

Possibilidade da criação de comunidade de aprendizagem do
Mandarim para os aprendentes portugueses com base na
plataforma *Weibo*¹

Possibility of creating Mandarin learning community for
Portuguese learners based on Weibo platform

Yuxiong Zhang²

António Moreira³

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo avaliar a possibilidade da criação de uma comunidade de aprendizagem do Mandarim para os estudantes portugueses através da rede social chinesa *Weibo* com base nas ideologias socioconstrutivista (WENGER, 1998) e conectivista (SIEMENS, 2004). Revelando-se um estudo de caso, analisámos sistematicamente o conteúdo dum conjunto de atividades realizadas por 5 participantes portuguesas e 15 falantes nativos de Mandarim durante 19 dias de cariz qualitativo com recurso

¹ This article reports research developed within the PhD Program Technology Enhanced Learning and Societal Challenges, funded by Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCTI. P. – Portugal, under contract # PD/00173/2014.

² Universidade de Aveiro Dalian University of Foreign Languages (China). E-mail: yuxiongzhang@ua.pt

³ Universidade de Aveiro (Portugal). E-mail: moreira@ua.pt.

à teoria de Comunidade de Inquirição proposto por Garrison, Anderson e Archer em 1999, nomeadamente por meio de presença cognitiva, presença social e presença de ensino. Os resultados indicaram que é possível criar um ambiente autêntico de aprendizagem do Mandarim com base no *Weibo* que pode disponibilizar a interação positiva com os falantes nativos. O uso da língua-alvo na interação com os participantes chineses pode resultar em feedback pertinente e eficaz relativamente aos problemas existentes. Aliás, sendo pares de aprendizagem, as sugestões e correções dos estudantes chineses são consideradas relativamente mais aceitáveis pelas portuguesas que fomenta uma atmosfera relaxante de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem do Mandarim. Redes Sociais. *M-learning*. Comunidade de Aprendizagem.

Abstract

The purpose of this article is to evaluate the possibility of creating a Mandarin learning community for the Portuguese students with the Chinese social media *Weibo* based on the ideologies of social constructivism (WENGER, 1998) and connectivism (SIEMENS, 2004). Being a case study, we analyzed systematically the content of a set of activities accomplished by 5 Portuguese participants and 15 Mandarin native speakers during 19 days of a qualitative nature resorting to the Community of Inquiry theory proposed by Garrison, Anderson and Archer in 1999, namely through cognitive presence, social presence and teaching presence. The results indicated that it is possible to create an authentic environment of learning Mandarin with the use of *Weibo*, which can provide the positive interaction with native speakers. The use of the

target language in the interaction with the Chinese participants can lead to relevant and effective feedback with respect to the existing problems. Furthermore, as the learning peers, the corrections and suggestions of the Chinese students are considered to be relatively acceptable by the Portuguese participants and this promotes a relaxing learning atmosphere.

Key words: Mandarin Learning. Social Media, M-learning, Learning Community

Introdução

O século XXI é reconhecido por ser uma era digital, uma era de inovação tecnológica. Especialmente nos dias de hoje, o uso das tecnologias na vida quotidiana é extremamente comum e as tecnologias, pela sua vez, também suscitam mudanças significativas em relação às maneiras de comunicarmos e compartilharmos informações, trazendo também novas possibilidades à educação. Sendo a ferramenta mais popularizada e utilizada hoje em dia, o uso das redes sociais também se torna cada vez mais comum na prática didática, particularmente no ensino de línguas. Perante este cenário, pretendemos especular a possibilidade do uso da ferramenta social de origem chinesa na aprendizagem do Mandarim para os estudantes portugueses, designadamente, a praticabilidade da criação de uma comunidade de aprendizagem de natureza colaborativa. Neste âmbito, organizámos um conjunto de atividades na plataforma *Weibo* durante 19 dias com a participação de 5 estudantes portuguesas do curso de Línguas e Relações Empresarias da Universidade de Aveiro e 15 estudantes chineses do curso de Estudos Portugueses da Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian.

Com recurso ao modelo de Comunidade de Inquirição proposto por Garrison, Anderson e Archer (1999), produzimos uma análise detalhada de cariz qualitativo no concernente ao conteúdo das atividades realizadas pelos participantes com a intenção de conceber a eficiência da aplicação da tal ferramenta social chinesa na aprendizagem pelas aprendentes portuguesas. Diante disso, espera-se que o presente artigo tenha relevância académica por pretender explorar uma ferramenta social de origem chinesa, cujo propósito de criação não foi por motivo educativo e demonstre uma perspetiva inovadora em relação ao uso e desenvolvimento da estratégia didática na prática como uma forma de apoiar e melhorar a aprendizagem do Mandarim pelos aprendentes portugueses.

Redes sociais e aprendizagem de língua chinesa

Definição das redes sociais

Nas palavras de Klimova e Poulouva (2015), cada indivíduo nasce como um membro da rede social em que, sob a perspetiva sociológica, os indivíduos se associam e influenciam mutuamente. Resultando do impacte das tecnologias, a rede social obteve um significado novo; como uma variante das ferramentas Web 2.0, as redes sociais utilizam-se para designar qualquer tecnologia de comunicação e informação com a intenção de criar interação social (PIOTROWSKI, 2015; SOOMRO et al., 2015; FANG et al., 2014). Superando as restrições locais e temporais, o acesso fácil e conveniente contribui para a crescente utilização das ferramentas sociais entre adultos. Pelas 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 no nosso estilo de vida e alteram permanentemente a forma como a nossa sociedade comunica (DUGGAN & SMITH, 2013; SCHMITT et al., 2012). Aliás, pode-se encontrar na geração jovem uma influência ainda mais relevante trazida pelas tecnologias (CAMPION et al., 2013; COSTA et al., 2016). Para os nativos digitais (palavra criada por Prensky em 2001 para descrever a geração nascida após a década de 1980 – o florescimento da tecnologia digital) pode-se dizer que as tecnologias fazem parte indispensável da sua rotina diária devido ao objetivo de aprendizagem ou fins pessoais (BOZKURT & ATAIZI, 2015, GRACE et al., 2014). Sendo a primeira geração crescida com a explosão de novas tecnologias, eles pensam e processam as informações de uma forma completamente distinta dos seus predecessores (AVCI et al., 2015). Contudo, o desenvolvimento das tecnologias sociais também está a inevitavelmente influenciar o comportamento de aprendizagem dos estudantes de hoje, os quais preferem um ambiente de aprendizagem colaborativo, desafiador, divertido, estruturado e orientado para os objetivos (ABDILLAH, 2016). Neste caso, temos razões para acreditar que é possível aproveitar as ferramentas sociais para criar um ambiente da aprendizagem amigável para os jovens, no qual as abordagens de participação ativa, resolução de problemas e trabalho colaborativo conduzem a resultados mais bem-sucedidos em relação ao domínio dos conhecimentos (SOOMRO et al., 2015; MONDAHL & RAZMERITA, 2014).

