Interatividade e desenvolvimento da expressão oral nos LMOOCs: uma revisão sistemática (2014–2025)[34]

Interactivity and the development of oral expression in LMOOCs: a systematic review (2014–2025)

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a11

Yanping Tang
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
up201800527@edu.letras.up.pt
https://orcid.org/0000-0001-7047-2896

Ângela Carvalho
Centro de Linguística, Faculdade de Letras, Universidade do Porto
accarvalho@letras.up.pt
https://orcid.org/0000-0003-1026-0271

Recebido: 01/03/2026
Aceite: 24/04/2026

RESUMO: Um dos principais desafios dos *Language* MOOCs (LMOOCs) reside na promoção de atividades de interação e no desenvolvimento da expressão oral em ambientes massivos e abertos. Neste contexto, o presente estudo visa sintetizar, de forma sistemática, a literatura empírica sobre a interatividade nos LMOOCs e analisar as práticas propostas, as limitações e as implicações para o desenvolvimento da expressão oral. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com base numa análise temática qualitativa de 19 estudos empíricos publicados entre 2014 e 2025 e indexados na *Web of Science*. Os resultados revelam que a interatividade nos LMOOCs se manifesta predominantemente sob formas assíncronas e textuais, centradas na interação aprendente-conteúdo, enquanto as práticas de produção oral permanecem limitadas e marcadas por participação reduzida. Embora alguns estudos explorem modalidades síncronas de interação, estas continuam minoritárias e enfrentam desafios de implementação e sustentabilidade. A análise indica ainda que a interação oral nos LMOOCs não é

[34] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no quadro do projeto UID/00022/2025 – Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP) - DOI: https://doi.org/10.54499/UID/00022/2025.

determinada apenas pela disponibilidade de ferramentas, mas também por um conjunto de fatores pedagógicos, afetivos e participativos. Assim, conclui-se que o desenvolvimento da interação e da produção orais nos LMOOCs exige repensar o seu desenho pedagógico em três direções: uma reconfiguração conceptual que valorize a dimensão social da aprendizagem linguística e incorpore princípios dos *cMOOCs*; um desenho pedagógico intencional, sustentado por mediação docente, tarefas estruturadas e ambientes de interação seguros; e a criação de percursos flexíveis que conciliem autonomia, apoio pedagógico e diferentes perfis de participação.

PALAVRAS-CHAVE: *Language* MOOCs (LMOOCs); interatividade; expressão oral; desenho pedagógico; revisão sistemática da literatura

ABSTRACT: One of the main challenges of Language MOOCs (LMOOCs) lies in promoting interaction activities and developing speaking skills in massive and open learning environments. In this context, the present study aims to systematically synthesize the empirical literature on interactivity in LMOOCs and to analyze the practices proposed, their limitations, and their implications for the development of speaking skills. A systematic literature review was conducted based on a qualitative thematic analysis of 19 empirical studies published between 2014 and 2025 and indexed in the Web of Science database. The findings reveal that interactivity in LMOOCs predominantly takes the form of asynchronous and text-based activities, mainly centred on learner–content interaction, while practices targeting oral production remain limited and characterised by low participation rates. Although some studies explore synchronous modes of interaction, these remain marginal and face significant challenges in terms of implementation and sustainability. The analysis further indicates that oral interaction in LMOOCs is not determined solely by the availability of technological tools but also by a set of pedagogical, affective, and participatory factors. Therefore, the study concludes that fostering interaction and oral production in LMOOCs requires rethinking their pedagogical design in three main directions: a conceptual reconfiguration that emphasises the social dimension of language learning and incorporates principles from cMOOCs; an intentional pedagogical design supported by teacher mediation, structured tasks, and safe interaction environments; and the creation of flexible learning pathways that balance learner autonomy, pedagogical support, and diverse participation profiles.

KEYWORDS: Language MOOCs (LMOOCs); interactivity; speaking skills; pedagogical design; systematic literature review

Introdução

Na última década, os *Massive Open Online Courses* (MOOCs) têm-se afirmado como uma modalidade relevante no panorama da educação digital, oferecendo acesso aberto e flexível a uma ampla gama de conteúdos de aprendizagem a um público alargado. No domínio do ensino de línguas, os *Language* MOOCs (LMOOCs) surgem como uma resposta promissora à crescente procura por aprendizagem de línguas em contextos digitais e informais. Desde a sua introdução em 2012, os LMOOCs têm registado um crescimento significativo. Por exemplo, segundo Luo e Ye (2021), até janeiro de 2021, existiam já mais de mil LMOOCs disponíveis nas principais plataformas, incluindo três plataformas internacionais (*Coursera*[35], *edX*[36]e *FutureLearn*[37]) e três plataformas chinesas (*iCourse*[38], *UMOOCs*[39]e *XuetangX*[40]). De um modo geral, a literatura reconhece o potencial dos LMOOCs para apoiar a aprendizagem de línguas, nomeadamente no que diz respeito à disponibilização de recursos didáticos, à flexibilidade temporal e espacial e à promoção da autonomia do aprendente.

Contudo, vários estudos sublinham que a aprendizagem de línguas apresenta especificidades que a distinguem de outros domínios do conhecimento, uma vez que a língua estrangeira constitui simultaneamente o objeto de aprendizagem e o principal meio de comunicação (Bárcena & Martín-Monje, 2014; Martín-Monje et al., 2018). Assim, a proficiência linguística em si já constitui um fator que afeta a participação dos aprendentes nos LMOOCs. Esta característica coloca exigências particulares ao desenho pedagógico dos LMOOCs, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de competências produtivas e interativas.

A aprendizagem de línguas caracteriza-se fundamentalmente por ser baseada em competências (Bárcena & Martín-Monje, 2014; Jitpaisarnwattana et al., 2021; Read & Bárcena, 2021; Sallam et al., 2022). Neste sentido, o desenvolvimento da competência comunicativa requer a prática de diferentes atividades comunicativas, incluindo receção (compreensão oral, audiovisual e

[35] *Coursera*. Disponível em: https://www.coursera.org. Acesso em: 4 maio 2026.
[36] *edX*. Disponível em: https://www.edx.org. Acesso em: 4 maio 2026.
[37] *FutureLearn*. Disponível em: https://www.futurelearn.com. Acesso em: 4 maio 2026.
[38] *iCourse*. Disponível em: http://www.icourse163.org/. Acesso em: 4 maio 2026.
[39] *UMOOCs*. Disponível em: http://moocs.unipus.cn/. Acesso em: 4 maio 2026.
[40] *XuetangX*. Disponível em: http://www.xuetangx.com/. Acesso em: 4 maio 2026.

escrita), produção (oral e escrita), interação (oral e escrita) e mediação (oral e escrita) (Council of Europe, 2020). No entanto, devido às características massivas, abertas e autónomas dos LMOOCs, muitos cursos tendem a adotar uma abordagem predominantemente transmissiva de conteúdos linguísticos, dedicando pouca atenção às práticas de produção oral e às oportunidades de interação entre aprendentes e entre aprendentes e professores.

Na verdade, alguns autores, como Vorobyeva (2018) e Marrero-Aguiar (2021), argumentam que os LMOOCs tendem a ser mais eficazes no desenvolvimento de competências recetivas, como a compreensão oral e escrita, do que de competências produtivas, como a expressão oral e escrita, uma vez que estas exigem maior grau de *feedback* personalizado e de oportunidades de prática interativa. Jitpaisarnwattana et al. (2022) afirmam igualmente que a natureza massiva dos LMOOCs coloca desafios ao apoio aos aprendentes no desenvolvimento de competências que requerem *feedback* formativo e apoio estruturado, como a expressão oral e escrita.

