

# LMOOCs: reflexões preliminares para o desenvolvimento de MOOCS comunicativos

## LMOOCs: Preliminary reflections for the development of communicative MOOCS

Marcus Vinicius Liessem Fontana<sup>1</sup>

marcusfontana2011@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Vilson J. Leffa<sup>2</sup>

leffav@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas

**RESUMO** - Neste trabalho, apresentamos alguns resultados iniciais de uma pesquisa que temos desenvolvido em torno da elaboração de Cursos Online Massivos e Abertos para o Ensino de Línguas (LMOOCs). Os cursos massivos e abertos *online* têm sido amplamente difundidos por universidades reconhecidas em todo o mundo. Na mesma esteira, cursos nessa modalidade voltados para a aprendizagem de línguas começam a ser desenvolvidos por alguns pesquisadores. Temos constatado, contudo, em pesquisas anteriores, que as plataformas em que esses cursos são disponibilizados são extremamente rígidas, com recursos limitados, o que leva a um ensino de língua muito mais voltado à gramática da língua que a seus aspectos comunicativos. Nesse sentido, buscamos entender, por meio de pesquisa bibliográfica, se os MOOCs de fato apresentam alguma possibilidade de oferecer um ensino de língua voltado à comunicação. Neste texto, apresentamos sugestões de arquitetura digital para o desenho de um LMOOC dentro de uma perspectiva comunicativa, discutimos a importância do uso do vídeo e trabalhamos com especial ênfase as questões que envolvem a motivação e o engajamento dos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira *online* em um curso massivo. A partir dessas reflexões, concluímos que há cinco características que é preciso respeitar no desenvolvimento de um LMOOC: adaptabilidade, especialização, modularidade, reusabilidade e ubiquidade.

**Palavras-chave:** LMOOCs, aprendizagem de línguas, tecnologias digitais.

**ABSTRACT** - In this work, we present some initial results of a research that we have developed around the elaboration of Language Massive Open Online Courses (LMOOCs). Massive open online courses (MOOCs) have been widely disseminated by recognized universities around the world. In the same way, courses in this modality for language learning are beginning to be developed by some researchers. We have found, however, in previous research, that the platforms on which these courses are available are extremely rigid, with limited resources, which leads to language learning more focused on the grammar of the language than on its communicative aspects. In this sense, by means of bibliographical research, we seek to understand if the MOOC, in fact, present any possibility of offering a language teaching focused on communication. In this text, we present suggestions of digital architecture for the design of a LMOOC within a communicative perspective, we discuss the importance of using video and also we work the issues that involve the motivation and the engagement of the students to the language learning in a massive course with special emphasis. From these reflections, we conclude that there are five characteristics that must be respected in the development of a LMOOC: adaptability, specialization, modularity, reusability, and ubiquity.

**Keywords:** LMOOC, language learning, digital technologies.

### Introdução

O estrangeiro, o outro, é o estranho, o alienígena, às vezes o inesperado, não raro o temido ou odiado. Nesse sentido, sempre que nos deparamos com o outro, abrem-se duas possibilidades: abraçá-lo e com ele aprender, ou rechaçá-lo, encastelando-nos em nossos preconceitos. No

mundo, hoje, com o recrudescimento de movimentos nacionalistas em todos os cantos e a exacerbação de posturas xenofóbicas e intolerantes, parece que mais do que nunca são exigidas ações que promovam uma reflexão crítica sobre a alteridade. O ensino de línguas, seja em contextos formais ou informais, pode ser um valioso instrumento para essa reflexão.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria. Av. Roraima, 1000, Prédio 40A, 97105-000, Santa Maria, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas. Rua Gomes Carneiro, 1, Bloco B, Térreo, 96010-610, Pelotas, RS, Brasil.

Já não é possível, nos dias atuais, pensar língua exclusivamente como sistema. Aprender uma língua não significa, em absoluto, aprender sua gramática, ainda que isso faça parte. Desde uma perspectiva crítica, ensinar e aprender uma língua estrangeira implica pensar o outro, sua condição no mundo, sua cultura (Rajagopalan, 2003).

Talvez uma das mais belas metáforas já escritas sobre isso esteja registrada no conto de Ted Chiang (2016) intitulado *História da sua vida*, que, em 2016, recebeu uma versão cinematográfica conhecida no Brasil como *A chegada*. Na história, uma linguista consegue decifrar a língua de um povo extraterrestre que chega à Terra. A partir disso, começa a se comunicar com os visitantes. Essa língua é tão diferente de tudo que conhecemos, contudo, que a pesquisadora, ao compreendê-la, tem sua consciência despertada para uma nova realidade, inacessível aos outros seres humanos. Para ela, o tempo deixa de ser um componente linear e torna-se simultâneo, permitindo-lhe entender e, mais que isso, “ver” as implicações futuras de cada um de seus atos. É o que o escritor chama de “consciência simultânea” (Chiang, 2016, p. 182). Na narrativa, destacam-se trechos como o que segue: “*Lembro-me de uma conversa que teremos quando você estiver no penúltimo ano do ensino médio. Vai ser domingo de manhã, e vou estar preparando ovos mexidos enquanto você bota a mesa para o brunch.*” (Chiang, 2016, p. 147, grifos nossos). Louise Banks, a personagem central da trama e também narradora, conta sua história futura sempre a identificando como uma lembrança.

Descontadas toda a fantasia e a licença poética de Chiang, próprias dos contos de ficção científica, a história nos faz refletir sobre a importância de se aprender uma nova língua. Como Rajagopalan (2003), entendemos que conhecer uma língua estrangeira abre as portas da percepção para uma nova maneira de entender o mundo e essa é uma ferramenta importante no combate ao preconceito e ao ódio ao outro, algo cada vez mais necessário nos dias atuais.