Redes sociais na aprendizagem de línguas

Tal como Burbules (2016) bem escreveu no seu estudo, tecnologias proporcionam possibilidades verdadeiras e específicas e isto possibilita que as

utilizem de uma forma diferente. Nos anos recentes, as redes sociais recebem cada vez mais atenção no mundo acadêmico devido às suas potencialidades significativas (BOYD & ELLISON, 2007). Consoante a ideologia socioconstrutivista, aprendizagem é fundamentalmente um fenômeno 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 eles se envolvem. Pode-se dizer, por isso, que os indivíduos aprendem através das interações sociais (KIND & EVANS, 2015).

À vista disso, as redes sociais podem transformar 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 e distribuem com a base das interações e conexões entre os membros da comunidade de aprendizagem (DAVIS, HO & LAST, 2015; SIEMENS, 2004). Segundo a teoria conectivista de Siemens (2005), 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).

Não obstante, língua é uma ferramenta externa a si própria, sendo utilizado para objetivo socio-interativo. Neste caso, caracterizando-se pela natureza participativa e social, a aprendizagem de língua possui um vínculo insolúvel

com contexto social. A sua aquisição realiza-se pelo intercâmbio de informações em vez da sua receção passiva (VYGOTSKY, 1978). De acordo com Kabilan, Amad e Abidin (2010), a realização de aprendizagem, de facto, não se limite somente no ambiente ou contexto formal sob a presença do instrutor, mas também se pode acontecer em qualquer sítio desde que existam interações significativas entre aprendentes, resultando na construção de conhecimentos. Diante disso, os dispositivos móveis e ferramentas sociais possibilitam a ubiquidade da aprendizagem de línguas, superando as restrições temporal e espacial (MA, 2017).

Situando no contexto autêntico do uso da língua-alvo, os aprendentes poderão adquirir o vocabulário ativo através da produção comunicativa nas redes sociais. Ademais, a introdução dos contextos autênticos da língua-alvo pode ter influências positivas na abordagem à impraticabilidade e inflexibilidade durante o processo do ensino de língua estrangeira, os quais se tratam como as questões mais desafiadoras na prática didática tradicional (WONG et al., 2017). Neste caso, o uso da língua-alvo nas redes sociais pode ser interpretado como o desenvolvimento da competência socio-pragmática para um uso completo (LANTZ-ABDERSSON, 2017).

Weibo, uma possibilidade de utilização na aprendizagem do Mandarim

Para a criação do ambiente virtual de aprendizagem de línguas, a seleção de uma plataforma adequada será incontestavelmente imperativa. Dentre os diferentes tipos de redes sociais, a plataforma de microblogue 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 (LOMICKA & LORD, 2012). Este género de ferramentas

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 mais fácil e relaxante para iniciar a produção de conteúdo na língua-alvo, fomentando um sentido de comunidade dentro e fora da sala de aula (RUIPÉREZ GARCÍA et al., 2011, LOMICKA & LORD, 2012).

Não obstante, as ferramentas que os estudantes costumam utilizar na sua rotina diária podem, na verdade, trazer alguns efeitos negativos para a aprendizagem. Por exemplo, Kabilan, Ahmad e Abidin (2010) destacaram que a utilização do *Facebook* podia deslocar a atenção dos aprendentes dos aspetos de aprendizagem para a própria ferramenta. Entretanto, a aplicação destas plataformas sociais até pode produzir uma participação não ativa 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). Neste caso, a introdução de uma ferramenta nova, mas com características semelhantes às redes sociais, com as quais os estudantes estão familiarizados, pode ser uma possibilidade viável para a criação dum ambiente de aprendizagem de línguas. Entretanto, à luz da teoria sociocultural, para a aprendizagem de línguas é essencial expor-se à língua-alvo e interagir com a sua comunidade linguística (HSU, 2013). Portanto, a aplicação das redes sociais de origem chinesa será, neste caso, uma opção ideal para a aprendizagem do Mandarim.

Sendo semelhante ao *Twitter*, o *Weibo* é uma ferramenta de microblogue em que 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 anexão de links, figuras estáticas e animadas, música e vídeos

nos *posts* (YU et al., 2017). É considerado como um fórum virtual mais público que oferece um espaço para a autoapresentação e interação com os indivíduos com interesses idênticos (SHU et al., 2017; HOU et al., 2018). Isto é, nas palavras de Hattem e Lomicka (2016), uma comunidade aberta que possibilita a interação com os falantes nativos (HATTEM & LOMICKA, 2016). Nesta esteira, consideramos a plataforma *Weibo* uma ferramenta ideal para a criação de um ambiente de aprendizagem do Mandarim que simultaneamente possui funções do serviço de microblogue e apresenta um contexto natural da língua chinesa. Além disso, a abundância de informações em Mandarim disponíveis no *Weibo* fornece também um repertório de palavras e expressões, satisfazendo a necessidade de aprendizagem dos estudantes.

Metodologia

Realização das atividades

Métodos

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 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 pode-se basear nas interações entre os aprendentes e falantes nativos na plataforma *Weibo* em função das atividades e tarefas regulares e organizadas com base nas aulas e manual que os participantes estão a usar, a fim de ser uma ferramenta suplementar da aprendizagem e 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). Portanto, a aprendizagem da língua-alvo na comunidade da plataforma *Weibo* será realizada mediante criar *posts* na língua-alvo consoante as instruções e requisitos do *post* que a conta oficial do projeto publica na plataforma *Weibo* 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 utilizam e melhorar a sua produção linguística. Entre o dia 18 de abril e 6 de maio de 2018, seis atividades com temas e tópicos foram publicadas na plataforma *Weibo* com a frequência de duas por semana e todos os *posts* e comentários realizados pelos participantes foram registados por de captura de ecrã.

Participantes

A presente investigação irá alicerçar-se nos estudantes do curso de Línguas e Relações Empresariais da Universidade de Aveiro, em Portugal, que frequentam a unidade curricular de Chinês e estudantes do curso de Estudos

Portugueses da Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian(大连外国语大学), na China, com a finalidade de construir sincronicamente um ambiente de aprendizagem do Mandarim Língua Estrangeira para nativos da língua portuguesa e do Português Língua Estrangeira para os aprendentes chineses, assegurando a participação dos nativos da língua chinesa e a interação entre as duas comunidades. E no total, 5 estudantes portuguesas e 15 chineses participaram nas atividades e cujos nomes foram mencionados na reportagem de investigação com a finalidade de proteger a sua privacidade, codificando-se respetivamente pela forma de “participante PT” ou “participante CN” e mais o número. A participação dos estudantes portugueses como a dos chineses foram de cariz voluntário, não pagos, nem objeto de recebimento de prémios ou créditos académicos extra.

