

en el caso de la entrevista y del reportaje. Tras asistir a los seminarios y recibir formación específica, los alumnos incorporaron las estrategias de planificación como elemento clave en la competencia escritora.

Por último, los resultados referidos a la adecuación de las explicaciones y los textos al receptor son ampliamente positivos.

### CONCLUSIONES

La actividad realizada, a tenor de los resultados obtenidos, ha sido muy beneficiosa para la mejora tanto de la propia competencia escritora de los futuros maestros, como de sus conocimientos en cuanto a la utilidad de los géneros periodísticos y del uso del periódico escolar en el aula. Los conocimientos de los rasgos propios de los géneros textuales y, más concretamente, de los propios del periódico escolar incrementaron notablemente.

El ejercicio de mejora de una primera versión y de inclusión de indicaciones ligadas a la docencia en la elaboración de modelos que representen los distintos géneros textuales propios del periódico escolar ha resultado ser de gran utilidad didáctica.

La labor de mejorar y enmendar la primera versión, ha resultado en un proceso de autocritica, de reflexión y de mejora de habilidades tanto escritoras como docentes por parte de los alumnos de grado. Los futuros maestros han podido ampliar sus conocimientos sobre los géneros periodísticos, y más concretamente, los relacionados con el periódico escolar. Igualmente, han detectado sus carencias conceptuales, de contenido y de estrategias y herramientas didácticas a la hora de trabajar el periódico escolar en el aula. En este sentido, el ejercicio, en el que se proporcionó a los alumnos la oportunidad de mejorar la primera versión tras recibir directrices que versaban tanto sobre tipologías textuales como sobre su futura labor docente, ha sido muy útil.

Esta intervención pedagógica ha arrojado resultados muy satisfactorios, en parte por sus posibilidades de aplicación real en el aula de Primaria y por su actuación como despertador de conciencias en cuanto a la importancia del conocimiento de los diversos géneros textuales con los que se trabaja y delo fundamental que resulta la planificación de la escritura. Tras haber participado en la experiencia, los futuros maestros cuentan con una herramienta de gran utilidad y con múltiples ventajas a la hora de mejorar la competencia escritora en Primaria: el periódico escolar.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chandler, C. (1998). Use the news. Press to read: Literacy now! *Journal of Reading*, 31(8), 746-748.
- Domínguez-Lázaro, M.R. (2010). Los medios en el aula: el Periodismo como recurso pedagógico. En J.M. Pérez Tornero (Coord.), *Alfabetización mediática y culturas digitales* (pp. 1-18). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Elías, C. (2003). La revista escolar como estrategia de conocimiento. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 124-129.
- Gallardo-Saborido, E.J. y Núñez-Román, F. (2016). La escritura académica en la Universidad: reflexiones y propuestas para alumnos y docentes. En A. Gómez Camacho (coord.), *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y de escribir en el entorno digital*, 69-84. Vallehermoso, Madrid: Síntesis.
- Gómez-Castelló, M. (2013). *Prensa escolar digital: uso y competencias curriculares. Caso de Sevilla*. Madrid: UNED.
- González-Requena, J. (1989). *El espectáculo informativo*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.
- Legrand, L. (1999) *Célestin Freinet (1896-1966) Una vida excepcional*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- Navarro-Pablo, M., y Núñez-Román, F. (2016). Planificación de la Escritura. En *Curso de Formación TFG. Plan de acción Tutorial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

## Língua inglesa e tecnologia no ensino superior: presencial vs distância

**Laura Chagas**

Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Portugal — laurachagas@campus.ul.pt

**Neuza Pedro**

Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Portugal — nspedro@ie.ulisboa.pt

Estudo financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do Programa Doutoral TELSC, Bolsa PD/BD/128449/2017

### RESUMO

*A tecnologia oferece novas potencialidades no que respeita ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pelo que, nesta comunicação, apresentamos os resultados de um questionário aplicado a docentes de língua inglesa provenientes de instituições portuguesas de ensino universitário e politécnico no ano letivo de 2015/2016. O objetivo deste estudo prende-se com a identificação de práticas de docência ao nível do ensino superior, considerando o facto de alguns cursos se encontrarem hoje a ser ministrados na modalidade online e a escassez de dados acerca desta nova realidade. Foram, portanto, considerados os seguintes tópicos à luz da distinção entre os regimes presencial e a distância: atitudes e uso da tecnologia, ferramentas e recursos; ferramentas web 2.0 utilizadas para o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral e escrita; avaliação com recurso à tecnologia.*

