

POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DO FACEBOOK™ NA APRENDIZAGEM NÃO- FORMAL DA LÍNGUA INGLESA

Carla Ponte, Regina Canelas

Abstract: Facebook has an enormous educational potential and may have a major impact on the interaction and transmission of information in groups with common interests. Based on the analysis of some community pages, previously selected, this article aims at understanding their potential underlying uses in the context of non-formal learning of the English language. After an exploratory analysis of the corpus, a qualitative approach allowed the collection and interpretation of the data, the identification of the type of resources used in the posts and the ones that generated more interaction, and the understanding of the nature of this interaction. The results suggest that the educational potential of Language Learning Communities on Facebook are under-used, working often as sites for sharing resources that appear out of context. Therefore, the interactions that take place amongst users and between them and the administrators of the pages do not reach their full potential.

Resumo: O Facebook representa uma ferramenta com enormes potencialidades educativas e pode ter um grande impacto na interação e na transmissão de informação entre grupos com interesses comuns. Partindo da análise de algumas páginas de comunidades, selecionadas à priori, procura-se compreender, no presente artigo, algumas das potencialidades subjacentes à utilização desta rede social, numa perspetiva de aprendizagem não-formal da língua inglesa. Após uma análise exploratória do corpus latente, seguiu-se uma abordagem qualitativa que levou à recolha e interpretação dos dados, permitindo identificar o tipo de recursos utilizados nos posts, verificar quais geravam mais interação e compreender a natureza dessa interação. Os resultados sugerem que as potencialidades educativas das Language Learning Communities presentes no Facebook são sub-aproveitadas, funcionando muitas vezes como sítio de partilha de recursos descontextualizados. Devido a estes factos, as interações que se estabelecem entre os utilizadores e entre estes e os administradores das páginas não atingem todo o seu potencial.

Keywords: English language, Facebook, interactions, non-formal learning, resources.



As aplicações da web 2.0 estão associadas a competências que permitem a criação, a participação e construção de conhecimento. Um aspeto positivo das aplicações web 2.0 é o facto de estas permitirem uma arquitetura participativa para apoiar comunidades de aprendizagem. Ao contrário dos sistemas de gestão de aprendizagem - que são sistemas fechados - e das páginas estáticas da web - que são de propriedade individual -, as ferramentas da web 2.0 são plataformas abertas, gratuitas, fáceis de utilizar e, principalmente, facilitam a colaboração na criação de conteúdo. Perante estes factores, as Redes Sociais (RS) tornam-se uma ferramenta com enormes potencialidades educativas (Arnold & Paulus, 2010; Hung & Yuen, 2010; Miranda, Morais, Alves, & Dias, 2011; Santamaría González, 2008). O Facebook permite, efetivamente, a criação de páginas de comunidades de aprendizagem online que agrupam pessoas com o objetivo comum de aprender de forma não-formal. No caso da língua inglesa, são várias as páginas de comunidades criadas com o intuito de promover a aprendizagem não-formal da língua.

Face ao anteriormente exposto, através do *corpus* de dados latente na internet isto é, o conjunto de "dados que se encontram disponíveis na internet, e que não foram produzidos com uma intencionalidade de investigação previamente estabelecida", mas que são passíveis de serem analisados para a realização de uma análise primária (Neri de Souza & Almeida, 2009, p. 6). O presente estudo pretende analisar as potencialidades das páginas de grupos de aprendizagem no Facebook, no âmbito da aprendizagem não-formal da língua inglesa.

Assim, na secção 1 deste artigo, apresenta-se uma contextualização teórica da temática em estudo. Na secção 2, faz-se uma descrição da metodologia utilizada no presente artigo e, na secção 3, identificam-se as questões de investigação e os objetivos do estudo. Na secção 4, expor e discutir-se-ão os resultados obtidos. Na secção 5, tecem-se as conclusões, apresentando uma tentativa de resposta às questões de investigação levantadas. Por fim, na secção 6, proceder-se-á a uma identificação das limitações encontradas durante a investigação e indicar-se-ão pistas de trabalho para investigações futuras.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Em 2001, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas chamava já a atenção para a importância da exploração do enorme potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação (Da Europa, 2001). Com efeito, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) potenciam e facilitam as actividades educativas, podendo também rentabilizar as aprendizagens, inclusive em contexto não-formal. No caso das Línguas, as TIC e, posteriormente, a web 2.0 ou web social vieram ampliar em muito a possibilidade de contacto entre os aprendentes da língua em causa (Furtoso & Gomes, 2011). Qualquer língua é uma ferramenta que pode funcionar como o elemento mediador nas interações interpessoais e sociais. Neste caso, a língua inglesa desempenha perfeitamente este papel, pois é também uma *lingua franca*. Assim, *“from the sociocultural perspective, Web 2.0 applications are ideal for mediating social interactions because they can not only serve as the repository of the mediation processes and products, but also help social interactions extend beyond geographical and temporal constraints”* (Ching & Hsu, 2011, p. 783).

A utilização do termo web 2.0 surgiu em outubro de 2004 e refere-se a um conjunto de aplicações web abertas e de natureza social. O'Reilley (2004) definiu a web 2.0 como uma atitude e não como uma tecnologia, encarando-a como um conjunto de princípios e práticas, usando a web como plataforma em que o utilizador controla os seus próprios dados. Por detrás destas ferramentas da web 2.0 está um novo paradigma: *“the web has changed from a ‘read only’ resource to a ‘read and write’ tool where we can all contribute ideas and products”* (Richardson, 2010, p. 15). Trata-se de uma transformação da forma como nos relacionamos e encaramos o conhecimento.