Apesar desses desafios identificados no desenvolvimento de competências orais em contextos de LMOOCs, se a comunicação oral efetiva for considerada a meta última da aprendizagem de línguas estrangeiras (Bárkányi, 2021), torna-se particularmente relevante analisar de que forma os LMOOCs têm procurado responder a este desafio e que soluções pedagógicas e tecnológicas têm sido propostas para apoiar o desenvolvimento da produção e da interação orais.

Neste enquadramento, o presente estudo visa sintetizar de forma sistemática a literatura empírica publicada entre 2014 e 2025 sobre a interatividade em LMOOCs, com o objetivo de identificar as práticas de interação mais recorrentes, as suas limitações, bem como as suas implicações para o desenho pedagógico de LMOOCs mais orientados para a comunicação oral. Esta revisão pretende igualmente contribuir para uma compreensão mais integrada da relação entre interatividade, desenho pedagógico e práticas de produção e interação orais, num campo em que os resultados empíricos permanecem dispersos.

Para atingir este objetivo, o artigo estrutura-se da seguinte forma: na primeira secção, apresenta-se um enquadramento teórico sobre os LMOOCs e a interatividade na aprendizagem de línguas; de seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na revisão sistemática; posteriormente, desenvolve-se a análise temática dos estudos selecionados; por fim, apresentam-se os principais resultados e as conclusões do estudo.

Assim, o estudo procura responder às seguintes questões de investigação:

1. Como é caracterizada a interatividade nos estudos sobre LMOOCs?

2. Que práticas de interação e produção orais são propostas e implementadas nos LMOOCs?

3. Quais são as limitações dos LMOOCs relativamente à promoção da interação e da produção orais?

4. Que implicações pedagógicas emergem da literatura para o desenho de LMOOCs mais interativos e comunicativos?

Enquadramento Teórico

Os LMOOCs representam uma evolução dos MOOCs genéricos, adaptada às especificidades do ensino e aprendizagem de línguas. De forma clássica, Bárcena e Martín-Monje (2014, p. 1) definem-nos como "dedicated Web-based online courses for second languages with unrestricted access and potentially unlimited participation". Por isso, os LMOOCs caracterizam-se pelo acesso aberto, pela participação massiva, pela ausência de requisitos formais de inscrição e por uma forte dependência da motivação intrínseca dos aprendentes. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, os LMOOCs oferecem aos aprendentes o acesso a uma comunidade de aprendizagem massiva, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa através de práticas interativas e colaborativas (Chong et al., 2024).

Do ponto de vista pedagógico, a literatura distingue tradicionalmente dois modelos principais: os *xMOOCs* e os *cMOOCs*. Os *xMOOCs* assentam numa abordagem predominantemente cognitivo-comportamental, centrada na transmissão de conteúdos e na aprendizagem individual; em contrapartida, os *cMOOCs* fundamentam-se em perspetivas conectivistas e construtivistas, valorizando a aprendizagem participativa e a construção coletiva do conhecimento (Chong et al., 2024; Martín-Monje et al., 2018).

No ensino de línguas, os *cMOOCs* suscitaram inicialmente um interesse particular pelo seu foco na interação e na aprendizagem em comunidade. De acordo com Sokolik (2014), este modelo encontra-se mais alinhado com as metodologias da Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching*), que privilegia atividades colaborativas e o uso significativo da língua, em detrimento de práticas centradas exclusivamente na gramática e em exercícios controlados (Richards, 2006, como citado em Sokolik, 2014). No entanto, a evolução empírica dos LMOOCs tem revelado um afastamento significativo dessas expectativas iniciais. A maioria dos cursos disponibilizados em grandes plataformas, como *Coursera*, *edX* ou *FutureLearn*, continua a replicar o modelo dos *xMOOCs*, integrando, de forma limitada, alguns elementos de interação social associados aos *cMOOCs* (Appel & Pujolà, 2021; Martín-Monje et al., 2018).

Também há autores que defendem que uma oposição entre *xMOOCs* e *cMOOCs* não reflete as reais necessidades da aprendizagem de línguas. Godwin-Jones (2014) defende um modelo híbrido para o ensino de línguas em MOOCs, que combina sistemas de aprendizagem adaptativa de *xMOOCs* com ambientes socialmente ricos e personalizáveis de *cMOOCs*. Read (2014) aprofunda esta abordagem ao salientar que a integração de princípios dos *cMOOCs* em LMOOCs não pode limitar-se à incorporação superficial de ferramentas de redes sociais. Pelo contrário, o autor defende uma reconfiguração estrutural do curso, deslocando o foco da simples visualização de conteúdos e realização de atividades automatizadas para uma organização semi-distribuída, orientada para o desenvolvimento de competências produtivas e para a partilha de experiências entre aprendentes nos espaços de redes sociais associados ao curso.

A compreensão destas limitações exige um regresso ao próprio conceito de interação na aprendizagem de línguas *online*. Adotando a perspetiva de Wagner (1994, como citado em Anderson, 2003), a interação é um processo recíproco de influência mútua. A tipologia clássica de Moore (1989), distinguindo interações aprendente-conteúdo, aprendente-professor e aprendente-aprendente, permanece fundamental para analisar o envolvimento *online*. No âmbito dos LMOOCs, Sokolik (2014) argumenta que a interação relevante para a aprendizagem linguística deve incidir sobre a comunicação autêntica, sobretudo entre aprendentes. Todavia, revisões recentes indicam que os LMOOCs atuais tendem a privilegiar a interação com o conteúdo em detrimento das interações sociais, criando um obstáculo ao desenvolvimento da oralidade (Sallam et al., 2022).

É precisamente nesta lacuna, entre o potencial teórico dos modelos conectivistas e construtivistas e a realidade prática dos cursos disponíveis, que se situa a pertinência deste estudo. A literatura reconhece o potencial dos LMOOCs, mas carece ainda de sistematização sobre como a interatividade é efetivamente operacionalizada para apoiar a produção e a interação orais, justificando a necessidade da análise apresentada neste estudo.

Metodologia

Esta secção apresenta o desenho metodológico do estudo e descreve os procedimentos adotados para a identificação, seleção e análise dos estudos incluídos na revisão.

Método do estudo

O presente estudo baseia-se numa revisão sistemática da literatura, de natureza qualitativa. A revisão da literatura pode ser entendida, em termos

gerais, como uma forma mais ou menos sistemática de recolher e sintetizar investigação anterior, permitindo integrar resultados e perspetivas provenientes de diferentes estudos e identificar lacunas num determinado campo de investigação (Snyder, 2019). Entre os diferentes tipos de revisão, a revisão sistemática distingue-se pelo recurso a procedimentos explícitos, transparentes e reproduzíveis de identificação, seleção e análise dos estudos, orientados por questões de investigação e critérios de inclusão previamente definidos (Snyder, 2019). A escolha por uma revisão sistemática justifica-se pela necessidade de mapear de forma estruturada e abrangente a produção científica existente sobre a interatividade e as práticas de produção oral em LMOOCs.