*Trata-se de um estudo de cariz quantitativo e teor descritivo que se enquadra num projeto de doutoramento e os dados foram recolhidos a partir de um questionário online. Os resultados apontam para uma certa recetividade dos docentes em relação à tecnologia na sua prática de ensino da língua inglesa. O computador é o recurso mais utilizado em ambos os regimes e pode concluir-se, ainda, que não se registam diferenças significativas entre o presencial e o ensino a distância. Relativamente às ferramentas web 2.0, são utilizadas principalmente para o desenvolvimento das competências de escrita no regime presencial e de leitura no ensino a distância. Os respondentes não recorrem com frequência à tecnologia em contextos de avaliação; contudo, o instrumento mais utilizado neste âmbito é o quiz online de escolha múltipla.*

*Em suma, pode concluir-se que os docentes utilizam a tecnologia na sua prática docente com alguma frequência. Encontram-se resultados na literatura que atestam esta recetividade, ainda que não exatamente no contexto do desenvolvimento de competências de comunicação no ensino superior. O facto de o computador ser o recurso mais utilizado em ambos os regimes mostra que as tecnologias móveis não são ainda utilizadas a este nível. Além disso, o uso de ferramentas web 2.0 usadas sobretudo para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita em ambos os regimes parece apontar para uma certa desatenção em relação ao desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral. Preconiza-se, todavia, que a tecnologia pode desempenhar um papel importante no equilíbrio de todo este processo.*

**Palavras chave:** docentes; inglês para fins específicos; tecnologia; ensino superior; competências de comunicação

### ABSTRACT

*Technology brings new opportunities for teaching and learning foreign languages, so, in this article, we present the findings of a survey conducted on English language lecturers from Portuguese university and polytechnic institutions in order to find out how technology is integrated in this context. The purpose of the study is to identify teaching practices in higher education, bearing in mind the fact that some courses are now being taught online and data regarding this area is very scarce. Therefore, the following topics were considered in the light of face to face and distance learning: attitudes and use of technology; tools and resources; web 2.0 tools used for developing listening,*

*speaking, reading and writing skills; technology-enhanced assessment.*

*This is a quantitative and descriptive study that is part of a doctoral project and data was collected through an online survey. The results show that lecturers are open to the use of technology in their English teaching practice. We can also conclude that the computer is the most prevalent resource in both methods and that there are no significant statistical differences between face-to-face and distance learning. As far as web 2.0 tools are concerned, they seem to be mainly used for developing writing skills in face-to-face contexts and reading skills in distance learning. Respondents don't seem to make a regular use of technology for assessment; nevertheless, the most used instrument in this area is the multiple-choice online quiz.*

*In conclusion, we can say that faculty seem to be receptive to the use of technology. We can find similar results in other studies, although the use of technology for the development of communication skills in higher education is not a very common topic. The fact that the computer is the most used resource in both face to face and distance learning methods shows that smartphones and mobile learning, for instance, are not very popular in this level. Moreover, the use of web 2.0 to develop reading and writing skills in both methods can mean that listening and speaking skills are somehow disregarded. We believe, however, that technology can play an important role in this process.*

**Keywords:** *faculty; ESP; technology; higher education; communication skills*

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a tecnologia tem vindo a integrar os vários setores da sociedade, incluindo a Educação, trazendo inúmeras potencialidades para o desenvolvimento das competências que têm vindo a ser recomendadas como essenciais para o futuro, por parte da Comissão Europeia, por exemplo. Destacamos, neste contexto, alguns documentos que remetem para a utilização da tecnologia e literacia digital, além da proficiência em língua estrangeira (Comissão Europeia, 2007; Comissão Europeia, 2010). Também o NMC Horizon Report, por seu turno, tem vindo anualmente a sistematizar os desafios para o Ensino Superior, de entre os quais se destacam, nomeadamente na edição de 2017, como tendências-chave a curto prazo, os conceitos de Blended Learning Designs e Collaborative Learning (Adams Becker, Cummins, Davis, Freeman, Hall Giesinger & Ananthanarayanan, 2017), em ambos os casos remetendo para tipologias de ensino mediados pelas tecnologias. No caso particular deste trabalho, debruçamo-nos sobre a língua inglesa especificamente, por ser considerada ainda uma nova *lingua franca* e por ser um domínio transversal às várias áreas de estudo em licenciatura. Por essa razão, referimo-nos ao contexto de Inglês para Propósitos Específicos (English for Specific Purposes).

Neste contexto, importa analisar a situação atual no ensino superior português, pelo que no âmbito desta comunicação, integrada num projeto de doutoramento, nos propomos investigar a forma como a tecnologia é integrada no ensino e aprendizagem de língua inglesa, procedendo a uma distinção entre práticas estabelecidas em regime presencial e em regime de Ensino a Distância (EaD). Os resultados apresentados são respeitantes a uma primeira fase de recolha de dados, que decorreu através de um questionário online aplicado a docentes de língua inglesa do ensino superior português universitário e politécnico no ano de 2016.

## LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR: USO DE TECNOLOGIA NOS REGIMES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Por forma a investigar o uso de tecnologia na aprendizagem de língua estrangeira, propomo-nos a incidir o foco de análise nas quatro competências de compreensão e expressão oral e escrita, em inglês designadas por *listening* (ouvir), *speaking* (falar), *reading* (ler) e *writing* (escrever). Alguns exemplos de ferramentas Web 2.0 famosas utilizadas para o desenvolvimento destas competências são o Youtube (Chang & Chang, 2014), o Skype e o Facebook (Yen, Hou & Chang, 2015) ou os blogues (Aydin, 2014). Hew e Cheung (2013) atestam o impacto positivo que tem sido obtido pela utilização de ferramentas Web 2.0 na aprendizagem, afirmando: “the positive effects are not necessarily attributed to the technologies *per se* but to how the technologies are used, and how one conceptualizes learning” (p. 47).

Para contextualização do estudo, analisam-se as atitudes dos docentes relativamente à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), aos recursos mais utilizados e à avaliação, à luz da distinção entre os regimes presencial e EaD. Importa portanto, neste momento, traçar um quadro geral do ensino superior atual e explicitar brevemente alguns conceitos que subjazem a estes temas.

Nos últimos anos, iniciou-se a oferta de cursos de licenciatura total ou parcialmente desenvolvidos em regime a distância, conceito que por vezes se usa a par do conceito de e-learning, que entendemos por “uma metodologia de ensino flexível e facilitadora da aprendizagem, focada no aprendente, com recurso à internet e a ferramentas Web 2.0, cujos intervenientes estão separados temporal e/ou espacialmente [integrando, assim dimensões de trabalho síncrono e/ou assíncrono]” (Chagas, 2012, p. 11).

Um documento relativamente recente, desenvolvido pelo Ministério da Educação e Ciência, aponta para a internacionalização do ensino superior e refere o EaD como elemento preponderante nesta ambição (MEC, 2014). Aludindo a um relatório anterior, de cariz avaliativo e independentemente efetuado por um conjunto de especialistas (Hasan, Laaser, Mason, Sangrà & Bielschowsky, 2009) acerca desta temática, destacam-se a importância da colaboração entre instituições de ensino superior, a partir do know-how da Universidade Aberta (UAb) que, apesar de ser a principal instituição vocacionada para este tipo de ensino, não conseguiria responder às necessidades desejáveis para o desenvolvimento do EaD em Portugal, o qual não tinha vindo a apresentar resultados satisfatórios de crescimento. Neste contexto, recomendava-se a criação de consórcios interinstitucionais de vários tipos, por exemplo entre a UAb e outras instituições, preferencialmente os politécnicos, os quais não se têm vindo a estabelecer com os desejáveis fins. Aliás, uma análise posterior por parte de alguns destes elementos (Hasan & Laaser, 2010) indica que o número de inscritos em cursos do regime EaD perfazia cerca de 3% do total de estudantes matriculados no ensino superior nacional (sendo 90% destes provenientes da UAb).

Cinco anos volvidos (ao consultar a página web da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência<sup>1</sup> sobre os dados mais recentes, de 2015/2016), é possível constatar-se que o número de inscritos em cursos de EaD se mantém na ordem dos 3%, o que denota inexistência de progressos nesta área. No ensino universitário, além da UAb, apenas a Universidade de Aveiro assume formalmente a oferta de um curso de licenciatura em EaD, mas no âmbito do ensino politécnico, dado tratar-se de uma escola integrada, o Instituto Superior de Contabilidade e Administração. No ensino politécnico, há oferta de sete cursos de 1.º ciclo, designadamente um no Instituto Politécnico de Beja, um no Instituto Politécnico do Cávado e Ave e quatro no Instituto Politécnico de Leiria (ainda que, de acordo com a página web da instituição, apenas um deles tenha abertura de vagas para 2017/2018). Relativamente à oferta de cursos de licenciatura propriamente ditos, a representatividade dos cursos em EaD é ainda menor, dado que, de entre os 1383 cursos de 1.º ciclo (licenciatura), apenas 19 se inserem na modalidade de EaD, o que perfaz um total de 1,37%.

No que respeita à avaliação, salientamos o trabalho de Redecker (2013), um relatório preparado para a Comissão Europeia relativo ao uso das TIC para avaliação e competências-chave, cujas ferramentas referidas serviram de ponto de partida para a construção desta secção do questionário, complementadas com outras mencionadas no trabalho de Bower (2015). No âmbito do ensino de língua estrangeira, a autora alude à avaliação baseada em computador e aos e-portefólios como aqueles que oferecem maior potencial neste domínio. A problemática da avaliação digital tem vindo a ser abordada por autores portugueses, como por exemplo Amante (2011), que advoga a utilização do e-portefólio como um instrumento regulador das aprendizagens, de caráter construtivista.

