



Perceção dos estudantes de língua inglesa do ensino superior sobre o uso da tecnologia para aprendizagem: principais vantagens, limitações, expectativas e práticas de utilização

Undergraduate English students' perceptions of the use of technology for learning: main advantages, constraints, expectations and usage practices

Laura Chagas

Instituto Politécnico de Leiria
laura.chagas@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0002-8609-5383>

Neuza Pedro

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
nspedro@ie.ulisboa.pt

<https://orcid.org/0000-0001-9571-8602>

Resumo:

Este artigo visa apresentar os principais resultados de um estudo descritivo, de natureza quantitativa, realizado junto de estudantes de língua inglesa no ensino superior público português, para averiguar a sua perceção quanto à utilidade de tecnologia para desenvolvimento das quatro competências de comunicação (ouvir, falar, ler e escrever). A partir da recolha de dados realizadas junto de 341 estudantes, foi analisada a perceção global da utilidade da tecnologia por parte dos estudantes, as principais vantagens e limitações identificadas, as práticas de uso da tecnologia no estudo autónomo, além das expectativas futuras de uso.

Os resultados, apresentados numa perspetiva global, mas também à luz da distinção entre os regimes presencial e a distância, mostram que a perceção de utilidade da tecnologia para aprendizagem de língua inglesa é, genericamente, favorável. Os resultados associados às vantagens de utilização apresentam-se elevados, enquanto os relativos ao estudo autónomo se apresentam apenas moderados. Relativamente à identificação de limitações e constrangimentos, os resultados são reduzidos, enquanto as expectativas de utilização futura de tecnologia obtêm scores elevados. A competência de comunicação em que os resultados se apresentam mais reduzidos é a relativa à expressão oral.

Os resultados obtidos e respetivas sugestões veiculadas, como a orientação docente para a mobilização de ferramentas e ambientes digitais para a promoção do estudo autónomo e o incentivo ao estudante, através de práticas de feedback mais sistemáticas, regulares e personalizadas, podem ser úteis para os docentes de língua inglesa do ensino superior, especificamente, para o desenvolvimento de competências úteis no futuro percurso profissional dos estudantes.

Palavras-chave: Inglês língua estrangeira; estudantes; ensino superior; tecnologia; competências de comunicação.



Abstract:

In this article, we present the main results of a descriptive study regarding undergraduate English language students from Portuguese higher education institutions. The aim is to investigate the usefulness of technology for the development of communication skills (listening, speaking, reading and writing). The data was gathered through a quantitative survey that focused on different dimensions: the students' general perception of the usefulness of technology, its main advantages and limitations, the expectations of ICT use and autonomous language learning with technology. The results are presented in a general perspective while also considering two different delivery systems, namely face-to-face and distance learning. They show that, in general, students find technology to be useful for language learning. More specifically, the results regarding the perception of the advantages of ICT use are high, the ones concerning autonomous study are moderate, the ones pertaining to ICT limitations are low and the ones relating to the expectations of use are high. The communication skill that gathers the lowest results across the different dimensions is speaking.

We believe that the results that were obtained, along with the suggestions given like the importance of faculty guidance for the development of autonomous study and student encouragement through systematic feedback and consistent pedagogical structure, can be useful by English faculties in higher education, specifically for the development of skills that can be beneficial in the students' professional path.

Keywords: English as a foreign language; students; higher education; technology; communication skills

Résumé:

Dans cet article, nous présentons les principaux résultats d'une étude descriptive concernant des étudiants de premier cycle en langue anglaise des établissements d'enseignement supérieur portugais, dont le but est d'étudier l'utilité de la technologie pour le développement des compétences en communication (écouter, parler, lire et écrire). Les données ont été recueillies au moyen d'une enquête quantitative axée sur différentes dimensions: la perception générale des étudiants de l'utilité de la technologie, ses principaux avantages et limites, les attentes en matière d'utilisation des TIC et l'apprentissage autonome des langues avec la technologie. Les résultats sont présentés dans une perspective générale, mais en tenant également compte de deux systèmes de prestation différents: l'apprentissage en face à face et à distance. Ils montrent qu'en général, les étudiants trouvent la technologie utile à l'apprentissage des langues; plus précisément, les résultats concernant la perception des avantages de l'utilisation des TIC sont élevés, ceux concernant l'étude autonome sont modérés, ceux relatifs aux limitations des TIC sont faibles et ceux relatifs aux attentes d'utilisation sont élevés. La compétence de communication qui recueille les résultats les plus faibles dans les différentes dimensions est lié à la compétence orale (parler).

Nous pensons que les résultats qui ont été obtenus, ainsi que les suggestions qui sont faites, comme l'importance de l'orientation des professeurs pour le développement d'études autonomes et l'encouragement des étudiants à travers une rétroaction systématique et une structure pédagogique cohérente, peuvent être utiles pour les professeurs d'anglais dans l'enseignement supérieur, spécifiquement pour le développement de compétences qui peuvent être bénéfiques dans le parcours professionnel des étudiants.

Mots-clés: anglais comme langue étrangère; étudiants; enseignement supérieur; technologie; compétences en communication.



Introdução

Nas últimas décadas, os desenvolvimentos tecnológicos têm trazido múltiplas repercussões para as esferas socioeconómica, empresarial e mesmo educativa, pelo que o seu carácter transformativo não pode ser ignorado. Impõe-se, assim, uma alteração do paradigma educativo no contexto do ensino superior, estabelecendo-se práticas que potenciem novas experiências de aprendizagem, promovam uma maior motivação dos estudantes e contribuam produtivamente para a aquisição de competências que lhes sejam úteis no futuro do mercado de trabalho.

Considerando as diretrizes decorrentes do processo de Bolonha, que datam já de 1999, e cuja declaração salienta um enfoque em áreas como a aprendizagem ao longo da vida e a empregabilidade, o domínio de várias línguas estrangeiras é tido como fundamental. Também a alusão a competências digitais e à aprendizagem de línguas está patente em vários documentos reguladores desde há vários anos (Comissão Europeia, 2007; Comissão Europeia, 2018), pelo que importa analisar a forma como, articuladamente, as mesmas se encontram a ser consideradas.

A língua inglesa, pelo seu peso no ensino formal e, de forma transversal, nos vários setores de atividade a nível global, necessita de ser tida em conta de forma particular, assim importa investigar a forma como os estudantes do ensino superior percecionam o uso da tecnologia na aprendizagem do Inglês, não só nas atividades académicas promovidas pelos professores como no estudo autónomo da mesma.

