

Preferência dos estudantes na aprendizagem de línguas em três atividades do Moodle

Students' language learning preferences on three Moodle activities

Vilson J. Leffa*

Universidade Católica de Pelotas
Pelotas – Rio Grande do Sul / Brasil

Alan Ricardo Costa**

Universidade Católica de Pelotas
Pelotas – Rio Grande do Sul / Brasil

André Firpo Beviláqua***

Universidade Católica de Pelotas
Pelotas – Rio Grande do Sul / Brasil

Vanessa Ribas Fialho****

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – Rio Grande do Sul / Brasil

RESUMO: Neste trabalho, analisamos três atividades oferecidas pelo Moodle (questão dissertativa, fórum e *quiz*) usando-o como Ambiente Virtual de Aprendizagem, com o objetivo de verificar a preferida dos estudantes e a razão de sua preferência. Os sujeitos da pesquisa foram dezenove estudantes universitários da área da saúde em uma disciplina de inglês instrumental. Os instrumentos foram as próprias atividades e um questionário final. Os resultados mostraram que 60% dos estudantes preferiram o *quiz*, contra 20% que preferiram a questão dissertativa e 20%, o fórum. As razões dessas preferências são discutidas, considerando aspectos como o nível de conhecimento dos estudantes e questões de estilo de aprendizagem. As implicações teóricas são também apresentadas com ênfase no conceito de desempenho assistido, de base vygotskyana.

* leffav@gmail.com

** alan.dan.ricardo@gmail.com

***andre.firpo@gmail.com

****vanessafialho@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: preferências dos estudantes; estilos de aprendizagem; aprendizagem de línguas.

ABSTRACT: In this study, three activities (essay, forum, and quiz) offered by Moodle as a Virtual Learning Environment were analyzed in order to learn which is the students' favorite activity and the reason for their preference. The subjects were 19 university health students in an ESP course. The instruments were the very activities used in the course and a final questionnaire. The results showed that 60% of the students preferred the quiz, against 20% who preferred the essay, and 20% the forum. The reasons for these preferences are discussed, considering aspects such as level of students' knowledge and learning styles. The theoretical implications are also presented with an emphasis on the concept of assisted performance, based on Vygotsky's theories.

KEYWORDS: student preferences; learning styles; language learning.

Introdução

As investigações sobre como os estudantes preferem estudar e aprender uma língua estrangeira têm despertado o interesse dos pesquisadores há bastante tempo, com ênfase especial na segunda metade do século XX. São principalmente desse período os estudos sobre a relação entre faixa etária e preferências de aprendizagem (UR, 1996), as características que os estudantes desejam para um professor de línguas (LEFFA, 1994), o espaço de aprendizagem (BADA; OKAN, 2000; WILLING, 1987) e as investigações sobre os estilos de aprendizagem (REID, 1987).

Com relação à faixa etária, o detalhe que chama atenção é a uniformidade de preferência das crianças em oposição à variedade de escolha dos adultos. Enquanto os adultos parecem incorporar níveis mais abstratos e variados, do trabalho individual ao coletivo e da introversão à extroversão (EHRMAN; OXFORD, 1990), as crianças tendem a preferir abordagens mais visuais e concretas, com o uso de gravuras, histórias e jogos (UR, 1996), aparentemente confirmando que estão atuando no estágio operatório concreto/formal de Piaget (MACEDO, 1994). São de especial interesse para este estudo os achados de Reid (1987) sobre a preferência dos adultos por ação prática do tipo “mão na massa” e por atividades de aprendizagem fora da sala de aula (BADA; OKAN, 2000).

As características que os estudantes desejam encontrar no professor produziram vários levantamentos (POLITZER; WEISS 1971), levando a um total de dezenove itens. Em resumo, o professor de línguas estrangeiras é aquele que inspira os estudantes, assume a autoridade quando necessário

e gosta de ensinar. Os estudantes esperam também que ele tenha senso de humor, autodisciplina, calor humano, entusiasmo e mente aberta. Finalmente, desejam que ele seja competente, criativo, eficiente, flexível, honesto, humilde, organizado, paciente, prestimoso, sensível e tolerante. São vozes diferentes de muitos estudantes, o que dificulta a síntese e acaba produzindo uma fragmentação do que realmente desejam. No geral, permanece o senso comum, destacando-se um perfil pedagogicamente correto que se deseja do professor de línguas: reflexivo, crítico e comprometido com a educação (LEFFA, 2008).

A organização do espaço de aprendizagem, desde a disposição física da sala de aula – incluindo o tipo e arranjo das carteiras, os recursos didáticos usados e mesmo o lugar preferido para estudar –, também tem sido investigada pelo impacto que pode produzir na aprendizagem de línguas, facilitando ou dificultando a interação entre estudantes, e entre estudantes e professor (ARENDS, 2008; WEINSTEIN, 1979). Com relação ao tipo de móveis, o pressuposto é o de que o uso de mesas redondas, organizando os estudantes em pequenos grupos, propicie a colaboração, a interação e o trabalho em equipe (JOHNSON, 1982), mas os resultados não têm sido conclusivos (RIDLING, 1994; WENGEL, 1992) e também não se sabe com segurança o que os estudantes realmente preferem (JACKSON, 2009). Há variação não só de um estudante para outro, mas também pelo mesmo estudante, que em determinados momentos pode preferir arranjos diferentes (LOTFY, 2012), dependendo de sua personalidade, da tarefa executada e até do professor.

Um ponto importante das preferências dos estudantes, que perpassa as questões de faixa etária, as características do professor e a organização do espaço físico, está relacionado aos estilos de aprendizagem, partindo aqui do pressuposto de que cada estudante tem suas preferências de como deseja aprender uma língua. Na sua origem, o foco estava nos sentidos, com ênfase na visão, audição, tato e movimento (BARBE; SWASSING; MILONE, 1979; JONES, 1997). Caracterizava-se o aprendiz visual como aquele que prefere aprender pelo que vê, seja texto ou imagem; o auditivo, pelo que ouve, como canções e palestras; e o tátil, ou sinestésico, pelo uso das mãos, desenhando ou manipulando objetos. Com o tempo, os estudos sobre os estilos de aprendizagem ficaram mais complexos, incluindo outros estilos e abordagens: ativo *versus* reflexivo, racional *versus* intuitivo, sequencial *versus* global (FELDER; SOLOMAN, 2002); grupal *versus* individual

(MAZUROSKI JÚNIOR et al., 2008; REID, 1995); além de taxonomias amplas (RIDING; CHEEMA, 1991) e inventários completos (GRASHA, 1996).