Sabemos, contudo, que nem sempre é fácil ou barato o acesso a cursos de idiomas de qualidade. Como solucionar este problema? Em nossas pesquisas, temos entendido que os MOOCs, acrônimo em inglês para Cursos Online Massivos e Abertos, podem ser um caminho para minimizar as dificuldades de se aprender uma língua estrangeira. Nos últimos anos, inclusive, começa a emergir um novo conceito: o LMOOC, MOOC para o ensino de línguas.

Neste trabalho, a partir de uma revisão de literatura e com base em uma pesquisa realizada por nós em 2016 sobre 10 cursos ao estilo MOOC, contamos um pouco da história e dos conceitos por trás desses cursos massivos e logo trazemos as especificidades dos LMOOCs. Sobre estes, procuramos discutir, contando com a visão de vários especialistas, o design e as estruturas mais adequadas. Logo, nos dedicamos a debater o uso de

vídeos, considerados elementos-chave em um LMOOC, e concluímos nosso debate refletindo sobre a interação e o engajamento dos alunos, aspecto que tem sido apontado como dos mais problemáticos entre os MOOCs de maneira geral.

## Entendendo o fenômeno MOOC

*Conectivismo e Conhecimento Conectivo* foi um curso online oferecido em 2008 pelos pesquisadores canadenses George Siemens e Stephen Downes. Seu objetivo era apresentar a nova teoria de aprendizagem que os professores estavam desenvolvendo – justamente o Conectivismo do título do curso –, uma teoria, segundo eles, mais adequada para dar conta da complexidade dos processos de aprendizagem na nova era digital. O curso online foi assistido por mais de duas mil e duzentas pessoas de maneira totalmente gratuita. Mais tarde, outros dois pesquisadores canadenses, Dave Cormier e Bryan Alexander, batizaram a iniciativa de *Massive Online Open Course* ou, simplesmente, MOOC. Nas palavras dos criadores do conceito:

Um MOOC é um curso online com a opção de inscrição gratuita e aberta, um currículo compartilhado publicamente e resultados em aberto. MOOCs integram redes sociais, recursos on-line acessíveis e são facilitados pelos profissionais mais reconhecidos da cada área de estudo. Mais significativamente, MOOCs são construídos pelo envolvimento dos alunos que auto-organizam sua participação de acordo com as metas de aprendizagem, conhecimentos prévios e habilidades e interesses comuns (Siemens *et al.*, 2010, p. 10).

Com base na filosofia inaugurada por Siemens e Downes, em 2011, a Universidade de Stanford trazia ao público a plataforma *Coursera*, totalmente voltada para o oferecimento de MOOCs. Logo, o MIT em parceria com a Universidade de Harvard criaria a plataforma *edX*. Desde então, a ideia viralizou: um grande número de plataformas surgiu e um número ainda maior de universidades começou a oferecer cursos nessa modalidade. Não por acaso, em 2012, o *New York Times* publicou uma manchete em que afirmava ser este o ano dos MOOCs (Pappano, 2012).

Apesar do evidente avanço dos MOOCs no mundo, o modelo não é unanimidade. Um caso emblemático é a entrevista concedida por Sebastian Thrun, professor da Universidade de Stanford e criador da plataforma *Udacity*, ao jornalista Max Chafkin em 2013, apenas um ano após a manchete do *New York Times*. Entre outras coisas, o pesquisador afirmava: “Eu aspirava dar às pessoas uma educação profunda, ensinar-lhes algo substancial, mas os dados estavam em desacordo com essa ideia” (Chafkin, 2013). Interessante notar que no mesmo ano a BBC publicava a notícia de que a Universidade de Harvard estaria repensando sua política a respeito dos MOOCs e começando a investir seus esforços nos chamados SPOCs – acrônimo para *Small Private Online Courses*. A justificativa era a mesma

apresentada pelo colega de Stanford (Coughlan, 2013). No Brasil, essa notícia foi veiculada com o título: *Em Harvard, os MOOCs já fazem parte do passado* (<http://porvir.org/em-harvard-os-moocs-ja-fazem-parte-passado/>). A manchete, claro, tinha a intenção de chamar atenção apelando a um certo sensacionalismo. Ainda que as pesquisas em torno dos SPOCs continuem avançando, os dados demonstram que os MOOCs não perderam seu espaço. Na verdade, têm assumido diferentes formatos, contando com experimentos de pesquisadores em vários lugares do mundo.

Clark (2013) identifica oito tipos de MOOCs: TransferMOOCs, cursos que reproduzem o velho modelo de “transferência” de conhecimento de professores para alunos; MadeMOOCs, com materiais em vídeo inovadores, preparados com cuidado e com um nível maior de exigência; SynchMOOCs, com datas de início e fim fixas, bem como atividades com períodos determinados; AsynchMOOCs, o oposto do modelo anterior; AdaptiveMOOCs ou aMOOCs, que permitem experiências personalizadas de aprendizagem, adaptando-se às necessidades específicas de cada estudante; GroupMOOCs, com um número restrito de estudantes (o que os pesquisadores de Harvard convencionaram chamar SPOCs); ConnectivistMOOCs ou cMOOCs, baseados na teoria conectivista de Siemens, cuja base fundamental se assenta na formação de redes de colaboração, com plataformas mais flexíveis; e MiniMOOCs, extremamente curtos, focados no desenvolvimento de habilidades específicas que podem ser aprendidas em curto prazo.

Tony Bates (2016), por sua vez, sugere que os MOOCs poderiam ser divididos em apenas dois tipos: xMOOCs e cMOOCs. Os xMOOCs contariam com organização inflexível, centrados nos conteúdos e na figura do professor. Neles, o trabalho seria desenvolvido em uma plataforma especificamente desenhada para esse tipo de curso, com vídeo-leituras, atividades de resposta automática, avaliação por pares, algum espaço para compartilhar opiniões e discussões, pouca ou nenhuma moderação nos debates. Já nos cMOOCs haveria mais espaço para a autonomia do aprendiz, sendo priorizada a conexão entre alunos e sendo admitido o uso de uma variedade de ferramentas, a critério dos próprios alunos, incluindo as mídias sociais e ferramentas de criação colaborativa. Não haveria espaço para avaliações formais e o professor teria um papel menos central, orientando, sem interferir diretamente na aprendizagem.