Alguns dos principais benefícios da integração da tecnologia no ensino e aprendizagem de língua estrangeira prendem-se com a possibilidade de se estimular intensamente a produção oral, de se utilizar múltiplos recursos digitais estáticos e interativos, de se criar atividades que podem ser feitas individualmente, de forma autónoma (em consonância com a carga horária de estudo autónomo prevista em cada unidade curricular), ou mesmo coletivamente, e onde se pode facultar feedback imediato acerca dos progressos registados tanto para os estudantes como para os docentes,. No caso de uma área do conhecimento que se releva transversal a tantos cursos de graduação e pós-graduação e onde se encontram, pois, grupos discentes tão heterogéneos, e com níveis tão diferenciados de conhecimento da língua, estas vantagens revestem-se de particular importância. A tecnologia permite criar percursos individuais de aprendizagem, atividades a/para os pares ou em grupo (próximos ou remotos) e pode, desta forma, contribuir para desenvolver um sentido de comunidade de prática (Walter & White, 2013), promovendo a comunicação e a colaboração entre os aprendentes. É importante salientar, contudo, que a tecnologia em si própria não traz garantias de vantagem educativa; há necessidade de se conceber diferentes atividades a partir de um conjunto de objetivos pedagógicos bem fundamentados, os quais podem ser otimizados através do uso da tecnologia para aprendizagem da língua (Lamy, 2013).

Neste âmbito, pretendeu-se analisar a forma como os estudantes de língua inglesa do ensino superior português percecionam a utilidade da tecnologia na sua aprendizagem de língua inglesa, as vantagens e constrangimentos que identificam, bem como as expectativas que detêm para o futuro e a forma como usam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o seu estudo autónomo.

Como tal, os objetivos que nortearam esta investigação foram: (i) identificar as perceções dos estudantes quanto à utilidade de tecnologia na aprendizagem da língua inglesa, bem como



os constrangimentos e limitações que encontram na sua integração e o modo como esperam que as TIC sejam usadas; (ii) caracterizar a forma como a tecnologia é utilizada no estudo autónomo dos estudantes. Esta análise é feita numa perspetiva global, mas também por regime de lecionação (presencial e Ensino a Distância – EaD), de modo a identificar as principais diferenças encontradas entre estas duas modalidades.

Contextualização teórica

A integração da tecnologia no ensino de língua estrangeira começou a ser feita há várias décadas, desde o aparecimento dos primeiros computadores, sendo que esta área de aprendizagem de uma língua se designa por Computer Assisted Language Learning (CALL) e que se pode definir como “any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language)” (Beatty, 2013, p. 7). O conceito de self-study que esta abordagem traz é vantajosa, segundo Blake (2013), na medida em que promove autonomia do estudante, ainda que a mesma funcione sobretudo com estudantes que manifestam altos índices de motivação e determinação. Walker e White (2013) consideram que o momento em que vivemos se caracteriza por uma alteração deste conceito inicial e designam a aprendizagem de línguas com recurso à tecnologia na atualidade por Technology-Enhanced Language Learning (TELL). A principal característica deste novo conceito associa-se ao facto de a tecnologia não servir apenas de apoio aos processos de aquisição da língua, mas antes de a colocar como parte inerente de todo o ambiente educativo no qual ela existe e é usada, ao mesmo tempo que atribui à tecnologia um papel catalisador de processos de melhoria do ensino e de aprendizagem. Também daqui veio a derivar a abordagem Mobile Assisted Language Learning (MALL), que coloca ao serviço da aprendizagem da língua os conceitos de mobilidade e ubiquidade (Yang, 2013), permitindo que a aprendizagem possa ocorrer em qualquer momento e lugar, inclusivamente fora da sala de aula, tirando partido de todas as funcionalidades disponíveis hoje nos dispositivos móveis.

Partindo do pressuposto da necessidade de preparação dos estudantes para o mundo profissional e para o domínio do Inglês em particular, neste contexto, importa dar conta da forma como são desenvolvidas as várias competências de comunicação em língua estrangeira, no contexto do ensino superior nacional. Neste domínio, identificam-se duas correntes teóricas que parecem imperar na literatura, associada à aprendizagem das línguas: uma de teor mais cognitivo, outra que enfatiza as capacidades comunicacionais, sendo no seio desta que o presente trabalho se inscreve. A aprendizagem de cariz comunicacional pressupõe o domínio das quatro competências de comunicação, designadamente a compreensão oral (ouvir), a expressão oral (falar), a compreensão escrita (ler) e a expressão escrita (escrever). De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001), a competência comunicativa em língua compreende componentes linguísticas (remetendo também para os conhecimentos lexicais, fonológicos e sintáticos), mas considera igualmente componentes sociolinguísticas (que se reportam às condições socioculturais do ensino da língua) e pragmáticas (que tem a ver com o domínio do discurso, coesão e coerência). Tendo tais elementos em consideração e entendendo as tecnologias como facilitadoras do desenvolvimento da competência comunicativa em Língua Inglesa, considera-se

importante analisar a forma como os estudantes consideram que a integração da tecnologia decorre no desenvolvimento de cada uma destas competências específicas (ler, escrever, falar e ouvir).

De um modo geral, a literatura mostra que os estudantes detêm atitudes positivas perante o uso das TIC em contexto académico (Aşıksoy, 2018; Liu, 2009; Tri & Nguyen, 2014), tanto a nível presencial como no EaD, no qual a motivação e o sentido de controlo do aprendente representam um papel primordial. Os estudantes consideram, mesmo, haver grande potencial e benefícios associados à integração da tecnologia (Arrosagaray, González-Peiteado, Pino-Juste & Rodríguez-López, 2019), pelo que interessa verificar de que forma ela é feita, tanto no regime presencial, como no regime a distância, dado ambos os regimes apresentarem perfis de estudantes distintos. Esta última modalidade vocaciona-se primordialmente para estudantes fora da idade de referência do ensino superior (18-23 anos) e já em atividade profissional.

Em Portugal, o EaD tem um volume de estudantes bastante inferior ao do regime presencial, sendo associado principalmente à Universidade Aberta (UAb). Ao contrário do que acontece em outros países, em que o número de estudantes neste regime tem crescido exponencialmente, a nível nacional essa tendência não se tem verificado. Em 2010, havia cerca de 3% de estudantes a frequentar o EaD em Portugal, sendo 90% deles provenientes da UAb (Hasan & Laaser, 2011). Não se encontram, à data, dados oficiais mais atualizados relativamente ao número de estudantes a distância no ensino superior, apesar de algumas iniciativas governamentais recentes terem procurado estimular e regular esta tipologia de ensino (Decreto-Lei nº 133/2019). Por consulta aos dados oficiais da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, afere-se o número de estudantes de licenciatura a frequentar a UAb e os restantes cursos de outras instituições cuja designação integra a expressão 'a distância'. Apresentamos os resultados na figura seguinte (figura 1).