Boyd and Ellison (2007) definem as RS como serviços baseados na web que permitem aos utilizadores (1) criar um perfil público ou semi-público numa rede delimitada, (2) articular uma lista de outros utilizadores com quem partilham uma ligação, e (3) ver e circular pela sua lista de ligações e pelas de outras pessoas dentro do sistema. Assim, os contactos sociais estabelecidos nestas redes podem ter um grande impacto na interação e na transmissão de informação entre os seus membros. Segundo o site Alexa (2012), as RS mais utilizadas, tanto em Portugal, como no mundo inteiro, são o Facebook, o YouTube e o Twitter. O Facebook, em particular, é o segundo site mais visitado não só em Portugal, mas também no mundo inteiro, permitindo a qualquer um de nós criar um perfil, convidar amigos, estabelecer conexões com outras pessoas e recursos, comentar os conteúdos disponibilizados, enviar mensagens e partilhar fotos e vídeos, entre várias outras funcionalidades. Além disso, no Facebook, existem páginas criadas com um intuito distinto das páginas pessoais. Trata-se de páginas de comunidades de aprendizagem online, criadas por qualquer pessoa, por vezes, professores, com o objetivo de promover a aprendizagem. Para tal, o(s) administrador(es) da página disponibiliza(m) recursos para que os utilizadores possam interagir e, idealmente, aprender.

(Siemens, 2004, 2006) considera que, na era digital, a visão conetivista é a que melhor descreve o processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, a aprendizagem consiste na criação de redes, cujos nós são elementos externos, constituídos por pessoas, organizações, bibliotecas, sítios da web, livros, jornais, bases de dados ou qualquer outra fonte de informação. Deste modo, o conhecimento reside também em dispositivos não-humanos e a aprendizagem pode ser facilitada pela tecnologia. Assim, poderá concluir-se que as RS constituem-se como um conjunto organizado de recursos com potencialidades para

implementar e dar vida aos princípios conetivistas, nomeadamente, através da facilidade de obter diversidade de opiniões para aprender e conhecer, de proporcionarem condições de interacção para obter respostas às questões que se coloquem, para procurar saber mais e tomar decisões pensadas e construídas pela comunidade que partilha a RS com cada utilizador (Morais, Miranda, Alves, & Dias, 2011).

No entanto, a aprendizagem através das RS parece também basear-se nos princípios construtivistas, pois o utilizador é encorajado a participar activamente no processo de aprendizagem em vez de assumir uma atitude passiva. Esta é uma das ideias centrais do construtivismo, os alunos não são apenas recetores de informação, mas constroem ativamente o seu próprio conhecimento. O instrutor/professor, aqui representado pela figura do administrador, por sua vez, tem um papel de “guia” dos alunos para que estes tenham acesso, interpretem, organizem e transfiram conhecimentos para resolverem problemas. Em suma, as RS permitem que o aprendente se torne construtor ativo do seu próprio conhecimento.

De acordo com Moraes et al. (2011), as RS emergem das práticas de interação orientadas para a partilha e formação de grupos de interesse que estão na origem das narrativas digitais da sociedade do conhecimento, pois o sentido da construção colectiva e colaborativa na web constitui uma das principais características destas organizações. Lucas and Moreira (2009) acrescentam que os ambientes de aprendizagem presentes nas RS “fomentam e promovem a criação de grupos de interesse, comunidades de prática ou redes de aprendizagem, nas quais a aprendizagem pode surgir inesperadamente como um resultado das ligações e interações dos seus membros” (p.122). No entanto, tal como referido anteriormente, as páginas de comunidades do Facebook selecionadas para este estudo foram criadas com o objetivo claro de promover a aprendizagem da língua inglesa. Acredita-se que se trata de comunidades com um objetivo específico, logo adotou-se a designação sugerida por Santamaría González (2008) - *Language Learning Community* (LLC). Tal como o autor relembra, estas comunidades facilitam a imersão num ambiente linguístico estrangeiro, promovendo a aprendizagem através da prática.

Neste contexto, a aprendizagem não-formal ganha relevo. Ao passo que a aprendizagem formal se caracteriza por ser tipicamente institucional, baseada na sala de aula, altamente estruturada e conducente a certificação, na aprendizagem informal, o controle da aprendizagem está nas mãos do aprendente (Marsick & Watkins, 2001) e não se verifica a imposição de critérios externos nem a presença de um instrutor institucional (Livingstone, 2000). Lucas and Moreira (2009) acrescentam que a aprendizagem informal “é um processo contínuo e vitalício, ao longo do qual os indivíduos adquirem competências, atitudes e conhecimentos que resultam das suas experiências e actividades diárias e dos múltiplos contextos vivenciados e não de currículos prescritos” (p.122) e acreditam que, por ser “aberta, descentralizada, distribuída, dinâmica, democrática e, acima de tudo, conectada” (p.123), a aprendizagem preconizada na web social é informal. Contudo, este revela-se um conceito demasiado abrangente. A Comissão Europeia (2001) prevê uma categoria intermédia - a aprendizagem não-formal. Segundo o mesmo documento, do ponto de vista da intencionalidade do aprendente, a aprendizagem formal é intencional, enquanto a aprendizagem informal é, na maioria das vezes, acidental ou aleatória. Por sua vez, a aprendizagem não-formal é definida como não sendo institucional, não havendo lugar a certificação, mas é estruturada e o aprendente tem a intenção clara de aprender. Perante isto, acredita-se que a aprendizagem promovida nas LLC deve ser enquadrada no âmbito da aprendizagem não-formal, tal como é descrita pelo documento da Comissão Europeia.

