



# NOVAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ÁREA DO TURISMO NO ENSINO SUPERIOR

*Maria Natália Pérez Santos*

Tese apresentada à Universidade de Évora  
para obtenção do Grau de Doutor em Linguística  
Especialidade: Linguística

ORIENTADORAS: *Doutora Maria João Marçalo*  
*Doutora Ana Alexandra Silva*

ÉVORA, JUNHO DE 2017





**Novas tecnologias para o ensino/aprendizagem  
de línguas estrangeiras na área do  
Turismo no Ensino Superior**

## Dedicatória

Aos meus tão desejados e amados filhos, Maria Manuel e Aires Manuel, “frutos” desta árdua caminhada, que se viram privados da figura e atenção da mãe, de brincadeiras e tempo em família.

Ao meu marido, Mário Marques, também privado da minha companhia e atenção, que soube, e muito bem, perceber e compreender o motivo do meu recolhimento durante o processo de investigação e produção da tese.

## Agradecimentos

À minha família: meus filhos e marido por sempre acreditarem em mim e porque sem a sua presença e apoio incondicional não o teríamos conseguido. Ao meu pai e irmão por apesar de ausentes e longe, sempre me conseguiram fazer sentir o seu apoio. Às minhas cunhadas e cunhado João Barreiros por estarem sempre disponíveis para os meus filhos e para nós.

Às minhas orientadoras: Doutora Maria João Marçalo e Doutora Ana Alexandra Silva pela paciência, disponibilidade total, críticas e sugestões e o acompanhamento incondicional ao longo desta fase. Seus conselhos e sugestões são o fundamento do nosso trabalho de investigação.

À Unidade de Ensino a Distancia do Instituto Politécnico de Leiria: por disponibilizar as ferramentas e recursos informáticos para levar a cabo a investigação.

À minha amiga de coração e colega de profissão, Dra. Sónia Machado: por estar sempre ao meu lado, por acreditar em mim, pela partilha de conhecimentos e materiais.

À minha amiga Filipa Campos: pela colaboração na formatação final da tese.

À família Chaves, em especial ao Engenheiro José Manuel Chaves: pela paciência e ensinamento transmitidos na interpretação dos dados estatísticos.

Ao meu colega de profissão, tradutor, Dr. Paulo Fonseca: pela disponibilidade, apoio e incentivo ao longo deste processo.

A todos aqueles que me ajudaram e acreditaram em mim.

Um bem-haja!

¡Muchas gracias!

Vielen Dank!

Thanks!

Merci!

Grazie mille!

Dankjewel!

## Resumo

Considerando a indústria do Turismo como um setor de atividade fulcral na alavancagem do tecido produtivo nacional do Século XXI, e tendo por base os vetores *internacionalização* e *modernização* desta área, impõe-se uma análise focada nas articulações entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o ensino de Língua Estrangeira (LE) no contexto educativo académico das áreas do Turismo. Com o intuito de melhor compreender o uso e a utilidade da integração destas novas tecnologias, no ensino/aprendizagem de LE, por parte dos docentes do ensino superior, no âmbito das licenciaturas de Turismo, como um recurso pedagógico válido no processo de ensino/aprendizagem de LE, foi concebido e aplicado um questionário aos docentes, que lecionam as diversas LE, em Institutos Politécnicos e Universidades, públicos e privados, que integrem no plano curricular dos Cursos Superiores de Turismo (T), Animação Turística (AT), Gestão Turística e Hoteleira (GTH).

Procurou-se recolher informação e dados sobre as práticas e competências educativas, visando as respetivas aquisições linguísticas, e suas articulações na vigência do uso das TIC. Os dados evidenciados distinguem-se, nomeadamente, pelas diferentes conceções dos próprios docentes, tendo em conta o uso pessoal das ferramentas disponíveis e a sua aplicabilidade na mediação de atividades pedagógicas desenvolvidas, dentro e/ou fora de sala de aula, bem como nos fornecem indicadores sobre a perceção de como as TIC estarão – ou poderão - atuar como ferramentas de auto-capacitação, facilitadoras de novas abordagens no contexto dos processos de ensino/aprendizagem das LE nos cursos de Turismo.

Os dados e elaborações aqui apresentadas pretendem reproduzir o eco das diversas sensibilidades, opiniões e perceções dos docentes participantes.

**Palavras-chave:** Língua Estrangeira; Tecnologias de Informação e Comunicação; Dispositivos Móveis; Turismo; Ensino Superior.

## Abstract

New technologies for teaching/ learning foreign languages in the field of tourism in higher education.

Considering the tourism industry as an essential sector to the Portuguese economy of the 21st century, and *internationalization* and *modernization* as its main vectors, it is necessary to study how Information and Communication Technologies (ICT) is related to Foreign Language teaching within the academic context of Tourism. In order to better understand the use and usefulness of integrating these new technologies in foreign language teaching/learning by Higher Education faculty in the field of Tourism, as a valid pedagogical resource, a questionnaire survey was designed and applied to these foreign language teachers of public and private Polytechnic Institutes and universities, integrated in the curricular plan of the Tourism, Tourism Recreation and Tourism and Hotel Management degrees.

Information and data on educational practices and competences were collected, concerning linguistics achievements and their application under the use of new ICT. Data shows that teachers have different conceptions, based on their personal use of the available tools and their applicability in mediating pedagogical activities, inside and/or outside the classroom context. Data also provides indicators on the perception of how the ICT are - or may be - acting as tools for self-empowerment, facilitating new approaches in the context of foreign language teaching/learning processes in Tourism degrees.

The collected data and inferences intend to reproduce the diverse sensitivities, opinions and perceptions of the participating teachers in our study.

**Keywords:** Foreign Language; Information and Communication Technologies; Mobile Devices; Tourism; Higher Education.

# Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice.....	v
Lista de siglas.....	x
Índice de tabelas e figuras.....	xi
Índice de gráficos.....	xii
<b>Capítulo I – Introdução.....</b>	<b>1</b>
1.1. Contextualização.....	3
1.1.1. As novas tecnologias de informação e comunicação na educação.....	4
1.1.1.1. As tecnologias e dispositivos móveis na educação.....	6
1.1.2. O ensino e níveis de língua(s) estrangeira(s).....	7
1.1.3. Linguística aplicada: enquadramento.....	9
1.1.4. Linguística aplicada ao ensino de língua(s) estrangeira(s).....	12
1.1.5. Linguística aplicada ao ensino de língua(s) estrangeira(s) para fins específicos.....	13
1.1.6. Aquisição e aprendizagem de língua(s) estrangeira(s).....	14
1.1.7. As competências linguísticas.....	18
1.1.8. A formação do corpo docente face ao uso/integração das TIC.....	19
1.1.9. O plano tecnológico no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES).....	20
1.2. Caracterização geral do estudo.....	21
1.2.1. Questões da investigação.....	21

1.2.2. Objetivos da investigação.....	22
1.2.3. Níveis de ensino e áreas de estudo.....	23
1.2.4. Importância do estudo.....	24
1.2.5. Limitações do estudo.....	25
1.3. Estrutura da tese.....	26
1.4. Terminologia usada.....	28
<b>Capítulo II - O ensino de línguas estrangeira na área do Turismo.....</b>	<b>29</b>
2.1. A evolução das abordagens no ensino de língua(s) estrangeira(s) na área do Turismo.....	29
2.2. A importância do ensino de língua(s) estrangeira(s) na área do Turismo.....	30
2.3. O ensino de língua(s) estrangeira(s) com/para fins específicos.....	32
2.4. As TIC no processo ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s).....	33
2.4.1. A integração das tecnologias móveis no processo ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) .....	34
<b>Capítulo III - Metodologia de investigação: estudo exploratório.....</b>	<b>37</b>
3.1. Opções metodológicas.....	38
3.1.1. Abordagem quanti-qualitativa.....	40
3.1.2. O estudo exploratório em educação.....	43
3.2. Descrição do estudo.....	47
3.2.1. Estudo exploratório: apresentação.....	47
3.2.2. Participantes no estudo.....	47
3.3. Caracterização do contexto da investigação.....	48
3.3.1. Seleção de técnicas de recolha de dados.....	48

3.3.2. Elaboração dos instrumentos.....	49
3.3.3. Recolha de dados.....	50
3.3.4. Tratamento de dados.....	51
3.3.5. Instituições de Ensino Superior.....	51
3.3.6. O ensino do Turismo no Ensino Superior.....	53
3.3.7. O ensino de língua(s) estrangeira(s) .....	56
3.3.8. O ensino de língua(s) estrangeira(s) na área do Turismo.....	57
3.3.9. Caracterização dos participantes.....	59
3.3.9.1. Caracterização dos participantes: sexo e idade.....	60
3.3.9.2. Formação académica.....	61
3.3.9.3. Relação género e formação académica.....	62
3.3.9.4. Experiência académica no ensino de língua(s) estrangeira(s).....	63
3.3.9.5. Relação formação académica e anos de experiência.....	64
3.3.9.6. Línguas estrangeiras.....	65
3.3.10. Cursos de Turismo por áreas de conhecimento.....	66
3.3.11. Tipos de Instituições de Ensino Superior.....	70
3.3.12. Docentes de língua estrangeira por escolas.....	71
3.3.13. A prática e opinião do docente de língua estrangeira.....	72
3.4. O docente de língua estrangeira: usa as TIC como suporte ao ensino de língua estrangeira.....	78
3.4.1. Frequência do uso das TIC.....	80
3.4.2. O uso das TIC beneficia/favorece a aprendizagem dentro e/ou fora da sala de aula.....	81
3.5. O docente de língua estrangeira: usa os dispositivos móveis como suporte ao ensino de língua estrangeira.....	84

3.5.1. Dispositivos móveis usados como suporte ao ensino de língua(s) estrangeira(s) .....	84
3.5.2. Frequência do uso dos dispositivos móveis.....	85
3.5.3 O uso dos dispositivos móveis favorece/beneficia a aprendizagem dentro e/ou fora da sala de aula.....	87
3.6. O Docente de língua estrangeira: não usa as TIC como suporte ao ensino.....	89
3.6.1. Competências individuais na área das novas tecnologias.....	90
3.7. Opinião: ensino/aprendizagem curricular através da integração e uso das TIC e dispositivos móveis.....	93
3.7.1. Utilidade das TIC e dos dispositivos móveis.....	94
3.7.2. Rapidez na execução das tarefas.....	95
3.7.3. Produtividade em aula.....	95
3.7.4. Facilidade e intuição.....	96
3.7.5. Capacidade de usar sem dificuldades.....	97
3.7.6. Aprendizagem e manuseamento.....	97
3.7.7. Experiência inovadora.....	98
3.7.8. Experiência motivadora.....	99
3.7.9. Obrigatoriedade em sala de aula.....	99
3.7.10. Melhores resultados.....	101
3.7.11. Instituições de Ensino Superior: recursos e assistência.....	101
3.7.12. Docente: recursos e conhecimentos.....	102
3.8. Alunos: recursos tecnológicos.....	103
3.8.1. Adaptação dos conteúdos.....	104
3.8.2. Compatibilidade.....	104
3.8.3. Os alunos em sala de aula.....	105

3.8.3.1. Média dos alunos em sala de aula.....	105
3.8.3.2. O número de alunos em sala de aula influencia a integração das TIC em aula.....	106
3.9. Instituições de Ensino Superior: infraestruturas tecnológicas.....	107
3.9.1. Docente: acesso à Internet.....	109
<b>Capítulo IV - Conclusão.....</b>	<b>114</b>
4.1. A presença das TIC no ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) em cursos superiores de Turismo.....	114
4.2. Análise crítica.....	118
4.3. Futuras linhas de investigação e considerações finais.....	122
<b>Bibliografia.....</b>	<b>125</b>
<b>Webgrafia.....</b>	<b>149</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>153</b>

## Lista de siglas

CEE – Comunidade Económica Europeia

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

DGES – Direção Geral de Ensino Superior

DM – Dispositivo(s) Móvel(eis)

EaD – Ensino a Distância

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

ESTM – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar

IES – Instituição(ões) de Ensino Superior

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LM – Língua materna

L1 – Língua primeira ou Língua 1

L2 – Língua segunda ou Língua 2

MOOC – *Massive Open Online Course* /Curso Online Aberto e Massivo

NT – Novas Tecnologias

PENT – Plano Estratégico Nacional do Turismo

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UE – União Europeia

UÉ – Universidade de Évora

# Índice de tabelas e figuras

<b>Figura 1:</b> Mapa das IES com Cursos Superiores de Turismo em Portugal.....	56
<b>Tabela 1:</b> Instituições e Unidades Orgânicas do Sistema de Ensino Superior em Portugal.....	52
<b>Tabela 2:</b> Número de Cursos Superiores de Turismo em Portugal – 2014/2015 – por área de conhecimento.....	55
<b>Tabela 3:</b> Números de IES, em geral, em Portugal e de IES com cursos de Turismo (licenciatura) no ano letivo de 2014/2015.....	55
<b>Tabela 4:</b> Participantes por género.....	60
<b>Tabela 5:</b> Faixa etária dos participantes.....	61
<b>Tabela 6:</b> Formação académica.....	62
<b>Tabela 7:</b> Anos de experiência no ensino de língua estrangeira.....	64
<b>Tabela 8:</b> Cursos Superiores de Turismo por dimensão/área e número de docentes a lecionar nos referidos cursos e graus.....	67
<b>Tabela 9:</b> Número de docentes de língua estrangeira por Instituição de Ensino Superior.....	71
<b>Tabela 10:</b> Já participou em algum projeto deste tipo?.....	73
<b>Tabela 11:</b> Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?.....	79

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Participantes por género.....	60
<b>Gráfico 2:</b> Faixa etária dos participantes.....	61
<b>Gráfico 3:</b> Formação académica.....	62
<b>Gráfico 4:</b> Relação género e formação académica.....	63
<b>Gráfico 5:</b> Anos de experiência no ensino de língua estrangeira.....	64
<b>Gráfico 6:</b> Relação formação e anos de experiência.....	64
<b>Gráfico 7:</b> Línguas estrangeiras lecionadas em cursos superiores na área do Turismo.....	66
<b>Gráfico 8:</b> Tipos de Instituições de Ensino Superior dos participantes.....	70
<b>Gráfico 9:</b> Tipo de Instituição de Ensino Superior.....	71
<b>Gráfico 10:</b> Tem conhecimento de algum projeto?.....	73
<b>Gráfico 11:</b> Já participou em algum projeto deste tipo?.....	73
<b>Gráfico 12:</b> Recebeu formação na área das TIC enquanto estudou no Ensino Superior.....	74
<b>Gráfico 13:</b> As TIC ajudam no trabalho do docente?.....	74
<b>Gráfico 14:</b> Usa as TIC no trabalho quotidiano como docente?.....	75
<b>Gráfico 15:</b> Considera necessário que os docentes de língua estrangeira tenham formação na área das TIC para uso em sala de aula?.....	75
<b>Gráfico 16:</b> Usa as TIC para melhorar as suas competências docentes no ensino/aprendizagem de língua estrangeira?.....	76
<b>Gráfico 17:</b> Considera que precisa de mais formação e informação?.....	76
<b>Gráfico 18:</b> Sente-se capaz de criar materiais para as aulas mediante recursos informáticos e/ou multimédia?.....	77
<b>Gráfico 19:</b> Usa os recursos informáticos e/ou multimédia fornecidos pelas editoras dos manuais?.....	78
<b>Gráfico 20:</b> Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?.....	79
<b>Gráfico 21:</b> Com que frequência recorre ao uso das TIC para desenvolver as seguintes competências?.....	80
<b>Gráfico 22:</b> O uso das TIC, como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da LE, para os alunos, favorece/beneficia o mesmo nos seguintes locais.....	82

<b>Gráfico 23:</b> Usa os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s)?.....	84
<b>Gráfico 24:</b> Quais dos seguintes dispositivos móveis usa como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeiras(s)?.....	85
<b>Gráfico 25:</b> Com que frequência recorre ao uso dos dispositivos móveis para desenvolver as seguintes competências?.....	86
<b>Gráfico 26:</b> O uso dos dispositivos móveis como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, para os alunos, favorece/beneficia o mesmo nos seguintes locais.....	88
<b>Gráfico 27:</b> As TIC interessam-me?.....	90
<b>Gráfico 28:</b> Tenho conhecimentos básicos?.....	91
<b>Gráfico 29:</b> Conheço a terminologia relacionada com as TIC?.....	91
<b>Gráfico 30:</b> Acedo e navego pela <i>internet</i> sem qualquer problema?.....	92
<b>Gráfico 31:</b> Uso o <i>email</i> , as redes sociais e outros recursos de comunicação?.....	92
<b>Gráfico 32:</b> Uso as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	93
<b>Gráfico 33:</b> É útil integrar e usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	94
<b>Gráfico 34:</b> As tarefas são executadas mais rapidamente se integrar e usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	95
<b>Gráfico 35:</b> A minha aula é mais produtiva se integrar e usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	96
<b>Gráfico 36:</b> É fácil e intuitivo interagir com as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	96
<b>Gráfico 37:</b> Sou capaz de usar sem dificuldade as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	97
<b>Gráfico 38:</b> É fácil aprender e manusear as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	98
<b>Gráfico 39:</b> É uma experiência inovadora o uso das TIC e dos dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	98
<b>Gráfico 40:</b> É uma experiência motivadora o uso das TIC e dos dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	99
<b>Gráfico 41:</b> A integração e o uso das TIC e dos dispositivos móveis devem ser obrigatórios nas aulas?.....	100

<b>Gráfico 42:</b> Integro e uso as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira de forma voluntária?.....	100
<b>Gráfico 43:</b> A possibilidade de obter melhores resultados poderá estar na origem da integração e uso das TIC e dos dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira?.....	101
<b>Gráfico 44:</b> A minha instituição possui um departamento de informática que dá apoio e assistência nas dificuldades que surjam com o uso das TIC e dos dispositivos móveis como suporte ao ensino de língua(s) estrangeira(s)?.....	102
<b>Gráfico 45:</b> Posso os recursos necessários para usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	102
<b>Gráfico 46:</b> Posso os conhecimentos necessários para usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	103
<b>Gráfico 47:</b> Os meus alunos possuem os conhecimentos necessários para usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte à aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	103
<b>Gráfico 48:</b> Adapto os conteúdos da(s) UC de língua(s) estrangeira(s) às atividades levadas a cabo, usando as TIC e os dispositivos móveis, como suporte à aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)?.....	104
<b>Gráfico 49:</b> O uso das TIC e dos dispositivos móveis é compatível com outros suportes de aprendizagem?.....	105
<b>Gráfico 50:</b> Média de alunos em sala de aula.....	106
<b>Gráfico 51:</b> Considera que o número de alunos em sala de aula influencia a integração e o uso das TIC em aula?.....	107
<b>Gráfico 52:</b> Considera adequadas as infraestruturas da sua instituição quanto ao número de computadores?.....	108
<b>Gráfico 53:</b> Equipamento em sala de aula.....	108
<b>Gráfico 54:</b> Acede à <i>internet</i> ?.....	109
<b>Gráfico 55:</b> Considera adequadas as infraestruturas da sua instituição quanto à rapidez do acesso à <i>internet</i> ?.....	109
<b>Gráfico 56:</b> Acede à <i>internet</i> através de dispositivos móveis?.....	110
<b>Gráfico 57:</b> Todos os dispositivos TIC que o docente possui e usa.....	111
<b>Gráfico 58:</b> Acede à <i>internet</i> através de algum dos seguintes dispositivos móveis?.....	111
<b>Gráfico 59:</b> Com que frequência utiliza os seus dispositivos móveis para aceder à <i>internet</i> ?.....	112
<b>Gráfico 60:</b> Locais de onde acede à <i>internet</i> .....	112
<b>Gráfico 61:</b> Acesso à <i>internet</i> na instituição.....	113

# Capítulo I

## Introdução

De acordo com os princípios plasmados no relatório sobre a Implementação do Processo de Bolonha, o cenário do ensino superior europeu sofreu profundas transformações, tendentes a dotar o espaço europeu de mecanismos adaptativos para fazer face a uma importante mudança civilizacional: 47 países europeus, aproximadamente 4000 IES e cerca de 16 milhões de estudantes viram-se envolvidos no mais ambicioso projeto jamais empreendido no contexto da uniformização educativa e política.

*“Todos os países implementaram mudanças significativas (47 países) que permitiram o emergir de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e ainda o lançamento das bases para que o ensino superior venha a responder a um leque variado de exigências societais” European Commission (2012:2).*

Com a reforma dos graus académicos e, conseqüentemente, com a adaptação dos planos curriculares ao *Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)* o docente viu-se envolvido numa nova dinâmica, onde os resultados de aprendizagem das línguas estrangeiras se enquadravam num contexto determinado pelas competências. A publicação do documento *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEER)*, em 2001, contribuiu para a homogeneização e standardização dos diferentes níveis de língua que os estudantes vão adquirindo ao longo do seu processo ensino/aprendizagem. Esta uniformização baseia-se principalmente no desenvolvimento de distintos *saberes*, combinados e/ou articulados através de diferentes competências, tais como: lexical, gramatical, comunicativa, sociocultural, etc. O EEES coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, pelo que o mesmo abandona o lugar de mero instruído passivo para se assumir como agente ativo, convertendo-se no ator principal do seu próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, o docente começa a reestruturar o seu próprio processo ensino/aprendizagem passando do modelo ativo-emissor para um modelo orientador-ativo, exigindo e requerendo do estudante uma maior participação, implicação e autonomia.

A inscrição deste novo paradigma, que docentes e alunos têm vindo a observar e a sentir no ensino superior, exorta-os a colocar uma série de questões na tentativa de, na medida do possível, aplicar de forma efetiva as exigências provenientes da implementação do EEES, bem como o de adicionar e incluir o papel das novas tecnologias, em constante evolução, no modelo de ensino/aprendizagem atual. Assim, o docente de língua(s) estrangeira(s) depara-se com uma situação nova resultante da emanação de critérios normativos de três dimensões/contextos que passam a condicionar/catalisar o seu campo de ação: o EEES, o QEER e o advento das TIC.

Temos vindo a observar que a educação, de uma forma geral, tem vindo a sujeitar-se a diversas – e contínuas - alterações, designadamente no que diz respeito à elaboração dos planos e programas curriculares, ao processo ensino/aprendizagem, ao foco na relação aluno/professor, aos métodos, às metodologias e estratégias de ensino, e à avaliação, como suprarreferido. A um ritmo de crescimento exponencial, a aplicação das tecnologias de informação e comunicação - mais conhecidas como TIC - romperam, assim, com a tradicional estrutura formal das aulas e com o acesso e recurso aos diversos materiais pedagógicos: do uso de manuais em formato papel, as sebatas do professor colocadas à disposição do aluno na reprografia das escolas ou numa plataforma para o efeito, como o *Blackboard* ou o *Moodle*, ou mesmo a visita à biblioteca da escola.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o uso de dispositivos móveis (DM), como o telemóvel, o computador portátil, o *tablet* ou o *smartphone*, entre outros, têm vindo a revolucionar o quotidiano da comunidade escolar e académica - na mesma medida do impacto à escala global - despertando cada vez mais interesse, e evidenciando a utilidade e necessidade da integração destas ferramentas no contexto de ensino/aprendizagem das LE, porquanto se assumem como ferramentas de enormes potencialidades já profundamente assimiladas por uma larga maioria da comunidade estudantil.

Estes “nativos digitais” como refere Piscitelli (2009) têm sido “bombardeados”, após os anos 80, com constantes atualizações e aplicações de e para dispositivos móveis. Hoje em dia, grande parte dos docentes e alunos possui pelo menos um dispositivo móvel - um computador portátil, um *tablet*, um telemóvel ou *smartphone* – os quais se tornaram inexoravelmente presença assídua no contexto educativo.

Há apenas alguns anos seria impensável que o professor permitisse ao aluno o uso do telemóvel, ou qualquer outro dispositivo móvel, em sala de aula. Mudam-se os tempos, mudam-se as necessidades, e tornou-se perentório acompanhar as tendências tecnológicas, adotá-las, uni-las, adaptá-las e utilizá-las em prol do processo de ensino/aprendizagem, tanto em contexto de sala de aula, como fora desta.

Começaram, então, a emergir alguns estudos neste contexto, no sentido de aferir das vantagens e desvantagens deste “novo sistema” de ensino/aprendizagem, chamado *Mobile Learning*, ou *M-Learning*, através de ferramentas móveis, num espaço de ensino/aprendizagem informal, com o intuito de adquirir conhecimentos ou competências, onde, quando e como o utilizador o pretendesse, isto é, informalizando o espaço/tempo tradicionalmente atribuídos ao processo educativo.

Verificámos que, ao longo da nossa pesquisa bibliográfica, se tem vindo crescentemente a investigar o uso das novas tecnologias e das tecnologias móveis no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). No entanto, estes estudos incidem maioritariamente no ensino/aprendizagem da língua inglesa como LE. Existe, porém, alguma investigação realizada no contexto das línguas francesa, espanhola e alemã, enquanto LE, embora não tão significativa – ou representativa - como a realizada para a língua inglesa.

## 1.1. Contextualização

A presente tese procura compilar, apoiando-se em diferentes domínios de investigação, tendo por objetivo principal entender, clarificar e aferir da triangulação existente entre as TIC, o ensino de língua(s) estrangeira(s) e os docentes do ensino superior que lecionam LE em cursos superiores de Turismo.

Em pleno advento tecnológico, e com a constante evolução e proliferação das TIC a um ritmo, muitas vezes, surpreendente, temos vindo a atentar nos últimos tempos, à forma como os alunos, também denominados por vários autores como “nativos digitais”, fazem uso das inovações tecnológicas com extrema destreza no seu dia a dia, (na escola, em casa, com amigos, no bar, na discoteca, no refeitório, etc.), tornando-os assim partes integrantes e umas das *praxis* da sociedade contemporânea “digital”. Graças a estas rápidas inovações tecnológicas será necessário repensar um novo conceito de “escola” no processo de ensino/aprendizagem (no nosso caso das LE), no âmbito do Ensino Superior (ES), com o intuito de explorar, analisar e integrar estas tecnologias como apoio/suporte, enquanto ferramentas de aprendizagem, colocando-as ao serviço do ensino, ao mesmo tempo que se operacionalizam novas interações possíveis com os alunos através de uma abordagem diferenciada.

Por conseguinte, é notório que se tornará difícil dissociar as TIC do processo de ensino/aprendizagem das LE, bem como da sua evolução histórica. Paiva (2008:08) refere que:

*“o aparecimento de uma nova tecnologia implica, num primeiro momento desconfiança e rejeição, mas que após essa primeira fase, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-las nas suas práticas pedagógicas”.*

E de que forma deverão ser abordadas, integradas e usadas de uma forma eficaz? Será necessário compreender, de acordo com alguns autores, a) em que medida as tecnologias transformarão a educação nos próximos anos (Soloway et all., 2001); b) como é

que os alunos, e sobretudo, os docentes as usam e com que objetivo(s); c) quais as vantagens e inconvenientes, tanto para o aluno, como para o docente; quais as implicações da integração/uso das TIC em sala de aula ou fora desta, em termos de orientação, de competências e atividades pedagógicas a desenvolver e níveis de língua a atingir, recursos, ritmos de aprendizagem, no processo de ensino/aprendizagem de LE.

É, portanto, necessário ter em conta estes quatro grandes vetores: as TIC, o ensino das LE, as aquisições linguísticas, e os docentes que as lecionam, assumindo desta forma uma articulação dialética indissociável.

### **1.1.1. As novas tecnologias de informação e comunicação na educação**

Temos vindo a assistir, nos últimos 25-30 anos, a uma inequívoca e radical transformação dos meios de comunicação. A tecnologia revolucionou e transformou a comunicação em todo o mundo, mormente no concerne ao crescimento exponencial da *internet*, tanto em termos de quantidade e qualidade dos conteúdos, como em termos da sua democratização a uma escala quase global, e no efeito-espelho que este advento operou sobre os equipamentos que permitem aceder e produzir os conteúdos em si contidos: computador pessoal, computador portátil, o telemóvel, o *tablet*, o *smartphone*, entre outras invenções tecnológicas. O real impacto desta revolução fica devedora às vantagens inerentes a este complexo tecnológico: acessibilidade, rapidez, customização e comodidade oferecida aos utilizadores.

Nestas últimas duas décadas as novas tecnologias têm vindo a reclamar o seu espaço no contexto dos processos educativos, dependendo, necessariamente, dos diversos graus de interesse atribuído pela classe docente. As TIC vão assumindo um papel mais ou menos primordial no contexto educativo contemporâneo. Certeza porém é que a comodidade, a portabilidade e as crescentes possibilidades de customização dos dispositivos móveis (DM) alavancaram o surgimento de um novo paradigma no usufruto destes avanços tecnológicos, na medida em que estes dispositivos propiciam que os utilizadores passem a ser produtores de conteúdos ao invés de meros consumidores. A era dos *self-media* – que se desencadeia em meados do primeiro decénio de 2000 – impõe-se num lugar de interceção entre o audiovisual, as telecomunicações e a informática, rompendo com os confinamentos que as TIC evidenciavam até então.

A revolução tecnológica, a constante evolução no âmbito de programas educativos e o crescente interesse por parte dos docentes em mudar, atualizar e dinamizar as suas

abordagens na área da educação, e até nas suas formas de lecionação, têm sido a alavanca para unir e associar de forma produtiva, favorável e pedagógica a educação e a informática. Apesar de termos consciência desta inestimável e inevitável fusão no âmbito do processo ensino/aprendizagem inserido no nosso sistema educativo, é importante perceber e extrair os proveitos desta dualidade, tentando fazer usufruto, adaptando e integrando, com base no bom senso e numa imperativa reflexão prévia sobre as vantagens e desvantagens das mesmas, com o intuito de dinamizar, por exemplo, a aula, de motivar, persuadir os alunos, ou simplesmente muni-los de ferramentas - cujo uso e domínio já se naturalizou - por forma a atingir os objetivos propostos em determinada atividade ou para a aprovação de determinadas unidades curriculares.

O aparecimento do computador pessoal, e sobretudo dos computadores portáteis e da *internet*, operaram uma transformação radical e indelével nos comportamentos sociais, culturais e profissionais à escala global. Importa aferir a influência deste advento no contexto educativo no que diz respeito às alterações adotadas tanto por alunos, como por docentes e respetivas IES.

Associado à democratização da informática, surgiram uma miríade de dispositivos multimédia, *softwares* e aplicações que serviam de recurso e apoio tanto para a vida particular e social das pessoas, como para a vida profissional, escolar e académica das comunidades educativas. Neste contexto, poderíamos mencionar, a título de exemplo, a evolução ocorrida desde as primeiras enciclopédias digitais em disquete, posteriormente em formato CD, DVD (*MS Encarta*), até aos atuais formatos contidos na memória de uma *pendisk* ou de um cartão Micro SD. Os manuais, ou parte deles, são colocados à disposição dos alunos em suporte digital; hoje em dia os e-manuais, *e-books*, ou a possibilidade de os utilizadores consultarem informação e conteúdos *online*, através dos motores de busca em plataformas de *intranet* ou na *internet*, bibliotecas virtuais, fóruns, *chats*, *blogs*, *emails*, *clouds* e redes sociais, extremamente difundidas e massivamente utilizadas no século XXI.

Nota-se, portanto, que este novo paradigma já faz parte das práticas individuais e coletivas, encontrando-se já inserido tanto na vida social, como educacional/profissional, não ignorando a implicação direta que uma dimensão exerce sobre a outra, nomeadamente, porquanto se estabelece como agente facilitador no processo ensino/aprendizagem e na construção de conhecimento.

É certo que a *internet*, em particular, tem uma função vital, adquirida ao longo dos últimos 30 anos, como meio de comunicação e informação e que tem influenciado significativamente a educação, bem como todos os agentes implicados.

### 1.1.1.1. As tecnologias e dispositivos móveis na educação

Tendo em conta a evolução das tecnologias e as alterações permitidas pelo seu uso para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, bem como o uso de dispositivos móveis como ferramentas de apoio e ampliação de uma educação dita formal, em contexto de sala de aula, é de ressaltar o modo como a tecnologia possibilita, de acordo com Saboia J. (2013:2):

*“a expressão de novas atividades, novos formatos de interação social, ampliação dos locais, formatos e estrutura do processo ensino/aprendizagem, ampliando a percepção da sala de aula e da interação aluno-professor, aluno-aluno e aluno-tecnologia”.*

Incluir as novas tecnologias em contexto de sala de aula, não é, neste momento, uma abordagem nova, porém, a integração e o uso dos dispositivos móveis, nas suas múltiplas possibilidades, em sala de aula, começa a revolucionar o processo de ensino/aprendizagem tanto do ponto de vista dos professores/docentes, como do próprio aluno.

A proliferação e coexistência de diferentes dispositivos móveis - como o telemóvel, *smartphone*, *tablet*, computador portátil, etc - tem permitido combinar as diferentes tecnologias com o processo de ensino/aprendizagem. Na perspetiva de Santos (2010:3537) estes dispositivos móveis poderão denominar-se de ciberinstrumentos. *Ciber* uma vez que *“permitem o acesso ao ciberespaço – ou por serem parte do próprio” – e instrumentos*, de acordo com Santos (2010:3223), *“instrumentos de medição simbólica do indivíduo com o mundo”*.

O facto de os estudantes possuírem dispositivos móveis mais acessíveis, mais compactos e portáteis, e que lhes são de manifesta utilidade tanto a nível pessoal, como académico/escolar e/ou profissional é cada vez mais uma realidade incontornável.

Neste sentido, estamos conscientes de que o número de estudantes que não dispensa o seu dispositivo móvel na universidade, usando-o em contexto de sala de aula, tem aumentado. Tendencialmente, temos observado, igualmente, que os estudantes preferem utilizar, em contexto de sala de aula, *tablets* e *smartphones* em detrimento do computador portátil.

Neste contexto, o uso de dispositivos móveis pode gerar aspetos positivos na medida em que se estimula o desenvolvimento do trabalho autónomo, da criatividade e da socialização, promovendo – simultaneamente - o conhecimento, a motivação, a colaboração, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem se poderá tornar mais

interativo, apelativo, motivador, lúdico e significativo. E ainda, de acordo com Moreira & Paes (2007:25)

*“ se os dispositivos móveis forem usados como ferramentas instrutivas para construir a aprendizagem, podem ser tratadas para ajudar os alunos a executar as suas tarefas e promover o seu desenvolvimento, funcionamento, como parceiros para o professor e o aluno”.*

Contudo, é importante que o docente se sinta igualmente motivado e à vontade no uso da tecnologia móvel e das TIC disponíveis, no sentido em que estas competências funcionais adquiridas lhe permitam centrar-se plenamente nos objetivos educacionais preconizados, ou seja, que o efeito da existência destes recursos não resulte numa imposição inéxia e contraproducente.

### **1.1.2. O ensino e níveis de língua(s) estrangeira(s)**

O ensino/aprendizagem de LE nos cursos superiores de Turismo responde a uma exigência funcional de radical importância na medida em que importa preparar os alunos para um setor profissional onde o domínio de uma língua estrangeira (ou várias) é fator determinante, principalmente se consideramos que – nesta área - a língua estrangeira é um dos principais mecanismos de mediação. Considerando a crescente necessidade de um ensino informado pelo paradigma do projeto europeu - multicultural e plurilingue – o documento QECR surge como resposta para a fixação de eixos de ação e uniformização do ensino de línguas estrangeiras no espaço europeu:

*“O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), de 2001, é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural.*

*Para além de apresentar o contexto político e educativo de conceção do documento e de definir linhas de orientação e a abordagem metodológica adotada, o QECR define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente.*

*Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias sub-competências em que se desdobra a competência comunicativa: compreensão do oral e leitura; interação oral e produção oral e escrita.*

*O estabelecimento de níveis comuns de referência concorre para a transparência e comparabilidade dos processos de ensino e aprendizagem e para o correspondente reconhecimento dos níveis de competência alcançados.*

*Com base neste documento de referência, pretende-se hoje fomentar a criação de ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação.*

*Assim, são de incentivar as situações de comunicação autêntica entre jovens de vários países, proporcionadas pelos projetos de intercâmbio escolar e pelas parcerias de Escolas, quer no âmbito da Ação Comenius 1 (Programa Sócrates) quer no âmbito do Projeto etwinning.*

*A União Europeia e o Conselho da Europa recomendam ainda vivamente a utilização de estratégias que favoreçam a utilização da língua em contexto, tais como o designado CLIL (Content and Language Integrated Learning) ou EMILE (Enseignement d'une Matière par l'intégration d'une langue étrangère), que consiste no estudo integrado de uma língua estrangeira com conteúdos de outras disciplinas.*

*No sistema educativo português muitas escolas têm vindo a desenvolver projetos e programas diversificados na área das línguas estrangeiras, nomeadamente: Língua Alemã, Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa.”*

Assumindo que uma esmagadora maioria dos alunos envolvidos – indiretamente - no nosso estudo tem por idioma nativo o português, torna-se notório – *a priori* - que a aprendizagem de um segundo idioma flexionado, como o alemão, o espanhol e o francês, se revele uma tarefa muito mais árdua do que a aprendizagem de um idioma não-flexionado, como é o caso do inglês. Em ambas as situações, os diferentes níveis de proficiência linguística dos alunos, no mesmo plano de ensino/aprendizagem, varia. Desta forma, consideramos que:

Nível A1: o aluno está apto a entender e empregar expressões quotidianas/usuais e construir frases simples; tem capacidade de comunicação simples, usando frases curtas e com um vocabulário restrito.

Nível A2: o aluno entende frases e expressões relacionadas a temas subjetivos (assuntos familiares ou de trabalho); tem a capacidade de comunicar em situações de rotina que exijam uma troca simples e direta de informação. Existe um entendimento do contexto ainda que confinado a frases curtas e de vocabulário simples.

Nível B1: o aluno já possui capacidade de se expressar de uma forma adequada na maioria das situações quotidianas; já adquiriu um nível de vocabulário conducente à formulação de frases mais longas e complexas. O falante já domina a capacidade de relatar acontecimentos de um ponto de vista subjetivo.

Nível B2: o aluno adquiriu a capacidade de compreender os conteúdos principais de textos complexos, de temas concretos e abstratos. Não existe um domínio total do vocabulário, mas existe um amplo entendimento dos contextos orais/escritos. A comunicação é já efetuada de forma clara e detalhada, fluente e espontânea.

Nível C1: o aluno compreende textos complexos, longos e de temáticas diversas; o vocabulário é amplo e não confinado a rotinas diárias/áreas de interesse subjetivas, é

suficiente para que o falante esteja apto a expressar-se fluentemente e de forma estruturada.

Nível C2: o aluno entende tudo o que lê e/ou ouve sem esforço. O aluno com este nível de domínio linguístico tem a capacidade de sintetizar informações de fontes escritas ou orais, reproduzindo-as de forma justificativa, crítica/retórica.

A forma de lidar com estas exigências passa por organizar os *curricula* focados em práticas de língua, mas também em conteúdos específicos – de que são exemplo o vocabulário ou a gramática. A proficiência e experiência linguística dos diversos alunos varia, dependendo dos critérios optativos dos idiomas de continuação – como o inglês ou o francês - apresentando diferentes níveis de domínio; contudo, importa compaginar estas discrepâncias, incluindo alunos com menor proficiência linguística em exercícios de estruturas mais simples, mais canônicas, extraídas de modelos, com um vocabulário mais restrito, dando, simultaneamente, a possibilidade aos alunos mais proficientes, no âmbito dessas mesmas atividades curriculares, de exercitarem frases com mais complexa articulação de vocabulário e de estruturas.

Tratando-se da aplicação da mesma metodologia direcionada a um objetivo curricular comum, o docente gradua os desafios subjetivos a partir destes modelos diferenciados para que todos os alunos se envolvam na mesma situação comunicativa de domínio linguístico.

### **1.1.3. Linguística e linguística aplicada: enquadramento**

A linguística é uma disciplina e, ao mesmo tempo, um campo do conhecimento. Enquanto disciplina, a linguística é área de estudo relativamente recente; poderemos falar de uma linguística autónoma que data do início do século XX, sendo uma disciplina que tem como objeto de estudo as línguas naturais, as línguas que surgem espontaneamente como meio de comunicação social. Quando abordamos a linguística como campo de conhecimento, então a sua historiografia é consideravelmente mais antiga. Desde o momento em que o Homem começa a refletir sobre a sua língua e a língua dos outros homens, já poderemos falar de conhecimento sobre a linguagem.

Quando falamos em *língua*, devemos pensar na manifestação concreta de uma capacidade universal humana e abstrata, porquanto a linguagem humana, enquanto tal, não se manifesta; ela manifesta-se através das línguas naturais, e através de outras formas de

expressão que se convencionou chamar de *linguagem*, de que são exemplo as manifestações de ideias, imagens e sons das diversas expressões artísticas e culturais.

Ferdinand de Saussure, o linguista franco-suíço que trabalhou nos principais centros acadêmicos alemães no final do século XIX e começo do século XX, é o pensador responsável pela concepção da linguística contemporânea, a linguística enquanto ciência da linguagem contemporânea. Saussure praticava uma linguística do seu tempo, a linguística histórica, tendo granjeado ampla aceitação e admiração pelo *corpus* teórico que criou e defendeu sobre linguística indo-europeia. Para além da teorização escrita de Saussure, os *Cursos de Linguística Geral* por ele ministrados – entre 1909 e 1911 – plasman todo o espectro do seu pensamento sobre o que deveria realmente ser a linguística, sendo que o que chega ao nosso tempo é o que consta da *vulgata lectio* do *Curso de Linguística Geral*: trata-se do texto que três dos seus alunos compilam a partir das anotações em sala de aula. É este *Curso de Linguística Geral* que vai moldar os princípios fundadores da ciência da linguagem no século XX. O *Curso de Linguística Geral* começa por defender a necessidade da existência de uma ciência da linguagem autônoma, isto é, independente das elaborações emanantes das ciências sociais, tendo para isso de definir claramente o seu objeto de estudo, eminentemente coletivo, não-individual, e homogêneo; Saussure vai dividir o espectro da linguagem em *langue* e *parole*: a parte observável, a fala, a variabilidade (*parole*), e o sistema inconsciente, os automatismos cerebrais de todos os indivíduos humanos (*langue*); este é o objeto da linguística, e o objetivo do linguista é o de investigar e descrever este sistema. Segundo Saussure e Riedlinger (1996:65):

*“Uma maneira de tornar particularmente sensível, e observável, essa oposição, é opor língua e fala no indivíduo (é verdade que a língua é social, mas para um número de factos é mais cómodo encontrá-la no indivíduo). Então, podemos distinguir quase tangivelmente essas duas esferas: língua e fala. Tudo o que é produzido pelos lábios, por necessidades do discurso e por uma operação particular é a fala. Tudo o que está contido no cérebro do indivíduo, o depósito das formas entendidas e praticadas, e dos seus sentidos, é a língua.”*

O advento do *Curso de Linguística Geral* vai causar um enorme impacto na linguística contemporânea, provocando a inscrição da ideia de que a língua, enquanto objeto científico de estudo, pela sua natureza intrínseca, não possui tangibilidade que lhe permita ser estudada ou observada; ela é muito complexa, e é ao linguista que compete definir a partir de que ângulo ele vai estudar a linguagem. É isto que cria, em última análise, o objeto científico. Para além do reconhecimento desta complexidade, Saussure aponta igualmente para o carácter heteróclito da linguagem, devendo o linguista, no funcionamento da fala, eleger a dimensão que aparentar ser comum a todas.

A linguística aplicada (LA), diferindo do sistema teórico dicotomizado proposto por Saussure, consiste no estudo da linguagem no contexto da vida quotidiana, isto é, no conjunto das *praxis* efetivas da linguagem adotadas pelos falantes. Esta é, de facto, a principal diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. Trata-se de pensar a linguagem, não de acordo com a tradição teórico-científica, mas através da deslocação da teoria para as manifestações tangíveis da vida prática. De outra forma, é usar a prática como o palco de criação – em si mesmo - de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas distintas. A teoria é relevante para a prática porquanto é concebida dentro da prática. Por conseguinte, assistimos atualmente a um consenso crescente, no seio da comunidade científica, relativamente à necessidade de repensar a forma como se conduz a teoria no decurso do processo de análise/estudo. Toda realidade, todas as circunstâncias e manifestações exigem novas complexões teóricas, consequentemente, novos reenquadramentos.