Para assegurar maior transparência na apresentação do processo de identificação e seleção dos estudos, recorreu-se ao modelo PRISMA[41] como referência para a organização do fluxograma da revisão. Os princípios do PRISMA 2020 (Page et al., 2021) foram mobilizados neste estudo para explicitar as etapas de identificação, triagem, avaliação em texto integral e inclusão dos estudos analisados.

A análise dos estudos selecionados foi orientada por uma análise temática de carácter dedutivo, guiada pelas questões de investigação. De acordo com Braun e Clarke (2006), a análise temática permite identificar, analisar e organizar padrões ou temas nos dados, podendo assumir uma orientação indutiva, quando os temas são fortemente derivados dos próprios dados, ou uma orientação teórica ou dedutiva, quando a codificação é guiada por interesses analíticos ou questões de investigação previamente definidos. Neste estudo, adotou-se esta segunda orientação, uma vez que a análise foi estruturada em torno das questões de investigação.

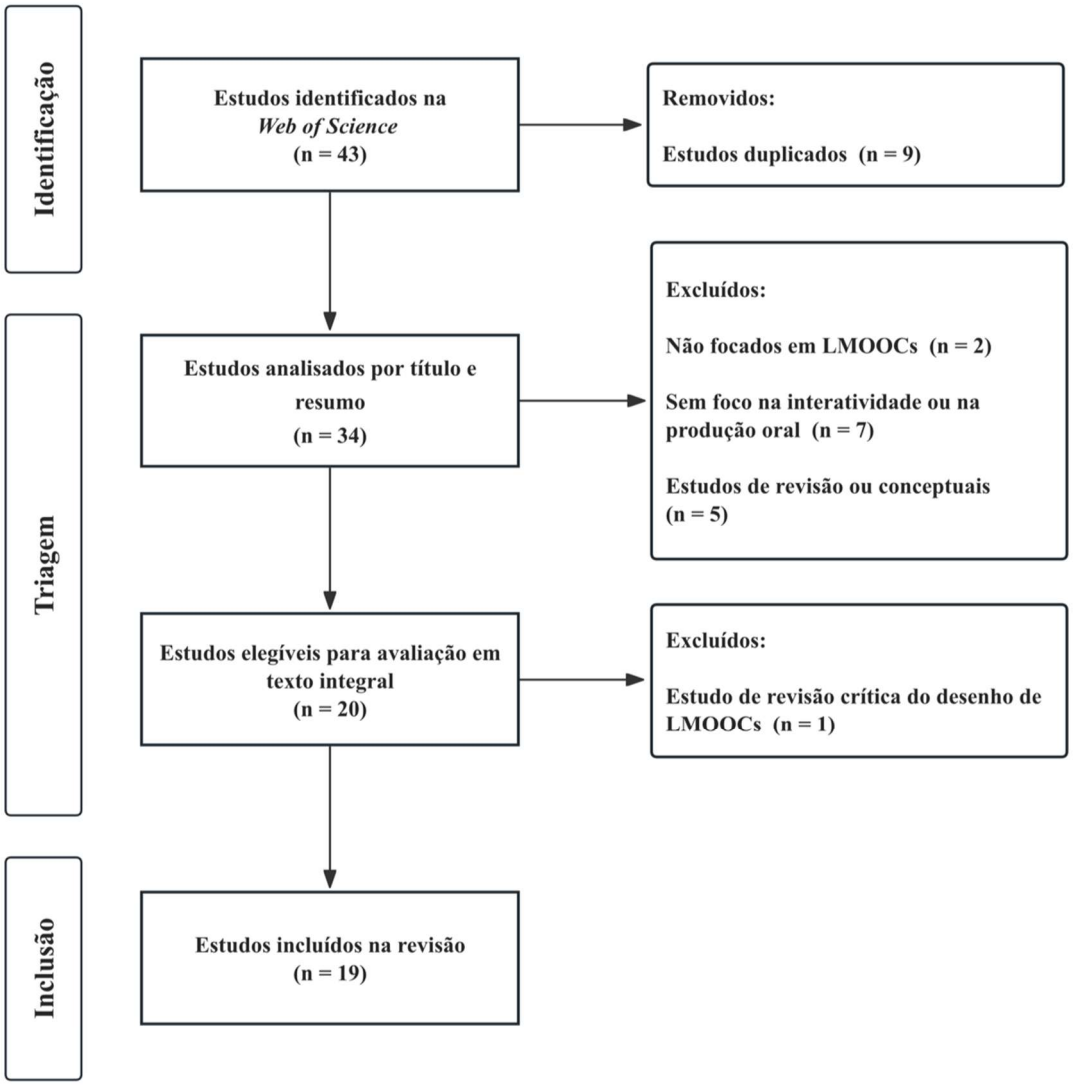
Procedimentos de pesquisa bibliográfica

A Figura 1 apresenta o fluxograma do processo de identificação e seleção dos estudos, organizado com base no modelo PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

[41] PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) é uma orientação internacional para melhorar a transparência e a completude da apresentação de revisões sistemáticas, oferecendo indicações sobre a forma de relatar os objetivos da revisão, os métodos utilizados e os resultados obtidos. Disponível em: https://www.prisma-statement.org/. Acesso em: 4 maio 2026.

Figura 1

Fluxograma do processo de identificação e seleção dos estudos, adaptado do modelo PRISMA 2020



Nota. Elaborado pelas autoras.

A pesquisa bibliográfica foi realizada na base de dados *Web of Science* (WoS), em janeiro de 2026. Esta base foi selecionada para garantir acesso a revistas científicas internacionais com revisão por pares nas áreas da Linguística Aplicada, CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) e Educação.

A estratégia de pesquisa foi organizada em três blocos temáticos, aplicados separadamente no campo *Topic* da base de dados, combinando palavras-chave relacionadas com LMOOCs, a interatividade e a produção oral.

Os termos foram articulados com operadores booleanos (*AND/OR*), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1
Estratégia de pesquisa bibliográfica na Web of Science

Nº de bloco	Combinação de palavras-chave
1	*(LMOOC OR "Language MOOC*" OR "language massive open online course*") AND (interact* OR interaction* OR "social learning")*
2	*(LMOOC OR "Language MOOC*" OR "language massive open online course*") AND (speaking OR "oral skill*" OR "oral communication" OR "oral production" OR "communicative competence")*
3	*(LMOOC OR "Language MOOC*" OR "language massive open online course*") AND (forum* OR telecollaboration OR tandem OR videoconferencing)*

Nota. Elaborada pelas autoras.

Foram considerados estudos publicados entre 2014 e 2025, em inglês e espanhol. Tendo em conta o caráter emergente da investigação em LMOOCs, foram incluídos artigos de revistas científicas e trabalhos publicados em atas de conferências. A pesquisa resultou inicialmente em 43 estudos.

Processo de seleção dos estudos

A seleção dos estudos baseou-se em critérios explícitos de inclusão e exclusão, apresentados na Tabela 2.

Tabela 2
Critérios de seleção dos estudos

Tipo de critério	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Tipo de estudo	Estudos empíricos	Estudos exclusivamente conceptuais ou revisões de literatura
Foco temático	Foco explícito em LMOOCs	Trabalhos não focados especificamente em LMOOCs
Dimensão analítica	Análise da interatividade ou da produção oral	Estudos que abordassem LMOOCs sem análise da interatividade ou da produção oral

Nota. Elaborada pelas autoras.