Um conceito relativamente novo nesse universo em expansão é o de Language MOOC ou LMOOC. Seriam MOOCs desenvolvidos especialmente para o ensino de línguas. Nas próximas seções, trataremos algumas ideias a esse respeito.

## Línguas em massa?

Antes de analisar a situação dos LMOOCs no mundo, é importante que reflitamos sobre a viabilidade de

se ensinar línguas por meio de MOOCs, considerando-se as especificidades do desenvolvimento das competências linguísticas, que exigem intensa interação entre os envolvidos. Pode um curso organizado por uns poucos professores e frequentado online por milhares de estudantes realmente dar conta de ensinar algo e de desenvolver as habilidades esperadas? Segundo vários pesquisadores, a resposta é sim.

Read (2014), por exemplo, defende o potencial dos MOOCs para o ensino de línguas estrangeiras. Aponta, contudo, que nem o modelo xMOOC nem o cMOOC apresentam todas as características necessárias para dar conta de um MOOC com esse fim. Dessa forma, propõe que um LMOOC precisa ter características especiais, reunindo elementos desses dois modelos. Segundo a visão do pesquisador, a extrema rigidez da estrutura do xMOOC cria obstáculos para os processos de interação. Os cMOOCs, por seu lado, parecem ser demasiado abertos e impedem o professor de fazer o acompanhamento necessário e colaborar como se espera na construção dos conhecimentos linguísticos exigidos para o domínio de determinado idioma.

O mesmo Read, em pesquisa realizada em parceria com Bárcena e publicada apenas um ano depois, reforça:

Os MOOCs têm um grande potencial para a aprendizagem de segunda língua (doravante, AL2) porque, entre outras coisas, o grande número de alunos que participa deles representa uma comunidade variada, extensa e geograficamente dispersa para comunicação, colaboração e desenvolvimento de competências fundamentais para o uso correto, adequado e hábil da língua-meta. No entanto, para que tal potencial se manifeste, é necessária uma abordagem metodológica que forneça andaimes e feedback para que os alunos se mantenham focados, oferecendo ao mesmo tempo uma forma de avaliação rica e válida (Bárcena e Read, 2015, p. 30).

Sobre a escolha entre o modelo xMOOC ou cMOOC, os pesquisadores advertem que os “xMOOCs, uma vez que se assemelham aos cursos on-line convencionais, ofereceriam materiais e atividades mais bem estruturados para AL2, mas tendem a não possuir as características proativas e interativas necessárias para o desenvolvimento das competências em segunda língua” (Bárcena e Read, 2015, p. 31). Por outro lado, os autores relacionam os cMOOCs com o polo oposto. Para eles, esse modelo facilita consideravelmente a comunicação, gera oportunidades de interação maior, mas muitas vezes promove uma perda de controle da equipe de ensino. Por não ter uma estrutura tão rígida, Bárcena e Read entendem que muitas vezes não se alcançam nestes os objetivos pedagógicos.

Particularmente, ao longo de 2016, tivemos a oportunidade de realizar uma análise exploratória sobre 10 xMOOCs baseados em diferentes plataformas. Nossas constatações corroboram as percepções dos autores sobre o modelo. De fato, os xMOOCs, em sua maioria, apresen-

tam uma estrutura organizacional bastante aprimorada, mas rígida, o que dificulta o exercício da criatividade do professor e dos alunos. A largos traços, o professor de línguas que se compromete com o modelo xMOOC precisa iniciar cada unidade com um vídeo, propor questionários com perguntas de múltipla escolha e concluir com uma avaliação final. A interação é mínima ou nula. Mesmo a avaliação final, na maioria das vezes, não recebe um feedback ou, quando recebe, resume-se a uma apreciação genérica do tipo: “Parabéns! Você cumpriu os objetivos!”

A despeito das dúvidas que possam pairar sobre o modelo a se adotar, algumas iniciativas têm sido postas em prática. Em pesquisa realizada em 2014, por meio de motores específicos de busca de MOOCs, como o MOOC List e o MOOCs Engine, Martín-Monje e Bárcena (2014) encontraram 26 LMOOCs disponíveis. Ao se tratar de um universo de centenas de MOOCs sobre os mais diversos temas, pode-se concluir que é um número bastante pequeno. É por conta disso que Sokolic defende que, se os MOOCs estão na sua infância, os LMOOCs podem ser considerados recém-nascidos (Sokolic, 2014, p. 16).

As mesmas pesquisadoras, Martín-Monje e Bárcena, decidiram buscar publicações em torno do assunto, usando um total de seis mecanismos de busca: EBSCO Host, ERIC, IEEEExplore Digital Library, JSTOR Education, Linceo+, MLA International Bibliography e Sage Full-Text Collection. Encontraram apenas cinco artigos publicados entre 2012 e 2013, nenhum deles baseado em estudos empíricos, apenas em aspectos conceituais. Algumas análises práticas só foram encontradas na forma de comunicações em eventos realizados na Europa e nos Estados Unidos nesse período. Perifanou (2015a), um ano depois, encontrou um total de 29 LMOOCs distribuídos em diversas plataformas, ou seja, apenas três mais. De fato, não se pode negar que se trata de um fenômeno “recém-nascido”.

Ainda assim, parece que ao longo dos últimos anos, o número de LMOOCs tem crescido. Ainda não existe um modelo próprio. A maioria deles segue a estrutura dos xMOOCs, extremamente fechada, inflexível e pouco comunicativa. Neste momento em que escrevemos, com uma rápida pesquisa, podemos verificar que a plataforma MiríadaX, desenvolvida em parceria pela Telefónica e pelo portal Universia, oferece cursos de inúmeras universidades ibero-americanas, entre os quais, Curso de Português para Estrangeiros (Universidade Regional de Blumenau), Lexicografía Didáctica Española (Universidade de Murcia), Español Salamanca A2 (Universidade de Salamanca) etc. O mais conhecido dos portais, o Coursera, oferece, entre outros, Inglés Empresarial (Universidade Estadual do Arizona), Chinese for Beginners (Universidade de Pequim), First Step Korean (Universidade Yonsei).