Reconhecendo o estabelecimento do seu *corpus* de estudo como uma tentativa de se impor como uma plataforma de suporte teórico ramificado no transcurso histórico-social, e por via de um vasto campo transdisciplinar de estudo que identifica, investiga e avança propostas para questões emergentes relacionadas com a língua e a linguagem, a LA subdivide este estudo no espectro dos seus diferentes níveis: fonética, sintaxe, léxico, semântica e os diversos usos discursivos. Por conseguinte, ao debruçar-se sobre o uso da língua, a LA dialoga com uma vasta miríade de outros campos de estudo no seio das Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências Naturais, que, por sua vez, também lançam pontos de contacto com o estudo da língua e da linguagem, com abordagens e fins específicos e diferenciados. Na perspetiva de Lopes (1996:22-23), “*a prática teoriza-se a si mesma*”, querendo com isto significar que estas práticas se refletem e materializam no conjunto de manifestações socioculturais que resultam da interceção dos indivíduos que constituem uma comunidade específica num período temporal específico. Segundo Lopes (1996:22-23):

*“A LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista.”*

### 1.1.4. Linguística aplicada ao ensino de língua(s) estrangeira(s)

Historicamente, enraizou-se a ideia de que ensino de línguas, no geral, dependia exclusivamente do conhecimento, e respetivo funcionamento, de uma determinada língua. Portanto, a linguística era concebida como uma área meramente teórica que procurava entender estes processos, desvendar os enleios e preceitos da língua. Numa hipótese manifestamente otimista, entendia-se que se o linguista, por si só, não conseguisse dar respostas suficientemente conclusivas, o docente complementaria este trabalho no processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, estávamos perante duas áreas distintas do saber a desenvolver um esforço comum, em paralelo e de forma desarticulada. Hoje em dia, internacionalmente, é notório um crescente número de teóricos e profissionais cada vez mais empenhados em pensar, desenvolver e adotar uma política linguística no processo de ensino de línguas, quer seja da língua materna, quer seja de língua(s) estrangeira(s). Importa, por isso, gerar consensos e agir concertadamente e de acordo com uma perceção nítida entre política linguística e o ensino de línguas, bem como em pensar o ensino de línguas desde a abordagem inicial à metodologia a ser adotada em função da política linguística vigente num determinado contexto histórico-social.

Diversos estudos em linguística aplicada têm vindo a demonstrar que o professor, no sentido de produzir um efeito perene no processo de aprendizagem do aluno, necessita ser, em primeira instância, um indivíduo crítico: ser crítico no sentido de produzir uma profunda reflexão sobre os seus métodos de ensino/aprendizagem, adaptando-os aos contextos socioculturais da comunidade estudantil com a qual se relaciona diretamente. É portanto necessário que o educador estabeleça um diálogo constante entre política linguística, práticas de ensino e metodologia adotada. Duarte (1996:37) destaca o papel da aprendizagem significativa:

*“Aprender significativamente é o que ocorre quando se leva em consideração os objetivos pessoais do aluno e, portanto, a ênfase a ser dada é no aluno situado no seu momento histórico, determinado por uma contexto socioeconómico, político, cultural e religioso.”*

Ou, segundo Brumfit (1995: 36):

*“Os professores precisam entender algo muito mais rico e complexo do que como as pessoas aprendem, ou qual é a diferença entre o perguntar em sala de aula e o perguntar no mundo real, pois estes profissionais operam com grupos de pessoas cujos interesses são conflitantes e que, geralmente, estão em sala contra a sua vontade, e cuja motivação flutua. Esta experiência permite-lhes antevisões, porém também os faz resistentes a soluções que as interpretam à luz de um só tipo de explicação.”*

O pensamento plasmado neste excerto de Brumfit será particularmente pertinente no transcurso do nosso processo de estudo, na medida em que, num dos prismas da investigação em apreço, colocaremos num plano eminentemente dialético as predisposições do corpo docente e as expectativas da comunidade estudantil face ao processo de ensino/aprendizagem de LE mediado pelo uso de ferramentas tecnológicas.

### **1.1.5. Linguística aplicada ao ensino de língua(s) estrangeira(s) para fins específicos**

Conforme abordaremos ao longo do presente estudo, o ensino de língua(s) estrangeira(s) nos cursos superiores de Turismo reveste-se de especial importância na capacitação dos estudantes desta área de estudo, futuros profissionais de uma área cada vez mais capital no contexto do tecido económico/produtivo português. Importa, por isso, que a LA assuma uma função central e transversal ao processo ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) atendendo à dimensão crescentemente internacional deste setor. Por um lado, deverá convocar uma maior consciencialização em dotar os estudantes de proficiência linguística e, por outro lado, deverá provocar a deslocação deste mesmo processo, assegurando a transmissão de uma perceção holística que permita aos falantes de língua(s) estrangeira(s) adaptar essa mesma proficiência em função das várias áreas profissionais e técnicas nas quais o setor se desdobra, a um conjunto de atividades económicas que interagem em sinergia. O lastro de um eixo de reflexão proporcionado pela LA permitirá assim - às IES e respetivo corpo docente - adotar metodologias eficazes e produtoras que terão, necessariamente, um reflexo direto na preparação da comunidade estudantil, de forma à obtenção de padrões de excelência, e em linha com as exigências impostas pelo paradigma económico vigente. Celani (2000:19-20) advoga que

*“a LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e económica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até económica.”*

### 1.1.6. Aquisição e aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)

Ao recorrermos à literatura disponível, constatamos que, no transcurso dos decénios de 70 e 80 do século XX, vários autores procuraram explicar, fornecer novos conceitos, teorias e modelos em relação às competências linguísticas. Procuraremos aqui apresentar uma breve abordagem comparativa do modelo sugerido por Stephen Krashen (1977) em confronto com os modelos propostos por Barry McLaughlin (1978) e Ellen Bialystok (1978). O facto de a nossa atenção recair, neste ponto, sobre o quadro teórico destes três autores prende-se com o facto de entendermos serem estes os mais incisivos neste domínio e que, embora distintos nas suas respetivas abordagens, procuraram visar os diferentes modelos de aquisição e aprendizagem linguísticas, o que, por sua vez, nos servirá de terreiro para uma reflexão preliminar a propósito das diferentes metodologias adotadas no processo de ensino/aprendizagem de uma LE.

Stephen Krashen (1981), um dos precursores em investigação psicolinguística, argumenta que o conhecimento linguístico se encontra dividido em dois mecanismos distintos de assimilação intelectual de uma língua estrangeira de aprendizagem (L2): a *aquisição* e a *aprendizagem*. Segundo Krashen (1981), a *aquisição* responde a um processo natural e inconsciente de assimilação de uma L2, ou mesmo da língua materna (LM), resultando num complexo de competências linguísticas, da mesma forma como as crianças operam em relação a uma primeira língua de aprendizagem (L1). O mesmo é dizer que a proficiência e competências linguísticas são interiorizadas naturalmente, num processo em que o aprendiz não tem consciência explícita do processo de aquisição, não necessitando para isso de uma intelectualização específica dos aspetos formais linguísticos num ambiente de ensino/aprendizagem, isto é, os processos de aquisição de uma língua asseguram-se através do envolvimento e da participação em situações de comunicação naturais. A *aprendizagem*, pelo contrário, é o trajeto consciente assumido pelos adultos na aquisição de uma L2 através dos processos de instrução, de ensino/aprendizagem, no intuito de gerar uma competência apreendida, um conhecimento e uso conscientes das unidades e regras linguísticas assimiladas. Por outras palavras, a *aprendizagem* define-se como um processo consciente que resulta do conhecimento formal das competências linguísticas que são interiorizadas formalmente, envolvendo um conjunto de processos de correção de erros, o *feedback*, a explicitação de regras em contextos linguísticos artificiais, provocados exclusivamente para finalidades específicas.

Krashen (1977), baseando-se na concetualização do modelo de William Labov (1970) desenvolveu o seu próprio modelo, denominado *Monitor de Krashen*, alicerçando este quadro teórico na hipótese *aquisição-aprendizagem*. Através deste modelo teórico,

Krashen advoga que qualquer indivíduo se encontra habilitado para o domínio de uma língua, da mesma forma que uma criança adquire a sua língua materna (LM) ou língua primeira (L1), e que os adultos adquirem continuamente novas línguas (L2) ou línguas estrangeiras (LE). Ao expor esta teorização, demonstra-se que esta capacidade de aquisição linguística não desaparece ao longo da vida, que os seres humanos dispõem de um *dispositivo de aquisição linguística* que permanece inalterado. Diferentemente da aquisição, a aprendizagem diz respeito ao conjunto de tarefas que um aprendente de uma língua empreende no processo de ensino/aprendizagem; a aprendizagem é saber acerca de uma língua, é o conhecimento consciente de uma língua.

“O órgão mental da linguagem desenvolver-se-á inevitavelmente, independentemente da vontade do aprendente”, na perspectiva de Chomsky (1975:7114) e Krashen (1985:4).

O modelo *Monitor de Krashen* (1977) defende que a facilidade e proficiência na construção frásica (oral e escrita) deriva dos processos adquiridos, não dos aprendidos. Todas as regras assimiladas no processo ensino/aprendizagem produzem uma só dimensão: estas regras atuam como um *monitor* ou um *editor*. Esta conceptualização evidencia a importância da *aquisição* na fluência e na precisão resultantes, o que, por um lado, produz um princípio contraintuitivo muito devido ao facto de Krashen ter dedicado parte significativa do seu trabalho académico, enquanto linguista, ao estudo da gramática. Krashen conclui, portanto, que a *aquisição* linguística não se processa através da *aprendizagem* de regras gramaticais ou pela memorização de vocabulário, o que conduz inevitavelmente à interrogação central deste modelo: se a *aquisição* desempenha, neste contexto, um papel mais importante do que a *aprendizagem*, como é que ela se processa? Krashen (1985) defende que o processo que subjaz à *aquisição* de competências linguísticas é admiravelmente simples, porquanto essa mesma *aquisição* se processa por via da capacidade de descodificarmos mensagens. A capacidade de dominar uma língua - LM ou LE - é resultado da *aquisição* linguística, não a sua causa.

Um outro aspeto relevado por Krashen (1985) prende-se diretamente com a vertente psicológica: a motivação dos aprendentes no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. O principal elemento inibidor da aprendizagem formal, segundo este autor, é o facto de esta ser entediante, de não ser motivadora; o autor admite a dificuldade de apresentar mensagens que sejam interessantes e compreensíveis para os aprendentes quando o propósito final é o de ensinar as regras formais de uma LE. Neste sentido, admite que a adoção de metodologias mais interessantes e motivadoras resultará na apreensão de regras gramaticais por si só, de forma natural e inconsciente. Esta posição entronca na teoria de que o processo de ensino/aprendizagem de uma LE deve despertar interesse do

aprendente, e que para tal devem ser completamente eliminadas todas as condições favoráveis à existência de fatores conducentes a ansiedade, desmotivação, falta de auto-estima e frustração. Só desta forma se poderá alcançar uma aquisição fluída e perene. Se o aluno estiver defensivo, e se entender a sala de aula como um lugar onde as suas fraquezas são reveladas, ao invés de um lugar onde pode adquirir novos conhecimentos, criar-se-á um bloqueio a que Krashen (1987) chamou de *filtro afetivo*; perante este cenário, o aluno poderá estar apto a perceber o conhecimento transmitido, mas este *input* não afetará as zonas cerebrais responsáveis pela aquisição linguística. De acordo com Chomsky, existe, no cérebro humano, um dispositivo neuronal responsável pela aquisição linguística, e para que a aquisição aconteça, o *input* compreensível tem – necessariamente - de ser processado por este dispositivo.

Embora estas formulações possam perpassar a ideia de que Krashen se pudesse opor ao ensino de LE em ambiente escolar, principalmente ao destacar a importância da imersão dos aprendentes no contexto social e geográfico da língua meta, Krashen defende de forma inequívoca a relevância dos processos ensino/aprendizagem formais por forma a capacitar os aprendentes de LE de *inputs* compreensíveis que possam intermediar um constante aperfeiçoamento e conduzir à *aquisição* total de uma língua.

Para McLaughlin (1987) a hipótese formulada na dicotomia *aquisição-aprendizagem* de Krashen é inválida, por se basear na experiência subjetiva e não em atos de comportamento, uma vez que, para o autor, Krashen não define claramente os conceitos *aquisição*, *aprendizagem*, *consciente* e *subconsciente*, tornando assim impossível determinar com exatidão o que poderia então ser categorizado como *língua adquirida* e *língua aprendida*. Embora Krashen se refira a algumas pesquisas conduzidas com aprendentes de língua estrangeiras, McLaughlin questiona a metodologia empregue na comprovação de que determinadas estruturas teriam sido *adquiridas*. Para McLaughlin, afigura-se extremamente complexo - ou praticamente impossível - para um falante de língua estrangeira reconhecer se, ao elaborar uma estrutura frásica, se terá auxiliado do seu conhecimento gramatical (*rule*) ou da sua intuição (*feel*).

Consequentemente, McLaughlin (1987) propõe um modelo alternativo baseado na teoria do modelo de processamento da informação, isto é, na teoria geral do comportamento humano (ao contrário de Krashen, que se baseia em processos internos de consciência) que distingue *processos automáticos* de *processos controlados*, bem como as duas formas possíveis de armazenamento de dados na memória: de longo prazo (eixos passivos e inativos) e de curto prazo (com eixos ativos).

Os *processos controlados* definidos por McLaughlin equivalem-se, de certa forma, ao processo de *aquisição* de Krashen e, conseqüentemente, o armazenamento de dados na memória de longo prazo, enquanto que os *processos automáticos* e o armazenamento de curto prazo corresponderão ao processo de *aprendizagem* de Krashen. Os *processos controlados* consistem em sequências temporais de eixos ativos, fazendo uso do armazenamento de curto prazo, que operam de forma a regular o fluxo de informações entre os dois *repositórios* de memória: de curto e longo prazo. Pelo contrário, os *processos automáticos* consistem em sequências de eixos convertidos em modo ativo que permitem fornecer respostas a *inputs* específicos. De um modo geral, a teorização de McLaughlin incide sobre o modo como a informação linguística é armazenada e disponibilizada pelo falante relativamente ao domínio da língua meta.

Bialystok (1978) sugere no seu projeto teórico uma interceção, que poderemos aqui considerá-lo como um momento de superação dialética, das formulações concebidas por McLaughlin e Krashen, ao incluir no seu modelo o *monitor* e as *respostas de monitorização* propostos por Krashen, bem como alguns aspetos da teoria defendida por McLaughlin, mormente no que respeita ao armazenamento de informação/conhecimento. Neste sentido, Bialystok propõe-se, por meio de *processos obrigatórios* e *estratégias facultativas*, descrever e explicitar as diferenças subjetivas no domínio de uma L2, em geral, e os vários aspetos inerentes à linguagem (compreensão, produção), em particular.

Os *processos obrigatórios*, como o próprio nome sugere, referem-se às relações obrigatórias entre os diferentes aspetos do modelo (válido para todos os aprendentes de uma língua meta) e que abarcam os três componentes fundamentais: o *input*, o *conhecimento* e o *output*.

O *input* corresponde ao contacto e à experiência com as regras da L2, ou seja, refere-se à exposição à língua meta; o conhecimento é baseado no uso da informação, ou seja, o uso que o falante faz das informações.

O *conhecimento* baseia-se no uso da informação, isto é, na materialização de informação por parte do falante que, por sua vez, se encontra dividido em três tipos de conhecimento distintos: o *conhecimento tácito*, que armazena as informações necessárias para compreender e produzir uma L2 e que se relaciona com a intuição do aprendente de L2; o *conhecimento explícito*, que contém três funções - o *amortizador* (de informação), o *armazenamento* (de regras) e o *explicitador* (de informação do conhecimento tácito) e que se desenvolve num aprendente de uma forma consciente através da aprendizagem de regras gramaticais, lexicais e pronúncia - e, finalmente, um terceiro conhecimento que se

baseia em informações gerais sobre o mundo, a cultura, e que não contém informações sobre aspetos linguísticos.

Finalmente, o *output* não mais é do que a resposta imediata e/ou deliberada de um *input* específico, tendo em conta os vários tipos de conhecimento mencionados.

As *estratégias facultativas*, onde se inserem as práticas formais e funcionais estratégias opcionais que podem ser utilizadas por diferentes indivíduos e em situações diversas. O uso do *monitor* (ao nível de produção) e o uso de *inferência* (ao nível do entendimento) também estão incluídos no espectro das *estratégias facultativas* advogadas por Bialystok.

Em suma, para Bialystok (1978) a informação que se encontra armazenada no *conhecimento linguístico explícito* transita para o *conhecimento linguístico tácito* através da prática, ou seja, a autora considera que este processo envolve um trabalho cognitivo, um trabalho de formação (prática formal), que permitirá que algo que se adquire conscientemente possa ser materializado de forma inconsciente através da prática funcional, e que incide no uso de uma língua como um meio de comunicação, ou seja, no uso da língua em situações comunicativas.

### **1.1.7. As competências linguísticas**

Conforme mencionámos anteriormente, e de acordo com o plasmado no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, entende-se por competências linguísticas um conjunto de aquisições, um sistema de conhecimento linguístico processado pelo falante de um idioma específico que é evidenciado de acordo com o seu nível de aprendizagem/domínio: a expressão e compreensão oral e auditiva, a expressão e compreensão escrita, a mediação/tradução e o domínio linguístico cultural.

Este conceito foi introduzido pelo linguista Noam Chomsky (1955) na sua elaboração de gramática generativa, tendo posteriormente sido amplamente adotado.

*“Para Chomsky, é tarefa do linguista descrever a competência do falante. Ele define competência como capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua. Ele defende que língua é conjunto de infinito de frases e que se define não só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se podem criar a partir interiorização das regras da língua, tornando os falantes aptos a produzir frases que até mesmo nunca foram ouvidas por ele. Já o desempenho (performance ou uso), é determinado pelo contexto onde o falante está inserido.”* Orlandi (1986:39)

Estas competências são abordadas e implementadas no contexto do ensino superior de acordo com *currícula* formulados, e em função de fins específicos/funcionais, porquanto, para cada setor/área de atividade se inscreve num conjunto de especificidades técnicas e necessidades específicas que, no final, balizam – adaptando - o ensino de língua(s) estrangeira(s) por forma a dotar os aprendentes de uma proficiência linguística que lhes permita um desempenho harmonizado de acordo com as exigências do mercado de trabalho onde se irão inserir.

### **1.1.8. A formação do corpo docente face ao uso/integração das TIC**

O papel assumido, hoje em dia, pelo corpo docente no seio das IES e no nosso sistema educativo, tanto no que diz respeito às habilitações e competências académicas no ensino/aprendizagem de LE, como às competências e experiências docentes na área das TIC, é de um aperfeiçoamento contínuo na demanda por padrões de excelência resultantes do processo ensino/aprendizagem de LE face às crescentes exigências do mercado de trabalho.

Daí resulta a importância de o corpo docente se manter em constante formação e atualização para que se possa assumir como agente criador e facilitador de conhecimentos aos alunos, fomentando o trabalho individual e/ou colaborativo, fornecendo-lhes ferramentas, suportes e canais que possam processar, armazenar, sintetizar, apresentando informação através de diferentes vias, criando novas abordagens e formas de representação. O docente deve, então, usar estas ferramentas no processo da sua própria formação, mas também no exercício letivo, delineando de forma ajustada a planificação de estratégias para a sua integração e aplicação no processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, é necessário que se faculte, previamente, aos docentes os respetivos planos curriculares de cada curso/licenciatura na qual lecionará, bem como os conteúdos programáticos das Unidades Curriculares (UC's) de LE, para que estes possam adquirir bases teóricas e competências operacionais/computacionais, que lhes permitam integrar, adaptar e compaginar, no início de cada semestre, os meios e recursos pedagógicos e didáticos, aos conteúdos, às metodologias e à avaliação. É por isso que Romero, J. (2002:11-12) considera que *“ningún medio es educativo hasta que no se “construye” pedagógicamente”*. O que o autor aqui tenta transmitir é que qualquer meio poderá operar como meio pedagógico-educativo desde que seja concebido, estruturado e organizado para o efeito, tendo em conta os objetivos finais do ensino/aprendizagem; o público-alvo; os conteúdos; a metodologia e as estratégias a adotar, bem como a modalidade de ensino. É

neste contexto que podemos afirmar que estão a emergir novas formas de docência não menos eficazes e efetivas que as de outrora, mas com um cariz mais abrangente e imediato, permitindo a interação e conectividade globais à distância de um “click”, de uma tecla ou de um toque num ecrã tátil.

Kalman, J. (2012:214) afirma que

*“la tecnología puede contribuir a mejorar la educación si su uso se contextualiza en una refundación de las relaciones institucionales y la transformación de la práctica docente, los propósitos educativos, los planteamientos pedagógicos y las propuestas didácticas. La organización de actividades de aprendizaje orientadas hacia el intercambio de ideas, (...). No hay computadora que haga eso”.*

Kalman (2006, 2012) é da opinião que a tecnologia contribui para a melhoria da educação desde que devidamente contextualizada, tanto nas relações institucionais como na transformação da prática docente, e que de uma forma geral, a figura do docente será sempre imprescindível e que nenhum computador jamais o poderá substituir, podendo sim, e tão somente, complementá-lo, coadjuvá-lo no processo de ensino/aprendizagem. Da citação de Kalman, podemos reter, enquanto docentes, a importância imperativa de nos mantermos informados, atualizados, num esforço continuado de investigação, tanto no que respeita aos conteúdos curriculares, como que concerne à crescente familiaridade com as TIC, permitindo desta forma trazer para o espaço educativo uma realidade inexorável, sem que se contraíam daí dependências acríticas a estas últimas, na real medida da sua falibilidade inerente.

### **1.1.9. O plano tecnológico no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)**

Muito do que preconiza a política europeia, designadamente no que diz respeito ao desenvolvimento económico da União Europeia, passa pelas Instituições Ensino Superior. O plano tecnológico do EEES visa aumentar os índices de competitividade das economias europeias baseando-o no conhecimento, conforme os princípios vertidos na Declaração de Bolonha.

As IES são, por definição, produtoras e transmissoras de conhecimento e, como tal, desempenham um papel central no que respeita à inovação. Importa, portanto, dar espaço a novas ideias, a novos métodos, a novas estratégias que provoquem o sentido crítico e permitam ultrapassar barreiras e dogmas, promovendo esta dinamização concertada junto de todos os agentes do processo educativo por forma a promover crescentemente o acesso à formação e utilização de ferramentas informáticas, garantir um acesso de qualidade à

*internet* e a plataformas pedagógicas digitais no contexto das atividades das IES, a alunos e professores, combatendo a info-exclusão e a iliteracia informática.

Neste âmbito, reconhecemos o esforço que tem sido empreendido pelos sucessivos executivos portugueses no que respeita à implementação de diversas iniciativas conducentes à modernização tecnológica do ensino em Portugal, intenção que ficou mais tangível com a elaboração do Plano Tecnológico da Educação (PTE), aprovado por Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro.

Estas linhas de ação produziram – e continuarão a produzir - efeitos que são mensuráveis pelo aumento quantitativo e qualitativo das infraestruturas tecnológicas disponibilizadas pelas IES, colocando Portugal em linha com a média europeia. Importa contudo fazer uma reflexão sobre o processo de ensino das IES no sentido de se aferir se este incremento de tecnologia se reflete na adoção de boas práticas conducentes a modelos mais inovadores que representem benefícios diretos e evidenciados na formação dos estudantes, bem como lançar uma análise profunda sobre a viabilidade/sustentabilidade financeira da implementação destes projetos face aos recentes estrangimentos orçamentais na área da Educação, mormente no Ensino Superior Público.

## **1.2. Caracterização geral do estudo**

A explanação do estudo a que nos propusemos desenvolver-se-á em maior detalhe nesta secção, começando, primeiramente, por identificar as preposições da investigação, os objetivos, o público-alvo e/ou participantes implicados no mesmo, o nível de ensino e tipo de instituição de educação selecionada. Identificaremos também o instrumento de “medição” e “validação”, ou seja, a metodologia adotada no sentido de se obterem resultados que permitam a obtenção das respetivas conclusões, assim como, se for caso disso, apresentar as limitações do nosso estudo decorrentes dessas mesmas opções metodológicas.

### **1.2.1. Questões da investigação**

As questões de investigação baseadas na revisão bibliográfica sobre a importância que a integração das TIC, e as tecnologias móveis, podem ter no processo de ensino/aprendizagem das LE; na construção e desenvolvimento de competências linguísticas, seja dentro ou fora da sala de aula; dos recursos/meios disponíveis tanto do docente, como do aluno, levaram-nos a estudar e a tentar perceber a visão que os nossos

pares, também docentes de LE, nos cursos superiores de Turismo, têm sobre este tema, partilhando desta forma as suas próprias perspectivas e sensibilidades a propósito das suas respetivas “experiências digitais”.

Ao longo da nossa investigação procurámos responder às seguintes questões:

1. As novas tecnologias contribuem significativamente para o ensino/aprendizagem e deverão ser, conseqüentemente, um elemento fundamental do processo?
2. O uso das TIC melhorará os conhecimentos, as práticas dos alunos respeitante à aprendizagem da língua e cultura estrangeiras?
3. Que papel poderão assumir os dispositivos móveis no ensino/aprendizagem/desenvolvimento de competências linguísticas dentro e/ou fora de aula?
4. O docente está preparado para usar as novas tecnologias? Precisar de formação específica?
5. O docente recebeu formação adequada durante a sua aprendizagem no ensino superior para introduzir/aplicar as novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem?
6. As instituições de ensino superior estão preparadas e equipadas para esse efeito?

## **1.2.2. Objetivos da investigação**

Em função do anteriormente exposto, pretendemos com esta investigação atingir os seguintes objetivos:

1. Aferir e discutir a perceção do(s) docente(s) sobre as suas experiências no uso das novas tecnologias e tecnologias móveis no processo de ensino das línguas estrangeiras;
2. Obter e evidenciar as competências que o(s) docente(s) pretendem desenvolver e/ou desenvolvem recorrendo ao uso das novas tecnologias e às tecnologias móveis no ensino das línguas estrangeiras;
3. Registrar e compreender a frequência com a qual se recorre ao uso das novas tecnologias e às tecnologias móveis para a potenciação de determinadas competências linguísticas;

4. Perceber em que medida o uso das novas tecnologias e as tecnologias móveis beneficiam/favorecem o ensino/aprendizagem das LE dentro e/ou fora da sala de aula;
5. Confrontar os conhecimentos informáticos na prática docente de LE para a integração das novas tecnologias e tecnologias móveis no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras;
6. Avaliar o grau de preparação e respetivos parques informáticos nas instituições de ensino superior (IES) para o uso das novas tecnologias e dispositivos móveis no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras dentro e/ou fora da sala de aula;
7. Comparar possíveis diferenças entre o ensino superior politécnico e ensino superior universitário no que diz respeito aos recursos TIC usados no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras;
8. Evidenciar e apresentar os resultados alcançados, bem como as possíveis limitações na integração/uso das TIC e dos dispositivos móveis, no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Assim, com a presente investigação, gostaríamos de obter uma visão dos docentes de Ensino Superior sobre potencialidades e possibilidades que a integração/uso das TIC e dos dispositivos móveis oferecem, ou poderão oferecer, no processo ensino/aprendizagem de LE, como mais uma ferramenta pedagógica diversificada e compacta, podendo ser utilizada em ambientes de ensino/aprendizagem formal e académico, de forma efetivamente normalizada, e que paulatinamente os docentes de ES deverão adotar, assumindo-as - tanto as TIC como as tecnologias móveis - como sendo um recurso natural fora e dentro do contexto de aula, e que, por conseguinte, poderão constituir-se parte integrante de um processo de ensino/aprendizagem como um todo, tal como até então os eram os manuais escolares, os cadernos, e os demais materiais pedagógicos ditos “tradicionais”.

### **1.2.3. Níveis de ensino e áreas de estudo**

A presente investigação, decorrente da nossa experiência profissional e prática docente na área do ensino/aprendizagem de LE, em cursos superiores de Turismo, Animação Turística, Gestão Turística e Hoteleira, Marketing Turístico, Gestão de Eventos e Restauração e *Catering*, foi levada a cabo, tanto internamente, ou seja, na Escola Superior de Turismo de Tecnologia do Mar do Instituto Politécnico de Leiria, como externamente, e em simultâneo, em todas as Universidades e Institutos Politécnicos públicos e privados que durante o ano letivo 2014-2015 ofereceram cursos superiores, licenciaturas, pós-

graduações, mestrados e doutoramentos nas áreas do Turismo, contemplando no plano curricular o ensino de línguas estrangeiras e que estivessem inscritos e registados na Direção Geral do Ensino Superior, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

#### **1.2.4. Importância do estudo**

Com a presente investigação gostaríamos, de acordo com o suprarreferido, registar o ponto de vista dos docentes de Ensino Superior sobre potencialidades e possibilidades que a integração/uso das TIC e dos dispositivos móveis oferece no processo ensino/aprendizagem de LE, como instrumentos proficientes de valorização pedagógica diversificada e compacta, podendo ser utilizada em ambientes de ensino/aprendizagem formal e académico, de forma completamente normal e naturalizada.

A importância do presente estudo ganha particular relevância na medida em que, à data em que é realizado, nos permite isolar um ponto de interceção entre as linhas de orientação plasmadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), as suas emanações na circulação/mobilidade dos estudantes de Ensino Superior no Espaço Europeu ao abrigo do Programa Erasmus (principalmente na área do Turismo), a ubiquidade das TIC e DM nos vários contextos de vida das classes docente e estudantil, bem como o emergir de um novo paradigma do setor do turismo em Portugal, considerando que, a partir de 2012, este converte-se no maior responsável pela subida das exportações, e do reequilíbrio da balança comercial, em razão de Portugal se tornar num dos destinos turísticos mais procurados, de acordo com Instituto Nacional de Estatística (2012:4) “os dados provisórios da *Organização Mundial de Turismo sobre as chegadas de turistas internacionais em 2012, apontaram para um crescimento de 4,0%, correspondendo a 39 milhões de turistas*”.

São prerrogativas liminares desta investigação perceber as opiniões e sensibilidades, auscultando as perceções e o posicionamento dos docentes, no Ensino Superior, para que se possa obter uma visão global e atualizada relativamente ao crescente desafio que subjaz ao uso das novas tecnologias no ensino/aprendizagem de LE, nomeadamente, em licenciaturas, mestrados e doutoramentos de Cursos Superiores na área do Turismo.

### 1.2.5. Limitações do estudo

No processo que precedeu o elenco das IES e respetivos sujeitos a serem integrados no presente estudo, procurámos que o universo fosse o mais representativo possível, na medida que este permita uma tradução fiel da realidade holística do contexto educativo nacional em face do estudo de caso que procuramos desenvolver. Contudo, após remetidos os questionários, e devolvidos os mesmos devidamente preenchidos e dados como elegíveis de acordo com as premissas do estudo, verificámos uma manifesta desproporção na participação dos docentes agregados aos diferentes tipos de IES.

Neste sentido, podemos afirmar que a nossa amostra é representada maioritariamente por Instituições de Ensino Superior Públicas (94%), tendo sido obtidas apenas 3 respostas de IES privadas (6%). O facto mais relevante tem que ver com a total ausência de respostas por parte de docentes de Universidades Privadas, sendo que estes três questionários apurados dizem respeito a docentes a lecionar no ensino politécnico privado. As diversas diligências por nós conduzidas através de *email* para com os docentes destas instituições (Universidades Privadas) não produziram, por isso, efeito persuasivo bastante conducente à participação/colaboração no nosso estudo, pelo que consideramos este facto uma clara limitação no que respeita aos resultados quantitativos produzidos pelo estudo.

Ainda no âmbito das limitações do estudo, assumimos que a adoção de um único instrumento, o inquérito por questionário, possa representar uma debilidade acrescida. Todavia, assumimos que, tratando-se de um estudo de caso – assumindo desde logo as suas restrições inerentes – e baseando-se o trabalho de investigação nas perceções e sensibilidades subjetivas dos participantes, atendendo a variáveis como a tecnofobia, os diferentes níveis de adaptação a um novo paradigma, entendemos que a nossa própria influência exercida em eventuais entrevistas interpessoais, *focus groups* ou por via de participação observante, a metodologia adotada teve em vista uma acuidade validativa no sentido de mitigar eventuais enviesamentos nos dados recolhidos.

No mesmo sentido, entendemos que a opção de não incluir a classe estudantil de forma direta, isto é, ao não auscultar o enquadramento opinativo destes agentes do processo educativo no que concerne à integração de TIC e DM no processo de aprendizagem, constituiu uma condicionante à leitura dos resultados e respetivas conclusões a extrair no que ao binómio aluno/professor diz respeito. Esta opção fica, contudo, salvaguardada na perspetiva em de que, na qualidade de docentes de LE em cursos superiores de Turismo, assumimos como previamente cartografadas estas subjetividades a partir da experiência diária do nosso exercício de docência. Importa para

este estudo, mais do que reproduzir uma mundividência da esfera educativa como um todo, observar um contexto que produza mais variáveis que nos são externas, e esse contexto – e leitura(s) - encontra-se na *praxis* dos nossos pares, os docentes.

Partimos para este estudo com a premissa de retratar a realidade do nosso objeto de estudo localizado num tempo específico, vinculando-o a esse mesmo momento, conscientes de tratar-se de um complexo conjunto de processos não estáticos, em rápida transmutação e de que as múltiplas leituras eminentemente subjetivas a eles inerente é passível de suscitar exorbitações desproporcionadas e enganosas.

Tendo em conta as limitações suprarreferidas, optámos pela adoção de uma abordagem tributária da *linguística aplicada*, múltipla e transdisciplinar, que nos permitisse o cruzamento de várias conjeturas no sentido de produzir superações e leituras clarividentes – numa perspetiva sociológica/antropológica - nas suas respetivas interseções, ao invés de uma abordagem eminentemente focada em aspetos mais intimamente correlacionados com o âmbito da *linguística*.

### **1.3. Estrutura da tese**

O presente estudo articula-se ao longo de quatro capítulos, numa abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, no sentido de alcançar uma leitura holística sobre um objeto de estudo com ramificações que dizem respeito não só à linguística, mas igualmente a diversas áreas de estudo. Neste primeiro capítulo, denominado “*Introdução*” procuramos promover uma contextualização do objeto de estudo colocando enfoque nas novas tecnologias de informação e comunicação e dispositivos móveis na relação com o ensino de língua(s) estrangeira(s) nos cursos superiores na área do Turismo. Abordamos igualmente no capítulo I a questão da formação do corpo docente face ao uso/integração das TIC em estratégias pedagógicas, o *Plano Tecnológico no Espaço Europeu de Ensino Superior*. Este primeiro capítulo contempla ainda uma perspetiva sucinta da linguística aplicada ao ensino de LE para fins específicos, a caracterização geral do estudo, apresentando os objetivos da nossa investigação, a importância e as limitações do estudo em apreço.

No Capítulo II, denominado “*O ensino de línguas estrangeira na área do Turismo*”, apresentamos, numa perspetiva diacrónica, a necessária evolução no ensino de língua(s) estrangeira(s) ao longo do tempo, numa adaptação às necessidades formativas decorrentes das próprias transformações históricas, culturais e económicas. Elaboramos, de forma sucinta, a evolução das TIC ao longo das últimas décadas até ao advento da WEB 2.0, e as implicações e mudanças paradigmáticas daí decorrentes no processo educativo.

Desenvolvemos uma interpretação sobre a *importância do ensino de língua(s) estrangeira(s) na área do Turismo*, colocamos em perspectiva os crescentes desafios envolventes a uma área que atravessa um período de especial relevância no tecido económico e social português, e em que o estudo de LE assume importância vital, acompanhando as necessidades decorrentes de uma crescente internacionalização - a um número cada vez mais alargado de mercados - e em linha com a diretivas preconizadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (QECR, 2001). Elaborámos, igualmente, um enquadramento histórico sobre o ensino de língua(s) estrangeira(s) para fins utilitários e específicos, fruto de alterações políticas, culturais e sociais, que se iniciam na década de 80 do século XX, e que emanam diretamente da adesão de Portugal à então CEE, e mais tarde como movimento de aproximação às diretivas do contexto da União Europeia e do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Ainda no âmbito deste capítulo, abordaremos especificamente o uso das TIC e dos DM no processo de ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), partindo para uma reflexão sobre as respetivas vantagens e consequências produzidas pela adoção destes dispositivos enquanto recursos de mediação pedagógica.

No Capítulo III, denominado “*Metodologia de investigação: estudo de caso*”, o capítulo central do estudo em apreço, expomos a nossa opção metodológica para a investigação do nosso quadro disciplinar, a descrição do mesmo, bem como a caracterização dos participantes. É também neste capítulo que abordamos quais as técnicas de recolha de dados escolhidas e os instrumentos de medição criados, os resultados apurados - com auxílio de gráficos e tabelas, assim como todo o processo de recolha e tratamento de dados.

No Capítulo IV, denominado “*Conclusão*”, elaboramos a caracterização da presença das TIC no ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) em cursos superiores de Turismo, apresentamos a conceptualização das ilações resultantes do processo de investigação. Neste capítulo expomos os resultados mais relevantes extraídos do nosso estudo, provocando articulações substantivas com as questões e premissas lançadas como *leitmotiv* do nosso contexto de pesquisa. Para concluir, apresentamos uma reflexão crítica baseada nas incidências do trajeto da investigação, plasmando aqui as determinações conducentes a um enquadramento teórico que permita sintetizar as nossas formulações e considerações finais. Apresentamos igualmente *futuras linhas de investigação*, na perspectiva de exaltarmos a necessidade de um acompanhamento que vise a exegese do nosso objeto de estudo, pela sua natureza transmutável e evolutiva.

## 1.4. Terminologia usada

Algumas adoções, no que respeita à terminologia em uso no estudo em apreço, consideram a recorrência de estrangeirismos, mormente anglicismos, pelo facto de, em grande medida, parte significativa dos termos emanantes das Tecnologias de Informação e Comunicação ainda não terem tradução correspondente na língua portuguesa. Nesse sentido, optámos por manter os termos na sua língua original, não forçando traduções livres; todos os estrangeirismos apresentados neste estudo estão em itálico, independentemente do grau de familiaridade objetivo do termo, como por exemplo *internet* ou *email*. Não obstante, e na presença de alguns casos de exceção, com por exemplo o termo *chat*, que surge amiúde em estudos académicos traduzido como 'salas de conversação', optámos pelo emprego do termo em inglês por entendermos a sua tradução como eventualmente ambígua.

Pontualmente foram empregues termos em latim, de que são exemplo a palavra *praxis*, *curricula* ou os sintagmas *sine qua non* e *a priori*, por facilitarem uma tradução mais direta de uma ideia específica. Estes termos estão igualmente apresentados em itálico.

De referir também o emprego de termos diferentes para designar um mesmo conceito; trata-se de uma opção de adorno linguístico que, entendemos, atribui ritmo e riqueza textual na perspetiva de tornar a sua leitura mais fácil. São disso exemplo: dispositivos/equipamentos móveis; abordagens/estratégias educativas; área/setor económico.

## Capítulo II

### O ensino de línguas estrangeira na área do Turismo

#### 2.1. A evolução das abordagens no ensino de língua(s) estrangeira(s) na área do Turismo

A evolução das diferentes abordagens adotadas no ensino de LE remete desde logo para a inexistência de estaticidade nos processos e estratégias implementadas. Neste processo dialético é imperativo atentar e saber interpretar os diferentes contextos sociais, históricos e culturais e a real medida em que o ensino – em geral – não é estanque ou impermeável aos paradigmas vigentes da sociedade como um todo.

Para que possamos tomar contacto e enquadrar melhor o que procuramos inferir neste capítulo, apresentamos uma breve cronologia - com base no levantamento elaborado pela Professora Vera Menezes (2008) - iniciando nos anos 1960, aquando do início do ensino de línguas mediado por dispositivo informático com o Projeto PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*); nos anos 1980 assistimos ao surgimento dos primeiros computadores pessoais; no início dos anos 1990 assistimos, ainda que de uma forma lenta, ao surgimento das primeiras ligações à *internet*, num primeiro momento ligando apenas instituições académicas, científicas e estatais, e só mais tarde – a partir de 1993 – a estender-se ao acesso público; com a profusão de computadores pessoais, assistimos em 1997 ao emergir do universo WWW, e ao acesso a novas formas de comunicação como o *email*, *chats* e fóruns. Um ano mais tarde, em 1998, surge o motor de busca *Google* e em 2001 o mundo abre-se ao conhecimento colaborativo através da plataforma *Wiki*; em 2004 dá-se o advento da WEB 2.0, marcado pelo aparecimento das primeiras redes sociais como o *Facebook*, o repositório de vídeo *online YouTube*. Em 2007 a *Apple* apresenta ao mundo o primeiro *Iphone*, revolucionando a relação que até aqui travávamos com as TIC, convertendo os – já globalizados – telemóveis em poderosas ferramentas de lazer ou trabalho, iniciando um trajeto incessante de evolução dos dispositivos móveis, hoje massivamente utilizados, os *smartphones* e os *tablets*.

Será então natural inferir que o ensino de língua(s) estrangeira(s), outrora baseado em metodologias da funcionalidade linguística, usando a repetição nos processos de aquisição de competências orais e escritas, apoiada em manuais, textos literários e não-literários, materiais didáticos em áudio e/ou vídeo, terá sofrido profundas alterações ao longo das últimas décadas fruto da ubiquidade das TIC na vida contemporânea. A crescente facilidade no acesso a materiais de potencial didático disponíveis através de um acesso à *internet*, confere ao aluno um papel mais pro-ativo no seu processo de aprendizagem e, simultaneamente, abre um vasto conjunto de possibilidades ao docente de encarar as TIC

como um agente mediador no processo ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), permitindo um ajustamento casuístico às rotinas e interesses pessoais dos alunos, flexibilizando, agilizando e, em última análise, naturalizando o próprio processo de aquisição de competências linguísticas.

## **2.2. A importância do ensino de língua(s) estrangeira(s) na área do Turismo**

O ensino de língua(s) estrangeira(s) como língua de cultura e instrumento de comunicação internacional, bem como a complexidade do contexto socioeconómico e político dos séculos XX e XXI precipitaram uma progressiva e inexorável aproximação às características da Sociedade de Informação, de Tecnologia e do Conhecimento, que hoje ocupam uma posição charneira de inequívoca relevância estratégica no transcurso dos últimos 30 anos. A procura do ensino de línguas estrangeiras, em geral, e o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos, em particular, promovendo de forma notável o foco no ensino/aprendizagem destas aquando projetadas para a comunicação em âmbitos académicos e profissionais, ou seja, em contextos de uso da língua que requerem competências e estratégias comunicativas determinadas e conhecimentos adequados às convenções de uso destes contextos.

A União Europeia, apoiada pelas diretivas emanadas pelo Conselho da Europa, reforça esta tendência, atribuindo especial atenção e ênfase à área das línguas estrangeiras, nomeadamente, na formação dos cidadãos no que diz respeito à comunicação no âmbito pessoal, público, educativo e profissional, numa perspetiva plurilingue e pluricultural, tal como refere o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (QECR, 2001).

O setor do Turismo é uma das áreas em que dominar fluentemente diferentes idiomas é, efetivamente, imprescindível, tanto para o desenvolvimento de todas as atividades turísticas, como para o próprio desenvolvimento e incremento do setor turístico, seja em que país for. “*Profissionais com experiência internacional e diminutas barreiras de comunicação nos idiomas*”, como refere o PENT (2012:18) potenciam as dinâmicas em mercados emissores e recetores turísticos.

