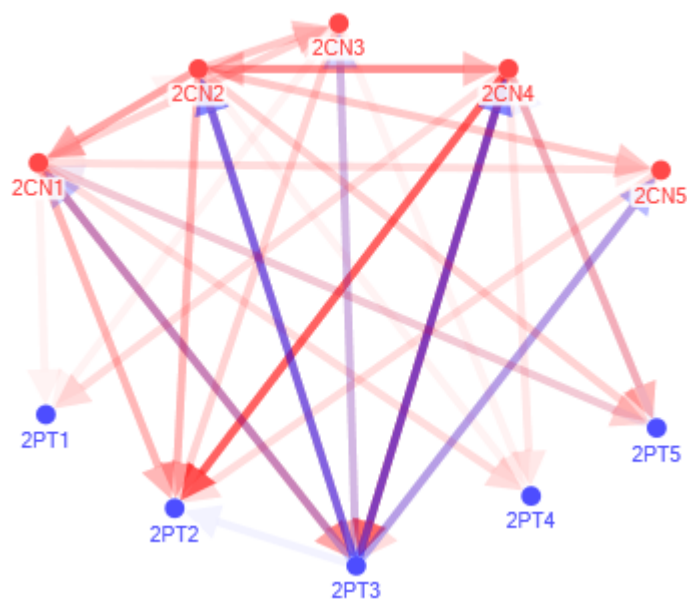


Gráfico 2 – Interação entre os participantes da segunda intervenção

portanto, a importância da presença das falantes nativas para o treino e aprendizagem do Português na plataforma *Weibo* para os participantes chineses.

Com alicerce na situação de comentário entre os participantes, aproveitámos a ferramenta da visualização de redes, *NodeXL*, para realizar um gráfico intuitivo que reflete explicitamente a interação entre os participantes das duas comunidades (gráfico 2). Os vértices representam os aprendentes participantes das atividades da segunda intervenção, sendo que os participantes chineses são identificados com a cor vermelha enquanto que as portuguesas são identificadas com a cor azul. As setas refletem as ações de comentário dos participantes que se identificam também com as cores correspondentes às respetivas comunidades e o nível de opacidade representa a frequência da ação de comentário.

Aliás, é importante estar consciente de que o gráfico apresentado não revela se os comentários receberam a resposta do autor da publicação, mas simplesmente o comentário realizado pelos falantes nativos na sua primeira língua relativamente à produção dos aprendentes na língua-alvo, que é efetivamente a intenção principal da presente investigação. Tomando em conta os objetivos concretos da investigação, consideramos que a interação eficiente entre os participantes das duas comunidades consiste numa colaboração mútua com a intenção de praticar e aprender a língua-alvo, designadamente a língua materna dos participantes da outra comunidade e, ao mesmo tempo, ajudá-los a perceber os erros e problemas existentes na aprendizagem da língua-alvo, neste caso primeira língua daquela comunidade. Por isso, a cor roxa simboliza, neste contexto, uma interação relativamente equilibrada entre os participantes, enquanto o vermelho ou azul revela o comentário unilateral de determinado participante. No caso das atividades da segunda intervenção, observa-se uma grande quantidade de vermelho no gráfico 2, indicando o esforço preponderante da comunidade chinesa respeitante à criação do ambiente de aprendizagem mútua. E pode-se observar também a existência da interação entre os participantes chineses com a concentração de comentários iniciados pela participante 2CN2, cuja frequência, de facto, não foi realmente muito elevada. Isto corresponde precisamente ao facto do fenómeno provisório de comentário na língua-alvo entre os participantes chineses que se apresenta no gráfico 1. Entretanto, é manifesto que não existe nenhuma interação interna entre a comunidade portuguesa, excluindo o único comentário criado pela participante 2PT3 à 2PT2. Quanto ao estabelecimento de interação eficiente entre as duas comunidades, as colaborações mútuas concentram-se

principalmente entre a participante portuguesa 2PT3 e os chineses 2CN1 e 2CN4, se bem que a interação entre a aluna portuguesa e o participante chinês 2CN1 não tenha sido muito frequente. No entanto, pode-se dizer que a participante 2PT3 desempenhou um papel extremamente decisivo em relação à manutenção da colaboração entre as duas comunidades que produziu a vasta maioria dos comentários das publicações dos participantes chineses. Em relação à contribuição para a colaboração mútua do lado da comunidade chinesa, embora quase todos os participantes chineses tenham comentado as produções das participantes portuguesas, a ação de comentário concentra-se na participante 2CN4.

Tabela 11 – Coeficiente Alfa de Cronbach e valor médio do questionário de motivação da segunda intervenção

		Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base nos itens estandardizados	Número de itens	Média
Participantes Chineses	Questionário IMMS geral	,902	,896	24	3,83 ($\pm 0,39$)
	Atenção	,694	,642	6	3,60 ($\pm 0,53$)
	Relevância	,209	,144	6	4,10 ($\pm 0,23$)
	Confiança	,554	,509	6	3,70 ($\pm 0,34$)
	Satisfação	,863	,881	6	3,93 ($\pm 0,63$)
Participantes portugueses	Questionário IMMS geral	,909	,920	24	3,93 ($\pm 0,48$)
	Atenção	,694	,642	6	3,93 ($\pm 0,64$)
	Relevância	,209	,144	6	4,20 ($\pm 0,29$)
	Confiança	,554	,509	6	3,53 ($\pm 0,58$)
	Satisfação	,851	,882	6	4,03 ($\pm 0,64$)

No que se refere à motivação dos participantes, aplicámos um questionário IMMS modificado logo na semana que se seguiu à conclusão das atividades da segunda intervenção e todos os dez participantes preencheram o questionário. A fim de avaliar a confiabilidade do questionário, o teste Alfa de Cronbach foi realizado com recurso à ferramenta *SPSS* (tabela 11). Contudo, se bem que os resultados de ambas as comunidades em relação ao questionário de motivação geral e à vertente de satisfação revelem valores bastantes elevados no que se diz respeito ao teste Alfa de Cronbach, os outros três aspetos não revelam, de facto, um coeficiente considerável – que não chega ao valor 0,75 – e, neste caso, optámos por não discutir os dados destes aspetos em virtude da escassez do seu significado estatístico. Porém, podemos considerar que uma razão possível para estes

resultados é devida ao número restrito de participantes, neste caso, cinco em cada grupo, que pode dar origem a erros estatísticos (Faber & Fonseca, 2014; Raudys & Jain, 1991). Em geral, pode-se dizer que o uso do *Weibo* como uma ferramenta de aprendizagem mútua da língua-alvo é visto tanto pelos participantes chineses como pelas portuguesas como uma abordagem aceitável que produziu um nível de motivação relativamente positivo. No entanto, os aprendentes participantes também manifestaram uma satisfação comparativamente elevada no questionário, que se corrobora na entrevista posterior aos participantes chineses. Na segunda parte da entrevista, os entrevistados foram interrogados em relação à preferência entre o treino de Português no *Weibo* e a estratégia que costumavam utilizar no dia-a-dia: duas delas manifestaram explicitamente a inclinação para a ferramenta *Weibo*, que possuía um efeito mais evidente e uma natureza mais relaxante e descontraída, enquanto outras duas inquiridas sugeriram que se devesse integrar as duas formas no processo de aprendizagem. Contudo, o único entrevistado, 2CN1, que não escolheu o *Weibo*, também esclareceu o motivo na entrevista, afirmando que a aprendizagem com o uso da ferramenta *Weibo* para ele não era sistemática e que, pessoalmente, necessitava do serviço de tradução e correção. Com efeito, a inatividade geral da comunidade portuguesa, nomeadamente a ausência de comentário das participantes portuguesas em relação às publicações do participante influenciou certamente a sua motivação. Quando foi questionado sobre quais as razões que podiam causar a perda da sua vontade de realizar as atividades, o participante chinês mencionou o facto de que as portuguesas não comentaram as suas publicações nem o corrigiram. De facto, dentre as dezassete atividades que o participante realizou, somente a falante nativa 2PT3 comentou três delas, sendo, neste contexto, compreensível que o participante não tenha demonstrado uma preferência pelo uso do *Weibo* na sua aprendizagem do Português. Entretanto, outra participante chinesa, a 2CN2, que realizou vinte e três desafios durante as atividades da segunda intervenção, deu inesperadamente a classificação mais baixa no aspeto de satisfação entre todos os aprendentes participantes no questionário de motivação no final, que nem atingiu três, manifestando uma atitude certamente negativa. A participante reiterou também na entrevista “a falta da sensação de ter ganho” durante a realização das atividades, a qual resultou na perda da sua vontade de participação. A participante chinesa explicou que, na verdade, estudava mais com as instruções e indicações dos desafios em Português, que o investigador publicou na plataforma *Weibo*, e perdia

a sua iniciativa na fase posterior das atividades devido à escassez de interação entre as duas comunidades que, para a aprendente, parecia constituir um monólogo. Produzir frases e não saber onde errou por causa da falta de correção causou a perda da sua “sensação de ter ganho”, a qual se pode interpretar, de certo modo, como a redução da sensação de satisfação. E para as outras participantes chinesas, o motivo relativamente à perda da vontade de participação centra-se nas razões intrínsecas e pessoais, tais como a carga pesada de estudo, indisponibilidade devido à participação numa quantidade grande de atividades universitárias e fraca capacidade pessoal de coordenação, e a repetição dos tópicos dos desafios que podia existir durante as atividades que indica, neste caso a importância da diversidade dos tópicos e da organização da ordem dos desafios, evitando o surgimento com alta frequência de questões semelhantes dentro duma fase curta. Em relação à possibilidade de aproveitar o uso das redes sociais para aprender o Português, em geral, todos os participantes chineses manifestaram o seu ponto de vista positivo na entrevista, especialmente sobre o contexto de terem utilizado a ferramenta *Weibo* para praticar a língua-alvo durante catorze semanas, e comentaram que a aplicação das ferramentas sociais na aprendizagem do Português “oferecia uma perspetiva brilhante”, “era bastante conveniente com uma grande movimentação de informações” e “possibilitava a aprendizagem da língua portuguesa mais autêntica”, demonstrando efetivamente uma alta aceitabilidade. Neste contexto, consideramos que na generalidade os aprendentes manifestaram interesse em utilizar as redes sociais na sua aprendizagem quotidiana, que corresponde precisamente ao valor médio relativamente otimista em relação ao aspeto de satisfação no questionário de motivação. Contudo, os aprendentes também destacaram a relevância da manutenção de atividade da comunidade de aprendizagem virtual e o problema referente à distração que eventualmente pode acontecer durante o uso da rede social.

4.2.2 Cognição

4.2.2.1 Teste antes das atividades

No que se diz respeito à influência que a plataforma *Weibo* pode trazer à aprendizagem do Português pelos aprendentes chineses, não só os dois testes de compreensão e produção escrita foram avaliados, mas também analisámos pormenorizadamente as atividades que os participantes chineses realizaram durante os 28 desafios com a intenção de identificar a mudança que pode existir durante o uso da rede social. No total, 20 estudantes chineses do segundo ano do

curso de Estudos Portugueses, incluindo os 5 participantes das atividades da segunda intervenção, realizaram os dois testes.

Em conformidade com os resultados do primeiro teste realizado antes das atividades, os participantes e os outros estudantes tiveram médias relativamente semelhantes de pontuação na parte da compreensão escrita, acertaram, em média, respetivamente em 12 e 10.2 dos 20 exercícios. Aliás, o comportamento geral dos estudantes que não participaram nas atividades da segunda intervenção foi efetivamente mais negativo do que o dos que participaram (Gráfico 3).

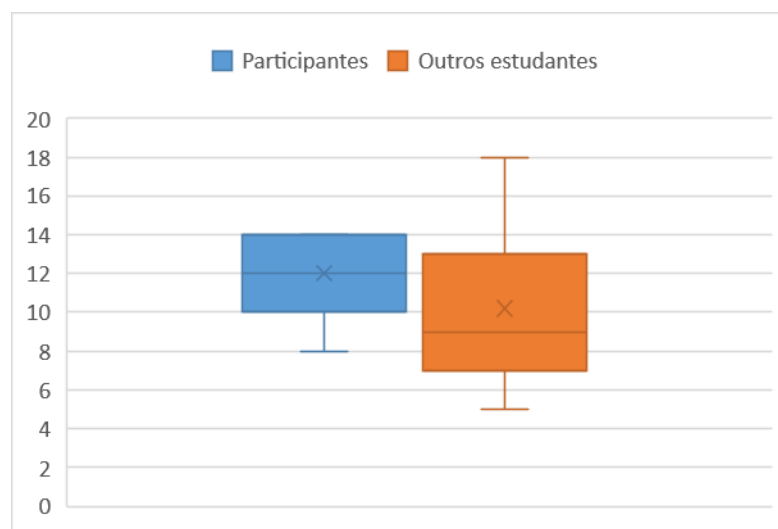


Gráfico 3 – Distribuição de pontuações do primeiro teste

A parte da produção escrita do teste consiste em dois exercícios de composição, os quais têm requisitos diferentes em relação ao tema do conteúdo, número de palavras e estilo escrito, requerendo o conhecimento dos diferentes vocábulos dos estudantes. O primeiro exercício é apresentado na forma de uma carta e os estudantes tiveram que escrever uma resposta a esta carta que exige um vocabulário amplo. Deste modo, uma grande parcela de estudantes não conseguiu entender os requisitos concretos do exercício ou realizou um texto incompleto. Aliás, a percentagem da realização completa de texto é considerada mais positiva entre os participantes, que superou cinquenta por cento, enquanto somente um terço dos estudantes não participantes nas atividades conseguiu apresentar textos completos.

Porém, só um estudante que não participou nas atividades conseguiu realizar uma composição com o número de palavras requerido no primeiro exercício (entre 110 e 130 palavras), neste caso tendo escrito um texto com 117 palavras. E mesmo que uma proporção mais elevada de estudantes participantes tenha realizado textos completos no primeiro exercício, este grupo também demonstrou uma

percentagem relativamente elevada em relação à má compreensão dos requisitos do exercício, revelando a possível existência do problema em relação à compreensão escrita ou conhecimento do vocabulário.

Contudo, o comportamento dos dois grupos, tanto dos estudantes participantes como dos outros estudantes, foi mais positivo no segundo exercício. Todos os cinco participantes concluíram o exercício com texto completo. E no que se refere ao grupo dos outros estudantes, um deles não conseguiu realizar completamente a composição, uma entendeu erroneamente o exercício e dois não realizaram o exercício (Tabela 12).

Tabela 12 — Situação da realização dos exercícios da parte da produção escrita do primeiro teste

		Sem realização	Textos incompletos	Compreensão errada do exercício	Textos completos
1.º artigo	Geral	20%	45%	40%	35% (8)
	Participantes	20%	40%	60%	60% (3)
	Outros	20%	46,67%	33,33%	33,33% (5)
2.º artigo	Geral	10%	5%	5%	85% (17)
	Participantes	0	0	0	100% (5)
	Outros	13,33%	6,67%	6,67%	80% (12)

Quanto ao requisito do número de palavras, somente uma participante e três estudantes não participantes não fizeram composições com mais de 50 palavras como o exercício pedia. Em vista disso, consideramos que os estudantes participantes apresentaram ligeiramente melhores capacidades de produção escrita no primeiro exame (gráfico 4).

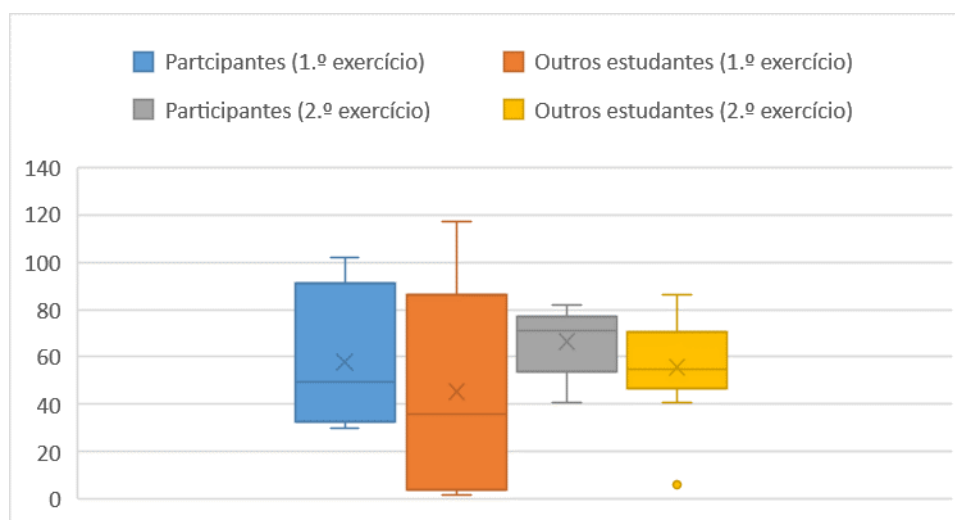


Gráfico 4 – Número de palavras dos exercícios do primeiro teste

Baseando-se nos textos completos realizados pelos estudantes, efetuámos uma análise mais aprofundada respeitante aos géneros de erros existentes nas composições completas. Calculámos o número de erros cometidos por cada estudante e dividimos este número pelo número total de palavras ou correspondentes, por exemplo, o número de erros em relação ao uso errado dos tempos ou modos dividiu-se pelo número total de verbos e o de uso incorreto do vocabulário foi dividido pelo número total de palavras usadas na composição. A tabela 13 apresenta a média da percentagem de erro referente aos seis diferentes aspetos que pretendemos estudar, designadamente o uso dos tempos ou modos, concordância verbal, concordância nominal de número e de género, uso da preposição e domínio de vocabulário.

Tabela 13 – Média em percentagem dos erros gramaticais no primeiro teste da segunda intervenção

	1º texto			2º texto		
	Geral	Participantes	Outros	Geral	Participantes	Outros
Uso errado dos tempos ou modos (%)	11,27	9,57	12,29	12,33	10,58	13,06
Discordância verbal (%)	3,45	5,46	2,24	4,41	6,67	3,47
Discordância nominal de número (%)	0	0	0	1,37	0	1,94
Discordância nominal de género (%)	3,44	4,84	2,61	4,26	8,67	2,43
Uso errado da preposição (%)	12,09	11,03	12,72	16,54	19,83	15,17
Problemas de domínio de vocabulário (%)	6,50	3	8,20	3,76	4,60	3,42

O uso dos tempos ou modos refere-se ao domínio dos três tempos – passado, presente e futuro – e dos modos verbais, incluindo indicativo, conjuntivo, infinitivo, gerúndio e participio passado. E o uso incorreto da preposição contém três géneros de erros, designadamente a combinação errada, omissão e redundância. O termo domínio de vocabulário é utilizado com o objetivo de identificar a compreensão do significado do vocábulo e o seu uso adequado no contexto, cujos problemas incluem, neste caso, o uso do verbo, nome, adjetivo, advérbio e conjunção com significado inapropriado, omissão ou redundância do vocábulo (verbo, advérbio e conjunção), confusão da pluralidade do nome, confusão da classe gramatical e uso inadequado da língua inglesa na produção, os quais se relacionam mais com o conhecimento das palavras.

Em virtude do estilo escrito distinto das composições, os dois exercícios podem revelar uma diferença ligeira relativamente ao domínio dos diversos géneros de palavras. Contudo, em geral, pode-se observar que o erro se concentrou no uso

dos tempos ou modos e da preposição, em que ambos os grupos cometeram bastantes erros nestes aspetos. Além disso, vale destacar também o domínio de vocabulário pelos estudantes não participantes, cuja percentagem de erro atingiu 8.2% na primeira composição. No entanto, nos outros aspetos, os participantes manifestaram um comportamento relativamente negativo, especialmente no que diz respeito à discordância nominal de género e uso errado da preposição na segunda composição. De facto, a falha da concordância de género dos nomes concentrou-se na participante 2CN2, cuja percentagem de erro alcançou 27.78% e esta também teve o pior comportamento relativamente ao domínio do uso da preposição que, neste caso, como o participante 2CN1, errou um quarto das preposições escritas.

Entretanto, outra questão que necessita de atenção é o vocabulário limitado apresentado pelos estudantes na segunda composição. Sendo um exercício que requer a capacidade de criatividade na língua-alvo, os estudantes precisam de aproveitar os conhecimentos obtidos para escrever um bilhete para pedir a um amigo para ajudar a tomar conta da sua casa durante a sua ausência, e que testa o seu vocabulário específico para os trabalhos domésticos e vida quotidiana. Deste modo, sete estudantes demonstraram explicitamente um vocabulário insuficiente e limitado na sua composição e, entre eles, uma participou nas atividades da segunda intervenção. No entanto, esta participante, com o código 2CN3, também revelou este problema na sua primeira composição em conjunto com a realização incompleta do texto e incompreensão dos requisitos. Na realidade, dentre o grupo dos estudantes não participantes, somente uma estudante teve problemas idênticos neste exercício. Por isso, pode-se dizer que, em geral, os estudantes que não participaram nas atividades manifestaram mais problemas em relação ao domínio de vocabulário no primeiro exame e, a partir do ponto de vista global, a participante 2CN3 e outra estudante não participante tiveram o pior comportamento neste aspeto.

4.2.2.2 Teste depois das atividades

O segundo teste foi realizado no dia quinze de dezembro de 2018. No total recebemos dezanove folhas de resposta e um estudante que não participou nas atividades não realizou o teste. À luz dos resultados da parte da compreensão escrita do teste, os dois grupos de estudantes demonstraram uma média semelhante de valores em que os participantes acertaram em média 14,20 dos 20 exercícios enquanto os outros estudantes tiveram uma média de 14,07 (Gráfico 5). Neste aspeto, os participantes não manifestaram um progresso evidente (Gráfico 6).

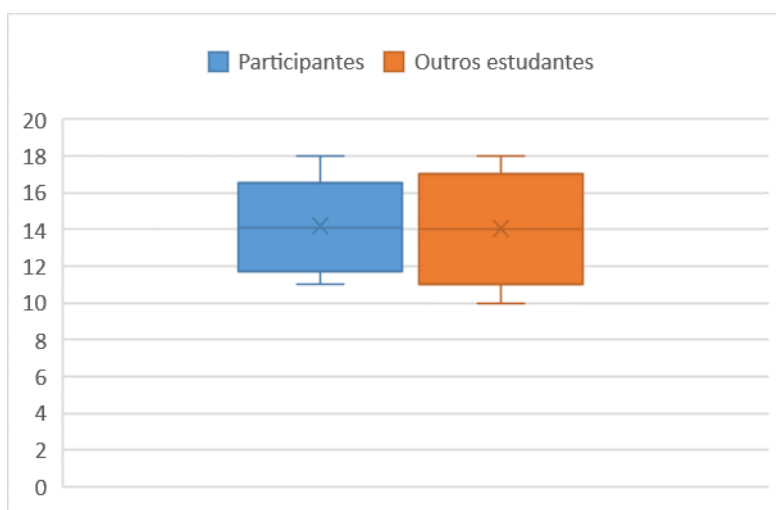


Gráfico 5 – Distribuição de pontuações do segundo teste da segunda intervenção

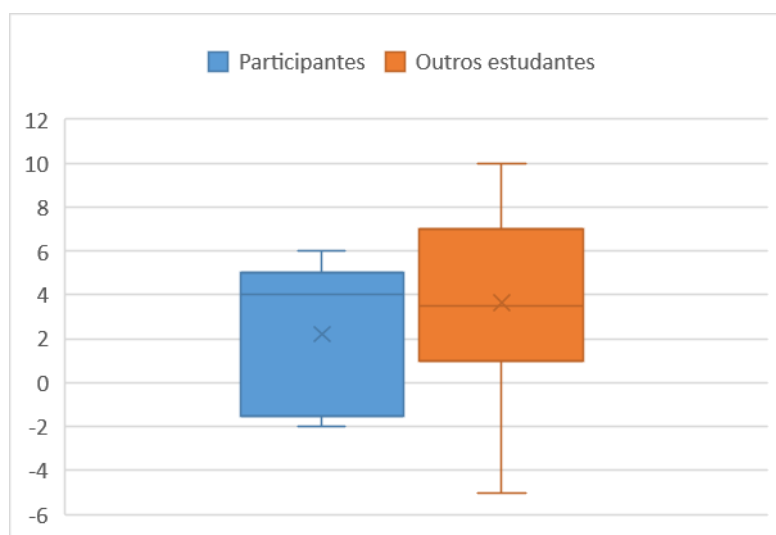


Gráfico 6 – Valor da diferença de pontuações entre os dois testes

Todos os estudantes chegaram a realizar as duas composições e conseguiram entender bem o requisito dos exercícios, só que uma participante e cinco

estudantes não participantes não escreveram textos com mais de 110 palavras que o primeiro exercício pedia, ocupando respetivamente 20% e 35,71% dos dois grupos. No que diz respeito ao segundo exercício, somente uma estudante que não participou nas atividades não conseguiu realizar um texto de mais de 50 palavras. Em geral, se bem que os dois grupos não tenham demonstrado uma grande diferença em relação ao número de palavras usadas nos dois exercícios, os participantes produziram ligeiramente mais palavras no primeiro exercício do segundo teste do que os outros estudantes, cujo intervalo interquartil no diagrama de caixa varia aproximadamente entre 110 e 130, tal como o exercício requer (gráfico 7). Em relação à mudança do número de palavras utilizadas nos dois exercícios entre os dois testes, os participantes manifestaram um progresso

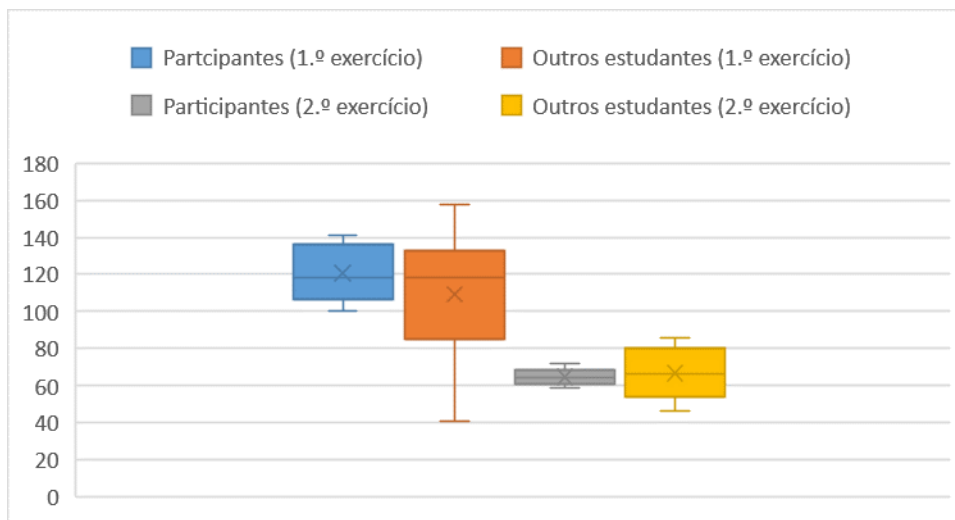


Gráfico 7 - Número de palavras dos exercícios do segundo teste

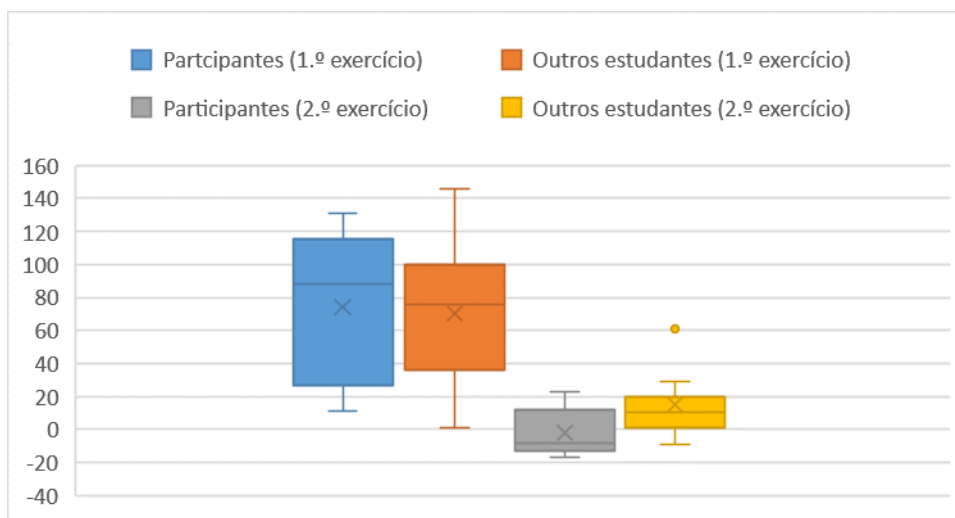


Gráfico 8 - Diferença do número de palavras dos dois exercícios entre os dois testes

relativamente melhor no primeiro exercício da expressão escrita em comparação com os outros estudantes que não participaram nas atividades da segunda intervenção. Porém, no segundo exercício, os participantes até mostraram algum retrocesso respeitante ao número de palavras, cuja mediana chegou ao valor negativo neste caso (gráfico 8). Contudo, também vale a pena destacar o facto de que só uma pequena proporção de estudantes, neste caso uma participante e três não participantes, não realizou composições com o tamanho requerido no segundo exercício no teste antes das atividades, resultando, por isso, numa faixa limitada de variação relativamente ao uso de palavras do segundo exercício.

Sendo igual ao primeiro teste da segunda intervenção, as duas composições realizadas pelos estudantes foram todas detalhadamente avaliadas. Utilizámos um modo idêntico para calcular a taxa de erros em seis termos diferentes (Tabela 14). De modo geral, as dificuldades continuaram a concentrar-se na escolha dos tempos e modos verbais e no uso da preposição. Contudo, a situação do uso dos tempos e modos verbais efetivamente conseguiu melhorar, enquanto os estudantes cometeram mais erros em outros cinco aspetos. E isto podia resultar do aprofundamento e diversificação do conteúdo dos textos dos estudantes, os quais podiam adquirir mais conhecimentos durante este período, só que ainda não conseguiram dominar bem o seu uso. Os participantes quase demonstraram um domínio melhor da língua-alvo, excluindo a concordância nominal de número no segundo exercício e a concordância verbal e nominal de género no primeiro exercício. Com efeito, somente a participante 2CN4 cometeu um erro em relação à discordância de número dos nomes na sua composição do segundo exercício, enquanto os outros quatro participantes não falharam neste aspeto. Por outro lado, a participante 2CN2 cometeu 8 erros respeitantes à discordância nominal de género na primeira composição e 3 erros na segunda, a qual já teve problema afim no último teste e não conseguiu uma melhoria neste aspeto, mantendo uma taxa de erro de mais de 25% em ambos os exercícios. Se se comparar com a média dos erros no primeiro teste, pode-se notar um progresso relevante que os participantes alcançaram a respeito da concordância verbal. A taxa de erros dos participantes reduziu enquanto a situação geral piorou neste aspeto. As taxas de discordância verbal dos estudantes em geral nos dois exercícios aumentaram respetivamente 3,45% e 4,41% do primeiro teste para 4,71% e 7,16%. Mas as taxas dos participantes neste caso tiveram uma mudança decrescente entre 5,46% e 4,97% na primeira composição e 6,67% e 4,62% na segunda. Ademais, em virtude do

aumento do uso de palavras nos dois exercícios de expressão escrita, salientou-se também a questão da ortografia dos vocábulos durante a análise dos testes, em que os participantes tiveram uma taxa de erro de 0,82% no primeiro exercício e de 0,31% no segundo. Entretanto, os outros participantes cometeram taxas de erro de 1,79% e de 1,63% nos dois exercícios, apresentando uma certa diferença neste aspecto.

Tabela 14 – Média em percentagem dos erros gramaticais no segundo teste da segunda intervenção

	1º texto			2º texto		
	Geral	Participantes	Outros	Geral	Participantes	Outros
Uso errado dos tempos ou modos (%)	7,81	6,88	8,14	9,64	7,22	10,51
Discordância verbal (%)	4,71	4,97	4,61	7,16	4,62	8,07
Discordância nominal de número (%)	1,74	0,74	2,10	0,64	1,18	0,45
Discordância nominal de gênero (%)	4,95	6,96	4,24	7,66	6,25	8,17
Uso errado da preposição (%)	16,67	13,37	17,85	23,31	19,72	24,59
Problemas de domínio de vocabulário (%)	5,77	4,57	6,57	4,77	4,33	4,93

4.2.2.3 Processo das atividades

Quanto à influência do *Weibo* em relação à aprendizagem do Português pelos estudantes chineses que se pode revelar durante o processo das atividades, utilizámos a ferramenta de análise de dados qualitativos *MaxQDA* para analisar todas as atividades realizadas pelos participantes, calculando o número de palavras escritas e erros cometidos em cada desafio consoante as seis questões que pretendemos estudar. O critério para avaliar os erros existentes na expressão dos aprendentes foi alicerçado em <Nova gramática do Português contemporâneo>, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2000). Tal como o gráfico 9 apresenta, pode-se notar que os participantes realizaram as primeiras catorze atividades com a escrita de mais palavras. Em geral, a flutuação em relação ao número de palavras utilizadas, nomeadamente verbos, nomes e preposições, caracteriza-se por um movimento ligeiramente descendente. Porém, no caso da participante 2CN2, pode-se encontrar uma tendência de descida óbvia. E isto corresponde justamente à

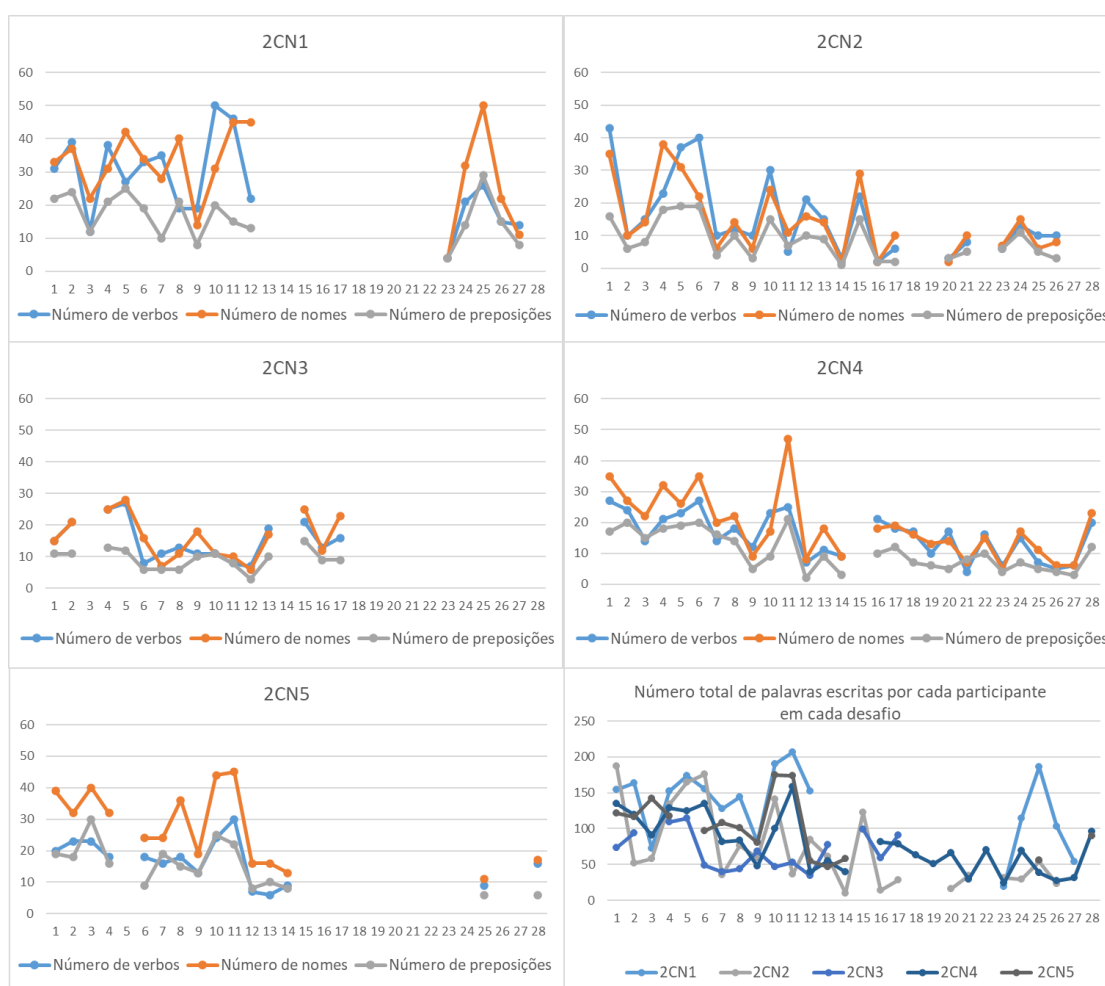


Gráfico 9 — Palavras utilizadas por cada participante em cada desafio

pontuação mais baixa relativamente ao aspeto de satisfação que esta participante teve no questionário de motivação, pois que consideramos que o número de palavras escritas pode refletir, em certa medida, o envolvimento dos participantes. De acordo com a classe gramatical correspondente, pode-se dividir principalmente os erros em quatro grupos: discordância verbal e uso errado dos tempos ou modos, que são efetivamente problemas do uso dos verbos, discordâncias nominais de número e de género, uso errado das preposições e problemas de domínio de vocabulário. Tal como os valores da taxa média de erros (número de erros dividido pelo número de palavras correspondentes) demonstram na tabela 15, as maiores dificuldades dos participantes centraram-se no uso dos verbos e preposições, embora alguns deles tenham relativamente melhores desempenhos nestes dois aspetos e o domínio do significado dos vocábulos é considerado relativamente mais positivo em comparação com os outros quatro grupos.

Tabela 15 — Taxa média de erros dos quatro grupos

	Discordância verbal e uso errado dos tempos (%)	Discordâncias nominais de número e de género (%)	Uso errado das preposições (%)	Problemas de domínio de vocabulário (%)
2CN1	13,30	4,56	15,65	3,52
2CN2	13,24	4,61	15,23	3,90
2CN3	11,93	4,30	14,51	4,49
2CN4	9,67	6,18	10,63	3,16
2CN5	11,31	1,13	7,22	2,92

4.2.2.3.1 Discordância verbal e uso errado dos tempos verbais

Dentre as seis questões principais que a presente investigação pretende estudar, duas delas associam-se ao uso dos verbos que são a discordância verbal e uso dos tempos ou modos. A discordância verbal refere-se ao distúrbio respeitante à conjugação do verbo, por outras palavras, correspondência errada entre conjugação e pessoa gramatical. Devido à ausência de treino, muitos aprendentes iniciados podem cometer esse género de erros quando falam e escrevem em Português, tal como se pode observar nas primeiras atividades realizadas pela participante 2CN2: “eu não viajei (viajei) para outra cidade ou participei nos eventos especiais”¹⁰. Curiosamente, a participante conseguiu conjugar corretamente o verbo “participar”, mas falhou no verbo “viajar”, mesmo que a regra de conjugação e tempo dos dois verbos sejam idênticos. Isto revela

¹⁰ Na transcrição, optámos por utilizar os parênteses “()” para indicar a forma correta de expressão, os parênteses retos “[]” para complementar as partes omitidas e o efeito riscado “~~a~~” para cortar as partes redundantes na escrita dos participantes.

falta de familiaridade da participante com a regra de conjugação. Entretanto, a conjugação irregular dos verbos também pode ser tratada pelos aprendentes chineses como uma grande dificuldade no seu uso, por exemplo a conjugação do verbo “ser” no pretérito perfeito. A participante 2CN3 criou uma frase na nona atividade que foi a seguinte, “mas ontem fui (foi) interessante, fui à montanha chamada (...)” e, entretanto, outra participante (2CN4) cometeu erro igual no desafio 1, cuja frase foi “Neste verão, fui para Macau (...) Fui (foi) bastante interessante!”. Ambas as aprendentes utilizaram a conjugação da primeira pessoa do singular do verbo “ser” de forma incorreta na frase em que se devia conjugar tal verbo na terceira pessoa do singular, revelando problemas relativamente ao domínio da conjugação deste verbo. No entanto, a confusão do sujeito também pode causar erros de concordância verbal quando o sujeito consiste em mais de uma palavra. Por exemplo, na terceira atividade realizada pela participante 2CN4, encontramos a seguinte frase: “mas acho que o bolo com ovos salgados são saborosos (é saboroso)”, tendo-se enganado, neste caso, no sujeito da frase. Ademais, também existem erros ocasionados pela conjugação errada, tais como “ansião (anseiam)”, “odiam (odeiam)” e “recebei (recebi)”.