Neste contexto, considerando a vantagem que o domínio de língua estrangeira traz ao cidadão comum nas várias áreas de conhecimento, importa analisar a forma como a tecnologia tem vindo a ser utilizada para desenvolvimento das competências supracitadas e para a sua respetiva avaliação, até pelo facto de se revestir de um potencial imenso, dada a utilização de uma miríade de ferramentas e de um sem número de formatos avaliativos, que também podem ser vantajosos para estudantes e docentes.

## METODOLOGIA

Este trabalho de investigação consiste num estudo quantitativo, de teor descritivo, que tem como objetivo delinear o panorama de utilização de tecnologia no ensino superior, ao nível da língua inglesa, em instituições nacionais de ensino universitário e politécnico, tendo por base dois artigos principais, nomeadamente um que consiste numa sistematização de um conjunto de Ferramentas Web 2.0 utilizadas com fins educacionais (Bower, 2015) e outro que respeita à avaliação com recurso à tecnologia (Redecker, 2013).

A partir dos estudos referidos e de outros tópicos resultantes de uma revisão da literatura, construiu-se um questionário aplicado na modalidade online aos 360 docentes de língua inglesa a lecionar no ano letivo de 2015/2016, provenientes de instituições de ensino superior público universitário e politécnico (dados obtidos junto da Direção Geral de Estatísticas do Ensino Superior). De entre estes, obtiveram-se 40 respostas de docentes do regime presencial e 6 respostas de docentes que afirmaram lecionar língua inglesa no regime de EaD ou em ambos os regimes.

A recolha destes dados reporta-se à primeira fase de um projeto de doutoramento, em que se tentou inquirir os docentes para averiguar alguns detalhes sobre a sua prática docente e a sua atitude perante a tecnologia. Posteriormente, na segunda fase do projeto, serão inquiridos os estudantes de língua inglesa para analisar a sua perspetiva acerca de: (i) atitudes e uso da tecnologia na aprendizagem e avaliação de língua inglesa; (ii) atividade individual de estudo e (iii) perceção e expectativas dos estudantes relativamente à utilização das tecnologias na aprendizagem de língua inglesa. Numa terceira e derradeira fase, serão entrevistados alguns docentes de língua inglesa, por forma a proceder-se a uma análise individualizada dos dados e, assim, obter uma sistematização de boas práticas de docência de língua estrangeira com recurso à tecnologia.

## Resultados

Antes de descrever os principais resultados desta fase do trabalho de investigação, importa ressaltar que nesta análise se procedeu à distinção entre os dois conjuntos de docentes referidos: o grupo de docentes que lecionam no regime presencial e o grupo daqueles que lecionam apenas em EaD ou em ambos os regimes.

No que respeita à média global de atitudes e uso da tecnologia, os resultados são francamente favoráveis, sendo que, no contexto de respostas em escala de Likert de 1 a 5, o score total médio foi elevado em ambos os regimes, com um valor de 4,14 no presencial e 4,16 no EaD (tabela 1). Relativamente aos itens de resposta com score mais elevado, temos a utilização das 'TIC na vida pessoal', no regime presencial, com 4,80, ao passo que no EaD os docentes atribuíram o score de 4,83 a três itens diferentes, designadamente 'TIC na vida pessoal', 'TIC na vida profissional' e 'utilidade das TIC na Educação'. Ainda neste âmbito, destacamos por exemplo o índice atribuído aos itens 'uso das TIC para dar feedback' e 'possibilidade de avaliação através das TIC', que foi superior nas respostas dos docentes do regime presencial, curiosamente, com 4,25 e 3,60 pontos de média, contra os 4,17 e 3,50, respetivamente, atribuídos pelos docentes do EaD. A temática da avaliação será especificamente analisada no final deste capítulo.