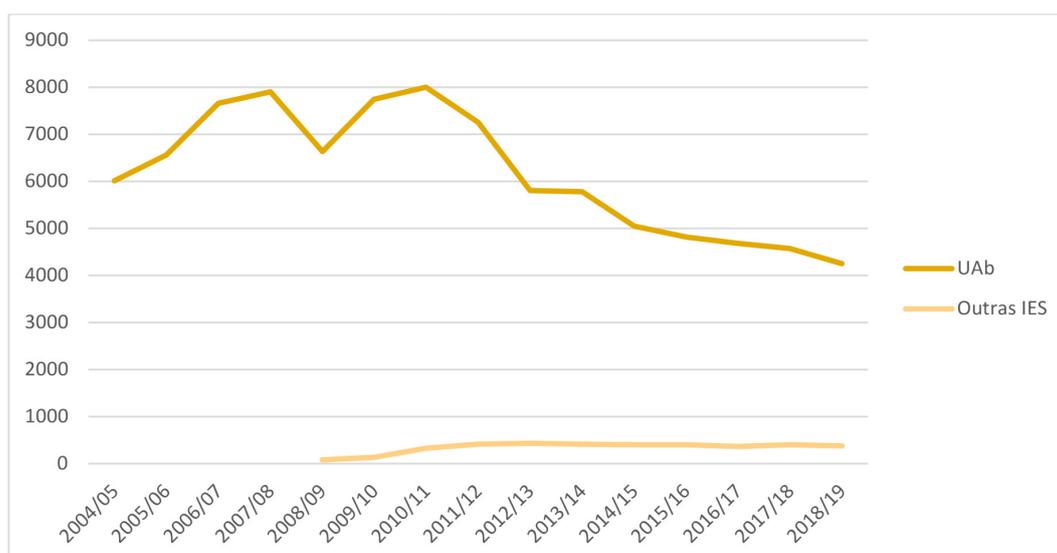


Figura 1: Evolução do número de estudantes de licenciatura a frequentar o regime EaD em Portugal (2004-2019)



Verifica-se, surpreendentemente, uma tendência decrescente do número de estudantes a frequentar o EaD na UAB e alguma estagnação nas restantes Instituições de Ensino Superior (IES), dados que entram em forte contradição com as tendências internacionais, onde se registam valores de crescimento entre 5 e 14% nos estudantes em regime totalmente online (Seaman, Allen, & Seaman, 2018; Gaebel, Kupriyanova, Morais & Colucci, 2014).

Considerando hoje como incontornável o processo de integração da tecnologia no ensino de língua estrangeira, na formação superior, verifica-se que, apesar da existência de alguns trabalhos de investigação sobre a temática no contexto nacional, os mesmos são ainda bastante escassos e focam-se sobretudo na dimensão ensino, no suporte à atividade dos docentes, e não tanto na dimensão aprendizagem por parte dos estudantes. Os existentes dão, contudo, conta de resultados positivos, por exemplo, na área específica da aprendizagem do Inglês em cursos de Turismo (Cardoso & Perez, 2018; Oliveira, 2015; Santos, 2017). Oliveira (2015) analisou o caso específico do mobile-learning no âmbito do ensino de Inglês para Turismo, através de uma metodologia mista, cuja população incluiu docentes e estudantes, além das próprias IES. As conclusões obtidas dão conta de que a tecnologia móvel possibilita aos estudantes aceder facilmente à informação e a partilhá-la com a comunidade, o que faz com que o trabalho realizado em aula se revista de maior significado e utilidade para os estudantes. No trabalho de Santos (2017), onde se investigou a integração de novas tecnologias para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, verificou-se que 94% dos docentes utilizam as TIC como suporte pedagógico no ensino das línguas e que 79% dos mesmos atestam um aumento de produtividade nas aulas em que são integrados dispositivos tecnológicos como suporte pedagógico às atividades curriculares. A investigação produzida Cardoso e Perez (2018), também realizada no contexto do ensino superior português, analisou o recurso aos dispositivos móveis para o ensino de língua estrangeira em cursos da área do Turismo, tendo concluído que os docentes recorrem à tecnologia para o desenvolvimento de competências linguísticas (93,6%) mais especificamente os dispositivos móveis, ainda que apenas 52% dos docentes afirmam recorrer a tais dispositivos para promover a aprendizagem da língua por parte dos seus estudantes.

Existem, por outro lado, constrangimentos associados à atitude dos estudantes do ensino superior perante a tecnologia, sobretudo no contexto presencial, e que importa considerar. Selwyn (2016) identifica quatro dimensões principais: o efeito distrativo ('distraction', de que são exemplo o uso de redes sociais e outras aplicações como fontes de procrastinação), as falhas e interrupções ('disruption', associado a falhas técnicas do próprio equipamento, como a impossibilidade de acesso à internet), as dificuldades e limitações técnicas ('difficulty', decorrentes do conjunto de características dos próprios equipamentos que prejudicam o trabalho dos estudantes, como é o caso da leitura em ecrãs de pequena dimensão ou as limitações associadas à tomada de notas através da tecnologia), e ainda o caráter adverso que se lhe associa ('detriment', que respeita à redução das práticas de interação face-a-face entre e com os estudantes, a qual se liga a uma diminuição da qualidade do processo e da oferta educativa).

Relativamente às expectativas de uso da tecnologia por parte dos estudantes do ensino superior, também não se encontram muitos estudos neste âmbito. Ainda assim, é possível constatar que alguns resultados obtidos em estudos internacionais apontam para níveis de satisfação



aceitáveis, bem como de intenção de permanência nos cursos em causa (Chow & Shi, 2013) e ainda de percepção de efeitos favoráveis na melhoria das competências (Tri & Nguyen, 2014). Por outro lado, num estudo de Lai, Yeung e Hu (2016), foi possível confirmar a existência de um desencontro entre as expectativas de estudantes e docentes universitários no que respeita ao uso autónomo da tecnologia. Por um lado, os estudantes esperavam um maior envolvimento dos docentes no apoio à seleção de recursos tecnológicos para a aprendizagem da língua; inversamente, os docentes sobrevalorizavam as capacidades do estudante e a sua compreensão acerca das competências envolvidas no processo de uso de tecnologia para suporte à aprendizagem da língua. Ainda assim, no estudo foi possível concluir que o uso de tecnologia em aula pode influenciar positivamente o comportamento dos estudantes fora da sala de aula, em particular quando os recursos tecnológicos veiculados em aula são considerados acessíveis, úteis e eficazes para a aprendizagem da língua.

O estudo autónomo é, pois, outra componente muito importante do uso de tecnologia para aprendizagem de uma língua estrangeira na atualidade, e à qual importa aludir, em particular, tendo em conta o tempo alocado para estudo autónomo no atual sistema de créditos no ensino superior, o European Credit Transfer System (ECTS). Neste, é atribuído, por semestre, um número de horas considerável ao trabalho autónomo, o qual prevê um papel mais ativo e central por parte do estudante, pressupondo, portanto, uma maior responsabilização dos estudantes pela sua aprendizagem e um maior sentido de iniciativa e de automonitorização dos progressos (González-Vera, 2016). Neste trabalho de investigação, a autora analisou a forma como as novas tecnologias têm contribuído para a aprendizagem de língua estrangeira em contexto universitário, focando-se em particular no estudo autónomo por parte dos estudantes e acabando por concluir acerca das vantagens da integração da tecnologia: “students developed transversal skills working on linguistic, autonomous and digital competences” (p. 60).