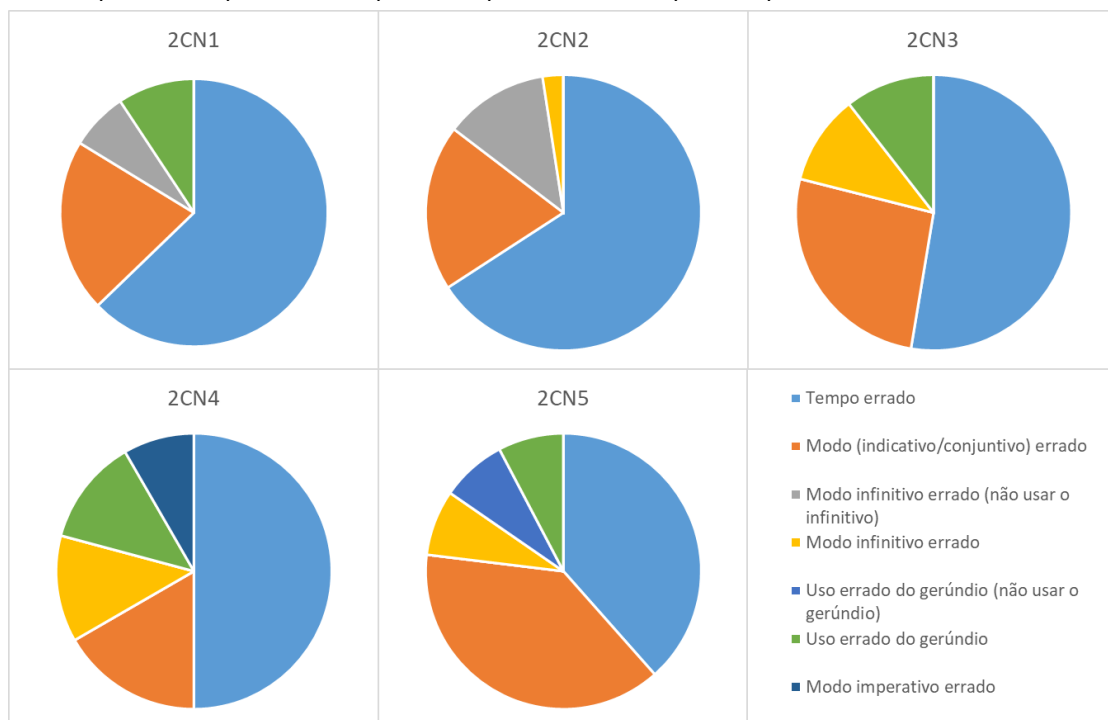


Gráfico 10 — Proporção dos diferentes géneros de erro em relação ao uso dos tempos ou modos

Por outro lado, o uso errado dos tempos ou modos durante as atividades da segunda intervenção manifestou-se principalmente nos tempos (futuro, presente e

passado), confusão entre modo indicativo e conjuntivo, uso incorreto do infinitivo e do gerúndio, que incluem as situações em que os utilizaram quando não deviam e não os utilizaram quando deviam, e uso errado do imperativo. Como se pode ver no gráfico 10, a esmagadora maioria dos problemas concentrou-se no uso dos tempos. Sendo um fenómeno gramatical que não existe em Mandarim, em que se utilizam os advérbios para descrever tempo em vez de conjugar os verbos, os aprendentes chineses normalmente manifestam mais dificuldades neste aspeto. Às vezes, para os falantes da língua chinesa é difícil perceber quando devem usar o presente do verbo “ser” para manifestar o estado do sujeito e quando é necessário usar o passado para enfatizar que a ação já ocorreu antes. Alguns exemplos são a frase criada pelo participante 2CN1 no desafio 24: “estas fotos são (foram) tiradas por mim” e as frases escritas pela 2CN5 no desafio 5: “[o livro] é (foi) traduzido para 68 línguas (...)” e no desafio 25: “(...), o meu jantar é (foi) muito delicioso e abundante (farto)”. No entanto, pode-se encontrar também discordância de tempos entre orações – por exemplo, a participante 2CN2 escreveu na terceira atividade “só como (comia) um pouco quando estava em casa”, ignorando a flexão do tempo verbal na oração principal. E nos desafios 4 e 10, a participante também cometeu erros iguais, escrevendo “raramente lembro-me (me lembro) [d]o nome do autor quando lia (leio) um livro” e “especialmente se não podem acompanhar ~~com~~ os pais quando eles estavam (estão) doentes”. Estes exemplos podem refletir de uma forma explícita a existência de problemas em relação à compreensão dos tempos em Português pelos aprendentes participantes, que ocasionalmente podiam não ser capazes de identificar bem os tempos verbais que deviam usar. Outra evidência foi a frase criada pelo 2CN1 no desafio 5: “queria cozer a carne com este molho e a sopa vai ficar (ficaria/ ficava) muitíssima (muitíssimo) saborosa”, refletindo a sua confusão respeitante ao conceito de tempos na língua-alvo. Entretanto, a confusão entre o modo indicativo e conjuntivo foi, deste modo, o segundo maior problema dos participantes. No caso da participante 2CN5, o número de vezes que errou relativamente ao modo indicativo e conjuntivo foi idêntico aos erros do uso dos tempos. Alguns participantes podiam não estar familiarizados com o modo conjuntivo, cujo conceito, com efeito, não existe na sua primeira língua. Por exemplo, a participante 2CN2, por vezes, não se apercebeu do tom hipotético condicionado pelo advérbio “talvez”, escrevendo frases nos desafios 4 e 6: “e vocês talvez podem (possam) encontrá-los na wikipédia” e “(...) talvez a ideia foi (tenha sido) um pouco estúpida”. Porém, conseguiu usar corretamente o modo conjuntivo

antes deste advérbio nos desafios 5, 10 e 20, que é possível relacionar com o treino da língua-alvo. No entanto, outros participantes também manifestaram o uso errado do modo conjuntivo em que confundiram as suas regras de uso – no desafio 26, o participante 2CN1 criou uma frase que foi “(...) é claro que eu tenha (tenho) muitos rastos de português (coisas relacionadas com a língua portuguesa/ Portugal)” e, neste caso, o aprendente notou que a oração subordinada substantiva subjetiva podia introduzir o modo conjuntivo, mas ignorou a voz afirmativa do adjetivo “claro”. Muitas vezes, dado que os aprendentes não conhecem bem o modo conjuntivo, podem abusar do seu uso quando criam frases em Português. Por exemplo, existe uma frase na primeira atividade realizada pelo participante que é “parece que seja (parece que é/ parece ser/ parece) um pouco assustado (assustador) (...)”. De certa forma, o verbo “parecer” pode manifestar uma perspetiva subjetiva do falante, mas isto diferencia-se completamente do sentido que o modo conjuntivo expressa. Outro exemplo concreto é a frase criada pela participante 2CN3 no desafio 2, que escreve “(...) acho que muitos (muitas¹¹) apps sejam (são) inúteis”. A participante podia pretender exprimir a sua opinião pessoal e optou por utilizar o modo conjuntivo que, contudo, não tem lógica em Português. Além disso, o uso errado do gerúndio e do infinitivo, por outras palavras, o seu uso inapropriado, também foram erros que os participantes cometeram durante as atividades. Por exemplo, o participante 2CN1 criou uma frase no desafio 11: “(...) comunicando (se comunicarmos) cada vez mais frequentemente, as diferenças estão a decrescer (decrescem)”, evitando a escolha dos tempos e modos verbais e a conjugação do verbo “comunicar”. Aliás, o uso do gerúndio neste caso não tinha efetivamente significado gramatical, já que os sujeitos das orações não eram idênticos. Todavia, o uso do gerúndio também podia ser a escolha dos aprendentes participantes quando não tinham a certeza sobre o modo correto que deviam usar. Por exemplo, no desafio 4, a participante 2CN3 escreveu “este livro diz (conta) uma reminiscência de vida vivendo (quando vivia) com a mulher ~~morta~~ dele [antes de ela morrer]”, em que se pode notar a confusão da aprendente em relação ao sujeito da frase. A frase inicia com o sujeito “livro” e termina com o pronome “dele” que indica a personagem do livro. E neste contexto, optou por usar o modo gerúndio do verbo “viver”, omitindo o surgimento do sujeito da ação. Entretanto, pode-se compreender os erros em relação ao uso do infinitivo

¹¹ Visto que o Português ensinado na ULED segue as regras do Português europeu, aqui optámos por corrigir a forma masculina do adjetivo “muito” usada pela aprendente.



como outra forma de ignorar ou evitar conjugar os verbos. Alguns exemplos são a décima primeira e a décima sétima atividade realizadas pela participante 2CN3: “então comem um pouco de comida ou não comer (comem)” e “nesse momento, todas as pessoas reencontram-se e celebrar (celebram) o ano novo”, em que a aprendente não conjugou os dois verbos da segunda oração depois da conjunção. Isto pode revelar o facto de que a aprendente não estava familiarizada com a criação da frase em Português. Outros exemplos são as frases criadas pela participante 2CN4 nos desafios 3 e 6, em que escreveu “apreciando a lua, experimentar os bolos da lua” e “comentou-se ser um zoo pequeno” e ambas as frases não têm estrutura completa. No caso da primeira frase, não se encontra o sujeito da ação nem se percebe o tempo verbal. Quanto à segunda frase, a aprendente evitou conjugar o verbo “ser” e omitiu também a oração subordinada

substantiva objetiva direta, ocasionando a estrutura problemática da frase. Todos os exemplos acima referidos relacionam-se com o uso abusivo do gerúndio e do infinitivo e evitação inadequada da flexão dos verbos durante a produção de frases em Português. E isto revela, de novo, uma dificuldade saliente dos aprendentes chineses em relação à conjugação dos verbos.

Com efeito, de forma geral, os erros referentes ao uso dos tempos e modos ocupa a posição dominante durante as atividades. Comparando com o número de usos errados dos tempos e modos, a ocorrência de discordância verbal desenrola-se numa flutuação ligeira que raramente ultrapassa o valor 2 (somente quatro vezes) que, por isso, não apresenta uma mudança muito evidente. Contudo, somente os casos do participante 2CN1 e da participante 2CN2 revelam explicitamente uma tendência decrescente de erros relativamente aos tempos e modos. Os erros da

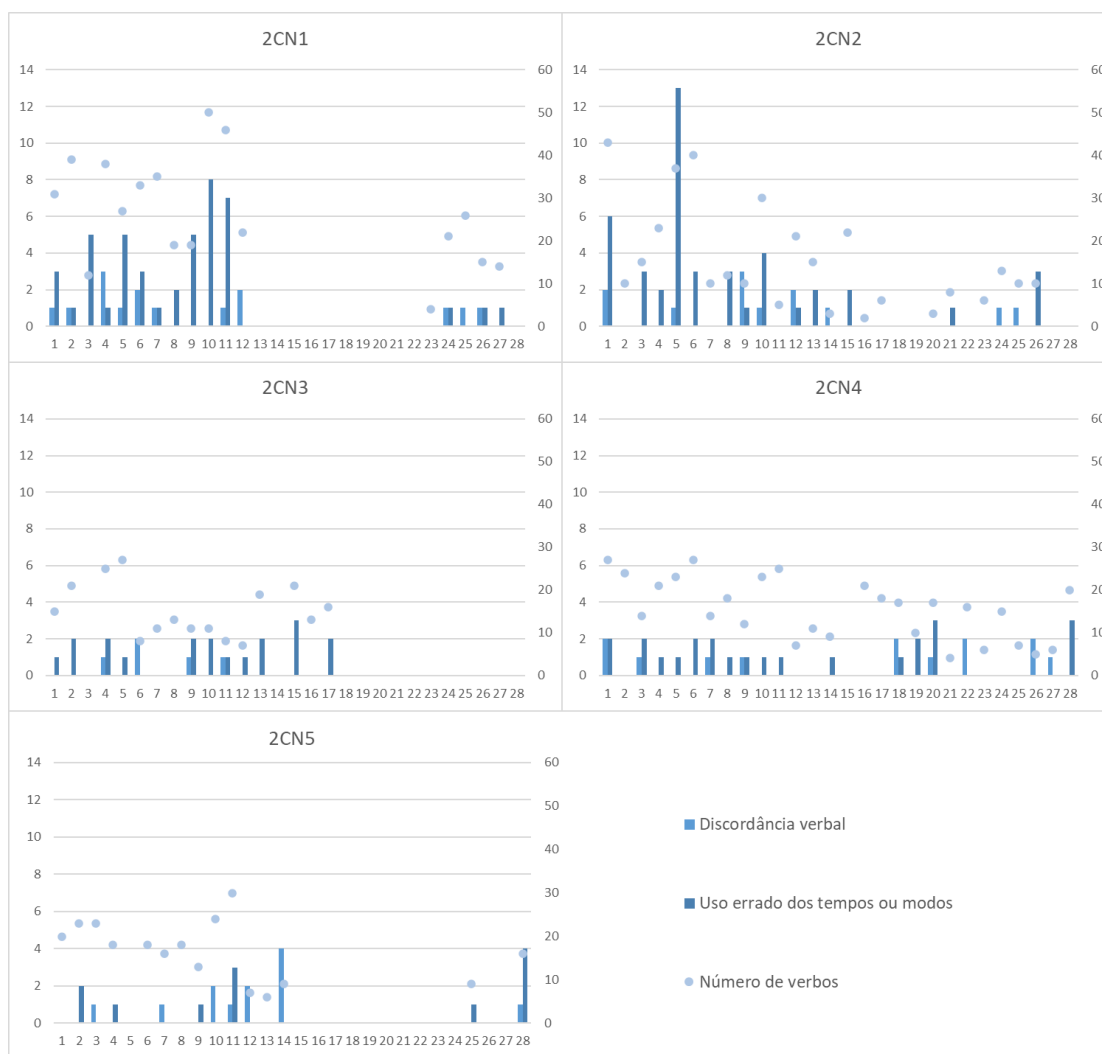


Gráfico 12 — Problemas relacionados com os verbos durante as atividades da segunda intervenção

participante 2CN4, neste aspeto, permaneceu num nível relativamente estável, em que não cometeu nenhum erro do desafio 21 ao 27. Aliás, cometeu três erros em relação ao uso do modo conjuntivo no último desafio, cujo tema foi o desejo de Ano Novo. Contudo, em virtude da falta de contributos, não se pode identificar claramente se houve mudança relativa aos erros nos casos das outras duas participantes (gráfico 11). No entanto, a fim de perceber se existe uma relação entre o número de vezes de uso errado dos tempos ou modos e a quantidade de verbos, analisámos especificamente a mudança deste género de erros. De acordo com o gráfico 12, pode-se notar claramente que não existe nenhuma associação entre o número de verbos utilizados e os erros. Além disso, pode-se também observar uma diminuição óbvia no caso de alguns participantes em relação ao uso incorreto dos tempos no gráfico e isto pode resultar da sua familiaridade relativamente aos tempos verbais à medida que os aprendentes participantes desenvolviam as atividades e produziam conteúdos na língua-alvo.

4.2.2.3.2 Discordâncias nominais de número e de género

Diferenciando-se dos erros de uso dos tempos ou modos verbais, a discordância nominal normalmente não resulta da incompreensão da gramática ou lógica da língua-alvo, dependendo do conhecimento dos nomes e da familiaridade com o seu uso, especialmente os erros de concordância nominal de número. Durante as atividades da segunda intervenção, os erros mais comuns em relação à concordância de número tinham origem na ausência de atenção ou de treino. Por exemplo, a participante 2CN2 escreveu no desafio 6 “(...) estou feliz e as músicas são muita (muito) bonita[s]”, em que se revela o seu desconhecimento da classe gramatical da palavra “muito” neste contexto e falha em flexionar o adjetivo em plural. Além da falta de familiaridade com a língua-alvo, a existência de outras palavras entre o nome e a parte adjetival também pode ser uma fonte de interferência na criação da frase para os participantes. No desafio 13, a participante 2CN3 criou uma frase que foi “o jiaozi é mais importantes da (na) cultura da China (chinesa) (...)”. Sendo semelhante à frase da 2CN2, há um advérbio que se situa entre o sujeito e o adjetivo. E a aprendente podia-se enganar e colocou o adjetivo “importante” no plural, tal como o advérbio à frente, que termina com a letra “s”. Ademais, podem-se encontrar muitos erros de concordância nominal de número devido à falta de atenção, tais como “história da suas juventude” (participante 2CN2 no desafio 1), “outra[s] três colegas” (2CN2 no desafio 24), “amigos português[es]”

(2CN3 no desafio 2), “os nossos trabalho de história” (2CN3 no desafio 9), entre outros.

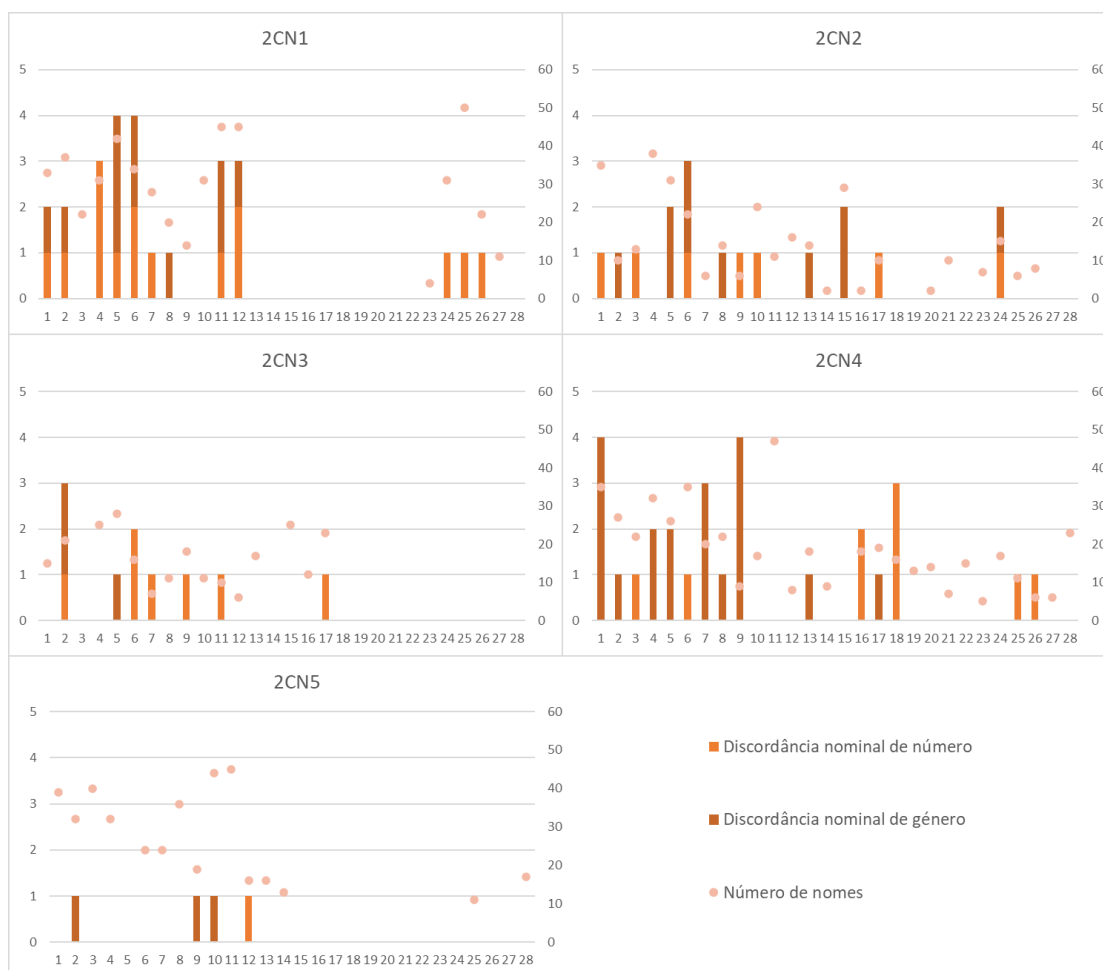


Gráfico 13 — Discordâncias nominais de número e género durante as atividades da segunda intervenção

No entanto, a discordância nominal de género podia resultar do fraco conhecimento relativamente ao género dos nomes, especialmente aqueles cuja última letra não seria “a” ou “o”. Alguns exemplos são “um[a] cidade” (2CN1 no desafio 5), “cores diverso(a)s” (2CN1 no desafio 6), “neste(a) noite” (2CN3 no desafio 2), “a(o)s pastéis de nata” (2CN4 no desafio 1) e “um[a] série de televisão” (2CN4 no desafio 9). Com efeito, os erros também se concentraram nas palavras abreviadas ou derivantes do Inglês, um exemplo mais representativo foi “internet” (a participante 2CN4 errou duas vezes nos desafios 4 e 7). Os aprendentes podiam ter dificuldades em identificar o género destes nomes sem conhecer a sua etimologia. Por outro lado, os nomes de dois géneros que designam funções sociais também se podem considerar como uma dificuldade comum dos aprendentes

chineses, os quais não mudam de forma de acordo com a alteração do género. No desafio 24, a participante 2CN2 escreveu “como [o] Lucas e [a] Vitória disseram (disseram), nós vivemos com outra (outros) três colegas”. Além da omissão dos artigos, conjugação errada do verbo e discordância nominal de número, a aprendente também não percebeu que o nome “colega” também podia ser masculino quando o indivíduo que esta palavra descrevia era masculino. Outro erro semelhante aconteceu na frase criada pela participante 2CN4 na sua quinta atividade, a qual escreveu “talvez o imperador seja (tenha sido) afrontado (ofendido) pela(o)s turistas buliçosas (rudes)”. Neste caso, além de terem cometido alguns erros relativamente ao uso do tempo verbal, verbo e adjetivo, a aprendente também não utilizou corretamente o nome “turista”, pois que este ponto de interesse turístico não era possível ter sido visitado somente por senhoras, revelando o seu conhecimento problemático do nome de dois géneros. E essa incompreensão também se manifestou no desafio 4 em que a aprendente escreveu “segundo a sinopse, trata-se de 叶蓝秋 (Ye Lanqiu, o nome da protagonista), um[a] colarinho branco, que descobriu que tinha câncer (cancro¹²) depois [de] um exame médico”, em que devia flexionar o artigo indefinido no feminino em conformidade com o género da personagem. Outro tipo de erro mais frequente apareceu na produção das aprendentes que utilizaram a forma masculina do adjetivo quando escreviam na primeira pessoa. As aprendentes não percebiam a necessidade de flexionar a palavra segundo o seu género. Por exemplo, a participante 2CN2 cometeu esse tipo de erro na segunda, quinta, sexta e nona atividade, escrevendo “(...) para ser sincero(a) (...)”, “(...) gosto de ficar no quarto sozinho(a) (...)” “(...) estava zangado(a) (...)” e “(...) estou a ficar um pouco ocupado(a) (...)”. Contudo, esta participante não foi a única que cometeu esse género de erro durante as atividades – as participantes 2CN4 e 2CN5, algumas vezes, também não flexionaram o adjetivo quando falavam na primeira pessoa, tais como, “estou constipado(a) outra vez” (2CN4 no desafio 9), “agora estou habituado(a) (...)” (2CN5 no desafio 2) e “(...) estou muito interessado(a) (...)” (2CN5 no desafio 9), que refletem, mais uma vez, o desleixo ou falta de familiaridade com o uso da língua-alvo. No entanto, as palavras compostas também podem causar confusão para os aprendentes chineses. No desafio 17, a participante 2CN4 pretendia apresentar o prato típico da sua terra, ganso assado, só que escreveu “na minha terra natal, um prato chama-se Carne de ganso assado (烧鹅) (*shao e*, o nome do prato em Mandarin) é

¹² Seguindo a regra do Português europeu, optámos pelo nome “cancro” em vez de “câncer”.

demasiado (muito) famoso e popular”. Na verdade, o nome “carne” não era necessário neste contexto, já que a sua intenção era apresentar o nome do prato. Por outro lado, se pretendia utilizar o nome “carne”, a aprendente devia flexionar o adjetivo “assado” de acordo com este nome que, deste modo, era o objeto em causa que efetivamente o adjetivo descrevia.

No que diz respeito à mudança relativa aos erros de concordâncias nominais de número e de género durante as atividades pode-se observar uma melhoria global no gráfico 13. Em comparação com os erros relacionados com verbos e preposições, os problemas relativos à concordâncias nominais, neste caso, não manifestam uma taxa de erros muito elevada, cuja flutuação se mantém dentro de quatro. Entre os cinco participantes, a 2CN5 teve o melhor comportamento neste aspeto durante as atividades, enquanto que as participantes 2CN2 e 2CN4, que realizaram a maior parte das atividades, revelam progresso mais evidente. Quanto aos dois tipos de problemas em relação à concordância nominal que pretendemos investigar, a discordância de género melhorou para um nível mais reduzido e os erros concentraram-se principalmente na primeira metade dos desafios.

4.2.2.3.3 Utilização errada das preposições

O uso errado das preposições também é uma das questões que pretendemos estudar. Aliás, de acordo com a tabela relativamente à taxa média de erros acima apresentada, a esmagadora maioria dos participantes demonstraram mais dificuldades no uso das preposições. Os erros com preposições não se associam somente à compreensão deficiente do significado e função das preposições, mas também podem refletir problemas em relação ao domínio das expressões verbais. Em conformidade com o tipo de problema, separámos os erros que apareceram durante as atividades em três grupos, designadamente o uso errado da preposição, omissão da preposição e redundância da preposição, que consideramos que podem manifestar diferentes tipos de problemas relativamente ao domínio da gramática da língua-alvo. O uso errado da preposição relaciona-se normalmente com a confusão relativa à função das preposições. O uso errado da preposição “para” pode-se considerar, neste caso, um exemplo mais evidente. Mesmo que seja semelhante à preposição “a”, que também se pode utilizar com o verbo “ir”, “para”, de facto, revela alguma diferença relativamente a “a” nesta situação, indicando uma ideia de permanência. O participante 2CN1 escreveu no desafio 1 “nas férias fui para uma antiga aldeia (...)” e, na verdade, o aprendente só esteve na aldeia por

alguns dias como voluntário. Neste contexto, o uso da preposição “para” é considerado inapropriado, dado que pode causar ambiguidade. No entanto, na décima atividade, o aprendente utilizou de novo a expressão “ir para”, escrevendo “hoje fui para um lar de idosos”, demonstrando um problema idêntico em relação ao uso de “para”. Um motivo possível é a sua ignorância relativamente ao uso da preposição “a” para introduzir lugares, já que apareceu duas vezes na sua produção a expressão “bem-vindo para” (nos desafios 5 e 23). Entretanto, sendo uma preposição que possui diversas funções, o uso de “para” pode ser considerado “universal” pelos aprendentes iniciados, que se confunde com a função de outras preposições. Por exemplo, na primeira atividade, o participante 2CN1 escreveu “(...) estou feliz para (por) compartilhar (...) com vocês (convosco)”, em que o participante podia confundir a função de “para” para introduzir a intenção da ação e devia utilizar a preposição “por” para ligar o motivo com a expressão verbal “estar feliz”. No desafio 6, a participante 2CN5 também cometeu um erro no uso de “para”, escrevendo “(...) os animais de estimação são bons parceiros para os (dos) humens (homens, seres humanos) (...)”. Neste contexto, a participante pode ter misturado a função da preposição “para” para introduzir perspectiva com o uso de “de”, que significa associação positiva (ou “pertença”) e cometeu um erro em relação ao uso da preposição. Com efeito, o uso da preposição “de” também foi uma dificuldade comum dos aprendentes chineses durante as atividades. Os aprendentes facilmente supõem que a relação entre os dois nomes seja de pertença e utilizaram “de” sem considerar o seu contexto na realidade. Um dos exemplos é a expressão “livros de (em) português” criada pelo participante 2CN1 em que se devia utilizar “em” para enfatizar a língua apresentada nos livros. Outro erro do uso de “de” ocorre na quarta atividade realizada pela participante 2CN5, a qual não percebeu bem a relação entre “novela” e “história” e escreveu “(...) a novela mais vendida (...) da (na) história”. Ademais, a participante ainda cometeu um erro semelhante no desafio 25, em que escreveu “arroz de (com) frango frito”, assumindo de novo a relação entre as duas partes como pertencentes. Os aprendentes podiam escolher a preposição simplesmente por causa da classe gramatical e não considerar a ligação lógica entre as palavras. Por exemplo, o participante 2CN1 escreveu “(...) uma pimenta especial (especial) em (da) província de Sichuan” no desafio 25 e pretendia apresentar pimenta-de-sichuan. Aliás, embora seja um adjunto adverbial de lugar, o uso da “em” não está correto neste caso e distorce o significado da expressão. Com a preposição “em”, a frase

transmite o significado de que a pimenta-de-sichuan é especial somente na zona da província de Sichuan e não exprime a informação da terra de origem da especiaria que o participante pretendeu referir. De acordo com o contexto linguístico, devia-se utilizar a preposição “de” para enfatizar a relação entre a terra e a pimenta. Contudo, além do problema relativo ao domínio dos significados das preposições, o problema em relação à regência verbal também pode originar o seu uso errado, tal como, “(...) preocupadas sobre (com) (...)” (participante 2CN3 no desafio 11), “(...) cedeu para (a) (...)” (2CN4 no desafio 4), “(...) cuidar-lhes (deles) (...)” (2CN4 no desafio 10), “(...) penso-lhe (nele)” (2CN4 no desafio 17), “dizer (...) com vocês (lhes)” (2CN5 no desafio 1), “(...) ajudar (...) com (a) (...)” (2CN5 no desafio 10), “(...) ajudar-me para (a) (...)” (2CN1 no desafio 2).

Não obstante, outro género de erros em relação ao uso das preposições é a sua omissão. Por outras palavras, os participantes não utilizaram preposições quando as deviam usar. E a omissão das preposições normalmente associa-se com o problema do domínio dos verbos. Os aprendentes iniciados podem ignorar a existência da preposição quando usam o verbo. Alguns exemplos são “(...) precisam (de) (...)” (participante 2CN1 no desafio 1), “(...) fui/ia (a) (...)” (2CN1 nos desafios 3 e 5), “(...) combinadas/combinem (com) (...)” (2CN1 no desafio 25, 2CN3 no desafio 12), “(...) aconselhou-me (a) (...)” (2CN1 no desafio 27), “(...) me lembro (de) (...)” (2CN2 no desafio 4), “(...) gosto/gostem (de) (...)” (2CN2 nos desafios 5, 8 e 17 e 2CN5 no desafio 11), “(...) continuava/continuar (a) (...)” (2CN2 no desafio 5 e 2CN3 nos desafios 4 e 5), “(...) sair (de) (...)” (2CN3 no desafio 5) e “(...) passa (por) (...)” (2CN4 no desafio 11). Entretanto, outro erro frequente foi a expressão “as (às) vezes”, provavelmente devido a que a escrita foi realizada sempre pelo teclado do telemóvel durante as atividades, pelo que os aprendentes “podem” ignorar a contração da preposição “a” com o artigo “a”, esquecendo-se de colocar o acento grave. Por exemplo, a participante 2CN4 escreveu “as vezes” cinco vezes durante as atividades, respetivamente nos desafios 8, 9, 10, 11 e 25, e o participante também errou uma vez na quarta atividade. No entanto, o fraco domínio das expressões verbais pode resultar na redundância da preposição. Por exemplo, na sua primeira atividade, o participante 2CN1 escreveu “(...) (n)a superfície do tofu cresce(m) ~~em~~ fungos”. Se bem que “crescer com” é uma expressão que existe na língua portuguesa, o seu uso não está correto neste contexto, em que, sendo um produto de soja, o tofu ou a sua superfície não cresce. E os fungos é que podem crescer na superfície do tofu quando as condições são ideais. Em vista disso, a

preposição “com” é considerada desnecessária neste caso. Outro motivo que pode resultar nesse género de erros é o desconhecimento das diferenças de classe gramatical, nomeadamente entre os advérbios e adjetivos e os nomes. Devido à função sintática, normalmente os advérbios e adjetivos podem aparecer individualmente nas frases sem a existência das preposições. Por isso, o uso da preposição a seguir aos advérbios e adjetivos pode ser desadequado, por exemplo “(...) na fora (...)” (participante 2CN3 no desafio 13), “(...) músicas portuguesas e de japonesas” (2CN4 no desafio 2), “(...) roupas de interior(es)” (2CN4 no desafio 7) e “(...) carne de fumada” (2CN4 no desafio 8). Entretanto, a confusão entre sujeito e adverbial também pode causar redundância da preposição. Quando utilizam nomes em relação a tempo ou espaço, os aprendentes por vezes podem estar habituados a colocar preposições para os tornar adverbiais. Aliás, nem em todas as situações estes nomes desempenham o papel de adverbial. Por exemplo, no desafio 16, a participante 2CN2 escreveu “porque nesta estação não é muito fria

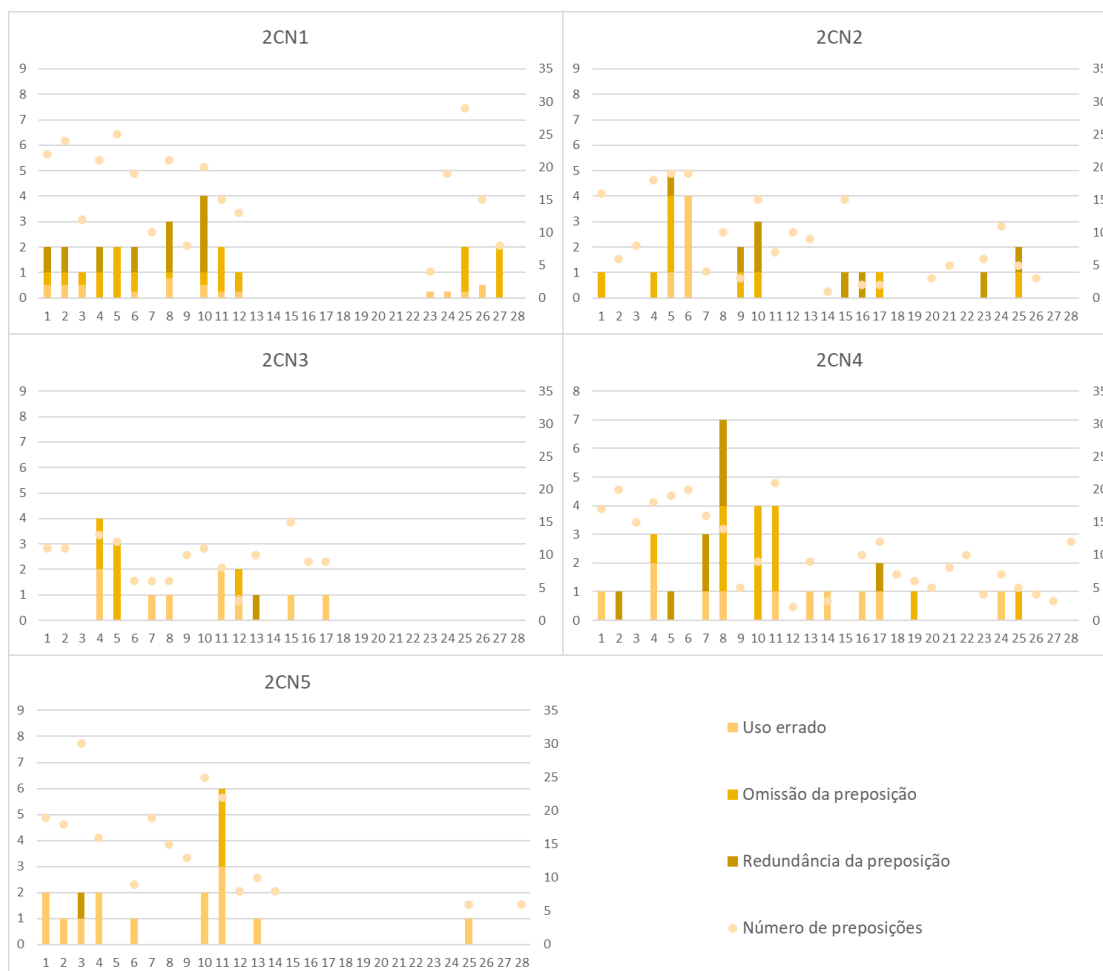


Gráfico 14 — Utilização errada das preposições durante as atividades da segunda intervenção

nem (muito) quente” em que o surgimento da preposição excluiu o sujeito da frase. Outra situação semelhante foi a atividade vigésima quinta realizada por esta aprendente que escreveu “na minha universidade oferece-nos muito[s] tipo[s] de tenda (restaurantes de dimensões reduzida¹³) para escolher”. O uso da preposição “em” tornou o sujeito em adverbial, tal como o que aconteceu no desafio 16.

Segundo o gráfico 14, não é difícil perceber que os tipos de erros com as preposições dependem dos aprendentes e cada um pode manifestar dificuldades e problemas distintos. Aliás, a tendência geral dos erros no uso das preposições manifesta-se num aumento concentrado a meio das primeiras catorze atividades e numa redução evidente na segunda parte, independentemente da mudança do número total de preposições utilizadas em cada desafio. Com efeito, a flutuação de erros relativamente às preposições não revelou regularidade em geral, pois que, muitas vezes, pode não se encontrar nenhum erro. E isto revela o facto de que os aprendentes participantes podiam não dominar bem o uso das preposições, cuja movimentação de erros manifesta alguma imprevisibilidade. Diferenciando-se da concordância nominal e verbal, normalmente os aprendentes não são capazes de perceber a existência dos erros nas preposições. E, nesse caso, pode-se dizer que o processo de correção é essencial para a eliminação dos erros no uso das preposições, que não foi muito bem desenvolvida durante as atividades da segunda intervenção, especialmente em virtude da falta de participação das falantes nativas.

4.2.2.3.4 Problemas de domínio de vocabulário

Por último lugar, aproveitámos também para estudar os problemas expostos em relação ao domínio de vocabulário durante as atividades da segunda intervenção realizadas pelos participantes chineses com o objetivo de identificar as suas dificuldades que se relacionam necessariamente com o próprio uso dos vocábulos. Os problemas do domínio de vocabulário incluem cinco questões principais, designadamente o uso da palavra com significado errado, confusão entre classes gramaticais, redundância ou omissão da palavra na frase, uso errado do singular ou plural do nome e uso inadequado da palavra inglesa na produção do conteúdo. De acordo com o gráfico 15, pode-se ver que o uso errado das palavras é um problema que existe constantemente durante as atividades e todos os cinco aprendentes cometeram esse género de erro com frequência. Ademais, segundo o

¹³ A ULED proporciona uma variedade de comidas para satisfazer os diferentes hábitos alimentares e religiosos dos estudantes e estes restaurantes encontram-se em dimensões muito reduzidas dentro da cantina.

que se apresenta no gráfico, a flutuação de problemas de domínio de vocabulário pode ter uma certa correlação positiva com a mudança relativamente ao número total de palavras utilizadas em cada desafio.



Dentre as cinco questões principais, a confusão da classe gramatical é um erro não muito frequente, mas comum, que todos os participantes cometeram. Se bem que a confusão entre as classes gramaticais, de certa maneira, pertença à área da gramática, consideramos que o mal-entendido em relação à classe gramatical também faz parte do problema do domínio do vocábulo em virtude do conhecimento incompleto da palavra. A confusão mais comum aconteceu entre nomes e adjetivos e entre adjetivos e advérbios. Por exemplo, a participante 2CN3 escreveu uma expressão “medo de alto (altura)” na sua quinta atividade em que utilizou o adjetivo “alto” e que confundiu com a sua forma nominal “altura”. E isto pode ser ocasionado pela influência da primeira língua da aprendente, dado que se usa o mesmo

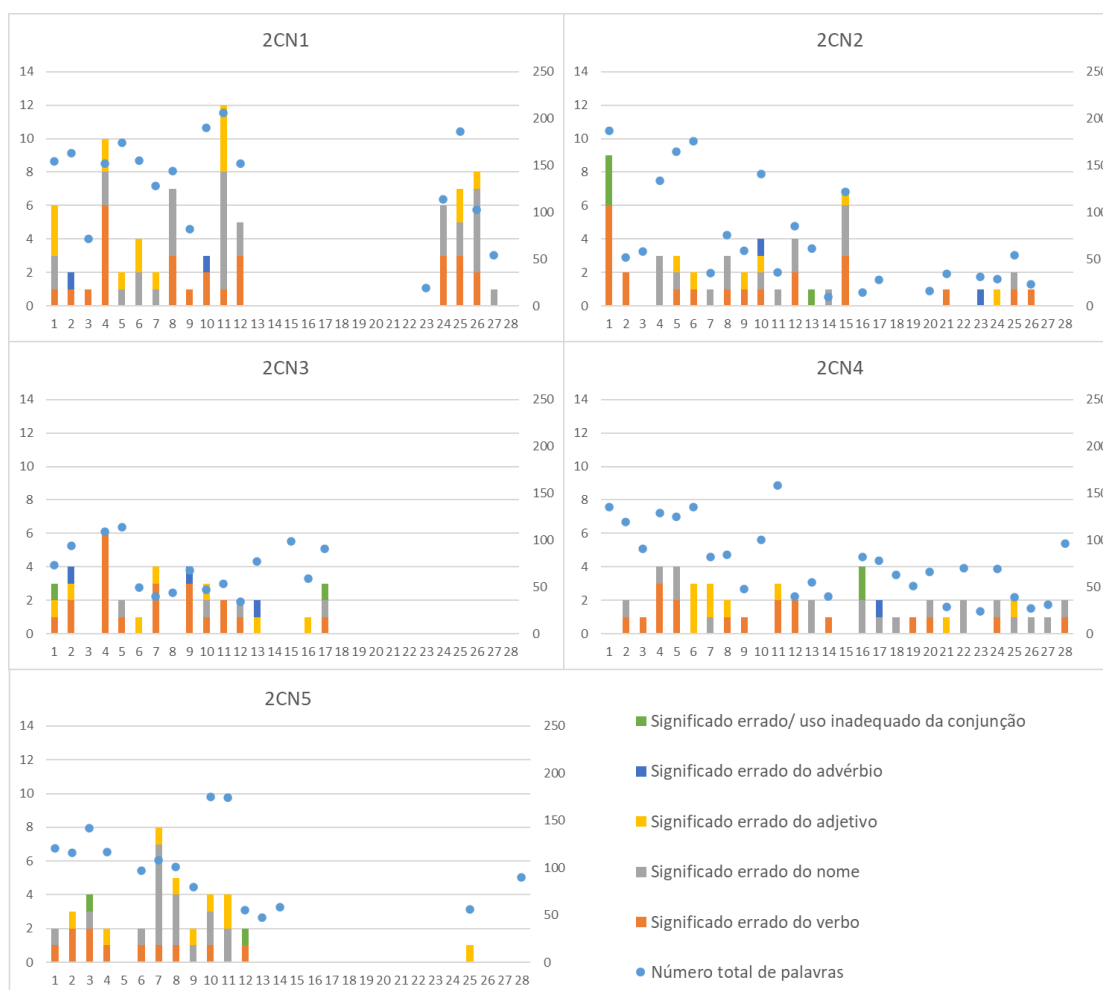
caracter para exprimir “alto” e “altura” em Mandarim. Outro exemplo de confusão entre nome e adjetivo é a mistura entre a palavra “exagero” e a sua forma adjetival na décima atividade realizada pela participante 2CN4, a qual escreveu “algo exagero (exagerado)”. No que diz respeito à confusão entre adjetivos e advérbios, o erro mais típico é a confusão entre “bem” e “bom”, tal como a expressão “(...) eu dormia muito bom (bem)” escrita pela participante 2CN2 no desafio 9, uma vez que ambas as palavras podem ser traduzidas no mesmo carácter chinês. Entretanto, outra questão que se pode relacionar com a sintaxe da língua portuguesa é a redundância ou omissão da palavra na frase. A partir da completude do sentido da frase, consideramos que a ausência de componente na frase pode relacionar-se com a compreensão errada do significado do verbo. Por exemplo, na sexta atividade, a participante 2CN2 escreveu “[eu] estava a tentar não [ficar] triste (,) mas ~~eu~~ não conseguia dormir à noite”. Neste contexto, tendo por causa a influência da língua chinesa, a aprendente utilizou o verbo “tentar” como verbo transitivo direto, refletindo o seu problema do domínio desta palavra. A ausência do verbo na frase “só [se dá] um aperto de mãos quando se encontram” escrita pela participante 2CN4 no desafio 11 também se pode tratar como um bom exemplo. Em Mandarim, muitas palavras podem ter simultaneamente funções de verbo e de nome e um caso é a palavra “aperto de mão”, cuja forma nominal é idêntica à verbal. Por isso, a aprendente podia ignorar a ausência da parte verbal da frase, já que a frase apresentava um sentido completo em conformidade com a lógica da sua primeira língua. No entanto, o uso redundante do vocábulo também pode revelar a compreensão errada do significado dos vocábulos portugueses devido à influência do Mandarim. Sendo a sua primeira língua, o uso do vocabulário e a lógica linguística do Mandarim podem ser utilizados, com ou sem intenção, pelos aprendentes chineses como suporte e referência durante a aprendizagem de uma língua não materna (Pereira, 2001). Contudo, existe uma diferença significativa entre as duas línguas, cujos sistemas linguísticos são completamente distintos. Muitas vezes, os pressupostos da lógica e os hábitos de uso da língua chinesa podem resultar em problemas na produção do Português. Por exemplo, no desafio 1, a participante 2CN3 escreveu “~~quando~~ antes de ~~começar~~ (as) férias, [eu] tinha planeado para estudar nas férias (...)” que seguiu a lógica e ordem da sua primeira língua e utilizou a conjunção “quando” e o verbo “começar” de uma forma desnecessária. Outro exemplo é a expressão “adoro muito” utilizada com frequência pela participante 2CN4 nos desafios 16, 17 e 18. Mesmo que o uso do

advérbio de intensidade antes do verbo “adorar” seja aceitável em Mandarim, o surgimento do “muito” nesta situação é visto como redundância na língua portuguesa, revelando-se o problema em relação ao domínio deste verbo. Entretanto, consideramos que o uso errado da pluralidade ou singularidade do nome pode apresentar outro género de problemas relativamente ao domínio de vocabulário. Neste aspeto, o erro concentra-se principalmente no uso do plural dos nomes, pois que alguns nomes que exprimem conceitos abstratos não devem ser utilizados com forma plural no contexto linguístico correspondente, tais como, “peso” (participantes 2CN3 no desafio 11), “companhia” (2CN4 no desafio 28) e “vida” (2CN5 no desafio 11). Ademais, o uso errado da pluralidade também pode causar ambiguidade. O erro mais comum é a expressão “as minhas famílias” que se pode encontrar na sexta e vigésima oitava atividade realizada pela participante 2CN4 e terceira e oitava realizada pelo 2CN1. Os aprendentes podiam ter confundido com o conceito de “membros da família”, já que geralmente “família” é um conceito único para todas as pessoas. Outro erro do uso da pluralidade é a frase “a minha terra natal é um(a) cidade que tem muitas histórias” escrita pelo participante 2CN1 no desafio 5, em que a pluralidade da palavra “história” pode indicar a quantidade de contos ou estórias existentes sobre a sua terra natal em vez de referir ao tempo de existência da cidade, trazendo confusão aos leitores. Entretanto, outro erro semelhante é o uso errado da singularidade da palavra “comida” na décima sétima atividade realizada pela participante 2CN2, escrevendo “há muita[s] comida[s] chinesa[s] (de) que gosto (...)”. Neste contexto, a aprendente devia utilizar a forma plural da palavra comida para expressar a variedade da comida chinesa em vez da forma singular que indica a quantidade. Por outro lado, o uso inadequado da palavra inglesa durante a realização das atividades é considerado outro problema de domínio de vocabulário português. Tal como se explicitou antes, os aprendentes podem estar mais familiarizados com o Inglês devido ao tempo relativamente mais longo de contacto com essa língua. Muitas vezes, os aprendentes, especialmente os iniciados, podem depender do uso do Inglês durante a produção da língua portuguesa quando não se sabem expressar de uma forma adequada na língua-alvo. Por outro lado, a familiaridade com a língua inglesa pode ocasionar o seu uso na escrita de outra língua estrangeira de uma forma não intencional, e isto, por sua vez, revela justamente a falta de familiaridade com a língua-alvo. Aliás, embora tenha acontecido esse género de problema durante as atividades da segunda intervenção, o uso inadequado do Inglês, além das expressões inglesas específicas,

não foi, de facto, um fenómeno comum, tendo surgido somente duas vezes (participante 2CN4 no desafio 4 e 2CN5 no desafio 3).

