

BENEFÍCIOS POTENCIAIS DA ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CHINA: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA

POTENTIAL BENEFITS OF COLLABORATIVE WRITING IN TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA: A BRIEF LITERATURE REVIEW

Yuxiong ZHANG (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), Leiria, Portugal)

RESUMO: Tendo obtido um desenvolvimento notável na China nos últimos anos, o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) está a enfrentar alguns problemas na prática resultantes da estratégia didática tradicional centrada no docente e baseada na memorização e repetição, limites do professor não nativo e manuais com conteúdo cultural simplificado. De acordo com os estudos no campo, consideramos que a escrita colaborativa poderá ser uma possibilidade para promover o ensino de PLE junto dos estudantes chineses, uma vez que esta estratégia didática pode ajudar a transferir o foco para os estudantes, reproduzir o processo social e abordagem comunicativa de aprendizagem de línguas e criar uma consciência intercultural. Contudo, a sua aplicação numa situação real ainda precisará ser estudada e avaliada, sobretudo tomando em consideração as questões de injustiça de contribuição e ausência de envolvimento que podem existir.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa; Ensino de Português na China; Aprendizagem colaborativa; Pragmática.

ABSTRACT: *Having achieved remarkable development in China in recent years, the teaching of Portuguese as a Foreign Language is facing some problems in practice due to the traditional teacher-centered didactic strategy based on memorization and repetition, non-native teacher limits, and textbooks with simplified cultural content. According to the studies in the field, we believe that collaborative writing could be a possibility to promote PLE teaching among Chinese students, as this teaching strategy can help shift the focus to students, reproduce the social process and communicative language learning approach, and create intercultural awareness. However, its application in a real situation will still need to be studied and evaluated, especially taking into consideration the issues of unfairness of contribution and lack of involvement that may exist.*

KEYWORDS: *Portuguese language; Teaching Portuguese in China; Collaborative learning; Pragmatics.*

INTRODUÇÃO

Nos anos recentes, o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) tem cativado bastante atenção na China, o qual alcançou uma “expansão extraordinária” já na primeira década do século XXI (YE, 2014: 42). Porém, esta tendência sustenta-se nos anos

subsequentes e encontram-se hoje, no total, mais de 30 cursos de licenciatura relacionados com a língua portuguesa na China continental e mais de 1.500 estudantes a aprender Português, enquanto apenas duas instituições superiores implementaram o curso de estudos portugueses no início deste milênio (LUSA, 2021; YE, 2014).

Contudo, partindo da diferença significativa existente entre Mandarim, a língua materna dos estudantes chineses, e Português, pois não há elementos nem estruturas semelhantes, a aprendizagem da língua-alvo é considerada um processo desafiante (BARBOSA, 2015). À luz de Godinho (2010), quanto mais distância existe em termos fonológicos, morfológicos e sintáticos entre a língua materna e a língua-alvo, mais complicado fica o processo de aprendizagem. No entanto, a característica inerente do ensino de Língua Estrangeira determina, em certa medida, o uso limitado da língua-alvo que, a maioria das vezes, os aprendentes só têm a oportunidade de usar e treiná-la dentro da sala de aula, influenciando diretamente o resultado de aprendizagem (FLORES, 2013; ÁGUA-MEL, 2014).

PROBLEMAS EXISTENTES NO ENSINO DE PLE NA CHINA

Por um lado, o processo do ensino de Português muitas vezes está a cargo dos docentes de naturalidade chinesa e muitos deles optam por não se arriscar a usar estratégias didáticas comunicativas na prática devido à questão da perda de face, que para o povo chinês, é “um conceito importante nas relações sociais, está ligado diretamente às noções de prestígio, dignidade, estatuto e respeito (RAMOS, 2019, p. 29)”, adotando uma abordagem mais tradicional com alicerce na memorização mecânica e repetição, enquanto se valorizam mais a capacidade de resolução de problemas, pensamento crítico e construção coletiva de conhecimentos na sala de aula ocidental, onde a língua é usada como uma ferramenta para recordar vocabulário e estruturas gramaticais novos, distinguindo-se completamente da situação na China (ÁGUA-MEL, 2014; MINOIA, 2019; ANGELOVA; ZHAO, 2016). E isto é visto indissolúvelmente relacionado com as influências ontológicas e epistemológicas resultantes do confucionismo, uma vez que os chineses são educados para obter conhecimentos mediante a aprendizagem dos clássicos e os internalizar e tornar intrínsecos, em vez de fazer criações novas (YI, 2009 *apud* GONÇALVES, 2016). Entretanto, devido à ausência de políticas coerentes para a formação de professores de Português na China, nem particularmente para este país, os cursos de formação inicial e em serviço são ainda insuficientes e, muitas vezes, até considerados inadequados relativamente à metodologia aplicada, restringindo a introdução de inovação e contemporaneidade para as atividades pedagógicas na prática (MENDES; OLIVEIRA, 2019).