Dos 43 estudos inicialmente identificados na *Web of Science*, 9 foram removidos por duplicação, resultando em 34 estudos para a fase de triagem. Nesta etapa, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos para avaliar a sua relevância inicial. Foram excluídos trabalhos que não incidiam especificamente

sobre LMOOCs (n = 2), que não abordavam aspetos relacionados com a interatividade ou a produção oral (n = 7), bem como estudos de natureza exclusivamente revisional ou conceptual (n = 5).

Os 20 estudos elegíveis foram posteriormente avaliados através da leitura do texto integral para verificação da sua adequação aos critérios definidos. Nesta fase, foi excluído um estudo por corresponder a uma revisão crítica do desenho de LMOOCs, não se enquadrando nos critérios definidos para estudos empíricos centrados na interatividade ou na produção oral (n = 1). No final do processo, o *corpus* circunscreveu-se a 19 estudos empíricos, cuja lista completa se encontra no Apêndice.

Procedimentos de análise dos dados

Os 19 estudos selecionados foram analisados através da análise temática de carácter dedutivo, orientada pelas questões de investigação. Este processo envolveu múltiplas leituras dos textos completos, durante as quais foram identificados padrões recorrentes relacionados com a conceptualização da interatividade, as práticas implementadas e as suas implicações para a produção e interação orais.

Para orientar a análise, os estudos foram organizados em torno de quatro eixos analíticos principais, alinhados com as questões de investigação:

1. Caracterização da interatividade em LMOOCs;
2. Práticas de interação e produção orais implementadas em LMOOCs;
3. Limitações dos LMOOCs na promoção da interação e da produção orais;
4. Implicações para o desenho de LMOOCs interativos e comunicativos.

Estes eixos permitiram estruturar a análise temática de forma sistemática, tendo em conta a diversidade metodológica, linguística e contextual dos estudos analisados.

Resultados

Com base nos procedimentos metodológicos descritos na secção anterior, esta secção apresenta os resultados da análise temática dos 19 estudos selecionados, organizados em torno dos quatro eixos analíticos definidos.

Caracterização da interatividade em LMOOCs

Embora a interatividade seja frequentemente apontada como um elemento essencial para a aprendizagem de línguas em ambientes massivos e abertos, a sua concretização nos LMOOCs manifesta-se sob formas assíncronas e predominantemente textuais, com impacto limitado no desenvolvimento da

expressão oral (Bárkányi, 2021; Martín-Monje et al., 2018). No entanto, como será discutido na análise das práticas de interação e produção orais, alguns estudos já exploraram modalidades síncronas de interação oral para promover uma efetiva competência comunicativa.

No domínio específico da produção oral, as oportunidades de prática assumem formas particularmente restritas, concentrando-se maioritariamente em atividades assíncronas de produção individual, como gravação de apresentações ou comentários orais partilhados em plataformas externas. Bárkányi (2021) categoriza estas práticas em três níveis: produção para o vazio (para o sistema), para audiência passiva (*broadcast*) e com resposta obrigatória. A autora afirma ainda que esta última raramente gera trocas orais efetivas ou *feedback* linguístico significativo, resultando numa interatividade oral superficial. Assim, percebe-se que o desenho da tarefa, por si só, não garante a emergência de um diálogo autêntico.

Ao nível da interação social, os fóruns assíncronos textuais constituem o principal, e por vezes único, espaço formal de interação nos LMOOCs. No entanto, a participação tende a assumir perfis predominantemente recetivos. O estudo de Martín-Monje et al. (2018), baseado em análise de dados de aprendizagem, mostra que a maioria dos participantes adota perfis de envolvimento passivos, limitando-se ao consumo de conteúdos (visualização de vídeos e leitura de materiais), com uma participação mínima ou inexistente nas atividades interativas propostas. Observações semelhantes são apresentadas por Jitpaisarnwattana et al. (2021) e Mac Lochlainn et al. (2021), reforçando a discrepância entre a oferta formal de ferramentas interativas e a sua utilização real.

Em termos das direções interacionais, evidencia-se uma predominância de interação aprendente-conteúdo, o que reflete a prevalência de desenhos pedagógicos alinhados com o modelo *xMOOCs*. As interações aprendente-aprendente e aprendente-professor permanecem limitadas. Esta perceção de desequilíbrio é também confirmada pelos próprios aprendentes. A partir da análise de comentários em fóruns de 60 LMOOCs, Peng e Jiang (2022) mostram que, apesar do predomínio de atitudes positivas relativamente ao conteúdo, à organização dos cursos e ao desempenho dos docentes, os aprendentes apontam de forma recorrente a insuficiência de oportunidades de interação, sugerindo explicitamente o reforço da interação aprendente-professor e aprendente-aprendente, como a criação de grupos em redes sociais externas.

Práticas de interação e produção orais implementadas em LMOOCs

Partindo da caracterização geral da interatividade apresentada, importa analisar de forma mais concreta as práticas pedagógicas através das quais a interação e a produção orais têm sido promovidas nos LMOOCs. A literatura revela uma diversidade de abordagens, que variam entre modelos predominantemente assíncronos e tentativas de integração de interações síncronas, refletindo diferentes conceções de participação, mediação e desenvolvimento da competência oral.

Práticas e limitações do modelo assíncrono

A prática de interação mais comum nos LMOOCs assenta em fóruns de discussão assíncronos e tarefas de produção textual, como já referido. Este modelo favorece a flexibilidade temporal e a autonomia do aprendente, mas, por outro lado, limita a espontaneidade comunicativa, a negociação de sentido e o desenvolvimento da expressão oral. Nos estudos analisados, observam-se diferentes práticas deste género que procuram promover a interatividade, tanto entre aprendentes, como entre aprendentes e tutores. Essas estratégias incluem o recurso a ferramentas externas para a partilha de gravações orais individuais, a integração de sequências didáticas estruturadas para a prática da pronúncia e da produção oral, bem como a mediação pedagógica ativa nos fóruns.

No estudo de Bárkányi (2021), ao implementar cursos de espanhol para principiantes, a prática oral ocorre exclusivamente por gravações individuais em plataformas externas, cujas hiperligações são posteriormente partilhadas nos fóruns do curso. Estas atividades de expressão oral incluem exercícios de "ouvir e repetir" ou de produção de enunciados que aplicam os conteúdos linguísticos estudados anteriormente. Os instrutores e os colegas podem comentar nessas gravações, idealmente através de gravações, mas maioritariamente em formato escrito. A autora parte da hipótese de que o caráter informal e assíncrono do LMOOC poderia reduzir a ansiedade; no entanto, os resultados revelam que este modelo ainda enfrenta uma baixa taxa de participação efetiva (35%), principalmente devido ao receio de erro, à exposição pública de voz e a dificuldades técnicas de gravação.

Marrero-Aguiar (2021) descreveu as atividades de pronúncia integradas nos dois LMOOCs de espanhol para emigrantes e refugiados. As práticas basearam-se numa sequência didática que privilegia a perceção antes da produção, utilizando estímulos acústicos e visuais (curvas tonais e formas de onda) para trabalhar o nível segmental (vogais) e suprassegmental (entoação e acentuação). A sequência culminava numa tarefa mais complexa e opcional de apresentação oral para uma entrevista de trabalho, apoiada por um guião e

sujeita a avaliação por pares. O autor observou que, enquanto as atividades de discriminação auditiva tiveram uma taxa de participação semelhante à média do curso, a participação na tarefa de produção oral e avaliação por pares foi muito reduzida, o que confirmou a dificuldade de sustentar práticas de produção livre e colaborativa nos contextos massivos, sobretudo quando estas não são obrigatórias.