Porém, a maioria dos problemas focaliza-se no uso das palavras com significado errado que pode ser causado pela compreensão errada ou falta de familiaridade com os vocábulos, nomeadamente verbos, adjetivos, advérbios, nomes e conjunções. Entretanto, o uso dos artigos e pronomes com significado errado não é considerado como sendo causado efetivamente pela compreensão problemática do seu significado, o qual normalmente se associa à sua função gramatical, enquanto os problemas com os numerais e interjeições não foram muito comuns durante as atividades. Quanto ao uso dos verbos com significado errado, os participantes manifestaram dificuldades particularmente no uso do verbo “estar”. Sendo um verbo que não existe na língua chinesa, os aprendentes não conseguiam encontrar uma equivalência na sua primeira língua e, muitas vezes, utilizaram o verbo “ser” de acordo com a lógica da língua chinesa quando deviam usar o “estar” para exprimir um estado ou condição, tais como, “(...) são (estão) corretos” (participante 2CN1 no desafio 11), “(...) forem (estiverem) livres (...)” (2CN1 no desafio 24), “sou (estou) interessada (...)” (2CN3 no desafio 4), “(...) são (estão) preocupadas (...)” (2CN3 no desafio 11) e “(...) foram (estiveram) cheios” (2CN4 no desafio 5). Ademais, os participantes ainda manifestaram alguma confusão entre alguns grupos de sinónimos. Por exemplo, no desafio 12 a participante 2CN2 escreveu “(...) quero dizer (falar de) este tipo (tópico) de ~~um~~ outro ponto de vista” em que a aprendente usou erroneamente o verbo transitivo direto “dizer” nesta situação. Ao contrário deste exemplo, o participante 2CN1 escreveu na sua terceira atividade “como o que elas falaram, (...)”, o qual não entendeu bem as funções e diferenças dos verbos e usou “falar” em vez de “dizer” nesta frase. E outro grupo de sinónimos que os participantes não sabiam utilizar corretamente foi “saber”, “perceber/entender” e “conhecer”. O verbo “saber” indica conhecimento que o sujeito já domina e o “perceber” e “entender” enfatizam o processo do conhecimento enquanto “conhecer” pode chamar a atenção para o facto de algo que provavelmente o sujeito ainda não tem conhecimento. Por exemplo, no desafio 9, a participante 2CN3 escreveu “ainda não posso (consigo) saber (perceber) a diferença entre ‘Pretérito Perfeito Simples do Indicativo’ e ‘Pretérito Imperfeito do Indicativo’”, em que era suposto utilizar “perceber” para sublinhar o facto de que a aprendente ainda não tinha dominado bem estes dois tempos verbais. No entanto, a aprendente escreveu ainda na quarta atividade “sou (estou) interessada em saber

(conhecer mais sobre) [a] ciência (...). Neste caso, o verbo “saber” não foi utilizado de uma forma apropriada, pois que o objeto deste verbo normalmente se refere a algum facto ou conhecimento que o sujeito já conhece. Entretanto, outro exemplo é a frase criada pela participante 2CN5 no desafio 3 “vocês já ouviram e entenderam (conheceram) este festival?”, em que a aprendente pretendia perguntar se as participantes portuguesas já tinham algum conhecimento sobre o festival da lua. E neste caso, o verbo mais correto devia ser “conhecer”. Além disso, os participantes ainda demonstraram dificuldades em utilizar verbos com significado exato e no contexto correto, tais como “desejar”, com o significado de “esperar” (participante 2CN1 no desafio 10, 2CN3 no desafio 7), “tomar” com o significado de “usar” (2CN2 no desafio 1), “jogar” com o significado de “divertir-se” (2CN2 no desafio 1), “selecionar” com o significado de “escolher” (2CN2 no desafio 8), “determinar” com o significado de “decidir” (2CN2 no desafio 25), “tentar” com o significado de “experimentar” (2CN1 no desafio 2, 2CN3 no desafio 2, 2CN5 nos desafios 2 e 7), “poder” com o significado de “conseguir” (2CN1 no desafio 4 e 2CN3 nos desafios 4 e 9), “depositar” com o significado de “guardar” (2CN4 no desafio 8), “arranjar” com o significado de “arrumar” (2CN1 no desafio 1), “concluir” com o significado de “conter” (2CN1 no desafio 4) e “aprender” com o significado de “estudar” (2CN1 no desafio 9). No que diz respeito ao uso do adjetivo com significado errado, além do uso incorreto dos adjetivos e confusão com os seus sinónimos, tais como “significador” e “significativo” (participante 2CN1 no desafio 26), “antigo” e “longo” (2CN3 no desafio 11), “ameno” e “gentil” (2CN4 no desafio 6), “cortante” e “cortado” (2CN4 no desafio 25), “vívido” e “vivo” (2CN4 no desafio 4) e “assustado”, “assustador” e “assustadiço” (2CN1 nos desafios 1 e 6), o uso dos vocábulos académicos ou raros também pode ocasionar problemas no domínio dos adjetivos e alguns exemplos são “auspicioso (esperançoso ou sorte)” (2CN1 no desafio 11), “animais exíguos (raros)” (2CN3 no desafio 6), “espinhoso (difícil)” (2CN4 no desafio 6) e “ideias peregrinas (extraordinárias)” (2CN1 no desafio 4). Consideramos que existem duas razões possíveis: por um lado, devido ao seu vocabulário limitado, muitas vezes, os aprendentes iniciados não sabem como exprimir corretamente as suas ideias e pensamentos na língua-alvo e normalmente recorrem ao dicionário. Aliás, a maior parte dos dicionários de chinês-português que existe no mercado contém somente um número limitado de vocábulos e, muitas



vezes, podem não satisfazer as necessidades dos estudantes. Desta forma, os estudantes costumam aproveitar os dicionários de inglês-português para encontrar a tradução da palavra. Contudo, o significado da palavra pode sofrer distorção durante este processo e a tradução encontrada no final pode não ter o sentido que os aprendentes pretendem expressar. Por outro lado, o uso do vocabulário avançado é considerado pelos estudantes de línguas estrangeiras como uma forma de demonstrar o seu domínio da língua-alvo. Os estudantes esforçam-se por procurar palavras consideradas mais raras ou avançadas com a intenção de “aperfeiçoar” a sua expressão, sem compreender o seu significado concreto ou contexto linguístico verdadeiramente correspondente, originando o uso errado do vocábulo. Quanto ao uso dos nomes durante as atividades, em contraste com a situação do uso dos adjetivos, a aplicação de vocabulário avançado, de facto, não foi muito comum. Um motivo possível pode atribuir-se ao facto de que os

aprendentes costumam melhorar a estética da linguagem através do adjetivo e nomes simples e concretos para determinar o significado principal da frase e assegurar a descrição dos objetos. Todavia, embora tenham usado nomes mais básicos, os aprendentes continuaram a manifestar alguns problemas em relação ao domínio dos nomes. Por um lado, sendo aprendentes iniciados, os participantes tinham um vocabulário relativamente limitado e isto refletia-se no seu uso dos nomes conhecidos para indicar outros objetos ou factos de uma forma abrangente, tais como “lanche”, quando a participante 2CN5 pretendia dizer “petisco” ou “*snack*” no desafio 7, “salvamento” quando o participante 2CN1 queria dizer “tratamento” no desafio 6, “cabelo” usado pelo participante no mesmo desafio em vez de “pelo”, e o uso da palavra “forno” pelo participante no desafio 4, que, na verdade, pretendia dizer “lareira”. Por outro lado, os participantes também revelaram problemas relativamente ao uso dos nomes com significado errado ou impreciso, tal como aconteceu no uso dos verbos e adjetivos. Alguns exemplos são “pimenta” em vez de “pimento” (participante 2CN1 no desafio 25), “palavras” em vez de “vocabulário” (2CN1 no desafio 26), “problema” em vez de “pergunta” (2CN1 no desafio 27), “estatuto” em vez de “estado” ou “posição” (2CN2 no desafio 11), “evento” em vez de “coisa” (2CN2 no desafio 14), “língua” em vez de “linguagem” (2CN4 no desafio 20), “presença” em vez de “forma” (2CN4 no desafio 22), “refeição” em vez de “comida” (2CN4 no desafio 25), “abreviação” em vez de “abreviatura” (2CN4 no desafio 27), “parceiro” em vez de “amigo” (2CN5 no desafio 6), “caraça” em vez de “máscara” (2CN5 no desafio 8), “canto” em vez de “canção” (2CN5 no desafio 8), “gosto” em vez de “cheiro” ou “sabor” (2CN1 no desafio 1) e “jornada” em vez de “viagem” (2CN1 no desafio 4). E tudo isto manifesta o problema existente em relação à compreensão do significado dos nomes pelos participantes. Não obstante, em comparação com verbos, adjetivos e nomes, a situação do uso dos advérbios e conjunções foi relativamente mais positiva, e que não revelou muitos problemas em relação ao domínio do seu significado, cujo número de erros ocupa somente uma proporção muito pequena, tal como o gráfico 16 apresenta. Relativamente ao uso dos advérbios com significado errado, o exemplo mais representativo é o mal-entendido respeitante ao advérbio “demasiado” na décima sétima atividade realizada pela participante 2CN4, escrevendo “carne de ganso assado(a) é demasiado (muito) famoso e popular”. Neste contexto, a aprendente pretendia apresentar aos outros participantes um prato muito conhecido na sua terra natal e queria destacar a sua popularidade através do uso do advérbio. Porém, embora

seja sinónimo do “muito”, “demasiado” normalmente contém um sentido implícito de “excessivamente”, assumindo um tom pejorativo. A aprendente não deve ter percebido o contexto linguístico que o advérbio “demasiado” transmite e utilizou esta palavra como uma substituição de “muito”, neste caso. O uso da palavra sem compreender bem o seu significado também aconteceu nas conjunções e o uso de “enquanto” é, nesta situação, um bom exemplo. No desafio 1, a participante 2CN2 utilizou esta conjunção que confundiu com a conjunção “quando”, escrevendo “tirei esta foto enquanto ela estava em silêncio” e utilizou a conjunção “enquanto” para ligar as duas orações. Contudo, segundo a fotografia que a aprendente publicou em conjunto com o texto do desafio, pode-se verificar que, na verdade, a aprendente pretendia utilizar a oração subordinada para explicitar a condição da ação. Por outras palavras, tirou a fotografia no momento em que a sua avó estava distraída. Assim, a conjunção correta que se devia utilizar neste contexto era “quando”, pois que o uso do “enquanto” pode originar ambiguidade e não apresenta a relação implícita entre as duas orações. Entretanto, a participante também manifestou algum problema em distinguir o uso entre “ou” e “e” e escreveu na sua primeira atividade “(...) vi os filmes ou (e) programas de TV (televisão) (...)”. Sendo duas ações paralelas que a participante fez no passado, devia utilizar a conjunção “e” neste caso para explicitar o facto de que assistiu aos filmes e também aos programas de televisão. Outro exemplo em relação ao uso da conjunção com significado errado ocorre entre “quanto” e “quando” na décima sexta atividade realizada pela participante 2CN4 em virtude da semelhança das duas conjunções.

Em conformidade com o gráfico 16 pode-se observar que os erros em relação ao uso dos nomes e verbos ocupam uma posição proeminente, os quais constituem a estrutura principal da frase. Todavia, a situação de domínio de vocabulário e o género de vocábulos com mais erros relativamente ao domínio do seu significado depende muito dos aprendentes participantes e cada aprendente pode manifestar uma situação diferente. Contudo, não se pode inferir se a participação nas atividades traz algum impacto positivo à melhoria de domínio de vocabulário através do gráfico, pois que o participante 2CN1 ainda tinha uma taxa alta de erros neste aspeto nos desafios 24, 25 e 26, enquanto as participantes 2CN3 e 2CN4 não demonstram uma diferença muito evidente. No entanto, também é necessário tomar em consideração a quantidade de vocabulário em Português que os aprendentes precisam de conhecer e dominar que será efetivamente um processo duradouro. As atividades desenvolvidas durante catorze semanas podem não

apresentar um progresso muito nítido. Por outro lado, a falta de participação das falantes nativas também pode ser considerada como um motivo possível. Sem as suas correções e feedback, os aprendentes chineses podiam não perceber os erros existentes na sua produção e continuar a cometer o tipo idêntico de erros nas atividades seguintes.

4.2.3 Limitações e problemas

Segundo os resultados que obtivemos através da análise das atividades, muitos erros dos aprendentes chineses, de facto, não foram indicados nem corrigidos e isto resultou da ausência das participantes portuguesas nas atividades. Em geral, as participantes não manifestaram um hábito de verificar a atualização dos conteúdos no *Weibo* como utilizam as redes sociais, tais como *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp* no quotidiano. Uma razão pode ser que o *Weibo* não é efetivamente uma ferramenta que as participantes portuguesas usam na realidade e o uso do *Weibo* pode ser associado estreitamente com a aprendizagem do Mandarim, que não suscita o seu interesse. Por outro lado, tal como o participante 2CN1 mencionou na entrevista, existia, na verdade, uma certa diferença relativamente ao nível da língua-alvo entre as duas comunidades. Sendo só uma das três disciplinas opcionais de línguas, as participantes não têm efetivamente tanto tempo para estudar e treinar o Mandarim como os participantes chineses do curso de Estudos Portugueses estudam o Português. E essa diferença pode ter trazido alguma influência à motivação de participação. O participante referiu a sua sensação de frustração quando escrevia centenas de palavras numa atividade, enquanto as participantes portuguesas só conseguiam produzir dezenas. Por sua vez, esta diferença também pode ter influenciado as falantes nativas de Português que perderam, eventualmente, interesse em interagir com os aprendentes chineses por causa desta diferença acentuada. Entretanto, vale também destacar o facto de que as atividades da segunda intervenção não foram integradas na disciplina de Chinês que as participantes portuguesas frequentavam; por outras palavras, as aprendentes não receberiam créditos extra por participar nestas atividades. Por isso, as atividades podem ter sido encaradas pelas participantes, de certa forma, como um trabalho extra, pelo que não se envolveram como seria desejável para os nossos propósitos.

4.3 Análise e discussão dos resultados da terceira intervenção

Tomando em conta o nível de interação não muito ideal entre as duas comunidades de participantes na última intervenção, a fim de estudar o mais completamente possível as potencialidades do uso do *Weibo* na aprendizagem de Português pelos falantes chineses, decidimos incluir a terceira intervenção com a participação de uma docente portuguesa com o intuito de avaliar se as diferenças relativas à natureza e nível de interação podem produzir influências distintas. Com a mudança da natureza dum parte dos participantes, o objetivo da terceira intervenção tornou-se na identificação da influência que a interação com a docente portuguesa no *Weibo* pode trazer ao processo de aprendizagem do Português pelos estudantes chineses. Os focos da investigação continuaram a manter-se na participação, motivação e competência escrita e os dados derivam das origens afins, nomeadamente das atividades que os participantes realizaram, testes, questionário de motivação e entrevista realizada após as atividades. No entanto, os resultados também são interpretados com metodologias qualitativa e quantitativa.

A terceira intervenção desenvolveu-se entre o dia 16 de setembro e 19 de dezembro de 2019 com uma duração idêntica à segunda intervenção (14 semanas).

4.3.1 Participação e motivação

Sendo diferente da primeira e segunda intervenção, a participação da docente nativa de Portugal mudou a natureza de interação entre os participantes e chamou mais a atenção dos aprendentes, pelo que todos realizaram os vinte e oito desafios. Por outras palavras, a participação dos participantes chineses do terceiro momento de intervenção atingiu cem por cento enquanto a docente participante também realizou 23 desafios que, na maior parte do tempo, costumava fazer primeiramente publicações de acordo com os requisitos para os aprendentes poderem referir como exemplos concretos. Se bem que os participantes chineses tenham realizado todos os desafios, alguns demonstraram um atraso evidente e houve situações em que fizeram várias publicações de uma vez, tendo como exemplo o participante 3CN3, que realizou o último desafio 8 dias depois do lançamento e realizou os desafios 4 e 5, 19 e 20, 21 e 22, 25, 26 e 27 nos mesmos dias. Em relação ao número de comentários e *likes*, os aprendentes participantes do terceiro momento da intervenção tiveram um comportamento relativamente negativo em comparação com os da segunda intervenção, particularmente o participante 3CN3 que não comentou nenhuma publicação das outras participantes e somente colocou um *like* numa publicação da docente (tabela 16).

Tabela 16 - Participação dos participantes na terceira intervenção

Participantes	Género	N.º de atividades	% de atividades	N.º de comentários	N.º de reposts	Nº de likes
3CN1	F	28	100	7	0	48
3CN2	F	28	100	10	0	8
3CN3	M	28	100	0	0	1
3CN4	F	28	100	18	0	11
3CN5	F	28	100	12	0	43
Docente	F	23	82,14	29	77	109

Diferenciando-se das últimas duas intervenções, a docente optou por utilizar a função de *repost* do *Weibo* para interagir com os participantes chineses com a intenção de atrair a atenção dos participantes. Em conformidade com a tabela 16, pode-se observar que os participantes chineses se caracterizam uniformemente pela sua passividade, exibindo uma interação relativamente fraca, enquanto que a docente fez, no total, mais de cem comentários e *reposts*. Alicerçando-se nos números de *posts* realizados e de *posts* que receberam *reposts*, comentários e comentários realizados somente pelos aprendentes chineses em cada desafio, realizámos um gráfico que evidencia a contribuição da docente em relação ao comentário durante as atividades, pois que a área das zonas cor-de-laranja e

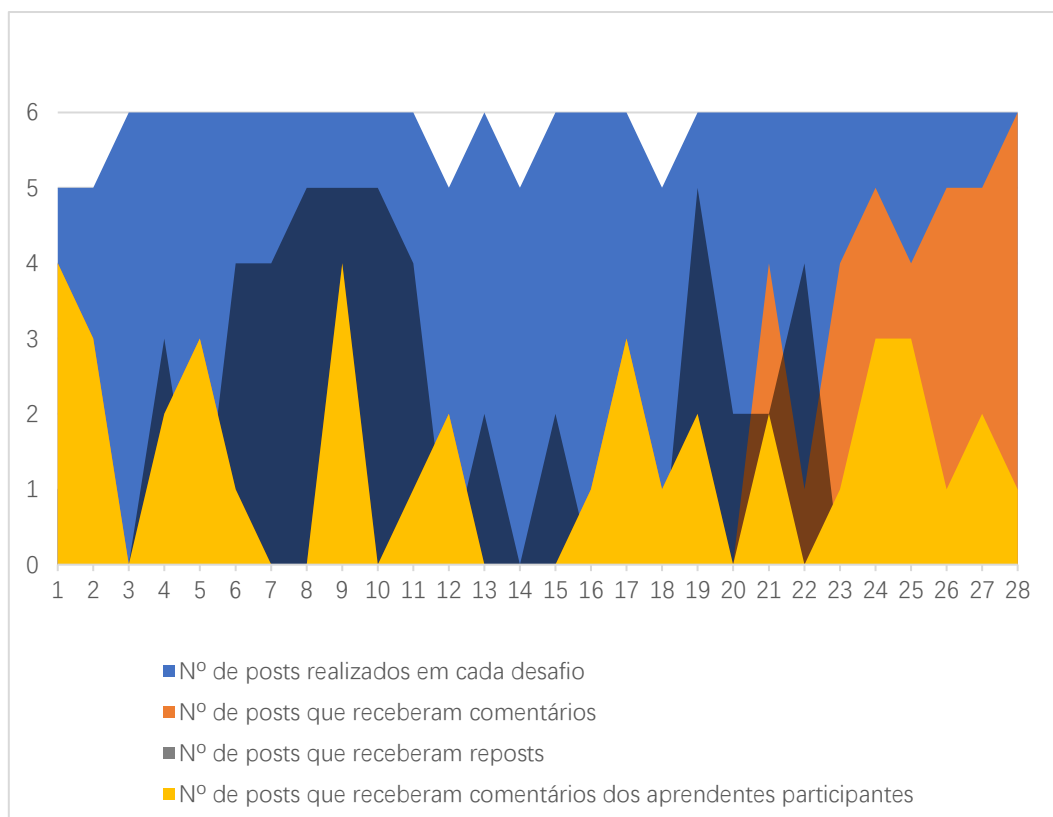


Gráfico 17 – Situação de realização das atividades da terceira intervenção

cinzenta¹⁴ é bem maior do que a zona amarela, que representa a quantidade de publicações que receberam comentários dos aprendentes em cada desafio (gráfico 17). Isto revela a interação passiva dentro da comunidade de aprendentes chineses. De acordo com o gráfico, pode-se reparar a mudança da estratégia da docente a partir do desafio 21 que começou a comentar diretamente as publicações dos aprendentes. Entretanto, as tendências de mudança de comentário da docente e dos participantes chineses só demonstram um aumento similar entre os desafios 20 e 25, mas já se pode encontrar uma descida logo depois do vigésimo quinto desafio, que não volta a recuperar até ao final das atividades, enquanto que o comentário da docente continua a estar ativo nos últimos desafios. Nesse caso, temos razões para acreditar que pode não existir necessariamente nenhuma relação relativamente à ação de comentário entre os aprendentes e a docente e os comentários dos aprendentes podem manifestar simplesmente o seu interesse pelas publicações ou tópicos das atividades.

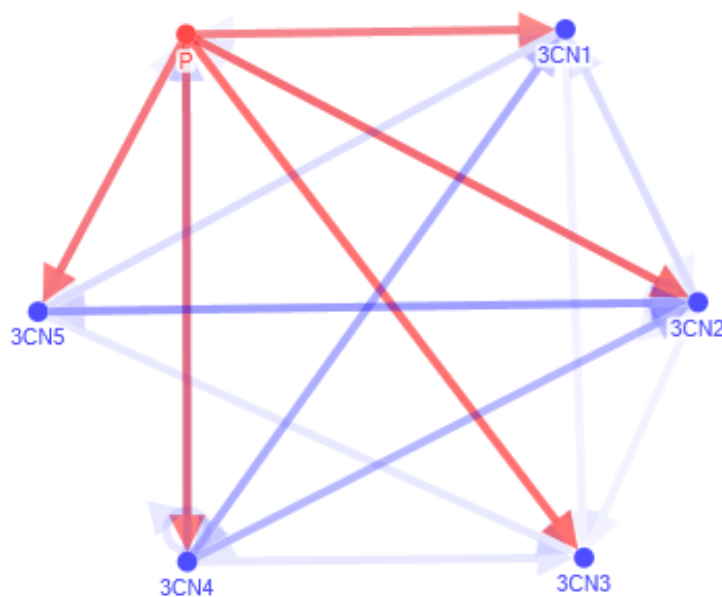


Gráfico 18 - Interação entre os participantes da terceira intervenção

No entanto, um gráfico de visualização das redes estabelecidas entre os seis participantes com base nos comentários e *repost* que fizeram mutuamente foi realizado através da ferramenta *NodeXL* (gráfico 18). O vértice vermelho e os azuis simbolizam respetivamente a docente e os cinco aprendentes chineses, cujo

¹⁴ No gráfico, a cor cinzenta sobrepõe-se à azul, aparecendo em azul escuro, e à cor laranja, aparecendo em castanho.

comentário é representado através da linha direcionada na cor correspondente. E a frequência de comentário é manifestada pela opacidade das linhas e a quantidade de comentários realizadas por um participante pode-se observar consoante a transparência da seta com origem no vértice a que corresponde, pois que a opacidade da linha entre dois vértices depende do nível de comentários dos dois lados. Neste caso, pode-se dizer que a docente construiu uma ligação razoavelmente equilibrada com a comunidade dos aprendentes chineses, cujos comentários têm uma distribuição relativamente equitativa para os outros cinco participantes, embora os participantes 3CN3 e 3CN2 tenham recebido ligeiramente mais comentários e *reposts* da docente. Porém, a única aprendente participante que efetuou a ação de comentário mútuo com a docente foi a 3CN4 e pode-se encontrar uma linha exclusivamente roxa que vincula estes dois vértices. Ademais, também existem comentários mútuos entre as aprendentes, tais como as participantes 3CN5 e 3CN2, 3CN4 e 3CN1 e 3CN4 e 3CN2, com dominância dos comentários pelas participantes 3CN5 e 3CN4. Contudo, estas duas participantes chinesas nunca comentaram as publicações entre si durante as atividades.

Não obstante, a situação da resposta aos comentários recebidos também pode manifestar, de certa forma, o envolvimento e participação dos participantes. Mesmo que a docente tenha escolhido *repost* como uma forma de chamar a atenção dos aprendentes, os participantes chineses, na verdade, não mostraram uma grande vontade em interagir com a docente através desta forma e uma grande quantidade de *reposts* não receberam comentários: por exemplo, o aprendente participante respondeu a 11 dos 13 comentários que tinha recebido, mas só comentou um *repost* da docente, a qual fez no total 10 vezes *repost* das publicações que o participante tinha realizado. Entretanto, a participante 3CN2 teve, neste aspeto, o pior desempenho, cuja taxa de resposta aos comentários recebidos não supera 40%, e respondeu também só a metade dos *reposts* das publicações que a docente fez. Além disso, também vale destacar o facto de que a docente não revelou uma “taxa” positiva neste aspeto, dado que respondeu somente 2 dos 7 comentários que os aprendentes fizeram. E isto desvenda o facto de que a docente pode ter estado concentrada particularmente em motivar a produção dos aprendentes na língua-alvo através do comentário ativo das suas publicações, mas ignorou a manutenção da interatividade do grupo (tabela 17).

Tabela 17 - Situação da resposta aos comentários e *reposts* recebidos

Participantes	Nº de comentários recebidos	Nº de comentários respondidos	% de comentários respondidos	Nº de <i>reposts</i> recebidos	Nº de <i>reposts</i> respondidos	% de <i>reposts</i> respondidos
3CN1	15	13	86,67	7	6	85,71
3CN2	18	7	38,89	12	6	50,00
3CN3	13	11	84,61	10	1	10,00
3CN4	9	7	77,78	9	5	55,56
3CN5	9	7	77,78	10	5	50,00
Docente	7	2	28,57	0	0	0

Quanto à motivação dos aprendentes, o questionário IMMS modificado foi igualmente realizado na primeira semana após a conclusão das atividades. Depois de receber as respostas dos cinco aprendentes participantes, utilizámos a ferramenta *SPSS* para avaliar a confiabilidade do questionário através do teste Alfa de Cronbach, cujos resultados estão apresentados na tabela 18. De acordo com a tabela, o aspeto de atenção continua a não revelar um coeficiente considerável, enquanto os resultados dos outros quatro aspetos, incluindo o do questionário IMMS geral, são estatisticamente aceitáveis, cujos valores superam 0,75. Em geral, os quatro aspetos têm médias aproximadas ou superiores a 4, e tanto o aspeto geral do questionário como o de satisfação aumentaram em comparação com o questionário dos participantes chineses da última intervenção. À vista disso, pode-se dizer que a atitude dos aprendentes chineses em relação a esta forma da aprendizagem de Português com a participação online da docente nativa baseada na plataforma *Weibo* foi positiva, demonstrando uma motivação relativamente elevada no questionário IMMS. No que diz respeito aos participantes em concreto, na verdade, as participantes 3CN4 e 3CN5, que realizaram mais comentários dentro da comunidade dos aprendentes, tiveram as classificações mais baixas no questionário, respetivamente 3,38 e 3,42 e, no aspeto da satisfação, em específico, a classificação da 3CN5 reduziu para 3,17. Além disso, a participante 3CN5 teve uma média negativa no aspeto da confiança, que neste caso nem atingiu o valor 3. Porém, ambas as participantes apresentaram na entrevista realizada depois da conclusão das atividades uma razão idêntica de perder a motivação durante as atividades, “não saber o que escrever às vezes”, devido ao tópico de alguns desafios, que pode ter sido aborrecido ou que não satisfaz o interesse, enquanto outros três participantes responderam que a maior razão foi devida a motivos pessoais. Dois deles, designadamente a 3CN2 e o 3CN3, falaram da questão da saúde que, com efeito, mencionaram igualmente no desafio 21, cujo tópico foi “partilha da sua vida quotidiana”.

Tabela 18 - Coeficiente Alfa de Cronbach e valor médio do questionário de motivação da terceira intervenção

		Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base nos itens estandardizados	Número de itens	Média
Participantes Chineses	Questionário IMMS geral	,930	,920	24	3,99 ($\pm 0,49$)
	Atenção	,535	,266	6	3,93 ($\pm 0,43$)
	Relevância	,850	,872	6	4,00 ($\pm 0,64$)
	Confiança	,757	,727	6	3,76 ($\pm 0,47$)
	Satisfação	,900	,916	6	4,26 ($\pm 0,68$)

Quando inquiridas sobre a sua preferência entre o uso do *Weibo* na aprendizagem e as suas estratégias habituais, as participantes 3CN4 e 3CN5 também deram respostas diferentes dos outros três participantes, respondendo com base na sua inclinação para o *Weibo* ou preferência por uma combinação das duas formas, e manifestaram a sua escolha preferencial pelos modos habituais de estudar. Quanto às razões, a participante 3CN5 explicou a sua preferência pela aprendizagem autónoma e a necessidade do delineamento independente do seu estudo. E mesmo que tenha elogiado a iniciativa e que as atividades do *Weibo* podem incentivar a aprendizagem da língua-alvo dado que criam a capacidade de organização de palavras, a participante 3CN4 exprimiu durante a entrevista a sua necessidade de saber a exatidão do conteúdo que produzia na aprendizagem e que, na verdade, o participante 3CN3 também utilizou como argumento quando lhe foi perguntado sobre as desvantagens do uso de uma rede social na aprendizagem de Português. Isto pode ser uma omissão durante as atividades da terceira intervenção, pois que a docente não corrigiu efetivamente os erros das publicações realizadas pelos aprendentes chineses. De facto, a docente mencionou a sua preocupação a respeito da influência que a ação de correção pode trazer na comunidade de aprendizagem baseada nas redes sociais quando foi inquirida relativamente às vantagens e desvantagens da utilização de uma ferramenta social na aprendizagem de Português. Para a docente, uma das desvantagens foi “a impossibilidade de correção”, a qual explicou que, “quando há erros de escrita não se corrige, pois creio que a chamada de atenção pública pode causar vergonha e inibir uma futura participação”, particularmente sob o contexto da estratégia de *repost* que a docente aplicou nos primeiros três quartos de desafios. Mediante a realização de *repost*, todos os participantes das atividades tinham acesso à publicação original e também ao comentário da docente. Desta forma, o erro seria

evidenciado diante de todos e alguns aprendentes podem não querer que os outros vejam o seu erro na língua-alvo.

Quando foram interrogados sobre a sua opinião respeitante ao uso de uma rede social para treinar Português, todos os participantes concordaram que é possível. O participante 3CN3 falou da possibilidade de treinar o uso do vocabulário, tempos e vozes verbais durante a comunicação com os falantes nativos estabelecida com base na conveniência das redes sociais. Entretanto, a 3CN2 também afirmou esta possibilidade e disse que podia ser realizada por meio de publicação de *posts*, enviar mensagens ou criar grupos para discussão. À luz da participante, o uso das redes sociais pode efetivamente ajudar à melhoria do nível de Português, especialmente nos termos de leitura e escrita. Isto é, nas palavras da 3CN4, “quando queremos transmitir os nossos pensamentos através das redes sociais, vamos espontaneamente consultar as palavras que podem exprimir as nossas ideias. Assim, aprendemos palavras novas. Ou vemos o que os outros publicam. Também aprendemos outras expressões. E podemos aplicar o que aprendemos na vida real de uma forma prática”. O pragmatismo do uso das redes sociais na aprendizagem também foi referido pela participante 3CN1, que disse que a aplicação de Português na socialização quotidiana os pode ajudar de uma forma qualitativa. Para esta aprendente, o uso das redes sociais com o objetivo de treinar Português pode manifestar uma utilidade prática, pois que o que os estudantes universitários utilizam mais no dia a dia é o telemóvel e as suas aplicações sociais. E isto foi confirmado pela docente na sua entrevista em que disse que muitos estudantes dela utilizavam as redes sociais como o *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Weibo*, em que às vezes escreviam em Mandarim, Português ou Inglês, tanto para fins educacionais como recreativos. Deste modo, podem chegar a treinar a sua capacidade linguística de uma forma inconsciente, se bem que, no fundo, queiram partilhar fotografias ou vídeos e saber a vida dos outros nas plataformas online. Contudo, a participante 3CN5 mencionou uma questão que não referiu na pergunta relacionada com a razão de perda de motivação de participação – a interação. Esclareceu que a interação era muito importante; se não, era como se tivesse sido fazer composições, manifestando, no entanto, a sua preferência pela *HelloTalk*, em que se pode fazer publicações e as pessoas de outros países também veem e podem comentar, chamando de novo a atenção para a importância da interatividade para o treino da língua-alvo nas redes sociais.

4.3.2 Cognição

4.3.2.1 Teste antes das atividades

Sendo igual ao segundo momento da intervenção, todos os 5 participantes das atividades da terceira intervenção e os outros 15 estudantes do segundo ano do curso de Estudos Portugueses realizaram o primeiro teste antes das atividades. Dois estudantes da turma não fizeram este teste devido à sua indisponibilidade.

No que diz respeito aos resultados, os dois grupos demonstram uma média semelhante na parte da compreensão escrita, obtendo respetivamente 11,8 e 11 pontos (máximo 20 pontos). Os participantes tiveram um comportamento ligeiramente melhor do que os estudantes não participantes, se bem que as distribuições de pontuações dos estudantes dos dois grupos tenham sido efetivamente similares (gráfico 19). Comparando as médias de 12 e 10,2 da última intervenção não manifesta uma grande diferença. Contudo, duas estudantes não participantes e uma participante não entenderam bem o primeiro exercício, cujo

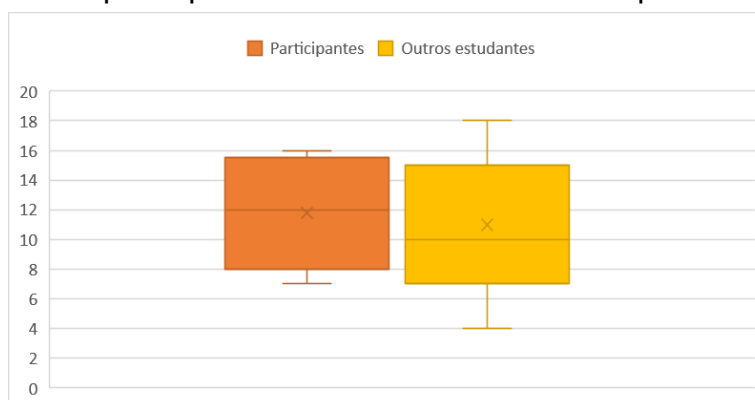


Gráfico 19 – Distribuição de pontuações do primeiro teste

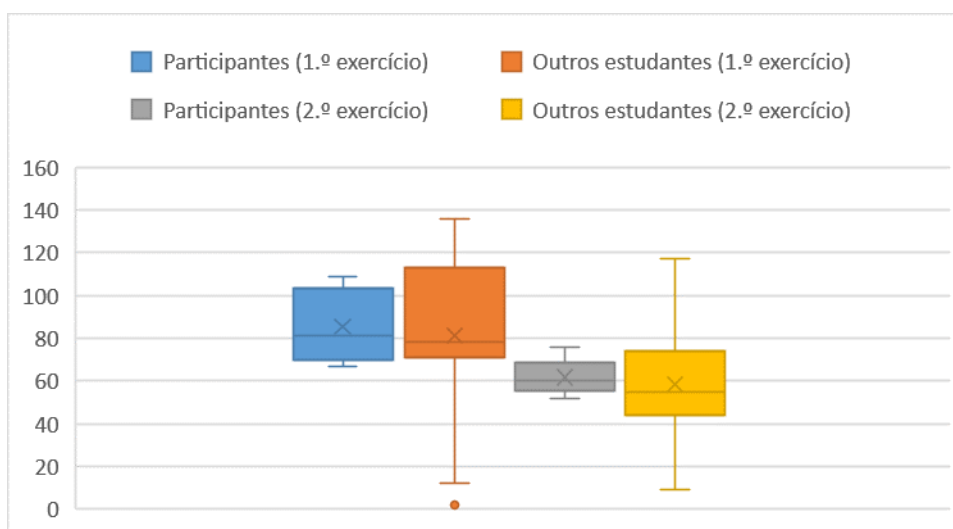


Gráfico 20 — Número de palavras dos exercícios do primeiro teste

objetivo foi fazer a correspondência entre 10 frases e 6 textos, mas somente fizeram seis correspondências de acordo com o número de textos, ignorando a explicação do exercício que o mesmo texto podia ser relacionado com mais do que uma frase. Existe uma outra estudante não participante que se enganou completamente no requisito do primeiro exercício, tratando-o como um exercício de verdadeiro ou falso, o que não aconteceu no primeiro teste da segunda intervenção.

Quanto aos dois exercícios da produção escrita, em geral a situação do primeiro exercício foi mais positiva do que o primeiro teste realizado pelos estudantes do segundo ano do último ano letivo. Cinco estudantes que não participaram nas atividades da terceira intervenção conseguiram realizar uma composição com mais de 110 palavras, em conformidade com o requisito do exercício, e duas delas até escreveram mais de 130 palavras, superando o número de palavras pedido. Existem somente quatro textos incompletos e dois casos de compreensão errada do exercício, incluindo a participante 3CN1. Relativamente ao segundo exercício, um número idêntico de estudantes ao primeiro teste da segunda intervenção não fez composições com palavras suficientes; neste caso foram três estudantes não participantes. Seis textos tiveram mais palavras do que o exercício exigia e um deles foi realizado pela participante 3CN2. Uma estudante que não participou nas atividades escreveu 117 palavras, porém o exercício só requeria uma composição entre 50 e 70 palavras. Contudo, encontram-se um texto incompleto, dois textos com a compreensão errada do exercício e um texto simultaneamente incompleto e com o mal-entendido que só ocorreu num caso de incompletude e num de mal-entendido no primeiro teste da segunda intervenção (tabela 19).

Tabela 19 — Situação da realização dos exercícios da parte da produção escrita do primeiro teste

		Sem realização	Textos incompletos	Compreensão errada do exercício	Textos completos
1.º artigo	Geral	0	20%	10%	80% (16)
	Participantes	0	0	20%	100% (5)
	Outros	0	26,67%	6,67%	73,33% (11)
2.º artigo	Geral	0	10%	15%	85% (17)
	Participantes	0	0	20%	100% (5)
	Outros	0	13,33%	13,33%	80% (12)

A fim de apresentar a situação do uso do número de palavras na produção escrita no primeiro teste de uma forma mais intuitiva, arrumámos o número de palavras utilizadas pelos estudantes em cada exercício e realizámos o gráfico 20. De acordo com o que o gráfico apresenta, pode-se dizer que, diferenciando-se da

segunda intervenção, não há uma diferença relevante entre os participantes da terceira intervenção e os outros estudantes, cujas distribuições em diagrama de caixas são efetivamente afins. Para entender melhor o domínio da língua-alvo dos dois grupos de estudantes, aplicamos o modo utilizado na segunda intervenção e fizemos uma análise respeitante aos gêneros de erros existentes nas composições com base nos textos completos realizados pelos estudantes (tabela 20).

Tabela 20 – Média em percentagem dos erros gramaticais no primeiro teste da terceira intervenção

	1.º texto			2.º texto		
	Geral	Participantes	Outros	Geral	Participantes	Outros
Uso errado dos tempos ou modos (%)	6,91	12,56	4,56	8,22	4,19	9,77
Discordância verbal (%)	1,27	4,32	0	3,54	4,99	2,98
Discordância nominal de número (%)	1,70	2,89	1,21	2,64	6,87	1,02
Discordância nominal de género (%)	4,81	6,49	4,11	7,26	10,15	6,15
Uso errado da preposição (%)	11,58	9,50	12,44	17,34	14,67	18,37
Problemas de domínio de vocabulário (%)	4,58	4,47	4,62	4,82	4,89	4,79
Grafia errada (%)	1,75	2,40	1,48	1,99	4,79	1,76

Em conformidade com a tabela pode-se observar que os participantes manifestaram mais dificuldades nos termos da concordância verbal e nominal e da grafia das palavras. A situação do domínio de vocabulário revela semelhança entre os dois grupos. Os estudantes que participaram nas atividades demonstram, porém, um melhor domínio da preposição nos exercícios da produção escrita do primeiro teste. Com efeito, alguns participantes manifestaram erros centrados em certos aspetos em ambos os exercícios. Por exemplo, a participante 3CN1 teve um número notável de erros na concordância nominal de género que atingiu, respetivamente, 10,34% e 15,38% nos dois exercícios, refletindo um fraco domínio a respeito do género do nome. Outra participante, cujo código é 3CN4, também demonstrou um problema idêntico e teve taxas de erro de 6,67% e de 20%, que superaram as médias do grupo de participantes. Ademais, a participante 3CN1 também utilizou erroneamente 16,67% de tempos e modos verbais no primeiro exercício que pedia para escrever uma carta. Este exercício pode ter requerido um melhor conhecimento em relação ao uso dos tempos e modos na língua-alvo. Contudo, a participante também não foi a única que demonstrou dificuldades múltiplas. O participante 3CN3, que teve uma taxa de erro de 26% no uso dos tempos e modos verbais no primeiro exercício, manifestou um fraco domínio não

só da concordância verbal (taxas de erro de 8,33% no primeiro exercício e de 12,50% no segundo), mas também da grafia (5,56% no primeiro exercício e 3,39% no segundo), em que a participante 3CN4 também teve uma taxa de erro elevada (4,94% no primeiro exercício e 5% no segundo). Em vista disso, pode-se dizer que os participantes 3CN1, 3CN3 e 3CN4 podem ter tido um nível de Português relativamente reduzido de um ponto de vista geral, revelando uma diferença intrínseca entre os dois grupos de participantes da segunda e terceira intervenções.

4.3.2.2 Teste depois das atividades

No final das atividades da terceira intervenção, um teste idêntico foi atribuído aos estudantes do segundo ano e, desta vez, todos os 22 estudantes da turma realizaram o teste, incluindo 5 participantes das atividades.

De acordo com os resultados do teste, os participantes manifestaram um avanço evidente respeitante à parte da compreensão escrita e acertaram em média 15 dos 20 exercícios (gráfico 21). Contudo, os outros estudantes que não participaram nas atividades só tiveram uma média de 12 pontos, tendo tido somente um ponto de progresso (gráfico 22). Ademais, três estudantes, incluindo a participante 3CN4, continuaram a fazer a correspondência somente de 6 das 10 frases no primeiro exercício, o que pode refletir algum desleixo relativamente à leitura do enunciado do exercício.