Por outro lado, de acordo com Pissarra (2014, p. 211), “ensinar Português a um chinês não é o mesmo que ensinar a um aluno de matriz cultural ocidental”. Durante o ensino de PLE, a cultura em que envolve a língua-alvo também necessita ser ensinada, já que existe uma relação indissociável entre língua e cultura no ensino/aprendizagem de línguas. Quando focalizamos nos aspectos lexical, morfológico, sintático e semântico no ensino de Português aos estudantes chineses, também não se pode omitir o nível pragmático da

língua-alvo, cultura dos hábitos sociais e crenças e valores que a língua portuguesa representa (GONÇALVES, 2016). Na prática, o conteúdo da natureza linguística predomina nas aulas de PLE na China e conforme os resultados da investigação realizada por Gonçalves (*idem*), dos professores de Português inquiridos, 39% afirmaram que preferiam não dedicar mais tempo ao ensino de cultura e as atividades mais utilizadas no ensino de cultura foram consideradas centradas no docente. Entretanto, alguns dos inquiridos também revelaram que a razão por que não abordavam aspectos culturais na sua aula foi a ausência desses conhecimentos.

Provavelmente não apenas para os estudantes, mas também para os professores, cultura é considerada uma parte individual e separada de língua, os quais normalmente ignoram os componentes funcional e sociocultural da língua e o seu foco em cultura costuma se basear numa perspectiva superficial ou em abordagem de caráter turístico, sendo certamente limitado neste caso. No entanto, no que diz respeito aos manuais de Línguas Estrangeiras, muitas vezes, o seu conteúdo é elaborado com o intuito de evitar a deturpação da cultura-alvo, mantendo-o simples e evidente para moldar um uso de língua padronizado e amplamente aceitável. Se bem que muitos professores de línguas estejam a favor disso com a preferência de evitar a ambiguidade e complexidade de introduzir padrões linguísticos na sua sala de aula, a simplificação da abordagem cultural no ensino de Línguas Estrangeiras pode tecer uma natureza irrealista da língua-alvo e ocasionar um padrão de uso inautêntico, resultando na falha e frustração, pois não corresponde à realidade (GODWIN-JONES, 2013). Neste caso, trata-se da telecolaboração, uma estratégia potencial para uma aprendizagem significativa de língua e o acesso a conhecimentos de cultura no sentido específico e no geral (GODWIN-JONES, 2013) e, daí, a escrita colaborativa com base em plataforma *online* passa a ser uma possibilidade para promover o ensino de PLE na China.

APLICAÇÃO DA ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Há anos, o ensino de escrita adota uma abordagem tradicional com foco em resultados de aprendizagem na aula de línguas, a qual faz com que os estudantes dependam muito do professor. Entretanto, as atividades de escrita são usadas como um método de praticar gramática que ocorre somente na sala de aula por meio da instrução direta com a finalidade de fazer os estudantes usarem uma sintaxe mais complexa na sua produção após um treinamento durável (ZENOZAGH, 2020). Essa situação começou a mudar desde que os investigadores prestaram atenção à escrita colaborativa nas últimas três décadas (STORCH, 2013; ELABDALI, 2021). De acordo com Lei e Liu (2019), de 2005 a 2016, as investigações sobre o tópico da escrita colaborativa aumentou sete vezes, a qual tem sido valorizada e ganhado muita popularidade nos contextos educativos de Línguas Segundas durante os últimos trinta anos. O foco do ensino do professor transferiu para os estudantes que torna a aula tradicionalmente orientada pelo docente mais interativa (ZHAI, 2021; ZENOZAGH, 2020). Um número acumulado de resultados de estudos evidencia a exatidão dos textos elaborados em colaboração em comparação com os escritos individualmente, uma vez que os estudantes recorrem apenas aos seus próprios