Apesar deste incremento, pesquisas demonstram que, de maneira geral, os MOOCs têm sido subutili-

zados para o ensino de línguas, no sentido de que não aproveitam todo o potencial da tecnologia disponível e tampouco dos princípios do ensino comunicativo de línguas. Uma ampla pesquisa desenvolvida por Heinsch e Rodríguez Pérez (2015) identifica que os MOOCs oferecidos especialmente para o ensino de línguas, entre os anos 2013 e 2014, apresentam diversos problemas. Foram analisados 20 cursos europeus e outros 57 de outros continentes, sobretudo estadunidenses, observando-se sete categorias de análise: (1) Apresentação dos conteúdos: gramática, temas e competências; (2) Consciência intercultural: alusões à cultura; (3) Recursos didáticos: material em áudio, audiovisual e escrito; (4) Competências comunicativas: objetivos do curso orientados às competências comunicativas, diversidade de estratégias comunicativas; (5) Avaliação da aprendizagem, tipologia: autoavaliação, avaliação por pares/grupos, prova final; (6) Contato facilitador-aluno; (7) Interação entre os participantes. Com relação aos europeus, o resultado indica que se trata de

[...] um modelo de ensino com numerosos elementos tradicionais, no qual não se priorizam as competências comunicativas, como seria de esperar, tendo em conta as linhas pedagógicas mais atuais. Nem a oferta audiovisual nem os materiais escritos deixam de ser convencionais, embora se apresentem em suportes tecnológicos modernos. Da mesma maneira, com relação à avaliação, destaca-se a existência de uma prova ao finalizar o curso. Embora o objetivo de vários MOOCs consista em preparar os participantes para um determinado nível linguístico, não se obtêm títulos oficiais que os certifiquem ou gerem direitos acadêmicos. O peso que tradicionalmente se atribuiu à prova final dificulta a implantação de um sistema de avaliação formativa. A dinâmica de avaliação por grupos (correção entre os participantes), presente em quatro dos cursos que não exigem prova final, sim, poderia ter traços de uma avaliação formativa. As referências à autoavaliação são praticamente nulas (Heinsch e Rodríguez Pérez, 2015, p. 5).

No que tange aos cursos não europeus, temos mais ênfase nas competências comunicativas, ficando os conteúdos gramaticais em segundo plano. Também há uma exploração maior dos aspectos culturais. Além disso, em quase metade dos cursos analisados há menções a trabalhos de autoavaliação ou de avaliação por pares/grupos, o que se insere no conceito de avaliação formativa (Heinsch e Rodríguez Pérez, 2015, p. 8).

De qualquer modo, a conclusão desse trabalho de pesquisa indica que o modelo dos cursos, de maneira geral, é muito pouco inovador, sendo priorizados os conteúdos gramaticais e em quase nada as habilidades comunicativas. Diante das infinitas dúvidas e das ilimitadas possibilidades, é preciso que se pense a respeito do melhor modelo para os LMOOCs. Em geral, é relativamente fácil identificar os problemas, mas a proposição de soluções costuma exigir um trabalho ainda mais lento e minucioso. Na próxima seção, discutiremos algumas possibilidades em torno do design de LMOOCs.

## A engenharia dos LMOOCs

O ponto de partida de qualquer MOOC é sempre o design do curso. É preciso coletar as necessidades do público alvo e refletir seriamente sobre os dados levantados, para que o programa, os recursos, as atividades e avaliações estejam de acordo com essas necessidades. Leffa e Heemann, refletindo sobre a Educação a Distância, de modo geral, dão ênfase à importância do design do curso, sua preparação, seu planejamento. Para os autores, diferente do que acontece na educação presencial, em EaD, “o que não for planejado não acontece” (2014, p. 28). Sedano, partindo de uma experiência em torno do ensino de línguas para viagens, indica caminho semelhante:

[...] é possível afirmar que a criação de um curso massivo de línguas a partir de uma análise previa de necessidades, [...] com o uso de redes sociais, REA (Recursos Educativos Abertos) e atividades de revisão por pares (P2P), ajuda a dar conta das expectativas dos participantes que têm um objetivos específicos de aprendizagem e favorece muito que os participantes se desenvolvam como aprendizes autônomos, capazes de atuar como agentes sociais (Conselho da Europa, 2002) e melhorem sua competência comunicativa [...] (Sedano, 2017, p. 178).

Siemens e seus associados sugerem que os MOOCs devem apresentar como característica fundamental altos níveis de controle dos estudantes sobre os modos e lugares de interação. Já em termos de recursos para a promoção desta interação, sugerem: sessões síncronas semanais com facilitadores e palestrantes convidados; um e-mail de newsletter diário como ponto de contato regular para os participantes do curso; uso de RSS (sistema de atualização automática de informações) para acompanhar os blogs que os participantes do curso devem criar; desenvolvimento de mapas conceituais, vídeos, imagens e podcasts pelos estudantes, uma vez que a criação de artefatos digitais ajuda os alunos a conduzir as discussões no curso para uma base mais pessoal; ênfase nos sistemas sociais como meios eficazes de auto-organização dos alunos (Siemens *et al.*, 2010, p. 23).

No que tange aos altos níveis de controle dos estudantes sobre os modos e lugares de interação, a sugestão de Bárcena e Read (2014) é a adoção de sistemas modulares. Este tema aparece já em uma obra clássica e de referência obrigatória de Moore e Kearsley sobre Educação a Distância, publicada originalmente em 2007. Os pesquisadores consideram a modularidade um dos elementos fundamentais da EaD (Moore e Kearsley, 2010). Para Bárcena e Read, utilizando-se de sistemas modulares, alunos avançados podem pular partes que não interessam, enquanto alunos com menos conhecimento linguístico podem seguir passo a passo os conteúdos e as atividades propostos (Barcena e Read, 2014, p. 32).