Contudo, este cenário de baixa participação pode ser mitigado através de estratégias de suporte, como demonstraram Read e Bárcena (2021) num LMOOC de espanhol para grupos vulneráveis. O desenho do curso incluiu fóruns de discussão temática e avaliação por pares, esta última orientada por rubricas de correção detalhadas. Nas dinâmicas de fórum, os tutores incentivaram os participantes a expandir as suas intervenções sempre que estas eram breves, hesitantes ou pouco informativas, fornecendo *feedback* positivo quando os alunos apresentavam detalhes adicionais ou contra-argumentos. Esta estratégia de *scaffolding*[42] transformou a interação textual numa experiência sustentada. Embora o formato dos fóruns não tenha permitido detetar progressos na expressão oral, observou-se uma evolução no nível morfossintático, com as mensagens a tornarem-se mais longas e complexas. Assim, os fóruns foram avaliados pelos participantes como o recurso mais popular, superando testes, vídeos, notas culturais, áudios e textos. Os resultados sugerem que um LMOOC inclusivo, apoiado por mecanismos de *scaffolding*, promove uma aprendizagem efetiva da língua e potencia o papel dos alunos como membros ativos da comunidade de aprendizagem.

Exploração da sincronia e desafios

Em contraste com as abordagens predominantemente assíncronas, uma vertente da literatura explora modelos de interação oral síncrona, considerados como formas de comunicação mais autênticas e espontâneas e, portanto, com maior potencial para o desenvolvimento da expressão oral. Contudo, a sua implementação exige maior investimento tecnológico, pedagógico e organizacional.

Numa fase inicial de exploração da sincronia destaca-se o modelo de sessões síncronas em grupo mediadas por facilitadores. Henry e Marrs (2015)

[42] O termo *scaffolding*, que significa literalmente "andaime", foi introduzido por Wood et al. (1976) para descrever o apoio que um adulto ou tutor oferece ao aprendente na realização de tarefas que estariam além das suas capacidades quando não assistido. No contexto da aprendizagem, o conceito refere-se, de forma mais ampla, a um apoio temporário fornecido ao aprendente para facilitar a realização de tarefas que, de outro modo, não conseguiria completar de forma autónoma, podendo assumir diferentes formas, como a modelização ou o uso de perguntas (van de Pol et al., 2010).

descrevem encontros síncronos diários realizados por conferência *web*, nos quais os aprendentes partilhavam e apresentavam oralmente tarefas autênticas, como leitura de histórias curtas, partilha de letras de canções ou descrição de viagens ou planos familiares, recebendo *feedback* dos facilitadores e colegas. Neste contexto, o professor assume o papel de tutor, incentivando a interação entre os participantes e promovendo um espaço de aprendizagem seguro. Os resultados indicam que a participação regular nestas atividades síncronas esteve associada ao aumento da confiança linguística e da motivação, bem como à redução do receio de falar e ao reforço do sentimento de pertença ao grupo.

Com a inovação tecnológica, o modelo de interação em pares, como o *eTandem,* foi explorado pelos educadores. Appel e Pujolà (2021) implementaram um *TandemMOOC* inglês-espanhol[43], onde os aprendentes eram emparelhados para sessões de conversação em tempo real, organizadas em torno de tópicos específicos e acompanhadas por *feedback* entre pares. O desenho pedagógico incluía uma dinâmica de facilitação de dois professores, que trabalhavam de forma coordenada para apoiar os participantes e construir a comunidade de aprendizagem, assim como componentes de gamificação, como distintivos e *rankings*, visando sustentar o compromisso dos alunos. Os autores sublinham o potencial da dimensão massiva dos LMOOCs: o elevado número de estudantes inscritos aumenta as probabilidades de encontrar parceiros de conversação disponíveis em diferentes fusos horários.

Não obstante estes bons resultados, vários estudos revelam que a disponibilidade de ferramentas não se traduz naturalmente em participação ativa dos participantes. Num *sMOOC* (*social* MOOC) de espanhol para fins turísticos, Cuevas (2017) integrou ferramentas de videoconferências síncronas via *Google Hangouts*, de natureza voluntária, após uma análise de necessidades que identificou a interação oral como uma expetativa central dos participantes. No entanto, observou-se uma lacuna entre os desejos manifestados e a participação efetiva: apesar da preferência declarada pela interação e expressão orais, os resultados mostraram pouco interesse dos aprendentes na participação em videoconferências síncronas.

Resultados semelhantes foram encontrados por Gimeno-Sanz et al. (2017) num *xLMOOC*, que recorreram inicialmente ao *Google Hangouts*[44] para realizar sessões síncronas de videoconferência e, posteriormente, à plataforma *Talkabout*[45]

[43] *TandemMOOC* inglês-espanhol. Disponível em: https://mooc.speakapps.org/en/. Acesso em: 4 maio 2026.

[44] *Google Hangouts*. Disponível em: https://hangouts.google.com/. Acesso em: 4 maio 2026.

[45] *Talkabout* é uma ferramenta desenvolvida por *Carnegie Mellon University*, *University of California–San Diego* e *Stanford University* (Gimeno-Sanz et al., 2017).

para organizar encontros de prática oral entre os aprendentes e realizar atividades colaborativas em pequenos grupos de três a quatro participantes. Todas as atividades foram organizadas com base numa agenda de tópicos sugeridos e exercícios preparados pelos instrutores. No entanto, a participação efetiva nestas atividades revelou-se tão limitada que comprometeu as expectativas dos autores, verificando-se elevadas taxas de abandono e baixo compromisso dos estudantes com os horários agendados.

Estes últimos casos evidenciam que a operacionalização da interação oral em contextos massivos enfrenta barreiras que transcendem as infraestruturas tecnológicas e pedagógicas. A natureza autónoma e aberta dos LMOOCs colide com a exigência de compromisso temporal da sincronia, revelando um paradoxo entre o desejo subjetivo de praticar a fala e a capacidade real de participação em ambientes de aprendizagem massiva.

Limitações dos LMOOCs na promoção da interação e da produção orais

A análise realizada nas secções anteriores evidencia que a promoção da interação e da produção orais constitui uma das dimensões mais problemáticas nos LMOOCs. As limitações identificadas não decorrem de um único fator, mas resultam da articulação entre dimensões afetivas, padrões de participação dos aprendentes e constrangimentos estruturais associados ao desenho dos cursos.

Dimensão afetiva: ansiedade e segurança linguística

A disposição para interagir é indissociável da segurança linguística. Conforme defende Bárkányi (2021), a ansiedade na aprendizagem de língua estrangeira é um fenómeno comum, sendo a fala frequentemente identificada como a atividade que gera maior insegurança emocional. Este receio de exposição constitui uma barreira invisível que condiciona tanto a produção oral como a interação social: mesmo em cursos com atividades de produção oral assíncronas, como partilha de gravações de áudio em fóruns, muitos aprendentes evitam tornar públicas as suas produções, sobretudo por medo de cometer erros ou de se expor perante os pares. Os resultados revelam uma correlação negativa entre crenças de autoeficácia e ansiedade oral, indicando que níveis elevados de ansiedade estão sistematicamente associados a uma menor participação em atividades de produção oral.