Assumindo que o Turismo é um dos setores económicos de maior projeção em Portugal e, continuamente, com a mais elevada expectativa de crescimento futuro, acreditamos ser esta uma área em que as pessoas demonstram vontade de ocupar o seu tempo livre viajando, em busca de vivências únicas e irrepetíveis. Apesar do ambiente de

crise económica e financeira destes anos recentes (mormente do quadriénio que transcorre entre os anos de 2011 e 2014), o turismo tem sido um setor em que se tem verificado, embora que de forma sazonal, um aumento da empregabilidade, contrariando o ambiente recessivo exibido por outros setores económicos, resultando daí um contributo significativo para a recuperação económica e reequilíbrio da balança comercial portuguesa.

O Turismo é um setor vasto, diversificado e exigente, contendo em si múltiplas atividades de carácter multicultural, nas quais os potenciais clientes - viajantes em trabalho, turistas, etc. - com diferentes interesses e motivações, cobrindo todas as faixas etárias, e transversalmente à condição sociocultural, pretendem encontrar a máxima qualidade nos seus destinos, a possibilidade de uma intercomunicação cultural relevante e a vivência de experiências marcantes e compensadoras, quer do ponto de vista emocional, quer de uma perspetiva meramente funcional.

Neste sentido, é importante que os profissionais da área possam contar com aquisições académicas e ferramentas técnicas úteis e, acima de tudo, ser-lhes possível assegurar-se de estarem dotados de competências linguísticas, para-linguísticas, gramaticais e lexicais - próprias e específicas - de diferentes idiomas, que lhes permitam um desempenho competitivo e eficaz no domínio das diferentes atribuições do setor em apreço.

Hoje em dia, dominar mais do que um idioma é uma mais-valia e um fator determinante no momento do recrutamento de um profissional na área do Turismo, Hotelaria e/ou Restauração. Porém, é sabido que a língua mais falada no mundo, e que ocupa o primeiro lugar do *ranking*, é o inglês. Há uns anos, dominar o inglês, principalmente no âmbito desta área profissional era primordial, não deixando de o ser atualmente. No entanto, dominar uma segunda língua estrangeira (para além do inglês) passou a ser muito valorizado, tornando-se num ponto chave, diferenciador e determinante, podendo ainda assim variar de país para país, tendo em conta as idiossincrasias culturais dos seus mercados emissores e o perfil do turista.

Em Portugal, por exemplo, a língua veicular ou comercial é a língua inglesa, sendo que todos os profissionais a deverão dominar. No entanto, profissionais polivalentes que dominem mais do que uma LE, como por exemplo o alemão ou o espanhol - pela expressão e características destes mercados emissores - ou até o mandarim - por ser tratar de um mercado em forte crescimento - é, de facto, uma competência diferenciadora e uma mais-valia profissional.

### **2.3. O ensino de língua(s) estrangeira(s) com/para fins específicos**

O ensino/aprendizagem das LE para fins utilitários e específicos não é um conceito moderno. É, contudo, um conceito que se tem vindo a difundir com crescente assertividade. Desde a Antiga Grécia ao Império Romano, passando pelos vários períodos históricos que a aprendizagem de uma língua estrangeira se faz notar, meramente, com o intuito final de facilitar e alavancar as transações comerciais.

O conceito de ensino/aprendizagem das LE para fins específicos começa a ganhar mais força e sentido a partir da segunda metade do século XX, aquando do advento de um movimento pedagógico no âmbito do ensino da língua inglesa como LE chamada *English for Specific Purposes (ESP)*. De acordo com Hutchinson e Waters (1987: 21) este movimento tinha por base “*an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners*” (uma abordagem no ensino de línguas com o intuito principal de satisfazer as necessidades de um grupo específico/particular de aprendizes).

O referido movimento de especialização no ensino de LE irrompeu fundamentalmente da necessidade de transmitir conhecimentos de diversos campos de especialidades e de novos conceitos sobre a natureza da língua e das teorias sobre a aprendizagem da mesma. Contudo, aponta-se para o período pós II Guerra Mundial, onde se inicia uma fase de expansão das atividades económicas, científicas, técnicas e sociais, uma época caracterizada pelo manifesto pendor do desenvolvimento da atividade comercial e, conseqüentemente, pela necessidade de transmitir novos conhecimentos que requeriam o uso de uma língua franca de forma a proporcionar e facilitar a comunicação internacional e, por razões distintas, a língua inglesa encontrava-se numa situação favorecida para ser convencionalizada a língua internacional comumente usada no campo da comunicação científica, técnica e sobretudo nas relações comerciais e negociais.

A partir do momento em que Portugal integrou a, então, Comunidade Económica Europeia (CEE), atualmente União Europeia (UE), em 1986, observa-se uma tendência crescente na procura do ensino/aprendizagem de LE com fins específicos, especialmente no âmbito dos negócios e nos setores de prestação de serviços, tais como serviços jurídicos, serviços de saúde, serviços turísticos, etc. e no âmbito académico, pela oferta de programas de intercâmbio e mobilidade de professores e alunos no contexto da União Europeia e do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES).

Assim sendo, a evolução no ensino de LE para fins específicos deu origem a Unidades Curriculares (como por exemplo: Inglês aplicado ao Turismo, Espanhol para o

Turismo, Alemão para o Turismo, Inglês para a Restauração, etc.) com especificidades orientadas para o setor Turístico e Hoteleiro, Restauração e Animação Turística, bem como outros cursos emanantes do mesmo ramo.

## **2.4. As TIC no processo ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)**

A aplicação das TIC nos processos de ensino/aprendizagem fica dependente de uma mediação pedagógica, isto é, não se trata simplesmente de aplicar recursos tecnológicos, mas fazer este usufruto em prol da aprendizagem de competências previstas nos currícula.

O advento tecnológico, a profusão das TIC e a respetiva democratização no acesso a estas tecnologias, provocou alterações significativas em todas as esferas da sociedade. O envolvimento das TIC nos processos educativos não tardou e assumiu-se como um vetor de valor acrescentado no ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) permitindo romper o confinamento aos materiais pedagógicos convencionais e aos limitados recursos audiovisuais. Poderemos então considerar que este novo paradigma terá gerado uma nova realidade e, seguramente, um *novo aluno*. Este novo aluno define-se pela capacidade de utilizar dispositivos tecnológicos com enormes potencialidades expansivas: *smartphone*, *tablet*, *notebooks*, domínio de determinados *softwares*. Estamos então perante um novo contexto social e abraçar estes novos recursos para o contexto educativo torna-se tão fundamental quanto inevitável.

Nesta medida, poder-se-á considerar irrefutável a teoria de que as TIC têm vindo a assumir-se como um elemento chave na aprendizagem de línguas estrangeiras, mesmo que de uma forma informal e não-agenciada pelas instituições de ensino, porquanto a democratização ao acesso a conteúdos culturais – mormente cinema e música – propiciado pelo uso da *internet*, tem permitido um contacto facilitado com conteúdos em língua estrangeira.

Contudo, importa problematizar a utilização das TIC no processo educativo, assumindo que a presença destes recursos no contexto de aprendizagem, *per se*, não se reflete numa alavancagem direta dos índices de aquisições técnicas por parte dos alunos; é necessário, portanto, planeamento, organização e recursos pedagógicos que estejam alinhados com estes recursos tecnológicos, isto é, torna-se imperativo haver uma mediação, e esta articulação dependerá sempre do exercício equilibrado e da adoção de boas práticas de docência.

*“Todos os dispositivos sofisticados e wifi do mundo não vão fazer diferença se não tivermos grandes professores em sala de aula”, Barack Obama, (novembro de 2014) in Remarks by the President at ConnectED Superintendents Summit.*

Fica, portanto, claro que este conjunto de mudanças e adaptações no sistema educacional fica dependente dos professores – neste caso em concreto, de LE – na perspectiva de um contínuo diálogo caracterizado por uma abertura e flexibilidade que permitam o estabelecimento ou a manutenção de uma empatia criadora e colaborativa. Relativamente ao ensino/aprendizagem, compete igualmente ao sistema educativo, às instituições de ensino tirar partido daquilo que são gestos já naturalizados por uma grande maioria dos alunos, compreendendo que a exploração destas competências, aquando direcionadas para a aquisição de conteúdos programáticos definidos nas unidades curriculares, poderá acrescentar valor e abrir espaço a novas abordagens e estratégias pedagógicas, principalmente no que concerne à integração de dispositivos tecnológicos em contexto de sala de aula.

### **2.4.1. A integração das tecnologias móveis no processo ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s)**

No que concerne à integração de tecnologias móveis no ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), tanto no contexto de aula como fora dele, consideremos que tal já se perspectivava como uma formulação de paradigma inevitável, tendo em conta as múltiplas possibilidades que estas tecnologias colocam ao dispor no processo de aquisição de várias competências linguísticas. Contudo, é uma realidade que tarda em gerar consensos na medida em que se vislumbra uma tarefa complexa aferir da relação inconvenientes/benefícios subjacentes a este novo paradigma, e ao carácter disruptivo da sua implementação. Deparamo-nos, portanto, com um conjunto de resistências por parte do corpo docente em adotar estas novas tecnologias no contexto das atividades letivas.

O uso de *smartphones* e *tablets*, como recurso pedagógico, em contexto de sala de aula representa uma adoção de abordagem tendente a um processo de aprendizagem inovador e proficiente ou trata-se, por outro lado, de uma incorporação tecnológica geradora de dispersão em relação aos conteúdos curriculares? Em resposta a esta questão, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no seu documento *UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning* (2014), advoga:

*“A UNESCO acredita que as tecnologias móveis podem ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes. Atualmente, um volume crescente de evidências sugere que os aparelhos móveis, presentes em todos os lugares – especialmente telefones celulares e,*

*mais recentemente, tablets – são utilizados por alunos e educadores em todo o mundo para acessar informações, racionalizar e simplificar a administração, além de facilitar a aprendizagem de maneiras novas e inovadoras.”*

Neste sentido, a UNESCO colocou em campo um *corpus* de especialistas – a uma escala global – com o intuito de criar um guia de linhas de ação subordinada a esta temática, essencialmente visando estabelecer as respectivas regras de uso das DM em contexto de sala de aula.

Na vigência deste quadro normativo, depende da sensibilidade do docente a introdução destas novas estratégias, enquanto ferramentas pedagógicas, sendo que, *ante factum*, o docente seguramente encontrará aliados nos próprios alunos para empreender estas metodologias. Fará sentido que o docente de LE, deparando-se com um grupo de alunos em que a grande maioria possui um *smartphone* ou um *tablet*, se aperceba da pertinência de criar projetos ou atividades em que os alunos possam fazer uso desses dispositivos.

Neste mesmo documento, a UNESCO aborda igualmente a necessidade de facilitar formação aos docentes para que possam, de acordo com as boas práticas docentes, adotar estas tecnologias no contexto de sala de aula. É, nesse sentido, relevante reconhecer a capacidade dos docentes em se engajarem com este novo paradigma, assumindo que este novo enquadramento dota os alunos de uma maior pro-atividade e responsabilidade, sendo que o docente será sempre o mediador, o moderador, o garante de estruturação deste processo de aprendizagem.

Trata-se, portanto, de um processo holístico que transcorre toda a comunidade educativa: se já nos referimos anteriormente a um *novo aluno*, aos *nativos digitais*; teremos, por conseguinte, de assumir que este processo possa igualmente gerar um *novo professor*, e dessa interação resultará inexoravelmente um *novo ensino*. Perpassa a ideia de que, atualmente, a mobilidade se apresenta como uma das grandes inovações históricas da revolução tecnológica. E talvez a *mobilidade*, enquanto característica específica e diferenciadora destes dispositivos, marque aqui uma diferença decisiva face a outros equipamentos de uso quotidiano, mormente no que concerne ao uso em contexto de sala de aula: a utilização programada e direcionada de *smartphones* e/ou *tablets*, por docentes e alunos, permite o acesso a plataformas de *e-learning* e *m-learning*, *internet* e *wikis*, e a uma incalculável miríade de conteúdos interativos e multimédia, que – aquando integrados de forma articulada com os conteúdos programáticos – podem constituir ferramentas eficazes na aquisição de competências linguísticas, tanto na oralidade como na escrita, de forma lúdica, interativa e colaborativa.

Para além das eventuais vantagens no ensino/aprendizagem de LE, o domínio das TIC, e particularmente dos DM no âmbito dos cursos superiores de Turismo impõe-se como uma exigência face a um mercado em rápida expansão e em face, também aqui, de um novo paradigma. Conforme o Plano Estratégico Nacional do Turismo (PENT), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 53/2007, de 15 de fevereiro, desenvolvido para o horizonte temporal 2006 – 2015:

*“A revolução das tecnologias de informação e comunicação, onde se destacam fenómenos como as redes sociais ou a proliferação de aplicações móveis, está a transformar a atividade turística ao nível do relacionamento entre os atores do negócio: produtores de serviços, distribuição e clientes. A capacidade de escrutínio e poder negocial do turista obrigam ao domínio das tecnologias de informação no sentido do seu conhecimento, sob risco da perda de visibilidade e relacionamento com o mercado.”*

Importa, contudo, naturalizar estes processos de forma a mitigar consequências indesejáveis em razão de se atribuir um valor de recurso pedagógico a equipamentos que, regra geral, são ainda encarados como dispositivos ao serviço de uma dimensão social, eminentemente dispositivos de comunicação e entretenimento pessoais.

## Capítulo III

### Metodologia de investigação: estudo exploratório

Neste capítulo apresentamos a nossa opção metodológica, a descrição do estudo, bem como a caracterização dos participantes, ou seja, a amostra da investigação. É também neste capítulo que abordamos e apresentamos quais as técnicas de recolha de dados escolhidas e os instrumentos de medição criados, assim como todo o processo de recolha e tratamento de dados.

O nosso interesse por este objeto de estudo, a sua pertinência no contexto atual e a expectativa de produzir resultados significativos que possam, inclusivamente, produzir recomendações futuras, exortou-nos ao estabelecer de uma bateria de hipóteses de trabalho no sentido de estas operarem como um catalisador das opções e das ações adotadas, bem como na formulação de um resultado provisório ao problema de investigação. Devem – as hipóteses – escorar, fundamentar a vertente empírica de um projeto de pesquisa científica.

Tendo em conta o nosso objeto de estudo, os estudos já desenvolvidos sobre esta temática, o levantamento bibliográfico prévio e a necessidade de fixar pilares matrizes subjacentes à nossa abordagem, deduzimos cinco hipóteses centrais que servirão de fio condutor do projeto de investigação em apreço:

- Hipótese 1: Recorrer às TIC e aos DM no processo de ensino/aprendizagem de LE melhorará a aquisição/o desenvolvimento de todas as competências linguísticas em igual medida?
- Hipótese 2: Será que os docentes que não integram/usam as TIC no processo de ensino/aprendizagem de LE o faz por desconhecimento na área das TIC?
- Hipótese 3: Será que as salas das IES estão preparadas/possuem as infraestruturas adequadas para integrar as TIC numa aula de língua estrangeira?
- Hipótese 4: De que forma se plasma o domínio das línguas estrangeiras com o uso das novas tecnologias?
- Hipótese 5: De que modo o ensino das línguas estrangeiras assegura ou favorece a integração das novas tecnologias e vice-versa?

Decorrente das formulações hipotéticas suprarreferidas, o nosso estudo visa associar respostas por via da elaboração de um questionário que exorta à clarificação de sensibilidades, estratégias e opiniões em fricção afetas aos agentes da comunidade

educativa: alunos/docentes/IES e práticas conservadoras/práticas adaptativas ou inovadoras/práticas de implementação futura.

### 3.1. Opções metodológicas

A metodologia de investigação definida e por nós adotada, foi delineada em função das necessidades do nosso próprio estudo, definindo e escolhendo as fases, os procedimentos e estratégias a usar durante a recolha de dados, assim como a definição dos métodos no sentido de dar resposta às premissas de investigação. Por esse motivo, nesta fase descrevemos, de forma detalhada e cuidada, as decisões que adotámos ao longo deste processo, dando especial ênfase ao processo de recolha de dados, sua planificação, tratamento e interpretação dos resultados. Ainda na descrição da metodologia, fazemos referência ao tipo de estudo, às características da amostra e ao contexto, aos principais intervenientes, aos métodos e instrumentos de medida adotados na recolha de dados e aos procedimentos utilizados na sua análise e interpretação, e finalmente, às limitações do nosso estudo.

De acordo com o nosso enquadramento teórico, os objetivos e as perguntas de investigação às quais pretendemos dar resposta, optamos por uma metodologia de investigação quanti-qualitativa, eminentemente de cariz exploratória e descritiva, na medida em que a nossa *“área de investigação implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação”* (Carmo & Ferreira 2008:231). Também tivemos necessidade de recorrer a dados quantitativos, indo ao encontro da teoria de Goldenberg (1999:62) em que *“a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento das suas conclusões de modo a ter mais confiança nos dados”*.

A abordagem exploratória e descritiva, aplicada no nosso estudo baseia-se, principalmente, na aplicação de um questionário - com perguntas fechadas e de opção múltipla - com o qual pretendemos reunir dados e informação respeitante a atitudes, opiniões, perceções e procedimentos, de acordo com Carmo & Ferreira (2008:231). Também, na perspetiva de Tuckman citado por Mónica Melo (2013:36) *“os questionários auxiliam os investigadores a transformar em dados a informação diretamente recolhida das pessoas”*.

*“Ao possibilitar o acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa, estes processos permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças) ”. Tuckman (1999:433).*

Daí termos optado pela investigação exploratória e descritiva, uma vez que esta nos permite observar com maior acuidade o modo de pensar dos participantes, assim como permite uma maior proximidade na análise o objeto de estudo, no seu ambiente natural, tentando desta forma obter o máximo de sentido e significado. Ainda nesta perspetiva, acabamos por escolher um estudo exploratório tal como define Yin (2005:32) um estudo *“que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”*. Um estudo de carácter exploratório e propósitos interpretativos e descritivos, sobre a integração e o uso das novas tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, dividindo as NT em dois campos: as novas tecnologias, de uma forma geral, e os dispositivos móveis, em particular.

Não obstante, estamos conscientes de que as novas tecnologias em contexto educativo/académico, nomeadamente, no processo de ensino/aprendizagem de LE continuam a ser alvo de discussão e investigação, tanto no nosso país, como pelo mundo fora. Encontrámos, ao longo do nosso processo de pesquisa, referências sobretudo na área da integração das novas tecnologias no ensino/aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, no ensino secundário e profissional, e o uso de dispositivos móveis em contexto de sala de aula, por si só, e/ou o uso de dispositivos móveis, uma vez mais, como suporte, ferramenta, recurso ao ensino/aprendizagem de LE. Daí julgarmos pertinente empreender este estudo, uma vez que desconhecemos, até ao momento, qualquer estudo que permita conhecer amplamente, obter as opiniões, perceções, atitudes, crenças, condições, sensibilidades e procedimentos, dos nossos pares, docentes de LE, no ensino superior público e privado, sobre a integração e o uso das novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem de LE, em cursos superiores de Turismo.

Neste sentido, foi nosso objetivo principal aferir o que é que os docentes de LE do ensino superior, na área do Turismo, conhecem, preferem, opinam, percecionam sobre a integração e uso das novas tecnologias, como ferramenta/recurso de aprendizagem e de que forma estas medeiam o processo educativo/académico, nomeadamente, no ensino/aprendizagem de LE e quais as implicações e efeitos tanto nas competências a adquirir por parte dos alunos, como para o docente e respetiva instituição académica. A nossa investigação baseia-se essencialmente na experiência e na perceção que os docentes do ensino superior possuem do objeto do nosso estudo, assegurando de antemão que não deveremos nem poderemos produzir generalizações, sendo que ao definirmos e restringimos a nossa amostra o fizemos da forma mais afinada e rigorosa possível, admitindo, contudo, que o tema em apreço merecerá e será suscetível de uma mais ampla discussão e investigação.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, além da multiplicidade de documentos pesquisados e utilizados, criámos e aplicámos como instrumento de medição um questionário, com perguntas fechadas e de escolha múltipla, que fizemos chegar aos nossos pares, docentes de LE, em IES públicas e privadas via *email* e/ou redes sociais.

### **3.1.1. Abordagem quanti-qualitativa**

Resumidamente, e de uma forma geral, a abordagem de carácter quantitativa e qualitativo surgiu da inquietação dos cientistas que colocavam em questão o método das ciências físicas e naturais, bem como o facto de o ser humano e o contexto social no qual está inserido serem, enquanto objetos de estudo, organismos de extrema complexidade. Apesar dos indelévels avanços das Ciências Sociais, novas abordagens, novas metodologias e novos instrumentos, cabe ao investigador coadunar e delinear a abordagem ao seu estudo, na medida em ele procura interpretar e/ou compreender o seu objeto estudo em função da premissa de que não basta descrever o objeto de estudo, ou relacioná-lo com outros, é necessário entender o seu sentido.

Porém, a investigação quantitativa e a qualitativa na educação, de forma particular, tem vindo, desde finais do século XIX, a ser alvo de constante atualização e de acompanhamento contínuo, de factos, fenómenos, procedimentos, dados e sua recolha, metodologias, teorias e percepções pessoais. Esta abordagem de “Investigação Qualitativa”, tal como Bogdan e Biklen (1994:11) referem no seu prefácio do livro intitulado *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*: “é cada vez mais influenciada pelos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais e é cada vez maior”.

Permitam-nos abrir, neste momento, um parêntese para fazer uma breve referência histórica, de como tem vindo a ser percecionada a abordagem qualitativa e qual a sua evolução ao longo deste último século pelos cientistas e investigadores. De acordo Moura (2010:212): “a utilização das metodologias qualitativas pelas ciências tem uma grande diversidade de posturas teóricas e de métodos e técnicas que delas decorrem”.

A investigação qualitativa desde o ponto de vista histórico contempla, segundo Gonzáles Rey (2002:04) os seguintes períodos:

- i. Período tradicional: período marcado pela busca da objetividade, validade e fiabilidade do conhecimento. Surgem nesta época nomes como Malinowski, Radcliffe-Brown;

- ii. Período modernista: período entre o pós-guerra até 1970, com influência em investigações atuais. Destacam-se os autores Bogdan & Tyler, Glasser & Strauss e Becker;
- iii. Período da indiferenciação de gêneros: período entre 1970 e 1986, observando-se ainda hoje uma preocupação e investigação constantes, por parte dos investigadores, em alcançar e complementar paradigmas, métodos e técnicas, estratégias e recursos para aplicar nas suas investigações.
- iv. Período de crise de representação: este período caracteriza-se por mudanças e alterações significativas ocorridas a partir de trabalhos como: *La antropología de la crítica cultural* (Marcus & Fisher, 1996) e *La antropologia de la experiencia* (Bruner & Turner, 1986), entre outros.
- v. Período da dupla crise – momento em que nos encontramos atualmente, caracterizado pela crise de representação e de legitimação dos investigadores qualitativos no âmbito das ciências sociais.

Desta forma, parece-nos pertinente fazer uma breve retrospectiva sobre as origens e conceitos da abordagem qualitativa. Esta surgiu no final do século XIX e início do século XX, tendo alcançado o seu expoente máximo entre as décadas de 60 “*uma época de mudança social*” (Bogdan e Biklen, 1994:36), e 70 “*a diversidade da investigação qualitativa em educação*” (Bogdan e Biklen, 1994:39) pela divulgação e publicação de novos estudos, em diversas áreas da educação, e publicações relacionadas com fundamentos teóricos e metodológicos (Bell, 1997; Bogdan & Biklen, 1994; Bogdan & Taylor, 1975) Lüdke & André, 1986; Patton, 1980; Triviños, 1987).

Para Bogdan & Taylor (1975) na investigação qualitativa:

*“o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos participantes. Porque na essência este método de investigação privilegia o conversar, o ouvir e a livre expressão dos participantes”.*

Para Patton (1980:13), os métodos qualitativos permitem ao investigador a realização de trabalho de campo.

Para Triviños (1987:128-30), a investigação qualitativa surge como fonte de caracterização dos aspetos qualitativos da educação, em resposta à esfera positiva para explicação dos fenómenos sociais. Segundo este autor:

*“o ambiente, o contexto onde os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades. O meio imprime ao sujeito que nele vive, traços peculiares que são desvendados à luz da compreensão dos significados que ele próprio estabelece”.*

Para Bogdan & Biklen (1994):

*“A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave. A presença do pesquisador, no ambiente onde se desenvolve a pesquisa, é de extrema importância, à medida que o fenómeno estudado só é compreendido de maneira abrangente, se observado no contexto onde ocorre, visto que o mesmo sofre a ação direta desse ambiente”.*

Para Denzin & Lincoln (1994:2) a investigação qualitativa:

*“é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o investigador qualitativo estuda coisas no seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenómenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem”.*

Segundo Bell (1997), a perspetiva qualitativa baseia-se no empenho e na compreensão, por parte do investigador, das perceções individuais do mundo, em busca da compreensão das mesmas, em vez de numa análise estatística.

Tendo em conta o exposto anteriormente, os objetivos e o tema central do nosso estudo, optámos por uma abordagem quanti-qualitativa do tipo descritivo e exploratório, assente e justificada mediante as conceções apresentadas por Lüdke e André (1986), por Yin (2005) e as cinco características referidas por Bogdan e Biklen (1994: 47-50):

- i. A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- ii. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- iii. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- iv. A análise dos dados é feita de forma indutiva;
- v. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. O paradigma qualitativo assenta, assim, numa metodologia que visa obter dados descritivos, sendo os participantes da investigação estudados ao pormenor, no seu contexto natural.

Assim, a utilização desta metodologia estabelece por objetivo a compreensão dos fenómenos observados, centrando a pesquisa nos factos, interpretando os processos e acontecimentos através de uma descrição onde se podem produzir conhecimentos.

### 3.1.2. O estudo exploratório em educação

Seguindo os princípios teóricos de Lüdke e André (1986:13), em que se discute sobre a investigação em educação, dentro da vertente qualitativa, e também quantitativa, observamos que estas autoras apresentam dois tipos de investigação nesta área: a investigação etnográfica e o estudo exploratório que segundo elas *“vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas com a escola”*.

É uma realidade que o método de estudo exploratório tem sido, também, um dos utilizados no campo da investigação em educação como forma de investigar a realidade (Serrano, 2004; Yin, 2005), tendo consciência de que estudo exploratório oferece amplas possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional (Serrano, 2004).

Ao longo da nossa pesquisa e levantamento bibliográfico deparámo-nos com vários autores divergindo em relação às possíveis definições de estudo de caso e na impossibilidade de referir aqui todos, apresentaremos apenas algumas que consideramos pertinentes.

O estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1986: 17), vai estudar um único caso. O estudo de caso deve ser aplicado quando o investigador demonstra interesse em investigar uma situação singular, particular, específica. As autoras afirmam que *“o caso é sempre bem delimitado, devendo ter os contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”*.

As sete características fundamentais do estudo de caso que são destacadas pelas autoras mencionadas são as seguintes:

- i. Os estudos de caso visam à descoberta, isto é, o investigador deve estar atento a novos elementos e aspetos importantes que possam vir a dar resposta para melhor compreender o caso;
- ii. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, ou seja, é preciso ter em conta em que contexto se desenvolve o estudo, quais as características da comunidade académica e o meio social em que está inserida; os recursos materiais e humanos, etc.
- iii. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. É importante que o estudo mostre os diferentes pontos em determinadas situações e evidenciar as relações que possam existir entre eles.

- iv. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação, isto é, o investigador poderá obter e recolher dados em diferentes momentos, *timings*, em variadas situações e com diferentes tipos de informantes;
- v. Os estudos de caso revelam experiência e permitem generalizações naturalísticas. Por vezes, os resultados obtidos de um estudo de caso poderão servir de base ou poderá ser ampliado de forma natural a outras situações parecidas;
- vi. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, isto é, procuram representar as diferentes perspetivas numa situação social.
- vii. Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (Lüdke e André: 1986: 18-21).

Segundo Merriam (1988:9) o estudo de caso é “*um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social*” o que vai de encontro ao que refere também Yin (1994) e Serrano (2004) que um estudo de caso é uma investigação baseada principalmente no trabalho de campo, no terreno, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, recorrendo para isso, a entrevistas, observações, questionários, entre outros.

Na tentativa de transpor estes aspetos para a realidade educativa, poderia ser uma turma, um aluno, um professor, um programa de ensino, a prática de um docente, uma determinada política educativa (Gómez, Flores e Jiménez, 1999).

Na perspetiva de Flores e Jiménez (1991:91), o estudo de caso é definido como “*um estudo completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou quiçá dos acontecimentos que ocorrem num contexto geográfico ao longo de um período de tempo.*”

Bell (1997:23) afirma que um estudo de caso “*é muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância*”.

Já os autores MacDonald e Walker (1977), referidos por Gómez, Flores e Jiménez (1999:92) definem estudo de caso como “*um estudo de um caso em ação*”, dando ênfase ao cariz vivo, real e natural dos casos em estudo.

Na perspetiva de Stake (2005:11) o estudo de caso assenta no “*estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade*”.

Segundo Yin (2005:380) *“the strength of the case study method is its ability to examine, in depth, a ‘case’ within its ‘rea-life’ context”* e ainda de acordo com o mesmo autor, Yin (2005:13) define estudo de caso como *“uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”* e acrescenta que para tal é necessário recorrer a múltiplas fontes para recolher dados, informações e evidências, desde que adequadas e possibilitem a compreensão do caso em apreço no seu todo (Yin: 2005)

Estes dois últimos autores mencionados são os que nos ajudaram a considerar este método adequado ao nosso estudo, não obstante que Yin (2005) e Stake (2005) são dos autores mais citados e considerados na investigação baseada em estudo de casos. Tal como Martins (2006:71) recomenda como metodologia o estudo de caso, como sendo uma das melhores opções para uma investigação em educação. Se o investigador pretende estudar o que um docente, neste caso, nosso par, pensa, então deverá observar e participar nas suas atividades tendo em conta o contexto natural em que está envolvido e inserido: a comunidade académica.

Num estudo de caso, após a recolha e análise de dados de cariz qualitativo é importante e fundamental conhecer a perspetiva dos docentes e compreender o seu ponto de vista para perceber o significado que os docentes conferem às diferentes situações propostas pelo investigador.

A análise dos dados recolhidos, no estudo, centra-se no fenómeno definido pelo investigador com o objetivo de obter uma compreensão mais profunda, apoiada nos recursos e documentação selecionados para sua análise.

Segundo Gómez, Flores e Jiménez, (1999:92) *“um processo de indagação que se caracteriza por um estudo detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do caso objeto de interesse”*.

Podemos, então, considerar que o estudo exploratório tem duas modalidades:

1. O estudo centrado numa investigação exploratória e compreensiva, tendo como principal objetivo a descrição de uma determinada situação, explicação dos resultados a partir da teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias (Serrano: 2004)
2. O estudo focado numa análise e ilustração de uma determinada situação real, fomentando a discussão e tomada de decisões com o intuito de poder mudar ou melhorar os contextos investigados. De acordo com Gómez, Flores e

Jiménez (1999:92) este tipo de abordagem é útil *“para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem do quotidiano”*

Para Dooley (2002) a vantagem do estudo exploratório é a sua aplicabilidade a situações humanas, em contextos contemporâneos da vida real.

No que diz respeito a generalizações, na opinião de Stake (1999) a finalidade do estudo de caso é torná-lo compreensível, através da “particularização”, porém, há situações em que determinado estudo de caso poderá permitir generalizar para outro caso. Daí que Stake (1999) distinga “pequenas generalizações” e “grandes generalizações”. Por “pequenas generalizações” entende-se como sendo inferências internas que o próprio investigador faz sobre um determinado estudo de caso. Já as “grandes generalizações” poderão ser relevantes para outros casos ainda não estudados ou para alterar, modificar generalizações já existentes. Stake (1999) salienta a importância da “generalização naturalista”, baseada na experiência do próprio investigador, bem como a sua implicação no caso.

Ainda segundo a opinião deste autor, Stake (1999), a propósito dos casos particulares, é possível que as pessoas aprendam muitas coisas que são gerais:

*“(...) dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações” (Stake, 1999:78)*

Já para Yin (2005), os estudos de caso, tal como as experiências, são generalizáveis a pressupostos teóricos, mas não a generalizações estatísticas. O seu objetivo é a generalização analítica para expandir e generalizar teorias. Yin (2005) refere que:

*“A utilização da teoria ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projecto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também se torna o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso” (Yin, 2005:54).*

É possível, então, afirmar que relativamente à “generalização” das conclusões e resultados de um determinado estudo de caso, a metodologia de investigação não tem como objetivo primordial generalizar os resultados alcançados, mas sim de conhecer o caso concreto e particular (Merriam, 1998 e Yin, 1994). Razão pela qual muita da investigação em Tecnologia Educativa, no nosso país, Portugal, tem vindo a adotar o estudo de caso, tal como referem Coutinho e Chaves (2002), uma vez que esta opção metodológica se adapta bem a diferentes situações de investigação na área da tecnologia educativa.

O estudo exploratório é a estratégia, a nosso ver, mais adequada para desenvolver a nossa investigação, constituindo um estudo quantitativo, que teve lugar num ambiente e contexto naturais, com um número significativo de participantes.

O investigador-docente foi o principal agente no contexto da recolha de dados, mediante a criação e aplicação de um questionário. Este questionário preconiza como objetivo central identificar e reunir informação relativa a atitudes, reações, opiniões, condições e procedimentos por parte de docentes, no ensino superior, em cursos superiores na área do Turismo, com o intuito de tentar perceber e compreender os seus gostos, preferências, experiências enquanto docentes de língua estrangeira, bem como em saber qual a real utilidade do uso das novas tecnologias e dispositivos móveis no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

## **3.2. Descrição do estudo**

Nos próximos parágrafos segue-se a apresentação, descrição e desenvolvimento do nosso estudo, procurando expor os aspetos relevantes que emanam do cruzamento dos três vetores fulcrais ao presente estudo de caso: a linguística, a integração das TIC e o Turismo.

### **3.2.1. Estudo exploratório: apresentação**

O nosso estudo envolveu docentes do ensino superior público e privado, na área do ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), no ano letivo 2014-2015, tratando-se de um estudo de caso exploratório, segundo Yin (1993), representando a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto. E na perspectiva de Stake (1999), um estudo exploratório intrínseco, em que o interesse da investigação recai(u) sobre o caso particular, isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso dos docentes de LE de ensino superior, a lecionar em Cursos Superiores de Turismo sem qualquer relação direta com outros casos ou outras problemáticas.

### **3.2.2. Participantes no estudo**

No seguimento da nossa opção metodológica, com o estudo exploratório descritivo, não privilegiamos uma amostra aleatória ou numerosa, mas antes criteriosa e propositada,

definindo determinados critérios que nos permitissem aprender, perceber e compreender de forma mais clara e evidente o fenómeno que nos propusemos estudar.

Neste sentido, a definição e seleção dos participantes no nosso estudo foi guiada por uma questão de conveniência e interesse pessoal do investigador, ao incidir sobre a experiência profissional e prática docente na área do ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s), em cursos superiores de Turismo, no Ensino Superior, público e privado.

Conscientes de que esta seleção não nos permitirá uma visão global e holística do contexto do Ensino Superior português, dado que a nossa amostra se restringe a docentes que lecionem LE em cursos superiores de Turismo, servirá, porém, o nosso propósito de investigação.

### **3.3. Caracterização do contexto da investigação**

Este estudo foi realizado no decurso do ano letivo de 2014-2015. O instrumento de recolha de dados adotado foi o inquérito por questionário remetido via *email* para todas IES com oferta de cursos de Turismo (Turismo, Gestão, Animação Turística, Restauração, Marketing, Mestrados e Doutoramentos em Turismo) acreditadas em Portugal Continental e Regiões Autónomas dos Açores e Madeira.

#### **3.3.1. Seleção de técnicas de recolha de dados**

Ghiglione & Matalon (1992:105) afirmam o questionário como um dos instrumentos mais utilizados na investigação em ciências sociais, desde os estudos de mercado, a pesquisas puramente teóricas e sondagens de opinião. “A aplicação do questionário a uma população ou amostra permite inferências estatísticas das hipóteses elaboradas, o que permite assim deduzir ou inventariar atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos (...)”.

No estudo em apreço, optámos pela adoção da técnica de inquérito por questionário remetido aos nossos pares – docentes de LE na área do Turismo em contexto de Ensino Superior – como, de resto, amiúde, prática habitualmente adotada em estudos de pesquisa científica empreendidos em contextos educativos.

O questionário, cuja estrutura seguidamente apresentaremos, procura dar voz aos docentes no que concerne ao uso/implementação das TIC e DM no processo de

ensino/aprendizagem de LE, abrindo um conjunto de vias e possibilidades de naturezas distintas.

Poderíamos, neste âmbito, ter adotado outros instrumentos, outorgando as possibilidades da entrevista interpessoal ou mesmo da observação participante. Como já inferimos em “1.2.5. Limitações do Estudo” (página 24), a adoção da entrevista por questionário como instrumento exclusivo adotado no presente estudo poderá condicionar a recolha dos dados previstos nas premissas colocadas em hipótese. Contudo, entendemos que a estruturação do nosso questionário permitirá uma aferição comparativa das práticas e sensibilidades dos diferentes docentes e IES, tendo presente que, tratando-se de um questionário remetido à distância, em que cujas respostas/participações foram produzidas sem a nossa interferência presencial, poderá aduzir, em si mesmo, um valor acrescentado, traduzindo uma maior veracidade/sinceridade nas respostas apuradas, porquanto não procurámos condicionar de forma alguma a prestação dos respondentes, mitigando desta forma possíveis barreiras, limitações e eventuais enviesamentos na recolha de informação. A iliteracia informática é – ainda - uma realidade presente no seio da comunidade docente e, estamos em crer, o condicionamento da adoção de instrumentos de abordagem presencial poderiam influenciar os respondentes, tendendo, por ventura, ao inevitável escamotear deste constrangimento.

### **3.3.2. Elaboração dos instrumentos**

No âmbito do presente estudo, e como já referimos anteriormente, o instrumento que adotámos foi o inquérito por questionário. Na elaboração do questionário, tivemos em conta o estudo “*As tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: um estudo exploratório no CENFIC*”, da autoria de Anabela Lobato e Neuza Pedro, no qual nos baseámos.

O questionário que elaborámos e remetemos a docentes de LE de cursos superiores de Turismo, subdivide-se em 6 partes, totalizando 42 perguntas – escolha múltipla e filtradas - e destina-se a recolher dados, para tratamento, subordinados ao objeto do estudo em apreço. Após a apresentação do estudo, incluiremos em anexo o questionário submetido, fazendo aqui referência aos títulos de cada uma das seis integrantes do mesmo.

- Parte I, *As TIC no ensino/aprendizagem de LE - A sua prática docente/opinião;*

- Parte II, *Opinião: ensino/aprendizagem curricular através da integração e uso das TIC e dispositivos móveis*;
- Parte III, *Competências na área das novas tecnologias (TIC)*;
- Parte IV, *Acesso à Internet e dispositivos*;
- Parte V, *Dados pessoais*;
- Parte VI, *Dados da Instituição*.

### **3.3.3. Recolha de dados**

A recolha de dados da presente investigação foi levada a cabo durante o ano letivo 2014-2015, entre os dias 3 de julho e 30 de setembro de 2015. Foram enviados (em duas fases – inícios de julho e setembro) aos Estabelecimentos de Ensino Superior, nomeadamente, aos diretores das escolas e professores de línguas estrangeiras diretamente, com cursos na área do Turismo, via *email*, cerca de 150 pedidos de resposta ao nosso questionário, concebido para o efeito com o programa *Limesurvey*, disponibilizado pela Unidade de Ensino a Distância, do Instituto Politécnico de Leiria.

O questionário foi ainda divulgado através das diferentes Associações de Línguas Estrangeiras, como a APPA (Associação Portuguesa de Professores de Alemão), a APPELE (Associação Portuguesa de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira) e a APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês), na rede social *Facebook*, em grupos específicos, tais como os grupos das áreas de ensino/aprendizagem LE e novas tecnologias, e a *Consejería de Educación de España* em Portugal.

Conforme o que foi delineado no programa de trabalhos, no decurso do segundo trimestre de 2014 precedemos à definição do tema, definição do objetivo, à revisão bibliográfica preliminar e à elaboração do projeto de tese, ficando o último trimestre reservado ao levantamento bibliográfico e à revisão bibliográfica sistemática.

No período que medeia os meses de janeiro a abril de 2015 ocupámo-nos da definição de hipóteses, preparação e desenvolvimento da metodologia, processo que conduziu à elaboração e envio do questionário – efetuado em duas fases, conforme já anteriormente referido – e à respetiva recolha de dados, durante os meses de junho, julho e agosto, sendo que, no decurso do último trimestre de 2015 procedemos à análise e interpretação dos dados.

Durante o processo de recolha, análise e tratamento dos dados plasmados nos inquéritos devolvidos, considerando os ilegíveis e/ou elegíveis, procurou-se garantir a todos os respondentes e participantes no estudo a confidencialidade e reserva de todos os dados pessoais de acordo com as atribuições da Lei nº 67/98, 26 de outubro.

### **3.3.4. Tratamento de dados**

Após a compilação de todos os questionários, procedemos a uma primeira leitura dos dados recolhidos, cruzando-se, neste momento, as primeiras impressões gerais no que respeita à quantidade e qualidade da informação apurada.

Foi então necessário proceder à redução da amostra em motivo da observância de vários questionários incompletos, dados como ilegíveis para o estudo. Para fins de tratamento de dados contidos nos questionários: contabilizámos, para o efeito, 79 questionários devolvidos no *compto* de todos os participantes envolvidos, tendo sido apurados como válidos para tratamento apenas 47.

*O tratamento dos dados foi processado como o auxílio do software IBM SPSS Statistics V.22, licença facultada pelo Departamento de Informática do Instituto Politécnico de Leiria, tendo os dados sido posteriormente importados para o software Microsoft Excel, e apresentados em tabelas simples e de frequência e gráficos.*

### **3.3.5. Instituições de Ensino Superior**

O nosso estudo foi levado a cabo em Instituições de Ensino Superior (IES) existentes em Portugal. Num tipo de investigação qualitativa em educação é importante ter em conta o meio, o ambiente, a envolvência, na medida em que, segundo Graue e Walsh (2003:31): “*as descrições pormenorizadas devem ser ligadas aos contextos onde os intervenientes estão inseridos*”.

A formação de Ensino Superior, no nosso país, divide-se em dois subsistemas: o ensino universitário e o ensino politécnico, nos termos da Lei nº 62/ 2007, artigo 3º de 10 de setembro – Regime Jurídico das IES. O sistema de Ensino Superior ainda se subdivide em público e privado, sendo que o ensino universitário é ministrado em instituições

universitárias públicas, particulares ou cooperativas e concordatário<sup>1</sup> e o ensino politécnico, em instituições de ensino superior não universitárias públicas, particulares e cooperativas.

De acordo com o estudo realizado pela Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3Es, 2012:19), o sistema de ensino superior em Portugal é constituído por 121 Instituições de Ensino Superior (IES) a que correspondem 338 Unidades Orgânicas (UO), sendo que o ensino superior público corresponde a cerca de um terço do total das instituições mas inclui quase 60% das unidades orgânicas, conforme Tabela 1.

TIPOLOGIA DAS INSTITUIÇÕES	1.*		2.	
	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)		UNIDADES ORGÂNICAS (UO)	%
	<b>ENSINO SUPERIOR PÚBLICO</b>			
UNIVERSITÁRIO	16	13,22	100	29,59
POLITÉCNICO	20 (27)*	16,53	94	27,81
TOTAL	36 (43)*	29,75	194	57,40
	<b>ENSINO SUPERIOR PÚBLICO MILITAR</b>			
UNIVERSITÁRIO	3	2,48	3	0,89
POLITÉCNICO			2	0,59
TOTAL	3	2,48	5	1,48

<sup>1</sup> Resultantes de acordos entre a Igreja e o Estado.\*Há unidades orgânicas de natureza politécnica que estão incluídas em universidades. O valor entre parêntesis indica o total de unidades orgânicas de natureza politécnica, contabilizando as que pertencem a universidades. O total geral, no entanto, tem em conta a vinculação institucional e não a natureza, e corresponde aos totais parcelares fora dos parêntesis.