Perifanou (2015b), a este respeito, propõe que um LMOOC deve ser adaptativo, no sentido de que deve

apresentar os recursos necessários para que qualquer aprendiz possa se engajar no curso de acordo com seu nível prévio de proficiência na língua. O primeiro momento de qualquer aprendiz, nesta perspectiva, deveria ser um pré-teste, uma espécie de teste de nivelamento, que indicasse a proficiência do aprendiz na língua-meta. Após esse teste, os aprendizes poderiam ser enquadrados em diferentes níveis, com diferentes graus de dificuldade, de acordo com suas habilidades prévias na língua a ser estudada. A autora utiliza como exemplo três níveis de proficiência, seguindo os critérios determinados pelo Marco Comum Europeu para o Ensino de Línguas.

O conceito de modularidade também aparece na pesquisa de Colpaert (2014, p. 170). O pesquisador sinaliza que o desenho de um LMOOC deve contemplar quatro eixos: modularidade, especialização, adaptação e coconstrução. A modularidade, para o autor, além de indicar a possibilidade de o aluno ter autonomia para decidir sua trajetória formativa, traz a ideia de que os diferentes módulos que compõem o curso possam ser usados em diferentes contextos. São elementos que podem ser observados desde diferentes perspectivas, como componente de um curso maior, com uma lógica específica nesta estrutura ampla, ou como elemento individual com sua lógica própria. Evidentemente a elaboração destes módulos são um desafio para o educador. O quesito especialização indica que o curso não deve – ou não precisa – ser pensado para qualquer tipo de usuário, mas para aprendizes da língua, com objetivos e interesses específicos. A respeito do conceito de adaptação, além de indicar, ao lado da modularidade, a possibilidade de diferentes trajetórias formativas, este tópico sugere a previsão de que se considerem os diferentes estilos de aprendizagem e as diferentes necessidades, prevendo-se, inclusive, requisitos de acessibilidade ou pensando-se em termos de *design* universal. A coconstrução, por fim, relaciona-se à possibilidade de que diferentes professores possam reutilizar e adaptar cada módulo de acordo com as necessidades específicas dos grupos com o quais está trabalhando, da mesma maneira como se propõe quando são discutidos os Recursos Educacionais Abertos. Para o autor, este é um dos maiores desafios.

Outro ponto importante para os pesquisadores na elaboração de um LMOOC é o conceito de ubiquidade. O curso e seus conteúdos precisam estar disponíveis a qualquer pessoa em qualquer lugar, daí a importância de se dar atenção às tecnologias móveis. Bárcena e Read (2015) defendem fortemente que os LMOOCs devem aproveitar essas novas tecnologias, como os smartphones, para dar mais mobilidade ao estudante, aproveitando, também, o que eles chamam de *cultura app*. Para os autores,

os LMOOCs mediados por tecnologias móveis oferecem maior riqueza de possibilidades para uma aprendizagem centrada no aluno, abrindo espaço para uma variedade de atividades de aprendizagem de língua estrangeira e cenários que apagam as fronteiras entre a aprendizagem formal e a informal e a vida (Barcena e Read, 2015, p. 34).

Perifanou (2014, p. 287) também destaca a importância de que o LMOOC seja desenvolvido em plataformas acessíveis a dispositivos móveis, promovendo a ubiquidade que irá incrementar tanto os estudos dos aprendizes quanto a ação dos professores.

Podemos sintetizar, com base nos estudos desses especialistas, que há, portanto, algumas características que são fundamentais ao se pensar a engenharia de um LMOOC. São elas:

- (1) Adaptabilidade: respeitar as múltiplas características de aprendizagem dos alunos, inclusive no sentido de dar acesso a pessoas com diferentes necessidades especiais;
- (2) Especialização: disponibilizar recursos específicos para o ensino de línguas, cujas características particulares não necessariamente são previstas em outros tipos de cursos, uma vez que, em geral, a língua é ferramenta e não objeto;
- (3) Modularidade: apresentar configuração flexível, no sentido de que o estudante possa escolher sua trilha de aprendizagem, respeitando seu nível de proficiência, sem precisar prender-se a elementos linguísticos previamente dominados;
- (4) Reusabilidade: permitir que diferentes professores, em sistema colaborativo, tenham condições de se utilizar de um ou outro módulo em contextos de ensino diferentes;
- (5) Ubiquidade: estar disponível na forma de aplicativos para dispositivos móveis ou em um ambiente que seja compatível com estes dispositivos.

Como nosso objetivo aqui é discutir a estrutura dos LMOOCs e seus recursos, não iremos aprofundar o tema da didática da língua em si. O assunto, contudo, não deve ser esquecido. Ao contrário, deve ser tema central de qualquer discussão quando da implementação de um LMOOC. Por ora, chamamos atenção apenas ao fato de que toda a estrutura e os recursos propostos pelos especialistas têm apontado para atividades mais comunicativas e centradas nos alunos, algo que deve ser considerado na engenharia dos Language MOOCs. Um desses recursos, dos mais essenciais, é o vídeo. Daremos especial ênfase a ele, pois as pesquisas indicam que, apesar de ser um elemento praticamente obrigatório na construção de um MOOC, quando se trata de ensino de línguas ele ainda precisa ser muito aprimorado.

### **Luz, câmera, ação... e som**

Em pesquisa realizada em 2013 a respeito do uso de vídeos em um curso EaD de formação de professores de língua espanhola, Gonçalves e Fialho registram que, em geral, os alunos confiam no vídeo como um potencializador da aprendizagem. Avaliam como altamente positiva

a produção de vídeos explicativos pelos professores, pois sentem que é uma comunicação mais dinâmica que o texto escrito, tendo efeitos didáticos poderosos e tornando a interação entre professores e alunos mais “pessoal” e humanizada (Gonçalves e Fialho, 2013, p. 72).