2. OBJETIVOS DO ESTUDO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Com base no quadro teórico apresentado, o presente estudo tem como objetivo identificar as potencialidades do Facebook no âmbito da aprendizagem não-formal da língua inglesa, ou seja, verificar até que ponto as LLC - páginas de comunidades existentes nessa rede social e criadas com essa finalidade-, têm promovido a aprendizagem da língua inglesa num contexto não-formal.

Sendo assim, impõem-se as questões de investigação seguintes:

- i) Que tipo de recursos são utilizados nos *posts* publicados pelos administradores das páginas de comunidades do Facebook para promover a aprendizagem não-formal da língua inglesa?
- ii) Qual o tipo de recursos que suscita maior interação por parte dos utilizadores?
- iii) Qual a natureza dessas interações?

Os objetivos que se pretende alcançar com estas questões são:

- O1 - Identificar o tipo de recursos disponibilizados nas páginas de comunidades do Facebook com a finalidade de promover a aprendizagem não-formal da língua inglesa;
- O2 - Verificar quais os recursos que mais interação geram entre os utilizadores;
- O3 - Compreender a natureza dessas interações.

3. METODOLOGIA

O presente estudo assume um caráter exploratório, uma vez que serve um propósito prospetivo numa temática emergente, como aquela que subjaz à utilização do Facebook por sujeitos que desejam aprender a língua inglesa, refletindo, porventura, o que Cooper, Schindler, and Sun (2003, p. 19) entendem por estudo exploratório: “An exploratory study is undertaken when not much is known about the situation at foot or no information is available on how similar problem or research issues have been solved in olden times”. Do ponto de vista da postura adotada pelas investigadoras, há que referir ainda que as mesmas seguiram, em determinados momentos, um caminho intuitivo, reforçando, assim, a vertente exploratória deste estudo (Yin, 2011).

Por outro lado, e tendo presentes as questões de investigação mencionadas, emerge igualmente o caráter descritivo (enquanto descrição de fenómenos sociais), sendo o método aplicado de natureza qualitativa (Coutinho, 2011, p. 37), de tipo estudo de caso, uma vez que se examina em detalhe a interação de aprendentes da língua inglesa com recursos alojados no Facebook, no seu contexto específico, e delimitado num espaço de tempo próprio (estudo transversal), reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo aos métodos necessários (Yin, 1994). São os dados e meta-dados associados ao conjunto de *posts* e *comments* gerados pelo administrador e pelos utilizadores, disponibilizados online, que nos permitem dar resposta às questões de investigação.

As secções seguintes apresentam os passos metodológicos que foram seguidos no presente estudo, explicitando e, sempre que necessário, fundamentando as principais opções tomadas: 3.1. Caracterização do *corpus* de dados, 3.2. Seleção do *corpus* de dados e critérios de exclusão, 3.3. Grelha de análise preliminar e 3.4. Método e procedimentos de análise do *corpus* de dados.

3.1. CARATERIZAÇÃO DO CORPUS DE DADOS

Tendo como objetivo verificar de que forma a web 2.0 pode promover a aprendizagem da língua inglesa, decidiu-se analisar a RS com mais utilizadores em todo o mundo (Alexa, 2012). O Facebook foi criado em 4 fevereiro de 2004, por Mark Zuckerberg, com o objetivo de promover a partilha e tornar o mundo mais aberto e conectado. Era, inicialmente, restrito aos alunos da Universidade de Harvard. No entanto, em poucos meses, estendeu-se a várias faculdades dos EUA e, em setembro de 2006, alargou o registo a quaisquer utilizadores, desde que maiores de 13 anos. Em março de 2012 atingiu, ainda segundo o site oficial, os 901 milhões de utilizadores e havia mais de 42 milhões de páginas com 10 ou mais *likes*. No primeiro trimestre de 2012, os utilizadores do Facebook geraram, em média, 3,2 biliões de *likes* e *comments* por dia (Facebook, 2012). O Facebook é uma rede gratuita e com uma interface de utilização muito intuitiva. Aquando do registo, é criada uma conta de utilizador e um perfil bastando para isso indicar uma conta de e-mail e uma palavra-chave. Esta RS proporciona

uma vasta lista de ferramentas/funcionalidades/aplicações que permitem aos utilizadores comunicar entre si e partilhar informação, assim como controlar quem pode aceder a informação específica ou realizar determinadas acções (EDUCAUSE, 2006).