Métodos e instrumentos de análise

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 E 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 vista disso, o presente estudo pretende-se basear na teoria da Comunidade de Inquirição proposta por Garrison, Anderson e Archer (1999) para analisar detalhadamente as atividades que os participantes realizaram na plataforma *Weibo* de cariz qualitativo com o

objetivo de conceber a possibilidade de criar um ambiente de aprendizagem do Mandarim para os aprendentes portugueses com base na ferramenta social de origem chinesa, *Weibo*. Sendo um dos modelos mais notáveis para analisar a eficiência da aprendizagem online, a teoria da Comunidade de Inquirição é utilizada com alta frequência na prática com o intuito de especular o ambiente da aprendizagem com base na internet (GARRISON & ARBAUGH, 2007). À luz da teoria de Garrison, Anderson e Archer (1999), a aprendizagem ocorre na comunidade em função da interação de três elementos, designadamente a presença social, presença cognitiva e presença de ensino (Figura 14). Neste contexto, pretendemos de analisar o conteúdo das atividades realizadas pelos participantes em função aos três elementos da Comunidade de Inquirição para verificar a existência da comunidade de aprendizagem a fim de perceber a praticabilidade do uso da ferramenta social de origem chinesa na prática didática especialmente sob o contexto de Portugal.



⁴ Retirado de: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3013/1/O%20modelo%20artigo.pdf>

Discussão dos resultados

Presença cognitiva

Os três elementos da Comunidade de Inquirição envolvem-se constantemente e possuem uma ligação estreita entre si, podendo qualquer um dos elementos influenciar os outros dois (Wang *et al*, 2016). 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 contruir 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 de 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, 1999). Todavia, a participação nas tarefas no *Weibo* revive precisamente este processo da presença cognitiva. Primeiramente, os desafios desvendam a dificuldade possível na expressão dos participantes que podem notar a distância entre o que conseguem produzir e o que pretendem exprimir. Em virtude da natureza particular das redes sociais, 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 na plataforma *Weibo* pode ser vista como

a conceptualização dos conhecimentos adquiridos. E a interação e afirmação dos participantes chineses, neste caso, desempenham o papel decisivo para verificar o sucesso da aplicação da ideia dos aprendentes portugueses.



Figura 2 Desafio 5 realizado pela participante PT2

Um dos exemplos evidentes é o desafio 5 realizado pela participante PT2 (Figura 2). Depois de ter percebido a intenção do desafio, a participante PT2 publicou um *post* e repetiu em primeiro lugar o exercício da atividade que é para criar frases com a expressão “一边。。。一边” que significa “enquanto” em Português. A seguir, a participante apresentou a sua resposta, “一个人相时间做很多东西。我的男的朋友一边听我，一边喝茶，一边做作业”，que queria dizer “quando alguém está sozinha, tem muito tempo para fazer muitas coisas. O meu amigo (masculino) está a ouvir-me a falar enquanto bebe chá e faz trabalho de casa”. Contudo, além do uso errado dos caracteres “有” e “相”, existe uma ambiguidade na expressão “男的朋友” da frase criada pela participante PT, a qual significa “amigo masculino” e também pode indicar a palavra “namorado” em Chinês. Sendo uma língua isolante, em Mandarim os

substantivos não se flexionam nem em gênero, nem em número, nem em grau (Mai, 2012). Por isso, a palavra “amigo” na língua chinesa não manifesta o gênero do indivíduo. Quando se necessita de realçar o seu gênero, ter-se-á de posicionar um atributo antes da palavra “amigo” conforme a ordem linguística do Mandarim. Não obstante, a expressão “masculino amigo” (男朋友) em Chinês significa “namorado”. Neste contexto, deverá usar-se a expressão “男性朋友”, correspondendo a “amigo do gênero masculino” na língua portuguesa. Neste caso, a participante CN13 comentou o *post* da aprendente e repetiu primeiramente de forma correta a frase que a participante PT2 criou. E a seguir, fez a pergunta “男性(*female*)的朋友? 男朋友(*boyfriend*)? É o seu namorado ou o seu amigo?” que, neste contexto, confundiu a palavra “*female*” com “*male*” em Inglês. Neste caso, consideramos que o *post* da aprendente portuguesa fez com que a participante chinesa tenha percebido a existência do problema na sua expressão, revelando-se o fracasso da sua conceptualização. A correção da frase, na verdade, pode ser vista como a intervenção e intercâmbio de informação e a pergunta feita em três línguas é efetivamente um processo de associar ideias. Após ver o comentário da participante chinesa, a aprendente percebeu o seu erro e comentou “é o meu amigo”, que simboliza a resolução do problema e o encerramento da inquirição (tabela 1).

1 ^a inquirição	2 ^a inquirição	Indicadores	Categorias	Elemento

<p>Já conhece a expressão “一边……一边……”? Qual o significado da expressão? Consegue fazer uma frase com esta expressão com os seus colegas chineses conseguem entender o que que</p> <p>Instruções do desafio</p> <p>5</p>	<p>一边...一边</p> <p>一个人相时间做很多东西。</p> <p>我的男的朋友一边听我，一边喝茶，一边做作业。</p> <p>O desafio realizado pela participante PT2</p>	<p>Reconhecimento do problema</p>	<p>Evento</p> <p>desencadeante</p>	<p>Presença Cognitiva</p>
	<p>我： “一个人有时间做很多东西 我的男性朋友一边听我，一边做作业 男性(female)的朋友?男朋友(boyfriend)?É o seu amigo?”</p> <p>Comentário da participante CN13</p>	<p>Intercâmbio de informação</p>	<p>Exploração</p>	
	<p>我： “一个人有时间做很多东西 我的男性朋友一边听我，一边做作业 男性(female)的朋友?男朋友(boyfriend)?É o seu amigo?”</p> <p>Comentário da participante CN13</p>	<p>Conexão com ideias</p>	<p>Integração</p>	
<p>一边...一边</p> <p>一个人相时间做很多东西。</p> <p>我的男的朋友一边听我，一边喝茶，一边做作业。</p> <p>O desafio realizado pela participante PT2</p>		<p>Conceitualização</p>		
<p>(Resolução não aplicada)</p>	<p>安： É meu amigo 😊</p> <p>Resposta da participante PT2</p>	<p>Aplicação</p>	<p>Resolução</p>	

Tabela 1 Um exemplo da presença cognitiva

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, 1999). Nas palavras de Garrison, Anderson e Archer (1999), a presença social tem um efeito relativamente à facilitação da presença cognitiva, apoiando o processo do pensamento crítico. No entanto, com a cultivação da presença social, a presença cognitiva torna-se mais fácil de se 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). A presença social pode manifestar-se através de três categorias: expressão emocional, comunicação aberta e coesão do grupo (GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 1999). As emoções manifestam uma associação positiva e insolúvel com a motivação e persistência de participar nas atividades e realizar os desafios, desempenhando um papel indispensável na Comunidade de Inquirição. Dois exemplos da expressão emocional são o uso de humor e a autorrevelação, a qual é interpretada como a partilha de sentimentos, atitudes, experiências e interesses. Num diálogo com base no ambiente virtual, o uso de *emoticons* ou outras manifestações simbólicas não convencionais também é considerado como uma expressão afetiva que substitui sugestões visuais disponibilizadas 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. Todavia, a coesão do grupo é suportada mediante a 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, 1999).