Embora o interesse pelo tema permaneça na atualidade (AKBARZADEH; FATEMIPOUR, 2014; MOURA FILHO, 2013), o estudo dos estilos tem também sofrido algumas críticas ao longo do tempo, quer por colocar “etiquetas” nos estudantes (RICHARDS; LOCKHART, 1994), quer por problemas de metodologia de pesquisa (WILLINGHAM; HUGHES; DOBOLYI, 2015), quer finalmente por questões de filosofia pedagógica, que vê nos estudos dos estilos uma ênfase indevida no indivíduo em prejuízo da coletividade (JONES, 1997). Por outro lado, há também vários aspectos que podem justificar o interesse por esses estudos, incluindo o problema da falta de harmonia entre as preferências dos estudantes e a percepção do professor (AKBARZADEHA; FATEMIPOUR, 2014; BARKHUIZEN, 1998; BLOCK, 1994; 1996; VALENTE, 2006) e a importância do currículo centrado no aprendiz (NUNAN, 1989), que vê como desejável levar em consideração suas necessidades, interesses e preferências.

A introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxe novas opções para os estudantes com relação a suas preferências, dando ensejo a uma explosão de novos estudos que, pela sua extensão, são circunscritos aqui a dois níveis de seleção. Em primeiro lugar, consideramos apenas os trabalhos que pesquisaram a aprendizagem com Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA) que podem ser usados para a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como é o caso do Moodle, visto como propício para o ensino de línguas (COSKUN; ARSLAN, 2015).

A segunda restrição – considerando que esses sistemas tipicamente oferecem uma gama muito extensa de atividades, incluindo salas de bate-papo, fóruns de discussão, *wikis*, questionários e glossários – é a de focarmos nossa lente em três recursos: questão dissertativa, fórum e *quiz*, fazendo um recorte transversal das inúmeras categorias e subcategorias do Moodle, fundindo algumas e propondo uma reclassificação, para facilitar o que é exposto, não seguindo, portanto, os níveis do Moodle. Temos, assim, três situações distintas, do nível mais baixo ao mais alto: (1) *quiz*, em que o estudante interage apenas com o sistema, recebendo feedback automático; (2) questão dissertativa, com escrita livre, em que o estudante interage com o professor; e (3) fóruns, em que o estudante interage com os colegas e

com o professor. Note-se que, no Moodle, *quiz* e questão dissertativa são subcategorias do questionário, sugerindo, ao contrário deste trabalho, que ambas possam pertencer ao mesmo nível. Também a questão dissertativa é, às vezes, referida como “dissertação” ou “ensaio”, dependendo da tradução ou implementação.

Uma revisão dos estudos publicados sobre as preferências dos estudantes nesses três níveis de interação mostra que os resultados não são conclusivos. Considerando, em um extremo, o nível mais restrito do *quiz* em comparação com o nível mais abrangente do fórum, no outro extremo, o que se percebe é que o estudante oscila entre um e outro em suas preferências. Com relação ao *quiz*, alguns estudos (KAVALIAUSKIENĖ, 2011; WEBER, 2011) mostraram que ele é o preferido dos estudantes, principalmente por causa da rapidez da resposta proporcionada pelo feedback automático, mostrando se o estudante está ou não no caminho certo. Embora o *quiz* no Moodle tenha sido proposto como teste, ou seja, apenas para avaliar o desempenho do estudante, ele pode também ser usado para proporcionar aprendizagem (SALAS-MORERA; ARAUZOAZOFRA; GARCÍA-HERNÁNDEZ, 2012), o que parece ter sido o principal motivo da preferência dos estudantes.

Outras pesquisas, em contraponto, mostram que os estudantes preferem o fórum ao *quiz* (COSTA; ALVELOS, TEIXEIRA, 2015; KALAYCI; HUMISTON, 2015), instigados principalmente pela oportunidade de usar a língua, expressar suas ideias e interagir com os colegas, o que pode levar a um aumento generalizado na motivação (AYAN, 2015; GARCÍASÁNCHEZ; LUJÁNGARCÍA, 2015; GROS-SALVAT, 2004). Enquanto o *quiz* é tradicionalmente visto com reserva pelos educadores, os fóruns são descritos como espaços de reflexão e análise que permitem a fusão da teoria com a prática, desenvolvendo nos estudantes o compromisso com aprendizagem ativa e com construção significativa do conhecimento (MALLO; DOMÍNGUEZ; LAURENTI, 2011) e garantindo a realização dos objetivos construtivistas (WEASENFORTH; BIESENBACH-LUCAS; MELONI, 2002). O fórum propicia a colaboração, a interação e o desenvolvimento coletivo da aprendizagem da língua (COPE; KALANTZIS, 2009; GARCÍA-SÁNCHEZ; LUJÁN-GARCÍA, 2015; SOLEIMANI; KARAMI, 2015).

Há também pesquisas que mostram resultados menos positivos. Algumas investigações (MAZUROSKI JÚNIOR et al., 2008; SOLEIMANI;

KARAMI, 2015) SUGEREM QUE, para funcionarem adequadamente E PARA QUE TENHAM ÊXITO, OS fóruns dependem da maturidade dos estudantes, incluindo professores em formação. Com estudantes jovens há mais dependência do professor e pouca ou nenhuma interação com os colegas (DRANGE; SUTHERLAND; IRONS, 2015), além de casos de estudantes sem disposição para trocar experiências ou trabalhar em grupo, só participando dos fóruns quando obrigados pelo professor (MAZUROSKI JÚNIOR et al., 2008). Embora esses estudantes possam usar intensivamente os fóruns nas redes sociais, acabam oferecendo resistência quando migram para o ambiente institucional do Moodle (ALLEN, 2015; DOGORITI, 2015). Alguns estudos mostram que a diferença entre fórum e *quiz* nem sempre é muito significativa: Luján-García e García-Sánchez (2015), por exemplo, em um levantamento com 100 estudantes e 32 professores na Espanha, descobriram que a preferência pelo uso do fórum é de 57%, contra 52% do uso do *quiz*, sendo que os informantes poderiam marcar mais de uma opção, o que explica uma soma superior a 100%.

Há nessa rápida resenha três aspectos que merecem ser destacados pela sua relevância com o tema a ser desenvolvido neste trabalho e pela necessidade de uma reflexão maior: (1) a preferência dos estudantes por uma aprendizagem ativa, não apenas lendo, ouvindo ou assistindo passivamente algum vídeo, mas interferindo na realidade e provocando mudanças no mundo físico; (2) a ampliação do espaço de aprendizagem, que pode ocorrer em qualquer lugar e qualquer hora, não mais presa às quatro paredes da sala de aula ou a um horário fixo; (3) a busca de um equilíbrio entre o indivíduo e o grupo, apresentando o estudante como um ser socialmente responsável, capaz de cooperar, mas que não desaparece na relação com o outro (MATURANA; REZEPKA, 2000). Nosso pressuposto é o de que todos esses aspectos são típicos de muitas circunstâncias contemporâneas de aprendizagem, incluindo a Sala de Aula Invertida (BERGMANN; SAMS, 2012) e o Conectivismo (DOWNES, 2005; SIEMENS, 2004), que caracterizam diferentes situações de educação a distância, como a que se investiga neste trabalho.