**Tabela 1:** Média global de Atitudes / Uso da tecnologia (N=46)

Atitude / Uso da tecnologia	Regime Presencial (n=40)		Regime EaD e ambos (n=6)	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
<b>AT 1 – TIC na vida pessoal</b>	4,80	,464	4,83	,408
<b>AT 2 – TIC na vida profissional</b>	4,73	,599	4,83	,408
<b>AT 3 – Gosto pelo uso da tecnologia</b>	4,53	,716	4,50	,548
<b>AT 4 – Autonomia no uso das TIC</b>	4,55	,639	4,33	,816
<b>AT 5 – Utilidade das TIC na Educação</b>	4,70	,516	4,83	,408
<b>AT 6 – Utilidade das TIC no ensino de LE</b>	4,55	,639	4,67	,516
<b>AT 7 – Vantagem TIC na Compreensão Oral</b>	4,48	,751	4,50	,548
<b>AT 8 – Vantagem TIC na Expressão Oral</b>	4,33	,917	4,33	,816
<b>AT 9 – Vantagem TIC na Compreensão Escrita</b>	4,48	,679	4,50	,548
<b>AT 10 – Vantagem TIC na Expressão Escrita</b>	4,25	,981	4,50	,548
<b>AT 11 – Formação TIC como catalisador do uso</b>	2,48	1,339	2,50	,837
<b>AT 12 – Utilização de plataformas como Moodle</b>	4,15	1,145	4,50	,837
<b>AT 13 – Preponderância TIC no futuro</b>	3,35	1,210	3,17	1,169
<b>AT 14 – Interesse em Formação TIC</b>	3,45	1,260	3,83	,753
<b>AT 15 – Importância dada à utilização TIC pelos estudantes</b>	4,23	,862	4,00	,894

<b>AT 16 – TIC como motivação para os estudantes</b>	3,93	,917	3,83	,753
<b>AT 17 – Bons resultados de aprendizagem com TIC já obtidos</b>	3,98	,768	4,00	,894
<b>AT 18 – Promoção das TIC pela instituição</b>	3,98	1,000	4,00	,632
<b>AT 19 – Uso das TIC para dar feedback</b>	4,25	,870	4,17	1,329
<b>AT 20 – Possibilidade de avaliação através das TIC</b>	3,60	,900	3,50	,837
<b>Score Total Médio:</b>	4,14	,859	4,16	,725

Na tabela abaixo (tabela 2), encontramos os resultados do Independent Sample T-Test, que permite testar se as médias de duas amostras são ou não significativamente diferentes, neste caso no que respeita à atitude global dos docentes perante a tecnologia. Para aplicação do mesmo foi previamente assegurado que se encontravam garantidos os dois pressupostos de aplicação deste teste paramétrico: a normalidade da distribuição e a homogeneidade de variâncias. Considerando que o valor de sig. > 0,05, pode concluir-se que as médias são iguais nos dois grupos.

**Tabela 2:** Teste T-student para comparação de médias em amostras independentes – Atitude global

	T	gl	Sig. (2-tailed)
<b>Atitude global</b>	-,121	44	,904

Uma das questões presentes no instrumento remetia para os principais recursos, ferramentas e aplicações de tipo hardware e software utilizadas em sala de aula (tabela 3). Importa referir que em várias questões se incluíram elementos que, aparentemente, possam ser exclusivos da metodologia face a face, como a utilização do videoprojetor, do quadro interativo ou das colunas de som. Contudo, recordamos que se analisa a frequência de uso e que, nos casos de docência não presencial exclusiva, era possível assinalar 'nunca'.

Quanto aos resultados, o score total médio atesta uma utilização relativamente frequente destas aplicações. Evidencia-se a utilização do computador como principal recurso tecnológico na aula de inglês (4,23 de média no regime presencial e 4,50 no EaD), enquanto as ferramentas menos utilizadas foram, para os docentes do ensino presencial, as de ASR (Automatic Speech Recognition) e, para os docentes do EaD e ambos, a câmara de filmar e os videojogos, todos com um score de 1,33. Salienta-se, ainda, o facto de o smartphone e o tablet terem índices de utilização relativamente baixos (médias iguais a 2,28 e 2,60, respetivamente, no ensino presencial), o que apontará para uma utilização da metodologia mobile-learning pouco expressiva.

**Tabela 3:** Média global de utilização de Ferramentas, Recursos e Aplicações (N=46)

Ferramentas, Recursos e Aplicações	Regime Presencial (n=40)		Regime EaD e ambos (n=6)	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
<b>Computador</b>	4,23	,947	4,50	,548
<b>Videoprojetor</b>	4,08	,859	4,00	,894
<b>Colunas de som</b>	3,80	,883	3,83	,408
<b>Microfones</b>	2,48	1,240	2,83	,753
<b>Câmara de filmar</b>	1,88	,911	1,33	,516
<b>Smartphone</b>	2,28	1,154	1,83	1,169
<b>Tablet (iPad,...)</b>	2,60	1,429	1,83	1,169
<b>Leitor MP3 (iPod, ...)</b>	2,13	1,202	2,33	1,211
<b>Quadro interativo</b>	1,58	1,083	1,83	1,329
<b>Livros digitais (ebooks)</b>	2,40	1,194	2,00	1,549
<b>Videojogos</b>	1,50	,716	1,33	,516
<b>Ferramentas de ASR (Automatic Speech Recognition)</b>	1,33	,656	1,50	,548
<b>Aplicações móveis</b>	2,10	1,105	1,50	,837
<b>Score Total Médio:</b>	2,49	1,03	2,36	0,88

Apresentamos, abaixo, os resultados do teste t-student para a comparação da igualdade de médias, que atestam essa mesma uniformidade entre regimes (tabela 4).