conhecimentos linguísticos quando escrevem em isolamento (ELABDALI, 2021; CUMMING, 1990). Porém, algumas investigações também revelam a natureza dialógica e produtiva da escrita colaborativa que suporta a transição da intersubjetividade para a intrasubjetividade (ZENOUZAGH, 2020). Com os estudantes no centro do processo de aprendizagem, acredita-se que a escrita colaborativa é capaz de promover a sua autonomia e envolvimento e fomentar a interação e construção coletiva de conhecimentos de escrita, enquanto os estudantes estão dispostos a usar língua e estratégias comunicativas apropriadas para partilhar ideias, fornecer *feedbacks* mutuamente e dar contributos pessoais para o grupo ao equilibrar o objetivo individual e o coletivo (TENG; HUANG, 2021; STORCH, 2005; BIKOWSKI; VITHANAGE, 2016).

Sendo um processo complexo, em que as fases de planeamento, elaboração, revisão e edição da escrita individual se complicam e se intensificam pela inclusão de mais escritores, a escrita colaborativa é uma tarefa que requer que dois ou mais aprendentes interajam e coproduzam um só texto, incluindo igualmente o envolvimento ativo dos membros, edição partilhada, técnicas de redação em grupo, revisão por pares e reflexão na produção escrita (HAFOUR; AL-RASHIDY, 2020; ZHANG; CRAWFORD, 2021; AHAMD, 2020). Assim, a escrita colaborativa é geralmente definida como a produção conjunta ou redação coletiva de um texto por dois ou mais escritores ou uma atividade que contém um processo decisório partilhado e negociado e uma responsabilidade partilhada para a produção de um texto único (STORCH, 2011, 2013). Sendo distinta da cooperação, em que os membros de grupo dividem a tarefa e cada um trabalha por conta própria, a colaboração é usada para enfatizar a responsabilidade conjunta existente durante a produção coletiva, a qual pode promover o sentimento de copropriedade e incentivar contributos dos aprendentes na tomada de decisão em todos os aspetos da escrita, designadamente, no conteúdo, estrutura e língua (AHMAD, 2020; STORCH, 2005). Neste caso, os aprendentes desempenham também diversos papéis na escrita colaborativa, incluindo o de leitor crítico, de caixa de ressonância e de coautoria, que se distingue da escrita individual, em que isso nunca acontece (COFFIN, 2020).

À luz da teoria sociocultural proposta por Vygotsky (1978), a aprendizagem é uma atividade socialmente situada e a interação possibilita que as pessoas se envolvam em atividades sociais, em que a aprendizagem é fundamentada e o conhecimento é transmitido de especialista para principiante (ZHAI, 2021). À vista disso, os aprendentes possuem um efeito crítico sobre a aprendizagem dos outros quando trabalham em conjunto, uma vez que podem se apoiar mutuamente para alcançar um melhor resultado, que não se obtém individualmente, ajudando a desenvolver a zona de desenvolvimento proximal (STORCH, 2013; SAADAT; ALAVI, 2020). No que diz respeito à aprendizagem de línguas, que é considerada como um processo de mediação inerente e social e um resultado de interação social, a língua exerce duas funções, quer isto dizer, um meio de comunicação e uma ferramenta cognitiva para a mediação da construção coletiva de conhecimentos de línguas (VYGOTSKY, 1978; ZHANG; GIBBONS; LI, 2021). Portanto, acredita-se que a escrita colaborativa proporciona um contexto social para o desenvolvimento da língua para os aprendentes com base na interação social

(ZHAI, 2021).