Gráfico 21 – Distribuição de pontuações do segundo teste

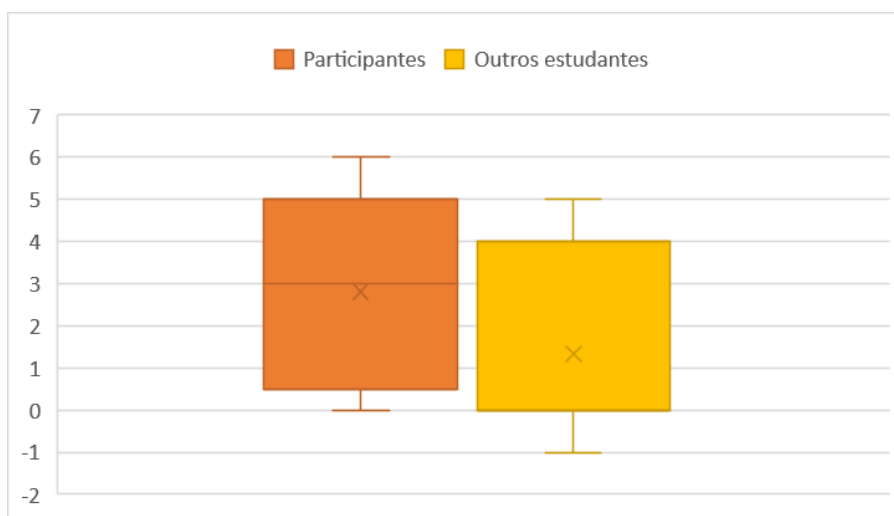


Gráfico 22 – Valor da diferença de pontuações entre os dois testes

Tabela 21 — Situação de realização dos exercícios da parte de produção escrita do segundo teste

		Sem realização	Textos incompletos	Compreensão errada do exercício	Textos completos
1.º artigo	Geral	4,55%	4,55%	9,10 %	90,91% (20)
	Participantes	0	0	20%	100% (5)
	Outros	5,88%	5,88%	5,88%	88,24% (15)
2.º artigo	Geral	0	9,10%	4,55%	90,91% (20)
	Participantes	0	0	0	100% (5)
	Outros	0	11,76%	5,88%	88,24% (15)

Quanto aos dois exercícios de expressão escrita, uma estudante que não participou nas atividades não produziu nenhuma palavra no primeiro exercício e teve uma composição incompleta que só continha 21 palavras no segundo exercício. Existe também uma estudante do mesmo grupo que não concluiu o seu texto no primeiro exercício e outro que não realizou uma composição completa no segundo exercício. No que diz respeito ao requisito dos exercícios, a participante 3CN1 e outra estudante não participante não entenderam bem o objetivo do primeiro exercício e escreveram textos que não correspondiam ao que o exercício requeria. Porém, esta estudante que não participou nas atividades conseguiu fazer um texto conforme o que o exercício pedia no primeiro teste (tabela 21). Além disso, outra estudante não participante não apresentou todas as informações pedidas na sua composição no primeiro exercício e a participante 3CN2 ignorou a despedida e assinatura enquanto o exercício requeria escrever uma carta de resposta. Isso também não aconteceu no primeiro teste. No entanto, 12 textos, incluindo os dos

quatro participantes, não tinham o número de palavras suficiente requerido pelo primeiro exercício, ocupando, designadamente, 47,06% do grupo dos estudantes não participantes e 80% do dos participantes da terceira intervenção. Entretanto, seis estudantes não participantes escreveram textos com mais de 130 palavras, ultrapassando o número pedido. Em relação ao segundo exercício, além dos dois estudantes que não participaram nas atividades e não concluíram a sua composição do segundo exercício, todos realizaram textos com mais de 50 palavras. Dentre eles, seis estudantes, incluindo a participante 3CN2, escreveram mais de 70 palavras no seu texto, ignorando o requisito do número de palavras entre 50 e 70 do exercício (gráfico 23). Em comparação com a situação da

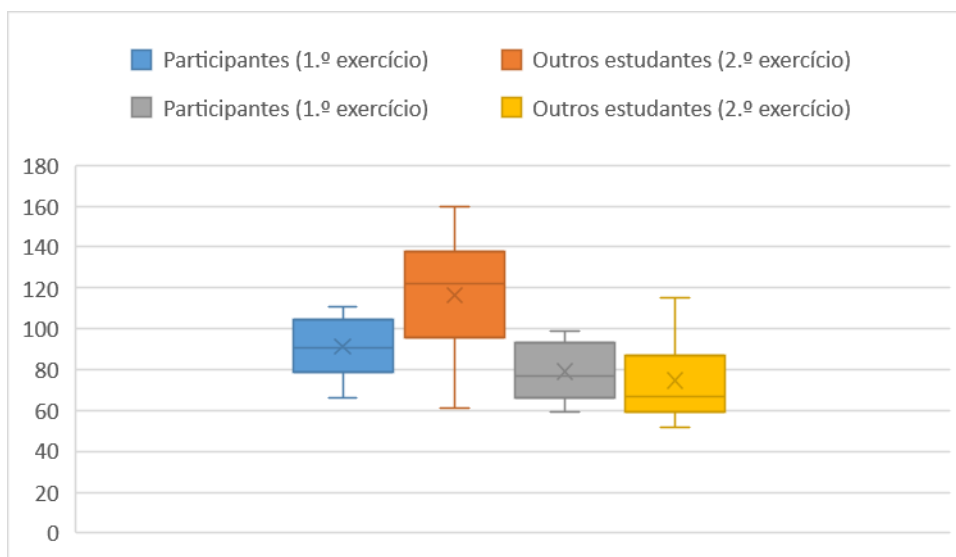


Gráfico 23 – Número de palavras dos exercícios do segundo teste

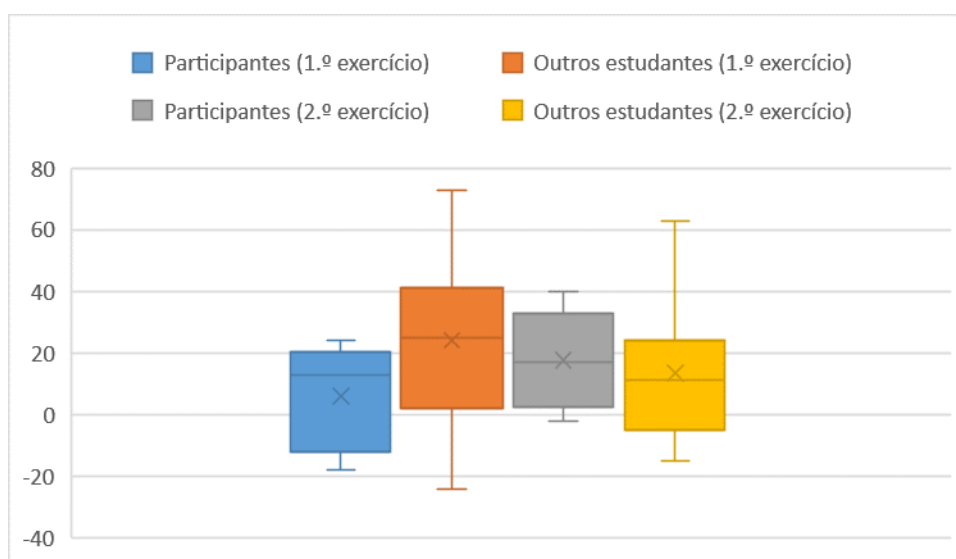


Gráfico 24 – Diferença do número de palavras dos dois exercícios entre os dois testes

realização dos dois exercícios no primeiro teste antes das atividades, os participantes não demonstraram um grande avanço no primeiro exercício; até os participantes 3CN1 e 3CN3 escreveram menos palavras no segundo teste, que foram os dois casos raros do ponto de vista geral, especialmente dado o facto de não terem alcançado o número de palavras requerido pelo exercício. Contudo, além da participante 3CN2, que realizou uma composição de 74 palavras, duas palavras menos do que no primeiro teste, os quatro participantes restantes produziram mais palavras no segundo teste. Particularmente devido à não observância do requisito a respeito do número de palavras, os estudantes da terceira intervenção manifestaram uma diferença com um maior intervalo de variação do que os da segunda intervenção. Temos como exemplo o participante 3CN3 que escreveu 99 palavras no segundo exercício do segundo teste com um aumento de 40 palavras. Neste caso, os participantes apresentaram um progresso ligeiramente melhor do que os outros estudantes, tal como se pode observar no gráfico 24. Portanto, os participantes não revelaram um progresso relevante neste aspeto.

Quanto ao uso das palavras, nomeadamente o uso dos tempos e modos verbais, concordância verbal, concordância nominal de número e de género, uso da preposição e domínio do vocabulário, também foi detalhadamente analisada com modo idêntico de cálculo (tabela 22). Se bem que, de forma geral, o grupo dos participantes tenha revelado um nível mais fraco do domínio da língua-alvo do que os estudantes que não participaram nas atividades do terceiro momento, convém destacar também o baixo nível de Português de alguns participantes manifestado no primeiro teste. Porém, embora tenham continuado a revelar um nível limitado, estes participantes mostraram efetivamente um progresso evidente. Por exemplo, os participantes 3CN1 e 3CN3 tiveram taxas de erro de 16,67% e 25% em relação ao uso dos tempos ou modos verbais no primeiro exercício do primeiro teste e, no segundo teste, as taxas reduziram para 13,04% e 7,69%, o que se pode considerar como um progresso assinalável, particularmente tomando em conta o seu uso do vocabulário mais avançado no segundo teste. Além disso, encontram-se também no primeiro exercício algumas mudanças positivas respeitantes à discordância verbal destes participantes, respetivamente de 5,56% e 8,33% a 0% e 7,69%. Entretanto, o participante 3CN3, que conjugou erroneamente 12,50% dos verbos no segundo exercício do primeiro teste, acabou por não errar nenhuma concordância verbal no mesmo exercício do segundo teste, revelando um progresso considerável. Com efeito, comparando com a situação da concordância

verbal no teste antes das atividades, pode-se reparar que os participantes conseguiram progredir, cujas taxas de erro reduziram em certo nível, designadamente de 4,32% e 4,99% para 1,54% e 1,18%, enquanto o grupo dos estudantes não participantes cometeu mais erros neste aspeto, com um aumento de 0 e 2,98% para 0,81% e 3,63%, tendo tido, neste caso, um pior comportamento no segundo exercício do que os participantes. E isto corresponde justamente ao resultado da segunda intervenção. Ademais, o uso dos tempos ou modos também revelou uma melhoria destacada no primeiro exercício com uma redução de 12,56% para 7,10%, mas no segundo exercício não melhorou. Outro progresso que os participantes alcançaram foi a concordância nominal de número, já que as taxas de erro revelaram uma diminuição entre 2,89% e 1,82% no primeiro exercício e 6,87% e 0 no segundo exercício. Aliás, a concordância nominal de género e o domínio do vocabulário apresentaram melhorias gerais – ambos os grupos de estudantes erraram menos neste aspeto –, embora os participantes tenham tido uma redução abrupta de 10,15% a 6,07% no segundo exercício em relação à concordância do nome de género. Entretanto, outro resultado semelhante à segunda intervenção foi a grafia das palavras, em que, na verdade, os participantes 3CN3 e 3CN4 demonstraram mais dificuldades no teste inicial, mas melhoraram bastante no teste final das atividades. Neste caso, a taxa de erro do grupo dos participantes no primeiro exercício teve uma mudança decrescente de 2,40% a 2,13%, enquanto os outros estudantes que não participaram nas atividades manifestaram uma tendência de aumento do número de erros de 1,48% a 1,98%. Quanto ao segundo exercício, os participantes também tiveram um progresso evidente de 2,59% a 1,76% e os estudantes não participantes mostraram uma redução relativamente ligeira de 1,76% a 1,26%.

Tabela 22 — Média em percentagem dos erros gramaticais no segundo teste da terceira intervenção

	1º texto			2º texto		
	Geral	Participantes	Outros	Geral	Participantes	Outros
Uso errado dos tempos ou modos (%)	6,38	7,10	6,15	7,20	8,56	6,74
Discordância verbal (%)	0,99	1,54	0,81	3,01	1,18	3,63
Discordância nominal de número (%)	1,19	1,82	0,99	0,65	0	0,87
Discordância nominal de género (%)	3,68	4,83	3,30	5,20	6,07	4,91
Uso errado da preposição (%)	9,98	15,76	8,06	15,76	14,13	16,31
Problemas de domínio de vocabulário (%)	3,79	4,00	3,71	3,82	3,11	4,06
Grafia errada (%)	2,02	2,13	1,98	1,38	1,76	1,26

4.3.2.3 Processo das atividades

Sendo igual à segunda intervenção, todas as atividades realizadas pelos cinco participantes foram registadas e analisadas por meio da ferramenta de análise qualitativa de dados *MaxQDA*. O critério de avaliação dos erros baseou-se igualmente em <Nova gramática do Português contemporâneo> (Cunha & Cintra, 2000). Se bem que as participantes 3CN2 e 3CN4 tivessem uma tendência de diminuição ligeira em relação ao uso da preposição, nome e verbo, em comparação com a situação de realização das atividades da segunda intervenção, a flutuação a respeito do número de palavras usadas em cada desafio pelos participantes na terceira intervenção revela um movimento relativamente estável e regular em geral, com uma variação entre aproximadamente 50 e 150. Embora a participante 3CN5 tenha escrito 216 palavras no segundo desafio, que excedeu largamente o número de palavras utilizadas pelos outros aprendentes, as movimentações dos cinco participantes revelam uma semelhança geral. Isto pode coincidir com o seu

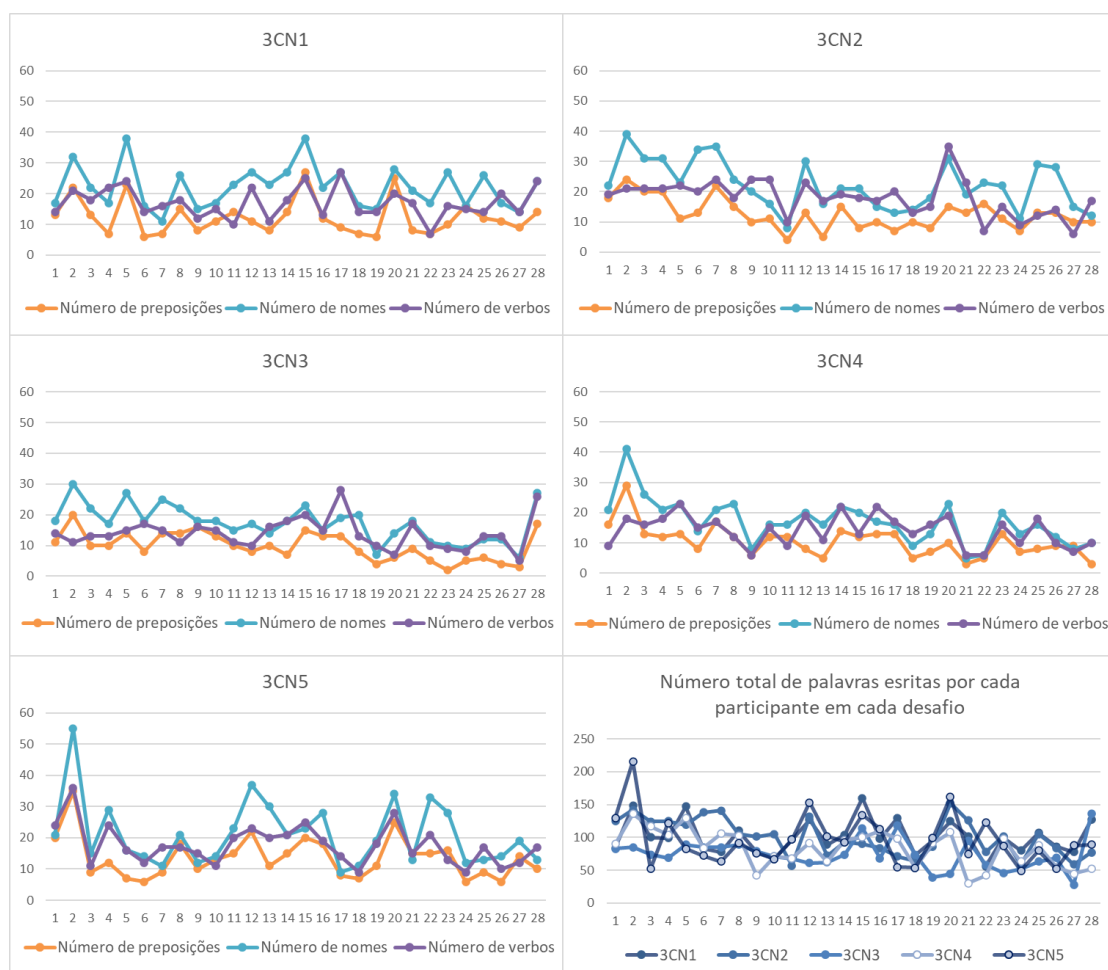


Gráfico 25 — Palavras utilizadas por cada participante em cada desafio

interesse pelo t3pico dos desafios. Como exemplo verificamos que, nas d3cima terceira, d3cima sexta e d3cima oitava atividades, todos os estudantes participantes produziram menos palavras do que a atividade anterior, cujos t3picos foram respetivamente “a descri33o de uma comida portuguesa”, “a esta33o favorita” e “escolha de uma lembran33a t3pica chinesa para um amigo portugu33s”. Os participantes podem n3o ter tido conhecimento suficiente neste 3mbito ou sentir-se 3 vontade para desenvolver muito texto com base nos temas oferecidos (gr3fico 25). Al3m disso, as taxas m3dias de erro dos quatro g3neros principais que pretendemos estudar, nomeadamente discord3ncia verbal e uso errado dos tempos ou modos, discord3ncias nominais de n3mero e de g3nero, uso errado das preposi33es e problemas de dom3nio de vocabul3rio foram igualmente calculadas e os resultados s3o apresentados na tabela 23. Sendo diferente da 3ltima interven33o, calcul3mos tamb3m desta vez o n3mero de palavras erroneamente grafadas, que consideramos fazer parte do problema do dom3nio do vocabul3rio, ap3s tomar em conta a situa33o real do uso da l3ngua-alvo dos participantes. De acordo com a tabela, pode-se observar uma diferen3a not3vel relativamente ao n3vel de Portugu3s entre os cinco aprendentes chineses em que a participante 3CN5 demonstrou um conhecimento s3lido. Do ponto de vista geral, as dificuldades centraram-se no uso das preposi33es, igualando a 3ltima interven33o. No entanto, os participantes 3CN1, 3CN3 e 3CN4 ainda cometeram mais erros em rela33o 3s concord3ncias de n3mero e de g3nero e ao uso da preposi33o, revelando uma diferen3a consider3vel n3o s3o relativamente 3s outras duas participantes, mas tamb3m aos participantes da 3ltima interven33o. Al3m disso, a taxa de erro em rela33o ao dom3nio de vocabul3rio nos casos dos 3CN1 e 3CN3 tamb3m pode ser considerada realmente elevada.

Tabela 23 — Taxa m3dia de erros dos quatro grupos

	Discord3ncia verbal e uso errado dos tempos (%)	Discord3ncias nominais de n3mero e de g3nero (%)	Uso errado das preposi33es (%)	Problemas de dom3nio de vocabul3rio (%)
3CN1	15,32	11,79	23,22	8,0
3CN2	7,37	6,91	9,37	3,78
3CN3	12,83	9,63	24,53	8,35
3CN4	15,13	14,90	16,70	4,40
3CN5	4,61	3,96	5,96	2,92

4.3.2.3.1 Discord3ncia verbal e uso errado dos tempos verbais

A discord3ncia verbal e o uso errado dos tempos e modos s3o efetivamente

dois tipos de erros que os aprendentes chineses iniciados costumam cometer, que se manifestou na escolha incorreta dos tempos verbais, confusão entre modo indicativo e conjuntivo, uso inadequado e omissão do gerúndio e dos modos indicativo e imperativo durante as atividades da terceira intervenção. De acordo com o gráfico 26, os erros dos aprendentes participantes centraram-se essencialmente no uso de tempos verbais. Entretanto, todos os cinco participantes manifestaram igualmente problemas em relação ao uso do conjuntivo, tendo estado relativamente pouco familiarizados com a sua diferença relativamente ao indicativo. Além disso, outro problema considerável foi o uso inadequado do infinitivo. Os cinco participantes, sem exceção, cometeram erros deste género. Alguns deles demonstraram um domínio relativamente fraco do infinitivo e não estavam esclarecidos em que situação o deviam usar ou não. A proporção dos erros respeitantes ao uso errado do infinitivo, incluindo a sua omissão, até supera, sem exceção, a do uso errado dos modos indicativo e conjuntivo em todos os cinco casos, que revela também uma característica diferente dos participantes da última intervenção. No entanto, também sendo diferente da última intervenção, desta vez não encontramos erros comuns no uso do gerúndio.

Não obstante, ambos os grupos de participantes das segunda e terceira intervenções manifestaram dificuldades em dominar proficientemente os tempos verbais. Os aprendentes chineses iniciados, muitas vezes não são capazes de estar conscientes da existência do conceito do tempo passado quando o efeito ou resultado da ação realizada no passado se reflete no presente. Por exemplo, a participante 3CN5 escreveu no desafio 16, quando quis falar sobre o advento do inverno, que “Agora, o inverno já chega (chegou)¹⁵”. Se bem que na altura já tenha sido o inverno, a realização da ação de “chegar” foi no passado e devia utilizar o pretérito perfeito do indicativo em vez do presente do indicativo. Os casos semelhantes foram a oitava e a décima sétima atividade que a 3CN4 efetuou, a qual escreveu: “Conheço (conheci) a cultura de portuguesa [nas aulas] dos professores (...)” e “Até agora, já gasto (gastei) muito do dinheiro da (na) entrega”. Ambas as frases foram utilizadas pela participante para exprimir uma afirmação relacionada com o presente, especialmente com o uso do advérbio “agora” na segunda frase. Contudo, ignorou que os factos aconteceram no passado. Por outras palavras, a participante pode ter conhecimentos sobre a cultura portuguesa,

¹⁵ Na transcrição, optámos por utilizar os parênteses “()” para indicar a forma correta de expressão, os parênteses retos “[]” para complementar as partes omitidas e o efeito riscado “~~a~~” para cortar as partes redundantes na escrita dos participantes.

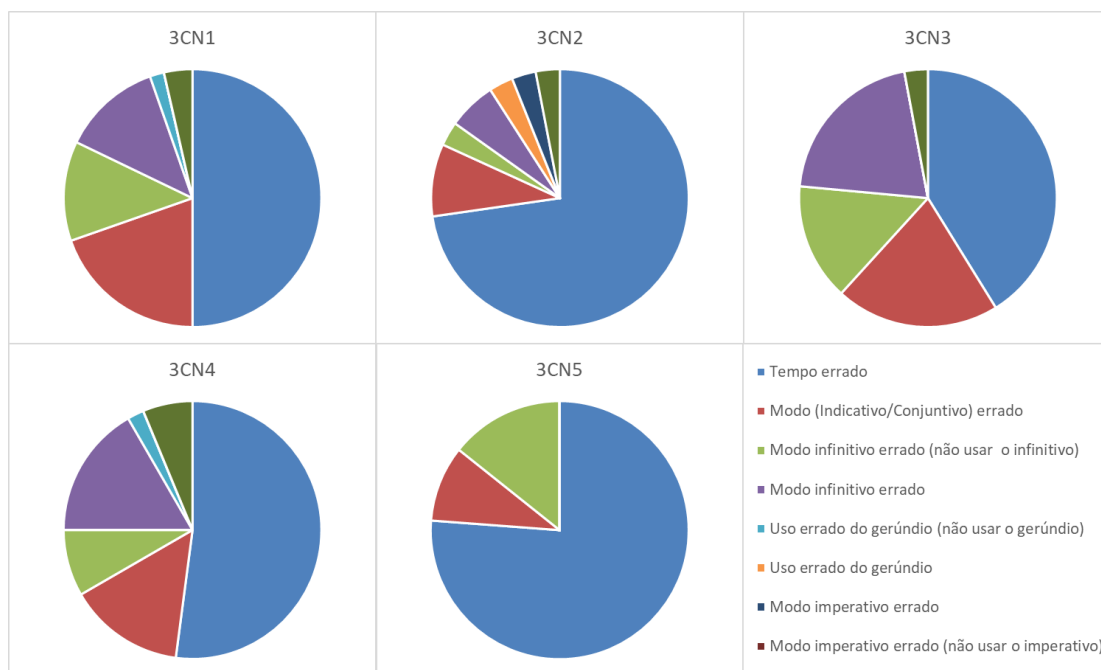


Gráfico 26 — Proporção dos diferentes géneros de erro em relação ao uso dos tempos ou modos

mas, neste caso, devia enfatizar o facto de que a ação de “conhecer” já ocorreu antes, de acordo com o adjunto adverbial da frase. Na segunda frase, mesmo que tenha utilizado o advérbio que tem o significado de “presentemente”, devia considerar o tempo quando a ação de “gastar” acontece. Na língua materna dos participantes, os tempos dos verbos manifestam-se por via dos advérbios ou partículas e não se refletem nos próprios verbos (Mai, 2006). Por isso, no início da aprendizagem de Português, os aprendentes chineses podem não ser capazes de associar o verbo com o tempo passado quando pretendem expressar algo com o tempo presente. E isto evidenciou-se particularmente nas frases negativas criadas pelos participantes. Na quinta atividade, a participante 3CN4 escreveu uma frase que foi “Até agora não visto (visitei) muito sítios”. Além de ter soletrado erroneamente o verbo “visitar”, relacionou intuitivamente o verbo com o presente, ignorando, porém, o facto de os lugares terem sido visitados no passado. A 3CN5 também cometeu um erro idêntico no desafio 25, cuja frase foi “A minha residência é muito simples. Não pago (paguei) muito dinheiro para a decoração (...)”. Neste caso, esqueceu-se de que foi o seu gasto reduzido na decoração que resultou na simplicidade da residência e o uso do presente do indicativo pode causar ambiguidade. Entretanto, outro exemplo em que o uso do tempo presente pode ter um significado ambíguo ocorreu na publicação da 3CN4 na décima quarta atividade, em que escreveu: “Eu nunca cozinho (cozinhei) [,] mas quero aprender [fazer] uns

pratos”. A conjugação do verbo “cozinhar” no presente do indicativo pode implicar a ausência de interesse da oradora pela culinária, mas na oração seguinte a aprendente expressou o seu desejo de aprender a cozinhar, o que pode originar um sentido ambíguo. Outro exemplo representativo foi uma frase criada pelo 3CN3 no desafio 3: “Ainda não leio (li) um (nenhum) livro em Português, por isso, não tinha tido (tenho) o livro favorito em Português”. Nesta situação, o participante pode ter confundido os significados que os tempos presente e passado transmitem e utilizou incorretamente os tempos verbais em ambos os sítios. Na primeira oração, devia aplicar o pretérito perfeito do indicativo para revelar o facto de que o participante nunca tinha lido nenhum livro em Português, contudo, na segunda oração, o tempo correto devia ser o presente do indicativo para fazer uma afirmação simples que não tinha nenhum livro preferido em Português na altura. O uso do pretérito-mais-perfeito foi, neste caso, errado. Ademais, por vezes os participantes também falharam em manter a concordância dos tempos das orações quando as ações acontecem ao mesmo tempo, cujos casos são completamente diferentes da frase escrita pelo 3CN3 na terceira atividade. Este género de erros também foi encontrado na análise das atividades da segunda intervenção. Alguns exemplos são “(...) só já li Os Lusíadas (<os Lusíadas>) de Luís de Camões e gosto (gostei)” (participante 3CN1 no desafio 4), “(...) por isso eu não fiz o prato de (com) sucesso, mas eu não acho (achei) que o sabor é (fosse) mal (mau)” (3CN1 no desafio 14), “Eu era uma pessoa que gosto (gostava) de ler no ensino médio (escola secundária (...))” (3CN3 no desafio 3) e “Antigamente, em Pequim, há (havia) um homem velho que vivia com o seu neto” (3CN5 no desafio 12). No entanto, sendo semelhantes aos participantes da última intervenção, consideramos que, provavelmente em virtude do hábito de uso com o presente do indicativo, a conjugação do verbo “ser” no tempo passado quando necessário também pode ser um problema para alguns participantes da terceira intervenção, tendo como exemplo a participante 3CN1 escreveu na sua publicação da quarta atividade: “O primeiro romance (livro) que li é (foi) o conto do Sr. Luxun (Lu Xun) chamado O Medicamento. (<o Medicamento>”, em que devia utilizar o tempo verbal idêntico nas duas orações que se conectam pela conjunção subordinativa “que”. Aliás, a participante que produziu mais erros deste género foi a 3CN4 que errou, no total, cinco vezes durante as atividades: “E na minha opinião, esses solados são (foram) grandes (...)” (desafio 1), “QuYUan (Qu Yuan) é (foi) um famoso poeta patriótico” (desafio 2), “Esta canção é (foi) escrito pelo (por) Mao Buyi (...)” (desafio 20), “O meu fim de semana é (foi) muito normal”

(desafio 21), “Porque o meu ano passado é (foi) tão infelizmente (infeliz) (...)” (desafio 28).

Quanto à confusão entre os modos indicativo e conjuntivo, os erros focalizaram-se principalmente nas orações subordinadas regidas por verbos de desejo, emoção, sentimento e ordem. Os participantes costumavam cometer erros quando utilizavam o verbo “espero”. Por exemplo, a participante 3CN1 partilhou com os outros aprendentes e a docente as suas preocupações com a aprendizagem da língua-alvo no desafio 9, escrevendo “Desejo (espero) que procuro (encontre) as (os) minhas (meus) problemas (...)”. Além de compreensão inexata dos verbos, a participante também ignorou o uso necessário do presente do conjuntivo nesta situação para exprimir o seu desejo subjetivo. Porém, os participantes 3CN3 e 3CN4 também cometeram erros iguais na sua escrita, tendo como exemplo “Espero que posso (possa) arranjar (arrumar) a minha residência bem também” (3CN3 no desafio 28), “Espero que posso (possa) cozinhar bem!” (3CN4 no desafio 14), “Espero que tenho (tenha) um novo ano muito bom” (3CN4 no desafio 28). Contudo, também se pode encontrar erros respeitantes ao uso errado do modo indicativo nas orações subordinadas objetivas regidas pelos verbos “querer” e “deixar”, que transmitem sentimentos subjetivos do sujeito. Por exemplo, no último desafio, a participante 3CN1 quis agradecer à docente a sua disponibilidade e participação nas atividades e ao investigador a sua organização das atividades e criou uma frase que foi “(...) os professores querem que temos (tenhamos) uma (um) bom caminho no futuro”. Porém, o uso do modo indicativo neste contexto foi indubitavelmente incorreto na gramática portuguesa, pois que não transmitiu a expectativa que o verbo “querer” implica. Entretanto, a 3CN4 escreveu na sua publicação da sétima atividade, cujo tema foi a piedade filial da cultura chinesa, “E não deixem (deixo) que se preocupam (preocupem) comigo”, em que também devia utilizar o modo conjuntivo para exprimir a sua expectativa ou emoção pessoal. Ademais, os participantes podem ainda ter ignorado a necessidade do uso do conjuntivo quando algumas conjunções específicas existiam, tais como “embora” e “talvez”. Isto pode relacionar-se com a falta de familiaridade com a língua-alvo que muitos aprendentes da segunda intervenção também revelaram exibindo dificuldades semelhantes. No caso do participante 3CN2 da terceira intervenção, este escreveu uma frase no desafio 5 que foi “(...) eu não viajo muito embora tenho (haja/ existam) muitos sítios que gostaria de visitar (...)”. Neste caso, a aprendente até pode conhecer o significado da conjunção “embora”, mas não dominou bem o seu uso.

Entretanto, a 3CN4 também errou ao conjugar o verbo na oração subordinada sujeita à conjunção “embora”, cuja frase foi “Embora é (seja) difícil e sinto-me (sinta) dores na (no) braço, acho que é um pouco de interessante” (desafio 10). Além disso, também errou em conjugar verbo “ser” no desafio 22 e escreveu “(...) uma (a) coisa mais representativa talvez é (seja) o churrasco”, pois que o modo correto seria o conjuntivo, devido à existência da conjunção “talvez” neste caso.

Não obstante, durante as atividades, os erros a respeito do infinitivo, na verdade refletem dois gêneros de problemas dos aprendentes chineses, correspondendo ao seu uso inadequado e omissão do infinitivo. Por outras palavras, o uso inadequado do infinitivo pode revelar o problema de ausência de consciência de conjugação no uso da língua-alvo, devido a não se encontrar um sistema morfossintático na primeira língua dos aprendentes. De certo modo, é compreensível que os aprendentes chineses iniciados se esqueçam de conjugar o verbo quando escrevem frases longas. Por exemplo, nos desafios 7, 12 e 27, o participante 3CN3 escreveu três frases relativamente longas: “Em (na) universidade, não só telefoná-los (telefonar-lhes) todas as semanas, mas também estudar diligentemente (diligentemente) mostrar (mostra) piedade filial”, “Todas os (as) comidas (em) que pode pensar, poder (pode) cozinhar¹⁶ (cozer) em (no) hotpot” e “Depois de eu aprender português, abrir (abri) a porta de (para) ouvir música portuguesa”. Nestas três frases, alguns usos do infinitivo foram corretos, utilizados para combinar com os verbos auxiliares ou preposições ou assumir-se como termos essenciais da frase como a forma nominal dos verbos. Contudo, o aprendente pode ter assumido o seu uso em outros verbos ou simplesmente se enganou quando escreveu a frase, demonstrando, de qualquer modo, problemas relativamente ao domínio dos verbos na língua-alvo. Pelo contrário, a falta de treino do Português na prática também pode ocasionar a omissão do infinitivo quando é necessário usá-lo, revelando também o fraco conhecimento dos aprendentes relativamente ao uso do infinitivo. No caso dos aprendentes participantes da terceira intervenção, por um lado alguns deles podem não ter percebido bem o seu uso com a combinação da preposição, em locuções verbais e sem se referir a um sujeito determinado na oração, cometendo erros na prática, tais como “Apesar da temperatura será (ser) um pouco grande (alta) (...)” (Participante 3CN1 no desafio 16), “E é um pouco de difícil para

¹⁶ O *hotpot* é um género de culinária de origem chinesa (semelhante ao fondue francês), servido numa panela com caldo a ferver na própria mesa de refeição, com um conjunto de ingredientes que são cozinhados no momento para se comerem. Neste caso, o verbo mais adequado neste contexto seria “cozer” em vez de “cozinhar”.

mim distingo-o (distingui-lo)” (3CN4 no desafio 11), “Geralmente, no esse (nesse) dia, toda a família tem de reúnem (reunir) ~~junte~~ a (para) aproveitar (apreciar) a lua redonda e brilhada (brilhante)” (3CN5 no desafio 2), “(...) por isso, eu prefiro compro (comprar) algumas coisas na internet” (3CN3 no desafio 17), “Dou (dar) [a] o amigo português chinês (caligrafia chinesa) é significativo” (3CN3 no desafio 18) e “Acho que não posso (poder) viajar é uma pena para mim (...)” (3CN4 no desafio 5). Por outro lado, os aprendentes chineses podem estar conscientes da utilização do infinitivo dos verbos quando existem verbos auxiliares, mas falharam ao conjugar o segundo verbo conectado pela conjunção “e”, que também é considerado um erro comum durante as atividades. Por exemplo, para expressar o seu desejo de viver em Portugal no futuro, a participante 3CN1 escreveu no final do texto da segunda atividade uma frase que foi “(...) quero viver em Portugal e participo (participar) [em] estes fastiveieis (festivais)”. Neste contexto, o verbo “participar” devia ser ligado igualmente ao verbo auxiliar “querer”, só que a existência da conjunção “e” pode ter confundido a aprendente e esta acabou por errar na utilização do modo do verbo. Entretanto, o 3CN3 também cometeu um erro idêntico no último desafio, em que escreveu uma frase: “Espero que posso (possa) arranjar (organizar) o meu tempo; [e] gasto (gastar) tempo para fazer algumas coisas significadas (significativas)”. O aprendente não só omitiu o uso da conjunção na frase, como o seu uso do presente do indicativo também resultou numa ambiguidade da frase, quebrando a ligação entre as duas orações. O verbo “gastar” devia estar em conformidade com o modo infinitivo do verbo “arranjar”, ou, neste caso, “organizar”, que o participante pretendeu expressar, para veicular o verbo auxiliar “poder”.

Para evidenciar a ocorrência de erros em relação aos tempos ou modos verbais durante as atividades de uma forma concreta, realizámos um gráfico de barras. De acordo com o gráfico 27, pode-se entender que não existe uma relação necessária entre o número de verbos usados e o de erros. Contudo, consideramos também que a participante 3CN2, que não tinha nenhum erro respeitante ao uso do verbo nos últimos 8 desafios, a 3CN4 e a 3CN5 demonstram uma tendência decrescente relativamente ao uso errado do tempo verbal, que se pode relacionar com a sua familiaridade com o uso da língua-alvo, enquanto a 3CN1 pode ter continuado a ter dificuldade neste aspeto. Os erros relativamente ao uso do verbo cometidos pelo participante 3CN3 concentraram-se em sete desafios e não demonstram efetivamente uma mudança nítida. Entretanto, outros géneros de erros relativamente aos tempos ou modos verbais apresentam uma imprevisibilidade e

ocasionalidade, não desvendando um movimento regular. Quanto ao outro género de erro no uso do verbo – a discordância verbal –, pode-se dizer que todos os cinco participantes revelaram um comportamento relativamente positivo nos últimos cinco desafios neste caso, se bem que a participante 3CN5 tenha manifestado um bom domínio da concordância verbal em geral. Os erros focalizam-se principalmente a meio das atividades nos casos dos participantes 3CN1, 3CN2 e 3CN3, que se podem associar ao aumento da diversidade dos conteúdos e da complexidade da estrutura sintática das suas publicações.

Além da confusão da primeira conjugação entre a primeira pessoa singular e a



Gráfico 27 — Uso errado dos tempos ou modos durante as atividades da terceira intervenção terceira pessoa singular do pretérito perfeito do indicativo que também se referiu na última intervenção – tendo como exemplo “Eu começou (comecei) a gostar de (do) inverno” (participante 3CN3 no desafio 16), “Eu comprou (comprei) muitos cereais” (3CN3 no desafio 17) e “Também, tentou (tentei) traduzir uma parte de canção (...)” (3CN5 no desafio 20) –, os aprendentes participantes da terceira intervenção demonstraram algumas dificuldades particulares e específicas no seu caso. Por

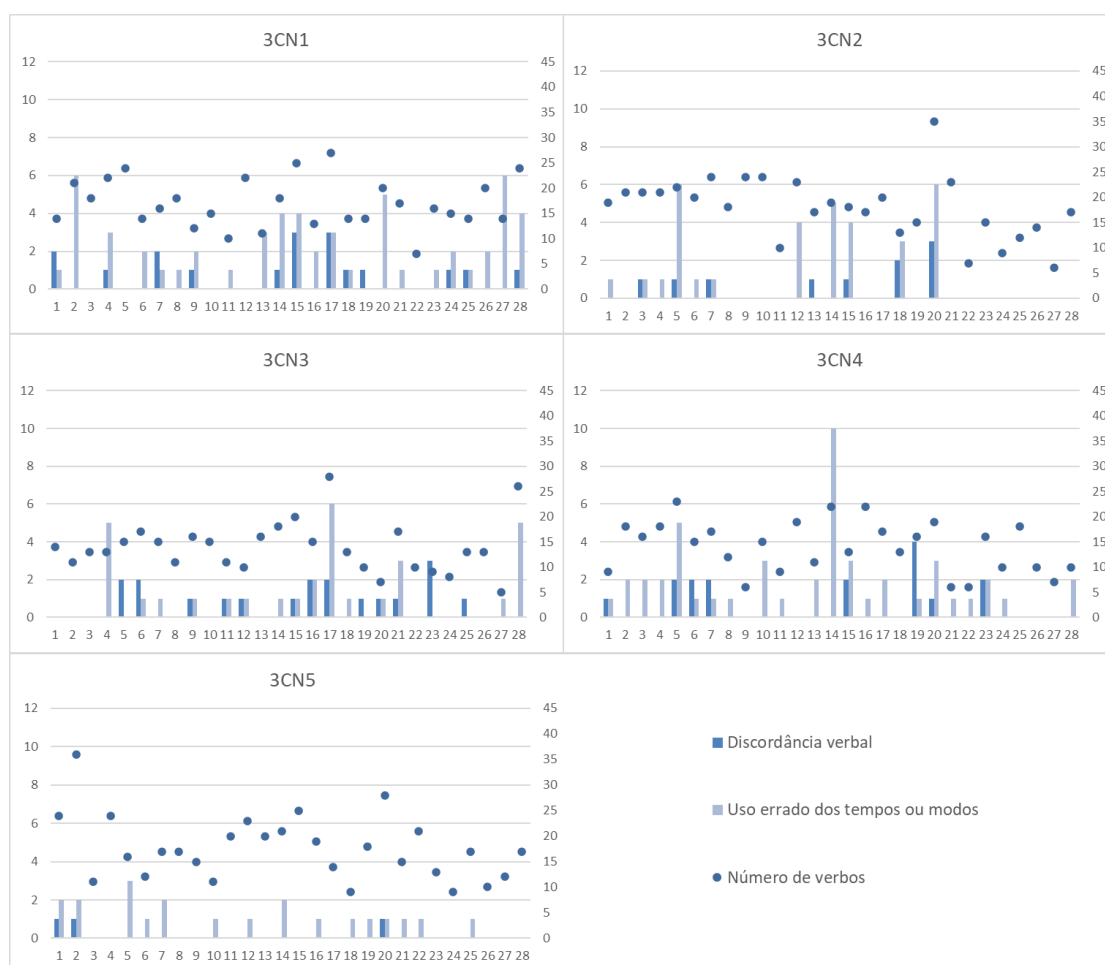


Gráfico 28 — Problemas relacionados com os verbos durante as atividades da terceira intervenção

exemplo, a participante 3CN4 cometeu dois erros idênticos ao conjugar a terceira pessoa singular do pretérito perfeito do indicativo na segunda conjugação no mesmo desafio, a qual escreveu “Este filme descreviu (descreveu) os conflitos entre a (um) polícia normal e o (um) homem muito rico [e] também muito mau. Por fim, a (o) polícia venceu (venceu) o rico”. Porém, a outra participante 3CN1 revelou ausência de familiaridade com as regras de conjugação cometendo erros como, “praticei” (pratiquei, nos desafios 1 e 9), “friga” (frija, no desafio 14), “ouvo” (oiço, no desafio 19) e “colocei” (coloquei, no desafio 25), embora os outros dois participantes 3CN3 e 3CN4 também tenham conjugado erroneamente o verbo irregular “ouvir” na primeira pessoa singular do presente do indicativo na décima nona atividade, cujo tema foi “o seu cantor favorito”. Ademais, esta aprendente também errou na grafia da conjugação da terceira pessoa plural do pretérito perfeito do verbo “ser” e escreveu duas vezes “forma” em vez de “foram” (nos desafios 1 e 9), refletindo também o seu desleixo durante a aprendizagem. No entanto, outro

erro de relevo apareceu na publicação da participante 3CN5 da primeira atividade: “(...) acho que eu e o meu irmão são (somos) mais íntimos”. Neste caso, o sujeito da oração subordinada objetiva é “eu e o meu irmão”, que se pode entender como a primeira pessoa do plural. Contudo, a existência de “o meu irmão” pode causar confusão para os aprendentes chineses iniciados, que relacionam instintivamente com a terceira pessoa do plural, especialmente no contexto de não existência de conjugação verbal no Mandarim.