**Tabela 4:** Teste T-student para comparação de médias em amostras independentes – Ferramentas, Recursos e Aplicações

	T	df	Sig. (2-tailed)
<b>Computador</b>	-,690	44	,494
<b>Videoprojetor</b>	,198	44	,844
<b>Colunas de som</b>	-,090	44	,928
<b>Microfones</b>	-,685	44	,497
<b>Câmara de filmar</b>	1,414	44	,165
<b>Smartphone</b>	,873	44	,388
<b>Tablet (iPad,..)</b>	1,249	44	,218
<b>Leitor MP3 (iPod, ...)</b>	-,395	44	,694
<b>Quadro interativo</b>	-,530	44	,599
<b>Livros digitais (ebooks)</b>	,737	44	,465
<b>Videojogos</b>	,547	44	,587
<b>Ferramentas de ASR (Automatic Speech Recognition)</b>	-,620	44	,538
<b>Aplicações móveis</b>	1,272	44	,210
<b>Score Total Médio:</b>	,252	44	,510

Analisamos, agora, os resultados respeitantes à utilização de ferramentas tecnológicas para desenvolvimento das competências de comunicação (tabela 5). A questão foi colocada aos docentes em formato de matriz, para que fossem assinaladas as ferramentas utilizadas na aula de língua inglesa, associando-as às competências que se tencionam desenvolver através delas, como sejam o ouvir, falar, ler e escrever, respetivamente, compreensão oral (CO), expressão oral (EO), compreensão escrita (CE) e expressão escrita (EE).

O score total médio indicia uma utilização relativamente elevada da tecnologia em ambos os regimes, dado que todos os tipos de ferramentas são utilizadas no ensino presencial, o que não se verifica no EaD. No que respeita a cada uma das competências, temos que, no score total médio, a CO registou um índice mais elevado no regime presencial (23% contra 22,5%), a CE teve atribuídos valores mais elevados pelo EaD (38,4% contra 28,5%), a EO registou um valor mais expressivo no EaD (34,1% contra 22,2%) e a EE obteve resultados mais elevados no presencial (28,8% contra 26,1%).

Quanto à análise individual dos itens por regime, temos que a ferramenta mais utilizada no ensino presencial é o da partilha de vídeo para desenvolvimento da compreensão oral (com um valor de 82,5%), enquanto o item que recolheu o índice mais elevado de utilização no EaD foi o respeitante a quizzes, testes e inquéritos para desenvolvimento da compreensão escrita (com 83,3%). Destacamos o facto de, no regime EaD, se verificar um número elevado de ferramentas não utilizadas, o que se afigura como paradoxal, dada a associação mais direta com a tecnologia que se estabelece para este regime. Contudo, será possível justificar este resultado com o facto de o número de respondentes ser reduzido neste grupo.

**Tabela 5:** Ferramentas tecnológicas utilizadas e respetiva associação às várias competências de comunicação (ouvir, falar, ler, escrever), em percentagem (%)

Ferramentas Tecnológicas	Regime Presencial (n=40)				Regime EaD e ambos (n=6)			
	CO	CE	EO	EE	CO	CE	EO	EE
<b>Gravação de áudio (Vocaroo, Voxopop...)</b>	40	12,5	52,5	12,5	66,7	0	50	0
<b>Partilha de áudio para podcasts (Soundcloud, Audioboom...)</b>	55	7,5	37,5	7,5	66,7	0	33,3	0
<b>Criação e Edição de vídeo (Screencast-o-matic, Muvee...)</b>	27,5	5	32,5	20	66,7	16,7	33,3	16,7