	<b>ENSINO SUPERIOR PRIVADO</b>			
UNIVERSITÁRIO	40	33,06	77	22,78
POLITÉCNICO	42 (51)*	34,71	62	18,34
TOTAL	82 (91)*	67,77	139	41,12
<b>TOTAL SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR</b>	<b>121</b>	<b>100</b>	<b>338</b>	<b>100</b>

**Tabela 1.** Instituições e Unidades Orgânicas do Sistema de Ensino Superior em Portugal

**Fonte:** A3Es (2012:19)

Podemos concluir a partir da Tabela 1 que as instituições privadas existem em maior número em relação às instituições de natureza pública.

No entanto, de acordo com dados da Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior (A3Es: 2012) no que diz respeito ao número de inscritos em instituições de ensino universitário e ensino politécnico, público e privado, o número de estudantes na esfera privada é significativamente inferior comparado com o número de estudantes em IES públicas.

### 3.3.6. O ensino do Turismo no Ensino Superior

As atividades turísticas segundo Schön (2015:2):

*“têm adquirido especial relevância e os números respeitantes ao Turismo e Lazer, traduzidos na quantidade de chegadas internacionais e viagens domésticas, (...) comprovam o crescente aumento do interesse por parte dos países, bem como dos seus sistemas educativos (...).”*

É nesta perspetiva que as IES tentam posicionar-se de forma competitiva com vista a fazer face às necessidades do mercado, no âmbito do Turismo nacional e internacional, formando profissionais de excelência, pois como refere Schön (2015:2) *“as pessoas representam uma dimensão crítica na prestação de sucesso dos serviços turísticos”*.

Ainda no âmbito do contexto “Turismo e Lazer” e no setor educativo, especificamente na área do Turismo, optámos por usar o termo “Cursos Superiores de Turismo”, nos termos da Lei nº 62/2007 de 10 de setembro, que no artigo 2º, nº 1 refere como missão do Ensino

Superior, “a qualificação de alto nível” e, nos termos do artigo 8º, nº1, alínea a) indica que esse “ciclo de estudos visa a atribuição de um grau académico”.

Para se produzir uma ideia do ensino do Turismo, é importante aferir quando é que esta área de estudo começou a fazer parte da esfera académica, e conseqüentemente, do plano curricular do Curso Superior de Turismo.

O primeiro professor de um curso superior de Turismo foi o inglês Rik Medlik, visionário académico, e pioneiro na investigação sobre “*Hospitality and Tourism*”. Medlik R. (1974) em colaboração com o seu colega Burkhart J. (1974) lançaram o primeiro livro, na área do Turismo, no Reino Unido com o título “*Tourism – Past, Present and Future*”, em 1974, como “resposta” ao livro do norte-americano Robert W. McIntosh, de 1972 intitulado “*Tourism principles, practices and philosophies*” (Fidgeon: 2010) “*tendo contribuído para criar um fundamento pedagógico na área do Turismo*” de acordo com Airey, J. (2008:101)

De acordo Fidgeon (2010), Busby (2001) e Schön (2015), os cursos de pós-graduação em Turismo surgiram no Reino Unido em 1972, sendo à data promovidos pelas Universidades de Surrey e Strathclyde. Em 1986 emergem os primeiros cursos de licenciatura na New College Durha, na Newcastle Polytechnic, na consciência de que o Turismo enquanto área ou disciplina de estudo é um setor ainda relativamente recente (Stewart: 2002).

Em 1981, Jafar Jafari e Brent-Ritchie, dois investigadores, dedicam-se ao estudo do estado do Turismo enquanto disciplina científica. Porém, de acordo com Ritchie et al. (2008), o Turismo “*foi descoberto por investigadores das ciências sociais*” na década de 70 e “*passou a ser estudado agora a partir de uma ótica multidisciplinar*”.

Cingindo-nos agora ao nosso país, Portugal, os cursos de Turismo no Ensino Superior surgiram na década de 80, mas apenas se generalizaram na esfera do ensino politécnico nos anos 90.

Em 1986 três instituições de ensino superior, de natureza privada, lançaram os primeiros cursos superiores de Turismo (Salgado & Costa: 2008), nomeadamente, o Instituto Superior de Línguas e de Administração – ISLA, o Instituto de Novas Profissões de Lisboa e o Instituto Superior de Administração e Gestão do Porto (Eurico: 2011).

Passados uns anos, a partir de 1988, o ensino universitário público, nomeadamente a Universidade de Aveiro (Salgado & Costa: 2009 e Eurico: 2011) inclui na oferta formativa o curso de Turismo, bem como a Escola de Hotelaria e Turismo do Estoril, que em 1991 oferece cursos de Turismo e Hotelaria, sob direção do Instituto Nacional de Formação

Turística (INFT) (Eurico: 2011), hoje Turismo de Portugal, entidade que gere as escolas profissionais de hotelaria e turismo.

Durante o período letivo em que levamos a cabo o nosso estudo, ou seja, 2014/2015 de acordo com os dados apurados de Schön (2015:36) “contabilizavam-se 73 cursos na área do Turismo, divididos entre quatro áreas de conhecimento (...)”, conforme plasmado na Tabela 2:

- i. Direito, Ciências Sociais e Serviços;
- ii. Economia, Gestão e Contabilidade;
- iii. Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo;
- iv. Humanidades, Secretariado e Tradução.

Área de Conhecimento	Nº de Cursos	Quota (%)
Direito, Ciências Sociais e Serviços	45	62 %
Economia, Gestão e Contabilidade	24	33 %
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	3	4 %
Humanidades, Secretariado e Tradução	1	1 %
<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>100</b>

**Tabela 2:** Número de Cursos Superiores de Turismo em Portugal – 2014/2015 – Por área de conhecimento

**Fonte:** Schön (2015: 36) análise do site da DGES

<http://www.acessoensinosuperior.pt/indarea.asp> (acedido em 20.04.2015)

No ano letivo 2014/2015, 41 IES das 118, ofereciam cursos de licenciatura em Turismo, ou seja, cerca de um terço (35%), 24 das quais de natureza pública e 17 privadas. Estas IES, 41 no total, eram detentoras de 73 cursos na área do Turismo, sendo que 51 da esfera pública e 22 da esfera privada, conforme o plasmado na Tabela 3 que se segue:

Tipo de IES	Nº de IES	Quota (em %)	Nº de IES com Cursos de Turismo	Quota (em %)	Nº de Cursos de Turismo (Licenciatura)	Quota (em %)
Públicas	40	34	24	59	51	70
Privadas	78	66	17	41	22	30
<b>TOTAL</b>	<b>118</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100 %</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>

**Tabela 3:** Nº de IES no geral em Portugal e de IES com Cursos de Turismo (Licenciatura) no Ano Letivo de 2014/2015

**Fonte:** Schön (2015:37). DGES <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino+Superior/Estabelecimentos/Rede+P%C3%BAblica/> e <http://uniarea.com/instituicoes/politecnicos-privados/>

No sentido de facilitar a leitura respeitante à localização geográfica, apresentamos a Figura 1 representando todas as IES, em Portugal, com oferta de cursos de Licenciatura em Turismo.



**Figura 1:** Mapa das IES com Cursos Superiores de Turismo em Portugal

**Fonte:** Schön (2015:37)

### 3.3.7. O ensino de língua(s) estrangeira(s)

O atual cenário das línguas estrangeiras no Espaço Europeu de Ensino Superior confere às LE um papel especialmente relevante, tendo em conta a conjuntura económica e social, bem como a possibilidade que é dada, nos dias de hoje, aos estudantes do ensino superior de poderem realizar uma parte dos seus estudos ou formação no estrangeiro, ao abrigo de programas de mobilidade, o que torna ainda mais necessário e perentório o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo o Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (2009:12) “Em 2020, pelo menos 20% dos licenciados no EEES deverão ter efetuado uma parte dos seus estudos ou formação no estrangeiro”.

De acordo com Melo, M. (2013:6) “A aprendizagem de LE prepara o cidadão europeu para o desafio de uma mobilidade internacional cada vez mais premente”.

A União Europeia, conforme o Conselho da Europa, reforça esta tendência, dando especial atenção e ênfase à área das línguas estrangeiras, nomeadamente, na formação dos cidadãos e sua mobilidade no que diz respeito à comunicação no âmbito pessoal, público, educativo e profissional, numa perspetiva plurilingue e pluricultural, tal como refere o *Quadro Europeu Comum de Referencia para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação* (QECR: 2001).

É neste sentido que o ensino de LE no ensino superior deve ter em conta as necessidades de especialização de acordo com as áreas de estudo, e os níveis de ensino ajustados e adequados.

Na opinião de Paulo Peixoto<sup>2</sup> (2007)

*“O ensino das línguas (...) no ensino superior apresenta-se como um instrumento de valor acrescentado para ajudar a concretizar dois princípios fundamentais da missão das instituições de ensino superior. Por um lado, ajuda a promover uma formação eclética e multicultural. Por outro, facilita o indispensável uso das novas tecnologias (...)”*

Embora tenhamos conhecimento, segundo o primeiro Relatório Berlitz sobre “*el estudio del español en el mundo*”, elaborado em 2015, de que o inglês, o francês, o espanhol e o alemão, por esta mesma ordem, são as línguas mais estudadas como língua estrangeira, tentamos no nosso estudo abranger todas as línguas constantes nos *currícula* académicos, bem como os docentes que as lecionam, não fazendo qualquer tipo de distinção entre elas ou demarcando qualquer tipo de relevância em contextos abstratos ou específicos.

### **3.3.8. O ensino de língua(s) estrangeira(s) na área do Turismo**

O Turismo é um dos setores económicos de maior projeção, com expectativas de crescimento futuro exponencial, assumindo-se como uma área de investimento estratégico. É crescente o trabalho de persuasão à circulação de cidadãos com o desejo de desfrutar do seu tempo livre viajando, com o intuito de viver experiências únicas, inesquecíveis e irrepetíveis, tomando contacto *in loco* com culturas diversas, acrescentando-se, desta forma, valor intrínseco a todos os agentes envolvidos nesta complexa dinâmica de inter-relações.

---

<sup>2</sup> <http://www.snesup.pt/htmls/EEAyZpEZIESdtqBUID.shtml>

O setor do Turismo é uma das áreas em que dominar diferentes idiomas é, de facto, imprescindível, tanto para o desenvolvimento das diversas atividades turísticas, como para o próprio desenvolvimento e incremento do setor turístico, seja em que país for. “*Profissionais com experiência internacional e diminutas barreiras de comunicação nos idiomas*”, de acordo com PENT (2012:18), potenciam os mercados emissores e recetores turísticos.

O domínio de línguas estrangeiras, à parte da língua materna, é um recurso imprescindível para se exercer funções de trabalho no setor turístico, não só desde o ponto de vista de estar apto a comunicar-se com os seus clientes, os turistas, mas igualmente, e dada a elevada qualificação dos profissionais neste setor, a formação de gestores na área do turismo tem vindo a desenvolver-se e a destacar-se nos ciclos formativos superiores, ocupando um lugar de destaque na oferta de licenciaturas, mestrados em muitas universidades e institutos politécnicos públicos e privados.

É importante que nesta área, considerando uma hierarquia estruturada, desde o nível mais baixo até ao nível mais alto, incluindo nos cargos de topo de carreira, se dominem várias línguas estrangeiras, com o intuito de permitir uma comunicação fluente, fluida e eficaz, tanto com clientes como com outros profissionais nacionais e internacionais da setor.

Dotar os profissionais de competências linguísticas é condição imperativa para um desempenho profissional de excelência, um desempenho competitivo e eficaz, de acordo com os padrões de exigência de uma área em constante transmutação e que encara, a cada ano, novos e crescentes desafios.

Presentemente, na área do Turismo, pelas suas especificidades, o políglotismo impõe-se enquanto uma mais-valia e um vetor determinante, sobretudo, quando as empresas selecionam e recrutam os seus profissionais, nomeadamente na Hotelaria e/ou Restauração e na Animação Turística.

Daí a importância de definir, desenvolver e estruturar as unidades curriculares de língua estrangeira para fins específicos, promovendo, assim, o foco principal para a comunicação em ambientes académicos e, sobretudo, profissionais, ou seja, em contextos de uso da língua que carecem de competências e estratégias comunicativas determinadas e conhecimentos adequados às convenções de uso destes contextos.

A título de exemplo, apresentamos algumas unidades curriculares específicas na área das línguas estrangeiras, do plano curricular das licenciaturas em Turismo, Animação Turística, Marketing Turístico e Restauração da ESTM, escola onde leciona a investigadora: LE – Inglês para o Turismo, Espanhol para o Turismo, Inglês para a Animação, Inglês para o

Marketing, Inglês para a Restauração, Espanhol para a Restauração. No entanto, sabemos que há planos curriculares em que as UC's apesar de serem de LE específica não o especificam visivelmente no título da UC, como é o caso da Universidade de Évora.

### **3.3.9. Caracterização dos participantes**

A recolha de dados foi levada a cabo durante o ano letivo 2014-2015, entre os dias 03.07 e 30.09.2015. Foram remetidos (em duas fases – inícios de julho e setembro) a Instituições de Ensino Superior, nomeadamente, aos diretores das escolas e professores de línguas estrangeiras diretamente, com cursos nas áreas do Turismo, via *email*, cerca de 150 pedidos de resposta ao nosso Questionário, concebido para o efeito com o programa *Limesurvey*, disponibilizado pela Unidade de Ensino a Distância, do Instituto Politécnico de Leiria.

O Questionário foi ainda divulgado através de diferentes Associações de Línguas Estrangeiras, como a APPA (Associação Portuguesa de Professores de Alemão, APPELE (Associação Portuguesa de Professores de Espanhol como LE e a APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês), na rede social *Facebook*, em grupos específicos, tais como grupos das áreas de ensino/aprendizagem LE e novas tecnologias, e a *Consejería de Educación de España* em Portugal.

Fechando a submissão de envio de respostas ao nosso Questionário a 30.09.2015, demos início à análise e tratamento dos dados recolhidos, na tentativa de identificar e caracterizar os nossos participantes.

Os dados para caracterização dos participantes, como referido anteriormente, foram recolhidos através do Questionário, nomeadamente, na Parte V – Dados Pessoais e Parte VI – Dados da Instituição.

A parte V do Questionário – Dados Pessoais – tem como objetivo a obtenção de dados respeitante aos dados pessoais dos participantes, sua formação académica, bem como as unidades curriculares e os cursos de ensino superior aos quais lecionam determinada(s) língua(s) estrangeira(s).

A parte VI do Questionário – Dados da Instituição – visa a obtenção de dados relativamente à Instituição ou Instituições do Ensino Superior onde o docente leciona a(s) língua(s) estrangeira(s), bem como o seu subsistema, Universidade ou Instituto Politécnico, e ainda a sua natureza, pública ou privada.

Através do Questionário obtivemos um total de 79 respostas completas. No entanto, após análise exaustiva e tendo como critérios principais, o ensino de LE no Ensino Superior, os Graus Acadêmicos e Cursos Superiores (licenciaturas, pós-graduações, mestrados, doutoramentos) nas áreas do Turismo, excluindo os CET (antigos Cursos de Especialização Tecnológica), considerámos como válidas 47 respondentes. Sendo assim, o nosso universo de amostra baseia-se nestes 47 participantes válidos.

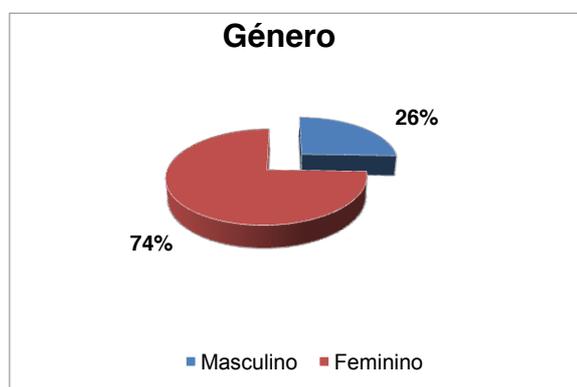
### 3.3.9.1. Caracterização dos participantes: sexo e idade

Na tabela 4 e no gráfico 1 apresentamos a distribuição dos participantes por género.

#### Género

Género	Frequência	Percentagem
Masculino	12	25,5
Feminino	35	74,5
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 4:** Participantes por género  
Elaboração Própria



**Gráfico 1:** Participantes por género  
Elaboração Própria

O universo da nossa amostra demonstra que 35 dos 47 inquiridos são do sexo feminino, ou seja, 74,5% e 12 inquiridos do sexo masculino, cerca de 25,5% dos participantes.

A tabela 5 e o gráfico 2 apresentam os dados respeitantes às faixas etárias dos participantes.

## Grupo etário

Idades entre	Frequência	Porcentagem
26 - 35 anos	10	21,3
36 - 45 anos	17	36,2
46 - 55 anos	14	29,8
mais de 55 anos	6	12,8
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 5:** Faixa etária dos participantes  
Elaboração Própria



**Gráfico 2:** Faixa etária dos participantes  
Elaboração Própria

Os dados plasmados tanto da tabela, como do gráfico, ambos apresentam as faixas etárias dos nossos participantes.

Optamos, no nosso Questionário, por faixas etárias entre os 26-35 anos; entre os 36-45 anos; entre os 46-55 anos, e por último, participantes com mais de 55 anos de idade, tendo em conta a idade de acesso ao ensino superior, a finalização de qualquer curso com mestrado integrado, contabilizando eventualmente um ou outro ano sem aproveitamento ou despendido em funções laborais. Foram igualmente considerados os anos de experiência profissional como docente - 30 anos de serviço - estabelecendo o início de carreira aos 25 anos, aproximadamente.

O grupo etário predominante diz respeito às idades compreendidas entre os 36-45 anos com 36,2%, ou seja, 17 participantes; seguido do grupo etário 46-55 anos atingindo quase os 30% (29,8%) com 14 participantes, depois o de 26-35 anos com 21,3% com 10 respostas e finalmente com 12,8% dos inquiridos com mais de 55 anos, 6 dos nossos participantes.

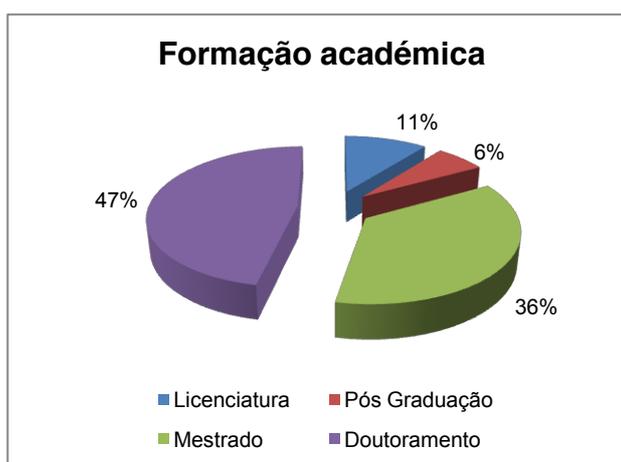
### 3.3.9.2. Formação académica

Os dados da tabela 6 e o gráfico 3 referem-se às habilitações académicas, isto é, à formação académica dos sujeitos.

## Formação Acadêmica

Habilitações acadêmicas	Frequência	Porcentagem
Licenciatura	5	10,6
Pós Graduação	3	6,4
Mestrado	17	36,2
Doutoramento	22	46,8
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

**Tabela 6:** Formação Acadêmica  
Elaboração Própria



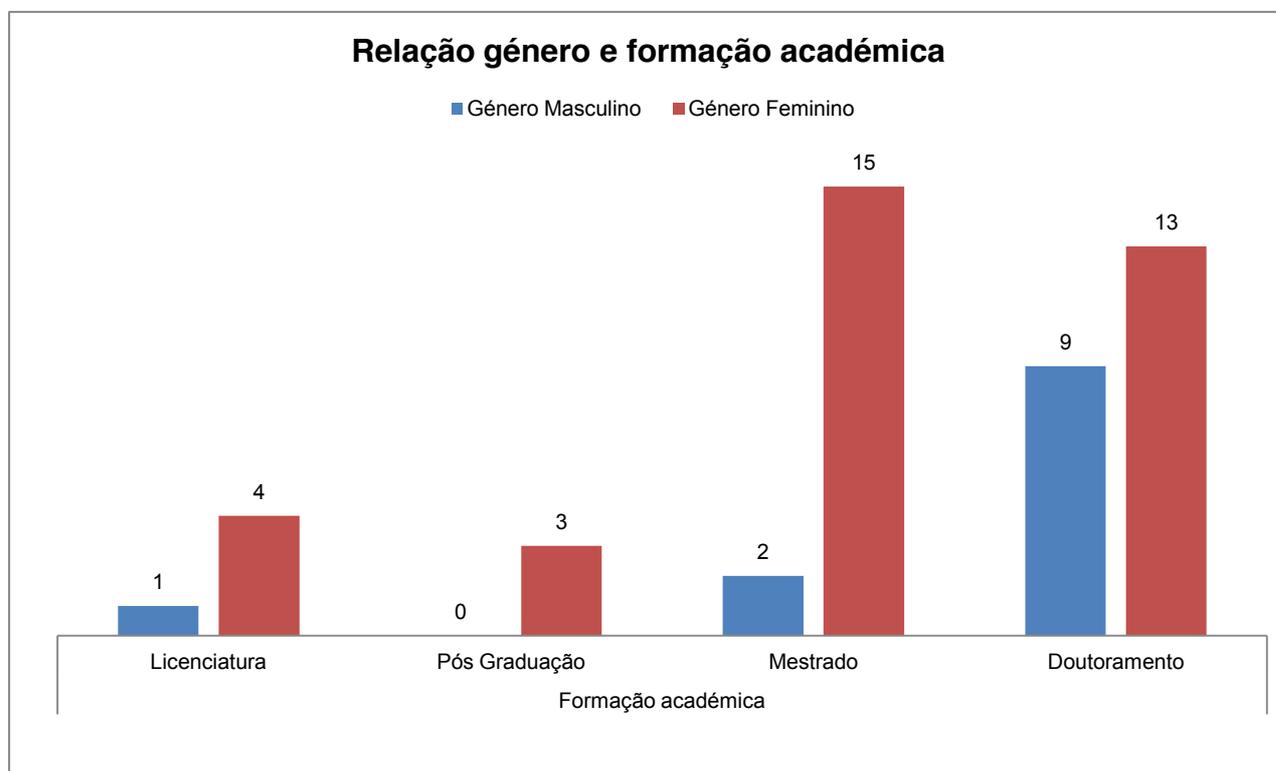
**Gráfico 3:** Formação Acadêmica  
Elaboração Própria

Incluimos no Questionário o Campo Formação Acadêmica, tendo as seguintes opções: Licenciatura, Pós graduação, Mestrado, Doutorado ou Outro, como outras possíveis hipóteses.

Neste sentido, e no que diz respeito à formação acadêmica dos inquiridos, é de evidenciar que majoritariamente - 47% dos respondentes ao nosso Questionário - são docentes doutorados; 22 dos nossos participantes já obtiveram o grau de doutor, seguido de docentes detentores de mestrados, 36,2% - correspondendo a 17 participantes - sendo a menor percentagem relativa a docentes que possuem licenciatura, cerca de 11%, perfazendo um total de 5 sujeitos, e pós-graduados, representando 6,4% dos respondentes.

### 3.3.9.3. Relação gênero e formação acadêmica

Com o intuito de relacionar alguns dados obtidos, é possível afirmar, tal como o evidencia o gráfico 4, que o gênero feminino detém o número mais elevado de docentes em cada um dos diferentes graus acadêmicos.



**Gráfico 4:** Relação género e formação académica  
Elaboração própria

A leitura a partir do gráfico evidencia que nos graus de licenciatura, pós graduação, mestrado e doutoramento predominam claramente docentes do sexo feminino, com 4, 3, 15 e 13 docentes respetivamente.

### 3.3.9.4. Experiência académica no ensino de Língua(s) Estrangeira(s)

Os dados da tabela 7 e do gráfico 5 dizem respeito à experiência académica, isto é, aos anos que os docentes lecionam unidades curriculares de língua estrangeira no Ensino Superior, nomeadamente, em Cursos Superiores na área do Turismo.

No Questionário, a questão colocada aos docentes é: *Há quantos anos leciona a(s) unidade(s) curricular(es) de língua estrangeira em cursos de ensino superior na(s) área(s) de Turismo?* Aqui, os inquiridos tinham a possibilidade de responder a apenas uma das opções, selecionando entre os seguintes intervalos etários: 0-3 anos, 3-5 anos, 5-10 anos, 10-15 anos, 15-20 anos e mais de 20 anos.

## Anos de experiência no ensino de LE

Anos de Experiência	Frequência	Porcentagem
até 3 anos	3	6,4
3 - 5 anos	4	8,5
5 - 10 anos	12	25,5
10 - 15 anos	17	36,2
15 - 20 anos	4	8,5
mais de 20 anos	7	14,9
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100,0</b>

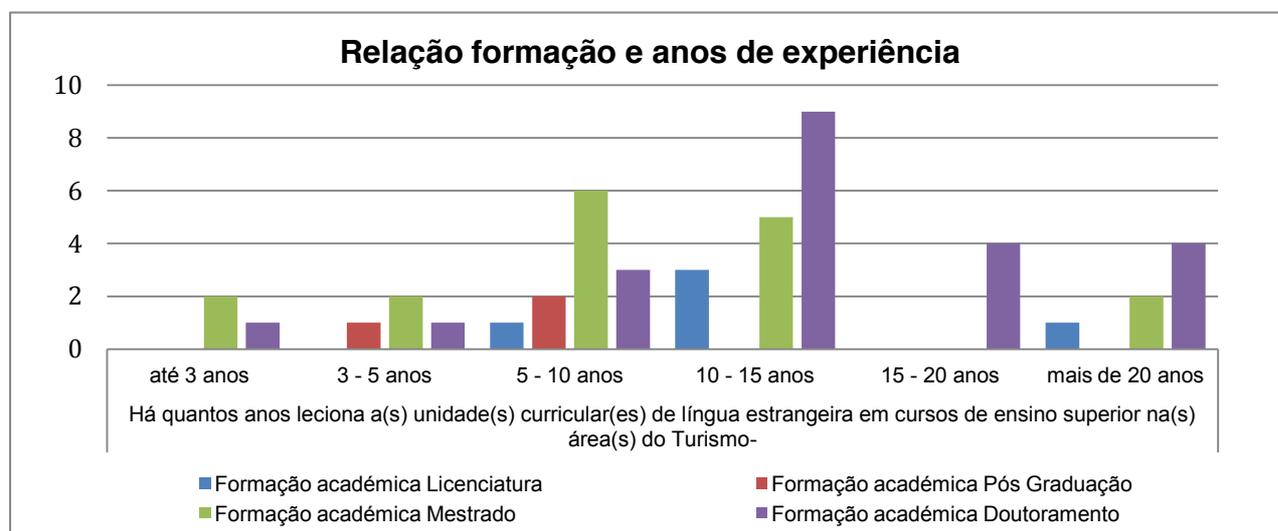
**Tabela 7:** Anos de experiência no ensino de LE  
Elaboração Própria



**Gráfico 5:** Anos de experiência no ensino de LE  
Elaboração Própria

A leitura dos dados, relativamente à experiência profissional, nomeadamente, ao número de anos que o(s) docente(s) leciona(m) unidade(s) curricular(es) de língua(s) estrangeira(s), em cursos de Turismo no Ensino Superior, revela que 36% dos respondentes, ou seja, 17 sujeitos, já lecionam há mais de uma década, entre 10-15 anos; seguido de 5-10 anos de experiência com 26%, 12 docentes; 15% há mais de duas décadas, 7 participantes, pertencendo ao intervalo “os até 3 anos” a percentagem mais reduzida, respeitante a apenas 3 sujeitos.

### 3.3.9.5. Relação formação académica e anos de experiência



**Gráfico 6:** Relação formação académica e anos de experiência  
Elaboração própria

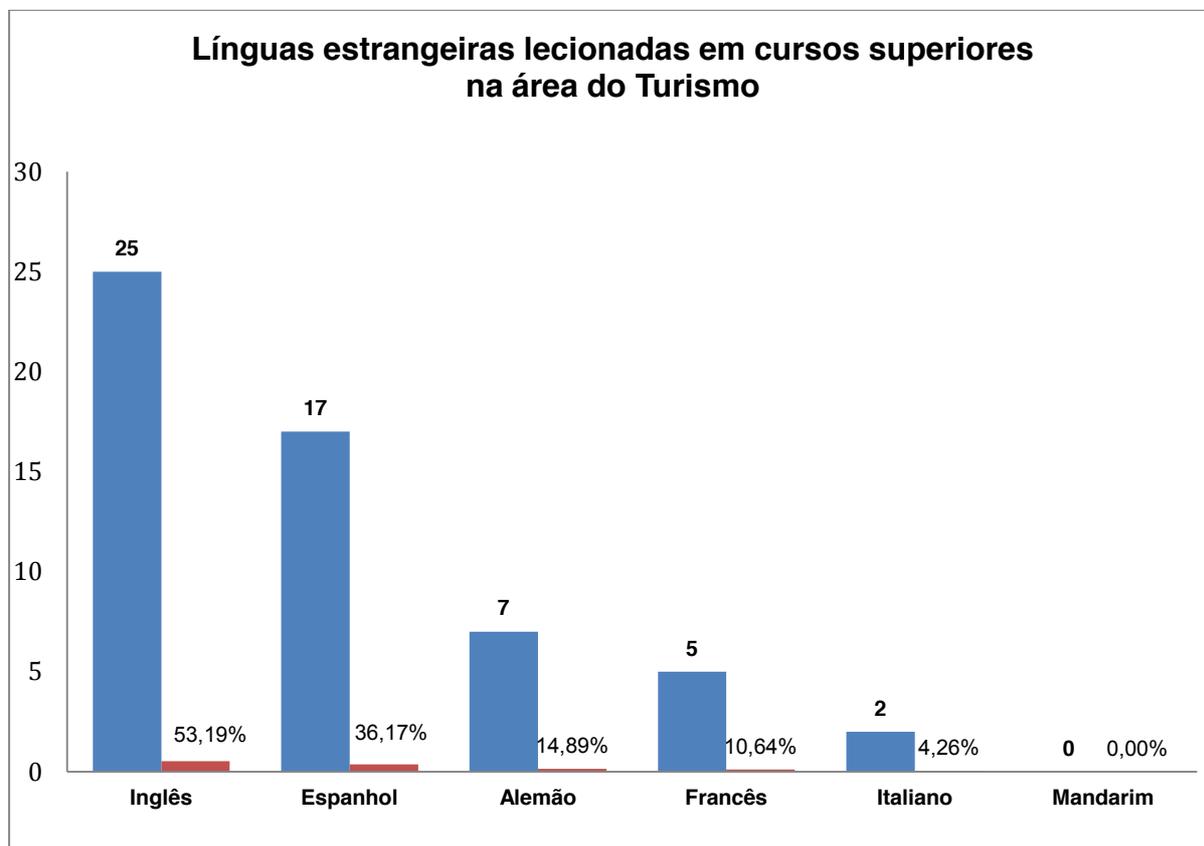
Com o intuito de relacionar também a formação académica e os anos de experiência, é possível afirmar, de acordo com o gráfico 6, que os docentes mais experientes são também os mais graduados, sendo, por isso, detentores do grau de doutor.

### **3.3.9.6. Línguas Estrangeiras**

No gráfico 7 apresentamos o elenco das unidades curriculares de língua(s) estrangeira(s) que os docentes lecionam, no Ensino Superior, em Cursos Superiores na área do Turismo.

No Questionário, os docentes à pergunta – *Qual/Quais a(s) unidade(s) curricular(es) de língua estrangeira em cursos de ensino superior na área do Turismo que leciona? As opções dadas aos respondentes basearam-se, sobretudo, no conhecimento e na pesquisa que as investigadoras fizeram sobre a oferta formativa na área dos Cursos Superiores de Turismo, na página oficial da Direção Geral do Ensino Superior - secção Área de Oferta Formativa do Ensino Superior - bem como a oferta do ensino de língua(s) estrangeira(s) através da análise dos *curricula* de cada curso superior. Não obstante, também tivemos em conta o Relatório Berlitz sobre “*el estudio del español en el mundo*” elaborado em 2015, mencionado já anteriormente, de que o inglês, o francês, o espanhol e o alemão, por esta mesma ordem, são as línguas mais estudadas como língua estrangeira.*

Neste sentido, o docente podia escolher mais do que uma UC de língua estrangeira, entre o inglês, o francês, o espanhol, o alemão, o mandarim e ainda outra opção, não especificada diretamente no questionário. Opção essa que era necessário ser introduzida, manualmente, pelo respondente.



**Gráfico 7:** Línguas estrangeiras lecionadas em cursos de ensino superior na área do Turismo  
Elaboração própria

Relativamente às unidades curriculares de LE que os docentes lecionam, podemos evidenciar que dos 47 inquiridos:

- 53,19% leciona a Língua Inglesa (25 sujeitos);
- 36,17% a Língua Espanhola (17 sujeitos);
- 14,89% a Língua Alemã (7 sujeitos);
- 10,64% a Língua Francesa (5 sujeitos);
- 4,26% a Língua Italiana (2 sujeitos)

Do elenco acima exposto, destacamos, pela negativa, a ausência do ensino do mandarim no âmbito de Cursos Superiores na área do Turismo. O *ranking* do ensino/aprendizagem de LE no nosso inquérito corrobora o que é implementado no ensino de LE no ensino superior. A língua Inglesa ocupa atualmente o primeiro lugar no *ranking* do ensino/aprendizagem das LE, no nosso país.

### 3.3.10. Cursos de Turismo por áreas de conhecimento

Da análise efetuada aos cursos superiores na área do Turismo, bem como aos graus académicos, os dados apresentados na tabela 8 apresentam as diferentes e variadas dimensões/áreas de conhecimento nos cursos superiores de Turismo.

<b>Turismo</b>	36	27	Curso Superior de Turismo
		4	Informação Turística
		2	Turismo e Lazer
		2	Licenciatura em Ecoturismo
		1	Guia-Intérprete
<b>Gestão</b>	32	13	Gestão Hoteleira
		7	Gestão Turística e Hoteleira
		5	Gestão de Eventos
		3	Gestão Turística
		1	Direção e Gestão Hoteleira
		1	Gestão Turística e Cultural
		1	Licenciatura em Gestão de Atividades Turísticas
		1	Licenciatura em Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras
<b>Animação Turística</b>	10	6	Animação Turística
		2	Gestão do Lazer e Animação Turística

		2	Informação e Animação Turística
<b>Restauração</b>	7	7	Técnicas de Restauração e Restauração e Catering
<b>Marketing</b>	7	7	Marketing e MarketingTurístico
<b>Mestrados e Doutoramentos em Turismo</b>	3	1	Master in Tourism Economics and Regional Development
		1	Master in Tourism Organizations Management
		1	PhD in Tourism
<b>Outros</b>	19	5	Comunicação Social e Cultura; Comunicação Social e Educação Multimédia e Relações Públicas e Comunicação
		4	Licenciatura em Línguas e Estudos Editoriais; Licenciatura em Línguas e Literaturas e Culturas; Tradução e Professores de Inglês
		3	Licenciatura em Assessoria de Administração
		2	Gestão de Recursos Humanos
		2	Licenciatura em Relações Empresariais e Relações Humanas e Comunicação Organizacional
		1	Testes de Software/Clouds e Infra-estruturas
		1	Licenciatura em Farmácia
		1	Estudos Europeus e Relações Internacionais

**Tabela 8:** Cursos Superiores de Turismo por dimensão/área e nº docentes a lecionar nos referidos cursos e graus  
Elaboração Própria

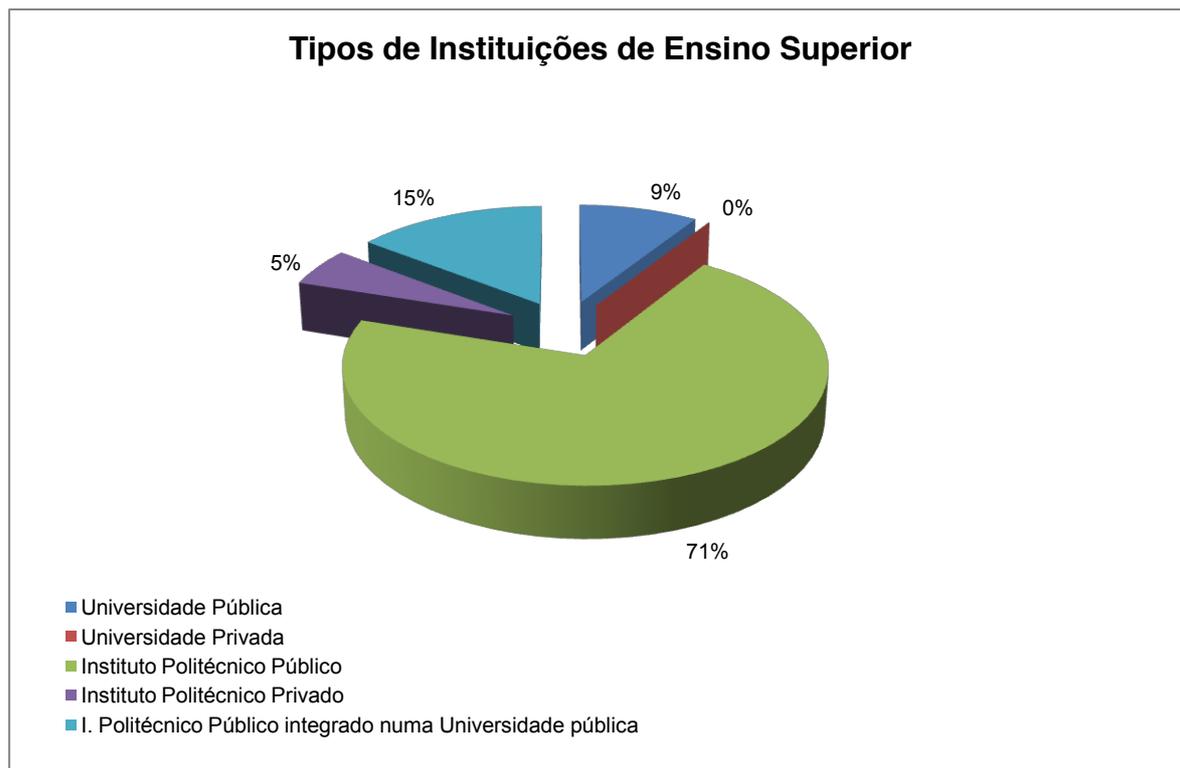
Na medida em que existem vários e diferentes cursos na área do Turismo, bem como graus académicos, como mencionámos no parágrafo anterior, tivemos necessidade de agrupar os cursos da referida área em 7 grandes dimensões ou áreas de conhecimento: Turismo, Gestão, Animação Turística, Restauração, Marketing, Mestrados e Doutoramentos em Turismo, e Outros, (estes últimos, não se integram diretamente no nosso estudo).

Assim, e de acordo com as respostas ao nosso questionário, no que diz respeito aos cursos de ensino superior, onde é lecionada LE, em um ou vários cursos, conseguimos apurar o seguinte:

- na dimensão/área de conhecimento Turismo – O Curso Superior de Turismo é o curso com maior número de docentes que responderam ao inquérito: 27 docentes de LE; seguido da licenciatura de Informação Turística com 4 docentes; Turismo e Lazer e a licenciatura em Ecoturismo com 2, e finalmente 1 docente no curso de Guia-Intérprete.
- na dimensão/área de conhecimento Gestão – o curso/licenciatura em Gestão Hoteleira está no primeiro lugar (13), seguido da Gestão Turística e Hoteleira (7), Gestão de Eventos (5), Gestão Turística (3), com 1 docente de LE no curso de Direção e Gestão Hoteleira, Gestão Turística e Cultural, Gestão de Atividades Turísticas e Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras;
- na dimensão/área de conhecimento Animação Turística – a licenciatura em Animação Turística ocupa o primeiro lugar (6), seguido da licenciatura de Gestão do Lazer e Animação Turística e Informação e Animação Turística, estes últimos com 2 docentes cada;
- na dimensão/ área de conhecimento Restauração – 7 docentes, no total, lecionam LE aos cursos de Técnicas de Restauração e Restauração e Catering;
- na dimensão/ área de conhecimento Marketing – integram-se as licenciaturas de Marketing e Marketing Turístico, num total de 7 docentes;
- na dimensão/áreas de conhecimento e graus académicos Mestrados e Doutoramentos em turismo, encontramos dois mestrados, em versão inglesa, na área da gestão e economia do Turismo e um Doutoramento em Turismo, também em versão inglesa;
- na dimensão Outros incluímos todos aqueles cursos que não se identificam ou têm qualquer relação com as áreas do Turismo. Os cursos apurados nesta dimensão vão desde cursos na área do ensino de Línguas e Literaturas, à Tradução, Relações públicas, às Relações e à Comunicação Social, Recursos Humanos, entre outros.

### 3.3.11 Tipos de Instituições de Ensino Superior

Os dados do gráfico 8 referem-se ao tipo de Instituições de Ensino Superior onde lecionam e exercem funções os nossos participantes.



**Gráfico 8:** Tipos de Instituições de Ensino Superior dos participantes  
Elaboração própria

Podemos observar de uma forma mais desfragmentada, de acordo com gráfico, que o Instituto Politécnico Público lidera com 71%; seguido de 15% de Institutos Politécnicos integrados em Universidades, como por exemplo a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, integrada na Universidade do Algarve. Com 9% segue-se a Universidade Pública, 5% o Instituto Politécnico Privado, apurando total ausência de respostas por parte de docentes de Universidades Privadas.

Neste sentido, podemos afirmar que a nossa amostra é representada maioritariamente por Instituições de Ensino Superior Públicas (94%), tendo obtido 3 respostas de IES privadas (6%), de acordo com o gráfico 9, representado a seguir.



**Gráfico 9:** Tipo de Instituições de Ensino Superior  
Elaboração própria

### 3.3.12. Docentes de língua estrangeira por escolas

Na tabela 9 apresentamos o número de docentes que lecionam unidades curriculares de língua estrangeira, por escolas.

No que diz respeito ao número de docentes que lecionam línguas estrangeiras nos cursos de Turismo identificámos, através da análise dos dados, haver uma margem de erro de entre 1-2 docentes por IE.

Universidade do Algarve	15-25 docentes
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	
Universidade de Aveiro	
Instituto Politécnico da Guarda	6-14 docentes
Instituto Politécnico de Leiria	
Instituto Politécnico de Viseu	
Universidade dos Açores	
Universidade de Évora	
Instituto Politécnico de Tomar	1-5 docentes
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	
Instituto Politécnico de Bragança	

Instituto Politécnico de Coimbra	
Instituto Superior de Espinho	
Instituto Politécnico de Castelo Branco	
Instituto Superior de Ciências Educativas	
Instituto Superior Politécnico do Oeste	
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	

**Tabela 9:** N° de docentes de LE por IES  
Elaboração própria

Apurámos que a Universidade do Algarve, de Aveiro e a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE) têm entre 15-25 docentes de LE; seguido de grande parte dos Institutos Politécnicos, tal como o da Guarda, de Leiria, de Viseu, de Tomar, Viana do Castelo, as Universidades de Évora e dos Açores com 6-14 docentes, e os Institutos Politécnicos Privados e os Institutos Politécnicos de Bragança, de Coimbra, de Tomar, de Viana do Castelo, de Castelo Branco e do Cávado e do Ave com 1-5 docentes de LE.

Podemos observar que as escolas com maior oferta - e maior diversidade - de cursos na área do Turismo, abertos e em funcionamento, também são aquelas que possuem um número maior de docentes na área do ensino de línguas estrangeiras. Este facto parece-nos obviar a relação de oferta de cursos com a necessidade de recursos humanos na área da docência de línguas estrangeiras.

### **3.3.13. A prática e opinião do docente de língua estrangeira**

Conhecendo já a nossa amostra, bem como as características e perfil dos nossos pares, considerámos relevante apresentar de seguida, neste ponto, alguns dados relativamente à função e trabalho desenvolvidos pelos nossos pares enquanto docentes na área do ensino/aprendizagem de LE, bem como a sua opinião respeitante ao caso em apreço.