Para este estudo, optou-se por estudar as páginas de comunidades criadas com o objetivo de proporcionar aos seus utilizadores uma plataforma online onde possam interagir e partilhar conhecimentos e, assim, aprender a língua inglesa. Inicialmente, pensou-se analisar *grupos* com a mesma finalidade, no entanto, estes podem ser abertos ou fechados e tal facto traria dificuldades de acesso aos *grupos* fechados, pois poderia demorar a obter acesso ou tal até nem ser possível. Logo, optou-se por páginas de comunidades, aqui designadas de LLC, pelas razões anteriormente expostas. Convém aqui esclarecer que o *grupo* é uma aplicação disponível dentro de qualquer página, havendo a possibilidade de existirem tantos *grupos* quanto desejados dentro de uma mesma página do Facebook. Uma página de uma determinada comunidade implica a criação de uma página nova, podendo esta incorporar diferentes *grupos*, entre outro tipo de aplicações. Assim, optou-se por considerar neste estudo apenas páginas de comunidades.

3.2. SELEÇÃO DO CORPUS DE DADOS E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Face ao anteriormente exposto e mediante as inúmeras páginas de comunidades que servem esse propósito, foi necessário definir um critério de escolha das páginas das LLC a analisar. Foram selecionadas apenas aquelas que surgiram através da pesquisa com a palavra-chave *English learn**, colocando o enfoque na vertente da aprendizagem por se considerar que a análise devia refletir sobretudo as páginas criadas com a finalidade de coadjuvar os utilizadores na construção da sua aprendizagem pessoal e não de funcionarem como repositório de recursos ou materiais de ensino para professores. Ao colocar o asterisco incluiu-se também as páginas com palavras derivadas (*learner*, *learning*). Optou-se por fazer a pesquisa em Inglês de forma a abranger mais páginas. De referir que a pesquisa foi realizada entre 20 e 23 de abril de 2012.

Nesta primeira pesquisa obtiveram-se 12 resultados: *English Learning*, *Learn English Online*, *Learn English(a)*, *Learn English(b)*, *English Learning*, *English Learning Community (ELC)*, *Learn English idioms*, *English Learners!*, *Learning English Language*, *Learn English All by Yourself*, *Learn and improve your English*, *Learning English is a long way. Better if you take this with humour*. De seguida, optou-se por incluir apenas as páginas com mais de 2000 *likes* de forma a garantir um número considerável de interações. Assim, reduziu-se o corpus de dados a 8 páginas. Contudo, concluiu-se que os *likes* nem sempre representam uma verdadeira implicação dos participantes, pois qualquer utilizador poderá passar pela página e fazer um *like*, mas isso não significa que acompanhe e colabore na página de forma comprometida. Por outro lado, os subscritores, à partida, ao subscreverem a página, demonstram intenção de seguir as atividades na página. Face ao exposto, foram excluídas as páginas com menos de 100 subscritores, reduzindo o corpus a 5 páginas, criadas entre 01 de janeiro de 2010 e 12 de fevereiro de 2011. Nas secções seguintes e com o objetivo de facilitar a leitura usam-se os seguintes acrónimos: *Learn English Online* (LEO), *Learn English All By Yourself* (LEABY), *Learning English is a long way. Better if you take this with humour* (LELW), *English Learning* (EL) e *Learning English Language* (LEL).

3.3. GRELHA DE ANÁLISE PRELIMINAR

Por questões de viabilidade do estudo em tempo útil, decidiu-se delimitar a análise do *corpus* de dados a uma semana. A semana selecionada aleatoriamente foi a situada entre os dias 23 e 30 de abril. Além disso, optou-se por considerar apenas os *posts* dos administradores das páginas, pois, tendo em conta o objetivo do presente trabalho - verificar de que forma as

LLC do Facebook têm promovido a aprendizagem não-formal da língua inglesa - interessa-nos analisar os *posts* publicados pelos administradores que representam aqui a função de promotores da aprendizagem. Foi realizada uma análise preliminar na qual se extraíram os meta-dados das páginas (designação, data de criação e número de *likes*, de subscritores e de *posts* dos administradores). Esta informação inicial foi recolhida utilizando uma folha de cálculo do *Google Docs*, através do preenchimento de uma grelha de caracterização das páginas. A utilização desta ferramenta permitiu, igualmente, que este trabalho preliminar decorresse de forma síncrona e colaborativa entre as autoras. Essa análise preliminar permitiu verificar que a página *Learning English Language* (LEL) não apresentava *posts* publicados pelos administradores na semana em estudo, tendo-se, por essa razão, excluído essa página e reduzido, assim, o *corpus* de dados a um total de 4 (tabela 1).

TABELA 1 CORPUS DE DADOS

Imagem	Designação	Código	Data de criação	Número de Subscritores	Número de <i>likes</i>	Número de <i>posts</i>
	Learn English Online (http://www.facebook.com/english.learning.online)	LEO	2010/01/21	899	20.014	4
	Learn English All By Yourself (http://www.facebook.com/pages/Learn-English-All-By-Yourself/119222381475670)	LEABY	2010/11/18	266	7.916	12
	English Learning (http://www.facebook.com/English.Learning.Community)	EL	2010/01/01	198	3.725	15
	Learning English is a long way. Better if you take this with humour. (http://www.facebook.com/pages/Learning-english-is-a-long-way-Better-if-you-take-this-with-humour/249835231720001)	LELW	2011/09/21	259	2.178	113

3.4. MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO CORPUS DE DADOS

O *corpus* de dados, de natureza qualitativa, foi constituído após a recolha dos dados resultantes da análise do conjunto das páginas com maior número de subscritores na data selecionada. Assim sendo, para dar resposta às questões de investigação inicialmente traçadas e, seguindo os procedimentos necessários para obter inferências válidas a partir de texto (Kanuka & Anderson, 1998), procedeu-se à análise do conteúdo do *corpus*, através do programa WebQDA, um software que comporta “mecanismos de armazenamento, pesquisa e recuperação de dados” (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2011), que facilitam o trabalho colaborativo online, em ambiente distribuído. Além de uma dimensão qualitativa inerente à natureza deste *corpus*, a análise de conteúdo apresenta igualmente uma dimensão mais quantitativa, baseada em tabelas de frequências.