Padrões de participação: agência e o "aprendente silencioso"

Os padrões de participação dos aprendentes também estão em causa. Nas palavras de Mac Lochlainn et al. (2021), muitos participantes em LMOOCs tendem a encarar estes cursos como repositórios de recursos linguísticos,

privilegiando formas de envolvimento mais privadas e individuais, como a leitura de conteúdos ou a prática gramatical, em detrimento da produção oral ou escrita em espaços públicos. Este comportamento dá origem ao conceito de "aprendentes silenciosos", participantes que estão cognitivamente ativos, mas permanecem invisíveis nos espaços interativos.

Esta reticência coincide com a observação de Agonács e Matos (2019), que apontam para a tendência de privilegiar atividades recetivas mesmo quando os objetivos declarados incluem melhorar a expressão oral. Com base nos relatos dos aprendentes, a abstenção nos fóruns decorre de um conjunto de fatores: constrangimentos práticos como falta de tempo, desidentificação com o formato de fórum e avaliação cética sobre a utilidade pedagógica das atividades. A interação é às vezes percebida como tendo um retorno pedagógico baixo face ao tempo e esforço exigidos, conduzindo a formas seletivas de envolvimento.

Mais recentemente, alguns estudos têm proposto uma reinterpretação da baixa participação dos aprendentes. Liu et al. (2025) argumentam que a diminuição da participação ao longo do curso pode refletir a agência do aprendente, que opta conscientemente por formas seletivas de interação, alinhando o seu esforço aos seus objetivos pessoais. Jitpaisarnwattana et al. (2021) também observam que esta baixa participação parece não afetar as taxas de conclusão do curso, dado que a frequência de interação *online* não apresenta uma relação estatisticamente significativa com essas taxas.

Limitações estruturais e do desenho pedagógico

Para além das escolhas dos aprendentes, as dificuldades na promoção da competência oral estão enraizadas em constrangimentos estruturais. Marrero-Aguiar (2021) sublinha que o desenvolvimento da produção oral constitui um desafio estrutural nos MOOCs, uma vez que estes ambientes são fortemente condicionados pelas tecnologias e oferecem possibilidades limitadas de adaptação individual. No mesmo sentido, Jitpaisarnwattana et al. (2021) advertem que as plataformas atuais ainda não conseguiram criar oportunidades suficientes de interação social, o que revela uma arquitetura pedagógica que precisa de melhorias para sustentar a dimensão comunicativa.

Tal insuficiência tecnológica favorece assim a prevalência de modelos *xMOOCs*, caracterizados pela transmissão vertical de conteúdos e baixos níveis de interação entre pares. Na ótica de Rahimi e Ghorbani (2025), este formato representa uma barreira para a aprendizagem de línguas, onde a falta de interação social contribui para a perda de persistência e para o tédio, fatores cruciais para as elevadas taxas de abandono. Aliás, a descontinuação do percurso

formativo é frequentemente associada à falta de afinidade entre participantes e à ausência de presença de docente (Jitpaisarnwattana et al., 2021).

Por conseguinte, este modelo pedagógico acaba por moldar a própria perceção de utilidade das atividades interativas. Conforme demonstram Luo e Ye (2021), através da análise de comentários dos participantes, os critérios de excelência de um LMOOC de expressão oral em inglês como língua segunda são ancorados prioritariamente na eficácia dos conteúdos e na figura do professor como modelo linguístico. Embora existam oportunidades de interação oral no desenho dos cursos analisados, como discussões nos fóruns, comunicação síncrona em aplicações de mensagens instantâneas e tarefas de produção oral com avaliação por pares, estas surgem com menor destaque na avaliação global dos aprendentes. Por isso, a simples incorporação de ferramentas interativas não garante que estas sejam percecionadas como experiências comunicativas relevantes, sobretudo quando o modelo pedagógico subjacente continua a privilegiar o consumo passivo de informação.

Implicações para o desenho de LMOOCs interativos e comunicativos

Diante das limitações identificadas, torna-se evidente que a promoção da interação e da produção orais em LMOOCs exige mais do que o simples aumento de ferramentas ou oportunidades de comunicação. As implicações que emergem da literatura apontam para a necessidade de repensar o desenho destes cursos em diferentes níveis, desde a reconfiguração conceptual até às estratégias pedagógicas concretas e à adaptação às características dos aprendentes.

Reconfiguração conceptual do LMOOC

A nível conceptual, é necessária uma reconfiguração da pedagogia dos LMOOCs, deslocando-os de modelos centrados no consumo para ecologias de participação social. Rahimi e Ghorbani (2025) defendem que o desenho dos LMOOCs deve inspirar-se nos princípios dos *cMOOCs*, mais orientados para a conectividade e colaboração, reconhecendo que a aprendizagem linguística constitui essencialmente uma prática social.

Nesta perspetiva, a aprendizagem de línguas deixa de ser vista como um processo individual e passa a envolver a construção conjunta de sentido. Estudos como o de Henry e Marrs (2015) mostram que as práticas de interação síncrona frequentes e estruturadas em torno de tarefas podem reforçar a motivação e a confiança dos aprendentes, favorecendo a participação ativa e o envolvimento comunicativo. Do mesmo modo, Cuevas (2017) e Gimeno-Sanz et al. (2017) sublinham a necessidade de recorrer a estratégias que transcendam os limites das

plataformas tradicionais, incluindo a integração de redes sociais como espaços complementares de interação.

Consequentemente, a construção de comunidades de aprendizagem assume um papel central na sustentabilidade da atividade pedagógica. Como destacam Appel e Pujolà (2021), a continuidade da atividade pedagógica não depende apenas da autodeterminação individual, mas também da presença de outros aprendentes com objetivos semelhantes, capazes de sustentar coletivamente o processo de aprendizagem.

Desenho pedagógico intencional e mediação

A conectividade tecnológica, por si só, não assegura a eficácia pedagógica. A ausência de conteúdos estruturados, objetivos claros e mecanismos de acompanhamento compromete a sustentabilidade da interação, limitando os ganhos efetivos em fluência e precisão linguística. Neste sentido, a eficácia dos LMOOCs orientados para a interação e a produção orais depende sobretudo de um desenho pedagógico intencional e de formas adequadas de mediação.

Uma inovação conceptual relevante consiste em repensar a dimensão massiva dos LMOOCs não apenas como um desafio logístico, mas como uma potencialidade pedagógica: em vez de ser entendida como um obstáculo à interação, a massividade pode funcionar como um reservatório dinâmico de potenciais parceiros de comunicação (Appel & Pujolà, 2021). Partindo desta perspetiva, os autores propõem sete componentes centrais para o desenho pedagógico de interação oral em LMOOCs: o ambiente de aprendizagem, a dinâmica de facilitação, o emparelhamento dos aprendentes, os tipos de tarefas, os tópicos das tarefas, o fornecimento de *feedback* e os elementos de gamificação. Esta proposta reforça a ideia de que a eficácia da interação em contextos massivos reside na forma como esta é pedagogicamente estruturada e mediada.

Além disso, o impacto das práticas orais não está necessariamente associado à quantidade de interação, mas à sua adequação metodológica. Por exemplo, o estudo de Estebas-Vilaplana e Soláns García (2020) demonstra que, em subcompetências específicas como a pronúncia, um desenho instrucional que combine instrução explícita com abordagem implícita pode produzir efeitos superiores, mesmo sem privilegiar interações sociais. Nesta linha, Read e Bárcena (2021) reiteram que a eficácia das práticas interativas resulta de uma articulação entre atividades estruturadas, mediação docente e apoio contínuo à participação dos aprendentes.