É com base nesses três aspectos que delineamos o que é narrado a seguir. Trata-se mais de um relato de experiência, com dados coletados em ambiente real de ensino, do que de uma pesquisa experimental com sujeitos previamente selecionados. A motivação principal deste estudo está na constatação de que na maioria dos estudos aqui citados existe uma alienação

entre a situação real de aprendizagem e a situação de pesquisa usada para coletar os dados. O que se pergunta está às vezes muito afastado do que foi feito: por exemplo, perguntar ao estudante o que ele acha do uso do fórum é muito diferente de aplicar o fórum numa situação real de aprendizagem e então verificar sua opinião; da mesma forma, usar um *quiz* apenas como recurso de avaliação, seja como pré-teste ou pós-teste, é muito diferente de usar o *quiz* como estratégia socrática de aprendizagem, em que o estudante vai dialogando interativamente com o texto e possivelmente construindo um determinado conhecimento. Em alguns dos estudos citados, feitos com base em questionários sobre as preferências dos estudantes, às vezes não há condições de saber até que ponto eles realmente viveram a experiência investigada, quão recente ela é ou com que intensidade foi vivenciada. É o que procuramos garantir neste estudo. Não se parte de uma situação criada para produzir dados de pesquisa, mas de uma situação real de aprendizagem.

1 A busca dos dados no contexto real de aprendizagem

O objetivo primário deste relato de experiência foi investigar quais são as preferências dos estudantes com relação aos recursos questão dissertativa, *quiz* e fórum. O objetivo secundário foi descobrir quais razões estão por trás dessas preferências e ver se se trata apenas de um pretexto do estudante desmotivado que busca o caminho mais fácil ou de um recurso de aprendizagem do estudante interessado em encontrar o caminho que melhor atende as suas necessidades. A opção por esses três recursos está no pressuposto de que eles trazem implicações para o ensino de línguas e até para a educação em geral, envolvendo aspectos distintos, que vão do trabalho individualizado, com pouca ou nenhuma assistência do outro, suposto na questão dissertativa, até a construção coletiva do conhecimento, com ênfase na colaboração, como se prevê no uso do fórum, passando pela questão do *quiz*, sem interação com o outro, mas usando a interatividade do sistema informatizado com feedback automático para cada intervenção feita pelo estudante

Os sujeitos são 19 estudantes, sendo 15 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, de uma turma de inglês instrumental para a leitura, da área da saúde, incluindo ciências biológicas, enfermagem e medicina. O total de estudantes na turma era de 28, mas nem todos completaram a atividade do questionário, já que os estudantes, para serem aprovados, não precisavam completar mais do que 75% das 14 atividades do semestre. A disciplina era

optativa para eles, escolhida de um elenco variável de disciplinas oferecidas pelo seu curso, entre as quais algumas obrigatoriamente deveriam ser escolhidas, em número também variável, a depender dos créditos já completados e do curso frequentado.

A disciplina, oferecida como atividade complementar, é totalmente a distância, ao contrário das disciplinas obrigatórias dos cursos de origem, que são oferecidas na modalidade presencial, e consta das catorze atividades a ser feitas pelo estudante, por meio dos recursos do Moodle. A avaliação é também feita a distância e, para ser aprovado, o estudante deve ter aproveitamento mínimo de 75% em cada atividade. Embora esses estudantes venham de cursos diferentes, são todos da mesma área, com várias disciplinas em comum e provavelmente com interesses semelhantes, o que é um detalhe importante para o desenvolvimento de certas atividades, como o fórum de discussão.

Os instrumentos usados foram as tarefas feitas pelos estudantes, integrando um questionário final, também apresentado como tarefa didática, tudo visando aos interesses dos estudantes com relação à metodologia usada, e a atender as suas preferências mais do que a buscar dados para a pesquisa. A primeira tarefa foi produzir um *abstract* de um texto em inglês, sobre câimbras noturnas; esse texto deveria ser escrito em português, já que o objetivo aqui era a compreensão e não a escrita. No primeiro momento o estudante era instruído sobre os passos que deveria seguir para produzir o texto: (1) ler e reler o texto; (2) buscar os conceitos mais importantes e os pontos fundamentais do texto; (3) organizar as ideias principais; e (4) escrever o texto com suas próprias palavras. A seguir, ele recebia instruções sobre a extensão do *abstract*, os itens que deveriam ser incluídos, o que não deveria ser incluído e como o texto seria avaliado pelo professor.

A segunda tarefa constou de um fórum sobre a saúde pública no Brasil, a partir de um texto escrito em inglês, em que se mostravam os problemas encontrados e alguns pontos positivos. Para cumprir a tarefa, o estudante deveria minimamente postar um comentário e responder a um comentário de um colega, concordando ou discordando.

A terceira tarefa era um *quiz* sobre cirurgia plástica, partindo também de um texto em inglês e usando respostas breves e questões de múltipla escolha. Como se tratava de um *quiz* usado como estratégia de aprendizagem, teve-se o cuidado de torná-lo o mais didático possível, com ilustrações para esclarecer o significado de alguns termos e com feedback corretivo,

oferecendo pistas para qualquer resposta incorreta e tentando desenvolver uma abordagem alegre com o uso de humor. Esse *quiz* estava dividido em três partes: (1) vocabulário em contexto, em que alguns termos relacionados ao tema eram trabalhados; (2) gramática em contexto, com explicações e exemplos para auxiliar o estudante no processamento de algumas estruturas que poderiam apresentar dificuldade para falantes da língua portuguesa; e (3) compreensão do texto, mostrando seu objetivo, as relações entre as diferentes partes, indo do local para o global e vice-versa. Finalmente, o questionário procurava sondar as preferências dos estudantes com relação aos citados recursos do Moodle.

O procedimento adotado para a coleta de dados não alterou o andamento normal das aulas, com os estudantes cumprindo as tarefas do mesmo modo como faziam em outras disciplinas opcionais de inglês instrumental, oferecidas a distância; ou seja, não houve um tratamento diferenciado para a turma cujos dados foram usados nesta pesquisa. O *abstract* era individualmente avaliado pelo professor, com comentários e notas; o fórum, pelos tutores, que verificavam se os estudantes tinham apresentado comentários e interagido com os colegas; o *quiz*, automaticamente, pelo sistema. Cada tarefa, incluindo o *quiz*, era considerada completa se o estudante cumprisse o que tinha sido solicitado.