Procedeu-se, em primeira instância, à inserção dos dados no WebQDA. Assim, foram recolhidos os *posts* publicados pelos administradores de cada uma das páginas selecionadas e os *comments* feitos pelos utilizadores a esses *posts*, durante a semana em questão. Todos estes dados foram inseridos nas fontes internas. Após a inserção das fontes, procedeu-se à

codificação destes dados. Foram consideradas **quatro categorias de codificação**, relativas ao âmbito em estudo, ou seja, as potencialidades do Facebook para a aprendizagem da língua inglesa:

- a) os recursos dos administradores
- b) os *comments* aos *posts*
- c) a natureza das interações
- d) combinação de recursos

O processo de definição das categorias de análise (também designadas por dimensões) seguiu uma abordagem simultaneamente nomotética (apriorística) e idiográfica. A cada categoria de codificação foi associado um conjunto de sub-categorias estabelecidas com vista a encontrar respostas para as questões de investigação e alcançar os objetivos previamente formulados. Sendo assim, e com vista a facilitar a compreensão do tipo de abordagem seguida para cada uma das categorias e sub-categorias codificadas, apresenta-se a seguinte tabela (tabela 2), com identificação das que foram definidas aprioristicamente e as que decorreram da análise de conteúdo:

TABELA 2 - CATEGORIAS DE ANÁLISE E TIPOS DE ABORDAGEM

Sub-categorias	Abordagem
Recursos administradores	
texto	nomotética
imagem	nomotética
video	nomotética
audio	nomotética
multimédia	idiográfica
Comentários dos posts	
resposta a texto	nomotética
resposta a imagem	nomotética
resposta a video	nomotética
resposta a audio	nomotética
resposta a multimédia	idiográfica
Natureza das interações	
opinião pessoal	nomotética/idiográfica
concordância/discordância	nomotética/idiográfica
construção de resposta	nomotética/idiográfica
entreaajuda e co-construção	nomotética/idiográfica
outros	nomotética/idiográfica
Combinação de recursos	
texto-imagem	idiográfica
texto-imagem-video	idiográfica
texto-imagem-audio	idiográfica

texto-video

idiográfica

Assim, no esquema de codificação relativo aos **“recursos dos administradores”**, os *posts* foram codificados em 5 sub-categorias. Inicialmente foram definidas 4 sub-categorias, tendo depois emergido do processo de análise de conteúdo o tipo de recurso que foi designado como **“multimédia”** (por contemplar mais de um tipo de recurso no mesmo *post*).

Para o esquema de codificação relativo aos **“comentários dos posts”**, foram tomados em consideração os diferentes *comments* dos utilizadores como resposta a determinados tipos de recursos. Assim, e com base nas sub-categorias definidas para os recursos dos administradores, foram criadas,consequentemente de forma semelhante 5 categorias:

Relativamente à **“natureza das interações”**, foi tomado em consideração o modelo de identificação e avaliação de colaboração em discussões online assíncronas desenvolvido por (Murphy, 2004). O modelo referido define o conceito de colaboração como um conjunto de processos gradativos que vão desde a simples interação até à colaboração propriamente dita e serviu de base para a criação do modelo utilizado neste estudo. Assim, definiram-se, *à priori*, 4 tipos de interação que englobam a “opinião pessoal”, “concordância/discordância”, “construção de resposta” e “entreeajuda e/ou co-construção”. Aquando da codificação, sentiu-se a necessidade de incluir uma outra categoria que se designou como “outros”. Aqui incluem-se tipos de interação não previstos nas anteriores como, por exemplo, agradecimentos, solicitação de informação e de recursos, referência a intenções e ainda emoticons¹.

Para finalizar, e no que respeita a **“combinação de recursos”**, foram considerados nesta abordagem idiográfica todos os recursos designados por **“multimédia”** e categorizados, de seguida, em função do par/grupo que o constituem. As quatro sub-categorias que daí resultaram foram **“texto-imagem”**, **“texto-imagem-video”**, **“texto-imagem-audio”** e ainda **“texto-video”**. Após conclusão da inserção, organização e codificação dos dados, ainda com recurso à ferramenta usada para análise do conteúdo, efectuou-se o cruzamento dos mesmos, tendo sempre presente as questões de investigação e os objectivos a atingir.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

De seguida serão descritos os resultados da análise de conteúdo das páginas analisadas, através do cruzamento de dados. Considera-se aqui relevante mencionar o facto de o número de *posts* totais de cada uma das páginas, na semana em estudo, não ser equilibrado, pois a página LEO apresenta 4, a LEABY inclui 12, a EL 15 e a LELW 113.