Não obstante, a escrita colaborativa nem sempre é possível ser realizada, considerando as dificuldades de coordenar tempo e espaço para todos os membros de um grupo (ÖZDEMIR, 2021; AHMAD, 2020). Todavia, o surgimento de novas tecnologias traz-nos também novas possibilidades, as quais possibilitam que a implementação da escrita colaborativa seja mais conveniente em variados contextos educativos e permitem que a colaboração ocorra fora da sala de aula de forma síncrona ou assíncrona por meio de uma multiplicidade de ferramentas (ELOLA; OSKOZ, 2010; ZHANG; CRAWFORD, 2021). No entanto, estas ferramentas têm igualmente expandido a escala, âmbito e possibilidades da colaboração no contexto contemporâneo e reforçado o conhecimento processual pelos custos reduzidos, interface conveniente, acessibilidade, funcionalidades de partilha e maior eficiência (MARTÍNEZ-CARRASCO, 2018; AHMAD, 2020). Ao mesmo tempo, é necessário tomar em consideração a adaptação de abordagens pedagógicas inovadoras com a finalidade de manter consistente com a evolução social e económica (DIAS; VICTOR, 2017). Com efeito, nos dias de hoje, desempenhamos, muitas vezes, um papel de coconstrutor do conteúdo numa cultura participativa promovida pelas redes sociais, onde desenvolvemos um senso de propriedade ou até um sentimento de pertencimento e obrigação e os estudantes de hoje não são exceção. Por isso, também é necessário considerar como podemos ajustar as estratégias didáticas nesses novos ambientes participativos ao sabor das características dos aprendentes atuais, posto que a aprendizagem é, afinal, uma construção social e pode ser atrativa e envolvente como outras atividades estabelecidas com base no relacionamento social. É possível que uma abordagem com mais foco na natureza social da partilha de informação e menos nos aspetos tradicionais da educação resulte em mais participação (KESSLER, 2013).

BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES DA ESCRITA COLABORATIVA

Tratando-se de um tópico de investigação bem estudado nas últimas três décadas, um número considerável de pesquisas tem evidenciado as vantagens e benefícios que a escrita colaborativa pode trazer ao ensino/aprendizagem de línguas. Relativamente ao aspeto afetivo, acredita-se que os aprendentes podem reduzir a sua ansiedade quando escrevem e ganham mais sentimento de participação e propriedade por meio da escrita colaborativa (STORCH, 2005). Quanto ao aspeto cognitivo, reportaram que esta estratégia didática ajudava obter um melhor resultado de produção com maior exatidão e melhor conteúdo e vocabulário, comparando com a escrita individual, enquanto prestava mais atenção ao significado em vez da forma (STORCH, 2005; KESSLER *et al*, 2012; ELOLA; OSKOZ, 2010; DOBAO, 2012). No entanto, López-Pellisa, Rotger e Rodríguez-Gallego (2020) afirmaram na sua investigação que o método da escrita colaborativa não apenas promovia a proficiência na escrita realizada posterior e individualmente pelos estudantes, mas também desenvolvia o seu pensamento crítico e concetual e reflexão na escrita.

No contexto da escrita colaborativa, obtendo o sentido de audiência, os aprendentes comungam da responsabilidade da produção e tornam-se capazes de reconhecer os pontos

fracos na sua escrita e a diferença entre a interlíngua e a sua língua-alvo (DOBAO, 2012; ELOLA; OSKOZ, 2010; ZHANG; CRAWFORD, 2021). Nas palavras de Storch (2011), os aprendentes tornam-se eventualmente pensadores refletivos e cuidam mais da compreensão da sua audiência. E quando envolvem *feedbacks* de pares ao invés da correção unidirecional do professor, os estudantes respondem de uma forma mais refletiva e construtiva e contribuem com alterações relevantes para a sua escrita (LÓPEZ-PELLISA, ROTGER; RODRÍGUEZ-GALLEGO, 2021). Além de permitir aos estudantes reparar na diferença existente entre as línguas, de acordo com Martínez-Carrasco (2018), durante a redação dos textos relacionados com cultura, os aprendentes participantes são capazes de tomar a consciência do peso dos elementos culturais na sua produção num processo de comunicação transcultural, os quais superam a divisão cultural através da compreensão intercultural fortificada.