Como se trata de uma disciplina a distância, todos os dados ficam automaticamente registrados no Moodle, facilitando a recuperação. A análise, que se faz a seguir, é a partir desses dados.

2 Análise e discussão

Para a análise das preferências dos estudantes, vamos considerar não apenas as respostas dadas às perguntas do questionário, mas também alguns aspectos circunstanciais, que foram emergindo no desenrolar das aulas e que podem contribuir para esclarecer essas preferências. Entre esses aspectos estão: (1) o progresso na execução das tarefas, considerado relevante, na medida em que nem todos seguiram o ritmo de trabalho sugerido; (2) as tarefas realmente completadas, já que os estudantes tinham a possibilidade de abandonar uma tarefa iniciada, substituindo-a por outra, sem prejuízo de seu aproveitamento, desde que atingissem o corte de 75%. Serão considerados aqui apenas os dezenove estudantes que responderam ao questionário, mesmo que não tenham completado algumas das outras atividades. A análise será essencialmente de natureza qualitativa, a partir de

uma breve análise quantitativa para levantamento básico dos dados, usando a estatística descritiva.

As três atividades analisadas ficaram abertas para os estudantes durante sete semanas; além disso, houve outras quatro atividades que não foram analisadas. Aos estudantes sugeria-se que cumprissem as atividades seguindo o mesmo ritmo ao longo do período, na base de uma atividade por semana, mas dava-se a eles também a liberdade de administrarem seu próprio tempo, desde que cumprissem minimamente 75% das tarefas até o final das sete semanas.

QUADRO 1
Progresso dos estudantes na execução das tarefas

Semana	S1	S2	S3	S6	S7
<i>Abstract</i>	2	5	6	12	14
% feito	11%	26%	32%	63%	74%
Fórum	1	3	3	8	13
% feito	5%	16%	16%	42%	68%
<i>Quiz</i>	2	8	11	17	19
% feito	11%	42%	58%	89%	100%

O Quadro 1 mostra as tarefas que foram completadas pelos dezenove estudantes no final das três primeiras semanas (S1, S2 e S3) e das duas últimas (S6 e S7). Vê-se em cada célula o número de estudantes que completaram a atividade, e o percentual que isso representa em relação aos dezenove estudantes. O que se percebe é que cada estudante progride diferentemente em cada uma das três atividades analisadas.

O *abstract*, o fórum e o *quiz* correspondem, respectivamente, às três primeiras atividades das três primeiras semanas, na ordem apresentada. Isso significa que, ao final da primeira semana (S1), os estudantes já deveriam ter completado o *abstract*, caso tivessem seguido a sugestão (e não ordem) dada no início do curso. O que se nota, no entanto, é que apenas dois dos dezenove estudantes estavam com essa atividade em dia. Por outro lado, um estudante já tinha antecipado o fórum, ou seja, postado um depoimento e comentado o de um colega, antes do prazo estabelecido pelo professor da disciplina. O que chama atenção é que dois estudantes já tinham completado o *quiz*, que seria para a terceira semana. No final da segunda semana, os estudantes

deveriam ter completado o *abstract* e o fórum, mas o progresso maior foi com relação ao *quiz*, completado por 46% dos estudantes, mesmo sendo tarefa para a semana seguinte, representando, portanto, uma antecipação. A dedicação maior ao *quiz* continuou durante as sete semanas; na penúltima, por exemplo, 89% dos estudantes já a tinham completado, contra 63% do *abstract* e apenas 42% do fórum, o que mostra uma tendência a deixar essas duas atividades para os últimos dias. O percentual mais baixo no fórum pode causar surpresa, mas, na realidade, confirma estudos realizados sobre o uso das redes sociais e a resistência dos estudantes em migrar para o fórum do Moodle (ALLEN, 2015; DOGORITI, 2015).

Com relação às tarefas realmente completadas pelos estudantes, o dado mais relevante, diante da escolha de quais tarefas fazer – visto que os estudantes tinham de completar pelo menos 75% delas – foi o fato de que apenas o *quiz* não foi abandonado. Para o *abstract* houve abandono de 26%, e para o fórum de 32%, o que significa respectivamente, que, de cada quatro estudantes, um não completou o *abstract* e, de cada três, um não completou o fórum.

O progresso diferenciado na realização das atividades – ou seja, não só uma dedicação maior ao *quiz* e até sua antecipação ao longo do período, mas também a realização de 100% dessas atividades – revela uma preferência insuspeita pelo *quiz*. Esse é um dado obtido apenas pela observação do que aconteceu espontaneamente na execução das tarefas, sem o uso ainda do questionário, que seria aplicado posteriormente e que será analisado em seguida.

QUADRO 2

Atividades completadas, preferências e rejeições

	Completado	Preferência	Rejeição
<i>Abstract</i>	74%	20%	60%
Fórum	68%	20%	30%
<i>Quiz</i>	100%	60%	10%

O Quadro 2 mostra os resultados do questionário para as duas primeiras perguntas, uma sobre as preferências e outra sobre a atividade de que gostaram menos. As perguntas foram feitas nos seguintes termos:

PRIMEIRA PERGUNTA:

Responda sinceramente qual foi a atividade de que você gostou MAIS e explique por quê:

- *Leg Cramps*, produzindo um resumo do texto?
- *Public Health in Brazil*, fórum, discutindo o texto com os colegas?
- *Cosmetic Surgery*, com feedback automático?

ATENÇÃO: não estamos avaliando o conteúdo de cada texto, mas o tipo de atividade: resumo, fórum ou feedback automático – qual você preferiu e por quê?

SEGUNDA PERGUNTA:

Responda sinceramente qual foi a atividade de que você gostou MENOS e explique por quê:

- *Leg Cramps*, produzindo um resumo do texto?
- *Public Health in Brazil*, fórum, discutindo o texto com os colegas?
- *Cosmetic Surgery*, com feedback automático?

ATENÇÃO: não estamos avaliando o conteúdo de cada texto, mas o tipo de atividade: resumo, fórum ou feedback automático – de qual você gostou MENOS e por quê?