As pesquisadoras fazem questão de deixar claro, contudo, que essa ferramenta não deve ser exclusiva dos professores, pois estudantes que pretendem aprender uma língua estrangeira podem extrair grandes benefícios ao produzir seus próprios vídeos na língua meta. Afirmam as autoras que

[...] além de assistir vídeos, que pode ser algo instigador e pode proporcionar uma série de questões norteadoras para a aprendizagem de outro idioma, [...] os vídeos também podem ser produzidos pelos alunos. A produção de vídeos é outra forma de possibilitar o contato com o idioma, de ver e ouvir a si mesmo durante uma produção e, assim, aprender com erros e acertos. É necessário compreender que na atualidade não basta apenas ser detentor da tecnologia, mas saber como utilizá-la para alcançar os objetivos propostos (Gonçalves e Fialho, 2013, p. 73).

Ainda que seja indiscutível a importância do vídeo na EaD, particularmente nos MOOCs, Sokolic (2014), fazendo uma brincadeira com o nome da banda estadunidense Talking Heads, adverte que um bom vídeo, no que tange ao ensino de línguas no formato MOOC, deve abster-se de apresentar apenas “cabeças falantes” dando longas explicações sobre a língua. Os vídeos devem prover uma espécie de experiência de imersão que encoraje reflexão crítica e discussão (Sokolic, 2014, p. 24).

Moore e Kearsley (2010, p. 83), contudo, alertam que a produção de vídeos pode ser bastante onerosa. Por outro lado, apontam que as novas tecnologias digitais têm tornado essa atividade mais barata e mais acessível em termos técnicos para as pessoas de maneira geral, especialmente para os professores dedicados a produzir seu próprio material, diminuindo-se, em muitos casos, a exigência de conhecimento extremamente especializado para esse fim.

Dada a importância do vídeo em cursos a distância, aproveitando-se de extensas pesquisas e experiência prática na área, os autores aproveitam para sugerir algumas maneiras pelas quais o vídeo pode ser usado como elemento de exercício prático por parte dos alunos: análise de material impresso ou digital que os alunos já tenham em mãos e possam acompanhar; explicação de materiais concretos que os alunos também tenham em mãos; entrevistas e exposição de opiniões de diferentes especialistas num determinado assunto; apresentação de trechos de músicas, de obras literárias ou mesmo diálogos em língua estrangeira; dramatização de eventos históricos (Moore e Kearsley, 2010, p. 82).

Em síntese, a proposta dos vídeos visa a promoção de algum nível de interação entre professores e alunos e entre alunos e alunos. A interação, aliás, é um dos tópicos-

-chave no que diz respeito a um LMOOC. Sokolic (2014), por exemplo, além da preocupação com o vídeo, tem especial interesse no engajamento dos alunos. A autora adverte que devem ser criadas ferramentas e situações de interação entre eles. Para ela, isso é mais importante que a mera absorção de conteúdo. Na próxima seção, damos destaque a este assunto.

## Interação e engajamento

Leffa e Heemann (2014) advertem que, por mais importante que seja o conteúdo a ser desenvolvido no ambiente de ensino a distância, “a interação é ainda mais importante” (2014, p. 30). Para os pesquisadores, “os alunos esquecem o conteúdo; o que fica na lembrança deles é o envolvimento afetivo com o professor e com os colegas” (2014, p. 31). Neste sentido, defendem a formação de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, em que, com intensa interação, a aprendizagem estaria, se não garantida, pelo menos bem encaminhada. Note-se que, para os autores, comunidade é uma “associação de pessoas interagindo que possuem um relacionamento baseado na reciprocidade e compartilhamento de valores e práticas sociais” (Heemann e Leffa, 2014, p. 71). Além disso, quando a comunidade é composta por estudantes que compartilham interesses em comum, esse grupo pode ser definido como “comunidade de aprendizagem” (Heemann e Leffa, 2014, p. 72). Para que essa comunidade funcione de forma coesa, os pesquisadores chamam atenção a dois requisitos básicos. É preciso: “(1) começar o curso com regras claras, incluindo coisas simples como prazo para entrega das tarefas, critérios de avaliação, etc.; (2) dividir entre todos os membros da comunidade as tarefas que devem ser executadas para que o curso tenha êxito” (2014, p. 34).

Perifanou e Economides (2014) também insistem na importância da interação. Os pesquisadores lembram que em cursos online de línguas é relativamente fácil oferecer *input* linguístico, mas é bem mais difícil oportunizar momentos de expressão. Assinalam que os aprendizes precisam ter a oportunidade de interagir na língua-meta para negociar significados, tornar o *input* mais compreensível, receber *feedback* e reconhecer as necessidades de aprimoramento da língua para alcançar uma comunicação mais efetiva (Perifanou e Economides, 2014, p. 3563).

Talvez pareça óbvia a necessidade de estímulo à interação e ao engajamento, porém, é preciso ter em conta que nem sempre o óbvio é colocado em prática. Em especial, ainda é um problema a questão da interação oral. Em pesquisa realizada em 2013 junto a estudantes universitários de um curso de formação de professores de espanhol, encontraram-se dados que apontam para uma carência desses estudantes no que tange à interação oral:

Diferente do que acontece na educação presencial, em EaD os estímulos à oralidade parecem ser mais reduzidos. Em geral, professores de língua espanhola em nível universitário desenvolvem suas aulas presenciais majoritariamente na língua

meta e estimulam seus alunos a que interajam na mesma língua. Na educação a distância, especialmente pela falta da presença contínua do professor e dos estímulos daí provenientes, os momentos para a prática da oralidade são pontuais, bastante específicos e, dependendo do formato de curso proposto, pouco frequentes. Em contrapartida, normalmente, há grande ênfase em atividades de lecto-escritura (Fontana, 2013, p. 77).