A mediação pedagógica assume um papel central na criação de condições favoráveis à participação. Como evidenciam Bárcena et al. (2020), no contexto de LMOOCs para grupos vulneráveis, a utilização de linguagem inclusiva contribui

para a participação ativa nas atividades e a interação social nos fóruns. Assim, a mediação envolve também a construção de um ambiente interacional seguro, capaz de sustentar o envolvimento dos aprendentes e de atenuar barreiras afetivas, como a ansiedade associada à participação oral.

Flexibilidade e agência do aprendente

No que respeita à heterogeneidade dos aprendentes, Mac Lochlainn et al. (2021) sublinham que os padrões de participação e aprendizagem em LMOOCs não são homogéneos, sendo influenciados pela língua-alvo, pelo nível de proficiência e pelos objetivos individuais. Esta diversidade implica que o desenho dos cursos deva privilegiar estruturas flexíveis que permitam diferentes trajetórias de aprendizagem.

Neste contexto, Jitpaisarnwattana et al. (2021) destacam a importância da personalização dos caminhos de aprendizagem, distinguindo entre aprendizagem personalizada (orientada por sistemas de recomendação) e aprendizagem individual (centrada nas decisões do aprendente). Os autores observam que os participantes tendem a privilegiar planos de aprendizagem construídos autonomamente, em vez de seguirem percursos gerados automaticamente, sugerindo ainda a necessidade de combinar personalização com colaboração em pequena escala.

Todavia, a flexibilidade e a autonomia em contextos massivos não devem ser entendidas como processos espontâneos nem como ausência de orientação pedagógica. Isto significa que a autonomia não substitui a necessidade de mediação. Mesmo aprendentes altamente autónomos continuam a valorizar a orientação e o suporte da figura do professor, o que implica a integração de mecanismos de apoio, como *scaffolding*, corregulação e orientação progressiva (Mısır et al., 2018), para a gestão do percurso de aprendizagem.

Por fim, emerge uma mudança de perspetiva relativamente ao próprio envolvimento do aprendente. Liu et al. (2025) argumentam que níveis reduzidos de participação visível não devem ser interpretados como falta de envolvimento, mas como uma expressão da agência do aprendente na gestão dos recursos disponíveis. Nesta perspetiva, torna-se mais relevante analisar a interatividade não apenas pela frequência de participação visível, mas pela pertinência que essas práticas assumem para os objetivos concretos dos aprendentes.

Conclusão

Com base numa revisão sistemática da literatura empírica publicada entre 2014 e 2025, este estudo analisou a forma como a interatividade tem sido

conceptualizada e operacionalizada nos LMOOCs, com particular atenção às práticas de interação e às implicações para o desenvolvimento da expressão oral.

De modo geral, a interatividade manifesta-se predominantemente sob formas assíncronas e textuais, centradas na interação aprendente-conteúdo, enquanto as práticas de produção oral permanecem limitadas e marcadas por participação reduzida. Embora alguns estudos tenham explorado modalidades síncronas de interação oral, estas continuam a assumir um papel minoritário e enfrentam desafios significativos de participação dos aprendentes em contextos massivos. Em conjunto, os resultados evidenciam uma discrepância persistente entre a oferta formal de ferramentas interativas e o envolvimento efetivo dos aprendentes.

Para além desta caracterização, a revisão contribui para uma reinterpretação conceptual da interatividade em LMOOCs. A literatura analisada sugere que a eficácia da interação não depende necessariamente da quantidade de trocas comunicativas, mas da forma como estas são pedagogicamente estruturadas e percecionadas pelos aprendentes. Neste sentido, a massividade deixa de ser entendida exclusivamente como um obstáculo, podendo constituir uma potencialidade pedagógica quando integrada em modelos que favoreçam a formação de comunidades de aprendizagem. De igual modo, a participação visível nos espaços interativos não corresponde automaticamente ao grau real de envolvimento, o que implica uma compreensão mais ampla da agência do aprendente em contextos massivos e abertos.

No que se refere às implicações pedagógicas, os resultados apontam para a necessidade de repensar o desenho dos LMOOCs em três direções principais: uma reconfiguração conceptual que valorize a dimensão social da aprendizagem linguística, incorporando princípios dos *cMOOCs*; um desenho pedagógico intencional, sustentado por mediação docente, tarefas estruturadas e ambientes de interação seguros; e a criação de percursos flexíveis que respondam à heterogeneidade dos aprendentes, conciliando autonomia, apoio pedagógico e diferentes perfis de participação. Importa igualmente considerar a dimensão afetiva da participação, nomeadamente a necessidade de criar condições que reduzam a ansiedade associada à expressão oral em contextos massivos.

Apesar dos contributos desta revisão, importa reconhecer algumas limitações. A análise incidiu exclusivamente sobre estudos publicados em inglês e espanhol e indexados na base de dados *Web of Science*, o que pode ter limitado a abrangência do *corpus* analisado e excluído investigações relevantes ou emergentes noutras línguas ou contextos. Acresce ainda a diversidade metodológica dos estudos empíricos analisados, o que dificulta comparações diretas entre resultados. Além disso, a heterogeneidade dos LMOOCs em termos

de línguas-alvo, níveis de proficiência e desenho pedagógico dificulta generalizações mais amplas.

Face ao exposto, futuras investigações poderão privilegiar abordagens que ultrapassem a mera descrição de ferramentas interativas, concentrando-se antes na forma como a interação pode ser pedagogicamente estruturada, sustentada e reinterpretada em contextos massivos. Em particular, revela-se pertinente aprofundar modelos híbridos que articulem práticas assíncronas e síncronas de modo viável e sustentável, bem como investigar os fatores que tornam a interação oral pedagogicamente significativa para os aprendentes. Além disso, o recente desenvolvimento de tecnologias de inteligência artificial abre novas perspetivas para a interação em LMOOCs, permitindo expandir a tipologia clássica de interações em ambientes *online*, para uma dimensão aprendente-máquina. Este novo eixo poderá ampliar as oportunidades de prática oral em ambientes massivos, sobretudo através de formas de interação semelhantes à interação humana e de *feedback* imediato. Adicionalmente, considerando que grande parte das práticas analisadas incide sobre cursos de espanhol, futuras investigações poderão ampliar o foco para outras línguas. Assim, o desafio futuro não reside apenas em aumentar oportunidades de interação, mas em conceber modelos pedagógicos capazes de promover práticas comunicativas significativas e sustentáveis, ajustadas à natureza aberta e massiva destes ambientes de aprendizagem.

Referências

Agonács, N., & Matos, J. F. (2019). Understanding language MOOC learners: The issue of capability development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(11), 123–137. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10205

Anderson, T. (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 129–144). Routledge.