O Quadro 2 resume juntamente as respostas dos estudantes sobre as atividades que preferiram e sobre as de que gostaram menos, com o percentual de atividades cumpridas. Como se esperava, há uma correlação significativa entre o percentual de atividades cumpridas e o nível de preferência, mostrando que os estudantes tinham uma tendência a completar antes e com maior empenho as atividades de que gostavam mais. A preferência de 60% pelo *quiz*, contra 20% pelo fórum e 20% pelo *abstract*, é significativa; mesmo a soma das duas outras atividades, com 40%, é ainda inferior ao obtido em relação ao *quiz*. No entanto, o fato de que 40% dos estudantes preferem outras atividades que não o *quiz* também deve ser considerado. Analisando a rejeição como um todo, percebe-se que ela é mais forte pelo *abstract*, que é de 60%, o que, somada à rejeição de 30% do fórum, chega a 90%. No contexto da pesquisa, a palavra “rejeição” significa “gostar menos de”, o que ameniza um pouco o impacto dos 90%, mas mesmo assim não deixa de ser um dado significativo e, talvez, preocupante.

Em termos dos dados qualitativos, vamos focar principalmente as respostas dadas pelos estudantes às perguntas feitas, em que buscamos saber não apenas o que eles dizem preferir, mas principalmente a razão por preferirem um determinado tipo de atividade: *abstract*, fórum ou *quiz*.

Começando pelo mais citado, o *quiz*, encontramos entre as respostas dos estudantes algumas justificativas a sua preferência, agrupadas, pelo que percebemos, em dois grandes eixos assim distribuídos: o da facilidade e o da aprendizagem. No primeiro eixo estão os depoimentos de estudantes que gostam do *quiz* porque ele é fácil de fazer, exigindo provavelmente menos esforço. Para eles o *quiz* é menos cansativo, mais interessante, bom de fazer, mais claro, mais prático, mais rápido e mais interativo, entre outros adjetivos. No eixo da aprendizagem estão os depoimentos de estudantes que afirmam gostar do *quiz* porque ele dá feedback imediato, facilita a compreensão, facilita o aprendizado, identifica o erro, ensina mais etc. Veja-se, a título de ilustração, a transcrição literal de algumas justificativas dos estudantes, todos sob pseudônimo:

[Prefiro a atividade do *quiz*] porque além de ser mais dinâmica no momento da resposta já é possível identificar o próprio erro e corrigi-lo facilitando o aprendizado e tornando a atividade mais prazerosa. (Helen).

Feedback automático, acho mais agradável. Presto mais atenção e quero acertar tudo. (Laura).

Eu prefiro as atividades do tipo feedback automático pois é uma maneira mais objetiva de verificar o meu entendimento acerca do conteúdo do texto (Paula).

Com relação ao *abstract* e ao fórum, há menos depoimentos, já que a preferência por eles foi menor. O que é possível perceber, no caso do *abstract*, é que ele parece ter sido escolhido por estudantes que gostam de escrever e que, possivelmente por isso, demonstram um bom domínio da escrita. No depoimento a seguir, por exemplo, é de se destacar o domínio da gramática normativa, com o uso correto do sujeito preposicionado (“de o tipo”, em vez “do tipo”) e a correção dos conceitos que sustentam o emprego do resumo como estratégia de aprendizagem, ao afirmar que, com ele, “conseguimos pegar o mais importante do texto”:

Prefiro o tipo resumo. Apesar de o tipo feedback automático ser o mais fácil de fazer, acho que quando lemos para fazer o resumo aprendemos mais, conseguimos pegar o mais importante do texto. (Pâmela).

Quanto ao fórum, predominou a possibilidade de discutir o texto com os colegas, às vezes tomando um posicionamento político, em linguagem exortativa, como se percebe no excerto a seguir:

Esta foi a atividade que mais gostei por incrível que pareça sem descaracterizar as outras mas esta foi a que despertou meu posicionamento político em relação à área da saúde, pois se continuarmos escolhendo os nossos representantes de forma equivocada continuaremos longe de termos um verdadeiro e bom sistema único de saúde em funcionamento, neste espaço tivemos a oportunidade de nos posicionarmos como jovens de refletirmos e abrirmos a cada dia mais os nossos processos mentais, devemos participar e lutarmos contra a corrupção e por uma verdadeira liberdade igualdade e fraternidade de forma digna e humana, por um SUS digno e por um país mais honesto, pois o povo brasileiro é bom e merece ser tratado com dignidade e respeito vamos em frente e parabéns por essa atividade! Avante juventude! (Dario).

Em termos de rejeição, começando com o *quiz*, que foi o menos rejeitado, há apenas dois depoimentos: um deles é de uma aluna que afirma não ter gostado porque, nas palavras dela, “acabo me confundindo e não tirando o melhor do texto” (Marta), e o segundo, de outra aluna, “porque não consegui responder uma questão” (Érica). O depoimento da Marta parece sugerir que o *quiz* interfere na leitura, não dando a ela a oportunidade de ler o texto como gostaria de ler, mas obrigando-a a ler como o autor do *quiz* gostaria que ela lesse. Érica, por sua vez, parece ver o *quiz* como um jogo e se irrita quando não acerta todas as questões. A questão que se levanta aqui é se é possível uma aprendizagem sem intervenção; até que ponto deve-se deixar o estudante sozinho com o texto.

Com relação ao *abstract*, a rejeição pode ser atribuída a uma resistência à tarefa de escrever por causa da mobilização dos diversos recursos cognitivos e afetivos que ela exige, além das condições de tempo disponível. Vejam-se alguns depoimentos com as justificativas apresentadas: “Envolve mais tempo disponível para o desenvolvimento” (Joana), “É muito difícil

para quem não tem uma boa base” (Laura), “Não sou muito boa na escrita” (Francisca), “Não me apetece escrever” (Guido). A produção de um *abstract*, na medida em que vai além da simples leitura, obrigando a releituras, à busca das ideias principais, à reordenação dessas ideias e à redação do texto, exige uma disponibilidade de tempo que os estudantes não têm ou não estão dispostos a ter, para conseguir chegar a uma síntese adequada do texto lido:

[Gostei menos do *abstract*] por que resumo nunca foi meu forte, ao tentar resumir acho que posso ter deixado de colocar alguma informação importante, e sempre acabo colocando de mais ou seja, pecando pelo excesso. (Felicía).