Relativamente à **categoria dos “recursos”**, procedendo-se a uma análise bidimensional e após cruzamento com os *posts* dos administradores, constatou-se que o recurso designado como multimédia predomina em três das quatro páginas analisadas. A matriz de referências revela que, em termos intermédios, o recurso **“multimédia”** está presente em todas as páginas e é aquele que apresenta valores mais significativos. De seguida, o recurso **“vídeo”**, está presente apenas na página LELW, apesar de representar um número considerável. Os recursos **“imagem”** e **“áudio”** não ocorrem de forma isolada e apenas em conjugação com um segundo recurso. A sub-categoria **“texto”** marca presença apenas em duas páginas, LEABY e LELW, no entanto, os valores referenciados são de pouca expressão.

¹ Forma de comunicação paralinguística, um emoticon, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado smiley) é definida por Baron (2003, p.59-12 apud Ruan, 2011, p. 91) como sendo “combinations of certain punctuations (?, “, >, etc), numerals (1,2,3, etc), keyboard characters (a,b,c, etc) and/or special symbols (#, @, *, etc) designed to convey an emotion, an appearance, an action, an object and even the tone of chatting”.

TABELA 3 - Administradores x Tipo de recursos

	texto	imagem	vídeo	multimédia	áudio
Administrador_LEO	0	0	0	4	0
Administrador_LEABY	3	0	0	9	0
Administrador_LELW	9	0	66	38	0
Administrador_EL	0	0	0	15	0
	12	0	66	66	0

Fazendo uma análise em termos absolutos pode inferir-se que os recursos mais utilizados nesta semana em análise, são o “vídeo” e a combinação “multimédia”, cada um com 66 referências. Verificando-se um número elevado de recursos “multimédia”, considerou-se relevante identificar as combinações existentes, e com base numa abordagem idiográfica do *corpus* de dados, surgiu a necessidade de se criar uma nova categoria de análise. Foi esta designada de “**combinação de recursos**” e incluiu as seguintes sub-categorias: “texto-imagem”, “texto-imagem-áudio”, “texto-imagem-vídeo” e “texto-vídeo”. Esta análise permitiu constatar que os recursos “texto” e “imagem”, quando utilizados de forma isolada, não acolhem números significativos, no entanto, de forma combinada, integram um número expressivo de utilizações, acabando por ser a combinação mais frequente (“texto-imagem”). Constata-se ainda que a combinação de mais de dois recursos não é comum.

TABELA 4 - Comentários x Combinação de recursos

	texto- vídeo	texto- imagem- áudio	texto- imagem- vídeo	texto- imagem
Comentários_LELW	2	2	2	32
Comentários_EL	1	0	0	14
Comentários_LEABY	0	0	0	9
Comentários_LEO	0	0	0	4
	3	2	2	59

No que concerne a categoria dos “**comentários dos posts**”, deve salientar-se o facto de estes resultados estarem condicionados pelos resultados obtidos anteriormente, pois os recursos “áudio” e “imagem” não apresentaram referências, logo também não poderão apresentar referências nesta categoria. Claramente, a grande maioria dos *comments* é referente ao recurso “multimédia” (num total de 149 dos 156 *comments* analisados). Se, por um lado, na análise anterior, a página LELW apresentava o maior número de *posts* (113 de entre 144) e, conseqüentemente, de recursos, por outro lado, verifica-se agora que o número de *comments* é diminuto. Por sua vez, a página EL, que apresentava apenas 15 *posts*, apresenta

agora um número elevado de *comments* (118 de entre 156). Nas restantes páginas conclui-se que o número de *comments* é proporcional ao número de *posts*.

TABELA 5 - Comentários x Tipo de recursos

	resposta a imagem	resposta a vídeo	resposta a texto	resposta a áudio	resposta a multimédia
Comentários_LELW	0	6	0	0	8
Comentários_EL	0	0	0	0	118
Comentários_LEABY	0	0	1	0	21
Comentários_LEO	0	0	0	0	2
	0	6	1	0	149

Relativamente à categoria “**natureza das interações**”, dado que se partiu de um referencial teórico, a abordagem utilizada pode ser considerada, inicialmente, de nomotética. No entanto, como houve necessidade de eliminar e adaptar algumas das dimensões do referencial ao *corpus* de dados, mas também criar e integrar novas sub-categorias, que foram emergindo ao longo da análise, foi criado um modelo novo, personalizado, passando a abordagem a ser claramente idiográfica (Tabela 6).

TABELA 6 – Sub-categorias de interação

Sub-categoria	Indicadores específicos	Exemplos de indicadores
1. Opinião pessoal	a- Expressa motivação ou uma opinião pessoal: b- Expressa sentimentos e emoções	a- “very useful and helpful” b- “They still look beautiful without the help of cosmetics”
2. Concordância /discordância	a- Exprime concordância e /ou discordância perante afirmações de outros utilizadores	a- “Like Nidia says, all eyes colors are beautiful, because this is the creation of our creator.”
3. Construção de resposta	a- Constrói respostas a partir de exercícios/ tarefas pedidas	a- “1.d. 2.d 3.b 4.d”
4. Entregada e co-construção: a- Partilha b- Clarificação/correção	a- Partilha informação ou recursos b- Adiciona clarificação ou corrige	a- “I made a video about this http://www.youtube.com/watch?v=F4ms_Kk4om8 ” b- “The illustration is a little misleading. “getting your feet wet” refers to first getting in the ocean to swim - gradually getting your feet wet, or “dipping your toe in the water”, another popular expression.”
5. Outros: a- solicitação de ajuda/recursos ou info b- agradecimento c- intencionalidade d- emoticons/ comunicação paralinguística	a- Solicita determinado tipo de ajuda/recurso e/ou informação b- Agradece c- Revela uma dada intenção d- Utiliza emoticons /utiliza comunicação paralinguística	a- “Hi do you have any sites about english for working at the airport?” b- “thanks for sharing” c- “My plan is practicing English everyday” d- ☺ ☹