A pertinência do presente trabalho advém, sobretudo, da escassez de estudos nesta área em Portugal, particularmente no que tange ao ensino superior, já que, a nível nacional, na área de investigação relativa à utilização educativa das tecnologias “continua a prevalecer [um] campo empírico constituído por contextos do ensino básico e secundário” (Matos, Pedro, Pedro & Cabral, 2014, p. 837). De igual modo, no que diz respeito a iniciativas e projetos de integração das tecnologias e de e-learning no ensino superior, a investigação salienta que as instituições tendem a ignorar a relevância das representações dos estudantes (Jara & Mellar, 2010) e que as mesmas necessitam, cada vez mais, de ser consideradas.

Mais concretamente, ainda, considera-se fundamental analisar a percepção dos estudantes, sobretudo à luz da utilidade da tecnologia para desenvolvimento das quatro competências de comunicação em língua estrangeira (ouvir/falar/ler/escrever), explorando em que medida consideram que a tecnologia pode ter um papel relevante no desenvolvimento de algumas competências onde os estudantes revelam maiores lacunas na aprendizagem, como é o caso da expressão oral (Bueno Alastuey, 2011; Martins & Cardoso, 2015). O desenvolvimento destas várias competências é essencial para que o perfil do estudante à saída do ensino superior corresponda, assim, às necessidades do mercado de trabalho e, em última análise, da sociedade atual, em que a competência plurilingue é, cada vez mais, valorizada.



Metodologia

Este estudo enquadra-se numa investigação mais ampla (Chagas, 2019), em que se procurou investigar duas realidades distintas, mas interrelacionadas, o ensino superior presencial e a distância, em particular no que respeita: (i) ao uso que os docentes de inglês do ensino superior fazem da tecnologia e como a mobilizam para promover as competências comunicativas na língua; (ii) à perceção dos estudantes de língua estrangeira perante a utilidade da integração das TIC nas atividades de ensino e aprendizagem, bem como à forma como as mobilizam nas suas atividades de estudo autónomo; (iii) à correlação entre as atitudes e perceções de docentes e estudantes. No caso deste artigo em concreto, focamo-nos especificamente na perceção dos estudantes, sendo que os dados recolhidos consubstanciam um estudo de natureza empírica e matriz quantitativa, através dos quais se tencionou descrever a realidade nacional de forma rigorosa e fidedigna.

A recolha dos dados que apresentamos neste trabalho tem por base um instrumento previamente existente, validado e autorizado para aplicação no contexto nacional (Tri & Nguyen, 2014), que se foca essencialmente na problemática do estudo autónomo, expectativas e constrangimentos na utilização da tecnologia para aprendizagem de língua estrangeira de estudantes do ensino superior. O questionário utilizado assumia uma estrutura organizada em quatro partes distintas: (i) informação pessoal, (ii) atitudes e uso da tecnologia na aprendizagem e avaliação de língua inglesa, (iii) atividades de estudo autónomo e (iv) perceção e expectativas dos estudantes relativamente à utilização da tecnologia para aprendizagem de língua inglesa. Neste artigo, focamo-nos especificamente nas partes iii e iv do questionário supracitado, sendo que se incluem quatro questões de carácter fechado (duas delas com opções de resposta em formato escala de Likert de cinco níveis e outras duas para assinalar o recurso a determinadas atividades, expressas depois em grau de frequência) – seguindo a estrutura original do instrumento de Tri e Nguyen (2014) – e uma questão aberta e facultativa, para integração de comentários adicionais sobre eventuais constrangimentos verificados na utilização das TIC. Uma vez que as questões não eram de carácter obrigatório, nos resultados seguidamente apresentados, verifica-se um número de respondentes ligeiramente inferior ao número total de participantes do estudo, o qual fez 341 estudantes do ensino superior público português.

Os participantes do estudo são estudantes de licenciatura que frequentaram pelo menos uma UC de língua inglesa no ano letivo de 2016/2017 tendo o contacto com os mesmos sido efetuado através de email convite para participação no estudo enviado à respetiva IES. Trata-se de estudantes de várias IES portuguesas, de tipologia universitária e politécnica, a frequentar o regime presencial ou o EaD. Não foram contempladas todas as instituições portuguesas, pelo facto de esta fase de recolha de dados vir na sequência dos dados recolhidos junto de docentes que tinham sido inquiridos numa fase prévia da investigação, na qual não se tinham obtido respostas por parte do corpo docente de todas as instituições. Assim, algumas IES foram excluídas, dado que se tencionava correlacionar, numa terceira fase da investigação, os resultados de docentes e estudantes provenientes das mesmas instituições. No total, responderam 54,5% das IES



universitárias e 60% das IES do ensino politécnico, sendo que algumas delas oferecem as duas valências, pelo que foram contabilizadas em cada uma das tipologias de ensino.

Os estudantes inquiridos tinham entre 17 e 70 anos, com uma média etária de 24,09 anos (com desvio-padrão de 9,11 anos), sendo a esmagadora maioria do sexo feminino (76,5%) e apenas 23,5% do sexo masculino. A maioria dos inquiridos provinha do ensino politécnico (57,5%), sendo 42,5% do ensino universitário. A tabela que se segue apresenta a distribuição dos estudantes pelas várias instituições de ensino superior público (tabela 1).

Tabela 1: Número total de respondentes que estudam em instituições do ensino superior público universitário e politécnico (N=341)

Instituição de Ensino Universitário	n
Universidade dos Açores	6
Universidade do Algarve	14
Universidade de Aveiro	15
Universidade do Porto	8
Universidade Aberta	19
Universidade de Lisboa	83
Total:	145
Instituição de Ensino Politécnico	n
Instituto Politécnico de Bragança	13
Instituto Politécnico de Castelo Branco	10
Instituto Politécnico de Coimbra	31
Instituto Politécnico da Guarda	3
Instituto Politécnico de Leiria	50
Instituto Politécnico de Portalegre	22
Instituto Politécnico de Santarém	6
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	13
Instituto Politécnico de Viseu	8
Instituto Politécnico de Tomar	22
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	12
Universidade do Algarve (Ensino Politécnico)	6
Total:	196

Relativamente à área de licenciatura que os estudantes frequentavam, verificou-se que mais de metade dos respondentes provinha da área das Humanidades (51%), seguindo-se as Ciências Sociais (37,8%), as Ciências de Engenharia (3,2%), as Ciências Agrárias (2,9%), as Ciências Médicas (2,6%) e, finalmente, as Ciências Exatas (2,3%). Quanto ao regime de lecionação frequentado, a grande maioria dos estudantes frequentava o ensino presencial (87,7%), enquanto 9,1% revelou ser estudante a distância e apenas 3,2% frequentava os dois regimes. Foram, assim, agrupados os dados respeitantes aos estudantes a frequentar o EaD e ambos os regimes.



Resultados

Apresentam-se, agora, os principais resultados obtidos neste estudo, junto dos 341 estudantes inquiridos.