A escrita colaborativa ajuda também a consciencializar os aprendentes da natureza situada tanto na prática linguística como na cultural, os quais se expõem às dificuldades de transmitir referências expressas da cultura na sua produção, pois a carga cultural é inerente à língua. Para realizar uma produção escrita com êxito, os estudantes percebem eventualmente a necessidade de resolver o fosso cultural entre as diferentes línguas (*idem*). Contudo, sendo um processo de construção de conceito e de conhecimentos cognitivos e resultado da interação entre a esfera cognitiva e social, a escrita colaborativa possui também os seus limites. A título de exemplo, a fluência não é considerada evoluída mediante a colaboração nem a organização, gramática ou mecanismos, e o tamanho do texto elaborado em colaboração é geralmente mais curto provavelmente em virtude do tempo insuficiente para a escrita no caso de grupo (ENGERER, 2021; DOBAO, 2012; ELABDALI, 2021).

Suportada pelas novas tecnologias, a escrita colaborativa permite que os aprendentes efetuem uma comunicação de muitos para muitos por meio do *chat online*, postagens, comentários, visualizem e editem simultaneamente em diferentes locais e tempo com autonomia aumentada, proporcionando mais *feedbacks* e tempo para uma escrita ao seu próprio ritmo, e possibilita a observação e a vigilância do professor à distância em tempo real, o que as abordagens tradicionais baseadas no papel não podem fornecer (BIKOWSKI; VITHANAGE, 2016; ÖZDEMIR, 2021; KESSLER *et al.*, 2012; ZHANG; GIBBONS; LI, 2021). Acredita-se que isto pode ocasionar um senso de competição saudável entre os membros do grupo e promover melhor comportamento na escrita individual, porém, de fato, a atitude dos aprendentes relaciona-se estreitamente com o rendimento escolar e relacionamento com os pares a partir de um ponto de vista coletivista (BIKOWSKI; VITHANAGE, 2016; ZHAI, 2021).

Por um lado, os aprendentes, sobretudo os chineses, podem cismar em fazer críticas aos outros e magoar os seus sentimentos enquanto a ausência de confiança no seu nível da língua-alvo pode resultar igualmente em estar relutante a dar *feedbacks* a outros (STORCH, 2005). Por outro lado, alguns estudos revelaram o fato de que os estudantes podiam não considerar o trabalho em grupo como uma abordagem de aprendizagem proveitosa devido a menos proficiência da língua-alvo dos seus pares (STORCH, 2013).

De acordo com Coffin (2020), embora tanto os estudantes como os professores tenham concordado em que a escrita colaborativa influenciava positivamente nas capacidades de trabalho em grupo, na comunicação e na resolução de problemas, em conformidade com os resultados do questionário e entrevistas, as questões de justiça da contribuição dentro do grupo e da avaliação mantêm-se problemas por ser resolvidos. No entanto, existem também críticas que questionam a razoabilidade do conceito da escrita colaborativa, visto que os membros de elevado desempenho perdem tempo em gerir os conflitos e precisam aceitar trabalhos de menor qualidade dos outros ou até alguns nem sequer contribuem, aproveitando o fruto do trabalho dos outros (COFFIN, 2020; ZENOZAGH, 2020). À vista disso, torna-se difícil garantir a contribuição e o envolvimento de todos os aprendentes em valor igual (TENG; HUANG, 2021).

Não obstante, a aprendizagem mútua é uma vantagem frequentemente citada em vários estudos e a dificuldade reside efetivamente em agrupar os estudantes com base nos seus diferentes níveis de proficiência, garantindo, ao mesmo tempo, a sua oportunidade de aprendizagem (DU, 2018). O receio dos estudantes pelas consequências negativas por causa dos outros é uma das causas do insucesso do trabalho colaborativo, enquanto atribuir a todos os membros do grupo a pontuação idêntica sem ter avaliado as suas contribuições individuais pode provocar o ressentimento de quem decida mais (DEMOSTHENOUS; PANAOURA; ETEOKLEOUS; 2020; COFFIN, 2020).