Finalmente, considerando o fórum, as razões apresentadas para a rejeição tiveram como justificativas a resistência a expor as próprias ideias e a repetição das mesmas ideias ao longo da discussão: “Não gosto de publicar coisas que os outros vão ler” (Teresa); “Não consigo expressar com minhas palavras sobre o assunto que ainda estou tentando entender” (Leocádia). Sobre a repetição das ideias: “Acho que a maioria das pessoas não deu muita bola pro texto e escreveram muitas coisas parecidas” (Mário); “Eu gostei menos do fórum, pois acaba não se tornando uma discussão, mas apenas reprodução de ideias já apresentadas. Por não receber um retorno do meu texto não consigo saber se meu texto foi satisfatório ou não” (Paula). Paula aparentemente sente falta da participação do professor e de sua avaliação, já que o fórum foi totalmente conduzido pelos estudantes, confirmando o que já foi encontrado na literatura (DRANGE; SUTHERLAND; IRONS, 2015). A maioria dos estudantes cumpriu apenas o mínimo exigido para concluir a tarefa: fazer uma postagem e comentar a postagem de um colega, passando a ideia de que tudo foi feito por obrigação, o que confirma estudos já publicados (MAZUROSKI JÚNIOR et al., 2008). Outra possibilidade, nesta investigação, é a de que os estudantes não tenham percebido a relação, ainda que indireta, entre a atividade do fórum e o principal objetivo do curso, que era desenvolver a compreensão de textos em inglês como língua estrangeira.

Uma questão final posta aos estudantes – lembrando que todos esses dados estavam incorporados no desenvolvimento da disciplina como atividade didática e não como instrumento de pesquisa – foi a solicitação de sugestões para a melhoria do curso. Notou-se aí que os estudantes em sua maioria reiteraram suas preferências pelo *quiz*, com alguns poucos

pedindo mais trabalhos de produção textual e de fóruns de discussão. O dado novo foi a sugestão de alguns estudantes de que se deveria continuar como está, denotando até um forte conservadorismo: “Acho que está ótimo assim!” (Lúcia); “Está muito bom assim, não tenho nenhuma sugestão” (Leocádia); “Gostaria que continuasse assim, diversificando bastante as atividades” (Isabela); “Não teria sugestão, a disciplina está ótima e de fácil entendimento” (Felícia).

Quanto à maior aceitação do *quiz*, ela pode ser vista como um subterfúgio do estudante não comprometido com sua aprendizagem e que deseja apenas desembaraçar-se logo da tarefa; mas também pode ser a preocupação legítima da busca do recurso que melhor atende as suas necessidades de aprender satisfatoriamente. Nossa opção metodológica foi sondar no estudante dois aspectos, “o que prefere” e “por que o prefere”. Não se pode ser ingênuo a ponto de achar que o estudante é totalmente sincero numa situação em que provavelmente sente a necessidade de agradar o professor, mas também pode ser um exagero ser cínico com tudo o que o estudante afirma. Há indícios nas suas respostas de que eles também estão realmente interessados em aprender o conteúdo desenvolvido em atividades consideradas fáceis, principalmente quando afirmam que preferem o *quiz* porque gostam de saber se estão no caminho certo e que o feedback imediato proporcionado pelo sistema ajuda nessa direção.

É razoável também pressupor que os estudantes tenham estilos diferentes de aprendizagem, oscilando entre o sequencial e o global (FELDER; SOLOMAN, 2002) ou entre o grupal e o individual (MAZUROSKI JÚNIOR et al., 2008; REID, 1995) e que esses diferentes estilos possam conduzir a uma preferência pelo *quiz* no caso dos estudantes de estilo sequencial e individual, como pela questão dissertativa no caso do estilo global e pelo fórum no caso dos estudantes de estilo grupal. Um outro indício que se percebeu é que a preferência pelo *quiz* parece estar também relacionada ao nível de adiantamento do estudante. Quem já tem o domínio da língua e do conteúdo abordado talvez não sinta necessidade de recuar ao nível de aquisição do léxico, da sintaxe ou mesmo das estratégias de leitura, privilegiado pelo *quiz*, prefere interagir diretamente com os colegas no fórum ou já produzir um texto a partir de sua leitura.

O uso do *quiz*, não apenas como recurso de avaliação, mas também como instrumento de aprendizagem, pode facilitar o trabalho do professor, principalmente com turmas grandes como às vezes acontece na educação a

distância. Não se trata aqui de aprendizagem em massa ou da consequente alienação do professor que não vê o produto de seu trabalho, já que os estudantes estão ausentes, divididos em módulos e trabalhando isoladamente, como zumbis na frente de seus computadores; pelo contrário, dependendo do conhecimento dos recursos que usa, o professor pode ter o prazer de ver o resultado de seu trabalho nas respostas dos estudantes aos materiais didáticos que ele mesmo elaborou. O *quiz* permite que ele fique com a parte criativa do processo e deixe no “piloto automático” a correção das questões e o fornecimento do feedback adequado ao estudante, uma possibilidade real com os recursos atualmente proporcionados pelos sistemas informatizados. O que se tem observado é que o professor se multiplica no material que elabora, imprimindo seu estilo, que acaba sendo percebido pelo estudante. Em nossa experiência com cursos híbridos, combinando aulas presenciais com aulas online, já ouvimos, mais de uma vez, o seguinte comentário: “Professor(a), parecia que o/a senhor(a) estava falando com a gente”. Isso pode ser um indício de que o *quiz* tem pelo menos a possibilidade de mediar um diálogo, na ausência, entre professor e estudante.

A atividade do tipo *quiz*, usada como recurso de aprendizagem, pode servir de andaime para o estudante, sugerindo estratégias e retomando o conteúdo, quando ele erra, ou elogiando o trabalho realizado e seguindo adiante, quando acerta. Não há perda de tempo, insistindo com o estudante o que ele já sabe, como pode acontecer na sala de aula presencial, onde muitas vezes o professor tem que agir como se todos os estudantes aprendessem o mesmo conteúdo ao mesmo tempo.

A implicação teórica que vemos neste relato de experiência, principalmente com relação ao uso do *quiz*, pode ser rastreada a três conceitos de origem vygotskyana, relacionados entre si e desenvolvidos ao longo do tempo. O primeiro conceito é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (TRINTA, 2009; VYGOTSKY, 1987), em que o ensino, para ser eficiente, não pode ficar no que o estudante já sabe e nem naquilo que ele não tem condições de aprender, mas deve atuar dentro de sua ZDP. O segundo é o conceito de *andaimento* ou *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), visto aqui com ênfase na ideia de andaimes que são progressivamente fornecidos ao estudante para apoiar níveis cada vez mais elevados de sua aprendizagem. Finalmente, trazemos o conceito de desempenho assistido (CAZDEN, 1981), com a ideia de que o estudante deve ser assistido no exato momento em que ele precisa de assistência.