Verifica-se que os resultados encontrados relativamente à percepção dos estudantes sobre a utilidade da integração das TIC na aprendizagem de língua inglesa sinalizam que os mesmos apresentam uma percepção favorável, com um score total médio de 4,20 e desvio-padrão de ,738, na escala de resposta facultada que se situava entre 1 e 5 pontos. O item que obteve o resultado mais elevado respeita à possibilidade de acesso a materiais atuais, com um valor médio de 4,42 (desvio-padrão de ,647), ao passo que aquele que recolheu um valor mais reduzido, ainda que em si elevado, tem a ver com a utilização das TIC para ajudar na competência de gramática, com média de 3,90 e desvio-padrão de ,830. Numa análise à percepção da utilidade da tecnologia para desenvolver as quatro competências de comunicação, temos com valor mais elevado a compreensão oral (média de 4,25 e desvio-padrão de ,767), seguida da compreensão escrita (média de 4,24 e desvio-padrão de ,695), expressão escrita (média de 4,19 e desvio-padrão de ,716) e, finalmente, a expressão oral (média de 3,98 e desvio-padrão de ,904), sendo todos os resultados em si elevados. Os resultados estão patentes na tabela 2.

Tabela 2: Percepção dos estudantes relativamente à utilidade da tecnologia na aprendizagem de língua inglesa

Percepção dos estudantes (n= 320)	Média	Desvio-padrão
A utilização das TIC ajuda-me a estudar Inglês de forma mais eficaz	4,19	,730
A utilização das TIC ajuda-me a melhorar as minhas competências de compreensão escrita (ler)	4,24	,695
A utilização das TIC ajuda-me a melhorar as minhas competências de expressão escrita (escrever)	4,19	,716
A utilização das TIC ajuda-me a melhorar as minhas competências de expressão oral (falar)	3,98	,904
A utilização das TIC ajuda-me a melhorar as minhas competências de compreensão oral (ouvir)	4,25	,767
A utilização das TIC ajuda-me a dominar a minha competência em gramática	3,90	,830
A utilização das TIC permite-me melhorar a aquisição de vocabulário	4,34	,629
A aprendizagem de língua inglesa pode ser mais divertida com aplicações TIC	4,28	,732
A utilização das TIC (ex: a Internet) permite-me aceder a materiais mais atuais em Inglês	4,42	,647
A utilização das TIC constitui uma boa forma de comunicação entre professores e estudantes	4,23	,733
Score Total Médio	4,20	,738



Analizamos, em seguida, os mesmos dados, mas à luz da distinção entre os dois regimes de lecionação, designadamente o ensino presencial e o EaD. Numa perspetiva geral, pode verificar-se que o score total médio é elevado em ambos os regimes, sendo ligeiramente mais elevado no caso dos estudantes de EaD/ambos. Na modalidade presencial, o item que recolhe um valor mais elevado é o respeitante à utilização da tecnologia para acesso a materiais mais atuais (média de 4,40 e desvio-padrão de ,654), enquanto aquele em que se verifica um índice mais reduzido é o que remete para a perceção da utilidade do uso das TIC para domínio da competência de gramática (média de 3,86 e desvio-padrão de ,832). É possível estabelecer-se, neste caso, um paralelismo entre os resultados do ensino presencial e os resultados globais, o que se justifica pela maior preponderância numérica deste grupo. No caso do EaD/ambos, verifica-se que o item que recolhe um índice mais elevado é o mesmo, relativo ao acesso a materiais atuais (média de 4,51 e desvio-padrão de ,597); contudo o item com score mais reduzido associa-se ao uso da tecnologia para melhoria da competência de expressão oral (média de 3,98 e desvio-padrão de ,935).

Numa análise à perceção da utilidade do uso das TIC para melhoria das quatro competências de comunicação, verifica-se a existência de diferenças a assinalar. No caso do ensino presencial, os resultados são análogos aos obtidos a nível global, com os resultados mais elevados a remeter para a compreensão oral (média de 4,25 e desvio-padrão de ,782), seguida da compreensão escrita (média de 4,23 e desvio-padrão de ,693), expressão escrita (média de 4,18 e desvio-padrão de ,712) e expressão oral (média de 3,99 e desvio-padrão de ,902). Por outro lado, no caso do EaD/ambos, aparece com valor mais elevado a competência de compreensão escrita (média de 4,29 e desvio-padrão de ,716), seguindo-se a expressão escrita (média de 4,27 e desvio-padrão de ,742), a compreensão oral (média de 4,24 e desvio-padrão de ,663) e, finalmente, a expressão oral (média de 3,98 e desvio-padrão de ,935). Os resultados encontram-se na tabela 3.

Tabela 3: Perceção dos estudantes relativamente à utilidade da tecnologia na aprendizagem de língua inglesa, por regime

Perceção dos estudantes (n= 320)	Presencial (n=279)		EaD e ambos (n=41)	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
A utilização das TIC ajuda-me a estudar Inglês de forma mais eficaz	4,19	,722	4,22	,791
A utilização das TIC ajuda-me a melhorar as minhas competências de compreensão escrita (ler)	4,23	,693	4,29	,716
A utilização das TIC ajuda-me a melhorar as minhas competências de expressão escrita (escrever)	4,18	,712	4,27	,742
A utilização das TIC ajuda-me a melhorar as minhas competências de expressão oral (falar)	3,99	,902	3,98	,935
A utilização das TIC ajuda-me a melhorar as minhas competências de compreensão oral (ouvir)	4,25	,782	4,24	,663



A utilização das TIC ajuda-me a dominar a minha competência em gramática	3,86	,832	4,22	,759
A utilização das TIC permite-me melhorar a aquisição de vocabulário	4,34	,632	4,34	,617
A aprendizagem de língua inglesa pode ser mais divertida com aplicações TIC	4,29	,738	4,24	,699
A utilização das TIC (ex: a Internet) permite-me aceder a materiais mais atuais em Inglês	4,40	,654	4,51	,597
A utilização das TIC constitui uma boa forma de comunicação entre professores e estudantes	4,23	,713	4,27	,867
Score Total Médio:	4,20	,738	4,26	,739

Foram, igualmente, analisadas as principais limitações ou constrangimentos que os estudantes percecionam na integração da tecnologia. As mesmas são apresentadas em valores percentuais, considerando que o formato de resposta aos itens se apresentava dicotómico (Sim, Não e Não Respondido - N/R). Os resultados permitem verificar que o principal problema identificado pelos estudantes se prende com a falta de material informático na instituição (43,1%) seguido da limitada recetividade/atitudes negativas dos docentes relativamente à **utilização das TIC**. O valor percentual mais reduzido registou-se no desinteresse dos estudantes (29,6%), o que denota uma favorável abertura a estas práticas por parte dos mesmos. Os resultados relativos a estes itens encontram-se sintetizados na tabela 4.