CONCLUSÃO

Apesar de ser uma tendência de investigação bastante popular nos países desenvolvidos, a aprendizagem colaborativa *online* continua a ser vista como uma área recente e um conceito relativamente novo nos países em desenvolvimento (ZHANG; GIBBONS; LI, 2021; ZENOZAGH, 2020). Quanto à sua aplicação no ensino/aprendizagem de Português, não se encontra ainda nenhum estudo que reporte os seus efeitos na prática, sobretudo para os estudantes chineses, revelando a necessidade de desenvolver uma investigação exploratória. Em conformidade com os resultados dos estudos experimentais e quase experimentais supramencionados, as características inerentes e benefícios trazidos pela escrita colaborativa, especialmente pela desenvolvida *online*, permitem, primeiramente, transferir o foco do ensino do docente aos estudantes, ajudando, neste caso, a mudar radicalmente a transmissão unilateral do professor na prática didática.

À vista disso, pode-se dizer que a estratégia com base na escrita colaborativa é uma abordagem que permite trazer de volta a natureza comunicativa à sala de aula de línguas, abandonando a memorização mecânica e prestando mais atenção à criação de significado. Além disso, a colaboração entre pares ajuda a reproduzir um processo natural de aprendizagem de línguas, o qual se baseia na interação social, e evitar os limites que os conhecimentos insuficientes do professor não nativo e os manuais com um conteúdo da cultura-alvo simplificado podem provocar, salientando o uso autêntico e pragmático da língua-alvo. Em virtude disso, acredita-se que é necessário que a implementação da escrita colaborativa evite a colaboração a nível superficial e se preste atenção à interação e colaboração verdadeira entre os estudantes (COFFIN, 2020).

Ademais, abordando tópicos relacionados com cultura, a escrita colaborativa é ainda considerada uma possibilidade de criar a consciência intercultural na sua produção, a qual é omitida, na maioria das vezes, nos contextos educativos na China. Por isso, consideramos que a estratégia da escrita colaborativa será uma metodologia potencial para o ensino de PLE na China e poderá ajudar a superar os limites existentes na prática didática, embora a sua aplicação na realidade tenha ainda de ser estudada e avaliada. Uma vez garantidas a colaboração verdadeira e contribuição efetiva dos aprendentes, acreditamos que os benefícios e conveniências da escrita colaborativa podem promover o ensino de PLE aos estudantes chineses a um nível profundo e sustentável.

REFERÊNCIAS

- ÁGUA-MEL, C. O ensino do Português em Macau: Por que razão aprender só a escrever não chega? In GROSSO, M. J.; GODINHO, A. P. C. (Org.). **O Português na China**. Lisboa: Lidel. 2014.
- AHMAD, S. Z. Cloud-Based Collaborative Writing to Develop EFL Students' Writing Quantity and Quality. **International Education Studies**, v. 13, n. 3, p. 51-64, 2020. Doi: 10.5539/ies.v13n3p51
- ANGELOVA, M.; ZHAO, Y. Using an online collaborative project between American and Chinese students to develop ESL teaching skills, cross-cultural awareness and language skills. **Computer Assisted Language Learning**, v. 29, n. 1, p. 167-185, 2016. Doi: 10.1080/09588221.2014.907320
- BARBOSA, A. V. O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. **Letras & Letras**, v. 31, n. 2, p. 111-127, 2015. Doi: 10.14393/LL62-v31n2a2015-6
- BIKOWSKI, D.; VITHANAGE, R. Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. **Language Learning & Technology**, v. 20, n. 1, p. 79-99, 2016. Doi: 10.125/44447
- COFFIN, P. Implementing Collaborative Writing in EFL Classrooms: Teachers and Students' Perspectives. **LEARN Journal**, v. 13, n. 1, p. 178-194, 2020.
- CUMMING, A. Expertise in evaluating second language compositions. **Language Testing**, n. 7., p. 31-51, 1990. Doi: 10.1177/026553229000700104
- DEMOSTHENOUS, G.; PANAOURA, A.; ETEOKLEOUS, N. The Use of Collaborative Assignment in Online Learning Environments: The Case of Higher Education. **International Journal of Technology in Education and Science**, v. 4, n. 2, p.108-117, 2020. Doi: 10.46328/ijtes.v4i2.43
- DIAS, L.; VICTOR, A. Teaching and learning with mobile devices in the 2017 century digital world: benefits and challenges. **European Journal of Multidisciplinary Studies**, v. 2, n. 5, p. 339-344, 2017. Doi: 10.26417/ejms.v5i1.p339-344
- DOBAO, A. F. Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair and individual work. **Journal of Second Language Writing**, v. 21, n. 1, p. 40-58, 2012. Doi: 10.1016/j.jslw.2011.12.002
- DU, F. Comparing Students' Perceptions and Their Writing Performance on Collaborative Writing: A Case Study. **English Language Teaching**, v. 11, n. 12, p.