Em geral, em comparação com os erros nos tempos ou modos verbais, não se trata a discordância do verbo como um tipo de erro muito grave, cuja frequência não ultrapassa 4 em cada desafio. Aliás, também não se encontra uma relação pertinente entre a frequência de discordâncias verbais e o número de verbos, especialmente no último terço dos desafios, apresentando um progresso geral (gráfico 28).

4.3.2.3.2 Discordâncias nominais de número e de género

Sendo semelhante aos erros respeitantes à concordância nominal de número e de género que se analisaram na segunda intervenção, consideramos que os participantes da terceira intervenção revelaram igualmente alguma negligência ou falta de familiaridade com a língua-alvo. Particularmente quando a frase é longa ou existe um advérbio ou locução adverbial a seguir ao adjetivo, os participantes iniciados podem ficar confusos e seguir a terminação do advérbio, que não tem a formação do plural, falhando em manter a concordância de número. Por exemplo, na segunda atividade, em que foi solicitado aos participantes que apresentassem um festival tradicional chinês – o Festival da Lua, dois participantes, nomeadamente o 3CN3 e a 3CN4, criaram frases similares para enfatizar a importância deste dia para a comunidade chinesa, porém cometeram um erro idêntico em não flexionar o adjetivo “importante” na forma plural, escrevendo “(...) na China, o Festival da Lua é um dos festivais tradicionais (tradicionais) mais importante[s] ~~na China~~” e “O Festival da Lua é um dos festivais tradicionais mais importante[s] no dia quinze de agosto no (do) calendário lunar na China”. No entanto, também se podem encontrar muitos outros exemplos concretos nas publicações dos aprendentes chineses, como por exemplo “(...) mas os bolos da lua são tão doce[s] às vezes (...)” (participante 3CN1 no desafio 2), “(...) este é um campo (uma aldeia) com os rios muito bonito(s)” (3CN1 no desafio 5), “(...) e os preços são cada vez mais caro[s] também” (3CN1 no desafio 17) e “Penso que isso é normal no dormitório de rapazes

porque somos um pouco ‘preguiçoso[s]’(3CN3 no desafio 25). No entanto, os aprendentes manifestaram mais tendência para errar quando o adjetivo foi utilizado com a função de predicativo do objeto em conjunto com verbos exceto “ser”, tendo como exemplo a participante 3CN1 que escreveu a frase seguinte no desafio 7 “(...) deixo os meus pais sentir (sentirem-se) feliz[es] e fácil (tranquilos). Acho que é uma mais grande (maior) piedade filial”, ignorando a flexão dos dois adjetivos que ocorrem juntamente com o verbo “sentir”. No desafio 12, a aprendente também cometeu um erro ao não flexionar o adjetivo em seguida ao verbo que foi “(...) e também pode deixar-nos quente[s] (nos aquecer), sobretudo no inverno muito frio no nordeste, [da] China”. Neste cenário, a 3CN1 seguiu o seu hábito de uso pragmático e a lógica da língua chinesa, e exprimiu o verbo transitivo “aquecer” de outra forma em conjunto com o uso do “deixar”. Omitiu, porém, a associação entre o adjetivo “quente” e o objeto “nos”. Os erros afins em relação à discordância de número entre sujeito e predicativo também se encontraram nas outras publicações. Por exemplo, a participante 3CN2 criou uma frase na primeira atividade que foi “(...) fomos jantar junto (juntas) e sentimos (sentimo-nos/ ficámos) muito felizes”, em que tinha a consciência de flexionar o segundo adjetivo, mas manteve o primeiro no singular. Isto pode ter-se relacionado com desleixo da aprendente. Contudo, existe também outra hipótese que é a sua confusão sobre a classe gramatical da palavra “junto” que se pode utilizar como adjetivo e advérbio. Provavelmente, a aprendente chinesa confundiu o uso e a classe da palavra correspondente, aplicou o significado do adjetivo “junto” que assumiu como advérbio. Além disso, os aprendentes podem ainda esquecer-se de flexionar os adjetivos que terminam com “s”, tendo como exemplo a participante 3CN1, que tinha mais dificuldade neste aspeto, e que escreveu duas vezes “repolhos chinês” no desafio 12. Talvez não tenha sabido como se expressava couve chinesa em Português, a aprendente fez uma pesquisa e encontrou a expressão “repolho chinês”. Só que errou em manter a concordância nominal da expressão quando utilizou o plural do nome “repolho” e errou no total duas vezes na escrita. Contudo, este erro não aconteceu somente com o adjetivo “chinês”, mas também com “português” que tem uma terminação igual. A participante continuou a ignorar a necessidade de flexionar o adjetivo na publicação da décima quinta atividade e escreveu logo no início do texto uma frase que foi “Nunca vi filmes português[es]”. Entretanto, outra aprendente, a 3CN4, também cometeu um erro semelhante no desafio 4, a qual escreveu “Ainda não sei (conheço) muito sobre os autores português[es]”.

No que diz respeito à discordância nominal de género, o erro mais comum foi o uso do adjetivo em forma masculina quando as aprendentes escreviam com a perspectiva da primeira pessoa e utilizavam o adjetivo como predicativo do sujeito. Três das quatro participantes chinesas da terceira intervenção demonstraram erros deste género, e alguns exemplos são “Eu começo a ser (ficar) curioso(a) sobre isso, e sobre a cultura de Portugal (...)” (participante 3CN1 no desafio 8), “Todos os dias estou ansioso(a) para (por) comer!” (3CN2 no desafio 9), “(...) porque posso sentar-me (me posso sentar) e ficar quieto(a). Então eu estou a ficar mais gordo(a) agora” (3CN2 no desafio 10), “Eu não sou muito bom (boa) em cozinhar (...)” (3CN2 no desafio 14), “(...) o que me faz sentir embaraçado(a)” (3CN2 no desafio 17), “Senti-me muito cansado(a) naquele dia[,] mas muito contente” (3CN4 no desafio 1), “Assim, senti-me tanto (tão) cansado (cansada)” (3CN4 no desafio 5), “(...) não sinto-me (me sinto) muito cansado(a) quando faço compras online” (3CN4 no desafio 17) e “E acho que sou receptivo (recetiva) à (a) música de diferentes países” (3CN4 no desafio 19). Em contrapartida, o participante 3CN3 supôs sempre a palavra “pessoa” como um nome masculino quando escrevia em primeira pessoa. E tinha uma frase no desafio 5, que foi “Sou um[a] pessoa que adoro (adora) ~~de~~ comida doce”, e outra no último desafio, que foi “(...) tornarei-se (tornar-me-ei) o (uma) pessoa organizado (organizada)”, pois que não entendia que o género do nome “pessoa” não muda conforme o género do objeto a que este nome se refere. Enquanto isso, a participante 3CN1 também cometeu um erro desse género na décima nona atividade, em que quis apresentar aos outros participantes o seu cantor favorito e escreveu “Ele é uma pessoa muito esperto(a)”. Além disso, quando uma oração tem muitos componentes, especialmente quando o adjetivo está separado com o seu nome correspondente devido à existência de outros elementos sintáticos, os aprendentes podem ser mais facilmente levados a errar na determinação do género do adjetivo. Por exemplo, a primeira frase que a participante 3CN1 escreveu na publicação do desafio 21 foi “No fim de semana passada(o), passei o (um) tempo feliz com a minha amiga”, em que a aprendente flexionou corretamente o artigo definido, mas errou em manter a concordância de género do adjetivo “passado”. Este exemplo pode revelar o facto de que a participante sabia o género da locução nominal “fim de semana”, só que seguiu o género feminino do nome “semana” por engano e escreveu mal o adjetivo. E pode-se encontrar exemplos similares nos desafios 5 e 20 realizados pelo participante 3CN3, em que escreveu “Gosto da Cidade proibida muito (gosto muito da Cidade

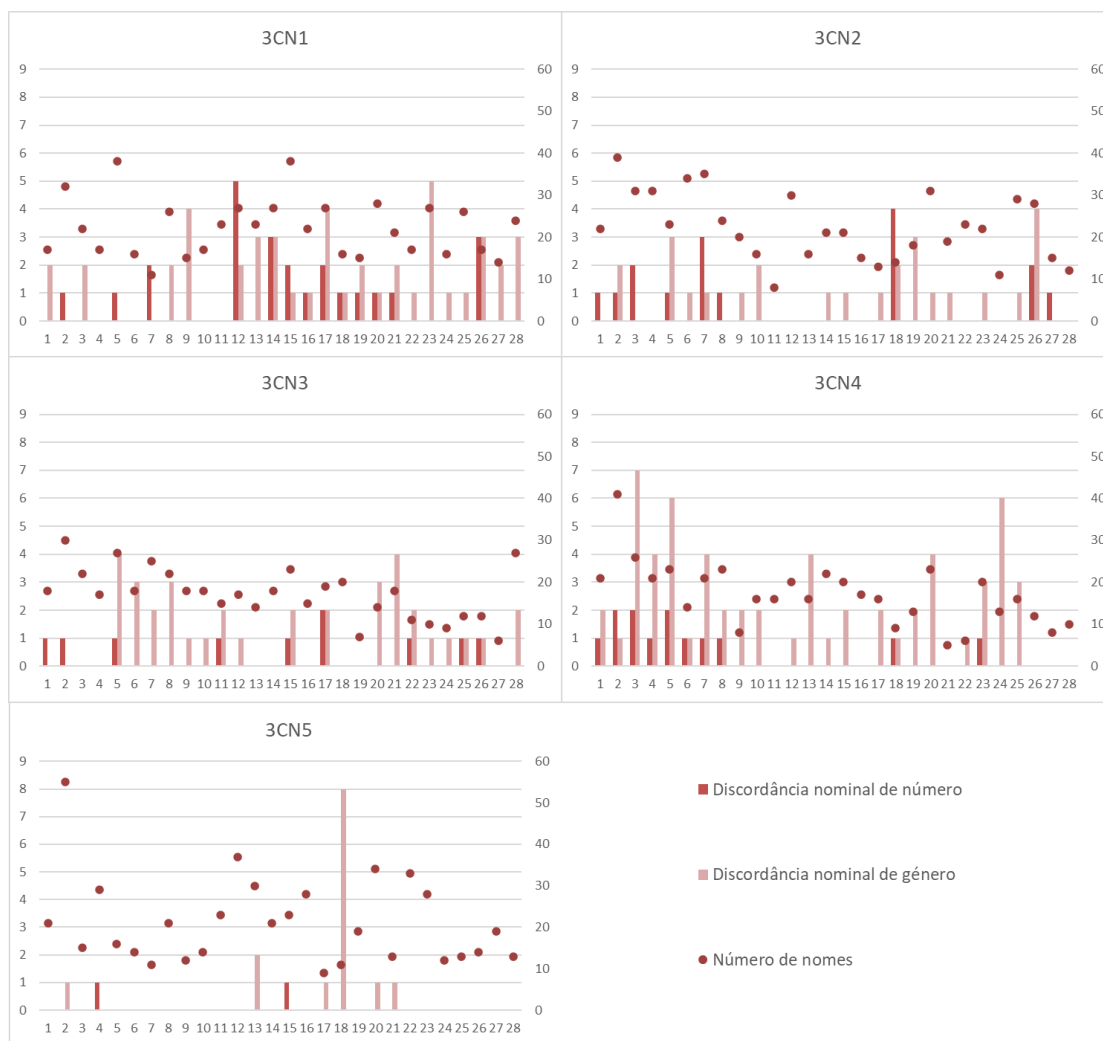


Gráfico 29 – Discordâncias nominais de número e gênero durante as atividades da terceira intervenção

Proibida) porque é muitíssimo bonito(a)” e “Contou a história que o homem já tinha separado (se tinha separado) com a (da) namorada dela (dele) e no Natal sentia-se triste”. Em ambos os casos, o participante flexionou a palavra em conformidade com o gênero daquela que se seguia, ignorando a sua relação com o objeto ou sujeito. Todavia, de acordo com Barbosa (2015), muitas vezes os aprendentes chineses manifestam um hábito de procurar uma regra universal para memorização durante a aprendizagem de línguas estrangeiras e isto refletiu-se precisamente no fraco domínio dos participantes em relação ao conhecimento do gênero dos nomes. Os aprendentes participantes assumiam o gênero da palavra através da sua terminação, o que, às vezes, podia implicar não acertarem, tais como, “a (o) problema” (participante 3CN1 no desafio 9), “o (a) foto” (3CN1 no desafio 21, 3CN4 nos desafios 10 e 25), “a (o) clima” (3CN2 no desafio 23), “a (o) cinema” (3CN3 no desafio 9), “o (a) refeição” (3CN3 no desafio 11), “o (a) nutrição” (3CN3 no desafio

22), “a (o) dia” (3CN4 no desafios 1 e 9), “a (o/a) colega” (3CN4 no desafio 3), “a (o) poeta” (3CN4 no desafio 4), “a (o) poema” (3CN4 no desafio 4), “a (o/a) polícia” (3CN4 no desafio 15), “a (o) programa” (3CN4 no desafio 20) e “a (o) panda” (3CN5 no desafio 16). Além disso, também surgiram erros nos nomes que terminam em “e”, pois que os participantes perdem o fundamento de identificação do gênero, tendo como exemplo “(...) a(o) segunda(o) exame (...)” (participante 3CN1 no desafio 1), “(...) os(a) carnes (...)” (3CN1 no desafio 12), “(...) uma acidente (...)” (3CN1 no desafio 15), “(...) muito(a) carne (...)” (3CN3 no desafio 6). “(...) o(a) miocardite (...)” (3CN3 no desafio 21) e “(...) alguns (algumas) árvores (...)” (3CN3 no desafio 24).

De ponto de vista geral, de acordo com o gráfico 29 que realizámos com base no número de erros em cada desafio cometido pelos aprendentes, a movimentação a respeito da discordância nominal de gênero apresenta uma flutuação ocasional, embora o participante 3CN3 possa demonstrar uma certa melhoria nos últimos desafios. E a situação relativamente à discordância nominal de número dos participantes 3CN1, 3CN2 e 3CN4 pode revelar um progresso positivo, já que os seus erros se focalizam no segundo ou primeiro terço das atividades, revelando um comportamento relativamente estável na última fase das atividades.

4.3.2.3.3 Utilização errada das preposições

Conforme os tipos de erros relativamente ao uso da preposição, dividimos os erros cometidos pelos participantes durante as atividades em três grupos. Por outras palavras, o uso errado, a redundância e a omissão da preposição, tal como na última intervenção. O uso errado da preposição pode resultar de conhecimento parcial dos participantes, embora estejam conscientes da necessidade de usar a preposição. Durante as atividades, o fenómeno do uso abusivo de algumas preposições foi muito evidente. Os aprendentes podem depender excessivamente das preposições que transmitem um sentimento amplo ou contêm vários significados no início da aprendizagem de Português. Um dos exemplos é a preposição “sobre” que, muitas vezes, é entendida como “a respeito de” pelos aprendentes. Contudo, devido à diferença do hábito de uso da língua entre o Mandarim e a língua-alvo, a utilização da preposição “sobre” pode não estar correta em alguns contextos linguísticos se os aprendentes não consideram bem a ligação entre os elementos sintáticos. Por exemplo, no desafio 9, a participante 3CN1 falou sobre as suas preocupações e ansiedade na aprendizagem de Português e

escreveu “Já tentei muito sobre (em) os estudos (a aprendizagem) de português (Português)”. Além de confundir o significado dos dois sinónimos “estudo” e “aprendizagem”, a aprendente escolheu usar “sobre” quando quis associar as duas partes da frase. E isto foi indubitavelmente errado, devido a que a preposição que utilizou neste caso não explicitou bem a relação entre a ação “tentar” e “a aprendizagem da língua portuguesa”. Especialmente, em virtude da influência da língua materna, ainda se podem encontrar muitos usos errados de “sobre” nas publicações dos participantes da terceira intervenção, tais como, “(...) o museu sobre (de) a (uma) guerra antigamente (do passado)”¹⁷ (3CN4 no desafio 1), “(...) preocupam sobre (com) (...)” (3CN4 no desafio 2) e “Tenho muitos muitos desejos (...) Sobre (em) todos os aspetos (...)” (3CN4 no desafio 28). Entretanto, os aprendentes participantes também associam os nomes que designam locais intuitivamente com a preposição “em” sem tomar em consideração a sua relação lógica em linguística. Por exemplo, ambas as participantes 3CN1 e 3CN4 cometeram um erro quando escreveram sobre os festivais tradicionais na segunda atividade, as quais utilizaram “em” para ligar o nome “festival” ao país a que este pertence. Contudo, deviam considerar o facto de que os festivais não se limitam pela fronteira e usar a preposição “de” para indicar a sua origem ou associação com o país. Observam-se muitos erros deste género durante as atividades, tendo como exemplo “(...) as outras comidas em (de) outros países (...)” (participante 3CN1 no desafio 13), “(...) os colegas em (da) universidade (...)” (3CN3 no desafio 3) e “as paisagens na (da) Dawai (ULED)” (3CN4 no desafio 24). Aliás, o uso errado da preposição “para” também é um bom exemplo que revela o fraco domínio dos aprendentes participantes relativamente à preposição. Sendo uma preposição que tem diversos sentidos, os aprendentes iniciados confundem facilmente o seu uso com “a”, quando exprime direção ou finalidade, “por”, quando indica tempo ou objeto de ação, e “de”, quando introduz complementos de verbos. E podem-se encontrar nas publicações realizadas pelos participantes alguns exemplos concretos, tais como “(...) eu prefiro oferecer leques para (aos) estrangeiros” (participante 3CN2 no desafio 18), “(...) ascendeu para (a) o céu (...)” (3CN5 no desafio 2), “(...) se eu não venha e coma (vier comer) este prato para (por) algum tempo (...)” (3CN1 no desafio 26), “(...) o amor para (pelo) mar” (3CN3 no desafio 8), “(...) o amor para o (pelo) Salvador (...)” (3CN5 no desafio) e “(...) são difíceis

¹⁷ O nome do museu é “*Liaoshen Campaign Memorial*” que é um museu dedicado a uma campanha da guerra civil chinesa, devendo-se usar “de” para indicar o tema do museu, que é o tema único e principal do mesmo. Seria idêntico, por exemplo, a Museu do Traje, Museu de Santa Joana ou Museu da Água.

para (de) entender (...)" (3CN5 no desafio 27). Além disso, também houve situações em que ocorre o uso da preposição, mas o seu significado não corresponde ao contexto linguístico. Um exemplo foi a expressão "voltar de" utilizada pelo 3CN3 na sexta atividade em que descreveu o cenário que o seu cão aguardava sempre a sua chegada em casa e a frase que criou foi "Todos os dias, quando eu voltava de (para) casa, ele esperava-me ao lado da porta sempre (ele esperava sempre por mim ao lado da porta)". O uso da preposição "de" implica a origem de partida e não coincide ao sentido que o aprendente pretendeu transmitir, pois que a expressão correta deve ser "voltar para" neste contexto. Outros dois exemplos foram os usos errados da preposição "por" surgidos na produção da participante 3CN4. Na sua publicação da sexta atividade, havia uma frase que foi "(...) mas ela (ele) morreu (morreu) por um (por causa dum/ num) acidente", falando sobre a morte do seu gato. Embora "por" possa ser usada para indicar a causa, não é considerado um uso correto nesta situação. Devia pensar em usar a locução adverbial "por causa de" ou a outra preposição "em" que, neste caso, estabeleceria uma ligação de lugar com o predicado. No desafio 23, a aprendente utilizou mais uma vez a preposição "por" (na sua forma contraída de "por + as") na sua organização de palavras, escrevendo "Foi construído desde 1020 só pelas (com) madeiras". Porém, "por" indica o agente da passiva nesta situação enquanto "madeiras" são efetivamente materiais de construção que deviam ser introduzidas pela preposição "com". Não obstante, a falta de familiaridade com as locuções verbais e adverbiais também pode originar erros, tais como, "(...) posso estudar (aprender) muito de (com) eles" (participante 3CN1 no desafio 27), "(...) pensem de (em) si (...)" (3CN2 no desafio 1), "(...) eu não fiz o prato de (com) sucesso (...)" (3CN2 no desafio 14), "(...) outros em (a) cores" (3CN2 no desafio 18), "Em (Pelo) contrário (...)" (3CN3 no desafio 11), "(...) é semelhante com (a)" (...) (3CN4 no desafio 2), "(...) por (em) muitas maneiras (...)" (3CN5 no desafio 7) e "(...) pato assado de (à) Pequim" (3CN5 no desafio 12).

No entanto, outro tipo de utilização errada, a omissão da preposição pode associar-se ao problema respeitante à regência verbal, dado que os aprendentes iniciados podem não sentir a necessidade de usar a preposição quando usam este género de verbos que exigem preposição, tendo como exemplo, "(...) participo [em] (...)" (participante 3CN1 no desafio 2), "(...) conversá-las (sobre elas)" (3CN1 no desafio 3), "(...) ajudam-me [a] passar (...)" (3CN1 no desafio 4), "(...) cuidar [dos] meus pais (...)" (3CN1 no desafio 7), "(...) chegar/chegamos [a]" (3CN1 no desafios

10 e 28), “(...) voltou [para] a época (...)” (3CN1 no desafio 15), “(...) oferecer [a]os amigos (...)” (3CN1 no desafio 18), “(...) fomos/fui [a] (...)” (3CN1 no desafio 21, 3CN2 no desafio 5, 3CN4 no desafio 5), “(...) esperar [por] ela/ esperava-me (por mim) (...)” (3CN3 nos desafios 5 e 6), “(...) bate [na] porta (...)” (3CN3 no desafio 15), “(...) continuou [a] lutar com (pela) vida (...)” (3CN3 no desafio idêntico), “(...) acompanhou-me [a] passar (...)” (3CN3 no desafio idêntico), “Dou [a]o amigo (...)” (3CN3 no desafio 18), “(...) preocupar [com]” (3CN4 nos desafios 3 e 20), “(...) preciso [de] ser responsável (...)” (3CN4 no desafio 6), “(...) premiou-lhe (premiou-o) [com] um elixir” (3CN5 no desafio 2), “(...) pensar a (na) minha vida (...)” (3CN5 no desafio 5) e “(...) viajei [por] alguns sítios (...)” (3CN5 no desafio idêntico). Comparando com os erros de omissão da preposição surgidos na última intervenção, não é difícil encontrar uma certa semelhança de desempenho entre os dois grupos de participantes chineses. Além disso, se bem que os aprendentes conheçam o uso da preposição como complemento verbal em alguns casos, podem também não estar conscientes de a utilizar na oração subordinada. Um exemplo relevante é a falha comum dos participantes ao ignorar a preposição “de” quando pretendem utilizar o verbo “gostar” na oração subordinada adjetiva. Neste caso, foram encontrados, no total, sete ocorrências durante as atividades da terceira intervenção (3CN1 nos desafios 15 (duas vezes), 20 e 24, 3CN2 nos desafios 10 e 17, 3CN3 no desafio 25), sendo também os únicos sete erros de omissão da preposição relacionados com o verbo “gostar”. Todavia, alguns participantes chineses também ignoraram o uso da preposição quando utilizavam nomes ou locuções nominais que descreviam lugar ou tempo como adjuntos adverbiais na frase, tais como “O (No) verão não há [o] cheiro agradável da terra, mas há [o] cheiro doce das bebidas em campo de jogos (espaços de recreio)” (participante 3CN1 no desafio 16) e “Quando eu a ouvi [pela] primeira vez (...)” (3CN5 no desafio 19).

No entanto, alguns aprendentes chineses podem pretender procurar uma regra universal em relação à regência verbal baseando-se no seu conhecimento que não tem lógica na língua portuguesa. Por exemplo, havia nas publicações da quinta e nona atividades realizadas pelo participante 3CN3 duas expressões erradas que foram “(...) adoro ~~de~~ comida doce” e “(...) detesto ~~de~~ [a] segunda-feira (...)”. Em ambos os casos, o participante adicionou a preposição “de” antes do verbo para transmitir a sua atitude em relação à “comida doce” e “segunda-feira” e isto

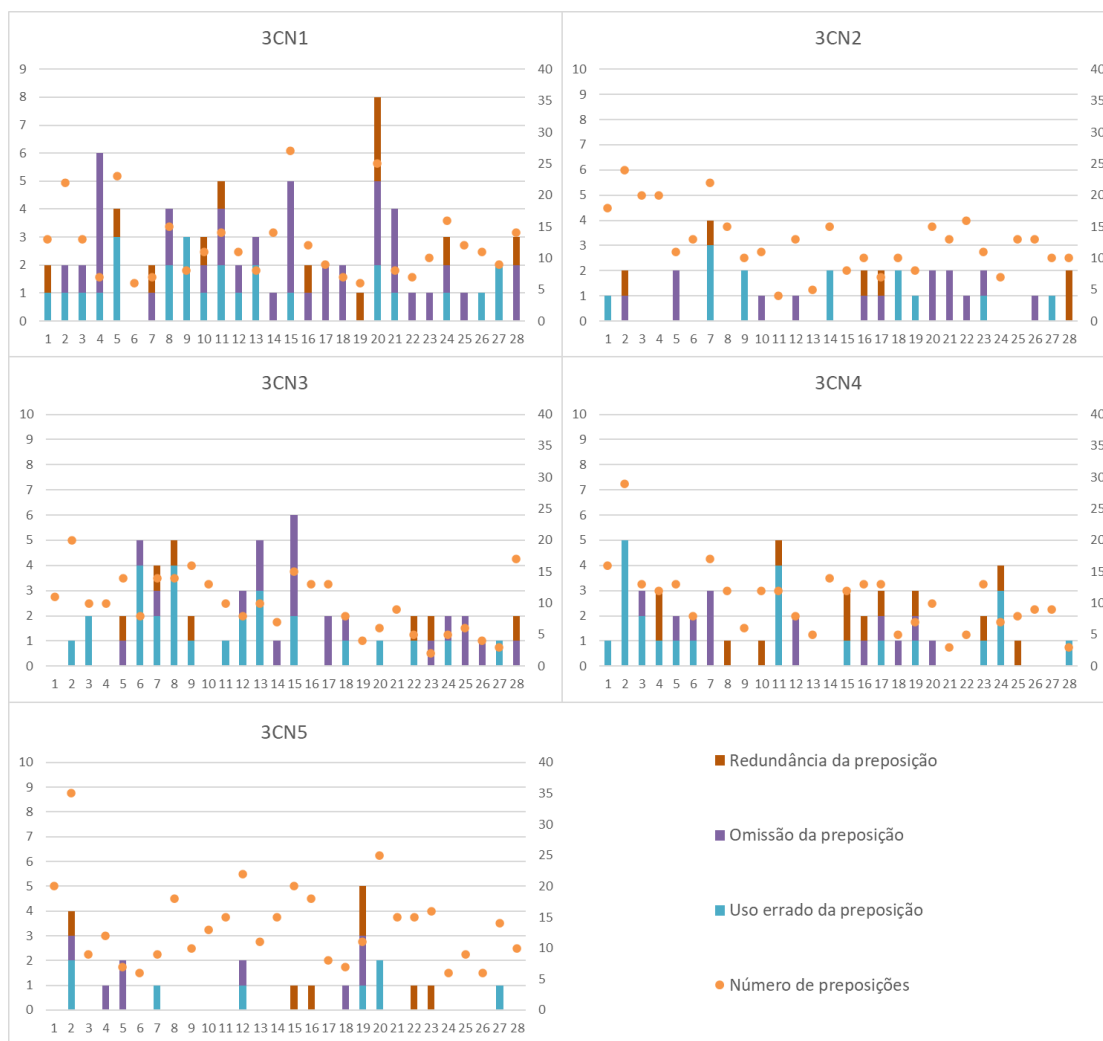


Gráfico 30 — Utilização errada das preposições durante as atividades da terceira intervenção

provavelmente teve origem no uso da regência verbal “gostar de” que ele sabia usar. E outro erro que vale destacar é a compreensão errada da expressão “um pouco de” em que a participante 3CN4 errou três vezes durante as atividades (nos desafios 10, 11 e 23). Neste caso, a participante confundiu “um pouco de”, que é usado para indicar quantidade, com a locução adverbial de intensidade “um pouco”, utilizando-a erradamente para modificar os adjetivos. No entanto, o participante 3CN3 também não entendeu bem a diferença entre estas duas expressões e escreveu duas frases erradas, respetivamente nos desafios 8 e 13, que foram “(...) já sei (conheço) um pouco de (sobre) Portugal” e “(...) já conheci um pouco de (sobre) comida portuguesa”, em que devia utilizar a locução adverbial “um pouco” para modificar o verbo “conhecer” e a preposição “sobre” para introduzir o conteúdo do conhecimento. Contudo, o mal-entendido relativo à classe gramatical da palavra também pode causar o uso redundante da preposição. Um exemplo mais

representativo é a expressão “terra de natal” utilizada incorretamente pelos participantes 3CN3 (desafio 22) e 3CN5 (desafios 16, 22 e 23).

Sendo a parte em que os aprendentes participantes tinham mais dificuldades, todos demonstraram dificuldades distintas. Somente se pode observar no gráfico 30 uma tendência decrescente no caso da participante 3CN4, particularmente a respeito da situação do uso redundante das preposições. Porém, o participante 3CN3 também pode revelar um progresso positivo relativamente ao uso das preposições, cujos erros se concentram na primeira metade das atividades. Entretanto, as outras três participantes não manifestam uma flutuação regular, especialmente a participante 3CN1, que continuou a revelar dificuldades em utilizar as preposições, pois os aprendentes podem não se aperceber facilmente dos seus erros durante as atividades sem correção/feedback.

4.3.2.3.4 Problemas de domínio de vocabulário

Quanto aos problemas relacionados com o domínio do vocabulário em Português, conforme a natureza dos erros surgidos durante as atividades realizadas pelos aprendentes participantes da terceira intervenção, identificámos seis questões essenciais que foram o uso errado do singular ou plural do nome, o uso inapropriado da palavra em Inglês que possui expressão correspondente na língua-alvo, o uso da palavra com significado errado ou inadequado, redundância ou incompletude do elemento sintático, confusão da classe gramatical e grafia errada da palavra ou uso de palavra inexistente em Português. Sendo diferente da segunda intervenção, os aprendentes desta vez cometeram erros intensivamente em relação à grafia, especialmente o participante 3CN3 que escreveu erradamente vocábulos em 21 das 28 publicações realizadas (75%), e tratámos também, por isso, este género de erro como uma questão de análise. Em comparação com os desafios realizados na última intervenção, em geral, o uso da palavra com significado errado continuou a ser a maior dificuldade dos aprendentes no aspeto do domínio do vocabulário. Além disso, os aprendentes da terceira intervenção podem ainda não ter compreendido bem a estrutura sintática da língua-alvo, pois que todos cometem erros em relação à redundância ou incompletude do elemento sintático (gráfico 31). Por outras palavras, os participantes utilizaram desnecessariamente palavras para enfatizar a ideia ou criaram frases incompletas. No caso da 3CN4, a participante pode ter tido até mais dificuldade em relação à sintaxe do que à compreensão do significado da palavra e ao seu uso no contexto

linguístico. Por exemplo, na sua aplicação da décima quarta atividade, a aprendente escreveu duas vezes a expressão “aprender pratos”¹⁸, omitindo o verbo “fazer” precedido de “a” que estabelece uma relação completa entre os dois vocábulos. Em Mandarim, sob a premissa de não influenciar a compreensão da frase, a omissão do verbo, muitas vezes, é aceitável. Por esse motivo, a aprendente pode ter seguido a lógica da sua primeira língua e não pensou em usar o verbo “fazer”. Um outro exemplo foi a frase criada no desafio 17 em que a aprendente escreveu “Talvez é (seja) mais barato (comprar) online”, pois que a frase também tem lógica na língua chinesa¹⁹. No entanto, outro erro que a aprendente cometeu repetidamente foi ignorar a conjunção “que” quando veiculou uma oração subordinada com a expressão “parece-me”, errando nos desafios 3, 8, 16 e 23. Isto pode resultar diretamente da insuficiente compreensão do uso da expressão ou do conhecimento insuficiente a respeito da estrutura sintática da língua-alvo que se diferencia muito da sua língua materna. Falando da redundância da componente sintática em Português, o erro mais representativo é o uso desnecessário do advérbio “já” com a finalidade de indicar o tempo da ação, dado que é geralmente sempre necessário ter advérbios ou partículas para manifestar o tempo verbal em Mandarim. Tendo como exemplo, no desafio 15 o participante 3CN3 escreveu “Até agora, já vi só um filme em português (Português) (...)” e neste contexto, o aprendente pretendeu chamar a atenção para a quantidade limitada de filmes que tinha visto em Português, sendo o uso de “já” considerado dispensável, pois que o tempo verbal já se reflete através da conjugação do verbo “ver”. Outro erro semelhante surge na publicação criada pela 3CN1 no desafio 4, que escreveu “(...) só já li Os Lusíadas (<os Lusíadas>) e gosto (gostei)”, em que a aprendente cometeu um erro idêntico.

Entretanto, cada participante pode ter tido dificuldades diferentes, por exemplo, além do uso errado da palavra e problemas da estrutura sintática, a 3CN1 ainda cometeu erros relativamente à confusão da classe gramatical constantemente durante as atividades enquanto também se encontra ocasionalmente este tipo de erro nas publicações criadas pelos outros quatro participantes. Esta aprendente revelou o seu deficiente entendimento respeitante à classe gramatical, utilizando, por exemplo, duas vezes a expressão “que me favorito”, em que considerou o adjetivo “favorito” como a conjugação da primeira pessoa do singular dum verbo

¹⁸ Em Mandarim, a frase “学 (一) 道菜” é aceitável.

¹⁹ Em Mandarim, a frase “或许网上更便宜些” é aceitável.



Gráfico 31 — Problemas com domínio de vocabulário durante as atividades da terceira intervenção

pronominal nos desafios 12 e 19, e entendeu mal a classe gramatical de “muito” nos desafios 5 e 7, escrevendo expressões como “Estas cidades são muitas (muito) famosas”, “São muitas bonitas (...)”, “(...) as pessoas muitas (muito) simpáticas” e “(...) uma emoção muita (muito) complexa”. Ademais, confundiu também os adjetivos “má” e “bom” com os advérbios “mal” e “bem” e escreveu “As minhas notas dos ditados forma (foram) todos (todas) muito mal (más)” (desafio 9) e “(...) acho que é todo (tudo) bem (bom) (...)”. Todavia, sendo uma falha comum, este género de erro também apareceu na produção dos outros participantes, tais como “(...) mas não acho (achei) que o sabor é (fosse) mal (mau)” (participante 3CN2 no desafio 14), “Pode deixar-me dormir bom (bem)” (3CN3 no desafio 25), “(...) especialmente quando não me sinto bom (bem)” (3CN5 no desafio 17) e “o tempo estava mal (mau)” (3CN5 no desafio 21).

Todavia, um erro frequente durante as atividades da terceira intervenção

também decorre do uso errado do singular ou plural do nome, sobretudo nas produções dos participantes 3CN1 e 3CN3. Por um lado, existem alguns nomes que designam conceitos abstratos e não devem utilizar-se no plural no contexto linguístico correspondente, tais como, “(...) as companhias dos livros ajuda-me [a] passar os tempos solitários” (participante 3CN1 no desafio 4), “(...) as culturas de Portugal (...)” (3CN1 e 3CN5 no desafio 8), “(...) partilhar as culturas chinesas (...)” (3CN1 no desafio 18), “(...) temos saúdes” (3CN3 no desafio 28) e “(...) dou mais atenções (atenção) á (à) melodia (...)” (3CN5 no desafio 20). Por outro lado, também há muitos nomes que descrevem objetos concretos que não se usam no plural em certos contextos devido a poderem ocasionar ambiguidade, alguns exemplos são “o prato chinês que me favorito (o meu prato chinês favorito/ o prato chinês de que gosto mais) é 白菜川(糸)白肉 (cozer *as* carnes²⁰ com *as* repolhos chinês (couve chinesa))” (3CN1 no desafio 12), “as (os) materiais (ingredientes) para (da) bola de belim (berlim) são farinhas, ovos, açúcares e nata” (3CN1 no desafio 13), “(...) coza *as* carnes de vaca com água (...) adicione *as* carnes de vaca às cebolas” (3CN1 no desafio 14), “as águas do rio foram gelo (estava congelada)” (3CN2 no desafio 7), “(...) ele salteou os porcos (a carne de porco/ suína) com molho de feijão (soja) (...) o neto rolou (enrolou) os porcos (a carne de porco) e cebolinhas com peles (casca) de tofu” (3CN5 no desafio 12). Não obstante, muitas vezes o nome também deve ser utilizado no plural para transmitir a ideia de multiplicidade ou diversidade. Por exemplo, no desafio 7, o participante 3CN3 falou do festival do Nono Duplo da China e escreveu uma frase que foi “Neste dia, [as] pessoa[s] tem (têm) saudade[s] de (dos) ancestral (antepassados) para mostrar respeito de (pelos) ancestral (antepassados) ou de (pelos) idosos”. Neste caso, além de não apresentar uma lógica racional entre “ter saudades” e “mostrar respeito” com a preposição “para”, o aprendente optou por utilizar a forma singular dos nomes “pessoa” e “ancestral” que não transmite uma ideia geral, dado que este festival é uma tradição para todos os chineses e não somente para um indivíduo em particular. Outro exemplo representativo foi a frase criada pelo participante no desafio 12, que escreveu “O hotpot tem muito[s] sabor[es]: picante, cogumelu (cogumelos), sopa de osso etc.”. A singularidade do nome “sabor” utilizada em conjunto com o adjetivo “muito” nesta ocasião pode implicar a característica saborosa do *hotpot* e não a sua variedade, como o aprendente pretendeu transmitir.

²⁰ Neste prato, normalmente só se utiliza a carne de porco. Por isso, o uso do plural de “carne” é considerado errado neste contexto.

Além disso, um erro constante em relação ao uso inadequado do singular que o participante cometeu durante as atividades foi a expressão “muito tipo de” (nos desafios 2, 5 e 12) que devia flexionar o nome e o adjetivo no plural para apresentar a diversidade dos objetos que pretendia descrever.

Tal como na segunda intervenção, o uso inadequado das palavras ou uso das palavras com significado errado continuou a ser o erro principal relativamente ao domínio do vocabulário dos aprendentes participantes da terceira intervenção. Neste caso, discutimos somente o uso errado dos nomes, adjetivos, verbos, conjunções e advérbios, incluindo locuções adverbiais, com o intuito de entender a situação da compreensão dos aprendentes chineses em relação ao significado do vocabulário. Os erros respeitantes ao uso dos pronomes e artigos não foram analisados, dado que a falha pode não se relacionar necessariamente com o entendimento errado do significado da palavra, mas sim com a má compreensão da sua função gramatical. Entretanto, o uso errado das outras classes gramaticais não foi efetivamente evidenciado durante as atividades. De acordo com o gráfico 32, pode-se verificar que os participantes geralmente revelaram mais dificuldades em utilizar corretamente os verbos e nomes que constituem os termos essenciais da oração. Se comparamos com os erros cometidos pelos participantes chineses da última intervenção, não é difícil observar alguma similaridade. Por exemplo, ambos os grupos de aprendentes falharam na utilização do verbo “ser” quando deviam usar “estar” (participante 3CN1 no desafio 7, 3CN2 nos desafios 7 e 24, 3CN3 nos desafios 14, 16, 21 e 24, 3CN4 no desafio 25 e 3CN5 no desafio 15). Alguns participantes da terceira intervenção confundiram também os sinónimos “dizer” e “falar” (3CN1 no desafio 27) e “perceber”, “entender” e “conhecer” (3CN1 no desafio 8 e 3CN5 no desafio 3), tal como aconteceu na última intervenção. Além disso, os participantes também confundiram o verbo “saber” com “conhecer” (3CN3 no desafio 8, 3CN4 nos desafios 2, 4 e 8 e 3CN5 nos desafios 5 e 13). Entretanto, outro erro comum relacionado com o uso do verbo com significado errado manifestou-se na confusão entre os verbos “ter” e “haver”. Quando transmite o significado de “existência”, o verbo “haver” é normalmente utilizado no impessoal, possuindo uma função diferente de “ter”. Por exemplo, no último desafio, o participante 3CN3 manifestou o seu desejo de ano novo e escreveu “Não têm (haverá) doentes e ficaremos felizes todos os dias no próximo ano”. Neste contexto, o aprendente pretendeu exprimir os melhores votos à sua família e um desejo de não ter ninguém doente na família. Porém, por um lado, o uso do verbo “ter” na



Gráfico 32 — Uso das palavras com significado errado durante as atividades da terceira intervenção

terceira pessoa do plural não está em conformidade com a pessoa gramatical do segundo predicado e pode produzir ambiguidade. Por outro lado, devia considerar utilizar “haver” para transmitir o significado de “existência” de acordo com o contexto linguístico da frase. Outro uso inadequado surgiu na publicação realizada pela 3CN4 na décima primeira atividade, em que escreveu “Acho que entre Portugal e a China têm (há) muitos diferentes aspetos culturais (aspetos culturais diferentes)”. Sob o contexto da ausência do sujeito na oração subordinada, o verbo mais adequado nesta ocasião seria o verbo impessoal “haver” (ou “existir”). Contudo, muitas vezes a função do verbo “ter” também não se pode substituir por “haver”. Durante as atividades da terceira intervenção, a participante 3CN1 revelou um uso abusivo do verbo “haver” nos desafios 14, 22, 23, 24, 27 sem tomar em consideração o contexto linguístico correspondente, criando frases como “O Japão também há (tem) esse tipo de prato”, “(...) há (tem) aspetos (um aspeto) comum, mas há (tem) sabores de leite muito puro (...) “中街大果” (*zhong jie da guo*, o nome do gelado em Mandarim) há (tem) muitas (muitos) sabores diferentes hoje em dia (...)”, “(...) Shenyang não há (tem) muitas paisagens naturais, há (tem) muitas altos

construções (muitos prédios altos) aí (...) e também há (tem) comidas especiais (...), “Cada estação há (tem) paisagens diferentes (...)” e “(...) as pessoas há (têm) formas de dizeres diferentes (formas diferentes de falar) (...)”. Ademais, os aprendentes também revelaram dificuldade em distinguir outros grupos de verbos com significados semelhantes, tendo como exemplo “desejar” com o significado de “esperar” ou “querer” (participante 3CN1 nos desafios 4, 5 e 9, 3CN4 no desafio 5), “poder” com o significado de “conseguir” (3CN1 no desafio 4, 3CN5 no desafio 9), “levar” com o significado de “trazer” (3CN1 no desafio 6), “procurar” com o significado de “encontrar” (3CN1 no desafio 9, 3CN3 no desafio 1), “estudar” com o significado de “aprender” (3CN1 no desafio 27, 3CN5 no desafio 8), “olhar” com o significado de “apreciar” (3CN2 no desafio 2), “ver” com o significado de “verificar” (3CN2 no desafio 3), “tentar” com o significado de “experimental” (3CN2 no desafio 5), “fritar” com o significado de “saltear” (3CN2 no desafio 12), “sair” com o significado de “passear” (3CN2 no desafio 16), “cozinhar” com o significado de “cozer” (3CN3 no desafio 12), “obter” com o significado de “receber” (3CN3 no desafio 13), “ir” com o significado de “vir” (3CN3 no desafio 16), “arranjar” com o significado de “organizar” (3CN3 no desafio 28), “honrar” com o significado de “recordar” (3CN4 no desafio 2), “formar” com o significado de “criar” (3CN4 no desafio 4), “obter” com o significado “ganhar” (3CN4 no desafio 8) e “assistir” com o significado de “participar” (3CN4 no desafio 20). Outra falha comum no aspeto do domínio de vocabulário é o uso dos nomes com significado incorreto, resultante principalmente do conhecimento insuficiente. Por um lado, os aprendentes podem não ter entendido bem a diferença entre alguns pares de nomes com significados similares, tais como “família” em vez de “familiar” (participante 3CN1 nos desafios 2, 6 e 15), “estudo” em vez de “aprendizagem” (3CN1 no desafio 6), “aprendizagem” em vez de “estudo” (3CN1 no desafio 28), “método” em vez de “maneira” (3CN1 no desafio 11), “atmosfera” em vez de “ambiente” (3CN1 no desafio 25), “festa” em vez de “festival” (3CN2 no desafio 2), “fracasso” em vez de “falha” (3CN2 no desafio 4), “urgências” em vez de “emergências” (3CN2 no desafio 21), “alimento” em vez de “comida” (3CN3 no desafio 3), “fruto” em vez de “fruta” (3CN3 no desafio 2), “frutas” em vez de “frutos” (3CN3 no desafio 13), “galinha” em vez de “frango” (3CN3 no desafio 26), “horas” em vez de “tempo” (3CN4 no desafio 5) e “áreas” em vez de “sítio” (3CN4 no desafio 5). Por outro lado, os aprendentes podem ter dependido do seu conhecimento limitado da língua-alvo e usar as palavras que já tinham adquirido para indicar outros objetos que consideraram ser semelhantes, mas de

naturezas totalmente diferentes. Alguns exemplos são o uso de “cabelo” pela participante 3CN1 no seu *Poodle* em que devia ser “pelo”, o nome “ginásio” que ocorre nas produções da aprendente no desafio 10 e do seu colega, 3CN3 no desafio 9, em que quiseram dizer “pavilhão desportivo”, “porta” utilizado pela participante no desafio 21 para indicar o “portão” da sua universidade, o uso errado de “luz” pela mesma participante na vigésima quinta atividade para indicar o seu candeeiro que tinha “uma forma de raposa”, “farinha” e “fornalha” utilizados pela participante 3CN2 nos desafios 12 e 22, em que pretendia escrever “amido” e “churrasqueira”, “pote” e “fogo” que ocorrem na publicação da 3CN5 na décima quarta atividade, e que deviam ser “tacho” e “lume”, e também a expressão “pessoa de neva (neve)” em vez de “boneco de neve” escrita pelo 3CN3 no desafio 16. Na verdade, os nomes “luz²¹” e “candeeiro” podem ser interpretados por um carácter chinês idêntico – “灯” enquanto tanto “fogo” como “lume²²” pode ser traduzido para “火” em Mandarim . Além disso, a tradução de “boneco de neve” na língua chinesa é “雪人”, que significa literalmente “pessoa de neve”. Por isso, pode-se dizer que a língua materna é, de facto, um fator importante que pode influenciar o uso do vocabulário da língua-alvo. Contudo, também consideramos que o Inglês pode ter trazido algum impacto negativo aos aprendentes chineses na compreensão das palavras em Português. Por exemplo, no desafio 15, cujo tópico foi o filme favorito, o participante 3CN3 falou das suas frases favoritas do filme de que gostava mais e utilizou inadequadamente “linhas” na sua expressão, que pode ter sido influenciado pela língua inglesa “lines”. Outro erro semelhante aconteceu no desafio 20 em que a 3CN5 quis dizer que costumava dar mais atenção à melodia do que às letras das canções e o nome que utilizou foi “lírios” que, com efeito, designa uma espécie de planta em Português. Este uso incorreto muito provavelmente resulta da palavra “lyrics” em Inglês. Aliás, vale também chamar a atenção para os erros a respeito do uso do adjetivo durante as atividades, cuja taxa de erro também foi relativamente elevada. Os problemas que os participantes demonstram durante as atividades manifestam-se no seu uso impreciso. O exemplo mais representativo é o uso errado de “grande” nas publicações realizadas pela 3CN1 nos desafios 7, 15, 16 e 27 e pelo 3CN3 no desafio 19, que correspondiam efetivamente a “melhor” (a participante 3CN1 escreveu “mais grande” nos desafios 7 e 27), “muito”, “alto” e “forte”. Além disso, existem exemplos tais como “completo” em vez de “máximo”

²¹ “Desligar a luz” pode ser expressa como “关灯” em Mandarim.