Mais adiante, munido de mais dados, o autor reforça a percepção de que embora envolvidos com a modalidade a distância, muitos professores não conseguem vencer as dificuldades de interação oral, prevalecendo a comunicação por escrito, o que acaba, por um lado, desumanizando a relação pedagógica e, por outro, provocando uma grande defasagem de aprendizagem por parte dos alunos. “É como se o ambiente virtual nos transportasse, paradoxalmente, a um antiquado passado vitoriano, anterior mesmo à invenção do telefone, em que as pessoas somente podiam comunicar-se por cartas” (Fontana, 2013, p. 86).

Se essas constatações são perceptíveis em um curso tradicional em EaD, com não mais que 150 alunos trabalhando com um professor-formador e três professores-tutores, é compreensível que o problema se complique exponencialmente em um MOOC em que pode haver milhares de alunos matriculados. Como dar conta da oralidade, portanto?

Moore e Kearsley, desde 2007, já alertavam que, ainda que a interação aluno-aluno fosse algo novo à época, seria fundamental promovê-la, por se tratar de um momento estimulante e motivador. Para os pesquisadores, “as discussões entre os alunos são extremamente valiosas como um modo para ajudá-los a refletir sobre o conteúdo que foi apresentado e testá-lo” (Moore e Kearsley, 2010, p. 153). Considere-se, aqui, que os autores estão tratando da EaD de maneira geral. Se pensamos em um curso voltado para a aprendizagem de uma língua estrangeira, esta prática se reveste de uma importância ainda maior.

No mesmo sentido, Sokolic (2014) sugere que se permita e se facilite um processo de auto-organização da aprendizagem entre os alunos, de forma que eles mesmos consigam se organizar em grupo de estudo e de interação, segundo suas possibilidades, necessidades e desejos, sem que isso seja gerenciado pelos professores ou responsáveis pelo curso. Ainda assim, a pesquisadora entende ser fundamental que os professores estabeleçam uma percepção clara de sua presença no curso, interagindo em fóruns de discussão, fazendo anúncios constantes e criando grupos no Facebook ou uma espécie de *feed* por Twitter, o que coincide com os critérios apresentados por Siemens e seu grupo de pesquisadores (2010) e também por Mattar, que aponta que os alunos podem interagir de diversas maneiras, seja por meio:

[...] de grupos de discussão, apresentações dos próprios alunos, relatórios sobre trabalhos em desenvolvimento, que podem ser comentados e avaliados por outros alunos, estudo e trabalhos

desenvolvidos em grupo, orientação de alunos mais experientes para os menos experientes, entre outras estratégias (Mattar, 2012, p. 42).

Em termos de engajamento, Perifanou (2015b) ressalta que o curso deve promover três níveis de atividade para os estudantes: individuais, *peer to peer* (por pares) e em grupos de não mais de dez participantes. Em todos os casos, as atividades devem envolver a criação de objetos de aprendizagem, como projetos envolvendo língua e cultura, elaboração de vídeos ou apresentações de slides, entrevistas e atividades gamificadas. Essas atividades não devem promover apenas avanço nos níveis de língua, mas uma série de competências em torno de conhecimentos culturais e sociais. Tudo isso deve ser acompanhado e receber *feedback* contínuo, seja por parte dos professores ou dos colegas, a fim de promover o engajamento e a motivação dos estudantes. Todo esse processo exige um sistema informatizado que facilite as interações, indicando quais os usuários estão online a cada momento e permitindo o intercâmbio síncrono de informações entre todos, professores e estudantes.

Zapata-Ross também chama atenção à importância dos aspectos culturais na construção de conhecimento por meio de MOOCs e dá ênfase ao fato de que esta questão não pode ser deixada ao acaso, mas precisa “constituir o objetivo central do desenho instrucional” (2014, p. 140). O autor também destaca o fato de que “em um contexto online não há pessoas de grupos diferentes [...], não há outros nem eles. Não há anfitriões nem convidados. A interculturalidade é encontrar um espaço comum de comunicação” (2014, p. 195). Essa constatação assume especial relevo se pensamos em um curso com milhares de estudantes de diferentes lugares do mundo com o objetivo comum de aprender uma língua estrangeira.

Para que a prática da oralidade possa ser levada a cabo, por fim, é preciso contar com o apoio de *software* especializado. Pesquisadores da área da Educação a Distância sugerem o uso de alguns em especial. Em geral, há propostas que vão desde o *podcast* (para produção oral sem interação síncrona) até o Skype e o Google Hangouts, para práticas de conversação inclusive com vídeo. Não há muito tempo, recursos como o Dimdim e o Vyew estavam em voga, mas com um mercado extremamente volátil, muitos desses aplicativos não conseguem acompanhar a rápida evolução das tecnologias e logo são desativados (Fontana, 2013). Aplicativos para dispositivos móveis, como o Duolingo, permitem o aperfeiçoamento da pronúncia, mas não a interação oral. Por outro lado, aplicativos como Hello Talk e HiNative, contam com recursos de interação oral e podem ser aproveitados para fins pedagógicos.

Parece ficar claro, portanto, que embora não seja fácil estabelecer situações de interação, sobretudo oral,

quando da organização de um LMOOC, há recursos disponíveis hoje em dia para que o trabalho seja exequível.

## Considerações finais

Como se pode ver até aqui, não parece ser tarefa simples ou rápida o desenvolvimento de um LMOOC de qualidade. São muitos os fatores que precisam ser levados em consideração: o desenvolvimento de um design flexível e modular, a criação de vídeos criativos que tratem a língua para além de seus aspectos gramaticais, a promoção da liberdade ao lado do engajamento do aluno etc. A experiência que já temos no Brasil, porém, em torno do ensino de línguas na Educação a Distância, dá pistas de que por mais difícil que possa parecer, a criação de um LMOOC que fuja dos padrões estruturalistas, construídos em plataformas xMOOC, comumente encontrados, é uma meta exequível.