Passando agora aos resultados obtidos nesta categoria, em termos intermédios, pode constatar-se que a página LEO, com apenas 2 *comments*, apresenta 2 tipos de interação. A página LEABY, com 22 *comments* apresenta 5 tipos de interação, proporcionalmente divididos entre si. Na EL, os 118 *comments* deram origem a 125 tipos de interação, sendo, claramente, a grande maioria dos *comments* referente ao tipo “construção de resposta” (91 dos 125 *comments* enquadram-se neste tipo de interação).

Nesta página, embora a maioria esteja concentrada num tipo de interação, verifica-se que a totalidade das interações está distribuída pelas 5 categorias. Na última página, LELW, com 14 *comments*, regista 17 interações, distribuídas apenas por 4 sub-categorias, não se verificando nenhuma referência para a categoria “concordância/discordância”. Em termos absolutos, a sub-categoria mais expressiva é “construção de resposta” (101), seguida, com alguma distância, de “entreaajuda e co-construção” e “opinião pessoal”. Os restantes tipos de interação (“concordância/discordância” e “outros”) não apresentam valores muito significativos quando comparados com os anteriores.

Matriz- Comentários x Natureza das interações

	outros	construção de resposta	concordância/di scordância	opinião pessoal	entreaajuda e co- construção
Comentários_LELW	5	1	0	6	5
Comentários_EL	5	91	3	14	12
Comentários_LEABY	2	9	2	5	7
Comentários_LEO	1	0	0	1	0
	13	101	5	26	24

5. CONCLUSÕES

No presente estudo procurou responder-se a três questões de investigação de forma a analisar as potencialidades educativas das páginas das LLC no Facebook, procurando identificar e caracterizar os recursos disponibilizados, bem como as interações daí resultantes.

i) Que tipo de recursos são utilizados nos posts publicados pelos administradores das páginas de comunidades do Facebook para promover a aprendizagem não-formal da língua inglesa?

Relativamente à primeira questão, pode concluir-se que o *corpus* de dados refletiu uma variedade escassa na utilização de recursos, havendo lugar a uma predominância de recursos “multimédia” em todas as páginas analisadas, sendo que a combinação mais comum é “texto-imagem”. Poder-se-á concluir que estes recursos, quando utilizados em separado, não aparentam ser apelativos, mas a sua conjugação é, sem dúvida, a mais recorrente. É de referir a peculiaridade da página LELW em termos de recursos-base disponibilizados, pois aposta numa estratégia de partilha de vídeos, mas como os mesmos são apresentados sem qualquer tipo de instrução, contextualização ou feedback, acabam por não gerar a interação esperada. Assim se compreende que, feita uma análise comparativa entre o tipo de recursos e o número e natureza de *comments*, os resultados não reflitam uma proporcionalidade direta.

ii) Qual o tipo de recursos que suscita maior interação por parte dos utilizadores?

No que concerne a segunda questão, verificou-se que o tipo de recurso multimédia mantém uma posição de destaque. Tentou compreender-se as razões desse facto, pelo que, se introduziu a meio do processo de análise do corpus de dados mais uma categoria relativa às possibilidades de combinação entre os recursos. Num cômputo geral, os dados revelam alguma tendência para a valorização de recursos do tipo “multimédia”, mais especificamente o par “texto-imagem”. Curioso também será referir que o facto de se integrar mais de 2 recursos (como o que se verifica com a sub-categoria do “texto-imagem-video” ou até do “texto-imagem-audio”) num só *post* não acrescenta mais-valia em termos de aumento de interação.

iii) Qual a natureza dessas interações?

Relativamente à terceira questão, uma vez analisada a natureza das interações, é possível concluir-se que existe uma página (EL) que sobressai em relação às outras no que refere um tipo muito específico de interação (“construção de resposta”). Tal poderá dever-se a uma estratégia de questionamento muito presente naquela página em particular, pois a par dos recursos utilizados, existe uma nítida preocupação em promover um feedback constante através de perguntas diretas ou indiretas dirigidas aos utilizadores.

Na globalidade pode considerar-se que as potencialidades educativas das LLC presentes no Facebook com o intuito de promover a aprendizagem da língua inglesa são sub-aproveitadas, funcionando muitas vezes como sítio de partilha de recursos que não são contextualizados. Devido a estes factos, as interações que se estabelecem entre os utilizadores e entre estes e os administradores das páginas não atingem todo o seu potencial. Paralelamente, pode ainda verificar-se que, por vezes, após publicação do *post* o administrador não apresenta um feedback relativo aos *comments* dos utilizadores, não se estabelecendo uma interação mais eficaz e direta. De salientar ainda o facto de a produção oral não ser promovida em nenhuma destas páginas, durante a semana analisada. No entanto, verifica-se, grande parte das vezes, que a finalidade primeira dos utilizadores destas páginas é estabelecer contacto com outros falantes ou aprendentes da língua de forma a exercitar e melhorar a sua competência comunicativa.