Assim, a Parte I do nosso questionário centra-se nas TIC no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira e na prática docente e/ou opinião do mesmo.

Os dados apresentados nos gráficos 10 e 11 são referentes ao conhecimento, por parte do docente, de algum projeto/estudo na área da integração/uso das TIC no âmbito

educativo/académico relacionado com o ensino/aprendizagem de LE, bem como se o próprio docente já participou em algum projeto do tipo.



**Gráfico 10:** Tem conhecimento de algum projeto?  
Elaboração própria



**Gráfico 11:** Já participou em algum projeto deste tipo?  
Elaboração própria

Apurámos, de acordo com os gráficos anteriores, um número significativo de respostas, às quais 70% dos 47 inquiridos responderam não ter conhecimento, e 30% possuir conhecimento de projetos deste tipo. Porém, os inquiridos nem sempre souberam mencionar o nome do projeto ou fazer alguma referência específica. No entanto, dos respondentes que afirmaram ter conhecimento, e que de alguma forma já tinham participado em estudos deste género, fizeram referência ao *e-Twinning*; ao *EaD*; aos *MOOC's*; ao uso de *Postcats* e *showcats*, "*Welcome Languages for Hospitality*"; *European Dialog Project*, entre outros.

Quanto à participação do docente neste tipo de projeto, 9 dos 47 respondentes afirmaram ter participado em projetos congéneres, ou seja, 19%, como o demonstra o gráfico 11 e a seguinte tabela 10.

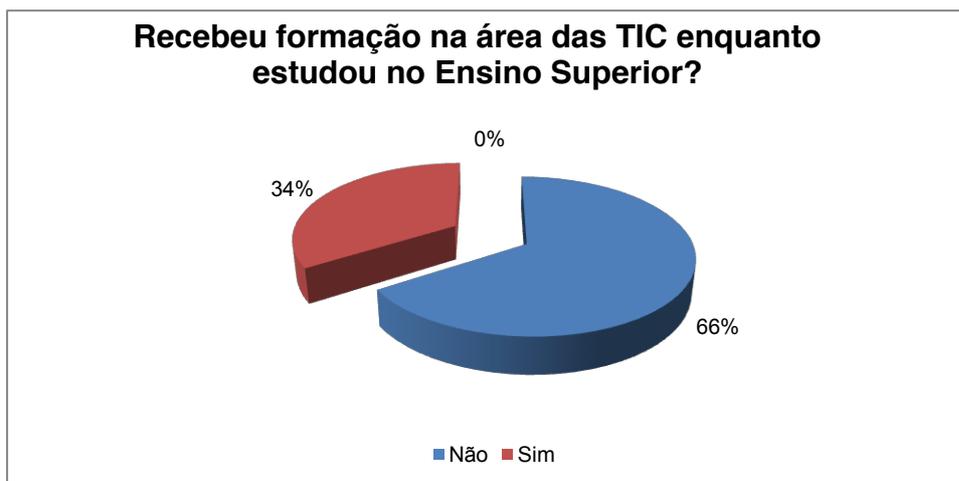
#### Já participou em algum projeto deste tipo?

	Frequência	Porcentagem
Não	38	80,9
Sim	9	19,1

**Tabela 10:** Já participou em algum projeto deste tipo?  
Elaboração própria.

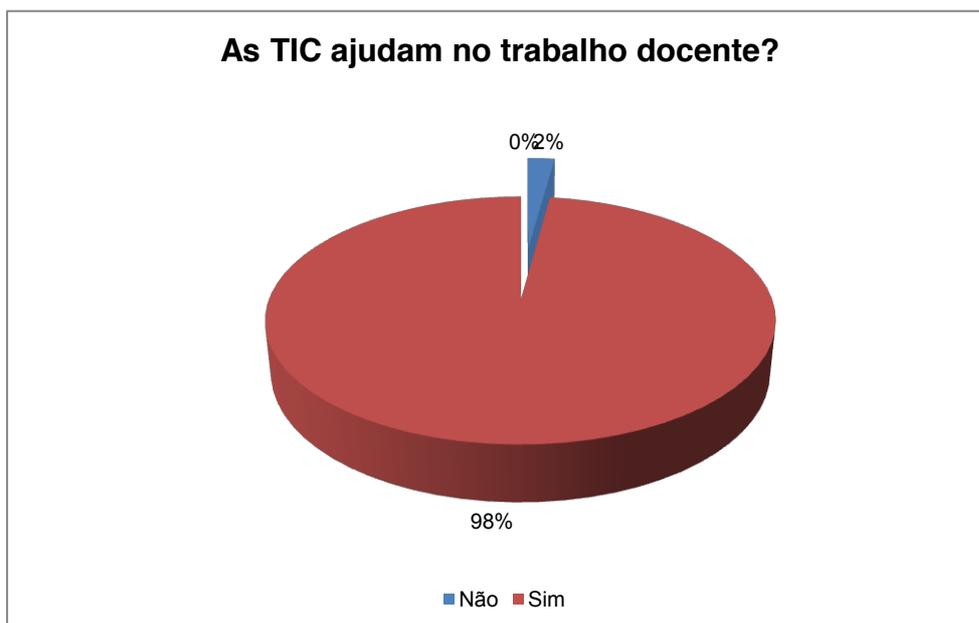
Ainda na Parte I do nosso questionário, ou seja, a opinião dos próprios docentes, nomeadamente, no que diz respeito à sua própria formação na área das TIC, no tempo em que se formaram como professores, é de referir, como é visível no gráfico nº 12 mais abaixo,

que dois terços, ou seja 66% dos colegas, aprenderam e adquiriram conhecimentos nas áreas das TIC durante a sua formação, no Ensino Superior, e 34% indica não ter recebido formação específica na área supramencionada.



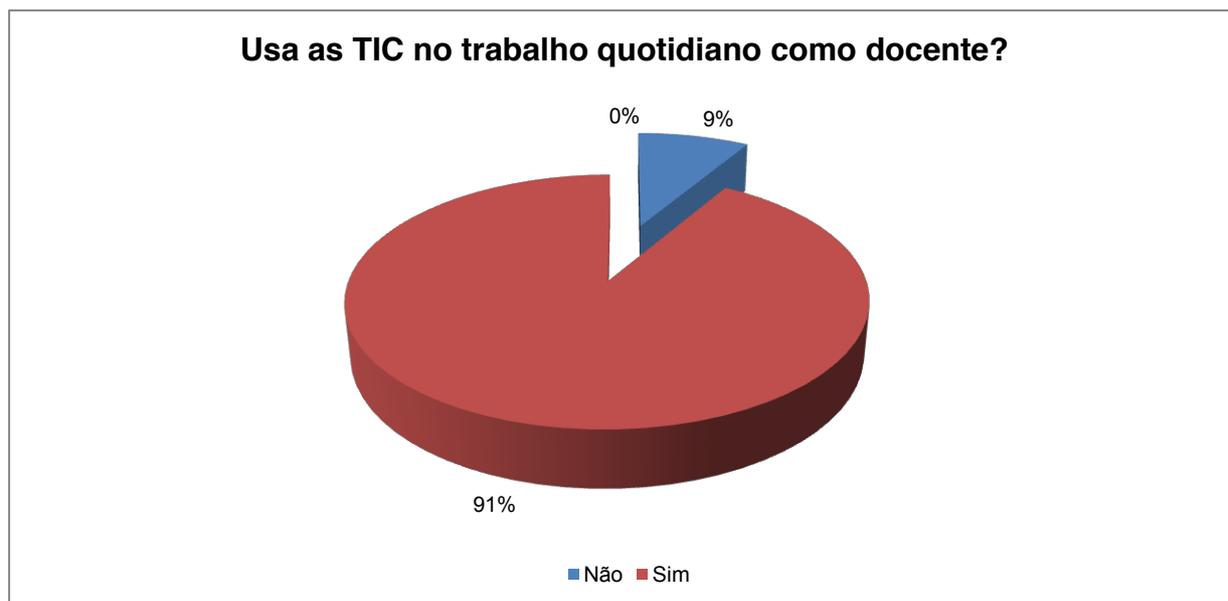
**Gráfico 12:** Recebeu formação na área das TIC enquanto estudou no Ensino Superior?  
Elaboração Própria

Quanto à questão se o docente considera que as TIC ajudam no trabalho docente, o seguinte gráfico, mostra claramente que 98% dos docentes de LE têm plena consciência de que as TIC ajudam no trabalho docente.



**Gráfico 13:** As TIC ajudam no trabalho do docente?  
Elaboração própria.

Assim, apuramos também que 91% dos docentes, os quais responderam à questão “Usa as TIC no trabalho cotidiano como docente?”, afirmaram já as usar e as pôr em prática, no seu dia-a-dia, de acordo com o gráfico 14.



**Gráfico 14:** Usa as TIC no trabalho cotidiano como docente?  
Elaboração própria.

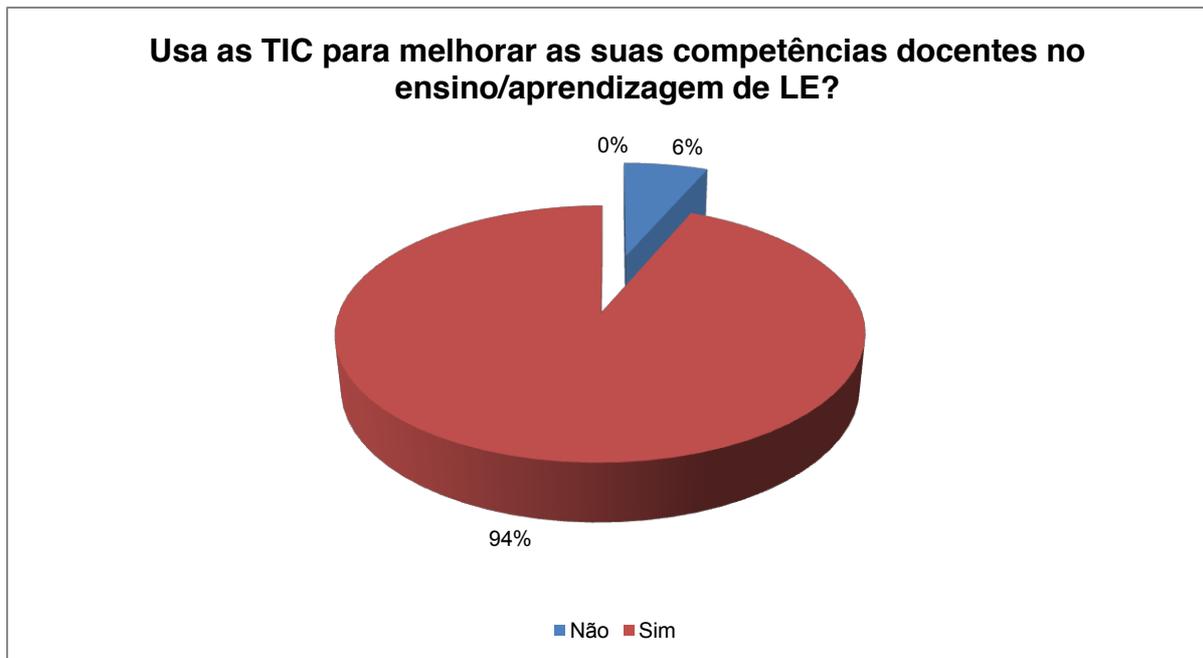
Contudo à questão “Considera necessário que os docentes de LE tenham formação na área das TIC para uso em sala de aula?” e de acordo com o gráfico 15:



**Gráfico 15:** Considera necessário que os docentes de LE tenham formação na área das TIC para uso em sala de aula?  
Elaboração própria.

94% dos docentes considera que é necessária formação TIC para as usar em sala de aula, que as TIC melhoram as suas competências docentes no ensino/aprendizagem de LE, bem

como consideram precisar de mais formação e informação, no âmbito das TIC, tal como evidenciado nos seguintes gráficos 16 e 17:



**Gráfico 16:** Usa as TIC para melhorar as suas competências docentes no ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

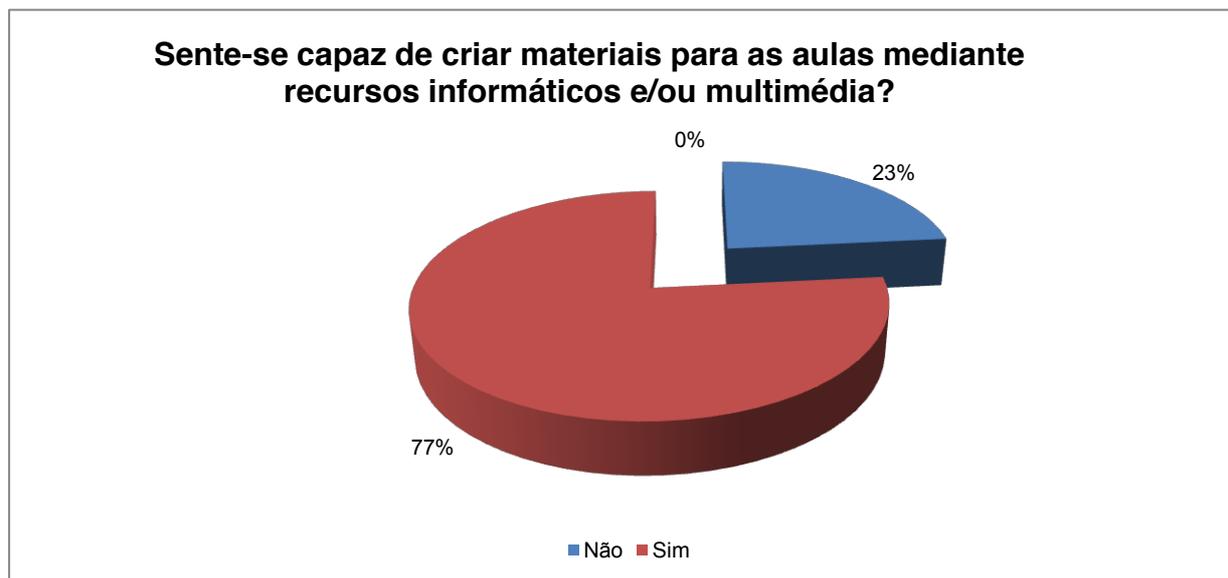


**Gráfico 17:** Considera que precisa de mais formação e informação?  
Elaboração própria.

Uma das funções do docente, entre outras, é a de preparar ou compilar material para as aulas, seja de ordem didática, lúdica, pedagógica, científica, tendo em conta o perfil do

aluno, o curso em que está inserido, bem como o programa da UC e/ou competência a querer desenvolver em determinada aula, se a(s) competência(s) de expressão oral ou escrita, e/ou de compreensão ou oral ou escrita e/ou mesmo a mediação/tradução. Tendo em conta este leque que enumeramos anteriormente, questionámos os nossos colegas, ainda na Parte I do nosso questionário, se *estes se sentiam capazes de criar materiais para as aulas mediante recursos informáticos e ou multimédia*.

O gráfico nº 18 apresenta os seguintes dados:

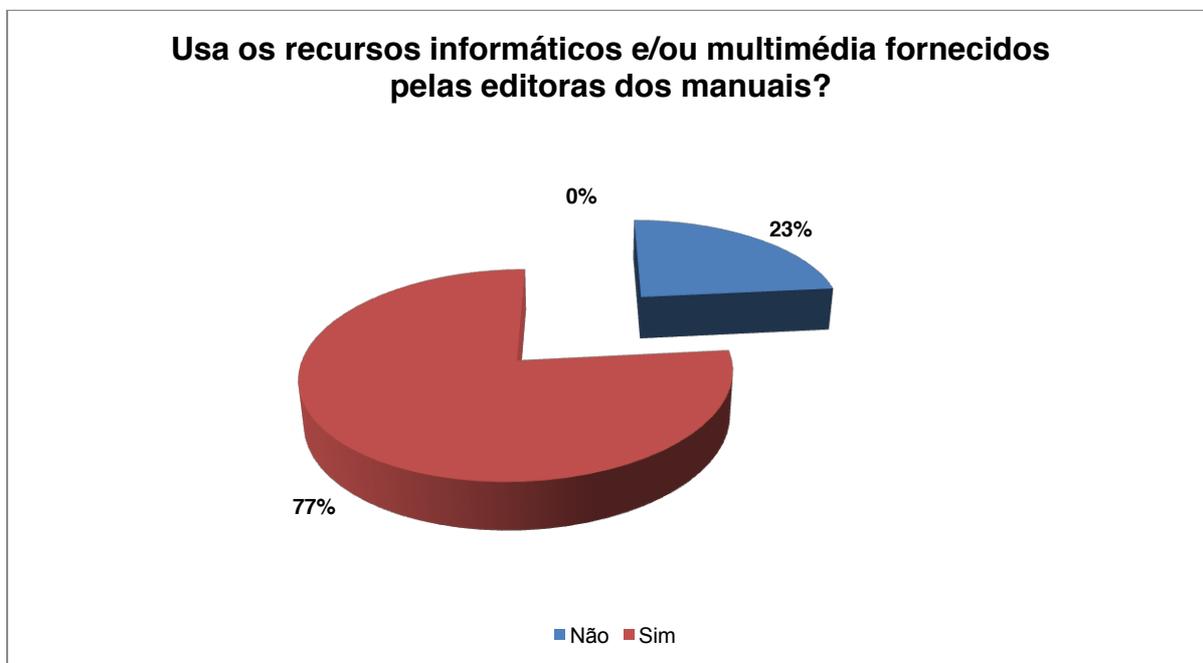


**Gráfico 18:** Sente-se capaz de criar materiais para as aulas mediante recursos informáticos e/ou multimédia?  
Elaboração própria.

23% dos inquiridos, menos de um quarto, ou seja, 11 docentes responderam negativamente e 36 docentes, isto é, 77% afirmaram que se sentem capazes de criar materiais de apoio às aulas, recorrendo a ferramentas informáticas e/ou multimédia.

Com a era digital e com o apoio personalizado que as editoras de manuais pretendem dar ao próprio docente, temos vindo a assistir a um esforço acrescido por parte das editoras para “facilitar a vida” ao docente, nomeadamente, na preparação de planificações gerais, planificações específicas, como por exemplo a planificação de uma aula de LE, fichas de trabalho, fichas de avaliação, vídeos e audições várias, tanto no tradicional suporte em papel, através da publicação de manuais, como em suporte digital através de plataformas, *pens* ou portal e-escolas das editoras (plataformas das editoras à disposição dos professores que adotem determinado manual da editora).

Neste contexto, considerámos interessante e oportuno questionar se os docentes de LE usam os recursos informáticos/ e ou multimédia fornecidos pelas editoras como apoio às suas aulas.



**Gráfico 19:** Usa os recursos informáticos e/ou multimédia fornecidos pelas editoras dos manuais?  
Elaboração própria.

O gráfico 19 mostra que os mesmos 77%, isto é, 36 docentes afirmaram, também, usar os recursos informáticos e/ou multimédia fornecidos pelas editoras dos manuais. Portanto, o docente tanto cria materiais próprios, como recorre a materiais criados pelas editoras, que estas lhe colocam à disposição (em formato *pen*, CD, DVD, e-manual; plataforma digital, etc.).

### **3.4. O Docente de língua estrangeira: usa as TIC como suporte ao ensino de língua estrangeira**

Apresentaremos a seguir, neste ponto, dados relativamente aos docentes que na sua prática docente recorrem ao uso das TIC como suporte ao ensino de LE, e que responderam de forma positiva à questão: “*Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?*”.

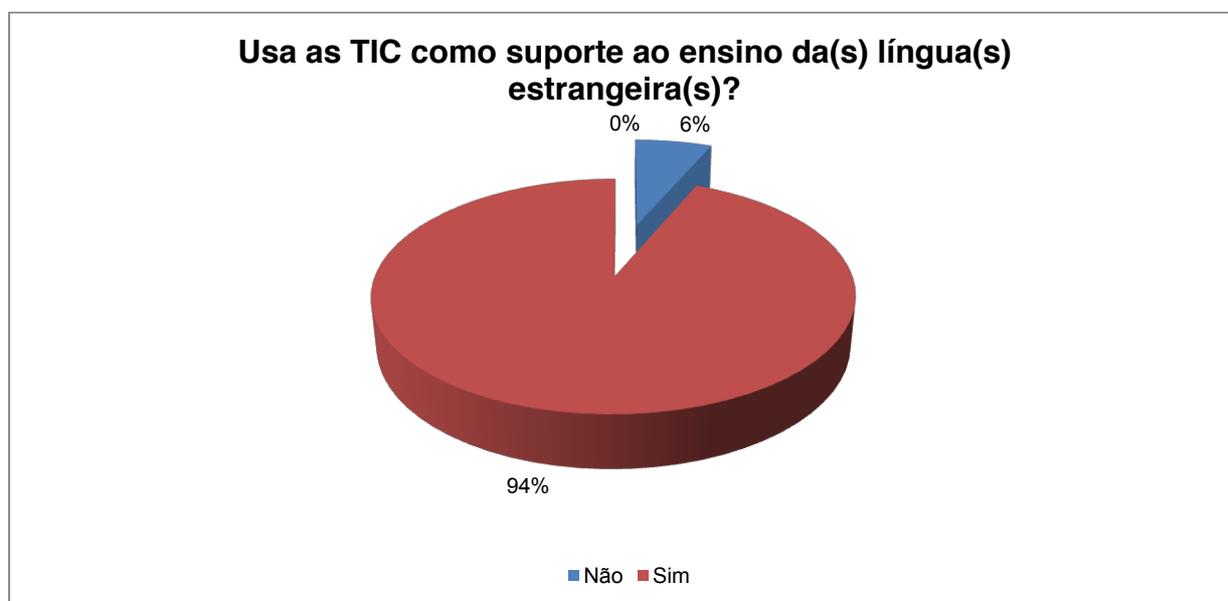
Na avaliação das respostas conjugadas nas três dimensões, as TIC - dispositivos móveis - Ensino de LE, isto é, na área das línguas estrangeiras e sua relação, integração, uso e aplicação das TIC e/ou dos dispositivos móveis, conseguimos apurar de acordo com a seguinte tabela nº 11 reflete o número de docentes que usam as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeiras.

### Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?

	Frequência	Porcentagem
Não	3	6,4
Sim	44	93,6
	<b>47</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 11:** Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?  
Elaboração própria.

Na esfera da nossa amostra de 47 docentes, conseguimos apurar que 44 docentes de LE usa as TIC como suporte ao ensino das línguas estrangeiras, traduzido em porcentagem em cerca de 94% como é evidenciado no seguinte gráfico 20:



**Gráfico 20:** Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?  
Elaboração própria.

O gráfico 20 evidencia que 94% dos docentes, participantes na nossa investigação, usa as TIC como suporte ao ensino das línguas estrangeiras e apenas 3 inquiridos/docentes, ou seja, 6% não fazem uso das TIC no contexto de ensino de LE, fazendo, porém, uso das mesmas, no entanto, para outros fins e contextos, e não como suporte ao processo de ensino/aprendizagem de LE, como teremos oportunidade de apresentar no ponto 7.4.2. O Docente de LE: não usa as TIC como suporte ao ensino de LE.

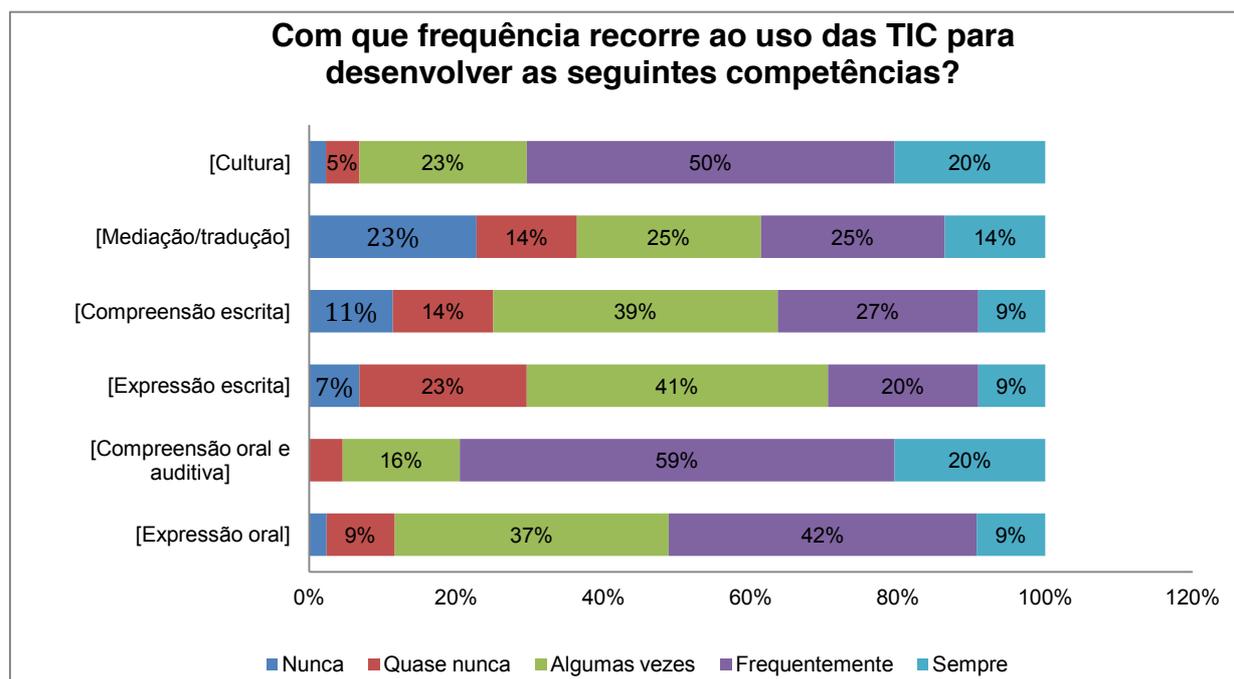
Os números anteriormente apresentados, implicam, conseqüentemente, que os docentes também não recorrem ao uso de dispositivos móveis como suporte ao ensino de LE.

### 3.4.1. Frequência do uso das TIC

No processo de ensino/aprendizagem de LE, cabe ao docente definir e traçar os objetivos que este pretende atingir e/ou desenvolver, tendo em conta o perfil do aluno e o curso em que se insere a LE. O docente de LE tenta englobar de forma funcional e eclética todas as competências linguísticas, isto é, abordar e desenvolver a expressão oral, a compreensão oral e auditiva, a expressão escrita, a compreensão escrita, a mediação/tradução e integrar simultaneamente e de forma gradual aspetos culturais, e/ou socioculturais da LE em estudo.

Assim, com o objetivo de aferir *com que frequência os docentes recorrem ao uso das TIC para desenvolver as competências linguísticas* referidas anteriormente, incluímos essa questão, também, a nosso ver, pertinente no nosso questionário.

O gráfico 21 ilustra as diferentes competências linguísticas que o docente pretende desenvolver no ensino/aprendizagem da LE, bem como a frequência com que o docente recorre às TIC para as desenvolver.



**Gráfico 21:** Com que frequência recorre ao uso das TIC para desenvolver as seguintes competências?  
Elaboração própria.

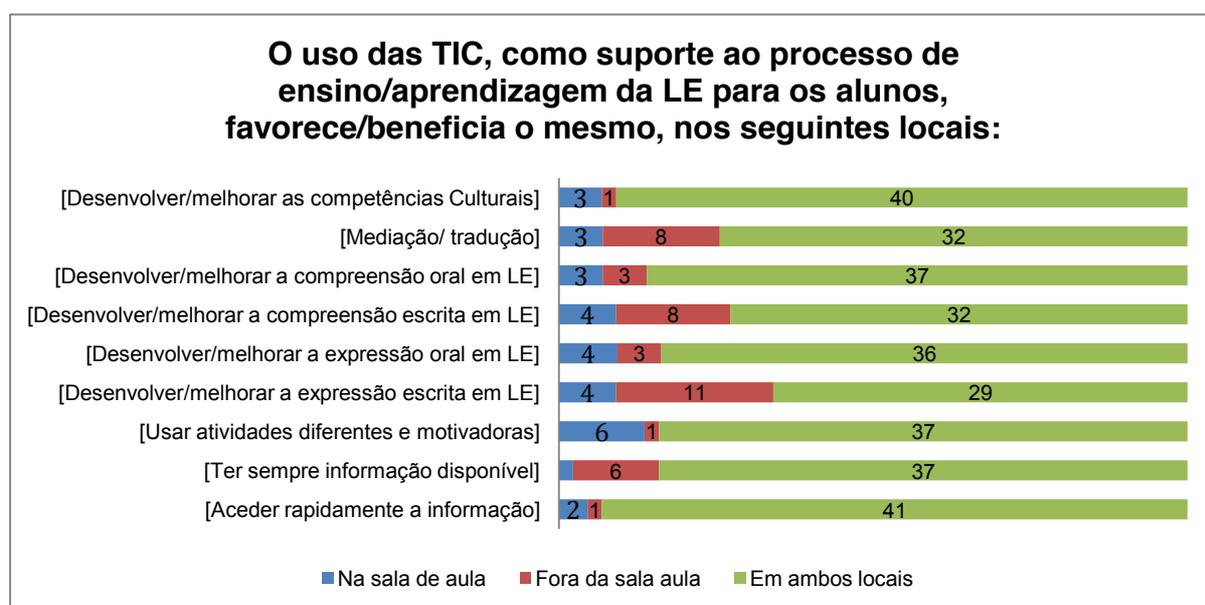
O gráfico 21, procura responder à questão “com que frequência o docente recorre ao uso das TIC para desenvolver as diferentes competências”, catalogadas pelas seguintes competências: expressão oral; compreensão oral e auditiva; expressão escrita; compreensão escrita; mediação/tradução e, finalmente, a Cultura; podemos observar que:

- para desenvolver a competência de expressão oral 37% dos docentes usa as TIC *algumas vezes* e 42% *frequentemente*;
- para desenvolver a compreensão oral e auditiva 59% dos nossos pares, isto é, mais de metade, usa as TIC *frequentemente* e 20% dos participantes *sempre*;
- para desenvolver a expressão escrita um terço dos docentes *nunca* ou *quase nunca* (7% e 23% respetivamente) recorrem às TIC para desenvolver esta competência, afirmando, porém 41% que usa as TIC *algumas vezes* e 20% *frequentemente*;
- para desenvolver a compreensão escrita 39% dos docentes afirmam recorrer às TIC *algumas vezes* e 27% *frequentemente* e 9% *sempre*.
- para desenvolver a mediação/tradução mais de um terço dos docentes respondeu *nunca* ou *quase nunca* recorrer às TIC para tal, com 23% e 14% respetivamente, no entanto, 25% afirma recorrer a estas *algumas vezes* e *frequentemente*, também com 25%;
- para desenvolver aspetos culturais e/ou socioculturais 50%, isto é, metade dos docentes, recorre às TIC *frequentemente*, 23% *algumas vezes* e 20% *sempre*.
- Numa perspetiva agora algo diferente, e analisado o mesmo gráfico, no entanto, em forma de extremos, ou seja, numa perspetiva de opção de resposta *nunca* ou *quase nunca* e *sempre*, e numa relação de *sempre* com *frequentemente*, ressaltamos:
  - que os docentes *nunca* ou *quase nunca* recorrem às TIC para trabalhar a tradução/mediação, desenvolver a expressão e compreensão escrita, porém, recorrem *sempre* às TIC para desenvolver a compreensão oral e auditiva e para trabalhar e desenvolver aspetos culturais da língua estrangeira;
  - também que as TIC são usadas *frequentemente* para desenvolver a compreensão oral, a cultura e a expressão oral.

### 3.4.2. O uso das TIC beneficia/favorece a aprendizagem dentro e/ou fora da sala de aula

No presente ponto, e no seguimento da nossa abordagem, e na perspetiva dos docentes inquiridos, nomeadamente, no que diz respeito ao uso das TIC como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da LE, com o intuito de desenvolver determinadas competências linguísticas, como referenciado anteriormente, ou de tornar o processo ensino/aprendizagem numa experiência inovadora, através de atividades motivadoras e diferentes, em ambientes académicos ou não, e até que ponto estes fatores possam beneficiar os alunos, incluímos no nosso questionário a seguinte questão: “O uso das TIC como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da LE, para os alunos, favorece/beneficia o mesmo, dentro e/ou fora da sala de aula?”

O gráfico 22 revela a posição dos docentes relativamente ao uso das TIC como suporte ao processo de ensino da LE para os alunos e se este o favorece/beneficia, dentro e/ou fora da sala de aula, tendo em conta as competências que se pretendem desenvolver para atingir determinado objetivo específico.



**Gráfico 22:** O uso das TIC, como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da LE para alunos, favorece/beneficia o mesmo, nos seguintes locais.  
Elaboração própria.

O gráfico 22 traduz claramente que da esfera dos nossos 44 docentes participantes, na nossa investigação, entre 29 e 41 indivíduos, afirmam que tanto em sala de aula, como fora desta, ou seja, em ambos locais se favorece/beneficia os alunos no processo de ensino/aprendizagem da LE, nomeadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento e à melhoria das diferentes competências linguísticas, bem como ao uso de atividades diferentes e motivadoras e à disponibilidade, rapidez e acesso à informação.

No âmbito das competências linguísticas, mais concretamente, com o objetivo de as melhorar e desenvolver, o gráfico acima revela que:

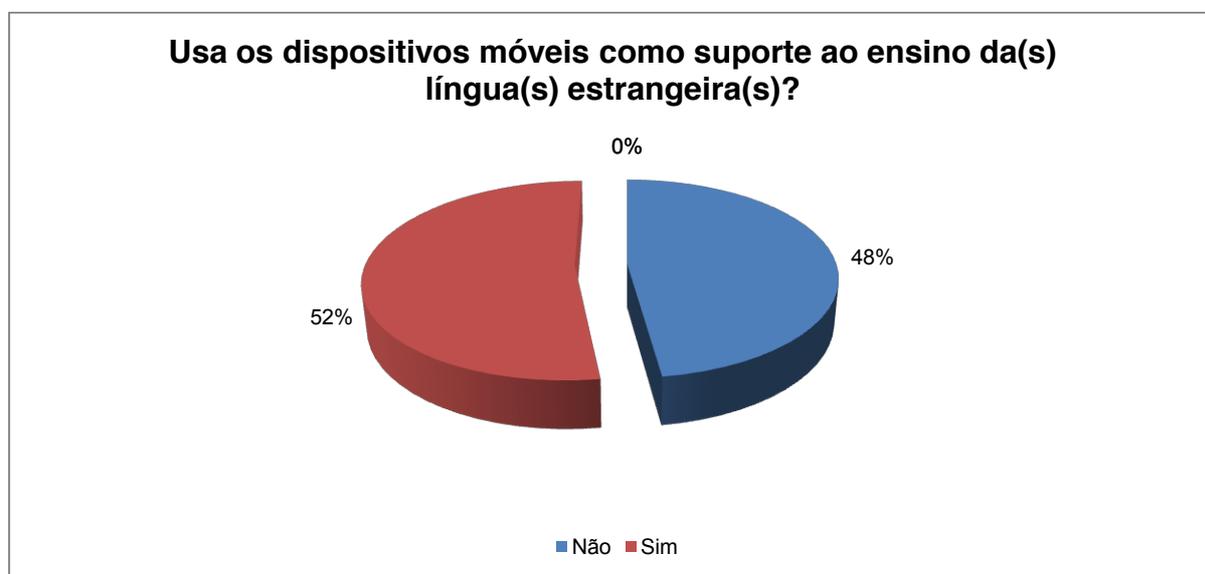
- com o intuito de desenvolver/ melhorar a expressão escrita em LE, 4 docentes referiram beneficiar o aluno, no seu processo de aprendizagem dentro da sala de aula, 11 docentes em sala de aula, considerando 29 docentes que beneficia o aluno, sobretudo, em ambos locais;
- -na perspetiva de desenvolver/melhorar a expressão oral em LE, 36 participantes afirmaram em ambos locais;
- com o objetivo de desenvolver/melhorar a compreensão escrita em LE, 32 docentes afirmaram beneficiar o aluno, no seu processo de aprendizagem, em ambos locais, no entanto, referindo 4 em sala de aula e 8 docentes fora da sala de aula;
- com o intuito de desenvolver/melhorar a compreensão oral em LE, 37 docentes responderam beneficiar o aluno, no seu processo de aprendizagem, em ambos locais, no entanto, referindo 3 em sala de aula e 3 docentes fora da sala de aula;
- na competência da mediação/tradução, 32 docentes afirmam beneficiar os alunos em ambos locais, 3 em sala de aula e 8 fora desta;
- no contexto cultural, 40 participantes responderam em ambos locais, 3 em sala de aula e 1 fora da mesma;
- o uso de atividades diferentes e motivadoras, beneficia/favorece o aluno maioritariamente em ambos locais, com 37 respostas, 6 docentes afirmaram ser em sala de aula e um fora desta;
- ter sempre informação disponível, 36 docentes responderam ser em ambos locais, 1 em sala de aula e 6 fora da sala de aula;
- se acede rapidamente a informação, maioritariamente, isto é 41 docentes responderam em ambos locais, um fora da sala de aula e 2 em sala de aula.

Entendemos então, resumidamente, que os docentes são unânimes em que ambos locais, isto é, dentro e fora da sala de aula, favorecem o aluno no seu processo de aprendizagem em todas as competências linguísticas (compreensão e expressão escrita; compreensão e expressão oral; a mediação/tradução; as competências culturais), bem como ter sempre a informação disponível, aceder rapidamente a esta, e usar atividades diferentes e motivadoras; a expressão escrita, a compreensão escrita e a mediação/tradução são competências que beneficiarão mais o aluno num ambiente fora da sala de aula; e o uso de atividades diferentes e motivadoras favorece o aluno na sala de aula.

### 3.5. O docente de língua estrangeira: usa os dispositivos móveis como suporte ao ensino de língua estrangeira

Apresentaremos a seguir, neste ponto, dados relativamente aos docentes que na sua prática docente recorrem ao uso dos DM como suporte ao ensino de LE, e que responderam de forma positiva à questão: “Usa os DM como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?”.

Porém, os docentes que usam as TIC, nomeadamente, os dispositivos móveis como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeiras, conforme podemos observar no gráfico 23, dos 44 docentes que usam e aplicam as TIC, 52% usa os dispositivos móveis como suporte ao ensino de LE, ou seja, mais de metade.

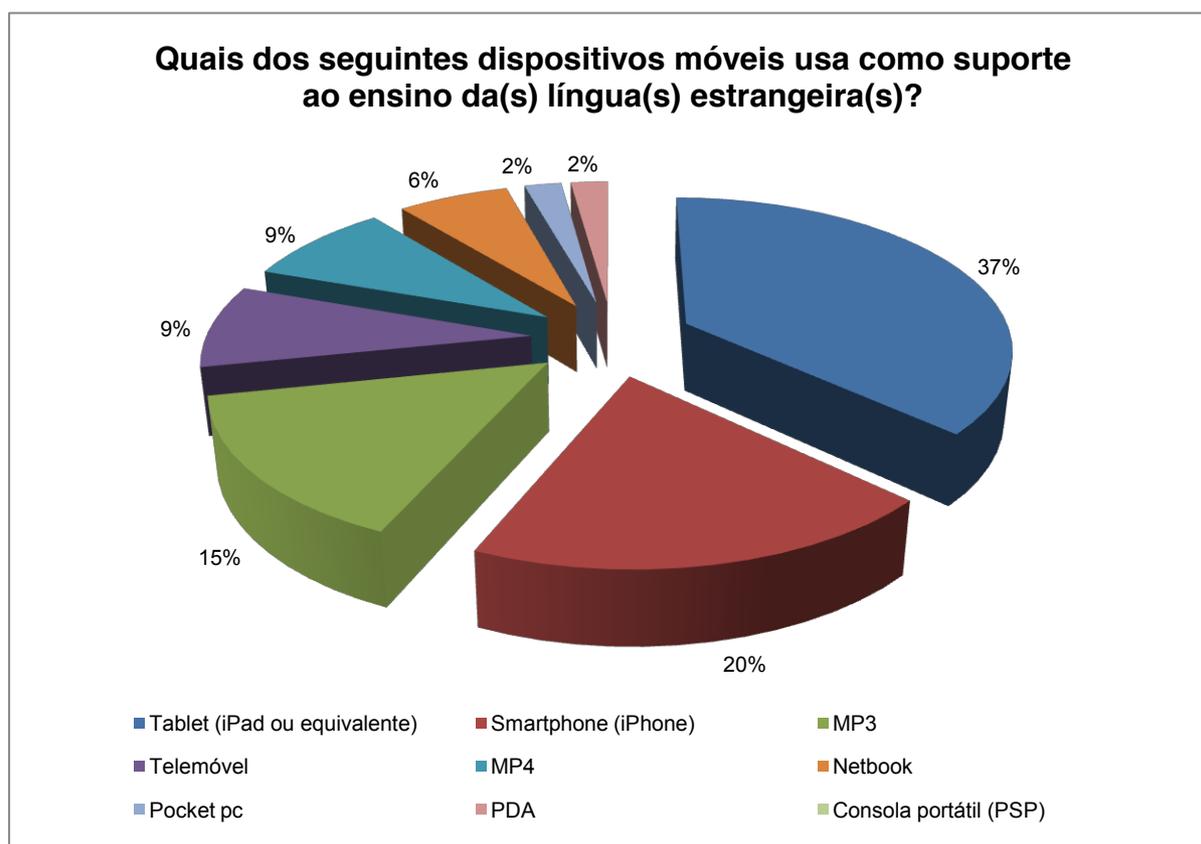


**Gráfico 23:** Usa os dispositivos móveis como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?  
Elaboração própria.

#### 3.5.1. Dispositivos móveis usados como suporte ao ensino de língua(s) estrangeira(s)

Neste sentido, consideramos pertinente fazer o levantamento do tipo de dispositivos móveis que os docentes usam, no processo de ensino/aprendizagem de LE. Portanto, incluímos no nosso questionário e perguntamos aos participantes - *Quais os dispositivos móveis que usam como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s).*

O gráfico 24, a seguir, mostra de forma visível as respostas dos nossos participantes.



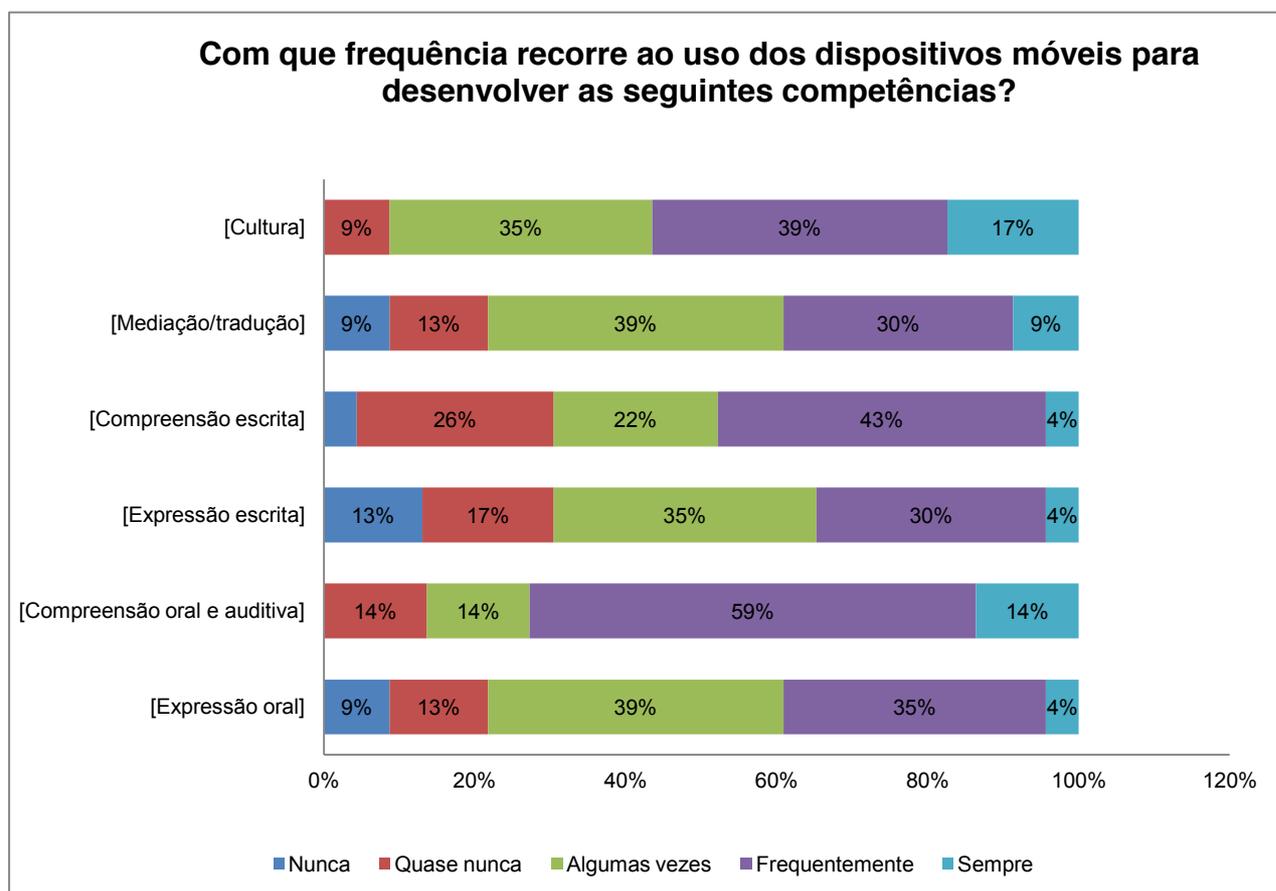
**Gráfico 24:** Quais dos seguintes dispositivos móveis usa como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?  
Elaboração própria.