Tabela 4: Principais limitações ou constrangimentos identificados na integração da tecnologia no ensino da língua, em percentagem

Limitações ou constrangimentos (n= 320)	Sim	Não	N/R
Impreparação do docente	33,7%	60,1%	6,2%
Não recetividade do docente, ou seja, atitudes negativas face as TIC	34,6%	59,2%	6,2%
Falta de material informático na instituição	43,1%	50,7%	6,2%
Desinteresse dos estudantes	29,6%	64,2%	6,2%

Procedendo-se a uma análise comparativa por regime de lecionação, constata-se que os resultados relativos aos constrangimentos no uso da tecnologia são sinalizados, de forma mais intensa, por parte dos alunos a frequentar o ensino presencial. No caso dessa modalidade, temos novamente o item 'falta de material informático na instituição' a apresentar o valor mais elevado (46,8%), enquanto o 'desinteresse dos estudantes' recolhe o valor mais reduzido (28,8%). Nos regimes EaD/ambos, verificam-se resultados totalmente diferentes, sendo que este último item é, paradoxalmente, o que recolhe um valor mais elevado (35,7%). Por outro lado, há dois itens que obtêm o valor mais baixo, nomeadamente a 'não recetividade



do docente' e a 'falta de material informático na instituição' sendo que este **último** remetia, no caso do EaD, para a existência de serviços online e ao acesso soluções tecnológicas adequadas para suporte ao ensino e aprendizagem a distância. Os resultados encontram-se na tabela 5.

Tabela 5: Principais limitações ou constrangimentos identificados na integração da tecnologia no ensino da língua, em percentagem, por regime

Limitações ou constrangimentos (n= 320)	Presencial (n=279)			EaD e ambos (n=41)		
	Sim	Não	N/R	Sim	Não	N/R
Impreparação do docente	35,8%	57,5%	6,7%	19%	78,6%	2,4%
Não receptividade do docente, ou seja, atitudes negativas face as TIC	37,1%	56,2%	6,7%	16,7%	81%	2,4%
Falta de material informático na instituição	46,8%	46,5%	6,7%	16,7%	81%	2,4%
Desinteresse dos estudantes	28,8%	64,5%	6,7%	35,7%	61,9%	2,4%

Numa questão aberta, foi pedido aos estudantes que indicassem outros constrangimentos/limitações além dos já anteriormente apresentados. De entre as respostas recolhidas, destacam-se alguns problemas assinalados, sendo que cada item corresponde a uma incidência de resposta. Estudantes do regime presencial referem questões como: o desfasamento entre os níveis de proficiência dos alunos (grupos bastante heterogêneos), o desinteresse dos professores, a falta de hábito dos mesmos na integração da tecnologia, o custo de implementação da tecnologia vs benefícios trazidos e a desatualização dos programas integrantes das TIC por parte da instituição de ensino. No caso do EaD/ambos, os estudantes identificaram como principais problemas o excesso de tarefas/atividades propostas pelos professores para realização online, bem como as limitadas oportunidades de desenvolvimento de capacidades orais, a demora nas intervenções e no feedback dado pelos docentes.

No que concerne às expectativas dos estudantes perante o uso das TIC na aprendizagem de língua inglesa, os resultados gerais, patentes na tabela 6, dão conta de um score médio elevado (média de 3,94 e desvio-padrão de ,861). O item que recolheu um maior índice de expectativa foi o 'Espero que as TIC sejam utilizadas com maior frequência para me ajudar a melhorar as competências em língua inglesa' (média de 4,20 e desvio-padrão de ,783). Inversamente, o item em que se obteve um score mais reduzido, ainda que positivo, foi o 'Preciso que os meus professores de Inglês me ensinem a pesquisar e utilizar recursos online de aprendizagem' (média de 3,33 e desvio-padrão de 1,212), o que revela um favorável sentido de autonomia no uso das TIC por parte dos estudantes. Destacamos, além disso, o item 'Espero comunicar com os professores de inglês para obter conselhos, via email, após as aulas' (média de 4,04 e desvio-padrão de ,799), o que denota a existência de expectativa nos estudantes relativamente ao apoio do docente, o qual os discentes não prescindem.



Tabela 6: Expetativas dos estudantes relativamente à utilização das tecnologias na aprendizagem de língua inglesa

Expetativas	N	Média	Desvio-padrão
Espero que as TIC sejam utilizadas com maior frequência para me ajudar a melhorar as competências em língua inglesa	320*	4,20	,783
Gostaria que os meus professores de Inglês utilizassem materiais atuais da internet no ensino	320*	4,19	,764
Preciso que os meus professores de Inglês me ensinem a pesquisar e utilizar recursos online de aprendizagem	320*	3,33	1,212
Espero que as TIC sejam utilizadas com maior frequência para tornar a aprendizagem do Inglês mais lúdica	320*	4,13	,797
Espero comunicar com os professores de inglês para obter conselhos, via email, após as aulas	320*	4,04	,799
Espero participar num fórum online para debater a aprendizagem do Inglês com os meus colegas	320*	3,39	1,041
Acho que os professores de Inglês devem utilizar aplicações TIC no ensino	319**	4,18	,692
Prefiro estudar Inglês com TIC	319**	3,84	,910
Espero que as TIC me permitam estudar Inglês de forma mais eficaz	320*	4,13	,755
Score Total Médio:		3,94	,861

*21 missing values;

** 22 missing values.

Numa análise por regime, feita a partir dos dados patentes na tabela 7, constata-se a existência de um índice global de expetativas mais elevado no grupo de estudantes a frequentar a EaD/ ambos comparativamente ao grupo de estudantes do regime presencial. No caso do regime EaD/ ambos, o item onde se registou o valor médio mais elevado remete para a expetativa de uma maior utilização das TIC para melhoria das competências em Inglês (média de 4,29 e desvio-padrão de ,716), enquanto o valor mais baixo surgiu associado ao item que sinaliza a necessidade de apoio dos docentes para a pesquisa e utilização de recursos online (média de 3,30 e desvio-padrão de 1,218). Este é, também o item que obtém um score mais reduzido junto dos estudantes do EaD/ ambos, com um valor de 3,51 de média e 1,165 de desvio-padrão. Por outro lado, neste regime, há dois itens a obter o score mais elevado, nomeadamente o que remete para a expetativa de uma maior utilização da tecnologia para melhoria de competências em língua inglesa (média de 4,29 e desvio-padrão de ,716) e o item que se foca na crença de que os docentes deveriam utilizar mais aplicações TIC no ensino (média de 4,29 e desvio-padrão de ,602).



Tabela 7: Expetativas dos estudantes relativamente à utilização das tecnologias na aprendizagem de língua inglesa, por regime

Expetativas	Presencial			EaD e ambos		
	N	Média	Desvio-padrão	N	Média	Desvio-padrão
Espero que as TIC sejam utilizadas com maior frequência para me ajudar a melhorar as competências em língua inglesa	279*	4,19	,793	41*	4,29	,716
Gostaria que os meus professores de Inglês utilizassem materiais atuais da internet no ensino	279*	4,21	,759	41*	4,10	,800
Preciso que os meus professores de Inglês me ensinem a pesquisar e utilizar recursos online de aprendizagem	279*	3,30	1,218	41*	3,51	1,165
Espero que as TIC sejam utilizadas com maior frequência para tornar a aprendizagem do Inglês mais lúdica	279*	4,13	,797	41*	4,17	,803
Espero comunicar com os professores de inglês para obter conselhos, via email, após as aulas	279*	4,02	,818	41*	4,15	,654
Espero participar num fórum online para debater a aprendizagem do Inglês com os meus colegas	279*	3,31	1,048	41*	3,93	,818
Acho que os professores de Inglês devem utilizar aplicações TIC no ensino	278**	4,16	,703	41*	4,29	,602
Prefiro estudar Inglês com TIC	279*	3,83	,888	40**	3,88	1,067
Espero que as TIC me permitam estudar Inglês de forma mais eficaz	279*	4,11	,765	41*	4,27	,672
Score Total Médio:		3,92	,865		4,06	,811

Presencial *21 missing values;
** 22 missing values.