131-137, 2018. Doi: 10.5539/elt.v11n12p131

ELABDALI, R. Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. **Journal of Second Language Writing**, n. 52, 2021. Doi: 10.1016/j.jslw.2020.100788

ELOLA, I.; OSKOZ, A. Collaborative writing: Fostering foreign language and writing convention development. **Language Learning & Technology**, v. 14, n. 3, p. 51-71, 2010.

ENGERER, V. P. Temporality revisited: Dynamicity issues in collaborative digital writing research. **Education and Information Technologies**, n. 26, p. 339-370, 2021. Doi: 10.1007/s10639-020-10262-9

FLORES, C. Português Língua Não Materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In GROSSO, M. J.; BIZARRO, R. Bizarro; MORREIRA M. A.; FLORES, C. (Org.). **Português língua não materna: Investigação e ensino**. Lisboa: Lidel, 2013. p. 35-46.

GODINHO, A. P. A aquisição da concordância de número e a sua relação com a aquisição da concordância de género: Um estudo realizado com aprendentes chineses de Português L2. In MARÇALO, M. J.; LIMA-HERNANDES, M. C.; ESTEVES, E.; FONSECA, M. C.; GONÇALVES, O.; VILELA, A. L.; SILVA, A. A. (Org.). **Língua portuguesa: Ultrapassar fronteiras, juntar culturas**. Évora: Universidade de Évora, 2010.

GODWIN-JONES, R. Integrating Intercultural Competence into Language Learning through Technology. **Language Learning & Technology**, v. 17, n. 2, p. 1-11, 2013.

GONÇALVES, L. M. **Uma abordagem intercultural ao ensino do Português na China continental**. 10 de out. de 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Didática de Línguas) – Universidade do Porto, Porto, 2016.

HAFOUR, M. F.; AL-RASHIDY, A. M. Storyboarding-based collaborative narratives on Google Docs: Fostering EFL learners' writing fluency, syntactic complexity, and overall performance. **The JALT CALL Journal**, v. 16, n. 3, p. 123-145, 2020. Doi: 10.29140/jaltcall.v16n3.393

KESSLER, G. Collaborative Language Learning in Co-constructed Participatory Culture. **CALICO Journal**, v. 30, n. 3, p. 307-322, 2013. Doi: 10.11139/cj.30.3.307

KESSLER, G.; BIKOWSKI, D.; BOGGS, J. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. **Language Learning & Technology**, v. 16, n. 1, p. 91-109, 2012. Doi: 10125/44276

LEI, L.; LIU, D. Research trends in applied linguistics from 2005 to 2016: A bibliometric analysis and its implications. **Applied Linguistics**, v. 40, n. 3, p. 540-561, 2019. Doi: 10.1093/applin/amy003

LÓPEZ-PELLISA, T.; ROTGER, N.; RODRÍGUEZ-GALLEGO, F. Collaborative writing at work: Peer feedback in a blended learning environment. **Education and Information Technologies**, n. 26, p. 1293-1310, 2021. Doi: 10.1007/s10639-020-10312-2

LUSA. China distingue três licenciaturas em língua portuguesa como de "primeira classe". **Observado**, Mar. 2021. Disponível em:
<<https://observador.pt/2021/03/22/china-distingue-tres-licenciaturas-em-lingua->

portuguesa-como-de-primeira-classe/>. Acesso em: 27 de jan. 2023

MARTÍNEZ-CARRASCO, R. Social media in L2 education: exploring on-line collaborative writing in EFL settings. In ROSELL-AGUILAR, F.; BEAVEN, T.; FUERTES GUTIÉRREZ, M. (Org.). **Innovative language teaching and learning at university: integrating informal learning into formal language education**. Research-publishing.net, 2018. p. 17-26. Doi: 10.14705/rpnet.2018.22.772