Podemos afirmar, de acordo com os dados obtido e como o evidencia o gráfico 24, que o *tablet* é o dispositivo móvel, por excelência, mais usado como suporte do ensino das LE com 37%; seguido do *smartphone* com 20%; 15% o *MP3*; seguido do telemóvel e do *MP4* com 9% cada; o *Notebook* com 6% e com menos uso estão o *Pocket PC* e o *PDA* com 2%.

### 3.5.2. Frequência do uso dos dispositivos móveis

Da mesma forma foi, também, nosso intuito aferir com que frequência os docentes recorrem ao uso dos DM para desenvolver as competências linguísticas referidas anteriormente, incluindo essa questão, também, a nosso ver, pertinente.

O gráfico 25 ilustra as diferentes competências linguísticas que o docente pretende desenvolver no ensino/aprendizagem da LE, bem como a frequência com que o docente recorre aos DM para as desenvolver.



**Gráfico 25:** Com que frequência recorre ao uso dos dispositivos móveis para desenvolver as seguintes competências?  
Elaboração própria.

O gráfico 25, procura responder à questão “com que frequência o docente recorre ao uso dos DM para desenvolver as diferentes competências”, catalogadas pelas seguintes competências linguísticas: expressão oral; compreensão oral e auditiva; expressão escrita; compreensão escrita; mediação/tradução e finalmente a Cultura, podemos observar que:

- para desenvolver a competência de expressão oral 39% dos docentes usa as TIC *algumas vezes*, 35% *frequentemente* e 4% *sempre*;
- para desenvolver a compreensão oral e auditiva 59% dos nossos pares, isto é, mais de metade, usa os DM *frequentemente* e 14% dos participantes *sempre*;
- para desenvolver a expressão escrita um terço dos docentes *nunca* ou *quase nunca* (13% e 17% respetivamente) recorrem aos DM para desenvolver esta competência, afirmando, porém, mais de um terço, isto é, 35% que usa os DM *algumas vezes* e 30% *frequentemente*;

- para desenvolver a compreensão escrita 30% dos docentes, ou seja, um terço dos docentes respondeu *nunca* ou *quase nunca* recorrer aos DM, afirmando porém, 22% *algumas vezes* e 43% *frequentemente*;
- para desenvolver a mediação/tradução 39% afirmou recorrer aos DM *algumas vezes* e 30%, ou seja, um terço *frequentemente*;
- para desenvolver aspetos culturais e/ou socioculturais mais de um terço dos docentes, recorre aos DM *algumas vezes* (35%) e *frequentemente* 39%, porém, 17% *sempre*.

Analisado o mesmo gráfico, no entanto, em forma de extremos, tal como no gráfico anterior, ou seja, numa perspetiva de opção de resposta *nunca* ou *quase nunca* e *sempre*, e numa relação de *sempre* com *frequentemente*, apurámos:

- que os docentes tal como na análise anterior, recorrem *nunca* ou *quase nunca* às TIC (incluindo os DM), para desenvolver a expressão e compreensão escrita, expressão oral, bem como trabalhar a tradução/mediação, porém, recorrem *sempre* ao uso dos dispositivos móveis para desenvolver os aspetos culturais da língua estrangeira, a compreensão oral e auditiva e;
- observámos também que os dispositivos móveis são usados *frequentemente* para desenvolver a compreensão oral e auditiva, a compreensão escrita, os aspetos culturais e expressão oral.

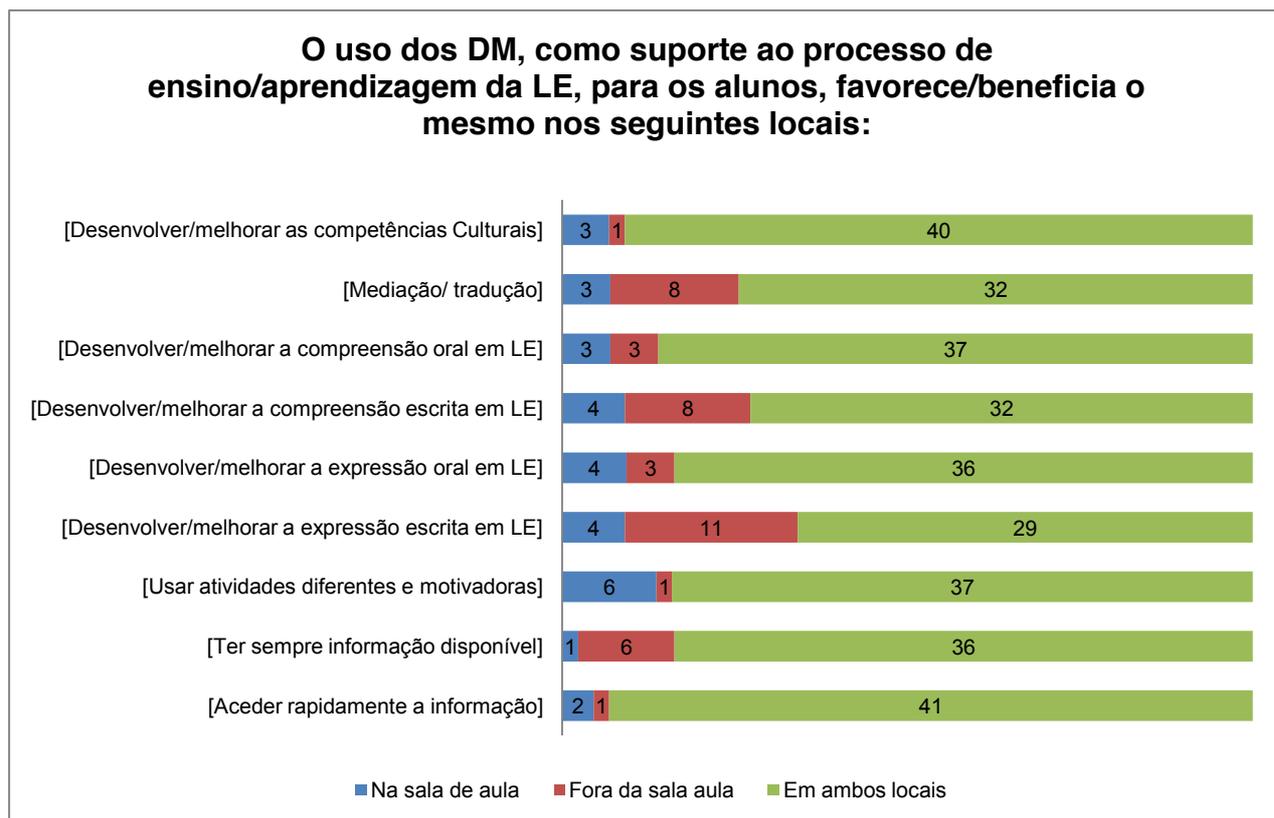
Constatámos, ainda, uma utilização interessante tanto das TIC, como dos dispositivos móveis na compreensão oral e auditiva e na competência cultural, embora um pouco menos na expressão oral.

É também de ressaltar que os docentes pouco recorrem ao uso das TIC ou dos dispositivos para desenvolver as competências de compreensão escrita e expressão escrita.

### **3.5.3 O uso dos dispositivos móveis favorece/beneficia a aprendizagem dentro e/ou fora da sala de aula**

Relativamente ao uso dos dispositivos móveis como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da LE, nos mesmos moldes do parágrafo anterior, com o intuito de responder à seguinte questão do nosso questionário: O uso dos DM como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da LE, para os alunos, favorece/beneficia o mesmo, dentro e/ou fora da sala de aula?"

O gráfico 26 revela a posição dos docentes relativamente ao uso dos DM como suporte ao processo de ensino da LE para os alunos e se este o favorece/beneficia, dentro e/ou fora da sala de aula, tendo em conta as competências que se pretendem desenvolver.



**Gráfico 26:** O uso dos DM, como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da LE, para os alunos, favorece/beneficia o mesmo nos seguintes locais.  
Elaboração própria.

No âmbito das competências linguísticas, tendo como objetivo específico de as melhorar e desenvolver, o gráfico acima revela que:

- com o intuito de desenvolver/ melhorar a expressão escrita em LE, 4 docentes referiram beneficiar o aluno, no seu processo de aprendizagem dentro da sala de aula, 11 docentes em sala de aula, considerando 29 docentes que beneficia o aluno, sobretudo, em ambos locais;
- na perspetiva de desenvolver/melhorar a expressão oral em LE, 36 participantes afirmaram em ambos locais;
- com o objetivo de desenvolver/melhorar a compreensão escrita em LE, 32 docentes afirmaram beneficiar o aluno, no seu processo de aprendizagem, em

ambos locais, no entanto, referindo 4 em sala de aula e 8 docentes fora da sala de aula;

- com o intuito de desenvolver/melhorar a compreensão oral em LE, 37 docentes responderam beneficiar o aluno, no seu processo de aprendizagem, em ambos locais, no entanto, referindo 3 em sala de aula e 3 docentes fora da sala de aula;
- na competência da mediação/tradução, 32 docentes afirmam beneficiar os alunos em ambos locais, 3 em sala de aula e 8 fora desta;
- no contexto cultural, 40 participantes responderam em ambos locais, 3 em sala de aula e 1 fora da mesma;
- o uso de atividades diferentes e motivadoras, beneficia/favorece o aluno maioritariamente em ambos locais, com 37 respostas, 6 docentes afirmaram ser em sala de aula e 1 fora desta;
- ter sempre informação disponível, 36 docentes responderam ser em ambos locais, 1 em sala de aula e 6 fora da sala de aula;
- se acede rapidamente a informação, maioritariamente, isto é 41 docentes responderam em ambos locais, um fora da sala de aula e 2 em sala de aula.

Entendemos também, neste contexto, que os docentes mantêm a unanimidade em que ambos locais, isto é dentro e fora da sala de aula, favorecem todas as competências linguísticas (compreensão e expressão escrita; compreensão e expressão oral; a mediação/tradução; as competências culturais), bem como ter sempre a informação disponível, aceder rapidamente a esta, e usar atividades diferentes e motivadoras; os dispositivos móveis favorecem o aluno no seu processo de aprendizagem, no desenvolvimento da expressão escrita, da compreensão escrita e da mediação/tradução, em ambiente fora da sala de aula e o uso de atividades diferentes e motivadoras favorece o aluno na sala de aula. O panorama é muito idêntico ao do anterior, ou seja, ao uso das TIC neste contexto de abordagem.

### **3.6. O docente de língua estrangeira: não usa as TIC como suporte ao ensino de língua estrangeira**

Apresentaremos a seguir, neste ponto, dados relativamente aos docentes que na sua prática letiva não recorrem ao uso das TIC como suporte ao ensino de LE.

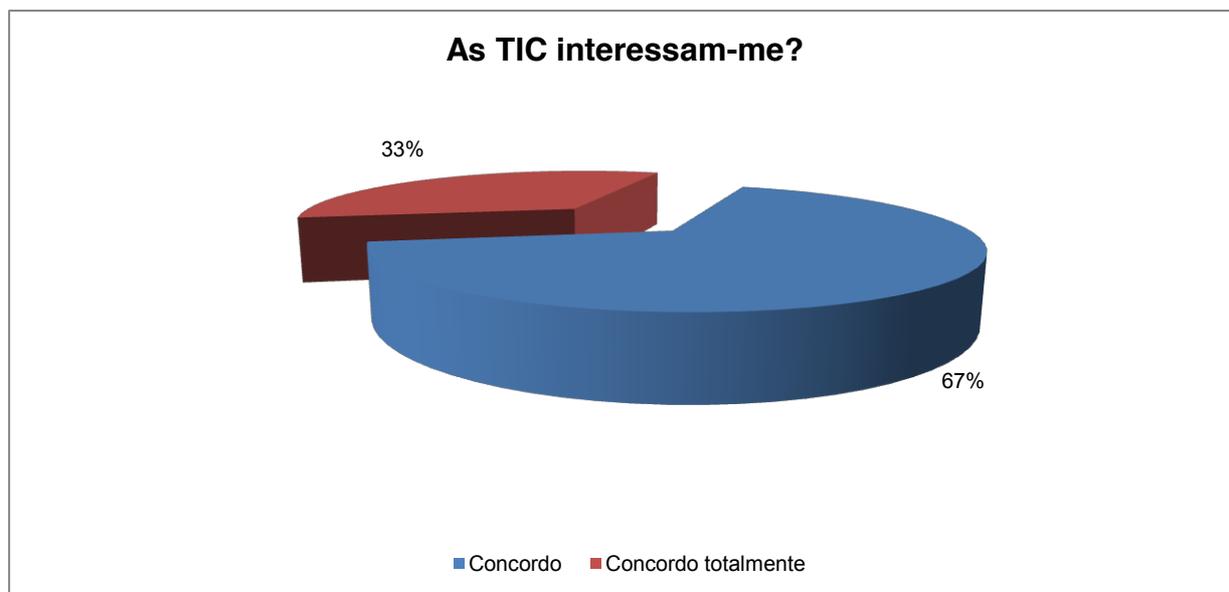
### 3.6.1 Competências individuais na área das novas tecnologias

A Parte III do nosso questionário evidencia as competências individuais de cada docente na área das TIC, mas que, contudo, não faz uso destas ferramentas no processo de ensino/aprendizagem de LE - dentro ou fora da aula - tendo respondido negativamente à questão nº 13 – *Usa as TIC como suporte ao ensino da língua(s) estrangeira(s)?* do nosso Questionário, na Parte I do Questionário.

Esta pequena amostra considera três inquiridos não respondentes; não quisemos, porém, excluí-los totalmente e, por conseguinte, optámos por fazer referência a estes três participantes, uma vez que também contribuíram para a nossa investigação.

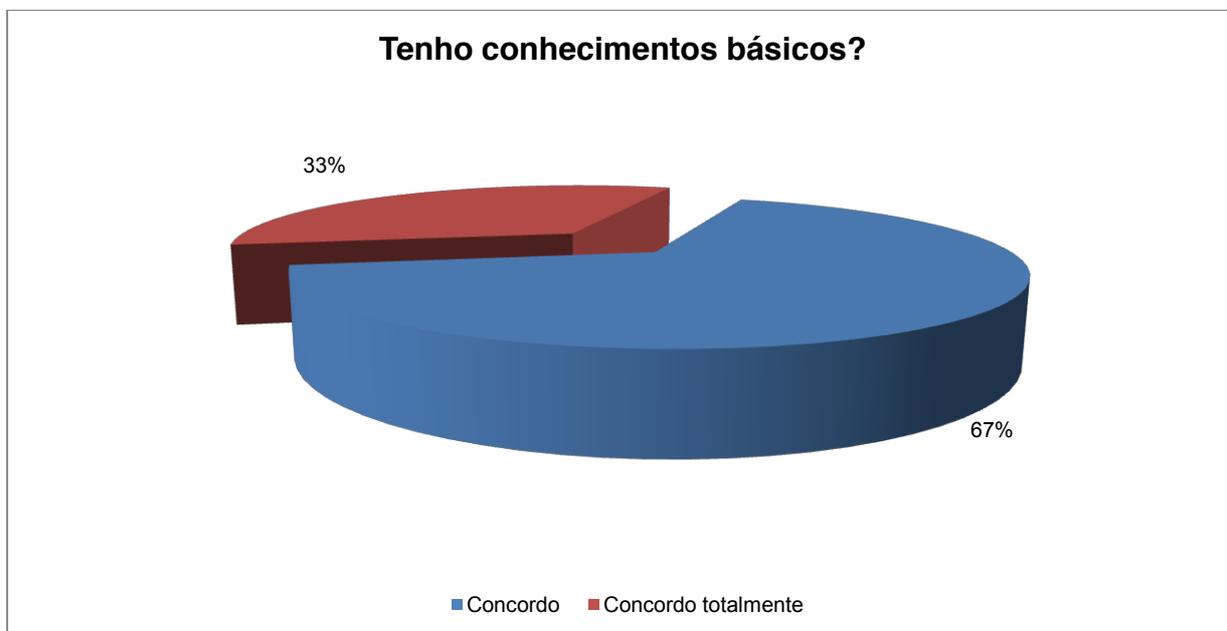
Neste sentido, é possível dizer-se que apesar destes docentes não usarem as TIC no processo de ensino/aprendizagem de LE, os mesmos:

- a. declaram interessar-se pelas TIC, como mostra o gráfico 27, em que todos se interessam pelas TIC;



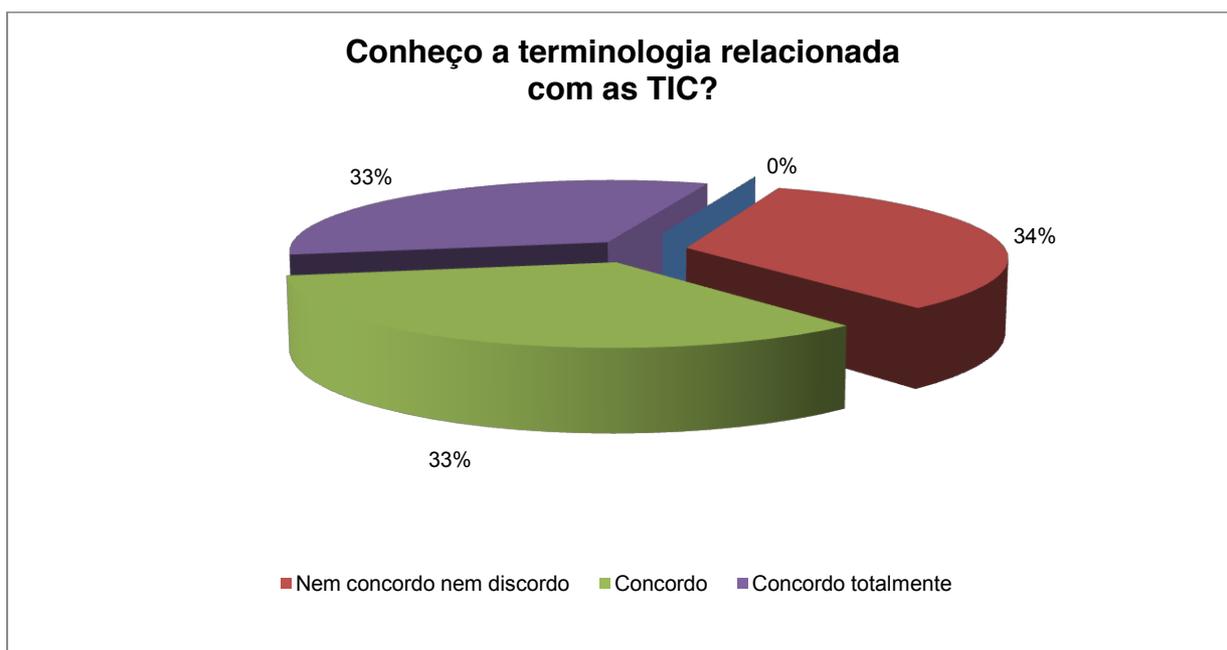
**Gráfico 27:** As TIC interessam-me?  
Elaboração própria.

- b. todos os docentes afirmam possuir conhecimentos básicos de informática e das suas funções, tal como evidenciado no gráfico 28;



**Gráfico 28:** Tenho conhecimentos básicos?  
Elaboração própria.

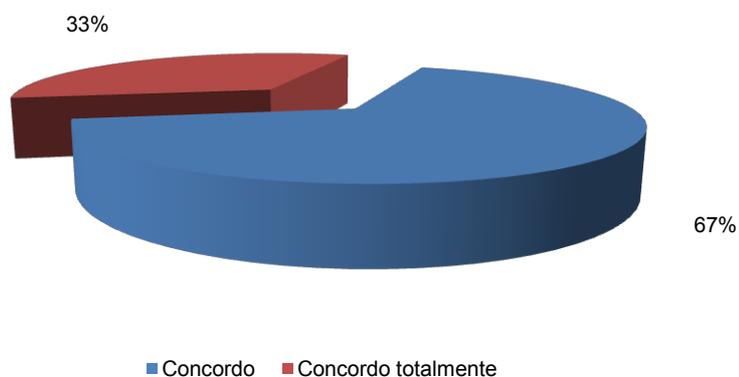
- c. mais de 2/3 conhece a terminologia associada às TIC, como apresenta o gráfico 29.



**Gráfico 29:** Conheço a terminologia relacionada com as TIC?  
Elaboração própria.

- d. afirmam unanimemente que acedem e navegam pela *internet* sem qualquer problema, como é visível no gráfico 30.

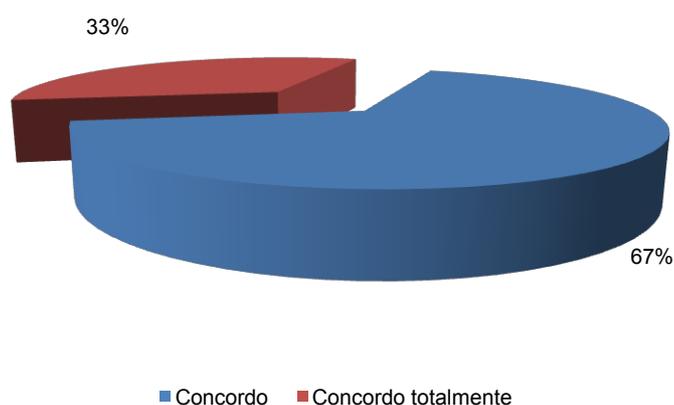
### Acedo e navego pela internet sem qualquer problema?



**Gráfico 30:** Acedo e navego pela internet sem qualquer problema?  
Elaboração própria.

- e. todos usam o *email* e redes sociais, bem como recursos e programas/aplicações de comunicação, como fórum de discussão, *chats*, *skype*, *whatsapp*, etc. tal como o demonstra o gráfico 31.

### Uso o email, as redes sociais e outros recursos de comunicação?



**Gráfico 31:** Uso o email, as redes sociais e outros recursos de comunicação?  
Elaboração própria.

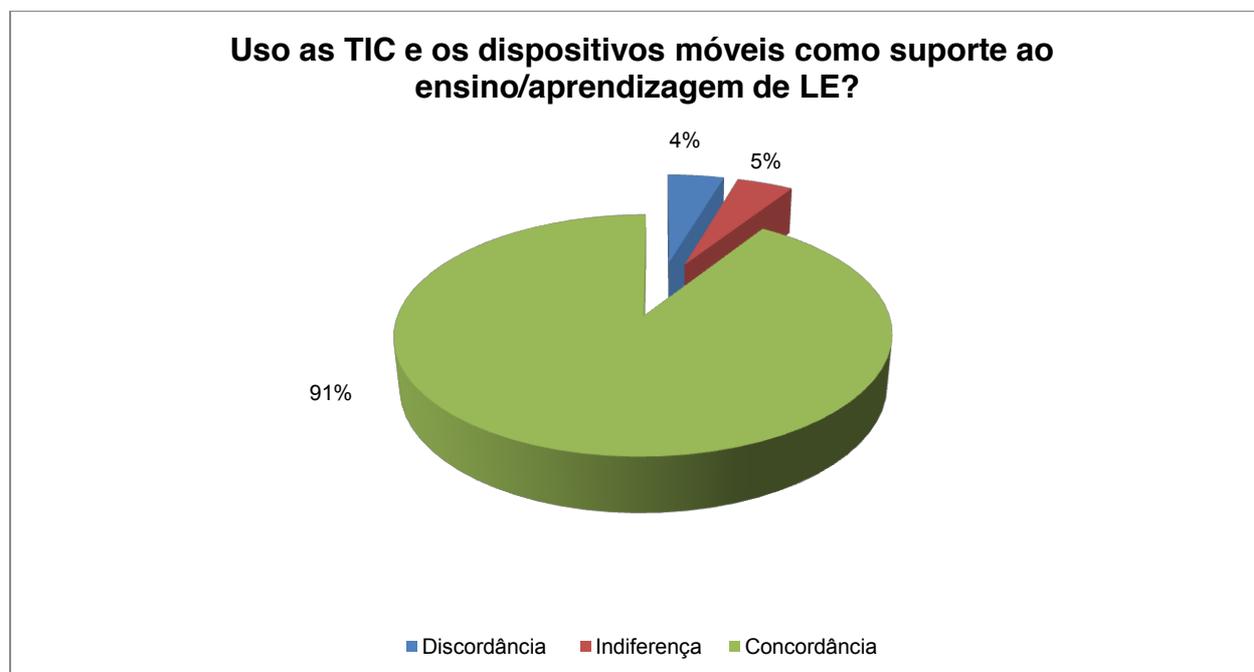
Concluimos, então, desta pequena amostra - dos “não respondentes” ou dos “excluídos” parcialmente do nosso estudo - que estes docentes não integram ou usam as

TIC no processo de ensino/aprendizagem de LE, não por ignorância, por desconhecimento ou iliteracia informática em relação aos recursos informáticos, mas sim, ao que tudo indica, por mera opção pessoal.

### 3.7. Opinião: ensino/aprendizagem curricular através da integração e uso das TIC e dispositivos móveis

A Parte II do nosso questionário reúne a opinião dos docentes no que diz respeito ao ensino/aprendizagem curricular da LE através da integração e uso das TIC e dispositivos móveis.

O questionário evidenciou que 91% dos docentes usa as TIC e os DM como suporte ao ensino/aprendizagem de LE, em detrimento de 4% que não as usa, de acordo com o seguinte gráfico 32:



**Gráfico 32:** Uso as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

Neste ponto os inquiridos, ao longo de 19 questões, assinalam e especificam o seu nível de concordância baseado na escala ordinal de *Likert* de cinco pontos (discordo totalmente; discordo; nem concordo nem discordo; concordo; concordo totalmente), contudo,

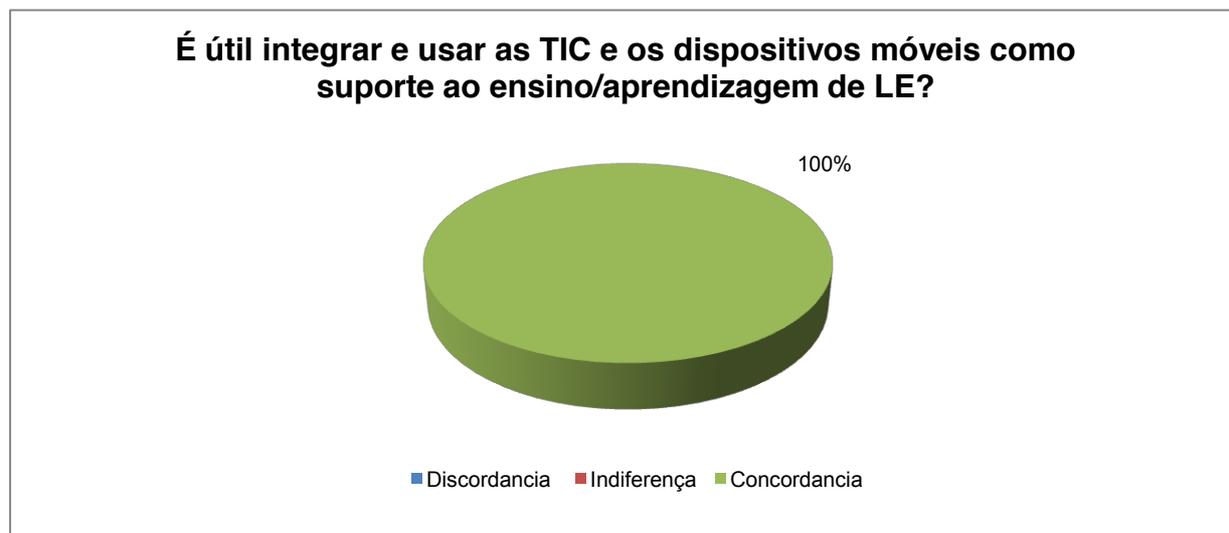
decidiu-se incluir mais um item, nomeadamente, a opção *Não sei/Não respondo*, uma vez que o inquirido poderia não se sentir confortável ao responder ou não querer responder ou mesmo não saber.

Contudo, no intuito de facilitar a interpretação dos dados recolhidos, estes serão agrupados e apresentados tendo em conta as três dimensões: discordância (que inclui as opções não sei/não respondo; discordo totalmente e discordo), indiferença (inclui a opção nem concordo nem discordo) e concordância (representada por concordo e concordo totalmente).

### 3.7.1. Utilidade das TIC e dos Dispositivos Móveis

A primeira questão – é útil integrar e usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE - obteve 100% de concordância por parte dos inquiridos. Os docentes são unânimes, 59% concorda totalmente e 51% concorda, relativamente à utilidade de integrar e usar tanto as TIC, como os dispositivos móveis como apoio ao processo de ensino/aprendizagem de determinada língua estrangeira.

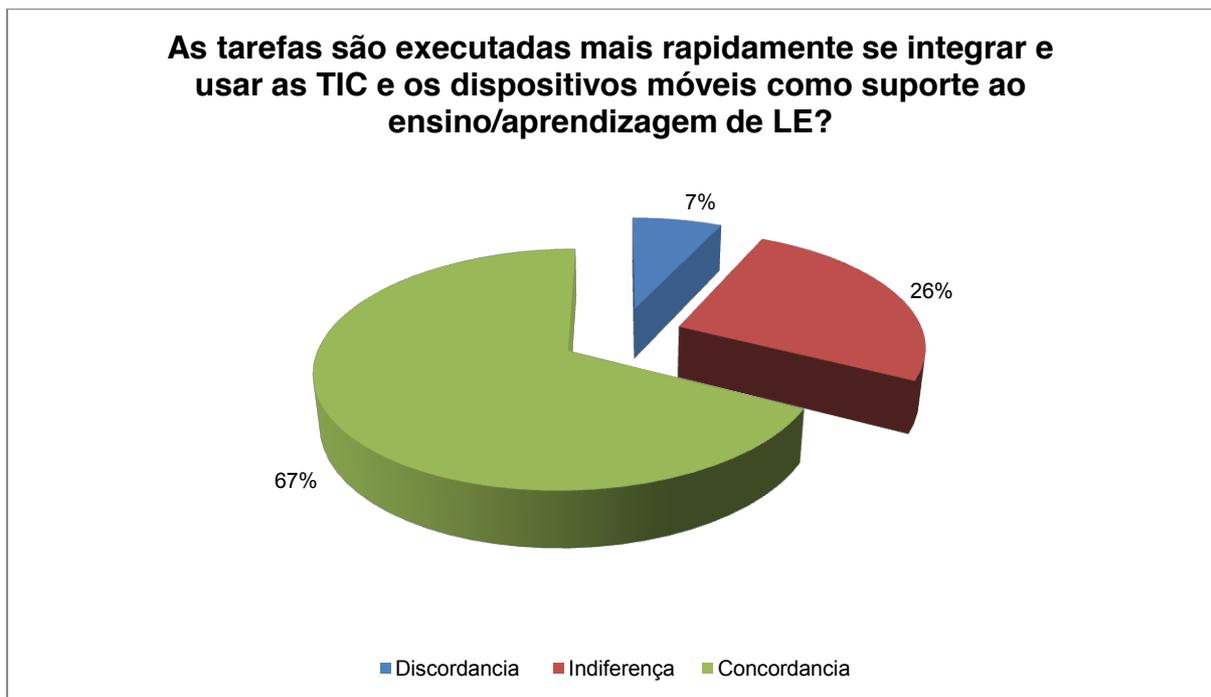
O gráfico 33 apresenta o cenário de uma forma clara.



**Gráfico 33:** É útil integrar as TIC e os DM como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.7.2. Rapidez na execução das tarefas

A seguinte questão prende-se com a rapidez da execução das tarefas.



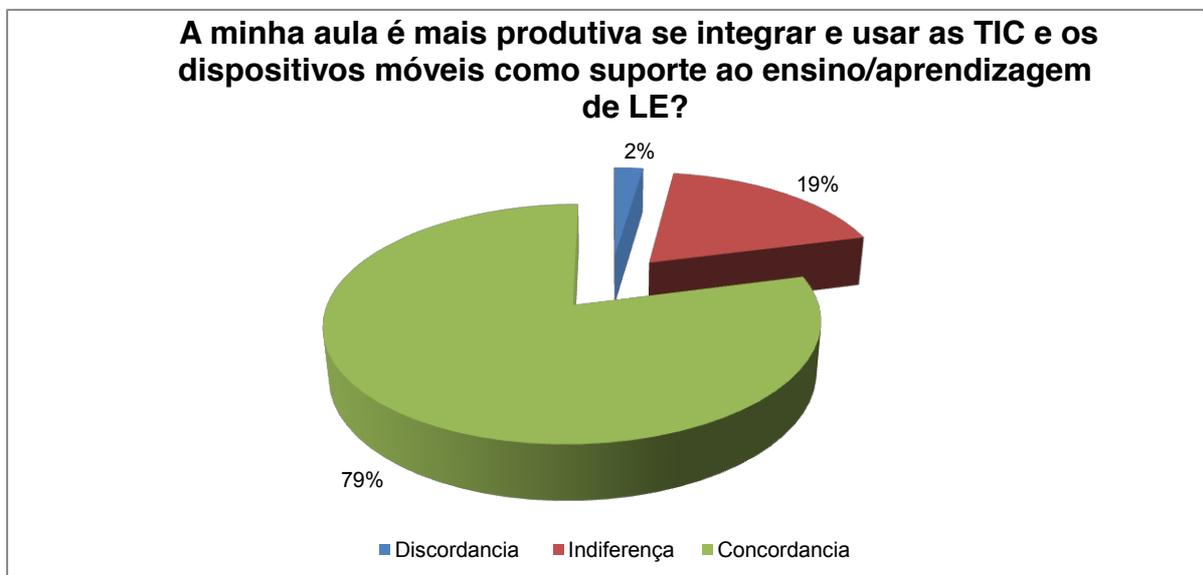
**Gráfico 34:** As tarefas são executadas mais rapidamente se integrar e usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

No gráfico 34, podemos observar que dois terços (67%) dos docentes inquiridos concorda que será mais rápido a execução das tarefas, 7% discorda e 26% demonstra indiferença, no que diz respeito à execução das tarefas se o docente integrar e usar as TIC e os DM.

### 3.7.3. Produtividade em aula

Quanto à produtividade em aula recorrendo à integração e uso das TIC e dos dispositivos móveis, mais de três quartos (79%) dos docentes concorda e 2% discorda.

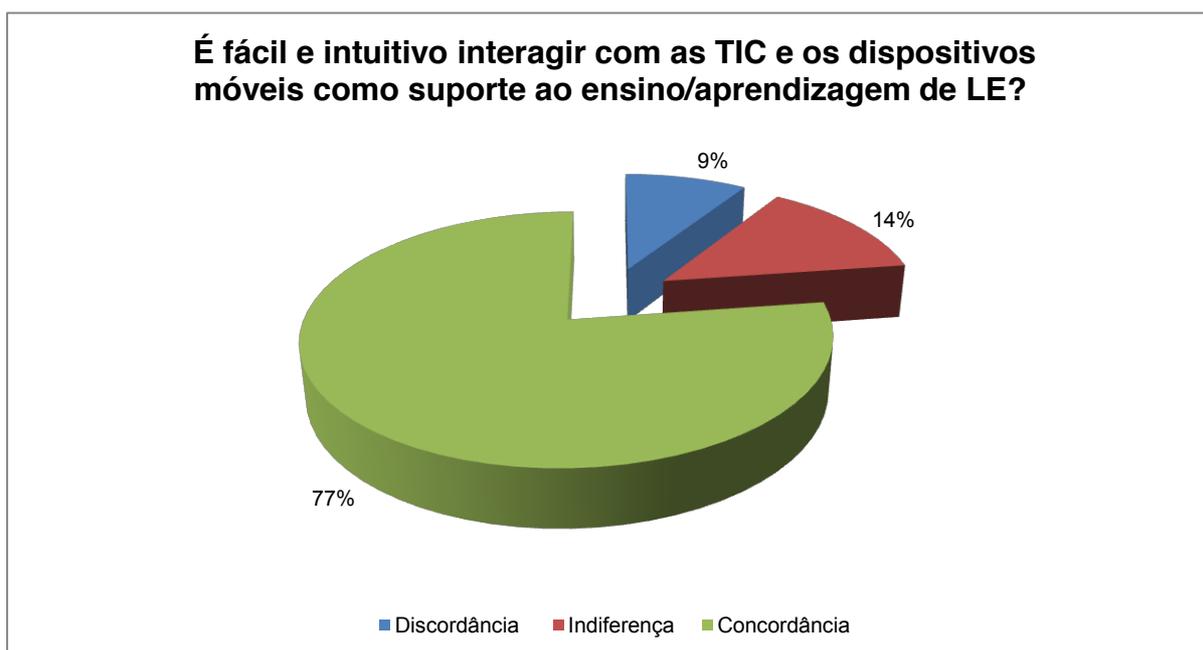
Observemos o seguinte gráfico 35:



**Gráfico 35:** A minha aula é mais produtiva se integrar e usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.7.4. Facilidade e intuição

Relativamente à facilidade de interação e intuição com as TIC e os DM no âmbito do ensino/aprendizagem de LE, também aqui, 77%, ou seja, mais de três quartos dos inquiridos concorda, como exposto no gráfico 36.

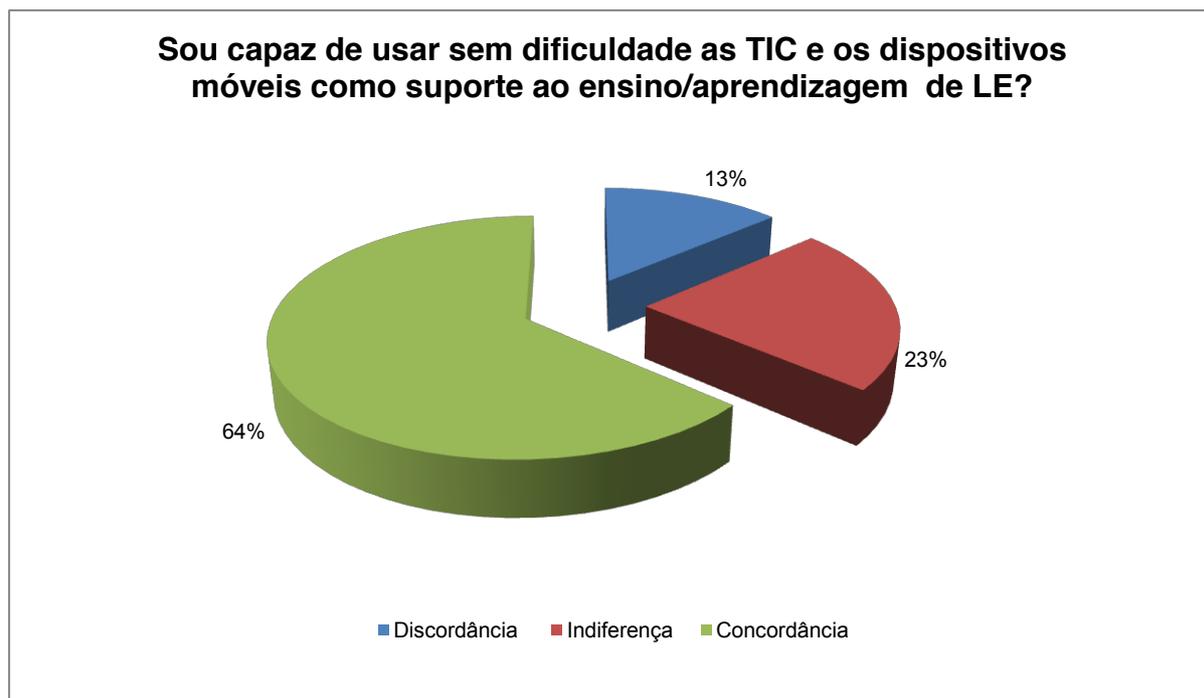


**Gráfico 36:** É fácil e intuitivo interagir com as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.7.5. Capacidade de usar sem dificuldades

Neste ponto abordamos o docente sobre a sua capacidade de usar sem dificuldade as TIC e os DM.

O gráfico 37 evidencia que 63% concorda ser capaz de usar sem dificuldade as TIC e os DM no contexto da nossa investigação, 14% discorda e quase um quarto demonstra indiferença.



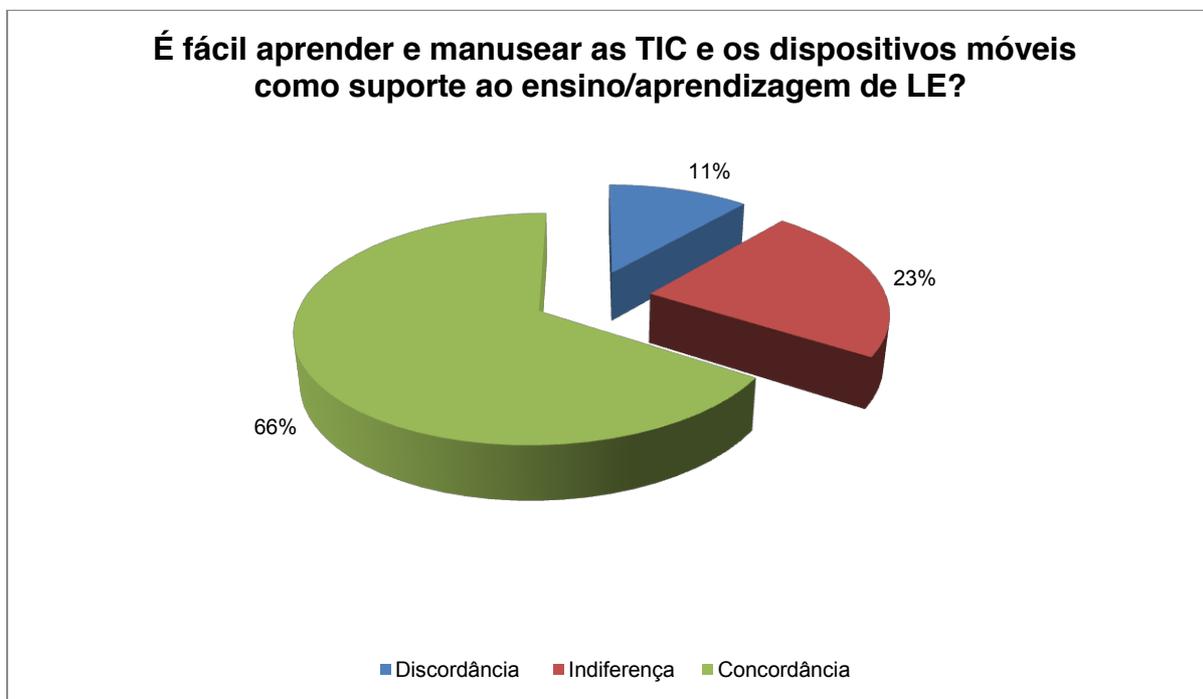
**Gráfico 37:** Sou capaz de usar sem dificuldade as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?