5. CONCLUSÕES

Porventura, a maior limitação do presente estudo terá sido o facto do *corpus* de dados estar em constante construção e mutação. Por exemplo, aquando da definição dos critérios de seleção das páginas, decidiu-se incluir as páginas com mais de 100 subscritores. No entanto, já na fase final da análise constatou-se que no caso de uma das páginas selecionadas o número de subscritores tinha reduzido significativamente. A razão por detrás desta redução é alheia às investigadoras, contudo implicaria a exclusão da página caso estivessem ainda na fase de seleção do *corpus* de dados. Com efeito, estes são dados variáveis e dinâmicos que, devido a estas características, se tornam difíceis de controlar.

Não obstante estas limitações, considera-se importante proceder a uma análise mais alargada das páginas das LLC, de maneira a englobar mais páginas e aumentar o período de análise que, por questões de viabilidade do estudo, foi reduzido a uma semana. Crê-se que uma análise mais abrangente e do tipo longitudinal virá reforçar e, possivelmente, completar o trabalho desenvolvido. Outra questão interessante seria tentar compreender as razões pelas quais alguns recursos suscitam maior interação por parte dos utilizadores. De igual forma, seria relevante proceder-se à análise do conteúdo dos recursos publicados nas páginas, procurando perceber quais as competências abordadas e/ou desenvolvidas, com particular ênfase na competência comunicativa, em especial, a expressão oral que, apesar de relegada para segundo plano, é fundamental para que os aprendentes de uma língua possam comunicar.

Uma vez que este estudo se centrou na perspetiva dos administradores, fica ainda em aberto a caracterização dos recursos disponibilizados pelos utilizadores nas mesmas páginas. Seria também interessante procurar perceber com que frequência é que os administradores e os participantes participam, assim como analisar a quantidade de posts publicados pelos utilizadores comparando esses dados com a quantidade de *posts* dos administradores. Seria desejável proceder-se igualmente a um estudo, no sentido de verificar até que ponto existe uma certa “evolução” nas páginas ao longo de um dado período de tempo, ou seja, se os administradores vão adaptando os conteúdos que disponibilizam de acordo com as necessidades e feedback transmitidos pelos utilizadores e se tal condição implica, consequentemente, uma maior participação dos mesmos. Como consideração final, acredita-se que este estudo se constitui apenas como o “levantar do véu”, permitindo perceber que existem ainda muitos caminhos por percorrer e explorar.

5. REFERÊNCIAS

- Alexa. (2012). The top 500 sites on the web. Retrieved 24 April 2012, from <http://www.alexa.com/topsites>
- Arnold, N., & Paulus, T. (2010). Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 188-196. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751610000333>
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full>
- Ching, Y. H., & Hsu, Y. C. (2011). Design-grounded assessment: A framework and a case study of Web 2.0 practices in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5), 781-797. Retrieved from http://scholarworks.boisestate.edu/edtech_facpubs/27/
- Comissão Europeia. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality: communication from the Commission*. Brussels: Office for Official Publications of the European Communities Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.
- Cooper, D. R., Schindler, P. S., & Sun, J. (2003). *Business research methods*: McGraw-Hill/Irwin New York.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Da Europa, C. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- EDUCAUSE, L. I. (2006). 7 things you should know about Facebook II. *EDUCAUSE Learning Initiative*. Retrieved from <http://www.educause.edu/ELI7Things>
- Facebook. (2012). Facebook: About, from <http://newsroom.fb.com/content/default.aspx?NewsArealid=22>
- Furtoso, V. B., & Gomes, M. J. (2011). Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online: o potencial dos serviços de podcasting. *Centro Investigação em Educação (CIEd)*, 1035-1052. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12854>
- Hung, H.-T., & Yuen, S. C.-Y. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.507307>
- Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). Online social interchange, discord, and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 57-74. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2149/717>

- Livingstone, D. W. (2000). Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *10*, 1-22. Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2724>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2009). *A Web Social: complemento informal às aprendizagens formais*. Paper presented at the Conferência Internacional de TIC na Educação, Braga: Universidade do Minho.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 25-34. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.5/abstract>
- Miranda, L., Morais, C., Alves, P., & Dias, P. (2011). Redes sociais na aprendizagem *IN Educação e tecnologia: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa. ISBN (pp. 978-989).
- Morais, C., Miranda, L., Alves, P., & Dias, P. (2011). *Actividades desenvolvidas nas redes sociais por estudantes do ensino superior*. Paper presented at the VII Conferência Internacional de TIC na Educação, Braga: Universidade do Minho, Centro de Competência.
- Murphy, E. (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 421-431. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0007-1013.2004.00401.x/abstract?userIsAuthenticated=false&deniedAccessCustomisedMessage=>
- Neri de Souza, F., & Almeida, P. (2009). *Investigação em Educação em Ciência baseada em dados provenientes da internet*.
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). WebQDA: Software de Apoio à Análise Qualitativa. Retrieved from www.webqda.com
- O'Reilly, T. (2004). The Architecture of Participation Retrieved 2 May 2012, from http://oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. California, EUA: Corwin Press.
- Santamaría González, F. (2008). Posibilidades pedagógicas: redes sociales y comunidades educativas. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*(76), 99-109.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*: Lulu. com.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research*: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*: Sage Publications, Inc.