Appel, C., & Pujolà, J.-T. (2021). Designing speaking interaction in LMOOCs: An eTandem approach. *ReCALL, 33*(2), 161–176. https://doi.org/10.1017/S0958344021000045

Bárcena, E., & Martín-Monje, E. (2014). Introduction: Language MOOCs: An emerging field. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 1–15). De Gruyter Open. https://doi.org/10.2478/9783110420067.1

Bárcena, E., Read, T., & Sedano, B. (2020). An approximation to inclusive language in LMOOCs based on appraisal theory. *Open Linguistics*, *6*(1), 38–67. https://doi.org/10.1515/opli-2020-0003

Bárkányi, Z. (2021). Motivation, self-efficacy beliefs, and speaking anxiety in language MOOCs. *ReCALL, 33*(2), 143–160. https://doi.org/10.1017/S0958344021000033

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Chong, S. W., Khan, M. A., & Reinders, H. (2024). A critical review of design features of LMOOCs. *Computer Assisted Language Learning, 37*(3), 389–409. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2038632

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/lang-cefr

Cuevas, B. S. (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

Estebas-Vilaplana, E., & Soláns García, M. (2020). The role of a pronunciation LMOOC in higher education studies. *Journal of Interactive Media in Education, 2020*(1), Article 21, 1–10. https://doi.org/10.5334/jime.589

Gimeno-Sanz, A., Navarro-Laboulais, C., & Despujol-Zabala, I. (2017). Additional functionalities to convert an xMOOC into an xLMOOC. In C. Delgado Kloos, P. Jermann, M. Pérez-Sanagustín, D. T. Seaton, & S. White (Eds.), *Digital education: Out to the world and back to the campus* (pp. 48–57). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59044-8_6

Godwin-Jones, R. (2014). Global reach and local practice: The promise of MOOCs. *Language Learning & Technology, 18*(3), 5–15. https://doi.org/10.64152/10125/44377

Henry, M., & Marrs, D. (2015, July 21–24). *Cada día Spanish: An analysis of confidence and motivation in a social learning language MOOC* [Paper presentation]. IADIS International Conference on e-Learning, Las Palmas de Gran Canaria, Spain. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562483.pdf

Jitpaisarnwattana, N., Darasawang, P., & Reinders, H. (2022). Understanding affordances and limitations in a language MOOC from an activity theory perspective. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 17*, Article 9. https://doi.org/10.1186/s41039-022-00186-y

Jitpaisarnwattana, N., Reinders, H., & Darasawang, P. (2021). Understanding the roles of personalization and social learning in a language MOOC through learning analytics. *Online Learning Journal, 25*(4), 324–343. https://doi.org/10.24059/olj.v25i4.2509

Liu, Q., Chen, Q., Zhao, Y., & Li, Y. (2025). Building their own connections: University EFL learners' culture learning through a language MOOC on source culture. *SAGE Open, 15*(3). https://doi.org/10.1177/21582440251362372

Luo, R., & Ye, Z. (2021). What makes a good-quality language MOOC? An empirical study of criteria to evaluate the quality of online language courses from learners' perspectives. *ReCALL, 33*(2), 177–192. https://doi.org/10.1017/S0958344021000082

Mac Lochlainn, C., Nic Giolla Mhichíl, M., & Beirne, E. (2021). Clicking, but connecting? L2 learning engagement on an ab initio Irish language LMOOC. *ReCALL, 33*(2), 111–127. https://doi.org/10.1017/S0958344021000100

Marrero-Aguiar, V. (2021). Oral production skills and pronunciation improvement in MOOCs for migrants and refugees: An unavoidable challenge. *Lengua y Migración, 13*(2), 149–170. https://doi.org/10.37536/LYM.13.2.2021.1025

Martín-Monje, E., Castrillo, M. D., & Mañana-Rodríguez, J. (2018). Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics. *Computer Assisted Language Learning, 31*(3), 251–272. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1378237

Mısır, H., Koban Koç, D., & Engin Koç, S. (2018). An analysis of learner autonomy and autonomous learning practices in massive open online language courses. *Arab World English Journal: Special Issue on CALL, (4),* 24–39. https://doi.org/10.2139/ssrn.3226679

Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education, 3*(2), 1–7. https://doi.org/10.1080/08923648909526659

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Peng, J. E., & Jiang, Y. (2022). Mining opinions on LMOOCs: Sentiment and content analyses of Chinese students' comments in discussion forums. *System, 109,* Article 102879. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102879

Rahimi, A. R., & Ghorbani, B. D. (2025). Toward the language MOOC (LMOOC's) low dropout rate: The control-value theory of persistency in LMOOC (CVTPLMOOC). *Computers in Human Behavior Reports, 17,* Article 100593. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100593

Read, T. (2014). The architectonics of language MOOCs. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 91–105). De Gruyter Open. https://doi.org/10.2478/9783110420067.6

Read, T., & Bárcena, E. (2021). The role of activeness for potentiating learning in LMOOCs for vulnerable groups. *Journal of Interactive Media in Education, 2021*(1), Article 4, 1–13. https://doi.org/10.5334/jime.628

Sallam, M. H., Martín-Monje, E., & Li, Y. (2022). Research trends in language MOOC studies: A systematic review of the published literature (2012–2018). *Computer Assisted Language Learning, 35*(4), 764–791. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744668

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Sokolik, M. (2014). What constitutes an effective language MOOC. In E. Martín-Monje & E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (pp. 16–32). De Gruyter Open. https://doi.org/10.2478/9783110420067.2

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271–296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Vorobyeva, A. A. (2018). Language acquisition through massive open online courses (MOOCs): Opportunities and restrictions in educational university environment. *XLinguae, 11*(2), 136–146. https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.11

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Apêndice

Estudos empíricos incluídos na revisão sistemática

Nº	Autor(es)	Ano	Título
1	Agonács e Matos	2019	Understanding language MOOC learners: The issue of capability development
2	Appel e Pujolà	2021	Designing speaking interaction in LMOOCs: An eTandem approach
3	Bárcena, Read e Sedano	2020	An approximation to inclusive language in LMOOCs based on appraisal theory
4	Bárkányi	2021	Motivation, self-efficacy beliefs, and speaking anxiety in language MOOCs
5	Cuevas	2017	La atención a las necesidades y demandas específicas del alumnado en un mundo globalizado: El caso de un MOOC de español para viajar
6	Estebas-Vilaplana e Soláns García	2020	The role of a pronunciation LMOOC in higher education studies
7	Gimeno-Sanz, Navarro-Laboulais e Despujol-Zabala	2017	Additional functionalities to convert an xMOOC into an xLMOOC
8	Henry e Marrs	2015	Cada día Spanish: An analysis of confidence and motivation in a social learning language MOOC
9	Jitpaisarnwattana, Darasawang e Reinders	2022	Understanding affordances and limitations in a language MOOC from an activity theory perspective
10	Jitpaisarnwattana, Reinders e Darasawang	2021	Understanding the roles of personalization and social learning in a language MOOC through learning analytics
11	Liu, Chen, Zhao e Li	2025	Building their own connections: University EFL learners' culture learning through a language MOOC on source culture
12	Luo e Ye	2021	What makes a good-quality language MOOC? An empirical study of criteria to evaluate the quality of online language courses from learners' perspectives
13	Mac Lochlainn, Nic Giolla Mhichíl e Beirne	2021	Clicking, but connecting? L2 learning engagement on an ab initio Irish language LMOOC
14	Marrero-Aguiar	2021	Oral production skills and pronunciation improvement in MOOCs for migrants and refugees: An unavoidable challenge
15	Martín-Monje, Castrillo e Mañana-Rodríguez	2018	Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics
16	Mısır, Koban Koç e Engin Koç	2018	An analysis of learner autonomy and autonomous learning practices in massive open online language courses
17	Peng e Jiang	2022	Mining opinions on LMOOCs: Sentiment and content analyses of Chinese students' comments in discussion forums
18	Rahimi e Ghorbani	2025	Toward the language MOOC (LMOOC's) low dropout rate: The control-value theory of persistency in LMOOC (CVTPLMOOC)
19	Read e Bárcena	2021	The role of activeness for potentiating learning in LMOOCs for vulnerable groups