O *quiz* como recurso de aprendizagem, pode ter condições de atender ao estudante nesses três aspectos, mesmo com os limites que apresenta no Moodle, não permitindo, por exemplo, o uso de respostas aproximadas (KAVALIAUSKIENĖ, 2011), e mesmo no desafio inerente da ZDP, principalmente em turmas heterogêneas, com os estudantes habitando em diferentes zonas de desenvolvimento e com diferentes estilos de aprendizagem. Talvez não haja uma solução ideal aí: o que poderia servir melhor aos estudantes de estilo global, com o uso da questão dissertativa, ou aos estudantes de estilo grupal, com o uso do fórum, não serviria aos estudantes de estilo sequencial ou individual que formam parte da mesma turma. Considerando apenas os três aspectos analisados – questão dissertativa, fórum e *quiz* –, é possível que o *quiz*, com relação à ZDP e à diversidade dos estudantes, tenha mais condições de amenizar o problema, principalmente por ser a atividade preferida da maioria.

É com relação ao *andamento* e ao desempenho assistido, no entanto, que o *quiz* apresenta uma melhor justificativa teórica de uso. Nos andaimes, pode-se facilitar a progressão do estudante, desde as etapas de nível mais baixo até as mais elevadas, alçando-o de modo mais rápido ou mais lento, de acordo com o seu ritmo. Na concepção do desempenho assistido, o *quiz* é capaz de dar ao estudante um feedback automático no momento que mais interessa a ele e quando ele mais precisa de ajuda, ainda envolvido na elaboração da resposta, com ênfase total no processo, e não no produto, como pode acontecer, por exemplo, na correção que o professor faz de uma questão dissertativa, às vezes dias mais tarde, quando o processo usado na elaboração da tarefa já pode ter sido esquecido pelo estudante.

3 Considerações finais

Os resultados mostraram que os estudantes em sua maioria preferem o *quiz* ao fórum e à questão dissertativa, justificando sua preferência pela facilidade de uso do *quiz* e pela ajuda obtida com o feedback imediato e automático. Embora esse resultado deva ser visto com cautela, principalmente pela facilidade de uso do *quiz*, possivelmente escolhido por estudantes pouco empenhados no estudo, o fato de terem insistido no feedback automático é também significativo e pode indicar uma preocupação autêntica com a aprendizagem. É provável também que a satisfação com o *quiz* teria sido maior se o Moodle fosse mais tolerante com a análise das respostas, permitindo variações e até pequenos desvios de ortografia por

parte dos estudantes, quando o foco está na compreensão de um texto (KAVALIAUSKIENĖ, 2011).

Vemos também nessa preferência dos estudantes uma implicação teórica relevante, com base na concepção vygotskyana da aprendizagem humana, desenvolvida posteriormente com o construto de *andamento*, proposto por Wood, Bruner e Ross (1976) e com o de desempenho assistido, proposto por Cazden (1981). O objetivo do *quiz*, nesse caso, é não deixar o estudante sozinho, ajudando-o nas margens do texto, como um treinador durante um evento esportivo. A possibilidade de um *quiz* bem elaborado levar o estudante a construir sentido de um texto para o qual ele ainda não possui a necessária competência linguística incorpora também a questão da ZDP, na concepção clássica de Vygotsky – por isso mesmo, é óbvio que o estudante que já possui o domínio dos aspectos lexicais, sintáticos e discursivos da língua não vai precisar do apoio do *quiz* e vai preferir outras atividades, como a questão dissertativa e o fórum.

A ajuda do *quiz*, proposta aqui, está na construção do sentido por meio da língua instrumental, em que o estudante adquire ao mesmo tempo a língua que está estudando e a realidade que ela constitui. Não se trata, portanto, de uma tradução da língua-alvo, usando os tradutores automáticos disponíveis na internet, por exemplo, o que levaria o estudante diretamente ao conteúdo, sem passar pela língua; ambiciosamente, tentam-se desenvolver a materialidade linguística e o discurso subjacente a ela.

Nossa percepção é a de que, apesar das críticas sofridas e até de um certo receio de admitir seu uso na academia, o *quiz* vem sendo usado com frequência cada vez maior, dentro e fora da sala e aula. Não se pretende aqui redimir seu uso. Acreditamos, no entanto, que uma rejeição sumária desse tipo de atividade pode ser tão prejudicial quanto sua adoção maciça, como aconteceu nos primórdios da aprendizagem mediada por computador. Atualmente os recursos são outros e possibilitam, com extrema facilidade, o uso de imagens estáticas, *gifs* animadas, áudio e vídeo. Os próprios estudantes que preferem o uso do *quiz* também admitem que querem a diversidade, dentro e fora do *quiz*. Um derradeiro aspecto, que consideramos relevante em um curso de língua instrumental para a leitura, que retomamos aqui para concluir, é que, com o *quiz*, a ajuda pode ser dada durante o processo da leitura, na hora em que o estudante precisa, naquele exato momento em que está na frente do texto na língua-alvo, tentando construir seu significado.

Referências

- AKBARZADEH, M.; FATEMIPOUR, H. Examining the match or mismatch between teaching style preferences and upper intermediate EFL learners' learning style preferences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 98, p. 137-142, May 2014.
- ALLEN, C. Social media as an alternative to Moodle in EFL teaching practice forums. In: HELM, F.; GUARDA, M.; THOUËSNY, S. (Org.). THE 2015 EUROCALL CONFERENCE, 2015, Padova. *Proceedings...* Padova: Euro Call, 2015. p. 9-15.
- ARENDS, R. I. *Aprender a ensinar*. 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2008.
- AYAN, E. Moodle as builder of motivation and autonomy in English courses. *Open Journal of Modern Linguistics*, v. 5, n. 1, p. 6-20, 2015. Disponível em: <http://file.scirp.org/Html/2-1640343_53555.htm>. Acesso em: 9 nov. 2016.
- BADA, E.; OKAN, Z. Students' language learning preferences. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, v. 4, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/ej15/a1.html>>. Acesso em: 08 de jan. 2016.
- BARBE, W. B.; SWASSING, R. H.; MILONE, M. N. *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. Columbus: Zaner-Bloser, 1979.
- BARKHUIZEN, G. P. Discovering learners' perceptions of ESL classroom teaching/learning activities in a South African context. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 85-108, 1998.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip your classroom: talk to every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education, 2012.
- BLOCK, D. A day in the life of a class: teacher/learner perceptions of task purpose in conflict. *System*, v. 22, n. 4, p. 473-486, 1994.
- BLOCK, D. A window on the classroom: classroom events viewed from different angles. In: BAILEY, K. M.; NUNAN, D. (Org.). *Voices from the language classroom: qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University, 1996, p. 168-193
- CAZDEN, C. Performance before competence: assistance to child discourse in the zone of proximal development. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, v. 3, n. 1, p. 5-8, 1981.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Ubiquitous learning*. Champaign: University of Illinois, 2009.
- COSKUN, A.; ARSLAN, A. Moodling English language education. *Education*, v. 134, n. 3, p. 275-281, 2015.