Elaboração própria.

### 3.7.6. Aprendizagem e manuseamento

A questão que se segue está relacionada com a facilidade de aprendizagem e de manuseamento das TIC e dos DM como suporte ao processo de ensino/aprendizagem de LE.

De acordo com gráfico 38, podemos observar que dois terços dos docentes, mais precisamente 66% dos participantes, concorda que é fácil aprender e manusear as TIC e os DM.



**Gráfico 38:** É fácil aprender e manusear as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.7.7. Experiência inovadora

Uma das questões pertinentes e interessantes para o estudo em apreço, do nosso ponto de vista, era o de perceber até que ponto os docentes consideram o uso das TIC e dos DM, no processo de ensino/aprendizagem de LE, uma experiência inovadora.

O gráfico 39 assinala que 89% dos docentes concorda em que o uso das TIC e os DM no contexto da nossa investigação é uma experiência inovadora.



**Gráfico 39:** É uma experiência inovadora o uso das TIC e dos DM como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.7.8. Experiência motivadora

Ainda relacionada com a questão anterior, pareceu-nos igualmente de interesse perceber até que ponto os docentes consideram o uso das TIC e dos DM, no processo de ensino/aprendizagem de LE, uma experiência motivadora.

O gráfico 40 alvitra que 95% dos docentes concorda que o uso das TIC e dos DM, no contexto da nossa investigação, é uma experiência motivadora.



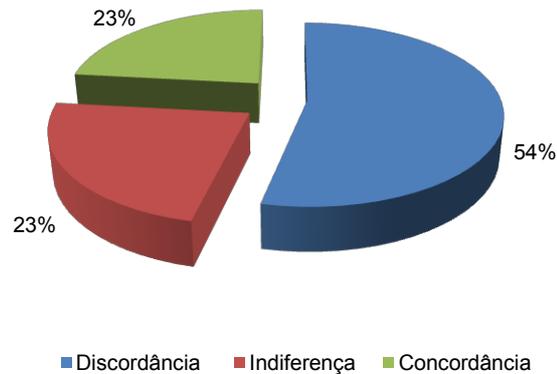
**Gráfico 40:** É uma experiência motivadora o uso das TIC e dos DM como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.7.9. Obrigatoriedade em sala de aula

Neste ponto, e por considerarmos relevante os conceitos *mandatório* e *facultativo*, questionámos os docentes se o uso das TIC e os DM deve ser obrigatório ou optativo no contexto de sala de aula.

O gráfico 41 apresenta os seguintes dados:

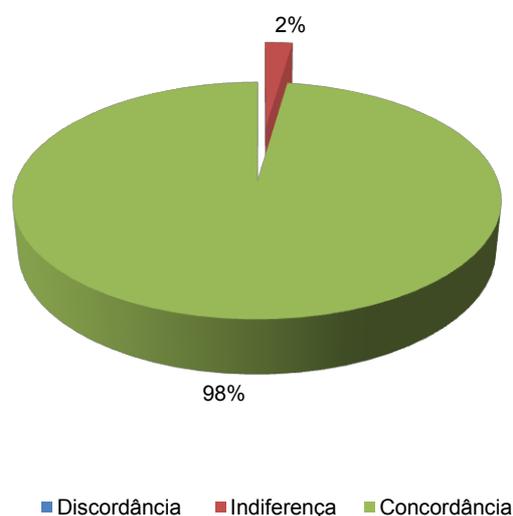
### A integração e o uso das TIC e os dispositivos móveis devem ser obrigatórios nas aulas?



**Gráfico 41:** A integração e o uso das TIC e dos dispositivos móveis devem ser obrigatórios nas aulas?  
Elaboração própria.

54% dos inquiridos discorda que a integração e o uso das TIC e os DM deve ser obrigatória nas aulas; dividindo-se equitativamente as opiniões entre a concordância e a indiferença, com 23% cada. No entanto, 98% dos docentes assinalou integrar e usar as TIC e os DM de forma voluntária, como evidencia o gráfico 42:

### Integro e uso as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE de forma voluntária?

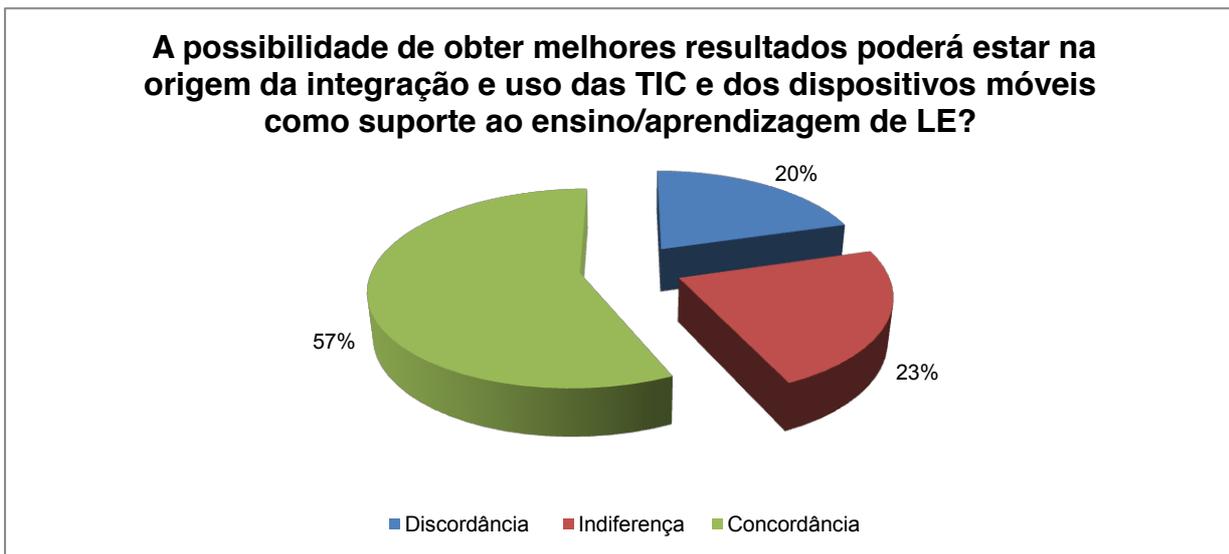


**Gráfico 42:** Integro e uso as TIC e os DM como suporte ao ensino/aprendizagem de LE de forma voluntária?  
Elaboração própria.

### 3.7.10. Melhores resultados

A seguinte questão colocada aos docentes, ainda nesta Parte II, está relacionada com a possibilidade de obter melhores resultados poderá estar na origem da integração das TIC e dos DM no processo de ensino/aprendizagem do aluno, no que diz respeito às LE.

O gráfico 43 mostra que mais de metade dos inquiridos (57%) concorda que a possibilidade de obter melhores resultados poderá ter origem da integração e uso das TIC e dos DM; em contraste, 23% manifestam-se contrários a esta ideia, e 20% indiferentes.



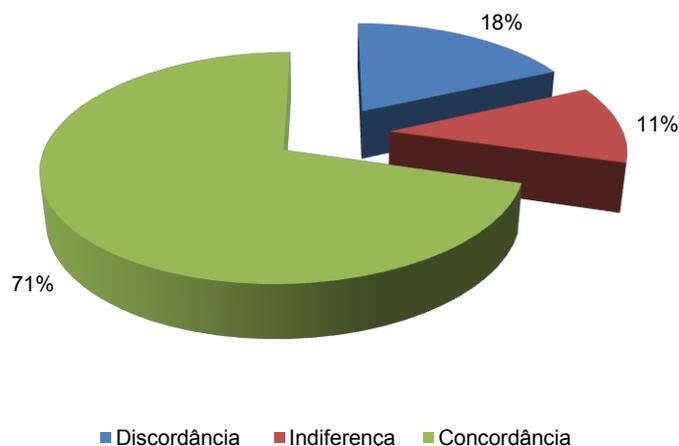
**Gráfico 43:** A possibilidade de obter melhores resultados poderá estar na origem da integração e uso das TIC e dos DM como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.7.11. Instituições de Ensino Superior: recursos e assistência

Na medida em que os docentes usam e integram as TIC e o DM em sala de aula, era importante aferir se a Instituição de Ensino Superior onde cada docente leciona dispõe de recursos, apoio e assistência no caso de surgirem dificuldades ou problemas.

Neste contexto, e como podemos verificar nos dados plasmados no gráfico 44, no que diz respeito às infraestruturas e/ou recursos de apoio na área das TIC e dos DM que cada IES e docente têm ao seu dispor, 71% dos inquiridos, ou seja, mais de dois terços indica que a sua instituição possui um departamento de informática que poderá disponibilizar apoio e assistência nas dificuldades que possam surgir.

**A minha instituição possui um departamento de informática que dá apoio e assistência nas dificuldades que surjam com o uso das TIC e dos dispositivos móveis como suporte ao ensino da LE?**



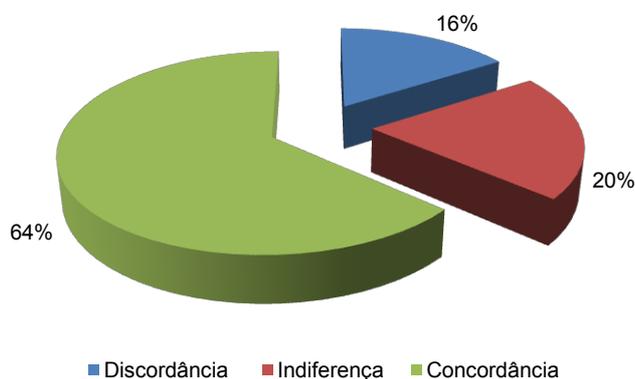
**Gráfico 44:** A minha instituição possui um departamento de informática que dá apoio e assistência nas dificuldades que surjam com o uso das TIC e dos DM como suporte ao ensino da LE?  
Elaboração própria.

### 3.7.12. Docente: recursos e conhecimentos

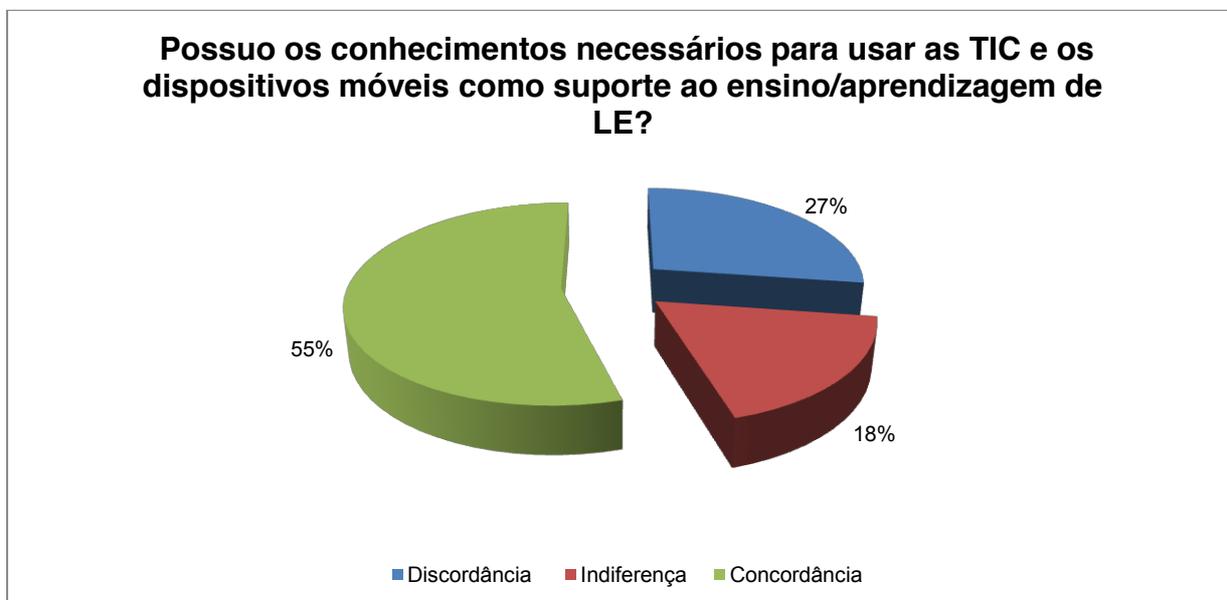
Tendo em conta que os docentes usam e integram as TIC e os DM em sala de aula, era importante perceber se o docente, enquanto formador, professor e moderador em sala de aula, possui também os conhecimentos e os recursos necessários para poder usar e integrar as TIC e os DM em contexto académico, no processo de ensino/aprendizagem de LE.

Conseguimos apurar, através do questionário, conforme o traduzido nos gráficos 45 e 46, que 64% dos inquiridos possui os recursos necessários para usar as TIC e os DM, e destes, 55% possui os conhecimentos necessários, contrariamente a 27% dos respondentes.

**Possuo os recursos necessários para usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?**



**Gráfico 45:** Possuo os recursos necessários para usar as TIC e os DM como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

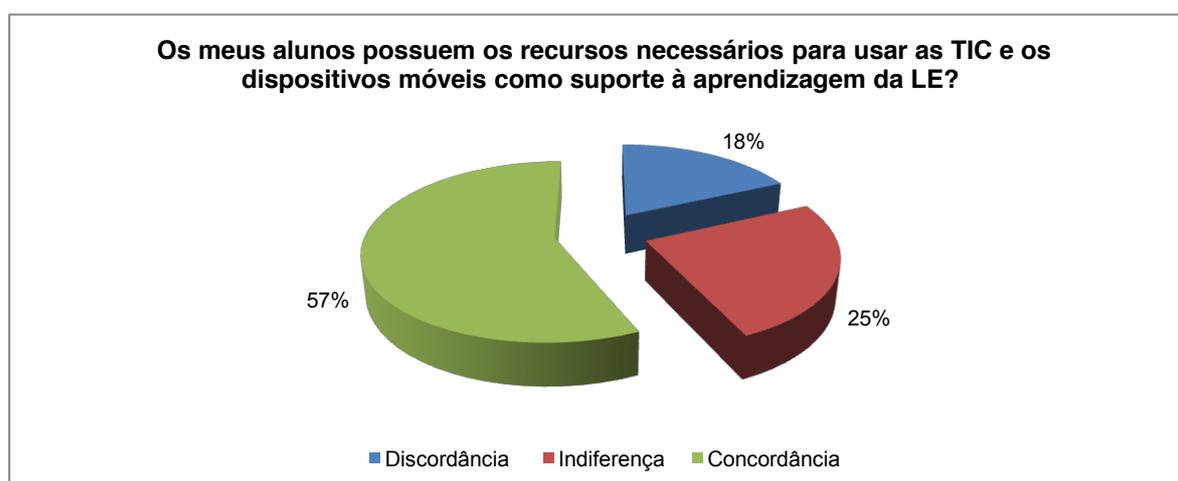


**Gráfico 46:** Possui os conhecimentos necessários para usar as TIC e os DM como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.8. Alunos: recursos tecnológicos

Não menos importante é tentar perceber quais os recursos tecnológicos de que os alunos dispõem. Não tendo auscultado diretamente os alunos, pelo facto de a nossa amostra se basear nos nossos pares, ou seja, os docentes. Elaborámos esta questão no sentido de aferir a sensibilidade dos docentes relativamente aos recursos disponibilizados aos alunos no contexto da utilização das TIC como suporte à aprendizagem de LE.

Neste sentido, e através do questionário, conseguimos apurar, de acordo com o gráfico 47, que mais de metade dos docentes concorda que os seus alunos possuem os recursos necessários, 57%, para usar as TIC e os DM como suporte à aprendizagem da LE.

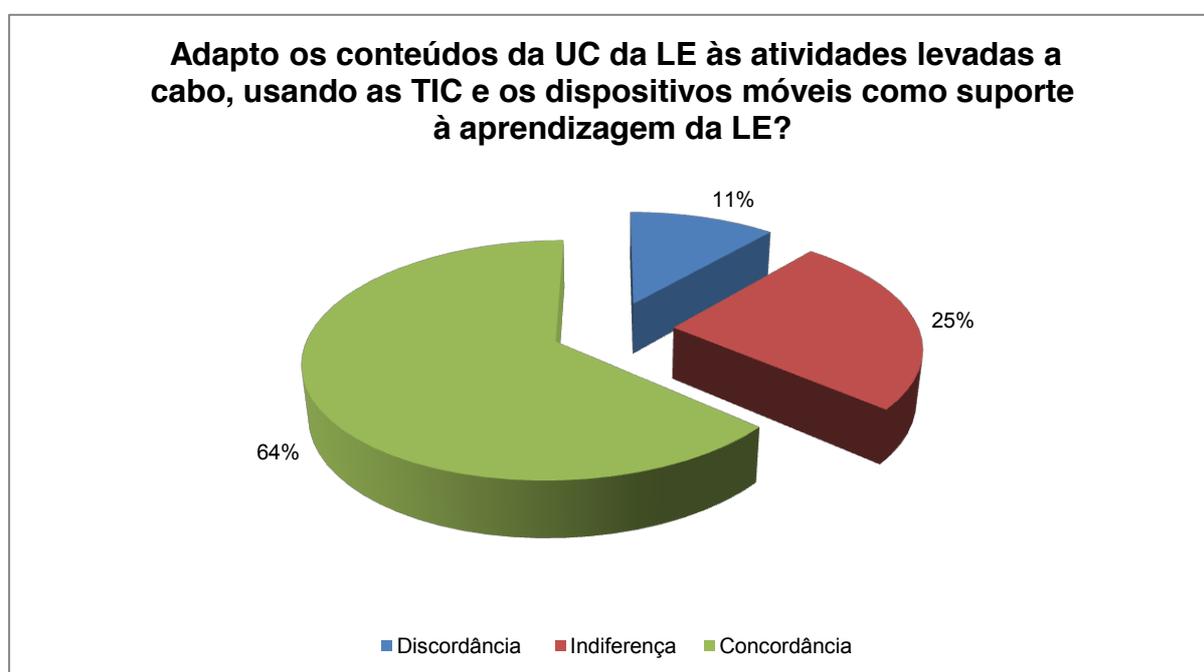


**Gráfico 47:** Os meus alunos possuem os recursos necessários para usar as TIC e os DM como suporte à aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.8.1. Adaptação dos conteúdos

Esta questão manifesta o nosso interesse perceber até que ponto, pelo facto de usar e integrar as TIC e os DM no processo de ensino/aprendizagem, seria necessário complementar os conteúdos usados em sala de aula, isto é, aferir da necessidade de adaptar os conteúdos a esta nova “realidade” motivadora e inovadora, conforme referenciámos anteriormente.

Neste sentido, conseguimos apurar através do nosso questionário, como podemos atestar no gráfico 48, que mais de metade dos docentes (64%) afirma adaptar os conteúdos da LE às atividades empreendidas recorrendo às TIC e aos DM, contrariamente a 11%.



**Gráfico 48:** Adapto os conteúdos da UC de LE às atividades levadas a cabo, usando as TIC e os dispositivos móveis como suporte à aprendizagem de LE?  
Elaboração própria.

### 3.8.2. Compatibilidade

No aspeto da compatibilidade, tínhamos como objetivo aferir se o uso das TIC e dos DM é, ou seria, compatível com outros suportes de aprendizagem “tradicionais”, tal como os já mencionados anteriormente, como sejam os manuais, sebatas, vídeos e plataformas de ensino.

À questão colocada aos docentes, se o uso das TIC e dos DM é compatível com outros suportes de aprendizagem - como sejam os livros, manuais, caderno de exercícios,

entre outros - 95% dos docentes manifestou-se de acordo, tendo apenas 5% demonstrado a sua indiferença, ou seja, não havendo qualquer docente que discorde neste ponto.

O gráfico 49 demonstra esta evidência.



**Gráfico 49:** O uso das TIC e dos DM é compatível com outros suportes de aprendizagem?  
Elaboração própria.

### 3.8.3. Os alunos em sala de aula

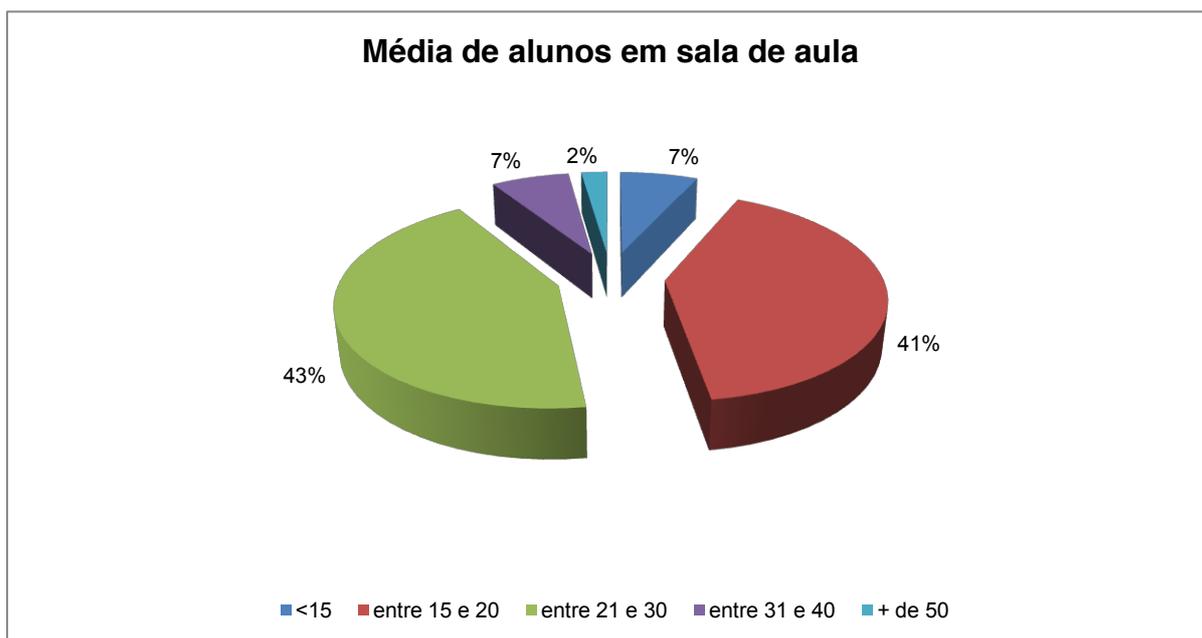
Ainda na Parte I do nosso questionário, e tendo consciência – porquanto a nossa experiência de docência - que o número de alunos em sala de aula poderá variar tendo em conta as características das Unidades Curriculares; se a UC é de carácter obrigatória ou opcional, se é obrigatória a presença do(s) aluno(s) em sala de aula para aprovação da UC; se é uma UC prática, teórica e/ou teórico-prática e também poderá variar de acordo com o número de alunos efetivamente inscritos à UC e o próprio curso superior (vagas de entrada).

#### 3.8.3.1. Média dos alunos em sala de aula

No que diz respeito à presença dos alunos em sala de aula, é possível depreender, a partir dos dados analisados, que a média dos alunos em sala de aula varia entre os 21 e os 30 alunos (43% dos respondentes), e entre 31 e 40 alunos (41%) – turmas com uma

dimensão razoável/grande. Porém, auscultámos igualmente docentes com turmas de menor dimensão, isto é, com menos de 15 alunos (7%) e turmas de maior dimensão, com mais de 50 alunos (7%).

O gráfico 50 demonstra os dados obtidos, em concordância com o suprarreferido.



**Gráfico 50:** Média de alunos em sala de aula  
Elaboração própria.

### 3.8.3.2. O número de alunos em sala de aula influencia a integração das TIC em aula

Associada à questão anterior, interessou-nos também saber a opinião e perceber até que ponto o número de alunos em sala de aula influencia a integração e o uso das TIC neste contexto.

O gráfico 51 mostra esse panorama.



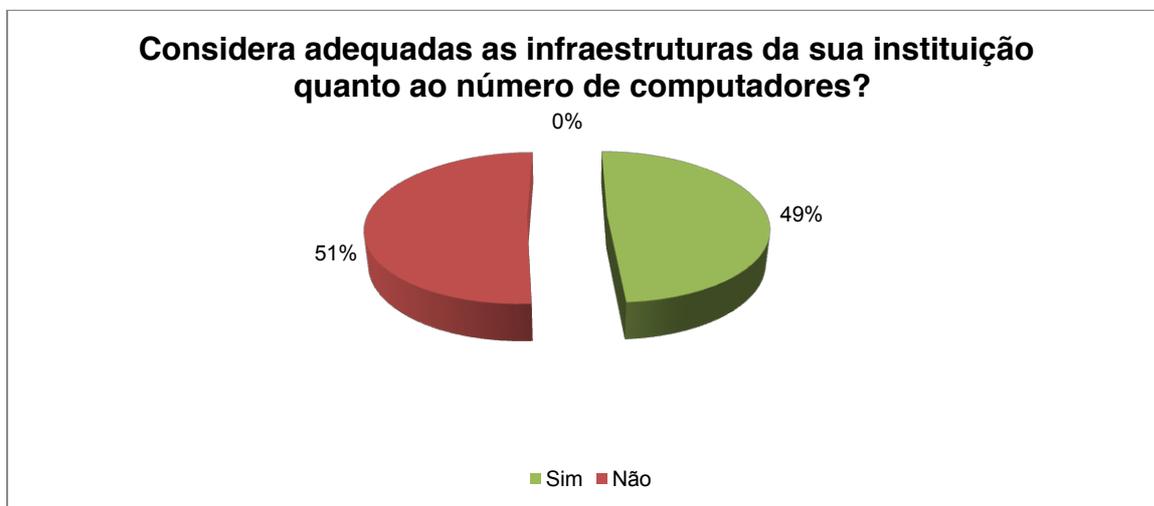
**Gráfico 51:** Considera que o número de alunos em sala de aula influencia a integração e o uso das TIC em aula?  
Elaboração própria.

20% dos docentes inquiridos são da opinião que o número de alunos em sala de aula poderá influenciar a integração e, conseqüentemente, o uso das TIC em aula. Em sentido contrário, mais de dois terços (73%) afirmam não se tratar de um fator determinante, e 7% não se pronunciam sobre esta questão ou não sabem.

### 3.9. Instituições de Ensino Superior: infraestruturas tecnológicas

Neste ponto apresentamos as infraestruturas da IES onde trabalha o docente, o acesso à *internet* e os tipos de dispositivos na área das TIC que o próprio docente usa e/ou possui. Estes dados estão referidos na parte IV – Acesso à *internet* e dispositivos – do nosso Questionário.

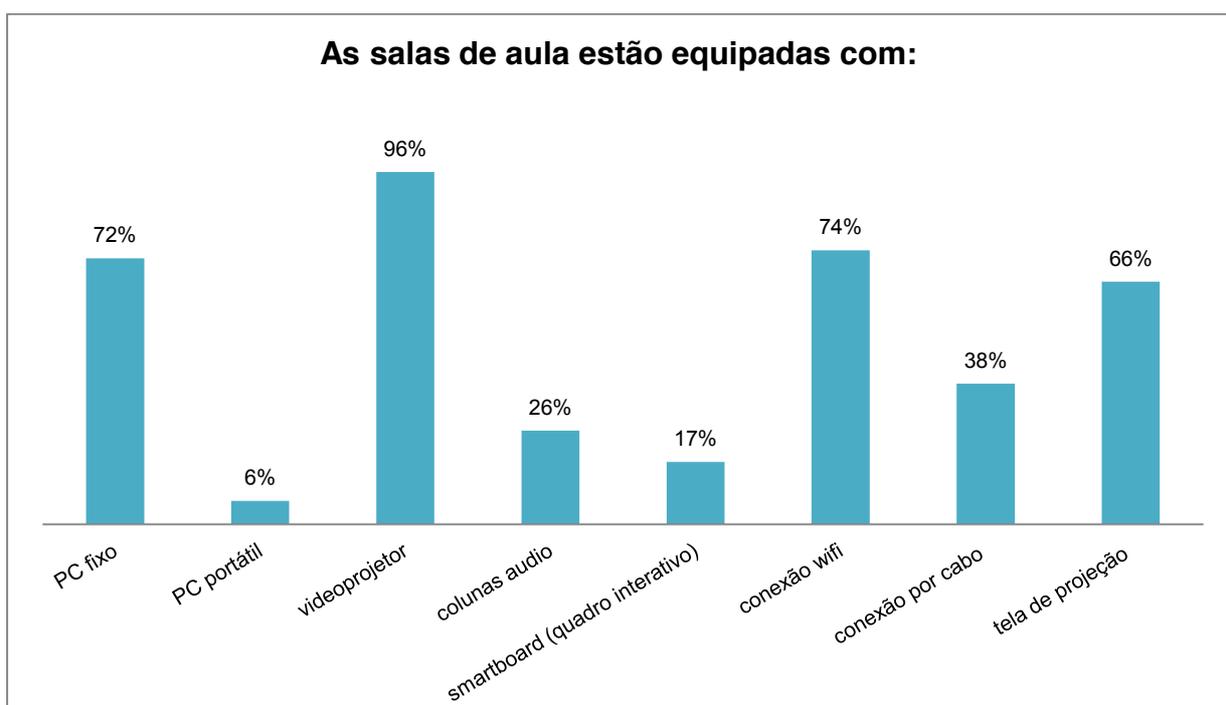
Os dados do gráfico 52 referem-se ao número de computadores à disposição do docente na Instituição onde leciona.



**Gráfico 52:** Considera adequadas as infraestruturas da sua instituição quanto ao número de computadores?  
Elaboração própria.

Da leitura que podemos fazer do gráfico 52, 51% dos inquiridos respondeu que as infraestruturas, neste contexto, não são as adequadas; no entanto, 49% afirma serem adequadas.

O gráfico 53 ilustra os equipamentos disponíveis em sala de aula para o ensino/aprendizagem de LE.

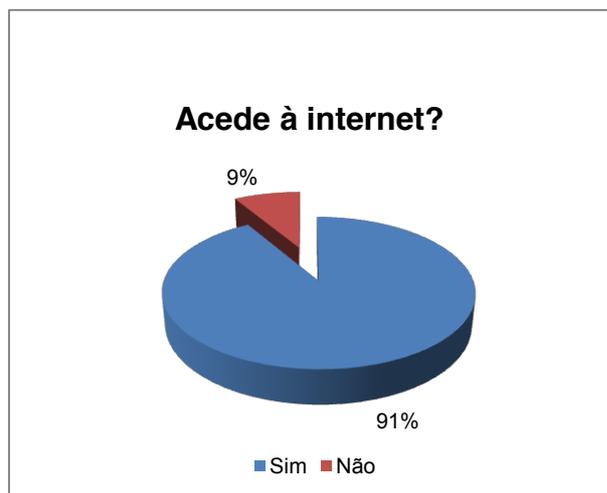


**Gráfico 53:** Equipamento em sala de aula.  
Elaboração própria.

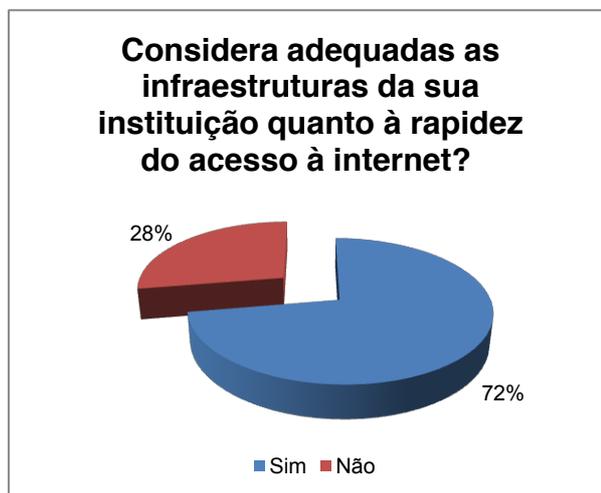
A análise dos dados obtidos revela que as salas de aula estão maioritariamente equipadas com projetor vídeo (96%), ligação *wifi* (74%), com PC fixo (72%) e com tela de projeção (66%), em detrimento de computadores portáteis (6%), quadros interativos (*smartboards*) e colunas áudio, com 17% e 26% respetivamente.

A partir dos seguintes gráficos podemos ter uma visão de como, qual o meio/equipamento utilizado, de que forma, a partir de onde e com que frequência os participantes acedem à *internet*.

O gráfico 54 mostra que uma esmagadora maioria dos docentes acede à *internet* (91%) e que 72%, ou seja, mais de 2/3 dos docentes consideram o acesso à *internet*, tendo em conta as infraestruturas da Instituição, rápido.



**Gráfico 54:** Accede à internet?  
Elaboração própria

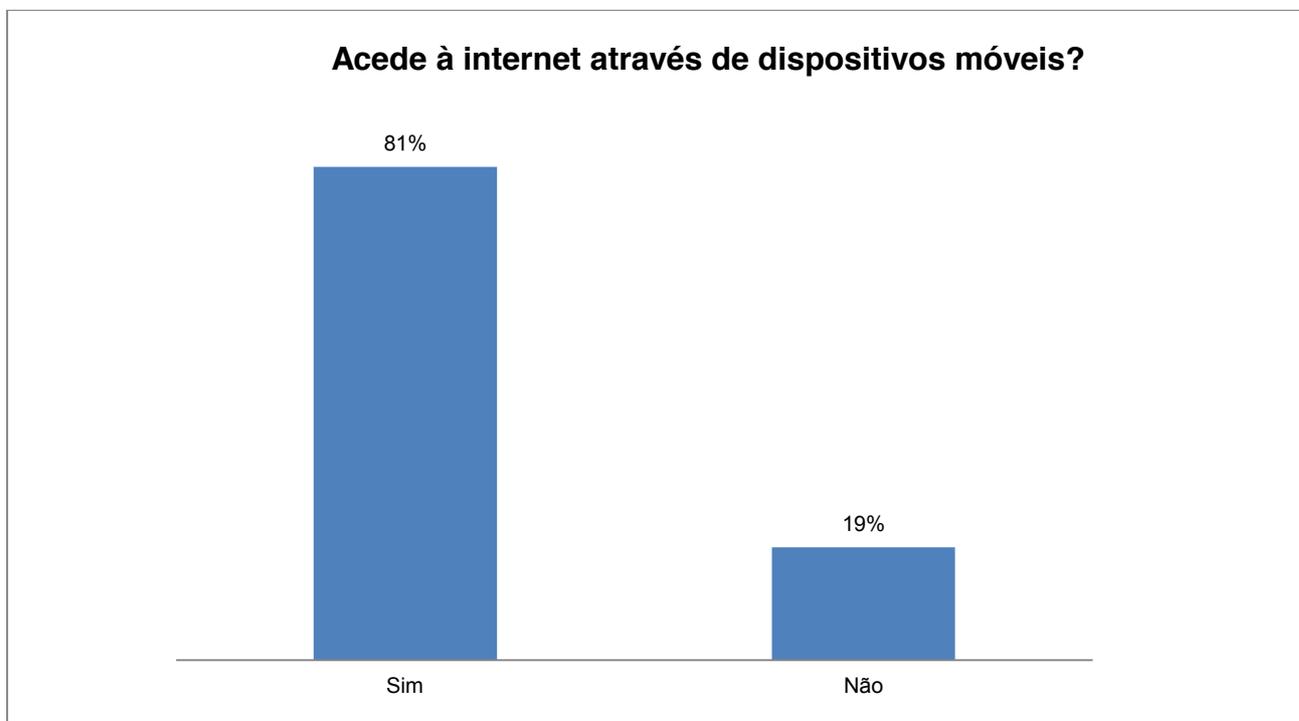


**Gráfico 55:** Considera adequadas as infraestruturas da sua instituição quanto à rapidez do acesso à internet?  
Elaboração própria.

### 3.9.1. Docente: acesso à Internet

Neste ponto apresentaremos como, de que forma e com que frequência o docente acede à *internet*.

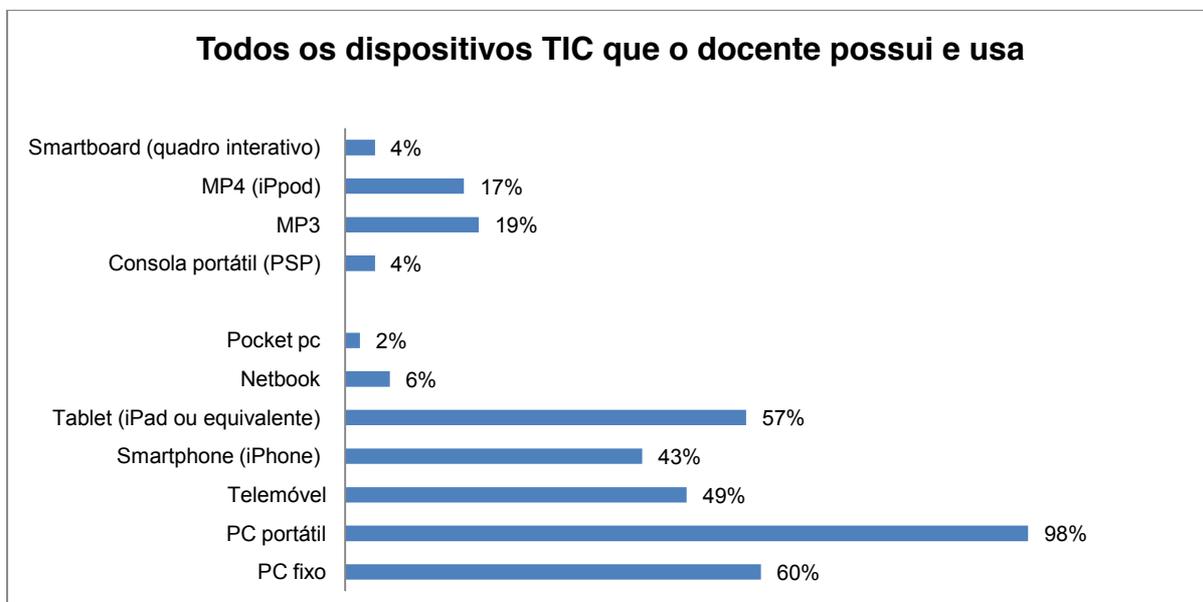
O gráfico 56 demonstra que 81% dos docentes acede à *internet* através de dispositivos móveis.



**Gráfico 56:** Acede à internet através de DM?  
Elaboração própria.

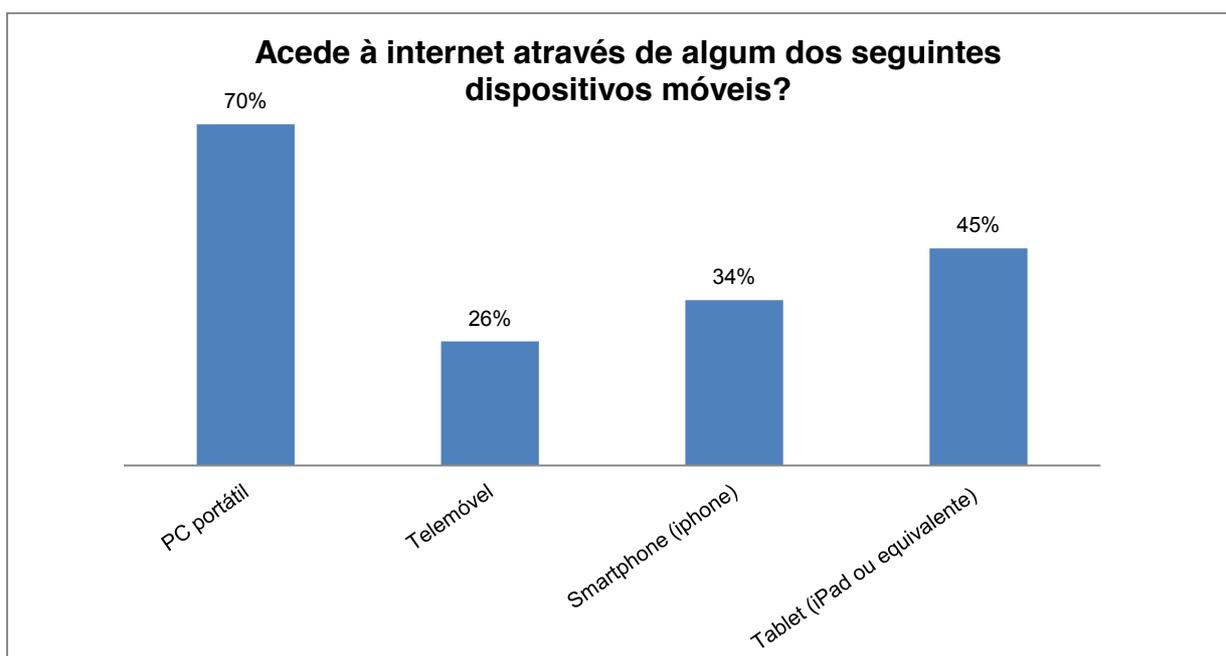
Na medida em que 81% dos docentes acede à *internet* por via de DM, também era de nosso interesse perceber quais os dispositivos que o docente possui e usa para esse fim.

Relativamente a esta questão, ou seja, à identificação de todos os dispositivos TIC que o docente usa e possui, é de ressaltar que 98% dos docentes afirma possuir e usar o computador portátil, seguido do computador pessoal fixo (60%), do *tablet/ipad* – ou equivalente – (57%), do telemóvel (49%), do *smartphone/iphone* (43%), MP3 (19%) e MP4 (17%), tal como o indica o gráfico 57:



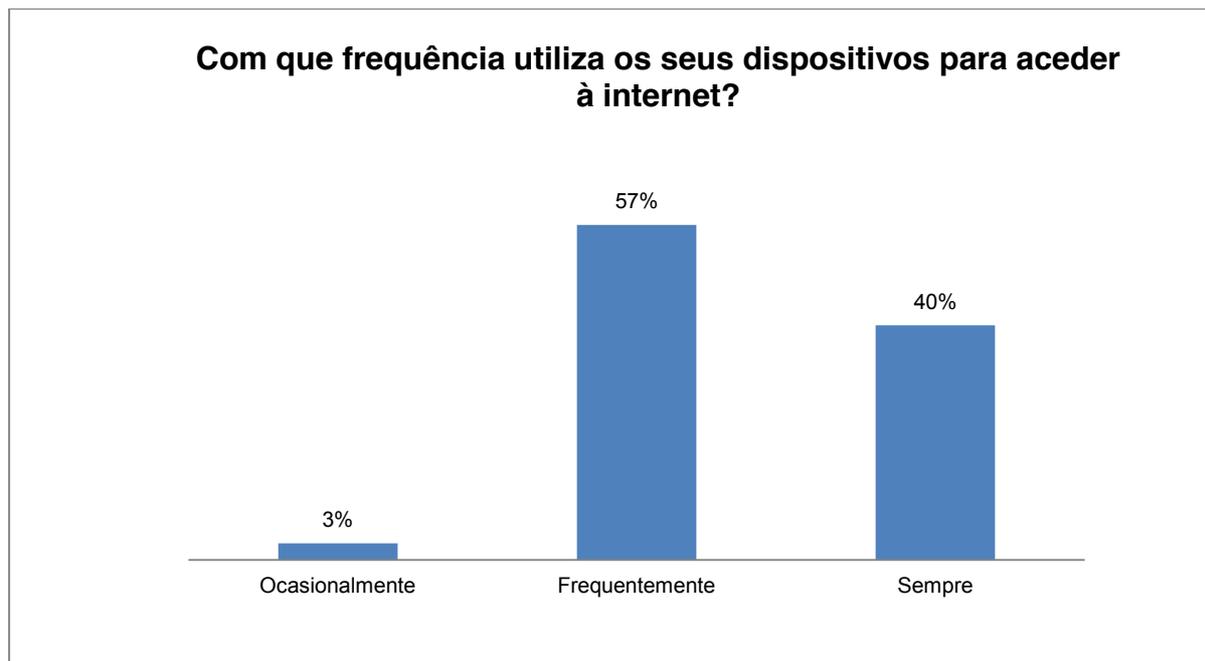
**Gráfico 57:** Todos os dispositivos TIC que o docente possui e usa.  
Elaboração própria.