EaD e ambos *1 missing value
** 2 missing values

Atentamos, agora, nos resultados respeitantes às atividades com recurso à tecnologia a que estudantes recorrem em atividade de estudo autónomo. Os resultados permitiram constatar a existência de valores percentuais de nível moderado (53,50%). O item que obtém um índice mais



elevado de frequência é o relativo à pesquisa de materiais online em Inglês (85,3%), enquanto aquele que recolhe um resultado mais reduzido remete para a utilização de flashcards digitais para aprendizagem de vocabulário (9,7%). Numa análise acerca das práticas de estudo autónomo para desenvolvimento das quatro competências de comunicação, verifica-se que se obteve um valor percentual mais elevado na compreensão escrita (75,1%), seguida da compreensão oral (74,8%), ambas com valores elevados. Surgem, depois, a prática de expressão escrita (65,4%) e, finalmente, a prática de expressão oral (56%), ambas com valores moderados. Os resultados estão patentes na tabela 8.

Tabela 8: Atividades de aprendizagem dos estudantes em estudo autónomo, em percentagem

Atividades de Aprendizagem (n=336)	Sim	Não	N/R
Pesquisa de materiais online em Inglês	85,3%	13,2%	1,5%
Prática de compreensão oral (ouvir)	74,8%	23,8%	1,5%
Prática de compreensão escrita (ler)	75,1%	23,5%	1,5%
Prática de expressão oral (falar)	56,0%	42,5%	1,5%
Prática de expressão escrita (escrever)	65,4%	33,1%	1,5%
Partilha das aprendizagens em fórum	12,3%	86,2%	1,5%
Utilização de dicionários online	74,5%	24%	1,5%
Utilização de flashcards digitais para aprendizagem de vocabulário	9,7%	88,9%	1,5%
Utilização do Google Tradutor	72,4%	26,1%	1,5%
Discussão de tarefas com os colegas via email	29,6%	68,9%	1,5%
Discussão de tarefas com os professores via email	33,4%	65,1%	1,5%

Quando se procede a uma análise por regime, de acordo com os dados da tabela 9, verifica-se que os valores percentuais de uso da tecnologia para estudo autónomo são ligeiramente mais elevados no caso dos estudantes do EaD/ambos. Para além disso, os itens com score mais elevado e mais reduzido repetem-se em relação aos resultados globais. No caso do item que recolhe um valor mais elevado, ele respeita à pesquisa de materiais em inglês (84,3% no presencial e 92,9% no EaD/ambos), enquanto o item de score mais reduzido tem a ver com o uso de flashcards digitais para aprendizagem de vocabulário (7,7% no ensino presencial e 23,8% no EaD/ambos). Neste último regime, há ainda um outro item com o mesmo valor percentual (23,8%), o qual se associa à discussão de tarefas com os colegas via email.

Tabela 9: Atividades de aprendizagem dos estudantes em estudo autónomo, em percentagem, por regime

Atividades de Aprendizagem (n=336)	Presencial (n=295)			EaD e ambos (n=41)		
	Sim	Não	N/R	Sim	Não	N/R
Pesquisa de materiais em Inglês	84,3%	14,4%	1,3%	92,9%	4,8%	2,4%



Prática de compreensão oral (ouvir)	73,9%	24,7%	1,3%	81,0%	16,7%	2,4%
Prática de compreensão escrita (ler)	75,6%	23,1%	1,3%	71,4%	26,2%	2,4%
Prática de expressão oral (falar)	55,5%	43,1%	1,3%	59,5%	38,1%	2,4%
Prática de expressão escrita (escrever)	65,2%	33,4%	1,3%	66,7%	31,0%	2,4%
Partilha das aprendizagens em fórum	9,0%	89,6%	1,3%	35,7%	61,9%	2,4%
Utilização de dicionários online	73,9%	24,7%	1,3%	78,6%	19,0%	2,4%
Utilização de flashcards digitais para aprendizagem de vocabulário	7,7%	91,0%	1,3%	23,8%	73,8%	2,4%
Utilização do Google Tradutor	72,2%	26,4%	1,3%	73,8%	23,8%	2,4%
Discussão de tarefas com os colegas via email	30,4%	68,2%	1,3%	23,8%	73,8%	2,4%
Discussão de tarefas com os professores via email	33,1%	65,6%	1,3%	35,7%	61,9%	2,4%

Conclusões

Na sequência dos resultados encontrados, é possível concluir que a perceção dos estudantes relativamente à integração das TIC para aprendizagem de língua inglesa é, globalmente, favorável (superior a 3,50 na escala de 1 a 5 pontos), o que vai ao encontro dos resultados do estudo que esteve na base do questionário utilizado (Tri & Nguyen, 2014).

No que concerne aos resultados relativos ao uso da tecnologia para desenvolvimento das quatro competências de comunicação, tanto no caso da perceção geral de utilidade como no estudo autónomo, em primeiro lugar aparecem as competências de compreensão e só depois as de expressão. No caso da perceção de utilidade da tecnologia, todos os scores são elevados, mas, no contexto do estudo autónomo, os resultados relativos às competências de expressão apresentaram-se moderados. No que respeita ao estudo autónomo, os resultados obtidos são de nível moderado, situando-se genericamente entre 50 e 70%), sendo que os valores percentuais por regime se apresentam, igualmente, moderados. Constata-se, portanto, que o contributo da tecnologia para melhoria da expressão oral aparece em último lugar nos resultados globais e por regime, no caso da perceção de utilidade, resultado que se repete nos dados obtidos sobre o estudo autónomo, com apenas 56% dos respondentes a investir na prática de expressão oral nas suas atividades de estudo. Também uma das respostas de carácter aberto veicula a questão do desenvolvimento das capacidades orais como uma limitação identificada, concretamente no EaD. A literatura mostra, todavia, que as TIC podem contribuir de forma particularmente positiva para o desenvolvimento da oralidade, assim como para a avaliação dessa competência (Nobre & Relvas, 2015).