Figura 3 Desafio 3 realizado pela participante PT1



Figura 4 Desafio 3 realizado pela participante PT5

Devido à variedade dos géneros e tópicos das atividades, podem-se encontrar nelas a autoapresentação e partilha da vida quotidiana dos participantes. Com efeito, a construção do relacionamento social através da partilha da vida quotidiana pode incentivar, de certa maneira, a autorrevelação dos outros participantes como uma forma de interação. Por exemplo, a participante PT1 falou sobre a sua viagem pela capital de Portugal, Lisboa no desafio 3 e escreveu que “这周我去了里斯本。这是我第一次访问首都。我非常喜欢这种体验。我认识了很多地方和很多人”, a qual queria partilhar com os falantes nativos que “fui a Lisboa nesta semana. Foi a primeira vez que visitei

a capital. Gostei muito desta experiência. Conheci muitos sítios e muitas pessoas.” Este *post* recebeu três comentários das participantes chinesas e uma delas comentou que “我也一直很想去首都，我还没去过中国首都北京呢，但是在电视上看到了好多次，我们可以组一个团，一起去”，cujo significado em Português é “também quero sempre ir à capital, ainda nunca fui à capital da China, Pequim, mas já vi várias vezes na televisão, podemos fazer um grupo para ir juntas”. Neste caso, a participante chinesa partilhou a sua experiência pessoal que nunca tinha ido a Pequim que se pode considerar como a sua autorrevelação com o intuito de criar relacionamento social com a aprendente portuguesa (figura 3).

Outro exemplo da autorrevelação é o comentário do participante CN2 no *post* do desafio 3 da participante PT5 (figura 4). A participante portuguesa publicou uma fotografia e escreveu “你好！我今天很高兴！我去 Mulata 喝奥利奥的咖啡 (emoticon)你做什么？”. E o que queria partilhar foi “olá! Estou muito contente hoje! Fui à Mulata para beber um café com Oreo (emoticon) Que fazes?”. Neste contexto, a participante terminou a frase com uma pergunta para tentar interagir com os falantes nativos da língua-alvo. Depois de a ver, o participante CN2 fez o comentário “最近几天，我们在放假。我吃了很多东西，逛街”，significando que “nestes últimos dias, estamos de férias. Comi muitas

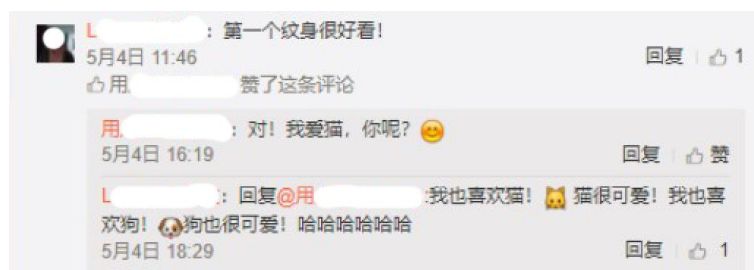


Figura 5 Comentário do participante CN2 do *post* do desafio 6 realizado pela

coisas, passei pelas lojas”. A sua resposta à pergunta do *post* da participante também foi efetivamente uma descrição de autorrevelação, apresentando a sua vida recente.

Se bem que tanto as participantes portuguesas como os chineses não tenham tido muita proficiência nas respetivas línguas-alvo, os participantes podem-se comunicar em função da criação de frases simples e do aproveitamento do Inglês, língua franca no âmbito internacional. Entretanto, o uso de humor também se pode manifestar mediante comunicações simples entre os participantes. Por exemplo, no último desafio, a participante PT4 publicou algumas fotografias e partilhou com os participantes chineses as suas ideias em relação à tatuagem que queria fazer. O participante CN2 comentou o *post*, dizendo “第一个纹身很好看”, cuja intenção é dizer “a primeira tatuagem é muito bonita”. Nesta situação, o participante chinês gostou da primeira fotografia da tatuagem com o desenho do gato que a aprendente portuguesa postou e expressiu de forma explícita no comentário a sua apreciação com a intenção de interagir e manter o relacionamento social com a aprendente. Na verdade, o comentário do participante chinês iniciou um tópico novo entre eles e a aprendente respondeu ao seu comentário a seguir, “对! 我爱猫, 你呢?(emoji)” que significa “sim! Adoro gatos, e tu (emoji)?”. O participante manteve a conversa e aproveitou o uso de humor neste caso, respondeu à participante portuguesa que “我也喜欢猫!(emoji)猫很可爱! 我也喜欢狗!(emoji)狗也很可爱! 哈哈哈哈哈” com o intuito de dizer “também gosto de gatos! (emoji) Os gatos são fofos! E também gosto de cães! (emoji) Os cães também são fofos! Hahahahahaha (onomatopoeia da gargalhada)” (figura 5). Para satisfazer a competência linguística limitada do Mandarim da

participante PT4, o falante nativo, neste caso, utilizou palavras e frases simples para exprimir o seu humor a fim de interagir com ela, revelando o uso da expressão emocional na comunidade.

Durante as atividades experimentais, o uso de *emojis* e *emoticons* dos participantes é bastante comum. Encontram-se nos *posts* das participantes portuguesas, no total, o uso de sete *emoticons* e oitenta e sete *emojis*. A disponibilização do teclado de *emojis* na plataforma *Weibo* pode ser a razão principal do seu uso amplo. Por um lado, os *emojis* podem suprir a insuficiência da capacidade de expressão nas línguas-alvo. E alguns participantes utilizaram no final da frase os *emojis* para apresentar a ideia da palavra-chave ou tópico da frase a fim de realçar o sentido da expressão. Isto, na verdade, também pode ajudar os aprendentes da respetiva língua-alvo a compreender o significado da palavra, tal como o uso dos *emojis* do cão e do gato do participante CN2 na resposta à participante PT4 no seu *post* do desafio 6 (figura 5). Consideramos que neste caso os *emojis* foram utilizados pelo participante para enfatizar o significado dos caracteres “gato” e “cão”. Por outro lado, o uso destes pictogramas também pode ser considerado como a expressão afetiva entre os participantes que apoia a construção do relacionamento social no ambiente virtual. Um exemplo mais representativo é o primeiro desafio realizado pela participante PT4 em que o uso de *emojis* é bastante frequente (figura 6). Neste contexto, os *emojis* podem compensar a invisibilidade do interlocutor na conversa no ambiente virtual e ajudar a criar rapidamente a ligação afetiva logo no primeiro contato. Contudo, o reconhecimento dos falantes nativos do Mandarim referente à contribuição