²² “Reduzir o lume” pode ser expressa como “关小火/ 把火关小” em Mandarim.

(3CN1 no desafio 1), “inteiro” em vez de “cheio” (3CN1 no desafio 2), “velho” em vez de “antigo” (3CN1 no desafio 5), “torcido” em vez de “encaracolado” (3CN1 no desafio 6), “longe” em vez de “longa” (3CN1 nos desafios 20 e 25, 3CN4 nos desafios 12 e 19), “demais” em vez de ser “demasiado” (3CN2 no desafio 14), “claro” em vez de “soalheiro” (3CN2 no desafio 24), “oeste” em vez de “ocidental” (3CN2 no desafio 26), “gostado” em vez de ser “popular” (3CN3 no desafio 12), “energético” em vez de “enérgico” (3CN3 no desafio 17), “máximo” em vez de “maior” (3CN3 no desafio 27), “vivo” em vez de “animado” (3CN4 no desafio 19) e “brilhado” em vez de “brilhante” (3CN5 no desafio 2).

Embora tenham existido também erros em relação ao domínio das conjunções e advérbios (e locuções adverbiais), o número de erros foi comparativamente reduzido e cada aprendiz pode ter manifestado problemas distintos. Um erro mais representativo é o uso incorreto do advérbio “mais” com a função da locução adverbial “além disso”; ambos os participantes 3CN1 e 3CN3 utilizaram erroneamente o advérbio desta forma. Na terceira atividade, a 3CN1 escreveu uma frase para explicar a razão de gostar de aceder à internet, que foi “Posso fazer muitas coisas com (como) é, ~~tip~~ conversar com os meus amigos, este (isto) é base (básico), e mais (além disso), [também é] um mundo [que] tem muitas diferentes (diferenças) e [é] mais colorido (...)”. Além de ter confundido algumas classes gramaticais e omitido componentes da oração, a aprendiz também utilizou inapropriadamente o advérbio “mais”. Entretanto, o 3CN5 também cometeu um erro de característica semelhante na antepenúltima atividade, escrevendo “Mais (Além disso) Jigongbao (um prato chinês) é quente, eu gosto muito disso (deste prato)!”. Neste contexto, o advérbio “mais” não transmite um significado correto em Português. Ademais, também se pode encontrar erros tais como o uso do advérbio “imenso” em vez de “muito” para descrever o adjetivo “giro” pelo 3CN3 no desafio 6 e o uso errado de “especificamente” pela 3CN4 no desafio 25 em que se enganou com outro advérbio – “especialmente”. Quanto às conjunções, consideramos que os seus usos inadequados surgidos durante as atividades não possuem qualquer representatividade, pois que os erros dependeram muito da situação do domínio de língua de cada aprendiz. Alguns exemplos são o uso incorreto de “onde” em vez de “qual” (participante 3CN1 no desafio 9), “que” em vez de “quando” (3CN1 no desafio 15) e “e” em vez de “ou” (3CN2 no desafio 25). Por outro lado, o uso desnecessário da palavra em Inglês é considerado o erro menos frequente durante as atividades, para além dos dois adjetivos em Inglês encontrados na produção da

3CN1 (“simple”, em Português: simples, no desafio 16 e “chinese”, em Português: chineses, no desafio 19) que podem ter sido mal soletrados. Existem também algumas falhas tais como “yoga” (em Português: ioga, participante 3CN2 no desafio 10), “microblog” (em Português: microblogue, 3CN4 no desafio 3) e “ping-pong” (em Português: pingue-pongue, 3CN4 no desafio 11).

De acordo com o gráfico 31, pode-se dizer que geralmente a movimentação de erros relativamente ao domínio de vocabulário não apresenta quase nenhuma afinidade com a flutuação do número de palavras utilizadas em cada desafio. Observa-se uma tendência descendente de erros no caso da participante 3CN1, embora a taxa de erro continue a manter-se elevada em comparação com outros participantes, enquanto o número de erros da 3CN4 também permanece numa faixa relativamente reduzida e estável após o desafio 8. Se bem que também se encontre uma tendência de queda evidente entre os desafios 14 e 27, no caso do 3CN3 voltou a cometer catorze erros na última atividade, bem acima do número de erros da maioria das suas publicações. Porém, a movimentação de erros cometidos pela 3CN5 no que diz respeito ao domínio de vocabulário não revela efetivamente nenhuma regularidade e demonstra três curvas com amplitude diferente no gráfico enquanto a 3CN2 também não revelou nenhum progresso evidente.

4.3.3 Limitações e problemas

Durante as atividades, muitos participantes podem ter repetido os erros sem perceber a sua existência, tais como a falta da conjunção “que” quando a participante 3CN4 utilizou “parece-me” para subordinar uma oração nos desafios 3, 8 e 23 e a expressão “terra de natal” surgida nas publicações criadas pela 3CN5 nos desafios 16, 22 e 23, a qual pode ter influenciado o outro aprendiz participante, 3CN3, que também cometeu um erro idêntico no desafio 22. Na maioria dos casos, os aprendentes não estão conscientes da existência de problemas na sua produção, mesmo que, às vezes, possam ter notado os seus erros e corrigi-los ao lerem as publicações dos outros participantes, o texto exemplar publicado pela docente, ou instruções dos desafios. Por exemplo, a 3CN1 escreveu expressões “muitas (muito) famosas” e “muitas (muito) simpáticas” nas segunda e sétima atividades devido à confusão da classe gramatical de “muito” e, nas suas publicações dos desafios 8 e 11, já se encontram usos corretos, como “muito bonita” e “muito entusiasta”. Todavia o participante 3CN3 escreveu erradamente o adjetivo “tradicional” de forma idêntica nos desafios 7 e 23, mas encontrámos a grafia correta do adjetivo nos desafios 13 e 18. Isto quer dizer que

o aprendente voltou a cometer o erro que já tinha notado, provavelmente por causa de desleixo ou desatenção, revelando, também, a necessidade de apontar e chamar a atenção para a existência dos erros existentes nas suas expressões. Porém, esta etapa não foi realmente realizada em virtude da estratégia que a docente participante aplicou, a qual se preocupava com a participação e iniciativa dos aprendentes chineses. Com efeito, durante a entrevista que realizámos após a conclusão das atividades, os participantes 3CN1 e 3CN4 afirmaram que “não sabia se o meu uso estava correto” e “não [consequia] garantir a exatidão do conteúdo que publicava”. Estas eram algumas das desvantagens do uso do *Weibo* como ferramenta de aprendizagem de Português. Quando foi perguntada qual a preferência entre as estratégias que costumava utilizar na aprendizagem da língua-alvo e o uso do *Weibo*, a 3CN4 respondeu que, se bem que a comunicação no *Weibo* se tenha relacionado mais com um *output* positivo, preferia as estratégias que usava no dia-a-dia, dado que não tinha forma de saber se as expressões que usava ou encontrava na pesquisa estavam corretas, especialmente não sabia se era Português europeu ou do Brasil, expressando, portanto, a sua vontade de receber correções durante a interação no *Weibo*.

Ademais, também vale destacar o facto da realização tardia dos desafios no caso do participante 3CN3, que publicou o último texto mais de uma semana depois do lançamento do desafio e, por vezes, realizou mais do que um desafio de uma só vez. Isto pode influenciar diretamente a qualidade da sua produção e também impedir a interação dos outros participantes com ele. Uma solução possível foi proposta por Carver (2019) na sua investigação, na qual afirmou que o estabelecimento de duas datas limite podia facilitar potencialmente uma interação mais profunda e significativa. Todavia, este fenómeno pode não ter resultado da redução da sua motivação, mas da situação não positiva de saúde do aprendente, o qual mencionou o seu internamento no hospital na vigésima primeira atividade.

4.4 Apresentação e discussão dos resultados das entrevistas

Após a conclusão das atividades das segunda e terceira intervenções, todos os participantes foram entrevistados à distância por meio da rede social e as suas respostas foram igualmente registadas, visto que escutar a opinião dos aprendentes é essencial para entender o seu comportamento e planear uma intervenção educativa mais estruturada e benéfica (Kukulka-Hulme, 2012 *apud* Ma, 2018; Kuznetsova & Soomro, 2019). Recolhemos, desta forma, algumas informações produtivas que não somente evidenciam as perspetivas pessoais dos aprendentes chineses a respeito do uso do *Weibo* como uma ferramenta de aprendizagem de Português, mas também desvendam os seus resultados de aprendizagem durante as atividades que não se refletem nas testagens. Portanto, aproveitamos para as apresentar neste capítulo com a finalidade de complementar os resultados do estudo.

As entrevistas consistiram em onze perguntas com cinco objetivos distintos, designadamente comparar as diferenças entre a estratégia que os aprendentes costumam usar e as atividades organizadas no *Weibo*, verificar a atitude dos participantes em relação ao uso da rede social na aprendizagem de Português, perceber as vantagens e desvantagens da utilização do *Weibo* na aprendizagem, entender a razão de eventual inatividade ou desistência dos participantes e recolher sugestões dos participantes e perceber as suas ideias em relação às estratégias de aplicação. As médias de tempo gasto para responder variaram entre 60,8 minutos (segunda intervenção) e 70,5 minutos (terceira intervenção).

4.4.1 Diferenças trazidas pelo *Weibo* na aprendizagem de Português

As entrevistas aos dez participantes das duas intervenções tiveram início com a pergunta - “Normalmente como costuma aprender Português? Quais são as estratégias que usa mais?”. A abordagem principal para a esmagadora maioria dos entrevistados era a aula e os materiais que os docentes forneciam e somente a participante 2CN2 não mencionou este facto na entrevista. No entanto, sete entrevistados (2CN2, 2CN3, 2CN4, 3CN2, 3CN3, 3CN4 e 3CN5) referiram que se habituavam a memorizar o vocabulário, textos ou conhecimentos depois da aula. Além disso, alguns deles também mencionaram que fazer ou organizar apontamentos (participantes 2CN4 e 3CN5), realizar trabalho de casa (2CN1 e 2CN3), fazer exercícios (2CN5 e 3CN2) e ler gramáticas (participante 2CN4, 3CN1 e 3CN2), notícias (2CN5) ou artigos (2CN2) em Português eram as estratégias mais utilizadas na sua aprendizagem. Quanto à compreensão oral, ouvir áudios (3CN2,

3CN5), notícias (2CN2), *podcasts* (2CN1) ou música (3CN5) são as únicas abordagens que os aprendentes referiram na entrevista. Todavia, se bem que alguns deles tenham afirmado as interações com os seus colegas na aprendizagem, tais como conversar em Português (2CN2), comunicar ou discutir sobre os conhecimentos falados nas aulas (3CN1 e 3CN2) e pedir para corrigir os erros existentes na fonética (3CN3), a aprendizagem entre pares não foi efetivamente uma estratégia muito aplicada pelos aprendentes. A maior parte dos participantes podem não ter estado conscientes de que a aprendizagem entre pares podia ser uma estratégia eficiente para a sua aprendizagem e os métodos por que optavam caracterizam-se por um *input* unilateral, neste caso, com exceção de fazer exercícios de gramática, e por ser isolada. Somente os participantes 2CN1, 2CN4 e 3CN5 falaram do facto de que tinham contacto com falantes da língua portuguesa na vida quotidiana. Deste modo, pode-se dizer que uma grande parte dos aprendentes, com efeito, não tinham oportunidades de utilizar a língua-alvo na realidade e a sua aprendizagem limita-se a uma aquisição isolada. No que diz respeito ao aproveitamento das aplicações do telemóvel na aprendizagem de Português, a ferramenta mais referida foi o Wechat (2CN4 e 2CN5), que possui uma função chamada “conta oficial (公众号, *official account* ou *public account*)”, permitindo distribuir *feeds* aos subscritores. Existem algumas contas oficiais relacionadas com a aprendizagem de Português e, sendo uma das aplicações mais utilizadas pelos aprendentes no dia a dia, o acesso às contas oficiais é razoavelmente mais fácil e conveniente para eles. Ademais, o participante 2CN1 mencionou também o uso dum aplicação de *podcast*, Himalaya FM, com o intuito de complementar os seus recursos de aprendizagem. Em geral, consideramos que a aprendizagem dos aprendentes permanecia ainda nos recursos mais primitivos e tradicionais e a comunicação com os seus colegas também era bastante restrita e o uso da língua-alvo, na realidade, não alcançou o objetivo de comunicação.

Quando foram interrogados sobre as suas maiores dificuldades na aprendizagem de Português, a resposta mais comum foi a parte da compreensão oral (2CN4, 3CN2, 3CN4 e 3CN5). Os entrevistados afirmaram que não eram capazes de entender a frase inteira quando os falantes nativos falavam; muitas vezes só conseguiam perceber algumas palavras-chave e os artigos, numerais e objetos diretos e indiretos normalmente eram os que mais dificilmente entendiam. Alguns deles chegaram a acrescentar que nem conseguiam entender no áudio as palavras que já tinham aprendido. Entretanto, a produção oral também era uma

dificuldade que alguns aprendentes sentiam durante a aprendizagem. Por exemplo, a participante 2CN4 falou da sua incapacidade de dizer frases em Português com fluidez. No entanto, os participantes 3CN2 e 3CN3 também exprimiram a sua angústia na expressão oral em virtude de falta de habilidade para organizar as palavras, enquanto a 2CN3 e a 3CN1 mencionaram as suas dificuldades respeitantes à pronúncia. Não obstante, alguns entrevistados também deram respostas insólitas relativamente ao obstáculo à aprendizagem, tais como a falta de “contacto com o texto original em Português” (2CN5), “dizer uma frase sem erros gramaticais” (2CN3) e não conseguir “memorizar as palavras” (3CN4). Contudo, o participante 2CN1 respondeu de uma forma díspar e disse que para ele a maior dificuldade na aprendizagem era a diferença existente entre as línguas, o qual recebia, por vezes, respostas dos falantes nativos de Português que não correspondiam efetivamente ao que tinha pretendido perguntar. E isto para o aprendente era um processo que se tinha de compreender em vez de transmitir literalmente e considerou que não foi realmente possível ser realizado na prática devido à ausência de ambiente do uso da língua-alvo. De facto, é muito importante estar consciente do facto de que a língua é efetivamente utilizada como uma ferramenta de comunicação e, muitas vezes, os aprendentes podem tratar o Português simplesmente como uma disciplina (ou objeto de aprendizagem), ignorando o seu objetivo de aprendizagem cuja função básica é comunicação na língua-alvo. O mal-entendido relativo ao objetivo de aprendizagem pode conduzir todo o processo ao desvio e resultar numa aprendizagem centrada somente na parte gramatical e na busca cega da perfeição da expressão.

No entanto, também foi solicitado aos participantes para partilharem os seus pontos de vista a respeito da distinção entre o treino de Português no *Weibo* e as estratégias de aprendizagem que costumavam aplicar. De acordo com as respostas dos entrevistados, por um lado o foco da aprendizagem foi diferente; a aprendizagem dos aprendentes normalmente enfatizava a parte teórica, focalizando-se nos conhecimentos da gramática. Porém, as atividades do *Weibo* incentivaram a produção escrita na língua-alvo e ajudaram mais na criação de capacidade de expressão (2CN2, 2CN3) e do uso de vocabulário (3CN2, 3CN5). Por outras palavras, como o participante 3CN3 bem relatou, a diferença entre as atividades desenvolvidas com base no *Weibo* e as estratégias que utilizavam na aprendizagem quotidiana foi de “*input*” e “*output*”, já que os aprendentes raramente chegaram a utilizar o que tinham adquirido na realidade. À vista disso, o uso do

Weibo possibilitou uma aprendizagem mais ativa, devido a que os participantes necessitavam de organizar as palavras para exprimir os seus pensamentos e opiniões em Português por si próprios (3CN4). À luz da participante 3CN1, a utilização do *Weibo* retirou-a dos padrões fixos de orações e regras e normas do livro e permitiu-lhe aprender a morfologia e sintaxe que realmente se podiam utilizar na vida social. Isto desvenda o facto de que, mesmo que tenham adquirido conhecimentos gramaticais, os aprendentes podem não os saber utilizar em contexto autêntico. Daí também surgiu uma questão – será que os aprendentes podem dominar totalmente o uso da língua-alvo só por via do livro ou das aulas? No entanto, a aprendente também mencionou a sua dificuldade em memorizar o uso das combinações de palavras sem os ter utilizado na prática. O uso do *Weibo* na aprendizagem de Português ajudou realmente a expor os pontos fracos e os problemas existentes no domínio dos conhecimentos, uma vez que os aprendentes puderam perceber as suas limitações na expressão na língua-alvo. Por outro lado, o modo inovador de efetuar o processo de aprendizagem na ferramenta *Weibo* também forneceu aos participantes flexibilidade de tempo (2CN5 e 3CN1) e, simultaneamente, o seu uso também não se restringiu a qualquer local. Os aprendentes podiam perfeitamente aproveitar momentos fragmentados para aceder à ferramenta para ver as publicações e partilhas dos outros desde que houvesse acesso à Internet. Além disso, o *Weibo* também disponibilizou um ambiente diferente de aprendizagem com a participação dos pares, o que possibilitou uma troca de conhecimentos dentro a comunidade de aprendizagem (3CN1) e incentivou eventualmente o interesse na participação (3CN2).

4.4.2 Atitude dos participantes relativamente ao uso de redes sociais na aprendizagem

Em geral, a atitude dos participantes em relação à aplicação de redes sociais na aprendizagem de Português foi positiva, o que, para os aprendentes, constituiu um método muito bom (2CN1 e 3CN3), útil (3CN1 e 3CN2) e conveniente (2CN4) e criava expectativas (2CN3) e possibilidades (2CN3, 2CN4, 2CN5, 3CN2, 3CN4 e 3CN5). Segundo as respostas dos entrevistados, conversar com falantes nativos da língua portuguesa (2CN1, 3CN2, 3CN3 e 3CN5), discutir dentro a comunidade online (3CN1 e 3CN2) e, provavelmente devido à inspiração das atividades desenvolvidas no *Weibo*, fazer publicações mediante certos temas ou tópicos (2CN4, 2CN5, 3CN2 e 3CN4) são, na sua opinião, abordagens possíveis para aprender Português em redes sociais. Nas palavras da participante 3CN4, quando

querem expressar os seus pontos de vista por meio das redes sociais, vão espontaneamente consultar as palavras que podem transmitir as suas ideias e assim aprendem vocabulário novo. E também conhecem outros usos e expressões através de observar o que os outros escrevem (3CN4), pois que as conversas em Português referem sempre o uso dos tempos e vozes verbais e do vocabulário (3CN3), aumentando, desta forma, o nível da língua-alvo, especialmente na escrita e leitura (3CN2). Assim sendo, o uso de redes sociais na aprendizagem permite que os aprendentes apliquem de uma forma prática os conhecimentos que aprendem nas aulas ou no livro na vida real (3CN1, 3CN3 e 3CN4). Entretanto, também houve uma voz diferente que esperava que a utilização não se limitasse somente à interface do chat, acrescentando outras abordagens possíveis, tais como ver vídeos e ouvir músicas ou notícias (2CN2). No entanto, alguns entrevistados também partilharam as suas experiências de usar as redes sociais como ferramentas de aprendizagem, mencionando aplicações como *HelloTalk* (2CN1 e 3CN5), *Tandem* (2CN2), *Facebook* (2CN1) e *Instagram* (2CN1), porém podem não ter corrido muito bem. Sendo aplicações inventadas particularmente para comunicar com outros aprendentes ou falantes nativos da língua-alvo, o *HelloTalk* e o *Tandem* também possuem limitações inevitáveis. A experiência de uso não foi positiva no caso da participante 2CN2 que comentou que era “difícil encontrar um parceiro de comunicação” enquanto o 2CN1 também apontou o facto de não haver uma interação muito ativa e existir dificuldades de encontrar amigos novos em virtude do número limitado de utilizadores, tornando, por isso, difícil continuar. Quanto ao *Facebook* e *Instagram*, o participante 2CN1 utilizava para fazer amizade com os falantes de Português e comunicar com eles no dia a dia, e até ocasionalmente falavam por câmara. Só que como o participante bem disse, este género de aplicação não é efetivamente criado para fins de aprendizagem da língua: carece de organização e a aprendizagem depende muito da pessoa. De facto, os falantes com quem os aprendentes comunicam nas ferramentas sociais, ou por outras palavras, os parceiros de comunicação, também decidem em grande medida o efeito de aprendizagem. O uso descuidado de palavras dos falantes, por hábito, tais como calão e expressões coloquiais, pode certamente desviar a sua aprendizagem. Na verdade, muitas investigações salientam a influência negativa que o uso das redes sociais pode ocasionar relativamente à gramática, vocabulário e ortografia (Eisenstein, 2013; Omoera *et al*, 2018; Songxaba & Sincuba, 2019). Um exemplo concreto neste caso foi o uso abusivo de gerúndio do participante

2CN1 durante as atividades da segunda intervenção.

Relativamente à preferência entre o treino de Português no *Weibo* e as estratégias a que se habituaram a utilizar, três entrevistados (2CN2, 2CN4 e 3CN1) afirmaram a sua inclinação pelas atividades desenvolvidas na ferramenta social chinesa, devido a que os exercícios podiam ajudar a encontrar os defeitos existentes na aprendizagem (2CN4) e a maneira de realizar os desafios proporcionava alguma flexibilidade (3CN1), enquanto um número idêntico de inquiridos (2CN3, 2CN5 e 3CN3) preferiam integrar as duas formas na sua aprendizagem. Segundo as palavras do participante 3CN3, só estudar e não usar o que se aprende não faz sentido para a aprendizagem da língua-alvo, embora o treino no *Weibo* implique também um pré-requisito de se ter um certo conhecimento básico da língua portuguesa. Isto não pode ser separado da aprendizagem quotidiana. Em relação à maneira concreta de combinar as duas formas, a 2CN5 deu a sua sugestão construtiva e disse que podia considerar delinear os temas e tópicos das atividades em conformidade com o conteúdo da aula do mesmo dia, a qual acreditou que era uma maneira possível de incentivar a produção dos participantes. Não obstante, também existem três entrevistados (2CN1, 3CN4 e 3CN5) que manifestaram a insistência nas suas estratégias habituais. Para o participante 2CN1, a falta de interação fez-lhe perder a iniciativa e, no caso da 3CN4, o problema foi a ausência de correção, pois que a aprendente “não tinha formas para saber a exatidão do conteúdo que tinha encontrado na pesquisa e das expressões produzidas”. Entretanto, a participante 3CN5 preferia uma aprendizagem mais autodirigida, uma vez que podia planear a aprendizagem de acordo com a sua situação real, apesar de poder ser mais “fechada” e “pouco interessante”. Todavia, outra participante, 3CN2, deu uma resposta mais peculiar, referindo as duas hipóteses. Para a aquisição básica do quotidiano, a sua escolha caiu nas estratégias que costumava usar, as quais eram mais semelhantes aos hábitos que tinha tido durante a escola secundária – por exemplo, fazer apontamentos, ler manuais e memorizar os conhecimentos de uma forma repetitiva. Quanto ao aspeto de comunicação e escrita em Português, preferia o *Weibo* porque, para a aprendente, por um lado a participação dos seus colegas podia incentivar o seu interesse em contribuir e a diversidade de tópicos dos desafios podia ajudar a aumentar inconscientemente o seu vocabulário, o que era bastante útil. Acreditamos que a situação da 3CN4 não é um caso ímpar e, muito pelo contrário, a memorização mecânica e repetitiva provavelmente é a forma mais utilizada pelos

aprendentes chineses na aprendizagem de línguas. Devido ao sistema de avaliação enraizado em exames escritos, a memorização é um elo especificamente fundamental para a educação da China (Água-Mel, 2014). Muitos aprendentes habituam-se a interpretar o processo de aprender línguas como a memorização de vocabulário e gramática e não valorizar muito o seu uso em contexto autêntico. Daí decorre o problema de fraca competência de comunicação, embora possam estar muito familiarizados com os conhecimentos teóricos. Contudo, isto resulta não só da carência de consciência do treino neste aspeto por lado dos aprendentes, mas também da falta de ambiente e contexto linguístico (*ibidem*).

4.4.3 Vantagens e desvantagens do uso do *Weibo* na aprendizagem

Falando das vantagens do uso do *Weibo* na aprendizagem, os participantes afirmaram que era interessante (2CN1, 2CN3 e 3CN2), flexível (2CN1 e 3CN5) e conveniente fazer a revisão dos conhecimentos verificando as publicações (2CN4), possuía interação (2CN3) e uma autonomia mais forte, em que os aprendentes eram mais ativos (2CN1), criando uma iniciativa de aprendizagem autónoma através de procurar estudar espontaneamente vocabulário novo quando necessário (2CN3 e 3CN4). Os conhecimentos aprendidos podem ter sido aplicados de modo maximizado na prática de uma forma sintética (3CN1, 3CN3, 3CN4 e 3CN5). Além disso, também podiam aprender expressões mais autênticas (2CN1, 2CN2 e 2CN5), as quais não se encontram nos manuais (3CN5), e o escopo de conhecimentos da língua-alvo também pode ter sido ampliado (2CN4). Nas palavras da participante 2CN2, durante as atividades desenvolvidas no *Weibo*, havia mais oportunidade de pensar em organizar frases com a lógica do Português, que a outra participante 3CN4 também mencionou, e os variados tópicos e temas também possibilitaram a aprendizagem de expressões diferentes. Além disso, devido ao delineamento organizado das atividades, o conteúdo das conversas entre os participantes também era mais pertinente, contribuindo para uma aprendizagem mais autêntica (2CN2). Ao mesmo tempo, os inquiridos também falaram dos seus ganhos na participação nas atividades: primeiramente, o progresso refletiu-se em fazer composições. Os participantes conheceram melhor o uso da língua-alvo (2CN2 e 3CN5), sentiam mais vontade em escrever em Português (2CN1, 2CN3 e 2CN4), melhoraram a capacidade de escrita (3CN5) e conheceram mais vocabulário (2CN4, 2CN5, 3CN1, 3CN2, 3CN3 e 3CN5). Segundo o participante 3CN3, a ampliação do vocabulário manifesta-se no menor investimento de tempo na leitura de textos longos. Em segundo lugar, os aprendentes podem estar mais atentos ao uso de

Português após a participação nas atividades. Por exemplo, a 2CN5 afirmou que a interação com as participantes portuguesas a ajudou a perceber a existência da lógica da língua chinesa na sua expressão em Português e teve acesso, por isso, a alguns usos mais autênticos. No entanto, a 3CN4 também mencionou o facto de que tinha prestado mais atenção à concordância nominal de número e de género depois de escrever alguns textos durante as atividades, a qual demonstrou eficientemente um progresso positivo respeitante à discordância nominal de número durante as atividades da terceira intervenção. De facto, a realização das atividades também foi tratada pelos aprendentes como um processo de rever os conhecimentos gramaticais e vocabulário (2CN1, 3CN2 e 3CN4). Por fim, durante as atividades da segunda intervenção, os aprendentes também estabeleceram novas amizades com as participantes portuguesas (2CN1, 2CN2, 2CN3 e 2CN5) e adquiriram alguns conhecimentos novos respeitantes a Portugal, o que ajudou muito a iniciativa da aprendizagem de Português (2CN1, 2CN4). A 2CN4 ainda acrescentou que de vez em quando recebia mensagens privadas das participantes portuguesas a “complementar conhecimentos extra” e sentia-se muito contente porque havia pessoas que liam e respondiam atentamente ao que tinha publicado. De acordo com Pimmer, Chipps, Brysiewicz, Walters, Linxen e Gröbriel (2017), as interações estabelecidas com base no espaço virtual das redes sociais promovem a sociabilidade e intimidade e esbatem as fronteiras educacional e privada que ajudam, por isso, ao estabelecimento da relação social entre os participantes e à sustentabilidade de aprendizagem mútua. Ao mesmo tempo, a existência da audiência também pode certamente promover a motivação e influenciar positivamente, em consequência, o comportamento dos participantes (Kabilan *et al.*, 2010; Hattem & Lomicka, 2016; Pew Research Center, 2015 *apud* Omoera *et al.*, 2018). No caso da terceira intervenção, os participantes também afirmaram que tinham conhecido melhor a vida dos colegas chineses durante a partilha da sua vida quotidiana e pensamentos (3CN4 e 3CN5). A 3CN1 falou da sua experiência mais inesquecível durante as atividades, a qual publicou um texto a exprimir as suas dificuldades e angústias relativamente ao estudo de português numa atividade cujo objetivo foi partilhar novidades recentes. Recebeu, no dia seguinte, comentários de elogio e ânimo dos outros aprendentes e da docente e ganhou confiança. À vista disso, acreditamos que as comunidades que se criaram alicerçadas no *Weibo* ofereceram um ambiente confiável para os participantes em que podem partilhar as suas perspetivas e sentimentos pessoais, criando, por isso,

a base para uma aprendizagem sustentável entre pares.

Não obstante, a aplicação *Weibo* também tem os seus limites e défices, tal como outras ferramentas de aprendizagem. Para os participantes, o modo de aprendizagem podia não ser suficientemente sistemático e os conhecimentos aprendidos desta maneira podiam ser fragmentados (2CN1, 2CN3 e 3CN5). Além disso, os participantes 3CN3 e 3CN4 sublinharam o problema de não haver formas de saber a exatidão do conteúdo que produziam em virtude da falta de correção. A 2CN2 partilhou o seu sentimento respeitante à participação na segunda intervenção e disse que o fuso horário pode ter sido um fator influenciador, pois que a conversa e o ambiente de comunicação foram efetivamente difíceis de manter por causa disso. No caso da participante 2CN5, falou da questão da falta de “obrigatoriedade”, uma vez que a situação de realização das atividades pode ser influenciada quando os participantes se encontram ocupados. No entanto, a 3CN1 também mencionou o facto de poder ter sido distraída por outras aplicações devido ao fraco autocontrolo, enquanto a 3CN5 também concordou que os aprendentes podem ter sido incomodados por outras informações do telemóvel e não se conseguirem concentrar. Todavia, não se pode omitir a diferença considerável entre as atividades desenvolvidas no *Weibo* e as aulas e materiais tradicionais de aprendizagem com que os aprendentes têm mais contacto, os quais podem estar mais acostumados a estudar e memorizar a lista do vocabulário do manual e os conhecimentos cruciais que os docentes apontam no quadro. A produção de conhecimentos nas atividades do *Weibo* ocorre durante o processo de organização de palavras, partilha de informações e comunicação entre os participantes, não possuindo qualquer previsibilidade. Contudo, tal como a 2CN3 bem falou, o uso do *Weibo* na aprendizagem de Português não podia resumir nada de uma forma sistemática por si só, dependendo tudo do próprio aprendente. De facto, o *Weibo* permite perfeitamente a organização dos conhecimentos, em que podem sempre consultar todas as publicações que qualquer participante publica se este não as elimina ou oculta, tal como a 2CN4 indicou, e aproveitar a função de pesquisa para encontrar certas expressões surgidas em algum texto publicado também é possível fazer-se na ferramenta. Além disso, a função de captura de ecrã dos *smartphones* também pode ser considerada como um método eficaz de registar instantaneamente os conhecimentos encontrados durante o uso do *Weibo*. Porém, isto também se associa indissolúvelmente com a criação da consciência de aprendizagem autónoma; a introdução do *Weibo* forneceu simplesmente uma nova abordagem

para a aprendizagem de Português, mas não pode garantir nenhum resultado de aprendizagem se os aprendentes não o aproveitam eficientemente. Os fatores influenciadores da aprendizagem, na verdade, não existem somente no telemóvel, mas em todo o lado. Qualquer questão ocorrida durante o processo de aprendizagem pode igualmente ser fator distrator (Kirschner e Karpinski, 2010). Esta passividade manifestada no uso do *Weibo* pode certamente reduzir o efeito de aprendizagem dos aprendentes. Aliás, de acordo com a participante 3CN1, existiam também dificuldades técnicas durante o uso do *Weibo*: “não se podia fazer publicações e às vezes os comentários também não apareciam devido ao problema inerente da própria aplicação”, afirmação confirmada pela docente na entrevista. Esta encontrou igualmente dificuldades em utilizar a aplicação na fase inicial “devido às características de segurança ou definições daquela”, porém acabando por ser resolvidas.

Diante da pergunta “quais são as maiores dificuldades, para si, durante a execução das atividades?”, um número considerável de entrevistados respondeu que foi a incapacidade de expressar em Português o que pretendiam transmitir devido ao nível limitado ou à falta de familiaridade com a língua-alvo (3CN1, 3CN2, 3CN3 e 3CN5). Outra questão referida pelos aprendentes foi o desenho dos tópicos das atividades que não podiam impulsionar essencialmente a vontade de produção (2CN4 e 3CN4). Para os aprendentes, alguns tópicos podem ter sido “difíceis de escrever”, pois não foi fácil “encontrar uma frase adequada para expressar” (2CN4). Contudo, equilibrar a diversidade dos tópicos das atividades e a escolha dos temas mais atraentes para os participantes é efetivamente desafiante. As atividades foram organizadas com o objetivo de reviver o mais possível contextos linguísticos na vida real para os aprendentes participantes poderem utilizar e conhecer os usos da língua-alvo de uma forma relativamente mais global, cujo planeamento pode não apelar ao interesse de todos. Assim sendo, a interação entre os participantes pode ser eventualmente afetada (3CN4). Além disso, quanto à interação, a 2CN2 ainda confessou que não sabia o que devia dizer quando comunicava com as participantes portuguesas. Segundo o 2CN1, a falta de participação, por exemplo, no meio das atividades da segunda intervenção, também pode ter trazido um impacto negativo na iniciativa dos outros participantes. Entretanto, existem também razões mais objetivas que influenciaram a participação dos aprendentes, tais como a carga pesada de estudo (2CN3) ou a indisponibilidade pessoal (2CN5).

Com efeito, a participante 2CN4 referiu o facto de que havia uma rapariga brasileira desconhecida que comentou as suas publicações que se pode considerar como uma vantagem que o *Weibo*, como uma ferramenta social com utilizadores internacionais, traz. Porém, a participação dos participantes imprevistos também pode suscitar riscos para a aprendizagem dos aprendentes chineses. De facto, durante a realização das atividades da terceira intervenção, algumas participantes também receberam comentários feitos por um utilizador desconhecido, mas a sua participação foi efetivamente incontrolável e o seu uso de Português podia não ser gramaticalmente correto. Por exemplo, este utilizador corrigiu o uso correto de “obrigada” da participante 3CN1 quando lhe agradeceu ajudar a encontrar livros em Português, dizendo que a participante devia utilizar a forma masculina da palavra em conformidade com o seu género, cuja gramática é indubitavelmente incorreta. Além disso, os seus comentários continham ainda erros a respeito do uso da



Figura 27 – Alguns dos comentários feito por um utilizador desconhecido que as participantes da terceira intervenção receberam

preposição, artigo e verbo, tal como a figura 27 apresenta. Neste caso, a participação do utilizador não se pode interpretar como um benefício para a aprendizagem dos aprendentes, a qual pode ser dirigida para um sentido indesejado. Portanto, vale prestar muita atenção quando surgem participações imprevistas.

4.4.4 Razões possíveis de desistência da participação

Quando inquiridos sobre as razões possíveis que podem ocasionar a perda de motivação na participação, cinco entrevistados falaram de questões pessoais, incluindo tarefas pesadas de estudo (2CN2 e 2CN5), mau estado de saúde (3CN2 e 3CN3) e falta de autoconfiança (3CN1), enquanto outros motivos foram a ausência de interesse por certos tópicos (2CN3, 3CN4 e 3CN5), falta de correção (2CN1 e 2CN2) e repetição de temas semelhantes das atividades (2CN4), que tentámos evitar durante a terceira intervenção por meio de modificação adequada da organização das atividades. Com efeito, tanto para os aprendentes participantes da segunda intervenção como para os da terceira intervenção, a correção foi dirigida ao que constantemente recorriam durante as atividades, mas não foi verdadeiramente alcançada em ambas as intervenções devido à falta de participação das participantes portuguesas e à estratégia adotada pela docente. Para os aprendentes chineses, receber a correção dos falantes nativos foi a forma de saber se o seu uso da língua-alvo estava correto. Porém, não foi o único método. Na realidade, a maior parte dos usos de língua aprende-se mediante a observação dos modos como os falantes nativos utilizam a língua. De facto, as atividades desenvolvidas no *Weibo* proporcionam também esta possibilidade, em que existiam sempre instruções em Português e, no caso da terceira intervenção, a docente até participou na realização dos textos em conformidade com os requisitos das atividades. A participante 2CN2 concordou que era possível aprender expressões se lessem atentamente as instruções que o investigador publicou. Um exemplo mais concreto foi encontrado num texto escrito pela 3CN1 na décima sexta atividade, em que a aprendente escreveu “O (No) verão não há [o] cheiro agradável da terra, mas há [o] cheiro doce das bebidas em (no) campo de jogos. Não tem a queda das folhas douradas, mas tem as sombras das árvores cheio (cheias) de folhas verdes”. Se bem que inevitavelmente tenham existido defeitos na gramática, as duas frases bem estruturadas e consideradas chegaram a transmitir as ideias da aprendente. Todavia, a aprendente chinesa provavelmente inspirou-se na instrução deste desafio, em que o investigador utilizou um conjunto de frases

interrogativas para estimular a inspiração dos participantes, escrevendo: “(...) Qual a sua estação favorita? Será a primavera com o cheiro fascinante da terra? Ou o verão com sol e gelados? Ou o outono com a queda das folhas douradas? Pode partilhar connosco em Português?” Não é difícil encontrar semelhanças entre o texto da instrução e as frases criadas pela aprendente, mas, ao mesmo tempo, são efetivamente distintas e pode-se notar a criatividade da aprendente nestas duas frases, revelando precisamente um processo de aprendizagem.

4.4.5 Sugestões para futuras atividades desenvolvidas no *Weibo*

Os participantes também propuseram as suas sugestões para o desenvolvimento de futuras atividades nas entrevistas. Ter mais participantes é um desejo comum de muitos entrevistados em primeiro lugar (2CN1, 2CN3, 2CN5 e 3CN3). Contudo, durante o desenvolvimento das atividades, também é indispensável considerar o número de participantes. Ao mesmo tempo que um maior número de participantes traz mais possibilidade de interação na comunidade, o fluxo excessivo de informações também pode causar a perda de participação, tal como aconteceu na primeira intervenção. Uma solução possível foi a sugestão proposta pela 2CN5, a qual indicou que era necessário separar os participantes em diferentes grupos e distribuir desafios distintos. Isto, na verdade, pode ser realizado por via de controlar os utilizadores que os participantes seguem no *Weibo*, dado que na interface principal só aparecem as publicações dos utilizadores seguidos. Ademais, a ferramenta *Weibo* também permite agrupar os utilizadores seguidores e mostrar publicações somente a certo grupo de seguidores. Quanto ao recrutamento de falantes nativos para participar, o participante 3CN3 falou especificamente na possibilidade de convidar os estudantes do Instituto Confúcio e os de intercâmbio que se encontravam a estudar na China, que é razoavelmente praticável.