<b>Partilha de vídeo (YouTube, Vimeo...)</b>	82,5	17,5	55	22,5	66,7	16,7	66,7	16,7
<b>Transmissão de vídeo (Skype, LiveStream...)</b>	50	7,5	35	7,5	66,7	16,7	66,7	0
<b>Bookmarking e organização de recursos (Delicious, Diggio, Padlet...)</b>	7,5	25	7,5	20	0	33,3	0	16,7
<b>Apresentação e partilha de informação (Prezi, Google Slides, Slideshare...)</b>	35	65	52,5	75	33,3	66,7	50	66,7
<b>Criação de livros online (StoryJumper, Tikatok...)</b>	12,5	27,5	12,5	30	0	16,7	16,7	33,3
<b>Criação de banda desenhada (Pixton, Toondoo...)</b>	5	20	5	30	0	16,7	33,3	16,7
<b>Vídeos Animados (Powtoon, Moovly...)</b>	27,5	20	20	17,5	16,7	33,3	33,3	33,3
<b>Criação de websites (Google Sites, Wix, Weebly...)</b>	10	35	12,5	37,5	0	16,7	16,7	33,3
<b>Wiki (Wikispaces, Wikia...)</b>	10	37,5	12,5	35	0	50	33,3	33,3
<b>Blogues (Wordpress, Tumblr...)</b>	10	50	12,5	47,5	0	66,7	16,7	33,3
<b>Republicação (Scoopit, Storify, Pinterest...)</b>	2,5	25	5	20	0	50	16,7	16,7
<b>Quizzes, testes ou inquéritos (SurveyMonkey, Google Forms, Poll Everywhere...)</b>	20	52,5	17,5	47,5	16,7	83,3	33,3	16,7
<b>Criação de cronologias (Timetoast, Timeglider...)</b>	2,5	22,5	5	22,5	0	50	33,3	33,3
<b>Grupos e Redes Sociais (Twitter, Facebook, Edmodo, Google+...)</b>	25	37,5	22,5	40	33,3	50	33,3	66,7
<b>Chats e outras ferramentas de comunicação síncrona (Google Hangouts, WizIQ...)</b>	22,5	15	20	12,5	33,3	50	33,3	33,3
<b>Fóruns de discussão e outras ferramentas de Comunicação assíncrona (Proboards, Readup...)</b>	12,5	27,5	15	25	33,3	66,7	50	33,3
<b>Criação de notas e de documentos (Google Docs, Evernote...)</b>	10	55	7,5	52,5	0	66,7	16,7	33,3
<b>Partilha de imagens (Flickr, Instagram, Wikimedia Commons...)</b>	17,5	27,5	27,5	20	16,7	50	50	33,3
<b>Construção de mapas mentais (Mindmeister, Popplet...)</b>	17,5	27,5	22,5	25	0	33,3	33,3	16,7
<b>Tradução e legendagem (Dotsub...)</b>	27,5	35	20	35	0	33,3	33,3	16,7
<b>Score Total Médio:</b>	23	28,5	22,2	28,8	22,5	38,4	34,1	26,1

Relativamente ao uso da tecnologia em contextos de avaliação, importa referir, antes de mais, que o número de respondentes nesta questão difere ligeiramente (reduz em três elementos), dado um conjunto de respostas não se ter revelado válido. No que concerne aos resultados propriamente ditos, patentes na tabela 6, pode concluir-se, a nível do score total médio, que os docentes inquiridos não recorrem particularmente ao uso das TIC para avaliação de competências (2,11 no ensino presencial e 2,25 no EaD, numa escala de 1 a 5). Quanto aos itens referentes a ferramentas de avaliação, no regime presencial o mais utilizado em aula de língua estrangeira é o ‘quiz online de preenchimento de espaços’ (média= 2,46), enquanto no EaD o item eleito é o ‘quiz online de escolha múltipla’ (média= 3,00).

**Tabela 6:** Média global de utilização de ferramentas tecnológicas para avaliação (n=43)

	Regime Presencial (n=37)	Regime EaD e ambos (n=6)	Regime Presencial (n=37)	Regime EaD e ambos (n=6)
Ferramentas tecnológicas para Avaliação	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Avaliação por testes no computador (com correção/feedback automático)	1,92	1,140	2,50	1,378
Quizzes online de escolha múltipla	2,43	1,042	3,00	1,265

Quizzes online de preenchimento de espaços	2,46	1,016	2,67	1,033
Quizzes online de "matching"	2,35	1,033	2,67	1,033
Quizzes online de resposta curta	2,32	1,002	2,67	1,033
Quizzes online de questões "true/false"	2,43	1,042	2,83	1,169
Tarefas e jogos de memorização	1,97	1,013	2,17	,983
Monitorização de aprendizagem em tempo real	2,00	1,202	1,83	,983
Jogos e mundos virtuais	1,57	,867	1,33	,516
Simulações no computador	1,73	,990	1,33	,516
e-Portefólios	1,84	1,068	2,00	1,549
Valor médio total:	2,11	1,028	2,25	1,008

## CONCLUSÕES

A partir dos resultados deste estudo, é possível concluir que, de modo geral, os docentes do ensino presencial e do EaD têm atitudes semelhantes perante a tecnologia, ao mesmo tempo que fazem uma utilização das TIC no ensino de língua inglesa que não difere sobremaneira.

O computador aparece como o recurso mais utilizado em ambos os regimes, o que permite verificar que os dispositivos móveis não têm ainda expressividade neste âmbito. Al-Emran, Elsherif e Shaalan (2016) afirmam, contudo, haver imenso potencial no mobile-learning no ensino superior, apesar de a utilização das tecnologias mobile ainda não estar efetivamente disseminada neste nível de ensino. Num inquérito que os autores efetuaram a estudantes universitários, verificou-se que 99% detinham dispositivos móveis e 81,5% utilizavam estes recursos no seu estudo, pelo que cremos que haveria vantagem em utilizar os smartphones ou tablets com maior frequência na aula de língua estrangeira.