Figura 6 Comentário dos participantes chineses do *post* do desafio 1 realizado pela participante das aprendentes portuguesas na comunidade também é notável. Em primeiro lugar, mesmo que não tenham feito sempre as expressões de forma completamente correta, os participantes chineses geralmente manifestam estímulo e incentivo relativamente às contribuições das aprendentes. Por

exemplo, no primeiro desafio realizado pela participante PT1, ambas as participantes CN15 e CN7 elogiaram o Mandarim da aprendente portuguesa. A participante CN15 comentou que “*wow 你的中文很好哎(emoji)你了解关于哪方面的中国文化呢?*” e pretendeu dizer “*wow o teu Mandarim é muito bom (emoji) Qual aspeto da cultura chinesa queres conhecer?*”, enquanto a participante CN7 fez uma apreciação muito semelhante e disse que “*哇! 你中文很棒哎! 你们一般是怎么称呼一个不认识的女孩子的? Menina ou.....?*”, significando que “*Uau! O teu Mandarim é excelente! Normalmente como vocês chamam uma rapariga que não conhecem? Menina ou ...?*”. Ambas as participantes chinesas manifestaram em primeiro lugar a afirmação no concernente à capacidade linguística da aprendente, revelando-se uma apreciação explícita. Outra semelhança entre os dois comentários é o uso de pergunta no final que apresenta a sua vontade de construir uma ligação social com a participante portuguesa. Porém, a aprendente portuguesa pode não ter percebido as perguntas ou não ter tido disponibilidade de as responder na altura, adotando por colocar *likes* nos comentários (figura 7). Neste caso, consideramos que o elogio das participantes chinesas incentivou em certa medida a contribuição da aprendente, se bem que não tenha criado efetivamente uma comunicação contínua com elas. O uso de *likes* neste

contexto também pode ser visto como uma forma de interação.

No entanto, também se podem encontrar as opiniões concordantes dos falantes nativos nos desafios 4 e 6 realizados pelas aprendentes, em que era necessário exprimir os seus próprios pontos de vista em relação aos tópicos referidos nas atividades. Por exemplo, a participante PT4 apresentou a sua perspetiva referente ao uso do telemóvel na viagem de avião e mencionou que “在离开时我关掉了手机。但是在飞机期间我用过我的手机，因为我要听音乐！每个人也都做到了。我觉得在离开时每个人应该关掉手机”， a qual pretendeu dizer que “desliguei o meu telemóvel quando [o voo descola]. Mas, durante [a viagem de] avião, utilizei o meu telemóvel, porque queria ouvir música! Toda a gente [fez] isso. Acho que toda a gente deve desligar o telemóvel quando [o voo descola]”. Este ponto de vista foi objeto de firma concordância pelo participante CN2 que comentou que “对！我同意你！当我们坐飞机的时候，可以使用手机真是太好了！我



Figura 7 Comentário das participantes CN15 e CN7 do post do desafio 1 realizado pela participante PT1

们可以听音乐、看电影。这使我们更加开心。但是在离开时，为了安全我们应该关闭手机”。 O comentário do participante significa que “sim! Concordo contigo! Quando andamos de avião, poder usar o telemóvel é ótimo! Podemos ouvir música e ver filmes. Isto faz-nos ficar mais contentes. Mas, quando [o voo descola], devemos deligar o telemóvel por motivo de segurança”. Depois de ter o visto, a aprendente colocou um *like* no comentário do participante chinês e

isto revela-se um conhecimento recíproco entre dois participantes, apresentando um bom exemplo da característica da comunicação aberta da comunidade (figura 8).

Sendo a última categoria da presença social, a coesão do grupo também se manifestou durante as atividades experimentais. No desafio 3, cujo objetivo é partilhar a vida quotidiana, a participante PT4 referiu-se à questão de que estava doente e este *post* recebeu o maior número de comentários na terceira atividade. Quatro dos cinco participantes chineses escreveram os seus votos no comentário, tais como, “**注意照顾好身体哦!**” comentado pela participante

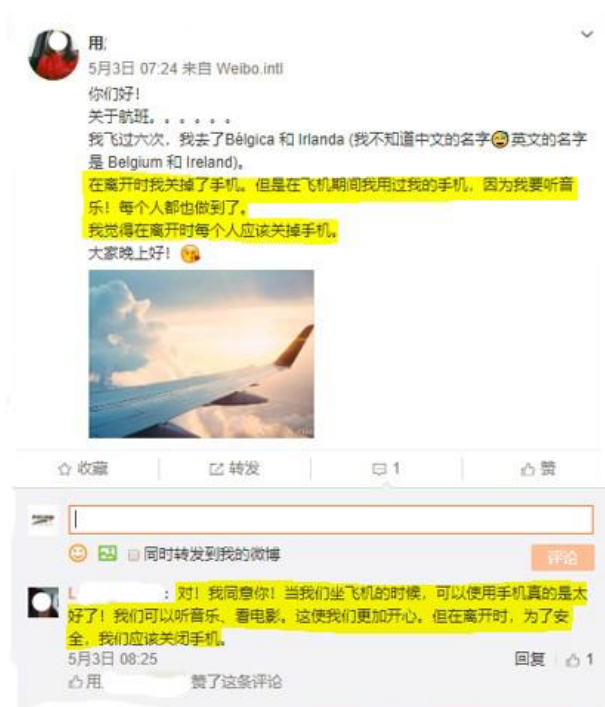


Figura 8 Desafio 4 realizado pela participante PT4

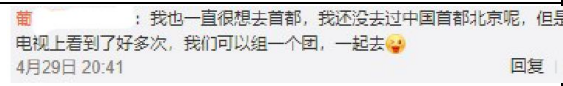
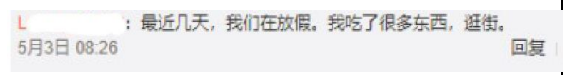
CN13, que significa “cuida bem de ti própria!”, e “**希望你快点好起来!**” escrito pela



Figura 9 Desafio 3 realizado pela participante PT4

participante CN8, cujo significado em Português é “espero que fiques melhor o mais rápido possível!”. Entretanto, o participante CN5 ainda notou a informação de “ir ter um exame na semana seguinte”, que a aprendente portuguesa mencionou no *post*, e exprimiu também os seus votos de boa sorte no exame além de lhe desejar as melhoras, comentando que “*注意身体，快一点好起来呀~另外，考试加油！*”. Este comentário do participante pretende transmitir “cuida da saúde, fica melhor mais rapidinho. Além disso, boa sorte para o exame!”. Sendo semelhante, a participante CN8 também escreveu “*希望你注意身体，考试加油！*”, significando “espero que cuides da saúde, boa sorte para o exame!”. Nesta situação, pode-se dizer que existe uma coesão relevante entre os participantes. Os comentários desenrolam-se num suporte moral forte dos participantes chineses à aprendente portuguesa após ter percebido o seu mal-estar. Ademais, os seus votos de boa sorte para o exame manifestam também a simpatia e atenção dos membros chineses (figura 9).