Entretanto, o 2CN1 continuou a considerar que a integração do serviço de tradução era fundamental para o desenvolvimento das atividades, enquanto a participante 2CN2 sugeriu que os aprendentes participantes também pudessem fazer correções mútuas. Relativamente à forma específica de realizar as atividades, a participante 3CN2 sugeriu a publicação de áudios ou vídeos em vez de texto. E a 3CN5 também propôs algumas sugestões criativas, tais como organizar debates online no *Weibo* e ver um vídeo e fazer comentários em tempo real. Além disso, alguns aprendentes também manifestaram o seu desejo de diversificar ainda mais o conteúdo dos desafios, a fim de possibilitar mais escolhas para os participantes

(2CN1). Uma forma possível sugerida pela 2CN2 foi que os participantes ofereciam tópicos que se escolhiam através de votação. No entanto, a 3CN2 aconselhou a preparar dois tópicos similares para cada desafio e dar autonomia aos participantes para escolherem livremente. No caso da 3CN4, a aprendente não hesitou em manifestar a sua preferência pelo tópico livre e considerava que podia ser mais interessante e era capaz de incentivar mais interatividade entre a comunidade. A participante 2CN3 também partilhou a sua ideia em relação a não fixar os tópicos e disse que podia acrescentar uma nova atividade de emitir opiniões em relação às notícias mais populares; assim haveria sempre tópicos diferentes. Porém, os tópicos livres requerem em grande medida um nível elevado de Português e também não podem garantir absolutamente o interesse de todos os participantes. Além disso, sem organização prévia, o efeito de aprendizagem também dificilmente se assegura. Se bem que as sugestões sejam construtivas e possam contribuir razoavelmente para um melhor envolvimento dos participantes, também é importante tomar em consideração o objetivo de aprendizagem. Os aprendentes podem demonstrar interesses particularmente por algum tópico e conteúdo em específico e ter um comportamento inativo quando o tema da aprendizagem não lhes suscita a atenção (Kasuma, 2017). À luz de Carver (2019), os aprendentes têm preferência por tópicos que consideram interessantes segundo os seus pontos de vista pessoais e fáceis de escrever. Deste modo, certos tipos de tópico irão preponderar e o resultado de aprendizagem será certamente limitado e influenciado, se se conceder aos participantes liberdade total de os produzir, em vez de ter um plano de atividades anteriormente organizado consoante o objetivo didático do docente. Isto é, segundo as palavras de Carver (2019: 9), a tarefa do instrutor para implementar judiciosamente atividades relevantes no currículo do ensino de língua estrangeira.

Em geral, as sugestões para o melhoramento das atividades propostas pelos participantes focalizaram-se no número de participantes, conteúdo dos desafios e modo de participação, manifestando a sua expectativa de ter mais autonomia e interação durante a sua participação. Tal também se pode considerar como uma aprovação do uso do *Weibo* para fins de aprendizagem de Português pelos aprendentes que pretendiam produzir mais e ter mais interação. Alguns dos participantes até manifestaram abertamente a sua concordância com a forma do desenvolvimento das atividades durante a entrevista (2CN1, 3CN1 e 3CN3), coincidindo, com efeito, com o resultado relativamente positivo dos testes de

motivação durante as segunda e terceira intervenções.

Capítulo V Conclusões

Com base nos resultados que alcançámos durante as três intervenções, apresentamos neste capítulo as principais conclusões a fim de responder à questão de investigação que se propôs no capítulo II. No entanto, aproveitamos também o último capítulo deste trabalho para implicar as limitações que encontrámos durante a sua realização na prática e, por fim, seguindo a lógica de continuidade do presente estudo, finalizamos com algumas considerações construtivas para futuras investigações.

5.1 Principais conclusões

Com o objetivo de entender as potencialidades que o uso de uma rede social pode trazer na aprendizagem de Português na China, nomeadamente pelos falantes de Mandarim, optámos por considerar as plataformas de microblogue que permitem a criação de comunidades (Lomicka & Lord, 2012) e a revivência do uso autêntico da língua-alvo (Antenos-Conforti, 2009). Em virtude das condições reais, decidimos utilizar a ferramenta de origem chinesa *Weibo* como plataforma para desenvolver as atividades a que os estudantes possuem acesso na China continental. Em conformidade com as características da ferramenta, concentrámos o foco de estudo na capacidade escrita da língua-alvo. À vista disso, o presente estudo conduz-se com alicerce na seguinte questão de investigação: **“Qual o impacte da utilização do *Weibo* na capacidade escrita dos nativos da língua chinesa na aprendizagem de Português Língua Estrangeira?”**. Para responder a esta pergunta, um conjunto de dados, incluindo os decorrentes da aplicação de dois testes distribuídos antes e depois das atividades e todos os textos publicados pelos participantes no *Weibo*, foram recolhidos durante as segunda e terceira intervenções, já que o motivo da realização da primeira intervenção foi principalmente comprovar a possibilidade de criar uma comunidade de aprendizagem de natureza colaborativa na ferramenta *Weibo*. Tomando em consideração as investigações realizadas por Ançã (2008), Godinho (2010; 2014), Silva (2014) e Ma (2015), considerámos o possível impacte do uso da ferramenta em cinco questões em específico, nomeadamente a concordância verbal, a nominal de número e género, a formação dos tempos e modos, o domínio da preposição e compreensão e a utilização de vocabulário. No decorrer das atividades, registámos

os erros cometidos pelos aprendentes chineses a respeito do domínio de vocabulário e, conforme a natureza dos problemas, agrupámo-los em sete subcategorias que foram respetivamente a grafia errada ou uso de palavra não existente, a confusão de classe gramatical, a redundância ou omissão de componente sintático, o uso de palavra com significado errado ou uso inadequado, o uso inapropriado de palavra em Inglês e o uso errado do singular ou plural do nome.

De acordo com o que os resultados revelaram, os dois grupos de estudantes que participaram nas atividades desenvolvidas no *Weibo* demonstraram um progresso positivo relativamente à concordância verbal, enquanto que os outros estudantes não participantes cometeram mais erros deste género no segundo exame realizado depois das atividades do que no primeiro. No entanto, os participantes das atividades das segunda e terceira intervenções também manifestaram uma melhoria geral em relação à grafia de palavras que os outros estudantes podem eventualmente não ter tido. Quanto aos outros aspetos, as duas turmas revelaram situações distintas e não se verifica qualquer diferença evidente em geral entre os estudantes que participaram nas atividades e aqueles que não participaram.

Entretanto, também vale destacar o facto de que cada estudante pode ter a sua própria dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa. Através dos gráficos apresentados na análise e discussão das atividades das segunda e terceira intervenções, pode-se observar uma distinção evidente entre indivíduos relativamente ao tipo de erros na sua produção. Porém, alguns participantes demonstraram efetivamente algum progresso em certos aspetos do uso da língua portuguesa em concreto, tendo como exemplo o uso dos tempos e modos verbais no caso dos participantes 2CN1, 2CN2, 3CN2, 3CN4 e 3CN5 e a concordância nominal de número no caso dos participantes 2CN2, 3CN1, 3CN2 e 3CN4. À vista disso, pode-se dizer que se bem que não tenham demonstrado um avanço geral nos outros aspetos da capacidade escrita, alguns participantes, na realidade, chegaram a dominar melhor o uso da língua-alvo em certos aspetos durante as atividades. Além disso, também chamamos a atenção para os comentários dos aprendentes participantes nas entrevistas em que mencionaram alguns resultados de aprendizagem, tais como a proficiência em produção escrita e ampliação de vocabulário que, provavelmente, não se revela mediante dois exames.

No entanto, após a adoção da opinião duma aprendente participante da

segunda intervenção, optámos por enviar as instruções dos desafios somente em Português na última intervenção, evitando, deste modo, a interferência da primeira língua dos participantes chineses durante o desenvolvimento das atividades. De acordo com os resultados dos testes, os participantes da terceira intervenção demonstraram uma melhoria geral no que diz respeito à compreensão escrita da língua-alvo, que não se encontrou na segunda intervenção. Portanto, concluímos que o uso do *Weibo* pode potencialmente ajudar a melhorar a compreensão escrita quando se aplicam estratégias adequadas.

Falando do impacto que a utilização do *Weibo* pode trazer na capacidade escrita de Português dos estudantes chineses, não se pode negar o facto de que o ambiente do uso da língua-alvo que a ferramenta possibilitou num âmbito quotidiano, o qual nem os tradicionais recursos didáticos nem a aprendizagem autodirigida pode produzir, especificamente a criação de um acesso ubíquo a um espaço virtual em que se reuniram os aprendentes e se visualizaram em tempo real as suas contribuições na língua-alvo, permitindo uma troca eficaz de conhecimentos. A aprendizagem, de facto, também não resulta meramente das interações escritas entre os participantes, mas também é influenciada pelas estruturas tecnológica, funcional, multimodal, sociocultural e sociolinguística do espaço virtual fornecida pela rede social (Pimmer *et al*, 2017). Muitas vezes, tal como se apresentam pormenorizadamente na análise e discussão dos resultados, os problemas expostos durante as atividades relacionam-se evidentemente com a falta de familiaridade com a língua-alvo, e muitas vezes, a língua primeira dos aprendentes, que não possui quase nenhuma afinidade com a língua portuguesa, influenciou certamente a sua expressão nesta língua, causando erros interlinguísticos (Songxaba & Sincuba, 2019). Segundo Kuznetsova e Soomro (2019), uma comunicação eficaz exige não somente o bom conhecimento da língua-alvo, mas também o domínio da pragmática. As estratégias tradicionais desenvolvidas dentro da sala de aula contêm limites, mesmo com a aplicação dos métodos de instrução comunicativa em que os aprendentes podem manifestar dificuldades na comunicação intercultural autêntica na língua-alvo. De acordo com os comentários nas entrevistas, foi evidenciado que a oportunidade de usar a língua portuguesa na vida quotidiana era efetivamente limitada para os aprendentes chineses. Em vista disso, trata-se de uma necessidade premente otimizar uma plataforma que permita facilitar eficientemente a interação dos aprendentes na língua-alvo fora da sala de aula (*ibidem*). Deste modo, pode-se dizer que as

atividades desenvolvidas na ferramenta *Weibo* disponibilizaram uma possibilidade de utilizar a língua-alvo fora da sala de aula e aplicar o que aprendiam no contexto autêntico, de uma forma prática, graças às suas características vantajosas como rede social. No entanto, os variados tópicos apropriadamente delineados ajudaram também a incentivar a produção dos aprendentes em Português sob diferentes contextos linguísticos. Para poder transmitir as suas ideias e opiniões relativamente aos tópicos dos desafios, os aprendentes necessitavam de organizar as palavras e percebiam, destarte, a diferença entre o que pretendiam exprimir e as expressões que realmente dominaram na prática, conhecendo mais usos em Português com recurso ao dicionário ou por via de observar o que os outros escreviam.

Todavia, além de procurar perceber as influências desta ferramenta social em relação à melhoria da sua competência escrita em Português, a **avaliação do nível da participação, motivação e satisfação dos aprendentes participantes chineses** também foi um dos objetivos da investigação. De acordo com a situação da realização das atividades, os participantes da segunda intervenção realizaram em média 19,4 das 28 atividades, enquanto os cinco aprendentes da terceira intervenção realizaram as 28 atividades, sendo que ambos tiveram um nível da participação considerada relativamente positiva. Porém, o grupo de aprendentes da terceira intervenção fizeram menos comentários e *likes* às publicações dos outros, do que os seus colegas do ano anterior, os quais fizeram somente, em média, 9,4 comentários e 22,2 *likes*. Os números correspondentes da segunda intervenção foram respetivamente 28,8 e 49,8, revelando uma diferença considerável. A razão principal desta diferença pode resultar da alteração do estatuto de participante com quem os aprendentes interagiram: inicialmente com estudantes portuguesas que se encontravam a aprender Mandarim na altura (estatuto igual); e depois com a docente nativa que lecionava as suas aulas (estatutos diferentes). Por um lado, esta mudança pode determinar a distinção essencial do ambiente das comunidades de aprendizagem criadas com a base na ferramenta *Weibo*. Os aprendentes que realizaram as atividades com a docente podem ter tratado os desafios com mais seriedade, não se sentindo muito à vontade para interagir com a leitora. Em contrapartida, os aprendentes da segunda intervenção, em que havia a participação de estudantes portuguesas, contribuíram mais de três vezes com comentários e mais de duas vezes com *likes*, embora nenhum deles tenha realizado todas as 28 atividades. Os participantes chineses podem ter tentado aproveitar a realização dos comentários e *likes* para incentivar

a produção e interação das portuguesas, acabando, porém, por não haver uma interação equilibrada entre as duas comunidades. Isto influenciou, por sua vez, negativamente a participação dos participantes chineses. O número de palavras escritas por estes em cada desafio revelou uma diminuição visível no gráfico. Por outro lado, além de considerar a identidade das participantes portuguesas, também se deve estar consciente da sua participação. As estudantes portuguesas participaram na produção de 13,8 desafios em média, enquanto a docente participante publicou textos para 23 desafios, acompanhando os aprendentes chineses até à última atividade. Neste caso, também temos razões para acreditar que a manutenção da interação com as participantes nativas podia assegurar certamente a participação dos aprendentes chineses.

Quanto à motivação e satisfação dos aprendentes, os resultados foram considerados relativamente positivos, visto que as pontuações gerais do inquérito IMMS modificado de Keller (2010), incluindo quatro aspetos distintos, foram respetivamente 3,83 (valor máximo: 5) na segunda intervenção, e 3,99 na terceira intervenção, em média, enquanto os níveis de satisfação também atingiram 4,03 na segunda intervenção e 4,26 na terceira intervenção. Porém, de acordo com as opiniões dos aprendentes manifestadas durante as entrevistas, a ausência de interação entre as duas comunidades de participantes durante as atividades da segunda intervenção pode ter sido um motivo possível que resultou numa classificação menos positiva do que na terceira intervenção. Reportaram que a carência de interesse pelo tópico da atividade e inexistência de correção podiam ser outras razões que eventualmente ocasionavam a perda de motivação.

Quanto ao último objetivo da investigação – **identificar as estratégias didáticas mais adequadas aos falantes de Mandarim com a utilização do Weibo no ensino de Português Língua Estrangeira** –, pode-se concluir que, de modo geral, simular os cenários do uso de língua entre a comunidade de aprendentes chineses e a de falante(s) nativo(s), baseando-se em tarefas na ferramenta *Weibo*, mediante a organização adequada de tópicos, é uma estratégia praticável para incentivar a produção dos aprendentes e melhorar certamente a capacidade escrita da língua portuguesa, visto que tanto o resultado de aprendizagem como o nível de motivação e satisfação dos aprendentes das últimas duas intervenções do presente estudo foi razoavelmente positivo. Neste caso, o asseguramento da variedade de tópicos de interação é basal para uma aquisição mais global de conhecimentos da língua-alvo. No entanto, em conformidade com

os resultados dos testes realizados antes e após as atividades, acreditamos que a evitação do uso da primeira língua durante a execução das atividades também pode certamente ajudar no desenvolvimento da capacidade de compreensão escrita dos aprendentes. Contudo, vale destacar a importância da participação de falante(s) nativo(s) durante a execução das atividades, a qual determina, em certa medida, a motivação e, portanto, o efeito de aprendizagem dos aprendentes chineses. Se bem que os aprendentes possivelmente se sintam mais à vontade em interagir com participantes de idade semelhante, não se pode garantir efetivamente a participação dos aprendentes devido à contribuição dificilmente controlável de falante(s) nativo(s) que participam nas atividades de forma voluntária. Entretanto, a inclusão de docente(s) nativo(s) nas atividades desenvolvidas online pode certamente influenciar o envolvimento total dos aprendentes, apesar de a interação poder não ser muito intensa entre a comunidade de aprendizagem, e até ser forçada ou artificial (McBride, 2009). Neste caso, é aconselhável estabelecer uma comunidade de aprendizagem com dois grupos de falantes nativos de línguas alvo correspondentes, com um nível de empenho e motivação de aprendizagem similar, a fim de possibilitar uma aprendizagem mútua eficiente. Quanto ao planeamento das atividades em concreto, a escolha apropriada do tópico de atividades pode certamente trilhar o caminho do sucesso, mas, contudo, pode ser, com efeito, difícil de equilibrar o interesse dos aprendentes e o efeito de aprendizagem. Deste modo, escutar a opinião dos estudantes pode ser uma abordagem possível para ajudar a manutenção deste equilíbrio. Ademais, o presente estudo também procura entender a duração mais adequada para o desenvolvimento das atividades desenvolvidas para fins de aprendizagem em plataformas online. De acordo com o resultado do estudo comparativo que realizámos entre vinte e uma investigações na área correspondente, a maioria dos estudos desenvolveu-se em períodos que tiveram uma duração entre oito e dezasseis semanas. No presente estudo optou-se por conduzir as atividades por um período de catorze semanas e com uma frequência de duas atividades por semana em conformidade com o resultado da implementação do teste piloto, designadamente a primeira intervenção, obtendo, entretanto, resultados evidentes de aprendizagem e uma estabilidade razoável de participação, particularmente no caso da terceira intervenção, sem a intervenção da questão da falta de participação das participantes portuguesas. À vista disso, acreditamos que se pode considerar a duração de catorze semanas e a frequência de duas atividades por semana como uma abordagem apropriada para desenvolver

uma aprendizagem eficiente com base em redes sociais.

De modo geral, concluímos que é possível criar um ambiente autêntico do uso da língua-alvo na ferramenta de cariz microblogue como o *Weibo*, por via de reviver o cenário de permitir uma troca de perspetivas acerca de algum tópico mediante a publicação de pequenos textos, e esta abordagem pode, em certa medida, influenciar positivamente a capacidade de escrita em Português dos aprendentes participantes chineses, particularmente na concordância verbal, ortografia de palavras, uso de tempos e modos verbais e concordância nominal de número. Para além disso, os participantes mantiveram também um nível relativamente elevado de motivação e satisfação durante a realização das atividades.

Acreditamos que o presente estudo pode certamente desempenhar um papel pioneiro na discussão de uma forma detalhada e sistemática do impacte concreto que o uso de uma ferramenta social pode trazer na aprendizagem da língua portuguesa por falantes chineses, já que a investigação desta área ainda é efetivamente pouco desenvolvida na realidade. Contudo, entender a possibilidade da integração das ferramentas tecnológicas não é nunca um tópico relevante quando abordado somente na teoria, mas sim uma temática realmente assinalável para levar à prática, especialmente para os docentes que trabalham na China neste ano peculiar de 2020. O que o toque do sino do ano novo lunar trouxe a esta terra desta vez não foi a felicidade de festejar o advento do ano do rato como usualmente, mas o surto galopante de uma epidemia desastrosa que influenciou radicalmente todas as áreas deste país, incluindo inevitavelmente a da educação. Deste modo, o segundo semestre do ano letivo iniciou-se de uma forma inusitada na China – aprendizagem online de âmbito nacional²³. Porém, a introdução de meios online a esta escala incomparável num país, foi incontestavelmente uma tentativa ousada e desafiante e, para muitos docentes, a aplicação das tecnologias na prática didática foi uma escolha sem opções (Qu, 2020). A alteração repentina de estratégia pedagógica da lecionação presencial para a educação a distância também não foi de facto um processo fácil para todos os professores (*ibidem*), revelando, por isso, a necessidade de conhecer de modo eficaz as potencialidades do uso das tecnologias em educação pelas equipas de docentes. Daí, apelou a um entendimento global no verdadeiro sentido, evitando um uso de “só por usar” tecnologias (Colpaert, 2004). À luz de Warschaeur (2016), o fornecimento de experiências significativas de aprendizagem por meio da tecnologia de uma forma

²³ Pode-se consultar em: http://www.xinhuanet.com/english/2020-02/17/c_138792006.htm

eficiente é bem mais fundamental do que a própria introdução da tecnologia na prática didática. Assim, não se trata da integração das ferramentas online enquanto tendência de uso “decorativo” no currículo do ensino de forma superficial, mas uma necessidade premente em que se deve entender bem as suas potencialidades e aproveitar efetivamente as suas vantagens. Tratando-se de ferramenta utilizada com muita frequência tanto pelos estudantes, particularmente universitários, como pelos professores na vida quotidiana, as redes sociais na prática didática ganham inegavelmente uma conveniência incomparável. Assim sendo, espera-se que o presente estudo constitua um contributo para evidenciar a aplicabilidade do uso da ferramenta *Weibo* no ensino de Português e as suas potencialidades insubstituíveis por meios didáticos tradicionais que se podem aplicar oportunamente no processo de ensino de língua a distância, suscitando, no entanto, inspirações na aprendizagem de outras línguas estrangeiras. Ademais, consideramos que vale enfatizar igualmente o contributo do estudo na medida em que se apresentam os erros mais frequentes ocorridos durante a aprendizagem inicial da língua portuguesa pelos estudantes universitários chineses a respeito da concordância verbal e uso dos tempos e modos, concordâncias nominais de número e de género, uso das preposições e domínio de vocabulário, de um ponto de vista consideravelmente global, podendo porventura contribuir para o desenvolvimento continuado da educação em Português na China.

5.2 Limitações da investigação

Tal como todas as investigações científicas, o presente estudo também contém inevitavelmente as suas limitações, que é igualmente fundamental evidenciar. Antes de tudo, salientamos o facto de o presente estudo não possuir representatividade em relação ao impacto positivo que o uso de uma rede social promove na aprendizagem de Português por aprendentes chineses, mas sim uma revelação das potencialidades possíveis em virtude da sua natureza de investigação de estudo de caso. Os dez aprendentes participantes, cujos resultados de aprendizagem durante as atividades desenvolvidas no *Weibo* foram detalhadamente analisados, seguramente que não caracterizam a totalidade das situações de aprendizagem dos estudantes iniciados de toda a China.

Além das limitações subjetivas que podem ter influenciado o efeito de aprendizagem da ferramenta *Weibo*, indicadas na seção de análise e discussão dos resultados, existem, no entanto, algumas outras restrições inevitáveis no decorrer da condução do estudo. No recrutamento de participantes durante as três intervenções, os aprendentes chineses foram selecionados por formas distintas, devido a condições contextuais reais. Quanto à primeira intervenção, todos os aprendentes que tinham manifestado interesse de participação foram convidados, sem exceção, para a realização das atividades do teste piloto. Porém, o desequilíbrio evidente entre a comunidade de participantes chineses e a de portuguesas resultou num fluxo excessivo de informações na plataforma, acarretando efetivamente uma influência negativa. Deste modo, após confirmar a intenção pessoal de cada um, convidámos os cinco participantes que tinham contribuído mais durante as atividades do teste piloto para o desenvolvimento da segunda intervenção em conformidade com o número de participantes portuguesas que decidiram continuar a sua participação, enquanto os cinco aprendentes participantes da terceira intervenção foram selecionados mediante verificação do tempo gasto na resposta ao inquérito inicial de recrutamento, cujo número de participantes foi, com efeito, resultado de negociação com a docente participante da intervenção idêntica. Em vista disso, os participantes das três intervenções podem revelar características diferentes, nomeadamente na participação e comportamento no ambiente virtual, entre outros aspetos, ocasionando porventura disparidades respeitantes à participação durante as atividades.

Além disso, os níveis de Português e habilidades de aprendizagem que se podem observar por via da flutuação da movimentação dos erros nos gráficos entre

os dez participantes das últimas duas intervenções podem desvendar também uma diferenciação considerável. Embora tenha refletido de uma forma objetiva a situação verídica dos estudantes chineses, germina, por consequência, uma certa diferença no que diz respeito aos resultados de aprendizagem, não demonstrando visivelmente um avanço geral em alguns aspetos. Entre as diferentes intervenções, os resultados também podem ser ligeiramente díspares. Entretanto, outro facto que notámos durante a análise dos resultados foi a inexistência de interação entre alguns aprendentes chineses, se bem que tenham realizado um número comparativamente elevado de comentários aos outros participantes. Carver (2019) relatou no seu estudo o facto de que o relacionamento social na vida real pode produzir influências a respeito do seu comportamento. Daí, questiona-se se o relacionamento pessoal entre os participantes em privado era completamente positivo e isso poderia influenciar a sua interação dentro da comunidade virtual de aprendizagem.

No entanto, salientamos mais uma vez por este meio a influência que a participação da comunidade de falantes nativos de Português pode gerar na aprendizagem dos aprendentes chineses, que se pode considerar como uma restrição à especulação das potencialidades do uso de uma rede social na aprendizagem. Consideramos que existe uma relação indissolúvel entre a carência de contribuição das portuguesas da segunda intervenção e a tendência decrescente de participação dos aprendentes chineses, influenciando, por esse motivo, o efeito de aprendizagem destes. Todavia, a estratégia de não fazer correção por opção da docente na terceira intervenção também pode ter certamente limitado o progresso potencial dos aprendentes e a repetição de erros idênticos pode também enformar um hábito incorreto de uso da língua-alvo. Neste caso, pode-se dizer que os resultados de aprendizagem dependem necessariamente da atitude e da medida estratégica dos participantes nativos quando encontram erros nas publicações de aprendentes. Portanto, trata-se duma fragibilidade do presente estudo que não apresentou efetivamente as potencialidades totais do uso do *Weibo* para a aprendizagem de Português devido à permanência de certos erros na língua-alvo durante a realização das atividades.

Aproveitamos também para identificar, entretanto, a restrição que pode existir na própria ferramenta *Weibo* que um dos participantes e a docente nativa mencionaram: deficiências técnicas que tinham encontrado devido às configurações de segurança da ferramenta. Embora os problemas técnicos tenham

acabado por ser resolvidos, de acordo com a docente participante, os participantes podem ter eventualmente tido dificuldades em publicar textos ou efetuar comentários durante a execução das atividades, e isto também é considerado um fator que pode ter influenciado a participação e interação entre os participantes.

Em conformidade com os resultados do estudo das investigações que visam discutir as maiores dificuldades existentes na aprendizagem de Português pelos falantes da língua chinesa, durante a determinação dos objetivos do estudo decidimos direcionar o foco de investigação para a concordância verbal, nominal de número e género, formação de tempos e modos, domínio da preposição e compreensão e utilização do vocabulário em específico. Porém, sendo aprendentes iniciados, cuja língua materna não possui nenhuma semelhança significativa com a língua portuguesa, revelaram também erros relativamente ao uso de outras classes gramaticais durante a execução das atividades no *Weibo*, tais como artigo e pronome. Indicamos, por isso, uma limitação que o estudo atual não evidenciou efetivamente os erros gramaticais que os aprendentes chineses podem cometer na fase inicial da aprendizagem de uma perspetiva global e, por conseguinte, o impacto que a ferramenta *Weibo* pode trazer para a melhoria do uso de Português em relação às outras classes gramaticais, focalizando-se nos erros mais frequentes.

Por fim, enfatizamos também como limitação a medida de avaliação do resultado de aprendizagem através duma testagem estandardizada, visto que a situação de aprendizagem da língua-alvo, sobretudo o domínio de vocabulário, dificilmente se pode refletir de uma maneira completa num teste escrito, isto é, simplesmente em dois exercícios de expressão escrita, cujos temas podem eventualmente restringir o uso de vocabulário dos inquiridos. Portanto, não se verificou a ampliação de vocabulário dos participantes, se bem que muitos deles tenham afirmado tal facto nas entrevistas.

5.3 Implicações e sugestões para investigações futuras

Apesar de ter evidenciado a praticabilidade da revivência do contexto linguístico autêntico numa rede social na aprendizagem da língua portuguesa, o presente estudo proporcionou igualmente um novo tópico de investigação para o desenvolvimento da educação de Português como Língua Estrangeira na China e, assim, acreditamos que pode eventualmente trazer também contributos para a aprendizagem de falantes de outras línguas. Deste modo, consideramos que é pertinente continuar a aprofundar os conhecimentos respeitantes às potencialidades que as ferramentas sociais a que acedemos frequentemente no dia a dia podem trazer à aprendizagem. Será, por isso, bastante produtivo replicar o estudo com a finalidade de recuperar os défices existentes neste, a fim de entender de um ponto de vista objetivo e global as suas potencialidades na realidade. Por exemplo, uma das abordagens possíveis é garantir a participação da comunidade de falantes nativos da língua portuguesa para criar um ambiente equilibrado e sustentável da aprendizagem entre pares com os aprendentes chineses. De facto, “se o efeito de aprendizagem pode melhorar quando se apontam e corrigem eficientemente os erros cometidos pelos aprendentes participantes”, também poderá ser igualmente uma questão relevante de investigação que este estudo não chegou a discutir. Além disso, pode-se também tomar em consideração aumentar a mostra de aprendentes participantes para encontrar uma maior representatividade e decorrente valorização e potencial de generalização dos resultados.

Não obstante, o presente estudo concentra-se em discutir o impacto do uso do *Weibo* em relação à capacidade escrita em Português em específico. Em futuras investigações poder-se-ão adotar prismas diferentes e estudar a influência de uma rede social, por exemplo em relação à competência oral, de leitura e aprendizagem integrada da língua-alvo, ou até às habilidades mais avançadas, tais como de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, como Hwang e Fu (2019) sugerem no seu estudo analítico de 93 artigos científicos relacionados com a aprendizagem de língua assistida por telemóvel. No entanto, esta ferramenta também não é a única opção para aplicar na prática, permitindo igualmente a sua replicação com a integração de plataformas de natureza similar, tais como o *Twitter*, *Tencent Weibo* e *Facebook*. Revivemos o contexto autêntico do uso de língua na plataforma de microblogue mediante a organização regular de diversos tópicos quotidianos para incentivar a produção dos participantes na língua-alvo. Contudo,

também se podem encontrar contextos linguísticos autênticos em outras redes sociais, e uma hipótese razoável é o recurso a aplicações de mensagem instantânea, em que os indivíduos utilizam mensagens escritas ou de voz para comunicar. Neste caso, seguindo a lógica de continuidade do estudo, propomos uma possibilidade de investigação do uso do WeChat, a ferramenta mais utilizada neste momento na China, na aprendizagem de Português, com a qual se pode considerar desenvolver atividades temáticas através da criação do chat em grupo.

Ademais, neste estudo aplicámos a ferramenta *Weibo* como uma medida complementar de aprendizagem fora do contexto da sala de aula. Daí, consideramos que investigar a exequibilidade de integrar uma rede social na prática didática com a combinação dos objetivos de uma certa disciplina relacionada com a língua portuguesa será outra abordagem possível que possuirá um verdadeiro significado para a renovação da educação de línguas estrangeiras, e, simultaneamente, entender se o aproveitamento do uso de uma ferramenta social na sala de aula pode efetivamente ajudar a alcançar os objetivos de ensino, dando continuidade ao presente estudo.

Na educação de línguas estrangeiras, o conhecimento da cultura é, com efeito, uma questão igualmente fulcral para os aprendentes. Nas palavras de Tomalin e Stempleski (2013), a língua e a cultura estão estreitamente entrelaçadas e não se pode ensinar uma língua sem referir a sua cultura associada. Neste caso, a aplicação de rede social, na nossa perspetiva, será também proveitosa para a apresentação e troca de conhecimentos a respeito das questões culturais, devido às suas características de multimédia neste contexto, possibilitando, porventura, um entendimento mais intuitivo da própria língua. Tal poderá potenciar um estudo sistemático em contexto real de aprendizagem, constituindo igualmente uma questão construtiva de investigação.

Referências bibliográficas

- Abdillah, L. A. (2016). Exploring students blended learning through social media. *ComTech (Computer, Mathematics and Engineering Applications)*, 7(4). DOI: 10.21512/comtech.v7i4.2495
- Abney, A. K., Cook, L. A., Fox, A. K., & Stevens, J. (2019). Intercollegiate social media education ecosystem. *Journal of Marketing Education*, 41(3). DOI: 10.1177/0273475318786026
- AbuSa'aleek, A. O. (2015). Students' perceptions of English language learning in the Facebook context. *Teaching English with Technology*, 15(4). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138432>
- Adler, P., & Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1). Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/4134367>
- Água-Mel, C. (2014). O ensino do Português em Macau: Por que razão aprender só a escrever não chega? In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (eds.), *O Português na China*. Lisboa: Lidel
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Ajjan, H. & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2). DOI: 10.1016/j.iheduc.2008.05.002
- Akram, M. S., & Albalawi, W. (2016). Youths' social media adoption: Theoretical model and empirical evidence. *International Journal of Business and Management*, 11(2), DOI: 10.5539/ijbm.v11n2p22
- Al-Dawood, M. M. N. (2013). *Tweet, Share and Learn; The Effect of Micro-blogging on Twitter on the Vocabulary Improvement of Saudi Female EFL College Students* (Master Dissertation). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED573932>
- Allen, K. (2005). Online learning: Constructivism and conversation as an approach to learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(3). DOI: 10.1080/01587910500167985
- Alm, A. (2015). Facebook for informal language learning: Perspectives from tertiary language students. *The EUROCALL Review*, 23(2). Retrieved from: <https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/4665/4791>

Al-Shoaib, R., & Shukri, N. (2017). Foundation year students' perceptions of using social network sites for learning English in the Saudi context. *English Language Teaching, 10*(6). DOI: 10.5539/elt.v10n6p60

Alsuraihi, A. K., Almaqati, A. S., Abughanim, S. A., & Jastaniah, N. A. (2016). Use of social media in education among medical students in Saudi Arabia. *Korean Journal of Medical Education, 28*. DOI: 10.3946/kjme.2016.40

Alwi, N. A. N. M., Adams, R., & Newton, J. (2012). Writing to learn via text chat: Task implementation and focus on form. *Journal of Second Language Writing, 21*. DOI: 10.1016/j.jslw.2011.12.001

Amado, J. (2014). Investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (ed.) *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (ed.) *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (ed.) *Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Amirian, S. M. R., & Momeni, S. (2012). Definition-based versus contextualized vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(11). DOI:10.4304/tpls.2.11.2302-2307

Ançã, M. H. (2008). Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar, 13*. Retrieved from: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/924/2/SeE_13LinguaPortuguesa.pdf.

Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (ed.), *The theory and practice of online learning*. Athabasca: AU Press. Retrieved from <http://www.aupress.ca/index.php/books/120146>

André, M. E. (2008). *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora

Andrejco, K., Lowrance, J., Morgan, B., Padgett, C., & Collins, S. (2017). Social media in nurse anesthesia: a model of a reproducible educational podcast. *AANA Journal, 85*(1). Retrieved from: https://www.aana.com/docs/default-source/aana-journal-web-documents-1/social-media-0217-pp10-16.pdf?sfvrsn=89cd48b1_4

Androutsopoulos, J. (2014). Moments of sharing: Entextualization and linguistic

repertoires in social networking. *Journal of Pragmatics*, 73(4). DOI: 10.1016/j.pragma.2014.07.013

Antenos-Conforti, E. (2009). Microblogging on Twitter: Social networking in intermediate Italian classes. In: L, Lomicka & G, Lord (eds.), *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications

Anthony, B., & Jewell, J. R. (2017). Students' Perceptions of Using Twitter for Learning in Social Work Courses. *Journal of Technology in Human Services*, 35(1). DOI: 10.1080/15228835.2017.1277902

Astin, A. A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ614278>

Avcı, K., Çelikden, S. G., Eren, S., & Aydenizöz, D. (2015). Assessment of medical students' attitudes on social media use in medicine: a cross-sectional study. *Medical Education*, 15(18). DOI: 10.1186/s12909-015-0300-y

Aydin, S. (2017). A descriptive study on EFL learners' perceptions of Facebook. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Haziran*, 21(2). Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/318115511>

Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *The Journal of Educators Online*, 7(1). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ904072>

Balakrishnan, V. (2017). Key determinants for intention to use social media for learning in higher education institutions. *Universal Access in the Information Society*, 16(2). DOI: 10.1007/s10209-016-0457-0

Baralt, M. (2011). The use of social networking sites for language practice and learning. *Ilha do Desterro*, 60. DOI: 10.5007/2175-8026.2011n60p277

Barbosa, A. V. (2015). O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. *Letras & Letras*, 31(2). DOI: DOI: 10.14393/LL62-v31n2a2015-6

Barbosa, P., & Flores, C. (2011). Críticos no português de herança de emigrantes bilingues de segunda geração. *Textos Selecionados, XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL

Bardin, L (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70

Barnett, S., Jones, S. C., Bennett, S., Iverson, D., & Bonney, A. (2013). Perceptions of family physician trainees and trainers regarding the usefulness

of a virtual community of practice. *Journal of Medical Internet Research*, 15(5). DOI: 10.2196/jmir.2555.

Barrot, J. S. (2018). Facebook as a learning environment for language teaching and learning: A critical analysis of the literature from 2010 to 2017. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6). DOI: 10.1111/jcal.12295

Barry, D. S., Marzouk, F., Chulak-Oglu, K., Bennett, D., Tierney, P., & O’Keeffe, G. W. (2015). Anatomy education for the YouTube generation. *Anatomical Sciences Education*, 9(1). DOI: 10.1002/ase.1550

Bartow, S. M. (2014). Teaching with social media: disrupting present day public education. *Educational Studies*, 50. DOI: 10.1080/00131946.2013.866954

Başöz, T. (2016). Pre-service EFL teachers’ attitudes towards language learning through social media. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.059

BBC. (May, 17, 2017). Twitter user numbers overtaken by China’s Sina Weibo. Retrieved from: <http://www.bbc.com/news/technology-39947442>

Benbya, H., Passiante, G., & Belbaly, N. A. (2003). Corporate portal: a tool for knowledge management synchronization. *International Journal of Information Management*, 24(3). DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2003.12.012

Birnbaum, M. L., Ernala, S. K., Rizvi, A. F., Choudhury, M. D., & Kane, J. M. (2017). A collaborative approach to identifying social media markers of schizophrenia by employing machine learning and clinical appraisals. *Journal of Medical Internet Research*, 19(8). DOI: 10.2196/jmir.7956

Blankenship, M. (2011). How social media can and should impact higher education. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76(7). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ919052>

Blattner, G., & Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning*, 6(1). Retrieved from: http://www.itdl.org/journal/jan_09/article02.htm

Bodily, R., Leary, H., & West, R. E. (2019). Research trends in instructional design and technology journals. *British Journal of Educational Technology*. 50(1). DOI:10.1111/bjet.12712

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Bogdanov, E., Limpens, F., Li, N., El Helou, S, Salzmann, S., & Gillet, D. (2012). A social media platform in higher education. *Global Engineering Education*

Conference (EDUCON). DOI: 10.1109/EDUCON.2012.6201105

Borau, K., Ullrich, C., Feng, J., & Shen, R. (2009). Microblogging for language learning: Using Twitter to train communicative and cultural competence. In: M. Spaniol, Q. Li, R. Klamma & R. W. H. Lau (eds.) *Advances in Web Based Learning – ICWL 2009. Lecture Notes in Computer Science*, 5686. DOI: 10.1007/978-3-642-03426-8_10

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Bozkurt, A., & Ataizi, M. (2015). English 2.0: Learning and Acquisition of English in the Networked Globe with the Connectivist Approach, *Contemporary Educational Technology*, 6(2), 155-168. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105725.pdf>

Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brown, H. D. (1990) M & Ms for language classrooms? Another look at motivation In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Language And Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University

Brown, H. D. (1994) *Teaching by principles: Interactive language teaching methodology*. New York: Prentice Hall Regents

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press

Burbules, N. C. (2016). How we use and are used by social media in education. *Educational Theory*, 66(4). DOI: 10.1111/edth.12188

Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann

Cacchione, A. (2015). Creative use of Twitter for Dynamic Assessment in Language Learning classroom at the university. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 24. Retrieved from: <https://doaj.org/article/a8799e778db94f2fb775b676ac1e9e02>

Cao, Y., Ajjan, H., & Hong, P. (2013). Using social media applications for educational outcomes in college teaching: a structural equation analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(4). DOI:10.1111/bjet.12066

Cardoso, W. (2011). Learning a foreign language with a learner response system: The student's perspective. *Computer Assisted Language Learning*,

24(5). DOI: 10.1080/09588221.2011.567354

Careless, E. J. (2015). "Typing back": Social media as space for critical discourse. *New Horizons. Adult Education & Human Resource Development*, 27(3). DOI:10.1002/nha3.20111

Carvalho, J. A. (2013). Didática do Português Língua Não Materna – Língua Segunda/Língua Estrangeira: Entre a generalização e a especificação. In M. J. Grosso, R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (eds.), *Português língua não materna: Investigação e ensino*. Lisboa: Lidel

Cedar, P., & Itdharon Mitsuvan Singhara, I. M. (2017). The benefits of the proprioceptive method used in learning English via Facebook by Thai government officials. *English Language Teaching*, 10(8). DOI: 10.5539/elt.v10n8p123

Chang, C., Yan, C., & Tseng, J. (2012). Perceived convenience in an extended technology acceptance model: Mobile technology and English learning for college students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(5). Retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/44067/>.

ChanLin, L. (2009). Applying motivational analysis in a Web-based course. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1). DOI: 10.1080/14703290802646123

Channell, J. (1988). Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In R. Carter & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman

Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with web 2.0 tools. *Knowledge Management and E- Learning: An International Journal*, 4(1). Retrieved from: <http://www.kmel-journal.org/ojs/index.php/online-publication/article/viewArticle/170>

Cheston, C. C., Flickinger, T. E., & Chisolm, M. S. (2013). Social media use in medical education: a systematic review. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*. DOI: 10.1097/ACM.0b013e31828ffc23.

Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3. DOI: 10.1016/0307-4412(89)90094-0

Chinn, C. A., & Clark, D. B. (2013). Learning through collaborative argumentation. In C. E. Hmelo-Silver, C. A. Chinn, C. K. K. Chan, & A. M. O'Donnell (eds.), *International handbook of collaborative learning*. New York, NY: Taylor & Francis

Chiu, Y. H. (2013). Computer-assisted second language vocabulary instruction: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(2). DOI:10.1111/j.1467-8535.2012.01342.x

Choi, K. J., & Yang, S. C. (2009). *Internet social media and journalism*. Seoul: Korea Press Foundation.