MENDES, E., & OLIVEIRA, G. M. Uma língua de ouro? Perspectivas polícolingüísticas para o ensino e a formação de professores de PLE na China. In YAN, Q; ALBUQUERQUE, F. L. (Org.), **O ensino do português na China: parâmetros e perspectivas**. Natal, RN: EDUFN, 2019. p. 97-140. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27607/4/O%20ensino%20do%20portugu%c3%aas%20na%20China.pdf>>. Acesso em: 27 de jan. 2023

MINOIA, M. Intercultural competence in the language classroom. In GORIA, C.; GUETTA, L.; HUGHES, N.; REISENLEUTNER, S.; SPEICHER, O.; MINOIA, M. (Org.). **Professional competencies in language learning and teaching**. Research-publishing.net, 2019. p. 89-98. Doi: 10.14705/rpnet.2019.34.918

ÖZDEMİR, O. A Case Study Regarding the Comparison of Collaborative Writing in Digital and Face-to-Face Environments. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, v. 8, n. 2, p. 246-258, 2021. Doi: 10.52380/ijpes.2021.8.2.425

PISSARA, R. A. (2014). O ensino do Português na China: Relato de uma experiência. In GROSSO, M. J.; GODINHO, A. P. C. (Org.). **O Português na China**. Lisboa: Lidel. 2014.

SAADAT, M.; ALAVI, S. Z. Variability in Peer-peer Scaffolding during Writing Tasks in L2 English. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v. 8, n. 3, p. 99-120, 2020. Doi: 10.30466/ijltr.2020.120936

RAMOS, S. S. **Etiqueta Chinesa nos Negócios: Qual é a sua importância e como pode o “negociador ocidental” navegá-la?** set. de 2019. 55 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Internacionais) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2019

STORCH, N. **Collaborative writing in L2 classrooms**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013. Doi: 10.21832/9781847699954

STORCH, N. Collaborative writing in L2 contexts: process, outcomes, and future directions. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 31, p. 275 -288, 2011. Doi: 10.1017/S0267190511000079

STORCH, N. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. **Journal of Second Language Writing**, v. 14, n. 3, p. 153-173, 2005. Doi: 10.1016/j.jslw.2005.05.002.

TENG, M. F.; HUANG, J. The effects of incorporating metacognitive strategies instruction into collaborative writing on writing complexity, accuracy, and fluency. **Asia Pacific Journal of Education**, p. 1-20, 2021. Doi: 10.1080/02188791.2021.1982675

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

YE, Z. Algumas considerações sobre a expansão do ensino da língua portuguesa na

China. In GROSSO, M. J.; GODINHO, A. P. C. (Org.). **O Português na China**. Lisboa: Lidel. 2014.

YI, L. (2009). Investigating role-play implementation: A multiple case study on Chinese EFL teachers using role-play in their secondary classrooms. 2019. 282 f. Tese (Doctor of Philosophy) - University of Windsor, Windsor, 2009.

ZENOZAGH, Z. M Syntactic complexity in individual, collaborative and E-collaborative EFL writing: mediating role of writing modality, L1 and sustained development in focus. **Educational Technology Research and Development**, n. 68, p. 2939–2970, 2020. Doi:10.1007/s11423-020-09818-w

ZHAI, M. Collaborative writing in a Chinese as a foreign language classroom: Learners' perceptions and motivations. **Journal of Second Language Writing**, n. 53, p. 1-12, 2021. Doi: 10.1016/j.jslw.2021.100836

ZHANG, M.; CRAWFORD, W. J. Attention to form in collaborative writing: language-related episodes in L1 and L2 use conditions. **Language Awareness**, p. 1-19, 2021. Doi: 10.1080/09658416.2021.1998087

ZHANG, M.; GIBBONS, J.; LI, M. Computer-mediated collaborative writing in L2 classrooms: A systematic review. **Journal of Second Language Writing**, n. 54, 2021. Doi: 10.1016/j.jslw.2021.100854.