Por isso, pode-se dizer que as atividades experimentais desvendam a presença social em vários aspetos de uma forma evidente, indicando a existência da expressão emocional, comunicação aberta e coesão do grupo na comunidade (tabela 2).

Exemplos	Indicadores	Categorias	Elemento
	Autorrevelação	Expressão emocional	Presença Social
	Uso do humor		

<p>Le : wow你的中文很好哎😊你了解关于哪方面的中国文化呢? 4月20日 12:33 ❤️盖 赞了这条评论</p> <p>乌 : 哇!你中文很棒哎!你们一般是怎么称呼一个不认识的女孩子的? Menina ou.....? 4月20日 12:17 ❤️盖 赞了这条评论</p>	<p>Apreciação explícita</p>	<p>Comunicação aberta</p>	
<p>L : 对!我同意你!当我们坐飞机的时候,可以使用手机真的是好了!我们可以听音乐、看电影,这使我们更加开心,但在离开时,为了安全,我们应该关闭手机。 5月3日 08:25</p>	<p>Concordância</p>		
<p>我 : 我们这边的花也开了。它们很漂亮~ 注意照顾好身体哦! 4月24日 18:10 ❤️用 赞了这条评论</p> <p>盖 : 希望你快点好起来, 考试准备一下就好了, Primavera到了我们这边也有好多蒲公英, 总感觉和你在世界两边看到了同一株蒲公英😊 4月24日 17:04</p> <p>吃 : 最近是季节变换的时候, 感冒的人很多, 我的很多同学也感冒了, 注意身体, 快一点好起来吧~ 另外, 考试加油! 4月24日 18:11</p> <p>乌 : 你真的很可爱。蒲公英很好看。希望你注意身体。考试加油! 4月24日 15:39</p>	<p>Suporte</p>	<p>Coesão do grupo</p>	

Tabela 2 Exemplos da presença social

1. Presença de ensino

De acordo com Garrison, Anderson e Archer (1999), 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 pode-se 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 (GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 1999), 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 alicerça-se numa 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, os feedbacks de natureza explicativa e construtiva são necessários manter durante todo o processo de aprendizagem que requer respetivamente um alto nível da presença social (GARRISON, ANDERSON & ARCHER, 1999). 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 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 da presente investigação, cada atividade foi desenvolvida com um objetivo específico, cujo tópico se



Figura 10 Comentário da participante CN7 do *post* do desafio 6 realizado pela participante PT4

evidenciou em função de instruções nítidas. Determinaram-se, por isso, o âmbito e conteúdo de interações dos participantes em cada atividade. A estruturação do conteúdo das atividades e regulação do tópico de discussão revelam a gestão de instrução do organizador, designadamente, do autor do presente trabalho.

Tomando em consideração o motivo final da comunidade de aprendizagem, os participantes chineses desempenham um papel indispensável no processo de aprendizagem das estudantes portuguesas, os quais manifestaram o seu significado pessoal na construção da compreensão. Dentre eles, a participante CN7 é vista como um exemplo persuasivo. Após ter percebido a dificuldade das participantes PT4 e PT2 em dizer a palavra “tatuagem” em Mandarim no último desafio, comentou os *posts* dos membros portugueses e explicou a maneira correta de dizer a palavra. No comentário do *post* da participante PT4, a participante CN7 escreveu: “*Tattoos 等于中文的‘纹身’*” que pretendeu corrigir o uso do Inglês da aprendente: “*Tattoos igual a ‘纹身’ em Mandarim*”. Mesmo que tenha sido uma frase curta, o significado pessoal de instrutora da participante CN7 manifestou-se evidentemente neste contexto. Contudo, o seu significado pessoal também foi reconhecido pela aprendente portuguesa que lhe agradeceu na resposta do comentário e colocou um *emoticon* de cara sorridente (figura 10). Após ter afirmado o seu significado pessoal, a participante chinesa fez um comentário bastante semelhante ao *post* da participante PT2 que também utilizou a palavra inglesa “*tattoo*” na sua expressão: “*你好XX,你的想法很不错,Tattoo 相当于中文的‘纹身’*”. Aliás, encontra-se o significado pessoal de instrutora mais forte neste caso que transmitiu a ideia de “olá XX, os teus pensamentos são bons. *Tattoo* corresponde a ‘纹身’

no Mandarim”. No comentário, além de explicitar a forma correta de dizer “tatuagem” na língua chinesa, a participante chinesa cumprimentou primeiro a aprendente portuguesa e expressou a seguir a opinião afirmativa referente à sua perspectiva, que não disponibilizou no primeiro comentário. Por isso, pode-se considerar que o seu significado pessoal se aprofundou através de ter ajudado o membro português a adquirir conhecimento válido, desvendando a presença de ensino na comunidade (figura 11).

Todavia, as frequentes interações dos falantes nativos do Mandarim com as aprendentes fornecem feedbacks constantes, possibilitando a instrução direta. Sendo uma estratégia pedagógica cada vez mais popular nos dias de hoje, o feedback dos pares com base no ambiente virtual permite a prática da língua-alvo e reforça a participação ativa dos estudantes na aprendizagem



Figura 11 Comentário da participante CN7 do *post* do desafio 6 realizado pela participante PT2

colaborativa (MONTERO-FLETA et al., 2015). Como falantes nativos da língua-alvo, os participantes chineses manifestam grande desempenho para a contribuição das instruções. Por exemplo, no desafio 4, a participante PT2 apresentou com efeito uma expressão não muito fluente que escreveu “*在中国国航飞机, 行的时候, 用电话在飞行方式太好了! 菜很有用。空姐要宜人是*”. Na verdade, o que a aprendente transmitiu em Mandarim foi “quando o avião da *China Airline* ‘pode’, usar ‘na’ ‘maneira’ do voo é excelente! A comida é ‘útil’. As hospedeiras ‘precisam de’ ‘agradáveis’ ‘ser’”, revelando-se os problemas da

omissão do carácter na palavra, desentendimento do sinónimo e ordem linguística errónea na língua chinesa. Por isso, a sua expressão não apresentou efetivamente um significado nítido. Neste caso, a participante CN13 comentou o *post* com a intenção de a ajudar a perceber os seus erros, repetindo a frase de forma correta: “在中国国航飞机飞行的时候, 用电话的飞行模式太好了! 菜很好吃。空姐很漂亮”. Na verdade, devido à insuficiência da informação apresentada, a participante chinesa não podia reviver completamente o conteúdo que a aprendente pretendeu produzir e adotou, por isso, a suposição de que “quando o avião da *China Airline* está a voar, poder usar o modo do voo do telemóvel é excelente! A comida é gostosa. As hospedeiras são bonitas”. No entanto, explicou a sua suposição depois: “não sabia duas frases últimas. (emoji) *Maybe my translation are wrong*”. Embora tenha tido um nível limitado de português, a intenção da participante chinesa conseguiu ser transmitida. A participante PT2 respondeu-lhe e esclareceu o conteúdo que queria exprimir. Nesta situação, consideramos que o comentário da participante chinesa foi de facto o diagnóstico de perceção errónea, sendo

uma manifestação mais evidente da instrução direta (figura 12).