Choi-Lundberg, D. L., Low, T. F., Patman, P., Turner, P., & Sinha, S. N. (2015). Medical student preferences for self-directed study resources in gross anatomy. *Anatomical Sciences Education*, 9(2). DOI:10.1002/ase.1549

Chong, E. (2010). Using blogging to enhance the initiation of students into academic research. *Computers & Education*, 55. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.03.012

Cian, H., & Amann, H. (2018). A review of Education and Social Media using conflict and functionalist theories. *Cult Stud of Sci Educ*, 13. DOI: 10.1007/s11422-017-9821-5

Cimcoz, Y. (1999). Teaching ESL/EFL students to write better. *The Internet TESL Journal*, 5(10). Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Cimcoz-Writing.html>

Clark, C. & Gruba, P. (2010). The use of social networking sites for foreign language learning: An autoethnographic study of Livemocha. In C. H. Steel, M. J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (eds.), *Curriculum, technology & transformation for an unknown future. Proceedings ascilite Sydney 2010*. Retrieved from: <http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/Cclark-full.pdf>

Clark, D. B., & Sampson, V. D. (2007). Personally seeded discussions to scaffold online argumentation. *International Journal of Science Education*, 29. DOI: 10.1080/09500690600560944

Clark, K. R., & Wagner, J. B. (2017). Using social media and hashtags to engage medical imaging students. *Radiologic Technology*, 88(5). Retrieved from: <http://www.radiologictechnology.org/content/88/5/564.extract>

Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53. DOI: 10.2307/1170217

Clark, W., Logan, K., Luckin, R., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Beyond web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2008.00305.x

Claros, I., & Cobos, R. (2013). Social media learning: an approach for composition of multimedia interactive object in a collaborative learning

environment. *Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD)*. DOI: 10.1109/CSCWD.2013.6581024

Colpaert, J. (2004). From courseware to coursewear? *Computer Assisted Language Learning*, 17(3–4). DOI: 10.1080/0958822042000319575

Cooner, T. S. (2014). Using Facebook to explore boundary issues for social workers in a networked society: students' perceptions of learning. *British Journal of Social Work*, 44. DOI: 10.1093/bjsw/bcs208

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina

Crook, C. (2012). The 'digital native' in context: tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting. *Oxford Review of Education*, 38(1). DOI: 10.1080/03054985.2011.577946

Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2000). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1). DOI: 10.1016/j.iheduc.2011.06.002

Dahlstrom, E., Walker, J.D., & Dziuban, C. (2013). *ECAR study of undergraduate students and information technology*. Louisville. Retrieved from: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2013/9/ers1302-pdf.pdf?la=en>

Dane-Staples, E. (2013). Constructing a sport management classroom. *Sport Management Education Journal*, 7. DOI: 10.1123/smej.7.1.25

Darhower, M. (2002). Interactional Features of Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate L2 Class: A sociocultural study. *CALICO Journal*, 19(2). Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/24149361>

Davies, J., & Merchant G. (2009). Negotiating the blogosphere: Educational possibilities. In V. Carrington & M. Robinson (eds.), *Digital Literacies: Social Learning and Classroom Practice*. London: Sage

Davis, W. M., Ho, K., & Last, J. (2015). Advancing social media in medical education. *Canadian Medical Association Journal*, 187(8). DOI: 10.1503/cmaj.141417

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. New York: Plenum

Deluca, K., Brunner, E., & Sun, Y. (2016). *Weibo, WeChat, and the transformative events of environmental activism on China's wild public screens. International Journal of Communication, 10*. Retrieved from: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/3841/1539>

Dezin, N. K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill

Dicinson, L. (1995). Autonomy and motivation: A literature review. *System, 23*. DOI: 10.1016/0346-251X(95)00005-5

Digmayer, C., & Jakobs, E. (2014). Corporate lifelong learning 2.0: design of knowledge management systems with social media functions as learning tools. *Professional Communication Conference*. DOI: 10.1109/IPCC.2014.7020352

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Retrieved from: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-Working Paper*. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10071/1319>

Dubose, C. (2011). The social media revolution. *Radiologic Technology, 83(2)*. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22106386>

Duff, P. (2010). Language socialization. In S. McKay & N. H. Hornberger (eds.), *Sociolinguistics and language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters

Duggan, M., & Smith, A. (2013). Social media update 2013. *Pew Media Internet Research Project*. Retrieved from: http://www.pewinternet.org/files/2014/01/Social_Networking_2013.pdf

Eisenstein, J. (2013). What to do about bad language on the Internet. *Proceedings of the 2013 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies*. Retrieved from: <https://www.aclweb.org/anthology/N13-1037.pdf>

Ekoç, A. (2014). Facebook groups as a supporting tool for language classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education, 15(3)*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043752>

Ellis, R. (2013). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Evans, C. (2014). Twitter for teaching: Can social media be used to enhance the process of learning? *British Journal of Educational Technology, 45(5)*. DOI:10.1111/bjet.12099

- Faber, J., & Fonseca, L. M. (2014). How sample size influences research outcomes. *Dental Press Journal of Orthodontics*, 19(4). DOI: 10.1590/2176-9451.19.4.027-029.ebo
- Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2014). Social Media: An Optimal Virtual Environment for Learning Foreign Languages. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(5). DOI:10.3991/ijet.v9i5.3911
- Farhana, D. D., Rachel, T. H. K., & Abdul, R. S. (2015). Virtual communities in an online English language learning forum. *International Education Studies*, 8(13). DOI: doi:10.5539/ies.v8n13p79
- Fenwick, T. (2016) Social media, professionalism and higher education: a sociomaterial consideration. *Studies in Higher Education*, 41(4). DOI: 10.1080/03075079.2014.942275
- Ferguson, C., DiGiacomo, M., Gholizadeh, L., Ferguson, L. E., & Hickman, L. D. (2017). The integration and evaluation of a social-media facilitated journal club to enhance the student learning experience of evidence-based practice: a case study. *Nurse Education Today*, 48. DOI: 10.1016/j.nedt.2016.10.002
- Fernandes G. (2014). Competência cultural no ensino de Português Língua Estrangeira. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (eds.), *O Português na China*. Lisboa: Lidel
- Fewell, N. (2014). Social networking and language learning with Twitter. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1). Retrieved from: <http://rpltl.eap.gr/current-issue/table-of-contents/95-norman-fewell>
- Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In M. J. Grosso, R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (eds.), *Português língua não materna: Investigação e ensino*. Lisboa: Lidel
- Fouz-González, J. (2017). Pronunciation instruction through Twitter: The case of commonly mispronounced words. *Computer Assisted Language Learning*, 30(7). DOI: 10.1080/09588221.2017.1340309
- Fox, B. I., & Varadarajan, R. (2011). Use of Twitter to encourage interaction in a multi-campus pharmacy management course. *American Journal Pharmaceutical Education*, 75(5). DOI:10.5688/ajpe75588
- Fox, S. (2002). Studying networked learning: Some implications from socially situated learning theory and Actor network theory. In C. Steeples, & C. Jones (eds.), *Networked learning: Perspectives and issues*. London: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4471-0181-9_5

Freberg, K., & Kim, C. M. (2018). Social Media Education: Industry Leader Recommendations for Curriculum and Faculty Competencies. *Journalism & Mass Communication Educator*, 73(4). DOI: 10.1177/1077695817725414

Freeman, L. D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press

Friedman, L. W., & Friedman, H. H. (2013). Using social media technologies to enhance online learning. *Journal of Educators Online*, 10(1). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1004891>

Gamble, C., & Wilkins, M. (2014). Student attitudes and perceptions of using Facebook for language learning. *Dimension*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080264>

Gao, F., Luo, T., & Zhang, K. (2012), Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008-2011. *British Journal of Educational Technology* 43(5). DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01357.x

Garrison, D. R & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, 10. DOI: 10.1016/j.iheduc.2007.04.001

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century*. London: Routledge Falmer

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2. DOI: 10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A Critique of traditional schooling*. London: Routledge

George, D. R. & Dellasega, C. (2011). Use of social media in graduate-level medical humanities education: Two pilot studies from Penn State College of Medicine. *Medical Teacher*, 33(8). DOI: 10.3109/0142159X.2011.586749.

George, D. R., Dreibelbis, T. D., & Aumiller, B. (2013). How we used two social media tools to enhance aspects of active learning during lectures. *Medical Teacher*, 35. DOI: 10.3109/0142159X.2013.818631

Gergen, K. (2003). Self and community in the new floating worlds. In K. Nyiri

(ed.), *Mobile democracy, essays on society, self and politics*, 103–14. Vienna: Passagen

Gettman, H. J., & Cortijo, V. (2015). Leave me and my Facebook alone! Understanding college students' relationship with Facebook and its use for academic purposes. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1). DOI: 10.20429/ijstl.2015.090108

Giaccardi, E. (2012). *Heritage and social media: Understanding heritage in a participatory culture*. London & New York: Routledge

Godinho, A. P. (2010). A aquisição da concordância de número e a sua relação com a aquisição da concordância de género: Um estudo realizado com aprendentes chineses de Português L2. In M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela & A. A. Silva (eds.), *Língua portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora. Retrieved from: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slq24/02.pdf>

Godinho, A. P. (2014). Aquisição da concordância em género e número no contexto de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Macau. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (eds.), *O Português na China*. Lisboa: Lidel

Godwin-Jones, R. (2008). Mobile computing technologies: Lighter, faster, smarter. *Language Learning & Technology*, 12(3). Retrieved from: <http://llt.msu.edu/vol12num3/emerging.pdf>

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4). Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>

Gonçalves, P. (2013). Português Língua Não Materna: Investigação e ensino. In M. J. Grosso, R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (eds.), *Português língua não materna: Investigação e ensino*. Lisboa: Lidel

Gonulal, T. (2019). The use of Instagram as a mobile-assisted language learning tool. *Contemporary Educational Technology*, 10(3). DOI: 10.30935/cet.590108

Grace, E., Raghavendra, P., & Newman, L. (2014). Learning to use the internet and online social media: what is the effectiveness of home-based intervention for youth with complex communication needs? *Child Language Teaching and Therapy*, 20(2). DOI: 10.1177/0265659013518565

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3). Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1163620>

Greenhow, C., & Lewin, C. (2016). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. *Learning, Media and Technology*, 41(1). DOI: 10.1080/17439884.2015.1064954

Habermas, J. (1987). Modernity: An incomplete project. In H. Foster (ed.) *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Seattle: Bay Press/morga

Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie: Quelques notes et rappls. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 104. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/40690770>

Hamilton, L. A., Franks, A., Heidel, R. E., McDonough, S. L., & Suda, K. J. (2016). Assessing the value of online learning and social media in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(6). DOI: 10.5688/ajpe80697

Han, W., Zhu, X., Zhu, Z., Chen, W., Zheng, W., & Lu, J. (2016). A Comparative analysis on Weibo and Twitter. *International Journal of Strategic Communication*, 8(4). DOI10.1080/1553118X.2014.886251

Hattem, D. & Lomicka, L. (2016). What the Tweets say: A critical analysis of Twitter research in language learning from 2009 to 2016. *E-Learning and Digital Media*, 13(1–2). DOI: 10.1177/2042753016672350

Hattem, D. (2014). Microblogging activities: Language play and tool transformation. *Language Learning & Technology*, 18(2). Retrieved from: <http://ilt.msu.edu/issues/june2014/hattem.pdf>

Hempel, D., Haunhorst, S., Sinnathurai, S., Seibel, A., Recker, F., Heringer, F., Michels, G., & Breitzkreutz, R. (2016). Social media to supplement point-of-care ultrasound courses: the “sandwich e-learning” approach. A randomized trial. *Critical Ultrasound Journal*, 8(3). DOI: 10.1186/s13089-016-0037-9

Heng, S. A. S. (2014). Aquisição de morfologia verbal do Português europeu por aprendentes chineses: Um estudo piloto. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (eds.), *O Português na China*. Lisboa: Lidel

Henry, R. K., & Pieren, J. A. (2014). The use of social media in dental hygiene programs: a survey of program directors. *The Journal of Dental Hygiene*, 88(4). Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25134957>

Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. New York, NY: Routledge

Heryadi, Y., & Muliainin, K. (2016). Gamification of m-learning Mandarin as second language. In *2016 1st International Conference on Game, Game Art*,

and Gamification. DOI: 10.1109/ICGGAG.2016.8052645

Higginson, R. (2017). Meeting modern students' needs: the use of social media in nurse education. *British Journal of Nursing*, 26(14). DOI: 10.12968/bjon.2017.26.14.830

Hill, M. M., & Hill, A. (1998). A Construção de Um Questionário. *DINÂMIA*. Retrieved from: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf

Hitchcock, L. I., & Battista, A. (2013). Social media for professional practice: Integrating Twitter with social work pedagogy. *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 18. Retrieved from: <http://www.jbsw.org/doi/abs/10.5555/basw.18.suppl-1.3751j3g390xx3q56?code=cswe-site>

Ho, K. (2014). Harnessing the social web for health and wellness: issues for research and knowledge translation. *Journal of Medical Internet Research*, 16(2). DOI: 10.2196/jmir.2969.

Hojat, M., Nasca, T.J., Erdmann, J.B., Frisby, A.J., Veloski, J.J., & Gonnella, J.S. (2003). An operational measure of physician lifelong learning: Its development, components, and preliminary psychometric data. *Medical Teacher*, 25. DOI: 10.1080/0142159031000137463

Holland, D., & Lave, J. (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. Santa Fe, CA: School of american research press

Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Hong, J., Hwang, M., Szeto, E., Tsai, C., Kuo, Y., & Hsu, W. (2015). Internet cognitive failure relevant to self-efficacy, learning interest, and satisfaction with social media learning. *Computers in Human Behavior*, 55. DOI: 10.1016/j.chb.2015.09.010

Horst, M. (2014). Mainstreaming second language vocabulary acquisition. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16(1). Retrieved from: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/21299/24606>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2). Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/327317>

Hou, J., Ndasauka, Y., Pan, X., Chen, S., Xu, F., & Zhang, X. (2018). *Weibo or WeChat? Assessing preference for social networking sites and role of*

personality traits and psychological factors. *Front Psychol*, 9(545). DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00545

Hsu, L. (2013). Leveraging interactivities on social networking sites for EFL learning. *International Journal of English Language Education*, 1(3). DOI: 10.5296/ijele.v1i3.4063

Huang, H., Chu, S. K. W., & Chen, D. Y. T. (2015). Interactions between English-speaking and Chinese-speaking users and librarians on social networking sites. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(6). DOI: 10.1002/asi.23251

Hwang, G. & Fu, Q. (2019) Trends in the research design and application of mobile language learning: A review of 2007–2016 publications in selected SSCI journals. *Interactive Learning Environments*, 27(4). DOI: 10.1080/10494820.2018.1486861

Hwang, H. S., & Choi, E. K. (2016). Exploring Gender differences in motivations for using Sina Weibo. *KSII Transactions on Internet and Information Systems*, 10(3). DOI: 10.3837/tiis.2016.03.029

Inayati, N. (2015). English language teachers' use of social media technology in Indonesian higher education context. *Asian EFL Journal Research Articles*, 17(4). Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/290654217>

Inderawati, R., Petrus, I., & Jaya, H. P. (2019) Exploring and identifying technology-based dynamic learning through social media in academic writing. *English Community Journal*, 3 (1). DOI: 10.32502/ecj.v3i1.1697

Jalali, A., Sherbino, J., Frank, J., & Sutherland, S. (2015). Social media and medical education: Exploring the potential of Twitter as a learning tool. *International Review of Psychiatry*, 27(2). DOI: 10.3109/09540261.2015.1015502

James, R. (2014). ICT's participatory potential in higher education collaborations: reality or just talk. *British Journal of Educational Technology*, 45(4). DOI: 10.1111/bjet.12060

Jamieson, J., Chapelle, C., & Preiss, S. (2005). CALL evaluation by developers, a teacher, and students. *CALICO Journal*, 23(1). DOI: 10.1558/cj.v23i1.93-138

Jamieson, J., Chapelle, C., & Preiss, S. (2005). CALL evaluation by developers, a teacher, and students. *CALICO Journal*, 23(1). DOI: 10.1558/cj.v23i1.93-138

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era*. Cambridge: Polity Press

Jensen, L. J. (2019). Integrating Social Media into Online Education. *Library Technology Reports*, 55 (4). Retrieved from: <https://journals.ala.org/index.php/ltr/article/view/7003>

Jethro, O., Grace, A. M., & Thomas, A. K. (2012). E-Learning and Its Effects on Teaching and Learning in a Global Age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1). Retrieved from: <http://www.hrmars.com/admin/pics/483.pdf>

Jin, L., & Cortazzi, M. (1998). The Culture the leader brings: a bridge or a barrier?. In M. Bryman & M. Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ400495>

Jones, A. (2015). Social media for informal minority language learning: Exploring Welsh learners' practices. *Journal of Interactive Media in Education*, 1. DOI: 10.5334/jime.ak

Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K., & Chew, E. (2010). Get out of MySpace! *Computers & Education*, 54(3). DOI:10.1016/j.compedu.2009.07.008

Joosten, T. (2012). *Social media for educators: Strategies and best practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Jowdy, E., McDonald, M., & Spence, K. (2004). An integrated approach to sport management internships. *European Sport Management Quarterly*, 4(4). DOI:10.1080/16184740408737478

Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2). DOI:10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x

Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. Z. (2010). Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *Internet and Higher Education*, 13. DOI:10.1016/j.iheduc.2010.07.003

Kaplan, A.M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1). DOI: 10.1016/j.bushor.2009.09.003

Karpman, H. E., & Drisko, J. (2016). Social media policy in social work education: a review and recommendations. *Journal of Social Work Education*, 52(4). DOI: 10.1080/10437797.2016.1202164

Karvounidis, T., Chimos, K., Bersimis, S., & Douligeris, C. (2014). Evaluating Web 2.0 technologies in higher education using students' perceptions and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(6). DOI: 10.1111/jcal.12069

Kassens-Noor, E. (2012). Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: The case of sustainable tweets. *Active Learning in Higher Education*, 13. DOI: 10.1177/1469787411429190

Kasuma, S. A. A. (2017). Four characteristics of Facebook activities for English language learning: A study of Malaysian University students' needs and preferences. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3). DOI: 10.7575/aiac.all.v.8n.3p.155

Kasuma, S. A. A., & Wray, D. (2015). An informal Facebook group for English language interaction. In *5th Annual International Conference on Education and e-Learning (EeL 2015)*. DOI: 10.5176/2251-1814_EeL15.4

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(2). DOI: 10.1007/BF02905780

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York, NY: Springer

Kent, M. (2016). Adding to the mix: Students use of Facebook and blackboard discussion forums in higher education. *Knowledge Management & E-Learning* 8(3). DOI: 10.34105/j.kmel.2016.08.028

Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal* 79(4). DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05445.x

Khan, M. L., Wohn, D. Y., & Ellison, N. B. (2014). Actual friends matter: An internet skills perspective on teens' informal academic collaboration on Facebook. *Computers and Education*, 79. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.08.001

Kim, E., Park, S., & Baek, S. (2011). Twitter and implications for its use in EFL learning. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 14(2). Retrieved from: <http://kmjournal.bada.cc/wp-content/uploads/2013/05/14-2-5Kim.pdf>

Kim, Y., Sohn, D., & Choi, S. M. (2011). Cultural difference in motivations for using social network sites: A comparative study of American and Korean college

students. *Computers in Human Behavior*, 27(1). DOI: 10.1016/j.chb.2010.08.015

Kimmerle, J., & Cress, U. (2009). Visualization of group members' participation: How information presentation formats support information exchange. *Social Science Computer Review*, 27. DOI: 10.1177/0894439309332312

Kimmerle, J., Moskaliuk, J., Oeberst, A., & Cress, U. (2015). Learning and Collective Knowledge Construction with Social Media: a Process-Oriented Perspective. *Educational Psychologist*, 50(2). DOI: 10.1080/00461520.2015.1036273

Kind, T., & Evans, Y. (2015). Social media for lifelong learning. *International Review of Psychiatry*, 27(2). DOI: 10.3109/09540261.2014.990421

Kind, T., Patel, P. D., Lie, D., & Chretien, K. C. (2014). Twelve tips for using social media as a medical educator. *Medical Teacher*, 36(4). DOI: 10.3109/0142159X.2013.852167.

Kinginger, C. (2004). Communicative foreign language teaching through telecollaboration. In O. St. John, K. van Esch & E. Schalkwijk (eds.), *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang

Kinsky, E. S., Freberg, K., Kim, C., Kushin, M., & Ward, W. (2016). Hootsuite University: Equipping academics and future PR professionals for social media success. *Journal of Public Relations Education*, 2(1). Retrieved from: <https://aejmc.us/jpre/2016/02/15/hootsuite-university-equipping-academics-and-future-pr-professionals-for-social-media-success/>

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26. DOI: 10.1016/j.chb.2010.03.024

Kitchakarn, O. (2016). How students perceived social media as a learning tool in enhancing their language learning performance. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1117631>

Klapper, J. (2006). *Understanding and Developing Good Practice: Language Teaching in Higher Education*. London: CILT

Kleanthous, A., & Cardoso, W. (2016). Collaboration through blogging: the development of writing and speaking skills in ESP courses. In S. Papadima-Sophocleous, L. Bradley & S. Thouësny (eds.), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*. DOI: 10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.566

Kormos, J., & Csizér, K. (2007). An interview study of inter-cultural contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System*, 35(2). DOI: 10.1016/j.system.2006.10.010

Koutropoulous, A. (2011). Digital natives: Ten years after. *Journal of Online learning and Teaching*, 4. Retrieved from: http://jolt.merlot.org/vol7no4/koutropoulos_1211.htm

Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1). DOI: 10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press. Retrieved from: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press

Kukulska-Hulme, A. (2012). Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs. In J. E. Díaz-Vera (Ed.), *Left to my own devices: Learner autonomy and mobile assisted language learning: Innovation and leadership in English language teaching*. Bingley: Emerald Group

Kuznetsova, N., & Soomro, K. A. (2019). Students' out-of-class Web 2.0 practices in foreign language learning. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1). DOI: 10.22555/joeeed.v6i1.2713

Kvavik, R. (2005). Convenience, communications, and control: How students use technology. In D. Oblinger, & J. Oblinger (eds.), *Educating the Net Generation*. Retrieved from: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2005/1/pub7101g-pdf.pdf>

Lafford, B. A. (2009). Toward an Ecological CALL: Update to Garrett (1991). *The Modern Language Journal*, 93. Retrieved from: 10.1111/j.1540-4781.2009.00966.x

Lan, Y., & Lin, Y. (2016). Mobile Seamless Technology Enhanced CSL Oral Communication. *Educational Technology & Society*, 19(3). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107141>

Lantolf, J.P., & Thorne, S.L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. VanPatten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved from: <http://old.fltrp.com/download/07041802.pdf>

Lantz-Andersson, A. (2017). Language play in a second language: Social media as contexts for emerging Sociopragmatic competence. *Education and*

Information Technologies. DOI: 10.1007/s10639-017-9631-0

Larreta-Azelain, D. C. (2013). Learners attitudes toward collaborative writing in e-language learning classes: A Twitter project for German as a foreign language. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26. Retrieved from: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4993350>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lebel, K., Danylchuk, K., & Millar, P. (2015). Social Media as a Learning Tool: Sport Management Faculty Perceptions of Digital Pedagogies. *Sport Management Education Journal*, 9. DOI: 10.1123/SMEJ.2014-0013

Leiria, I. (2004). Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino. *Idiomático* 3. Retrieved from: <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html>

Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93(s1). DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x

Lewis, S., Pea, R., & Rosen, J. (2010). Beyond Participation to Co-creation of Meaning: Mobile Social Media in generative Learning Communities. *Social Science Information*, 49(3). DOI: 10.1177/0539018410370726

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1). DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x

Liu, Y., & Zhao, S. (2008). Coding the transformation of Chinese pedagogical practices in Singapore primary schools: A study of experiment. In *The American Educational Research Association (AERA) 2008 Annual Meeting*. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10497/3331>

Lomicka, L., & Lord, G. (2012). A tale of tweets: Analyzing microblogging among language learners. *System*, 40. DOI: 10.1016/j.system.2011.11.001

Loorbach, N., Peters, O., Karreman, J., & Steehouder, M. (2015). Validation of the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) in a self-directed instructional setting aimed at working with technology. *British Journal of Educational Technology*, 46(1). DOI:10.1111/bjet.12138

Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., & Oliver, M. (2009). Do Web 2.0 tools really open the door to learning? Practices, perceptions and profiles of 11–16-year-old students. *Learning, Media and Technology*, 34(2). DOI: 10.1080/17439880902921949

- Ma, Q. (2017). A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies: A socio-cultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4). DOI: 10.1080/09588221.2017.1301957
- Ma, X. (2015). *Concordância verbal na língua portuguesa: Principais problemas para alunos chineses e portugueses* (Master Dissertation). University of Aveiro. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10773/14603>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2). DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório & R. M. Meyer (eds.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*. Lisboa: Lidel
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work. *Learning, Media and Technology*, 34(2). DOI: 10.1080/17439880902923606
- Mahan, J. E., & McDaniel, S. R. (2006). The new online arena: Sport, marketing, and media converge in cyberspace. In A. A. Raney & J. Bryant (eds.), *Handbook of sports and media*. DOI: 10.4324/9780203873670.ch25
- Mai, R. (2006). *Aprender Português na China* (Master Dissertation). University of Aveiro. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10773/2857>
- Maisonneuve, H., Chambe, J., Lorenzo, M., & Pelaccia, T. (2015). How do general practice residents use social networking sites in asynchronous distance learning? *BMC Medical Education*, 15(154). DOI: 10.1186/s12909-015-0435-x
- Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*, 44. DOI: 10.1016/j.iheduc.2019.100707
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). "Yes for sharing, no for teaching!": social media in academic practices. *Internet and Higher Education*, 29. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.12.004
- Martins, G. A. (2006). *Estudo de Caso: Uma Estratégia de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas
- McBride, K. (2009). Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for recreation. In L. Lomicka & G. Lord (eds.), *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. San Marcos: CALICO Publications

McCroskey, J.C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1). DOI: 10.1111/j.1468-2958.1977.tb00599.x

Merchant, G. (2012). Unravelling the social network: theory and research. *Learning, Media and Technology*, 37(1). DOI: 10.1080/17439884.2011.567992

Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass

Miguel, P. A. C. (2007). Estudo de caso na engenharia de produção: estruturação e recomendações para sua condução. *Revista Produção*, 17(1). Retrieved from: <http://www.scielo.br/pdf/prod/v17n1/14.pdf>

Mikum, S., Suksakulchai, S., Chaisanit, S., & Murphy, E. (2018). Students participation in peer-to-peer communication supported by social media. *Education and Information Technologies*, 23(2). DOI: 10.1007/s10639-017-9628-8

Mitchell, C. (2016). Web 2.0 use to foster learners' intercultural sensitivity: An exploratory study. In P. Garrett-Rucks and A.E. Fantini (eds.) *Dimension Special Issue: Focus on Intercultural Competence*. Atlanta: SCOLT Publications. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207896>

Moje, E. B. (2004). Powerful spaces: Tracing the out-of-school literacy spaces of Latino/a youth. In K. Leander & M. Sheehy (eds.), *Spatializing literacy research and practice*. New York: Peter Lang Publishing

Moje, E. B., Ciechanowski, K. M. I., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ684718>

Mompean, J. A., & Fouz-González, J. (2016). Twitter-based EFL Pronunciation Instruction. *Language Learning & Technology*, 20(1). Retrieved from: <http://llt.msu.edu/issues/february2016/mompeanfouzgonzalez.pdf>

Mondahl, M., & Razmerita, L. (2014). Social media, collaboration and social learning – a case-study of foreign language learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 12(4). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1035665>

Montero-Fleta, B., Pérez-Sabater, C., & Pérez-Sabater, M. L. (2015). Microblogging and blended learning: Peer response in tertiary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.384

Montrul, S. A. (2004) *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development*

in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition.
Amsterdam: John Benjamins

Moran, M., Seaman, J. & Tinti-Kane, H. (2012). Blogs, wikis, podcasts and Facebook: how today's higher education faculty use social media. *Babson Survey Research Group*. Boston, MA: Pearson Learning Solutions. Retrieved from: <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/blogswikispodcasts.pdf>

Moran, M., Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2011). *Teaching, Learning, and Sharing: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media*. Babson Survey Research Group. Boston, MA: Pearson Learning Solutions. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535130.pdf>

Moreno, R., & Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Education Psychology Review*, 19(3). DOI: 10.1007/s10648-007-9047-2

Moskovsky, C., Arabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1). DOI: 10.1111/j.1467-9922.2012.00717.x

Mourato, S. (2014). *Representações da língua portuguesa por falantes de língua chinesa* (Master Dissertation). New University of Lisbon. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10451/15697>

Mullen, T., Appel, C., & Shanklin, T. (2009). Skype-based tandem language learning and web 2.0. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. Hershey: IGI Global

Neelen, M., & Fetter, S. (2010). Lurking: A challenge or a fruitful strategy? A comparison between lurkers and active participants in an online corporate community of practice. *International Journal of Knowledge and Learning*, 6(4). DOI: 10.1504/IJKL.2010.038649

Nicoletti, A., & Merriman, W. (2007). Teaching millennial generation students. *Momentum*, 38(2), 28-31. Retrieved from: <https://www.questia.com/read/1P3-1374772511/teaching-millennial-generation-students>

O'Connor, S., Jolliffe, S., Stanmore, E., Renwick, L., Schmitt, T., & Booth, R. (2017). A mixed study systematic review of social media in nursing and midwifery education: Protocol. *Journal of Advanced Nursing*, 73(8). DOI: 10.1111/jan.13310

O'Shea, J. (2013). The role of social media in creating a 21st century educational community: An interview with Joseph. *Journal of College and Character*, 14(1). DOI: 10.1515/jcc-2013-0006

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: a scoping review. *Internet and Higher Education*, 25. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.02.002

Omoera, O. S., Aiwuyo, O. M., Edemode, J., & Anyanwu, B. (2018). Impact of social media on the English language writing abilities of undergraduates in Ekpoma, Nigeria. *Gist Education and Learning Research Journal*, 17. DOI: 10.26817/16925777.412

Park, S. (2009). An analysis of the technology acceptance model in understanding university students' behavioural intention to use e-Learning. *Education Technology & Society*, 12(3). Retrieved from: http://www.ifets.info/journals/12_3/14.pdf.

Pascoal, J. L., & Oliveira, T. B. (2013). *Exames de Português CAPLE-UL*. Lisboa: Lidel

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and Research Methods*. Newbury Park: SAGE Publications

Paul, J. A., Baker, H. M., & Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28. DOI: 10.1016/j.chb.2012.06.016

Peck, J. L. (2014). Social media in nursing education: responsible integration for meaningful use. *Journal of Nursing Education*, 53(3). DOI: 10.3928/01484834-20140219-03

Pereira, E. F. (2001). O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. *Inter-Ação. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*, 26(2). Retrieved from: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/download/1600/1565>

Pew Research Center (2015). Internet & American life project. Washington, D.C: Pew Research Center.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. New York, NY: Viking Press

Pimmer, C., Chipps, J., Brysiewicz, P., Walters, F., Linxen, S., & Gröhbiel, U. (2017). Facebook for supervision? Research education shaped by the structural properties of a social media space. *Technology, Pedagogy and Education*, 26 (5). DOI: 10.1080/1475939X.2016.1262788

Piotrowski, C. (2015). Emerging research on social media use in education: a study of dissertations. *Research in Higher Education Journal*, 27. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1056186>

Pissara, R. A. (2014). O ensino do Português na China: Relato de uma experiência. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (eds.), *O Português na China*. Lisboa: Lidel

Plank, S. B., & Condliffe, B. (2011). Pressures of the season: A descriptive look at classroom quality in second and third grade classrooms. In *Baltimore Education Research Consortium*. Retrieved from: <http://baltimore-berc.org/pdfs/ClassroomQuality2nd&3rdGrade.pdf>

Plutino, A. (2017). Teachers as awakeners: a collaborative approach in language learning and social media. In C. Álvarez-Mayo, A. Gallagher-Brett, & F. Michel (eds.), *Innovative Language Teaching and Learning at University: Enhancing Employability*. DOI:10.14705/rpnet.2017.innoconf2016.661

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). DOI:10.1108/10748120110424816

Prober, C.G., & Heath, C. (2012). Lecture halls without lectures – a proposal for medical education. *The New England Journal of Medicine*, 366(18). DOI: 10.1056/NEJMp1202451

Qarajeh, M., & Abdolmanafi-Rokni, S. J. (2015). The impact of social networking on the oral performance of EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2). DOI: 10.7575/aiac.all.v.6n.2p.51

Qu, T. (2020, February 5). China's schools embrace online learning as new virus forces students to stay at home. *Techinasia*. Retrieved from: <https://www.techinasia.com/chinas-online-learning-coronavirus>

Rahimah, C. W. I., & Ibrahim, C. W. (2016). Affordances of social media for learning beyond the classroom of english as second language: An integrative review of the literature. *The Social Sciences*, 11(18). Retrieved from: <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/sscience/2016/4423-4426.pdf>

Rainie, L., & Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge: MIT

Raudys, S. J., & Jain, A. K. (1991). Small sample size effects in statistical pattern recognition: Recommendations for practitioners. *IEEE Transactions on Pattern Analysis & Machine Intelligence*, 13(3). DOI: 10.1109/34.75512

Redecker, C., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). Learning 2.0—the impact of social media on learning in Europe. *Policy brief. JRC Scientific and Technical Report*. Retrieved from: <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3099>

Retamar, H. J. C. (2017). Facebook como ferramenta de interação extraclasse

para aprendizes de língua espanhola. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(1). DOI: 10.1590/010318135091181231

Richards, J. C. (1999). Addressing the grammar gap in task work. In J.C. Richards & W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Rogers-Estable, M. (2014). Web 2.0 use in higher education. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 17(2). DOI: 10.2478/eurodl-2014-0024

Romero, O. C. (2014). Social media as learning tool in higher education: the case of Mexico and South Korea. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 44. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99832951004>

Ruipérez García, G., Castrillo de Larreta-Azelain, M. D., & García Cabrero, J. C. (2011). El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 3. DOI: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3138

Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning & Technology*, 13(1). Retrieved from: <http://llt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>

Sayers, D., & Brown, K. (1987). Bilingual education and telecommunications: A perfect fit. *The Computing Teacher* 14 (7). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ351283>

Scanlon, L. (2011). *"Becoming" a Professional: An Interdisciplinary Analysis of Professional Learning*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (ed.), *Liberal education in a knowledge society*. Chicago, IL: Open Court

Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26. DOI: 10.1080/00461520.1991.9653136

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. DOI: 10.1017/CBO9781139524780.003

Schmitt, T. L., Sims-Giddens, S. S., & Booth, R. G. (2012). Social media use in nursing education. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 17(3). DOI: 10.3912/OJIN.Vol17No03Man02

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Boston: Pearson Education

Scott, O. K. M., & Stanway, A. R. (2015). Tweeting the lecture: how social media can increase student engagement in higher education. *Sport Management Education Journal*, 9. DOI: 10.1123/SMEJ.2014-0038

Sekiguchi, S. (2012). Investigating the effects of Twitter on developing a social learning environment to support Japanese EFL students' self-regulated learning. *International Conference "ICT for Language learning" 5th Edition*. Retrieved from: https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/279-IBT56-FP-Sekiguchi-ICT2012.pdf

Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media, and Technology*, 34(2). DOI: 10.1080/17439880902923622

Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x

Selwyn, N. (2012). Ten suggestions for improving academic research in education and technology. *Learning, Media and Technology*, 37(3). DOI: 10.1080/17439884.2012.680213

Setter, J., & Jenkins, J. (2005). State-of-the-Art Review Article. *Language Teaching*, 38(1). DOI: 10.1017/S026144480500251X

Sha, L., Looi, C., Chen, W., Seow, P., & Wong, L. (2012). Recognizing and measuring self-regulated learning in a mobile learning environment. *Computers in Human Behavior*, 28(2). DOI: 10.1016/j.chb.2011.11.019

Shafie, L. A., Yaacob, A., & Singh, P. K. K. (2016a). Facebook activities and the investment of L2 learners. *English Language Teaching*, 9(8). DOI: 10.5539/elt.v9n8p53

Shafie, L. A., Yaacob, A., & Singh, P. K. K. (2016b). Lurking and L2 learners on a Facebook group: The voices of the invisibles. *English Language Teaching*, 9(2). DOI: 10.5539/elt.v9n2p1

Shams, S. (2014). Efficacy of online social networks on language teaching: A Bangladeshi perspective. *The IAFOR Journal of Education*, 2(2). DOI: 10.22492/ije.2.2.04

Sharma, J. (2019). Saudi students' perspective on social media usage to promote EFL learning. *International Journal of Linguistics, Literature and*

Translation, 2 (1). DOI: 10.32996/ijllt.2019.2.1.17

Shelton, C. (2017). Giving up technology and social media: why university lecturers stop using technology in teaching. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(3). DOI: 10.1080/1475939X.2016.1217269

Shu, C., Hu, N., Zhang, X., Ma, Y., & Chen, X. (2017). Adult attachment and profile images on Chinese social networking sites: A comparative analysis of Sina Weibo and WeChat. *Computers in Human Behavior*, 77. DOI: 10.1016/j.chb.2017.09.014

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Retrieved from: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Retrieved from: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

Silva, T. (1993). Towards an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *Teachers of English to Speakers of Other Languages Quarterly*, 27(4). DOI: 10.2307/3587400

Silva, V. (2014). Aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por jovens chineses. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (eds.), *O Português na China*. Lisboa: Lidel

Slim, H., & Hafedh, M. (2019) Social media impact on language learning for specific purposes: A study in English for business administration. *Teaching English with Technology*, 19(1). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1204643>

Smith, E. E. (2016). "A real double-edged sword:" undergraduate perceptions of social media in their learning. *Computers & Education*, 103. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.09.009

Songxaba, S. L., & Sincuba, L. (2019). The effect of social media on English second language essay writing with special reference to WhatsApp. *Reading & Writing*, 10(1), DOI: 10.4102/rw.v10i1.179

Stahl, G. (2009). From Individual representations to group cognition. *Studying Virtual Math Teams*. DOI: 10.1007/978-1-4419-0228-3_5

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: SAGE Publications

Stockwell, G. (2013). Technology and motivation in English-language teaching and learning. In E. Ushioda (Ed.), *International perspectives on motivation:*

Language learning and professional challenges. Basingstoke: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9781137000873_9

Stroud, D. (2008). Social networking: An age-neutral commodity—Social networking becomes a mature web application. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 9(3). DOI: 10.1057/palgrave.ddmp.4350099

Sutherland, S., & Jalali, A. (2017). Social media as an open-learning resource in medical education: current perspectives. *Advances in Medical Education and Practice*, 8. DOI: 10.2147/AMEP.S112594

Swain, M. (2005). Verbal protocols: What does it mean for research to use speaking as a data collection tool? In M. Chaloub-Deville, M. Chapelle, & P. Duff (eds.), *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Research Perspectives*. Amsterdam: Benjamins

Tananuraksakul, N. (2015). An Investigation into the impact of Facebook group usage on students' affect in language learning in a Thai context. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1082882>

Taylor, R., King, F. & Nelson, G. (2012). Student learning through social media. *Journal of Sociological Research*, 3(2). DOI: 10.5296/jsr.v3i2.2136

Tedick, D. J., & Walker, C. L. (2009). From theory to practice: How do we prepare teachers for second language classrooms? *Foreign Language Annals*, 28(4). DOI: 10.1111/j.1944-9720.1995.tb00823.x

Terhune, N. M. (2013). Learning to learn digitally: Getting students on the road to autonomy. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3(4). DOI:10.4018/ijcallt.2013100102

Terhune, N. M. (2016). Language learning going global: Linking teachers and learners via commercial Skype-based CMC. *Computer Assisted Language Learning*, 29(6). DOI: 10.1080/09588221.2015.1061020

Thompson, G. (1996). Some Misconceptions about Communicative Language Teaching. *ELT Journal*, 50(1). DOI: 10.1093/elt/50.1.9

Thorne, S. L. (2000). Beyond bounded activity systems: Heterogeneous cultures in instructional uses of persistent conversation. In *The Proceedings of the thirty-third Hawaii International Conference on Systems Science*. DOI: 10.1109/HICSS.2000.926719

Thorton, S., (2009). *Twitter versus Facebook: Should You Choose One?* Retrieved from: <http://www.twitip.com/Twitter-versus-Facebook/>

Toeteneel, L. (2014). Social networking: A collaborative open educational resource. *Computer Assisted Language Learning*, 27(2). DOI: 10.1080/09588221.2013.818561

Tomalin, B., & Stempleski, S. (2013). *Cultural Awareness – Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Troussas, C., Virvou, M., Caro, J. D. L. (2013). Evaluation of a language learning application in Facebook. *Information, Intelligence, Systems and Applications, 2013 Fourth International Conference on*. DOI: 10.1109/IISA.2013.6623712

Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Twynstra, J., & Dworatzek, P. (2015). Use of an experiential learning assignment to prepare future health professionals to utilize social media for nutrition communications. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 77. DOI: 10.3148/cjdpr-2015-032

Ullrich, C., Borau, K., Luo, H., Tan, X., Shen, L., & Shen, R. (2008). Why Web 2.0 is Good for Learning and for Research: Principles and Prototypes. In *WWW '08 Proceedings of the 17th international conference on World Wide Web*. Retrieved from: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1367593>

van Lier, L. (2000). From input to affordances: social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press

Vanwynsberghe, H., & Verdegem, P. (2013). Integrating Social Media in Education. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 15(3). DOI: 10.7771/1481-4374.2247

Vasbø, K. B., Silseth, K., & Erstad, O. (2014). Being a learner using social media in school: the case of Space2cre8. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(1). DOI: 10.1080/00313831.2013.773555

Ventura, P., & Martín-Monje, E. (2016). Learning specialised vocabulary through Facebook in a massive open online course. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*. DOI: 10.14705/rpnet.2016.tislid2014.427

Villafuerte, J., & Romero, A. (2017). Learners' attitudes toward foreign language practice on social network sites. *Journal of Education and Learning*, 6(4). DOI: 10.5539/jel.v6n4p145

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wang, C., & Chen, C. (2013). Effects of Facebook tutoring on learning English as a second language. In *the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e-Learning*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED562299>

Wang, K. (2017). Status quo and prospective of WeChat in improving Chinese English learners' pronunciation. *English Language Teaching*, 10(4). DOI: 10.5539/elt.v10n4p140

Warschauer, M. & Meskill, C. (2000). *Technology and second language teaching*. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education*. London: Routledge

Warschauer, M. (2016). Addressing the social envelope: education and the digital divide. In C. Greenhow, J. Sonnevend, & C. Agur (Eds.), *Education and social media: Toward a digital future*. Cambridge, MA: MIT Press.

Waycotta, J., Thompson, C., Sheard, J., & Clerehan, R. (2017). *The Internet and Higher Education*, 35. DOI: 10.1016/j.iheduc.2017.07.001

Wellman, B. (2002). Little boxes, glocalization, and networked individualism. In M. Tanabe, P. Besselaar, & T. Ishida (eds), *Digital Cities II: Computational and Sociological Approaches*. DOI: 10.1007/3-540-45636-8_2

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Westberry, N., McNaughton, S., Billot, J., & Gaeta, H. (2014). Resituation or resistance? Higher education teachers' adaptations to technological change. *Technology, Pedagogy and Education*, 24. DOI:10.1080/1475939x.2013.869509

Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: An Introduction*. Boston: Ally and Bacon

Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. CUP: Cambridge

Wong, L. H., Chin, C. K., Tan, C. L., & Liu, M. (2010). Students' Personal and Social Meaning Making in a Chinese idiom Mobile Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 13(4). Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ909925>

Wong, L., Chai, C., & Aw, G. (2017). Seamless language learning: Second

language learning with social media. *Media Education Research Journal*, 50(25). DOI: 10.3916/C50-2017-01

Wong, L., King, R. B., Chai, S., & Liu, M. (2016). Seamlessly learning Chinese: contextual meaning making and vocabulary growth in a seamless Chinese as a second language learning environment. *Instructional Science*, 44(5). DOI: DOI 10.1007/s11251-016-9383-z

Wright, A. M. (2014). Interpersonal Boundaries in Teaching and Learning. In H. L. Schwartz. *Teaching theology and religion*, 3. DOI: 10.1111/teth.12234

Wu, H., & Wu, P. (2011). Learners' perceptions on the use of blogs for EFL learning. *US-China Education Review*, A3. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED524902>

Xie, B., Watkins, I., Golbeck, J., & Huang, M. (2012). Understanding and changing older adults' perceptions and learning of social media. *Educational Gerontology*, 38. DOI: 10.1080/03601277.2010.544580

Yang Y., Crook, C., & O'Malley, C. (2014). Can a social networking site support afterschool group learning of Mandarin? *Learning, Media and Technology*, 39(3). DOI: 10.1080/17439884.2013.839564

Ye, Z. (2014). Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na China. In M. J. Grosso & A. P. C. Godinho (eds.), *O Português na China*. Lisboa: Lidel

Yen, Y., Hou, H., & Chang, K. (2013). Applying role-playing strategy to enhance learners' writing and speaking skills in EFL courses using Facebook and Skype as learning tools: A case study in Taiwan. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5). DOI: 10.1080/09588221.2013.839568

Yin, R. K. (2007). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman

Ying, Y., Lin, X., Yetty, & Mursitama, T. (2017). Mobile learning based of Mandarin for college students: A case study of international department' sophomores. In *2017 International Conference on Information & Communication Technology and System*. DOI: 10.1109/ICTS.2017.8265684

Yu, H., Xu, S., Xiao, T., Hemminger, B. H., & Yang, S. (2017). Global science discussed in local altmetrics: *Weibo* and its comparison with Twitter. *Journal of Informetrics*, 11. DOI: 10.1016/j.joi.2017.02.011

Yunus, M., & Salehi, H. (2012). The effectiveness of Facebook groups on teaching and improving writing: students' perceptions. *International Journal of Education and Information Technologies*, 1(6). Retrieved from:

<http://naun.org/main/NAUN/educationinformation/17-538.pdf>

Zhang, J. (2018). Estudo da variação no uso do artigo em português L2 por falantes de língua materna chinesa. *Domínios de Linguagem*, 12(2). DOI: 10.14393/DL34-v12n2a2018-17

Zhong, B., Hardin, M., & Sun, T. (2011). Less effortful thinking leads to more social networking? The associations between the use of social network sites and personality traits. *Computers in Human Behavior*, 27. DOI: 10.1016/j.chb.2011.01.008