Relativamente aos principais constrangimentos e limitações percecionados acerca da integração da tecnologia na aprendizagem de língua inglesa, os valores percentuais apresentaram-se tendencialmente reduzidos (<49%), não só a nível global como numa análise por regime de lecionação. Contudo, vários estudantes referiram situações passíveis de melhoria, nomeadamente no que se refere à necessidade de atualização de equipamentos e infraestruturas tecnológicas, bem como no que diz respeito a atitudes negativas dos docentes face à tecnologia. Estes remetem para alguns fatores que obstaculizam a qualidade do ensino de língua inglesa no ensino superior, já identificados por Nguyen, Warren e Fehring (2014), nomeadamente no que diz respeito às diferenças nos níveis de competência dos estudantes e o uso limitado de tecnologia por parte do docente. Estes resultados revelam-se, assim, importantes para as IES, na medida em que as mesmas podem desta forma ver identificados constrangimentos atualmente percecionados pelos seus estudantes, aproveitando tais elementos para rever as condições de trabalho facultadas ao seu grupo discente bem como as práticas docentes vigentes, atuando de forma a poder minimizar as fragilidades existentes e assinaladas pelos seus estudantes, promovendo maior eficácia na utilização da tecnologia para suporte ao ensino e aprendizagem da língua.

Quanto às expectativas de uso das TIC para aprendizagem de língua inglesa, os resultados são, genericamente, bastante favoráveis (>3,50), indo ao encontro dos anteriormente encontrados por de Tri e Nguyen (2014), sendo que os estudos sobre esta temática se apresentam bastante escassos tanto a nível nacional como internacional. Destacamos o item que obtém um score mais elevado e que remete para a expectativa de uso da tecnologia com maior frequência para melhorar as competências em inglês, ressaltando dois outros resultados elevados, que apontam para a expectativa de uma maior utilização das TIC por parte dos docentes, bem como de comunicação com o docente, de que se depreende que a tecnologia *per se* não é suficiente e que é necessário facultar feedback frequentemente.

Atendendo às opiniões veiculadas pelos estudantes, considerando as necessidades e dificuldades sentidas, preconizamos a vantagem na seleção diversificada de metodologias e ferramentas tecnológicas para suporte à aprendizagem do inglês, assente em objetivos pedagógicos bem delineados. Estes devem promover uma utilização eficaz da tecnologia para o desenvolvimento das competências dos estudantes, principalmente as de oralidade, não só em contexto de sala de aula como também autonomamente, preparando-os para o seu futuro profissional. Cremos que é este o principal contributo deste trabalho, antevendo também os principais desafios que se colocam ao ensino superior português, que tem potencial para se internacionalizar e seguir as principais tendências de personalização dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes, para os quais o recurso à tecnologia é hoje fundamental.

Agradecimentos

Este trabalho de investigação foi desenvolvido no âmbito do programa doutoral “Technology-Enhanced Learning and Societal Challenges” (PD/00173/2013), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de uma bolsa de investigação (PD/BI/113594/2015) e outra de doutoramento (PD/BD/128449/2017).



Referências

- Arrosagaray, M., González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Rodríguez-López, B. (2019). A comparative study of Spanish adult students' attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes. *Computers & Education*, 134, 31-40. doi:10.1016/j.compedu.2019.01.016
- Aşıksoy, G. (2018). ELT Students' Attitudes and Awareness Towards the Use of Web 2.0 Technologies for Language Learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 240-251.
- Beatty, K. (2013). *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. London: Routledge.
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Bueno Alastuey, M. C. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 419-432. doi:10.1080/09588221.2011.574639
- Cardoso, P. & Perez, N. The use of mobile devices in foreign language teaching in the tourism area: A pedagogical proposal. In *Proceedings of the 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)(pp.1150-1159)*. Sevilha: IATED. doi:10.21125/iceri.2018.1264
- Chagas, L. (2019). *Tecnologias na Aprendizagem de Língua Estrangeira no Ensino Superior em Portugal: as Realidades Presencial e a Distância*. Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Chow, W. S., & Shi, S. (2014). Investigating Students' Satisfaction and Continuance Intention toward E-learning: An Extension of the Expectation – Confirmation Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 1145–1149. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.193
- Comissão Europeia (2018). *Council Recommendation on key competences for lifelong learning*. Retirado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Retirado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/404_en.ht
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Decreto-Lei nº 133/2019, de 3 de Setembro.
- Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R. & Colucci, E., (2014). E-learning in European Higher Education Institutions. Results of a mapping survey conducted in October-December 2013. Brussels: European University Association. Disponível em http://www.eua.eu/Libraries/publication/e-learning_survey.pdf?sfvrsn=2
- Hasan, A., & Laaser, W. (2010). Higher Education Distance Learning in Portugal – State of the Art and Current Policy Issues. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914961.pdf>
- Jara, M., & Mellar, H. (2010). Quality enhancement for e-learning courses: The role of student feedback. *Computers & Education*, 54, 709–714. Doi: 10.1016/j.compedu.2009.10.016
- Lamy, M. N. (2013). Distance CALL online. In M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer. *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 141-158). London & New York: Bloomsbury.



- Lai, C., Yeung, Y. & Hu, J. (2016) University student and teacher perceptions of teacher roles in promoting autonomous language learning with technology outside the classroom, *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 703-723. doi: 10.1080/09588221.2015.1016441
- Liu, J. (2009). A survey of EFL learners' attitudes toward information and communication technologies. *English Language Teaching*, 2(4), 101-106.
- Martins, C. S., & Cardoso, M. N. (2015). Let's talk, shall we? – a oralidade no ensino do inglês em Portugal. *Saber & Educar* (20), 138-158. doi:10.17346/se.vol20.185
- Matos, J. F., Pedro, N., Pedro, A. & Cabral, P. (2014). Tendências nas metodologias de investigação na área das tecnologias na educação: Uma análise da investigação de cursos pós-graduados entre 2005 e 2013. In G. L. Miranda. M. E. Monteiro & P. Brás. *Atas 3.º Encontro Internacional TIC e Educação* (pp. 832-839). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Nguyen, H., T., Warren, W., & Fehring, H. (2014). Factors Affecting English Language Teaching and Learning in Higher Education. *English Language Teaching*, 7(8). doi:10.5539/elt.v7n8p94
- Nobre, A., & Relvas, M. D. J. (2015). Avaliação alternativa digital da oralidade “Em Qualquer Lugar do Mundo”. In T. Cardoso, A. Pereira & L. Nunes. *Avaliação e tecnologias no ensino superior* (pp. 38-51). Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, I. M. S. P de. (2015). *Inglês Para Turismo: Contributo para o Uso da Língua através de Mobile Learning*. (Tese de Doutoramento em Linguística). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. N. P. (2017). *Novas tecnologias para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na área do turismo no ensino superior*. (Tese não publicada de Doutoramento em Linguística). Évora: Universidade de Évora.
- Seaman, J. E., Allen, I. E. & Seaman, J. (2018). *Grade Increase: Tracking Distance Education in the United States*. Babson Survey Research Group. Retirado de <https://onlinelearningsurvey.com/reports/gradeincrease.pdf>
- Selwyn, N. (2016). Digital downsides: exploring university students' negative engagements with digital technology, *Teaching in Higher Education*, 21(8), 1006-1021. doi: 10.1080/13562517.2016.1213229
- Walker, A., & White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: connecting theory and practice-Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, J. (2013). Mobile assisted language learning: review of the recent applications of emerging mobile technologies. *English Language Teaching*, 6(7), 19-25.