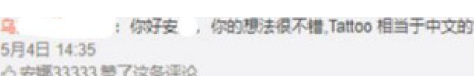
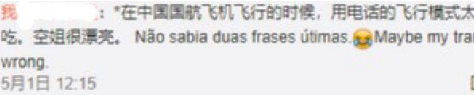
Portanto, pode-se dizer que os três aspetos principais da presença de ensino se manifestam durante as atividades experimentais e se revela, ao mesmo tempo, no facto da existência da presença de ensino nos feedbacks dos participantes chineses, que não se limita somente à instrução do docente ou organizador (tabela 3). Por outras palavras, o desenvolvimento do teste piloto disponibiliza um ambiente virtual de aprendizagem, cuja focalização se baseia nos próprios aprendentes. Ademais, de acordo com a teoria da Comunidade de Inquirição de Garrison, Anderson e Archer (1999), criou-se uma comunidade eficiente de aprendizagem durante as atividades experimentais, indicando a possibilidade da criação de um ambiente ativo de aprendizagem do Mandarim em Portugal. Aliás, baseando-se nos resultados obtidos no teste piloto, a análise concentrou-se principalmente na estruturação e desenvolvimento do ambiente de aprendizagem. A obtenção



Figura 12 Desafio 4 realizado pela participante

dos resultados de aprendizagem ir-se-á alicerçar na análise dos dados finais.

Tabela 3 Exemplos da presença de ensino

Sujeitos	Exemplos	Indicadores	Categorias	Elemento
Organizador/a utor	<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 (postagens) novos em vez de comentários ao weibo dos desafios.</p> <p>3. Antes de começarem os desafios, os participantes deverão seguir os outros participantes.</p> <p><i>Post das intruções gerais</i></p>	Estruturação do processo	Gestão de instrução	
Participante CN7	<p> Comentário do desafio 6 realizado pela participante PT4</p> <p> Comentário do desafio 6 realizado pela participante PT2</p>	Manifestação do significado pessoal	Construção da compreensão/facilitação do discurso	Presença de ensino
Participante CN13	<p> Comentário do desafio 4 realizado pela participante PT2</p>	Diagnóstico de percepção errónea	Instrução direta	

Considerações finais

Após a análise sistemática e pormenorizada das atividades realizadas pelos participantes, temos razões para acreditar que é possível criar um ambiente de aprendizagem do Mandarim de carácter colaborativo com a participação dos falantes nativos dessa língua com base na ferramenta *Weibo*, manifestando todos os três elementos fundamentais da Comunidade de Inquirição. Os resultados revelaram de forma explícita a atmosfera altamente interativa,

amigável e positiva de aprendizagem criada na rede social, em que todos os participantes se podiam envolver na aprendizagem colaborativa sem restrição temporal nem espacial. Em termos gerais, a implementação das atividades foi considerada bem-sucedida pelas participantes, a participante PT4, cuja participação foi a mais ativa, afirmou no seu comentário depois da conclusão das atividades que “*Sim, considero que consegui aprender um bocado! Sugestões não creio que tenha, gostei das atividades.*”⁵

No entanto, graças à natureza particular da rede social, a oportunidade de interagir com os falantes nativos também trouxe umas vantagens significativas à aprendizagem da língua-alvo. Durante as atividades, os membros chineses desempenhavam indubitavelmente o seu papel indispensável que forneceram ajudas de uma maneira pertinente e eficaz às aprendentes relativamente à sua expressão em Mandarim, evidenciando manifestamente os seus problemas no uso do Mandarim, tal como a participante PT2 comentou:

Sim, aprendi algumas coisas com as correções das meninas chinesas. Percebi que tenho que ter cuidado com a forma como coloco as palavras na frase, porque às vezes isso torna a compreensão difícil.¹²

Por outro lado, a interação direta com os falantes nativos oferece, sem contestação, uma oportunidade ideal para a aprendizagem da língua-alvo que permite a prática do seu uso no contexto real. E na verdade isto é o que a aula

⁵ Feedbacks fornecidos pelas participantes portuguesas na entrevista informal após a conclusão das atividades em 5 de maio de 2018.

formal e o manual não podem fornecer. Ademais, a comunidade de aprendizagem com base no *Weibo* também disponibiliza um ambiente relaxante de aprendizagem, em que os pares fazem sugestões e correções de uma forma mais aceitável pelos aprendentes. Por exemplo, a participante PT5 escreveu no seu comentário que “*Eu aprendi sim, o feedback que recebi aos textos de opinião que fiz foi divertido e gostei de ver a evolução na escrita dos colegas chineses.*”²

À vista disso, pode-se dizer que o *Weibo* pode efetivamente ajudar à criação dum ambiente relaxante e autêntico de aprendizagem para os aprendentes portugueses, manifestando as suas vantagens indispensáveis principalmente na possibilidade de interagir diretamente com os falantes nativos, seu feedback pertinente e personalizado e atmosfera amigável e positiva de aprendizagem.

Referências

ABDILLAH, L. A. Exploring students blended learning through social media. *ComTech (Computer, Mathematics and Engineering Applications)*, v. 7, n. 4, p. 245-254, dez. 2016. Disponível em: <<https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1701/1701.07193.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

ALM, A. Facebook for informal language learning: Perspectives from tertiary language students. *The EUROCALL Review*, v. 23, n. 2, p.3-18, set. 2015. Disponível em: <<https://polipapers.upv.es/index.php/eurocall/article/view/4665/4791>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

AVCI, K.; ÇELIKDEN, S. G.; EREN, S.; AYDENIZÖZ, D. Assessment of medical students' attitudes on social media use in medicine: a cross-sectional study. *Medical Education*, v. 15, n. 18, p.1-6, fev. 2015. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4372282/>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BORAU, K.; ULLRICH, C.; FENG, J.; SHEN, R. Microblogging for language learning: Using twitter to train communicative and cultural competence. *Advances in Web Based Learning – ICWL 2009*, p.78-87, ago. 2009. Disponível em: < https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-03426-8_10>. Acesso em: 09 jan. 2019.

BOYD, D. M.; ELLISON, N. B. Social network sites: definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 13, n. 1, p. 210-230, out, 2007. Disponível em: < <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x> >. Acesso em: 09 jan. 2019.

BOZKURT, A.; ATAIZI, M. English 2.0: Learning and Acquisition of English in the Networked Globe with the Connectivist Approach. *Contemporary Educational Technology*, v. 6, n. 2, p. 155-168, jun. 2015. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105725.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

CAMPION, R. S.; NALDA, F. N.; RIVILLA, A. M. Web 2.0 and higher education: its educational use in the university environment. *European Journal of Open. 2013 IEEE 63rd Annual Conference International Council for Education Media (ICEM)*, out, 2013. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ992491>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. The use of Web 2.0 tools by students

in learning and leisure contexts: a study in a Portuguese institution of higher education, *Technology, Pedagogy and Education*, v. 25, n. 3, p. 377-394, ago, 2015. Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1475939X.2015.1057611>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

DAVIS, W. M.; HO, K.; LAST, J. Advancing social media in medical education. *Canadian Medical Association Journal*, v. 187, n. 8, p. 549-550, mai, 2015.

Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4435861/>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

DOWNES, S. *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. mai. 2012. Disponível em:

<http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

DUGGAN, M.; SMITH, A. Social media update 2013. *Pew Media Internet Research Project*, dez. 2013. Disponível em:

<<http://www.pewinternet.org/2013/12/30/social-media-update-2013/>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

FANG, L.; MISHNA, F.; ZHANG, V.; VAN-WERT, M.; BOGO, M. Social media and social work education: understanding and dealing with the new digital world. *Social Work Health Care*, v. 53, n. 9, p. 800-814, out. 2014. Disponível em:

<<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00981389.2014.943455>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

GAMBLE, C.; WILKINS, M. Student attitudes and perceptions of using facebook for language learning. *Dimension*, p. 49-72, 2014. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1080264>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

GARRISON, D. R; ARBAUGH, J. B. Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, v. 10, n.3, p. 157-172, abr. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. *E-Learning in the 21st Century*. London: Routledge Falmer, 2003.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2-3, p. 87-105, 1999. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)>. Acesso em: 09 jan. 2019.

GRACE, E.; RAGHAVENDRA, P.; NEWMAN, L. 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*, v. 20, n. 2, p. 141-157, jan. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0265659013518565>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

HATTEM, D.; LOMICKA, L. What the Tweets say: A critical analysis of Twitter research in language learning from 2009 to 2016. *E-Learning and Digital Media*, v. 13, n. 1-2, p. 5-23, oct. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/2042753016672350>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

HOU, J.; NDASAUKA, Y.; PAN, X.; CHEN, S.; XU, F.; ZHANG, X. Weibo or

WeChat? Assessing preference for social networking sites and role of personality traits and psychological factors. *Front Psychol*, v. 9, n. 545, p. 1-9, abr. 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5934531/>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

HSU, L. Leveraging interactivities on social networking sites for EFL learning. *International Journal of English Language Education*, v. 1, n. 3, p. 244-270, jul. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.5296/ijelev1i3.4063>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

KABILAN, M. K.; AHMAD, N.; ABIDIN, M. J. Z. Facebook: An online environment for learning of English in institutions of higher education? *Internet and Higher Education*, v. 13, n. 4, p. 179-187, dez. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.003>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

KIND, T.; EVANS, Y. Social media for lifelong learning. *International Review of Psychiatry*, v. 27, n. 2, p. 124-132, out. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.3109/09540261.2014.990421>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

KLIMOVA, B.; POULOVA, P. A social network in education. *12th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, p. 240-246 out. 2015. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED562164>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, v. 98, n. 1, p. 296-311, 2014.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>>.

Acesso em: 09 jan. 2019.

LANTZ-ANDERSSON, A. Language play in a second language: Social media as contexts for emerging Sociopragmatic competence. *Education and Information Technologies*, v. 23, n. 2, p. 705-724, mar. 2018. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9631-0>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEBEL, K.; DANYLCHUK, K.; MILLAR, P. Social Media as a Learning Tool: Sport Management Faculty Perceptions of Digital Pedagogies. *Sport Management Education Journal*, v. 9, n. 1, p. 39-50, abr. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1123/smej.2014-0013>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

LOMICKA, L.; LORD, G. A tale of tweets: Analyzing microblogging among language learners. *System*, v. 40, n. 1, p. 48-63, mar. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.11.001>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MA, Q. A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies: a socio-cultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, v. 30, n. 3, p. 183-203, mar. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1301957>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MAI, R. *Ensino de chinês a falantes de português: o caso da Universidade de Aveiro*. 2012. 482 f. Tese (Doutoramento em Linguística)–Departamento de

Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10773/9842>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MONDAHL, M.; RAZMERITA, L. Social media, Collaboration and Social Learning – a Case-study of Foreign Language Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, v. 12, n. 4, p. 339-352, 2014. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1035665>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

MONTERO-FLETA, B.; PÉREZ-SABATER, C.; PÉREZ-SABATERB, M. L. Microblogging and blended learning: Peer response in tertiary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 191, p. 1590-1595, jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.384>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

PIOTROWSKI, C. Emerging research on social media use in education: a study of dissertations. *Research in Higher Education Journal*, v. 27. p. 1-12, jan. 2015. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1056186>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

RUIPÉREZ GARCÍA, G., CASTRILLO DE LARRETA-AZELAIN, M. D., & GARCÍA CABRERO, J. C. El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, v. 187, n.3, p. 159-163, dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3138>>. Acesso em: 09 jan.

2019.

SCHMITT, T.L., SIMS-GIDDENS, S.S., & BOOTH, R.G. Social media use in nursing education. *The Online Journal of Issues in Nursing*, v. 17, n. 3, set. 2012 Disponível em: <<https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol17No03Man02>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SEKIGUCHI, S. 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*, p. 1-5, nov. 2012. Disponível em: <https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/279-IBT56-FP-Sekiguchi-ICT2012.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SHU, C.; HU, N.; ZHANG, X.; MA, Y.; CHEN, X. Adult attachment and profile images on Chinese social networking sites: A comparative analysis of Sina Weibo and WeChat. *Computers in Human Behavior*, v. 77, p. 266-273, dez, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.014>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *Table of Contents*, v. 2, n. 1, jan. 2005. Disponível em: <http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm>. Acesso em: 09 jan. 2019.

SOOMRO, K. A.; ZAI, S. Y.; JAFRI, I. H. Competence and usage of Web 2.0 technologies by higher education faculty. *Educational media international*, v. 52, n. 4, p. 284-295, out, 2015. Disponível em: <<https://www.doi.org/10.1080/09523987.2015.1095522>>. Acesso em: 09

jan. 2019.

TOETENEL, L. Social networking: A collaborative open educational resource. *Computer Assisted Language Learning*, v. 27, n. 2, p. 149-162, jul. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09588221.2013.818561>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WANG, Y.; FANG, W.; HAN, J.; CHEN, N. Exploring the affordances of WeChat for facilitating teaching, social and cognitive presence in semi-synchronous language exchange. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 32, n. 4, p. 18-37, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.14742/ajet.2640>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. Technology and second language teaching. In ROSENTHAL, J. W. (Org.), *Handbook of undergraduate second language education*. London: Routledge, 2000. p. 303-318.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WONG, L.; CHAI, S.; AW, G. Seamless language learning: Second language learning with social media. *Media Education Research Journal*, v. 25, n. 50, p. 9-20, jan. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.3916/C50-2017-01>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

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, v. 11, n. 2, p. 466-482, mai. 2017. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.02.011>>. Acesso em: 09 jan. 2019.