É verdade que ainda há pontos um tanto obscuros, como a possibilidade de uso de determinadas plataformas, a forma de integração das redes sociais e as possibilidades de exploração dos chamados PLEs (*Personal Learning Environment*). Solucionadas estas e outras possíveis dúvidas iniciais, porém, temos a expectativa de que em breve possamos experimentar, de maneira prática, o desenvolvimento e a aplicação de um LMOOC. Entendemos que esta fase experimental é fundamental na nossa pesquisa, pois nos dará a oportunidade de implementar as descobertas feitas até o momento, refletir sobre os resultados obtidos e aprimorar a experiência gradativamente. Só assim poderemos ter uma ideia mais clara sobre o alcance e a eficácia dos LMOOCs.

## Referências

- BÁRCENA MADERA, E.; READ, T. 2015. The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs. *Verbeia – Journal of English and Spanish Studies*, 1:28-35.
- BATES, T. 2016. Comparing xMOOCs and cMOOCs: philosophy and practice. Disponível em: <http://www.tonybates.ca/2014/10/13/comparing-xmoocs-and-cmoocs-philosophyand-practice/>. Acesso em: 08/05/2016.
- CHAFKIN, M. 2013. Udacity's Sebastian Thrun, Godfather Of Free Online Education, Changes Course. Disponível em: <https://www.fastcompany.com/3021473/udacity-sebastian-thrun-uphill-climb>. Acesso em: 20/4/2017.
- CHIANG, T. 2016. *História da sua vida e outros contos*. Rio de Janeiro, Intrínseca, 368 p.
- CLARK, D. 2013. Taxonomy of 8 Types of MOOC. FORUM TIC EDUCATION. Disponível em: <https://donaldclarkplanb.blogspot.com/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>. Acesso em: 11/08/2017.
- COLPAERT, J. 2014. Reflections on Present and Future: towards an Ontological Approach to LMOOCs. In: E. MARTIN-MONJE; E. BÁRCENA MADERA (orgs.), *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlim, De Gruyter Open, p. 161-172.
- COUGHLAN, S. 2013. Harvard plans to boldly go with “Spocs”. Disponível em: <http://www.bbc.com/news/business-24166247>. Acesso em: 21/09/2017.

- FONTANA, M.V.L. 2013. Que me platiques más: a interação oral em língua espanhola na educação a distância e como fazê-la. In: M.V.L. FONTANA; V.R. FIALHO; A.L. TREVISAN (orgs.), *Línguas na EAD: construção coletiva*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, p. 75-87.
- GONÇALVES, A.I.; FIALHO, V.R. 2013. O uso de vídeos na educação a distância: uma porta aberta para a aprendizagem do espanhol em curso superior. In: M.V.L. FONTANA; V.R. FIALHO; A.L. TREVISAN (orgs.), *Línguas na EAD: construção coletiva*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, p. 60-74.
- HEINSCH, B.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M.N. 2015. MOOC: un nuevo escenario de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *@tic: revista d'innovació educativa*, **14**:1-12.
- LEFFA, V.J.; HEEMANN, C. 2014. Decálogo do professor de EaD. In: J.R.A. TONELLI; J.P. CHAGURI (orgs.), *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá, Eduem, p. 19-37.
- MARTIN-MONJE, E.; BÁRCENA MADERA, E. 2014. Language MOOCs: an Emerging Field. In: E. MARTIN-MONJE; E. BÁRCENA MADERA (orgs.), *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlim, De Gruyter Open, p. 1-15.
- MATTAR, J. 2012. *Tutoria e Interação em Educação a Distância*. São Paulo, Cengage Learning, 208 p.
- MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. 2010. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo, Cengage Learning, 398 p.
- PAPPANO, L. 2012. The Year of the MOOC. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>. Acesso em: 20/4/2017.
- PERIFANOU, M.A.; ECONOMIDES, A.A. 2014. MOOCs for Foreign Language Learning: an effort to explore and evaluate the first practices. In: INTED2014 Conference, Valencia, 2014. *Anais...* Valencia, p. 3561-3570.
- PERIFANOU, M.A. 2014. How to design and evaluate a Massive Open Online Course (MOOC) for Language Learning. In: 10<sup>th</sup> International Scientific Conference "eLearning and Software for Education" (eLSE), Bucharest. *Proceedings...* Bucharest, p. 283-290.
- PERIFANOU, M.A. 2015a. *LangMOOCs – Intellectual Output 2 – Research report on the current state of Language Learning MOOCs worldwide: Exploration, Classification and Evaluation*. Atenas, Erasmus+Programme, 66 p.
- PERIFANOU, M.A. 2015b. Personalized MOOCs for Language Learning: a challenging proposal. *eLearning Papers*, **45**:1-13.
- RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, Parábola Editorial, 144 p.
- READ, T. 2014. The Architectonics of Language MOOCs. In: E. MARTIN-MONJE; E. BÁRCENA MADERA (orgs.), *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlim, De Gruyter Open, p. 91-105. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.6>
- SEDANO CUEVAS, B. 2017. La atención a las necesidades y demandas específicas del alumnado en un mundo globalizado: el caso de un MOOC de español para viajar. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, **20**(1):161-182. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16692>
- SIEMENS, G.; MCAULEY, A.; STEWART, B.; CORMIER, D. 2010. The MOOC Model for Digital Practice. Disponível em: [http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC\\_Final.pdf](http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf). Acesso em: 10/10/2012.
- SOKOLIC, M. 2014. What Constitutes an Effective Language MOOC? In: E. MARTIN-MONJE; E. BÁRCENA MADERA (orgs.), *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlim, De Gruyter Open, p. 16-32. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>
- ZAPATA-ROS, M. 2014. *Los MOOC en la Crisis de la Educación Universitaria: docencia, diseño y aprendizaje*. Alcalá de Henares, Zapata-Ros, 400 p.

Submetido: 07/10/2017  
Aceito: 17/09/2018