COSTA, C.; ALVELOS, H.; TEIXEIRA, L. The Moodle platform: a study in a higher education Portuguese institution. In: VARAJÃO, J.; CRUZ CUNHA, M.; MARTINHO, R. *Improving organizational effectiveness with enterprise information systems*. Hershey: IGI Global, 2015. p.13-30.

DOGORITI, E. Towards an instructional tool for the teaching of English as a second/foreign language (ESL/EFL) in higher education. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION, COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION, 15., 2015, Rhodes. *Proceedings...* Rhodes. p. 401-411.

DOWNES, S. An introduction to connective knowledge. 2005. Disponível em: <<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

DRANGE, T.; SUTHERLAND, I; IRONS, I. Challenges of interaction in online teaching: a case study. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON E-TECHNOLOGIES AND BUSINESS ON THE WEB, 3., 2015, Paris. *Proceedings...* Paris: ESG Management School, 2015. p. 35-42.

EHRMAN, M.; OXFORD, R. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, v. 74, n. 3, p. 311-327, 1990.

FELDER, R. M.; SOLOMAN, B. A. Learning styles and strategies. 2002. DISPONÍVEL EM: <<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

GARCÍA-SÁNCHEZ, S.; LUJÁN-GARCÍA, C. M-learning and u-learning environments to enhance EFL communicative competence. In: ZHANG, Y. A. (Org.). *Handbook of mobile teaching and learning in education*. Berlin: Springer, 2015, p. 1-15.

GRASHA, A. F. *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Pittsburgh: Alliance, 1996.

GROS-SALVAT, B. Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Education in the Knowledge Society*, Salamanca, v. 5, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/14357/14743>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

JACKSON, S. W. Classroom furniture arrangements: impact on student and teacher behavior. In: WACHOB, P. (Org.). *Power in the EFL classroom: critical pedagogy in the Middle East*. New Castle: Cambridge Scholars, 2009. p. 37-53.

- JOHNSON, N. B. Education as environmental socialization: classroom spatial patterns and the transmission of sociocultural norms. *Anthropological Quarterly*, v. 55, n. 1, p. 31-43, 1982.
- JONES, S. Language awareness and learning styles. In: VAN LIER, L.; CORSON, D. (Org.). *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer Academic, p. 7384, 1997. V. 6.
- KALAYCI, S.; HUMISTON, K. R. Students' attitudes towards collaborative tools in a virtual learning environment. *Educational Process – International Journal*, v. 4, n. 12, p. 71-86, 2015.
- KAVALIAUSKIENĖ, G. Moodle in English for specific purposes at Mykolas Romeris University. *Socialinis Darbas*, v. 10, n.1, p.11-119, 2011.
- LEFFA, V. J. Making ends meet in the classroom: the attributes of the good language teacher. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 12, p. 107-116, dez. 1994.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 353-376.
- LOTIFY, N. *Seating arrangement and cooperative learning activities: students' ontask/off-task participation in EFL classrooms*. 2012. Thesis (Master of Arts) – School of Humanities and Social Sciences, American University in Cairo, Cairo, 2012.
- LUJÁN-GARCÍA, C.; GARCÍA-SÁNCHEZ, S. Moodle as a useful pervasive learning environment. *Calidoscópico*, v. 13, n. 3, p. 376-387, 2015.
- MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MALLO, A.; DOMÍNGUEZ, M. B.; LAURENTI, L. L. 2011. Uso de foros en la educación virtual: su impacto en el proceso educativo. *Revista de Investigación Educativa – Escuela de Graduados en Educación*, v. 2, n. 3, p. 29-35, 2015.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. Tradução Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MAZUROSKI JÚNIOR, A. *et al.* Variação nos estilos de aprendizagem: investigando as diferenças individuais na sala de aula. *ReVEL*, v. 6, n. 11, p. 1-16, 2008.
- MOURA FILHO, A. C. L. Pessoal e intransferível: a relevância dos estilos de aprendizagem nas aulas de línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 313-344, 2013.
- NUNAN, D. Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation. In: JOHNSON, R. K. (Org.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University, 1989. p. 176-186.

POLITZER, R. L.; WEISS, L. *The successful foreign language teacher*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1971.

REID, J. The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, v. 21, n.1, p. 87103, 1987

REID, J. (Org.). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle, 1995.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University, 1994.

RIDING, R. J.; CHEEMA, I. Cognitive styles: an overview and integration. *Educational Psychology*, v. 11, n. 3, p. 193-215, 1991.

RIDLING, Z. The effects of three seating arrangements on teachers' use of selective interactive verbal behaviors. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1994, New Orleans. *Proceedings...* New Orleans: American Educational Research Association, 1994. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369757.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

SALAS-MORERA, L.; ARAUZO-AZOFRA, A.; GARCÍA-HERNÁNDEZ, L. Analysis of online quizzes as a teaching and assessment tool. *Journal of Technology and Science Education*, v. 2, n. 1, p. 39-45, 2012.

SIEMENS, G. *Connectivism: a learning theory for the digital age*. 2004. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

SOLEIMANI, H.; KARAMI, M. Co-construction of ELT pedagogical content knowledge in discussion forums. *International Journal of Asian Social Science*, v. 5, n. 3, p. 126-139, 2015.

TRINTA, R. R. A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensinoaprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. *Revista Intercâmbio*, v. 20, p. 150-173, 2009.

UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University, 1996.

VALENTE, N. T. Z. et al. Análise dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores do curso de graduação em ciências contábeis de uma universidade pública do estado do Paraná com a aplicação do inventário de David Kolb. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Administração, 2006. CD-ROM.

- VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum, 1987. v. 1.
- WEASENFORTH, D.; BIESENBACH-LUCAS, S.; MELONI, C. Realizing constructivist objectives through collaborative technologies: threaded discussions. *Language Learning and Technology*, v. 6, n. 3, p. 58-86, 2002.
- WEBER, A. Arabic speakers' use of English language course management systems: a case study. *Learning and Teaching in Higher Education – Gulf Perspectives*, v. 8, n. 1, p. 1-12, 2011.
- WEINSTEIN, C. S. The physical environment of the school: a review of the research. *Review of Educational Research*, v. 49, n. 4, p. 577-610, 1979.
- WENGEL, M. *Seating arrangements: changing with the times*. Washington, DC: IES, 1992.
- WILLINGHAM, D. T.; HUGHES, E. M.; DOBOLYI, D. G. The scientific status of learning styles theories. *Teaching of Psychology*, v. 42, n. 3, p. 266–271, 2015.
- WILLING, K. *Learning styles in adult migrant education*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service, 1987.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.17, p. 89-100, 1976.

Data de submissão: 27/03/2016. Data de aprovação: 24/06/2016.