No que respeita à utilização de ferramentas web 2.0 para desenvolvimento das competências de compreensão e expressão oral e escrita, é de notar que as ferramentas de vídeo são bastante utilizadas em ambos os regimes e surgem, genericamente, associadas ao desenvolvimento das competências de oralidade. Podemos, além disso, aludir ao facto de se verificarem muitos casos de não-utilização de ferramentas tecnológicas no EaD, sobretudo nas componentes de compreensão e expressão oral –esta sobretudo no regime presencial–, um paradoxo talvez decorrente do baixo número de respondentes. A tecnologia poderá, no entanto, contribuir para o desenvolvimento da oralidade, bem como da avaliação destas competências (Nobre & Relvas, 2015). Considerando a baixa utilização das TIC na avaliação por parte dos docentes, destacamos o instrumento mencionado pelas autoras, que salientam a importância da centração no estudante, apanágio da metodologia para ensino de língua estrangeira que a UAb tenta implementar no âmbito da avaliação, através do chamado e-fólio, ao tencionar que “os estudantes despertem o seu interesse pela aprendizagem das línguas estrangeiras, promovam a sua autonomia na aprendizagem e vejam a avaliação alternativa digital não como um obstáculo ou uma etapa obrigatória, mas sim como um caminho onde participam activamente” (Nobre & Relvas, 2015, p. 49).

Em suma, pretendemos, a partir dos resultados encontrados, contribuir para uma sistematização de boas práticas de ensino de língua estrangeira no ensino superior, analisando as ferramentas mais utilizadas, bem como as práticas e conceções de estudantes e docentes, na medida em que ambos representam um papel primordial como agentes de mudança para melhoria das práticas de ensino e aprendizagem no contexto do ensino superior.

## Referências:

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Al-Emran, M., Elsherif, H. M., & Shaalan, K. (2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 56, 93-102. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.033>
- Amante, L. (2011). A avaliação das aprendizagens em contexto online: o E-Portefólio como instrumento alternativo. In Paulo Dias & António Osório (Orgs.) *Aprendizagem (In)Formal na Web Social* (pp. 221-236). Centro de competência da Universidade do Minho, Braga, 2011.
- Aydin, S. (2014). The Use of Blogs in Learning English as a Foreign Language. In *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(1), 244-259. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.79.4.1>
- Bower, M. (2015). A typology of Web 2.0 learning technologies. *EDUCAUSE*, Feb, 8, 2015.
- Chagas, L. (2012). Satisfação docente e discente no ensino superior nos regimes presencial e a distância (Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade TIC e Educação). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8250>
- Chang, C., & Chang, C. K. (2014). Developing students' listening metacognitive strategies using on-line videotext self-dictation-generation learning activity. *The EuroCALL Review*, 22(1), 3-19. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2014.3636>
- 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](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/404_en.ht)
- Comissão Europeia. (2010). Comunicação da Comissão Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Bruxelas: Comissão Europeia. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>
- 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*, 13(2).
- Hasan, A., Laaser, W., Mason, R., Sangra, A., & Bielschowsky, C. (2009). Reforming distance learning higher education in Portugal. Lisbon: Ministry of Science, Technology and Higher Education. Retirado de [http://www.mctes.pt/archive/doc/Relatorio\\_Avaliacao\\_Ensino\\_a\\_Distancia\\_Jul2009.pdf](http://www.mctes.pt/archive/doc/Relatorio_Avaliacao_Ensino_a_Distancia_Jul2009.pdf)
- Hew, K.F. & Cheung, W.S. (2013). Use of Web 2.0 Technologies in K-12 and Higher Education: The Search for Evidence-Based Practice. *Educational Research Review*, 9, 47-64. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001>
- MEC. (2014). Uma estratégia para internacionalização do Ensino Superior Português. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/media/1545745/201450926%20mec%20Internacionalizacao%20Ensino%20Superior.pdf>
- Nobre, A., & Relvas, M. D. J. C. (2015). Avaliação alternativa digital da oralidade “Em Qualquer Lugar do Mundo”. In Cardoso, T., Pereira, A. & Nunes, L. (Eds.). *Avaliação e tecnologias no ensino superior* (2015). Lisboa: Universidade Aberta, 38-51.
- Redecker, C. (2013). The use of ICT for the assessment of key competences. Joint Research Centre of the European Commission Scientific and Policy Report. Retirado de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=571>
- Yen, Y. C., Hou, H. T., & Chang, K. E. (2015). Applying role-playing strategy to enhance learners' writing and speaking skills in EFL courses using Facebook and Skype as learning tools: a case study in Taiwan. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 383-406. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.839568>