Ainda no seguimento do acesso à *internet* por via de DM, consideramos pertinente perceber qual o tipo de DM usado para o efeito. É interessante verificar que o acesso à *internet* com recurso aos DM é feito, em primeiro lugar, através do computador portátil (70%), seguido do *tablet/ipad* (45%) ou equivalente, do *smartphone/iphone* (34%) e do telemóvel (26%), como podemos comprovar através do gráfico 58.



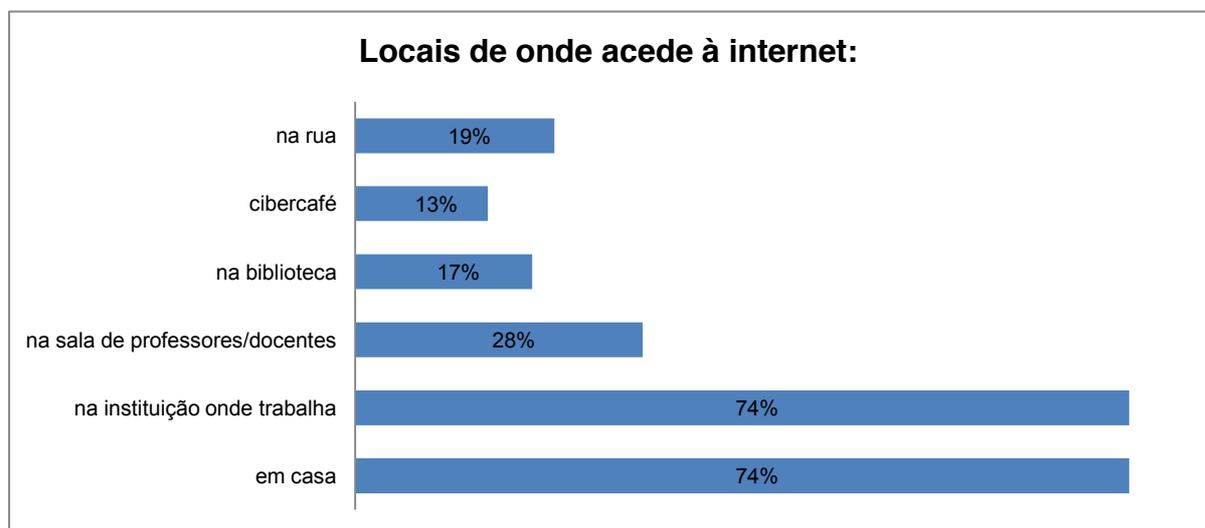
**Gráfico 58:** Acede à internet através de algum dos seguintes DM?  
Elaboração própria.

No que diz respeito à frequência com que o docente utiliza os seus dispositivos para aceder à *internet*, apurámos que 57% dos inquiridos acede *frequentemente*, e mais de um terço (40%) acede *sempre* à *internet* através dos dispositivos móveis. Apenas 3% responderam *ocasionalmente* a esta questão.



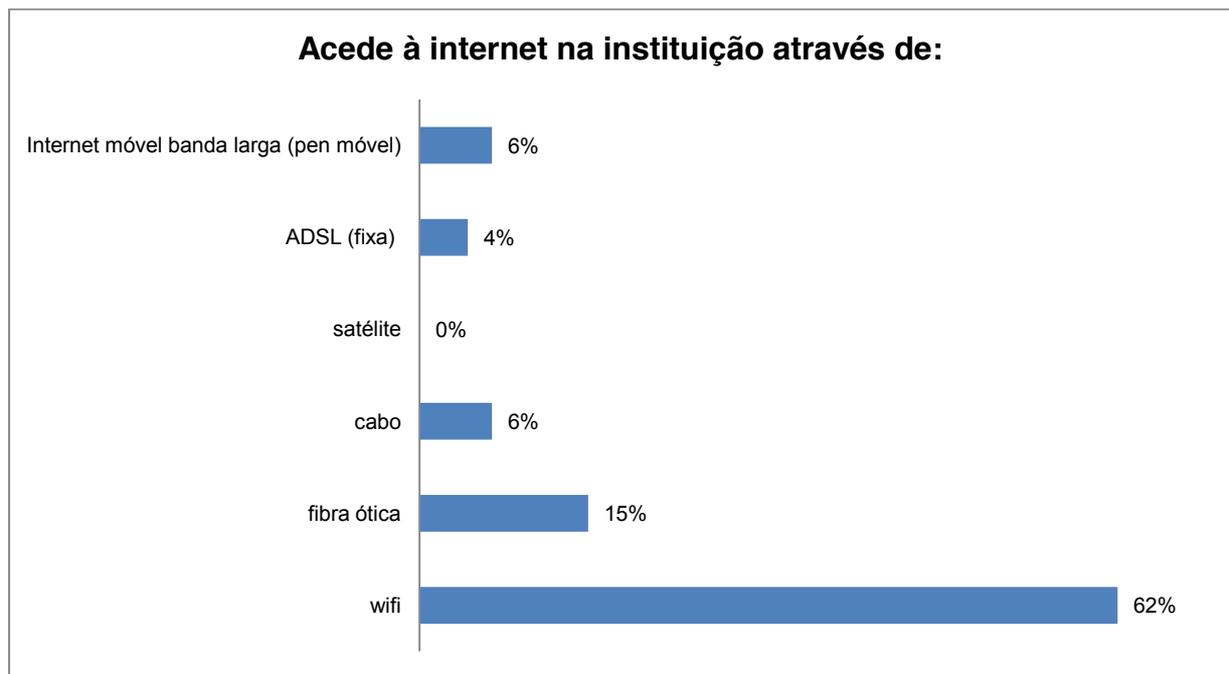
**Gráfico 59:** Com que frequência utiliza os seus dispositivos para aceder à internet?  
Elaboração própria.

No que diz respeito ao local de onde o docente acede à *internet*, apurámos que aproximadamente três quartos (74%) acede, geralmente, à *internet* em casa e/ou na instituição onde trabalha, e menos de um terço acede à *internet* na sala de professores (28%), na rua (19%), de acordo com o plasmado no gráfico 60.



**Gráfico 60:** Locais de onde acede à internet.  
Elaboração própria.

Porém, o acesso à *internet* no local de trabalho é efetuado, de acordo com aproximadamente dois terços dos docentes (62%), através da rede/acesso sem fios (*wifi – wireless fidelity*)



**Gráfico 61:** Acesso à internet na instituição.  
Elaboração própria.

## Capítulo IV

### Conclusão

#### 4.1. A presença das TIC no ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) em cursos superiores de Turismo

Este projeto de pesquisa foi empreendido no decurso do ano letivo 2014-2015 através de um questionário remetido a docentes de LE com exercício docente em Ensino Superior, nomeadamente na área de Turismo, em IES localizadas em Portugal Continental e Regiões Autónomas dos Açores e Madeira. O objetivo central deste estudo é o de aferir a integração – e respetivas implicações - das TIC e DM no processo de ensino/aprendizagem de LE nos cursos suprarreferidos, através da auscultação das opiniões dos docentes participantes que compõem a nossa amostra. Tendo em vista este objetivo, procedemos à elaboração de um questionário composto por 42 perguntas fechadas e filtradas.

Neste capítulo faremos a exposição dos resultados que nos pareceram mais relevantes e que, numa perspetiva geral, nos auxiliam a estabelecer um padrão das *praxis* atuais no que concerne à presença das TIC no ensino/aprendizagem de LE em cursos superiores de Turismo. A elaboração do questionário, o delinear deste estudo de caso, teve como linha matricial a aferição das posições, face ao paradigma vigente, dos nossos pares, docentes de LE em cursos superiores da área do Turismo, e lançar uma base de reflexão sobre o que nós, docentes, valorizamos como competências e aquisições na formação dos alunos, e em que medida a introdução das TIC neste processo pedagógico pode – ou não – representar um valor acrescentado, uma inevitabilidade histórico-cultural, ou uma mera realidade supletiva, que exerce influência por forma a completar as flexões de um paradigma, de si, defetivo, e portanto, dependente – por omissão – do julgamento e da apreciação subjetiva de cada um dos docentes envolvidos no processo educativo.

Os resultados que iremos apresentar e analisar, de forma mais direta, respondem às questões de investigação previamente formuladas e que operaram como linhas orientadoras ao nosso estudo, não obstante todos os dados recolhidos e apresentados no Capítulo III validarem de forma holística essas mesmas premissas. Procuraremos aqui registar os elementos constitutivos através da exposição dos conceitos indicados pelos dados, que nos permitam produzir interligações, explicações, teorias substantivas sobre as diversas dimensões observadas.

*As novas tecnologias contribuem significativamente para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeira(s) e deverão ser, conseqüentemente, um elemento fundamental do processo? Como seria expectável, e em linha com os resultados plasmados noutros estudos*

que precederam o nosso, encontramos no seio das IES envolvidas no nosso projeto de pesquisa um elevado número de professores disponíveis a adotar estas novas metodologias e que, de facto, utilizam as TIC como suporte pedagógico no ensino de LE (94%), sendo que existe quase unanimidade relativamente à percepção de que as TIC auxiliam no trabalho docente (98%), tendo apenas 1 dos 47 participantes respondido negativamente. Da extração destes dados, poderemos inferir a leitura de que a modernização dos instrumentos pedagógicos colocados ao serviço do processo de ensino/aprendizagem é já uma realidade globalmente aceite, adotada e valorizada pela classe docente.

*O uso das TIC melhorará os conhecimentos, as práticas dos alunos respeitante à aprendizagem da língua e cultura estrangeiras?* Como já nos referimos em “1.2.5. Limitações do Estudo” (página 24), a auscultação direta dos alunos relativamente à adoção das TIC no processo de aprendizagem de LE ficou fora da metodologia por nós adotada no estudo em apreço. Contudo, e conforme a perspetiva que nos foi veiculada pela comunidade docente participante, poderemos inferir que efetivamente o uso das TIC poderá constituir um fator motivador na aquisição de conhecimentos, sendo que, quando questionados sobre o aumento de produtividade das aulas em que são integrados dispositivos tecnológicos como suporte pedagógico em atividades curriculares, 79% dos docentes responderam de forma concordante, 19% manifestaram indiferença e 2% manifestaram a sua discordância relativamente à possibilidade de as TIC produzirem qualquer efeito conducente ao aumento da produtividade nos processos de ensino/aprendizagem. De referir que, segundo a experiência dos docentes participantes, o uso das TIC como suporte ao processo de ensino da LE produz resultados benéficos na proficiência dos alunos, mormente no que respeita ao desenvolvimento das competências culturais e na agilização do acesso à informação, por oposição à menor afetação do desenvolvimento da expressão escrita.

*Que papel poderão assumir os dispositivos móveis ensino/aprendizagem e desenvolvimento de competências linguísticas dentro e/ou fora de aula?* Divergindo consideravelmente da percepção quase unânime de que as TIC – como um todo – favorecem o processo de ensino/aprendizagem, a implementação de dispositivos móveis parece não suscitar igual interesse e/ou pertinência, sendo que apenas 52% dos docentes respondentes afirmam integrar estas ferramentas como parte integrante do processo pedagógico. De referir que do universo dos DM, os mais utilizados são os *tablets* e os *smartphones*, com 37% e 20% respetivamente, sendo que o computador portátil recolhe apenas 9% das preferências dos docentes. Este dado aponta claramente para duas realidades: a) verificamos ainda alguma resistência na adoção de DM no contexto educacional por parte significativa do corpo docente; b) a conveniência, portabilidade e capacidade tecnológica destes dispositivos (DM), convocam no docente a possibilidade de extrair o máximo partido da ubiquidade destes equipamentos

nas práticas e rotinas diárias dos alunos, dentro e fora do contexto educativo, podendo deste modo integrá-los – natural e gradualmente – como parte da mediação em atividades curriculares.

*O docente está preparado para usar as novas tecnologias? Precisar de formação específica?* Relativamente a esta questão, ficou para nós evidente a necessidade da facilitação de uma formação continuada aos docentes no âmbito da utilização de novas tecnologias, tendo uma larga maioria (94%) respondido nesse sentido. Esta realidade reforça a percepção objetiva de uma necessidade – contudo, disponibilidade e abertura – de uma maior capacitação por parte dos docentes por forma a fazer face aos crescentes desafios que as TIC apresentam e na demonstração clara da valorização do papel que as novas tecnologias podem desempenhar no processo pedagógico ou, segundo Mendelshon (1997:12), “*as crianças nascem numa cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo dos seus alunos*”.

*O docente recebeu formação adequada durante a sua aprendizagem no ensino superior para introduzir/aplicar as novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem?* A questão da info-exclusão, iliteracia informática e da tecnofobia constitui também uma variável que nos suscitou especial interesse neste estudo. Neste sentido, procurámos aferir se os docentes haviam recebido formação na área das TIC, e se essa formação havia sido decorrente dos seus estudos superiores. Pouco mais de um terço dos docentes afirmou ter recebido formação em TIC no decurso da sua formação superior (34%). Neste âmbito, podemos inferir que, embora a generalidade dos docentes demonstrem interesse pelas TIC, inscreve-se no subtexto do estudo a coexistência de duas variáveis em constante fricção: a tecnofobia (ou iliteracia informática) latente numa percentagem relativa dos professores/docentes e a tecnofilia patenteada por uma parte significativa dos sujeitos da comunidade estudantil. Iremos por ora atribuir parte da causalidade desta dialética ao natural choque geracional entre a classe docente e a comunidade estudantil e às respetivas emanações e contágios sócio-culturais. De relevar igualmente o facto de 77% dos docentes participantes afirmar estarem capacitados para criar materiais pedagógicos mediante recursos informáticos e/ou multimédia, sendo que o mesmo número de respondentes terá indicado fazer uso de recursos informáticos e/ou multimédia fornecidos pelas editoras dos manuais adotados nos planos curriculares. Importa ainda, no seguimento desta reflexão, salientar o esforço que as diversas editoras responsáveis pelos manuais de bibliografia adotada têm empreendido ao incluir, como encartes dos manuais “tradicional”, vários conteúdos e materiais, tais como fichas de atividades, planeamento de aula e planeamento anual de atividades letivas, em versão digital (CD-ROM e/ou *pendisk*), bem como a

produção de manuais em formato digital (*e-books*), geralmente disponibilizado em formato *pendisk*.

*As instituições de ensino superior estão preparadas e equipadas para esse efeito?*

No âmbito do universo da nossa amostra, teremos de considerar a natureza distinta das IES integrantes e concatenar esta realidade com uma leitura mais casuística que pudesse produzir resultados diferentes dos apurados. O facto de não termos qualquer questionário apurado provindo de Universidades Privadas, e de a nossa amostra ser representada maioritariamente por Instituições de Ensino Superior Públicas (94%), pode enviesar esta leitura face à realidade do panorama nacional global do Ensino Superior. Apesar destas considerações, apurámos que 51% dos docentes respondentes afirmou considerar adequadas as infraestruturas informáticas disponibilizadas pelas IES, sendo que os dispositivos mais utilizados revelam ainda um certo “tradicionalismo”: videoprojetor e computador fixo; a presença de dispositivos como o *smartboard* são ainda raros, de acordo com os dados apurados. Mais clarividente é a opinião dos docentes em relação à qualidade da ligação à *internet* disponibilizada pelas IES: 72% demonstrou-se agrado com a velocidade de acesso.

Em síntese, pudemos aferir que globalmente os docentes já recorrem às TIC nas respetivas atividades curriculares, impressão consubstanciada pelos 91% dos respondentes ao nosso questionário que afirmaram usar as TIC no seu trabalho quotidiano de docência. Entendemos este processo de integração das TIC nos processos de ensino/aprendizagem como uma realidade que, não sendo nova, apresenta uma dinâmica de constante evolução, sendo por essência altamente colaborativa e motivadora.

Partindo da assunção de que, na generalidade dos casos, verificamos a aceitação de um novo paradigma no plano educacional, importa ainda estreitar familiaridades com uma nova narrativa que atribui novas competências e renovadas responsabilidades a todos os agentes do processo educativo – IES, docentes, alunos – evidenciando uma maior interdependência de cada um dos elos desta cadeia com vista à obtenção de padrões de excelência nos resultados propostos. *Nota bene*: Gostaríamos de nos referir explicitamente à constatação da disponibilidade de adaptação e a correspondente abertura a novas tecnodiscursividades por parte dos professores, que nos parece ser já tributária da adoção deste novo paradigma, porquanto:

*“Para além de serem considerados atores, facilitadores, motivadores, proporcionarem recursos e meios diversificados no processo formativo, são também aprendentes, construtores, juntamente com colegas e alunos no processo em que ambos estão envolvidos”, Luzio (2006:171).*

## 4.2. Análise crítica

As conclusões vertidas neste estudo refletem, na essência, os resultados obtidos nos inquéritos submetidos aos docentes de LE nos Cursos Superiores de Turismo, a propósito do uso/integração das TIC, enquanto ferramenta pedagógica, envolvida no processo de ensino/aprendizagem. Procurámos, partindo de uma bateria de hipóteses e premissas de investigação produzir um estudo que permitisse lançar as bases de uma reflexão sobre a temática em apreço, observando as práticas adotadas pelos docentes participantes no nosso estudo. Nesse sentido, pese embora as manifestas limitações a que já nos referimos anteriormente, consideramos que as informações e formulações teóricas aqui alcançadas vão ao encontro das nossas expectativas e pressupostos iniciais, no sentido de melhor compreender as eventuais articulações, adoções estruturais, propostas pedagógicas específicas, bem como o apuramento das diferentes sensibilidades num espaço/tempo de colisão entre dois paradigmas distintos.

A importância da adoção de novas tecnologias no ensino – num sentido mais lato – não nos parece ser uma questão que se coadune com clivagens maniqueístas que produzam debates extremados sobre a sua importância ou irrelevância. Há já alguns anos que a sociedade tem demonstrado evidências de que está já alguns passos à frente em relação à progressiva substituição de instrumentos “tradicionais” em favor de dispositivos tecnológicos que se tornaram, na última década, amplamente democratizados e adotados. Assumir que o contexto educativo não acompanha este *Zeitgeist* é atribuir uma suposta blindagem do sistema educativo que, em nosso entender, não se enquadra com os predicados que lhe deverão estar associados.

Como já nos referimos anteriormente, este exercício crítico de análise pretende sublinhar o interesse numa reflexão mais alargada sobre o papel das TIC e dos DM no contexto do sistema educativo a nível superior. Importa, contudo, ressaltar que o nosso estudo foca-se especificamente no contexto do ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) nos cursos superiores de Turismo, sendo todo o quadro teórico de interpretação assente no ano letivo de 2014-2015, portanto, indicando sempre para verificações e tendências muito mais contextuais do que estruturais, querendo com isto fazer notar que muito dificilmente os resultados ora apurados serão de alguma forma idênticos em estudos similares realizados nos anos vindouros.

Ainda que possamos extrapolar as tendências verificadas no atual contexto social e cultural do país, respeitante à adoção das TIC no contexto educativo, convém, de acordo com a observância dos resultados apresentados, assumirmos as devidas reservas relativamente à transposição desta realidade para o ensino das LE no ensino superior,

especificamente, na área do Turismo. Reiteramos aqui a importância destes dois vetores em equação neste estudo: *Línguas Estrangeiras e Turismo*, por se tratar de duas áreas de conhecimento de crescente relevância no panorama português, quer face ao contexto europeu em que Portugal se insere, como à emergência de um novo paradigma económico que o país enfrenta a uma escala global.

A valorização das TIC e dos DM é um processo sociocultural relativamente recente que suscita, por um lado, um interesse e um fascínio crescentes e, por outro lado, comportamentos conotados com a denominada tecnofobia, a resistência à mudança, da deslocação de zonas de conforto, a rejeição de recursos tecnológicos e dos eventuais benefícios que poderão advir da adaptação progressiva a estes novos paradigmas. Se formos analisar os vários estádios históricos, tomando como exemplo superior a revolução científica Copernicana operada em pleno século XVI, poderemos então concluir que estes mesmos receios, estas resistências e a inscrição de certos dogmas é transversal ao tempo, porquanto “*A tecnologia só é tecnologia para quem nasceu antes dela ter sido inventada*”, de acordo com Moretti, J. (2014)<sup>3</sup> in [corporate.canaltech.com.br](http://corporate.canaltech.com.br).

Assumindo estes pressupostos, concluímos que cada docente dispõe de um vasto conjunto de opções metodológicas, e que deve ser dotado de plena autonomia para definir a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias disponíveis e os diversos procedimentos metodológicos no processo de ensino/aprendizagem, dentro e fora do contexto de sala de aula, e de acordo com contextos específicos e análises casuísticas por forma a promover a plena inclusão da comunidade estudantil. Abordamos aqui, de forma mais vinculada, o ensino presencial, na perspectiva de ter sido o mais amplamente mensurável pelo nosso estudo. O advento das TIC preconiza um garante de provimento de mecanismos conducentes a uma maior interação professor-aluno e aluno-aluno, bem como a multiplicação de novas ferramentas de suporte pedagógico.

Tornou-se também evidente que parte desta resistência às inovações tecnológicas se encontra embebida no receio evocado por profecias que preconizam uma total mecanização/desumanização do trabalho, pondo em causa a própria relevância do docente no processo ensino/aprendizagem, algo que, ao momento em que este estudo é realizado, não encontra qualquer sustentação pragmática, parecendo-nos impor-se como mais uma ferramenta que o docente – e respetivas IES - têm ao dispor no sentido de veicular

---

<sup>3</sup> in MORETTI, João. *Setores no Brasil que já apostam no mobile*. In Canaltech (acedido a 7 de dezembro de 2016) <https://corporate.canaltech.com.br/noticia/mercado/Setores-no-Brasil-que-ja-apostam-no-mobile/>

estratégias e materiais enquadrados com as metas curriculares pré-definidas, aliadas com todo o restante aparato pedagógico/educacional. Uma outra questão está diretamente associada ao investimento superlativo que a adoção das TIC exige das IES, criando-se aqui um conjunto de axiomas que produzem um *corpus* teórico que faz depender as boas práticas educativas à capacidade financeira de que as diferentes Instituições de Ensino dispõem na facilitação de ferramentas tecnológicas de suporte pedagógico a professores e alunos.

Convém, contudo, não associar de forma acrítica a adoção das TIC a uma maior proficiência acadêmica; o nosso estudo revelou que, no processo de ensino/aprendizagem de LE, nem todas as competências são desenvolvidas na mesma gradação, em específico a competência escrita que aparenta não beneficiar diretamente do uso das TIC. Podemos então inferir que a tecnologia em geral – aplicada ao processo de ensino/aprendizagem de uma LE e em que as TIC se incluem - tem por objetivo assumir-se como um agente mediador facilitador; quando assim não é, quando as TIC não simplificam, não agenciam um determinado processo específico, deixam de cumprir a sua função central, não por definição, mas pela forma como são adotadas.

*“Technology is just a tool. In terms of getting the kids working together and motivating them, the teacher is the most important”, Bill Gates in RYAN, K.; COOPER J. M.; BOLICK, C. M. Those Who Can, Teach. Boston, EUA: Cengage Learning, 2014*

Parece-nos, porém, que este novo paradigma permitiu descentralizar o saber, o que permitirá inferir que, quanto mais se subdividir o conhecimento mais ele se multiplicará. O uso das TIC em ambiente de sala de aula – e fora desta - propicia uma partilha mais articulada, dinâmica e interativa de conhecimentos entre docentes e alunos e, de igual forma, com a comunidade educativa como um todo. O confinamento a materiais pedagógicos tradicionais/formais é a negação de uma predisposição inevitavelmente natural dos alunos, sendo que uma abordagem demasiado conservadora e resistente poderá revelar-se contra-natura, logo, inevitavelmente contraproducente nos processos de aquisição de competências linguísticas. Reportando-nos a Chomsky, reduziremos, para o efeito, o seu entendimento de competência linguística enquanto a capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e reconhecer a estrutura de todas as frases de uma língua. Chomsky define língua como um conjunto infinito de frases, e que se caracteriza não só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se podem criar a partir interiorização das regras da língua, tornando os falantes aptos a produzir frases nunca antes ouvidas por estes. Já o desempenho (a *performance* e/ou o uso), é determinado pelo contexto onde o falante está inserido. É, sobretudo, neste aspeto – o do contexto histórico e sociocultural que circunscreve a comunidade educativa – que o uso das TIC poderá marcar uma diferença significativa face às metodologias tradicionais, atendendo às capacidades, limitações e potencialidades, tanto de educadores e

aprendentes, como das ferramentas adotadas e, *sobretudo*, o contexto adaptativo que subjaz aos múltiplos rizomas que compõem este processo.

“A tecnologia, de uma maneira geral, propicia o surgimento de novas percepções e noções, em que o seu desenvolvimento transforma o modo em que se compreende o tempo e o espaço”, Menezes (2003:03).

Convém, em sùmula, compreender em que medida se processa – e/ou processará – esta adoção e adaptação das TIC, e a quem se destina. A aprendizagem de uma língua não-materna deve tender prioritariamente para um contacto íntimo com a língua em aprendizagem. Vários estudos demonstram que os alunos que não se encontrem em contexto de imersão, ou seja, que não estejam envolvidos pela língua em estudo, beneficiam largamente da leitura de materiais adaptados, e a repetição dessa prática assume-se como garante desse mesmo contacto. Aqui as TIC poderão fomentar uma interatividade que as ferramentas tradicionais mais formais não alcançam. As múltiplas possibilidades de adaptação provocam igualmente uma confrontação dos alunos com as normas e estruturas linguísticas idiomáticas; estamos conscientes de que o fator *frequência* é fundamental para a aquisição de fluência de uma língua estrangeira e, como tal, é fundamental esta adaptação, não só para aprendentes em nível de iniciação mas também em contextos de aquisição de um domínio avançado destinado a fins específicos.

A adaptação, fruto da adoção das TIC, responde então ao propósito de ensinar uma língua (estrangeira) assente na motivação provocada por novos conteúdos, materiais e metodologias que possam cativar o aluno, refletindo-se numa mais fluente, rica e perene proficiência linguística. Estas novas metodologias abrem lugar a um processo de ensino/aprendizagem informalizado e flexível que se torna disponível para estudantes e docentes, capacitando a formação em contexto de sala de aula ou no contexto das rotinas diárias dos alunos.

Não obstante os elementos limitadores, e/ou inibidores, que estas estratégias possam suscitar, mormente no que diz respeito à preparação técnica e às resistências subjetivas evidenciadas pelos docentes participantes no nosso estudo, estamos em crer que a integração das TIC no processo de ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) no Ensino Superior representa um avanço qualitativo e quantitativo na oferta de possibilidades pedagógicas que devem, porém, ser continuamente estudadas, interpretadas e monitorizadas futuramente para que se torne possível a obtenção de um *quorum* crítico mais esclarecedor relativamente à equação dialética das vantagens e inconvenientes evidenciados por este novo paradigma, bem como os respetivos elementos de superação que daí possam resultar.

### 4.3. Futuras linhas de investigação e considerações finais

Para finalizar este estudo, gostaríamos de problematizar estes conceitos, lançando futuras linhas de investigação que permitam monitorizar as modalidades e os contextos na emergência das TIC, as novas discursividades daí resultantes, as suas correlações com o campo do ensino/aprendizagem de LE nos cursos de Turismo, a reconfiguração de dispositivos e paradigmas, o plano da inovação tecnológica, as suas virtualidades e silogismos.

Podemos encarar um projeto de investigação como um processo em fases distintas, como um conjunto de momentos específicos, e em que cada um deles se reporta a um conjunto de atividades que se devem desenvolver para a articulação do estudo – como um todo - em causa. Estes diferentes momentos e enquadramentos, por definição autónomos mas interdisciplinares, não sendo mutuamente exclusivos, embora sequenciais, respondem a uma abordagem, no estudo em apreço, que se submeterá sempre a uma perspetiva dialética exercida sob os princípios inerentes ao campo da linguística, mais especificamente à linguística aplicada ao ensino de LE para fins específicos, plasmando aqui, à luz da necessidade de um estudo continuado sobre estas complexas interrelações, os diversos rizomas culturais, históricos e sociológicos subjacentes e resultantes da fixação do presente paradigma, nosso objeto de estudo neste projeto de pesquisa: a integração e aplicação das TIC no processo de ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior em Portugal.

Gostaríamos de convocar aqui um conceito do sociólogo francês Mauss, M. (2012), que no início do século XX nos propôs uma abordagem social através do conceito de “*fenómeno social total*”. Com esta expressão conceptual, Marcel Mauss queria chamar-nos à atenção para a elevada complexidade da(s) realidade(s), e designadamente, para a complexidade da realidade social. Em síntese, procurava alertar-nos para a necessidade de, quando estudamos esta(s) realidade(s) termos em conta que ela é constituída por uma pluralidade de esferas, por uma pluralidade de ordens de organização, e que a unidade social – como um todo - é uma unidade que se desdobra em modos plurais de organização que se permitem ser estudados separadamente, a partir de diferentes perspetivas teóricas ou em contextos pluridisciplinares.

Torna-se assim impossível não inscrever, de uma perspetiva sociológica holística, a tecnologia enquanto agente reformulador de um novo advento, porquanto esta se impõe na *sociedade* enquanto uma *realidade* cada vez mais universal e democratizada no acesso ao conhecimento, quer por via de conteúdos culturais, como através da vasta miríade de ferramentas pedagógicas disponibilizadas.

Importa, por isso, provocar uma reflexão sociológica profunda no sentido de se perceber até que ponto será possível naturalizar os gestos sem se perder de vista a diferenciação entre os contextos educativo e social, cultural, político e mesmo económico.

*"It's not that we use technology, we live technology"*, Greg Carson in REGGIO, Godfrey Koyaanisqatsi/Powaqqatsi. Twentieth Century Fox, 2003 (DVD).

Os alunos vivem num contexto de evolução tecnológica desde o nascimento e alimentam a expectativa natural de que a escola e os professores os acompanhem nesta evolução. Caso estas expectativas sejam defraudadas, é inevitável uma crescente insatisfação dos alunos em relação às metodologias ditas tradicionais, ou seja, que o processo de ensino/aprendizagem de LE se cinja a aulas expositivas com recurso a manuais, quadro ou o projetor. Deveremos, por isso, equacionar a tendencial obrigatoriedade do uso das TIC no processo de ensino/aprendizagem de LE, ou a adoção de um modelo híbrido, composto por recursos ditos tradicionais e recursos emanantes do advento das TIC.

*"Teach me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn"*. Franklin, B. (2013:17)

Estamos perante a rutura de um paradigma em que o processo de ensino/aprendizagem está confinado à sala de aula. Face ao disposto, importa refletir e investigar a fundo esta nova realidade (*blended learning*), na relação das práticas educativas com as TIC e nas eventuais implicações da transição de modelos educativos.

*"You never change things by fighting the existing reality. To change something, build a new model that makes the existing model obsolete"*, Fuller, B. (2013:07)

Importa perceber em que medida as Instituições de Ensino mais inovadoras, dinâmicas, com um projeto pedagógico motivador, coerente e participativo, estarão mais capacitadas para a produção de uma leitura mais assertiva do mercado de trabalho, das suas exigências no que respeita ao domínio de uma, ou várias línguas estrangeiras, das rotinas diárias da comunidade estudantil e de um processo educacional que requer constantes (re)ajustamentos.

*"You are cruising along, and then technology changes. You have to adapt"*, Andreessen, M. (2015:13)

Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram e flexibilizam a comunicação pessoal e colaborativa, presencial e à distância. As tecnologias que emanam do advento WEB 2.0 facilitam a aprendizagem colaborativa (*wikis*) entre colegas. Será relevante permanecer neste campo de estudo e perscrutar a importância da comunicação entre pares, dos alunos entre si, sob a mediação do docente, na partilha de informações, ao participar de atividades letivas – e não

letivas - em conjunto, avaliando-se mutuamente, resolvendo desafios, na materialização de projetos em que todas as partes estão igualmente envolvidas, e em que medida este envolvimento colaborativo será um agente desencadeador de uma maior produtividade no que concerne à aquisição das competências linguísticas preconizadas nos respetivos planos curriculares.

*“Technology is nothing. What is important is that you have a faith in people, that they are basically good and smart, and if you give them tools, they will do wonderful things with them”, Jobs, S. (2004:11)*

## Bibliografia

ADEY, P. *Aerial Life: Spaces, mobilities, affects*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

AIREY, D. *Tourism Education in the United Kingdom*, *Tourism Review*, vol. 34, 1979.

AIREY, D. & Tribe, J. *An International Handbook of Tourism Education*, Oxford, Elsevier, 2005.

AIREY, D. *Tourism Education Life begins at 40*. *Téoros*, 27 (1), 2008.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (ed.). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal, 1987.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Gewandsznajder, F. *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 2 ed, 1999.

AMARAL, A., Moreira, R., & Madelino, F. *Acesso ao Ensino Superior, Equidade e Emprego*. Porto: CIPES, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: buscando Rigor e Qualidade*. *Cadernos de Pesquisa*, 113:51-64, julho de 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Texto, Contexto e Significado: algumas questões na Análise de dados Qualitativos*. *Cadernos de Pesquisa* 45:66-71, 1983.

ANDRESSEN, M. *AZQuotes*, in Marc Andressen Quotes, 2015.

ATKINSON, D. *Toward a sociocognitive approach to second language acquisition*, in *The Modern Language Journal*, 86(iv):525-545, 2002.

AUGEN, Einar. *Directions in modern linguistics*. In JOOS, M., *Readings in Linguistics I*, 357-363. Chicago and London: The University of Chicago Press, 4.<sup>a</sup> ed, 1966

AUROUX, Sylvain (ed.). *Histoire des idées linguistiques*. Liège/Bruxelles: Pierre Mardaga, 1989.

AUROUX, Sylvain et al. *Matériaux pour une histoire des théories linguistiques*. Lille: Université de Lille III, 1984.

AUROUX, Sylvain. *La Philosophie du langage*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

BACHELARD, Gaston. *A Filosofia do não: Filosofia do Novo Espírito Científico*. Lisboa: Editorial Presença LDA, 1991.

BANKS, D. A. *Audience response systems in higher education: Applications and cases*. Hershey, PA: Information Science Publishing, 2006.

BARBOSA, Jorge Morais. *Os estudos de linguística portuguesa na Universidade de Coimbra*. In GÄRTNER, Eberhard (ed.), *Pesquisas linguísticas em Portugal e no Brasil*. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 1997.

BARBARA, L. & RAMOS, R. C. G. (orgs). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de língua*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BARBIE, E. *Métodos e Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BARBIER, R. *A pesquisa ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARBIER, R. *Pesquisa - ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Editora 70. 2008.

- BARTOLOME, A. *Entornos de aprendizaje mixto en Educación Superior. In Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 11(1):15-51, 2008.
- BEAUGRANDE, R. *Theory and practice in applied linguistics: disconnection, conflict, or dialectic?*, *In Applied Linguistics*, 18(3):279-313, 1997.
- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BELL, J. (1993). *Doing your research Project*. Milton Keynes: Open University Press.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigacao*. Lisboa: Gradiva.
- BENNETT, S., MATON, K., KERVIN, L. *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. In British Journal of Educational Technology*, 39(5):775-786, 2008.
- BENTOLILA, Fernand. *Descrição linguística e didáctica: simplificar para compreender e fazer compreender. In Barbosa, Jorge Morais et al. (org.) Gramática e ensino das línguas – Actas do I Colóquio sobre Gramática*, 11-18. Coimbra: Almedina1999.
- BENVENISTE, Emile. *Saussure après un demi-siècle. In Cahiers de Ferdinand de Saussure (CFS)*, 20:7-12. Genève: Librairie Droz, 1963.
- BENVESITE, E.; ALMELA, J. *Problemas de linguística general. In Linguística*. México: Siglo Veintiuno, 1995.
- BERETTA, A. & CROOKES, G. *Cognitive and social determinants of discovery in SLA. In Applied Linguistics*, 14(3):250-275, 1980.
- BERNS, M. *'Second' and 'Foreign' language learning: same, different or none of the above?*. Clevedon, UK: B. Van Patten & J. F. Lee (eds), 1990.
- BEST, J. W.; KAHN, J. V. *Research in education*. 10th ed.. Boston: Allynand Bacon, 2006.

BIALYSTOK, E. *A Theoretical Model of Second Language Learning*. In *Language Learning*, 1978.

BIALYSTOK, E. *Coming of age in applied linguistics*. In *Language Learning*, 48(4):497-518, 1998.

BIALYSTOK, E. "Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas". In: Licerias, J. M. (Ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1992 (1a. ed. 1978)

BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994.

BLAKET S. et all. *Technology for early Childhood education and socialization: Development Applications and Methodologies*. New York: University of Memphis, 2010.

BLYTH, C. *A constructivist approach to grammar: teaching teachers to teach aspect*. In *The Modern Language Journal*, 81(i): 50-66, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, R., & TAYLOR, S. *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: J. Wiley, 1975.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*, 211-236,. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

BORGES, E. F. V. *Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental*, Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 2003.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Ed.Loyola, 2002.

- BRANSFORD, J.D, et al. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.
- BRAVO, M. P. C., EISMAN, L. B. *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, 1998.
- BRAUER, G. *Pedagogy of language learning in higher education: an introduction*. London: Ablex Long, 2001.
- BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N. *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. In *Applied Linguistics*, 1(2):89-164, 1980.
- BRONOWSKI, J. D. *As origens do conhecimento e da imaginação*. Brasília: UNB, 1997.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1993.
- BROWN, J. *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BRUMFIT, C. *Teacher Professionalism and Research*. In: COOK, G; SEIDLHOFER, B. (eds) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: OUP, 27-41, 1995
- BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BURKE, P. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*; Trad. Plínio Denzien, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- BURKART, A.J, MEDLIK R., BURKART, J. *Tourism: past, present and future*. Heinemann Educational Books, 1974.
- BUSBY, G. *Vocationalism in Higher Level Tourism Courses: The British Perspective*. *Journal of Further and Higher Education*, 25 (1), 29-43, 2001.

BYRNES, H. *Shaping the discourse of a practice: the role of linguistics and psychology in language teaching and learning*. In *The Modern Language Journal*, 84(iv):472-494, 2000.

CÂMARA, J. M. *Dicionário de Linguística e Gramática: Referente à Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1992.

CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In *Applied Linguistics*, 1(1):1-47, 1980.

CARDOSO, R. (org.). *A Aventura Antropológica*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

CARREL, P. L. *Metacognitive awareness and second language Reading*. In *The Modern Language Journal*, 73(ii):121-134, 1989

CARSON, G. , GODFREY *Koyaanisqatsi/Powaqqatsi*. in REGGIO Twentieth Century Fox, 2003 (DVD).

CARVALHO, A. A. A. *Mobile - learning: rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos para aprender*. In: CARVALHO, A.A.A.( org.) *Aprender na era digital: jogos e mobile-learning*. Lisboa: pp. 149-164, 2012.

CASTAÑOS, F. *Dez contradições do enfoque comunicativo*. In *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 21:65-78, 1993.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D. & OLIVEIRA, M. K. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CEBRIÁN, M. *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid, España: Narcea, 2007.

CELANI, M. A. A. *Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro*. In CELANI, M. A. A. (org.) *O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*, 147-161. São Paulo: EDUC, 1997.

CELANI, M. A. A. *A relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira*. In: FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 17-32, 2000.

CHAPELLE, C. *Multimedia Call: Lessons to be Learned from Research on Instructed SAL. Language Learning & Technology, II(1)*. In OTTONELLO, M. B. *Evaluación de la ejercitación gramatical en materiales didácticos multimedia: aspectos cognitivos, psicolingüísticos y didácticos*. In SANZ, A. M. G. (ed.); *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 2001 (1998).

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber. elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHEN, C-H. *Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration*. In *The Journal of Educational Research*, 102(1):65-75, 2008.

CHEN, M; Li, Y-L. *Personalized context-aware ubiquitous learning system for supporting effective English vocabulary learning*. *Interactive Learning Environments*, pp.341–364, 2010.

CHEN, N, et al. *Effects of short-term memory and content representation type on mobile language learning*. *Language Learning & Technology*. Kinshuk, Atabaska University, pp. 93–113, 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHOMSKY, N. *Reflections on language*. New York, Pantheon Books, 1975.

CHOMSKY, N. *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum Press, 1955-56/1975.

COHEN, L., & MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.

COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. *Research methods in education*. Londres: Routledge, 2000.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001.

COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. Bristol: Arnold, 1996.

CORBO, G. Aprendizaje móvil en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, M-Learning, Memorias del Congreso Regional de Investigación. I Edición, Venezuela, 2014.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre et al. *Saber preparar uma pesquisa - Definição, estrutura, financiamento*. São Paulo: Editora Hucitec; Rio de Janeiro: Editora Abrasco, 1999.

COSERIU, Eugenio. *Teoria da linguagem e Linguística geral*. Rio de Janeiro: Presença, 1961.

COSERIU, E., *Introducción a la lingüística*. In *Biblioteca románica hispánica* III(65). Madrid: Editorial Gredos, 1986.

COSERIU, E.; WEBER, H. *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. In *Biblioteca románica hispánica*, 377. Madrid; Editorial Gredos, 1992.

COSTA, F. A. *Tecnologias em educação - um século a procura de uma identidade*. In COSTA, F. A., PERALTA, H. & VISEU, S. (orgs.). *As TIC na educação em Portugal. Conceções e práticas*, 14-30. Porto: Porto Editora. 2007.

COSTA, F. A., PERALTA, H. & VISEU, S. (orgs.). *As TIC na educação em Portugal. Conceções e práticas*, 14-30. Porto: Porto Editora. 2007.

COUTINHO, C. P. *A qualidade da pesquisa educativa de natureza qualitativa: questões relativas a fidelidade e validade*. In *Revista Educação Unisinos*, 12(1): 5-15. 2008.

COUTINHO, C. P., & CHAVES, J. H. *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. In *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1):221-244. 2002

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; CUNHA, Suzana Ezequiel da. *Os caminhos da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Dos PCNs-LE à sala de aula: uma experiência de transposição didática*. In *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 34: 39-51. Campinas, IEL, 1999.

CRUZ, S. *Proposta de um modelo de integração das tecnologias de informação e comunicação nas práticas lectivas: o aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de Doutorado, Ciências da Educação (na especialidade de Tecnologia Educativa), Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2010.

DAVIS, C. & OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications, 1994.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

DÍAZ, O. *Formación tecno pedagógica: DIY para tecnófobos*, Apertura. Revista de Innovación. Vol.14, 2010.

DOOLEY, L. M. *Case Study Research and Theory Building*. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354, 2002.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. *Vigotsky e o aprender a aprender*. Ed. Autores Associados, São Paulo, 1999.

DZIUBAN, C. D. et al. *Blended learning*. *Educause Center for Applied Research*. *Research Bulletin*, 2004.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study Series. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ENGLER, Rudolf. *Remarques sur Saussure, sa système et sa terminologie*. In *Cahiers de Ferdinand de Saussure (CFS)*, 22:35-40. Genève: Librairie Droz, 1966.

ERAUT, M. *Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge*. In COFFIELD, F. (Ed), *The Necessity of Informal Learning*, 12-30. Bristol: Policy Press, 2000.

ERICKSON, F. *Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza*. In: WITTROCK, M.C. *La Investigación de la Enseñanza II*. Ediciones. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, p. 195-301, 1989.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In WITTROCK, M. C. *Handbook of research on teaching*, 119-161. New York: Macmillan, 1986.

EURICO, S. *Ensino Superior em Turismo: satisfação e empregabilidade*. Tese de Doutoramento não publicada. Faro: Universidade do Algarve, 2011.

EUROPEAN COMMISSION, Comunicado de Imprensa. *O Espaço Europeu de Ensino Superior em 2012: Relatório sobre a Implementação do Processo de Bolonha*. Higher Education Area, 2012.

EZPELETA, J.; ROCKWEEL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, E. *Jovens, telemóveis e escola*. Dissertação de mestrado em gestão de sistema de e-Learning. Universidade de Portugal, 2009.

FIDGEON, P. *Tourism education and curriculum design: A time for consolidation and review?* *Tourism management* 31.6 (2010).

FIGUEIREDO, O. M. F. G. *Do ensino da língua à língua no ensino*. Lingvarvm Arena. Revista do programa doutorado em didática de línguas da Universidade do Porto - Portugal, Vol. 2., 2011.

FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2004.

FONSECA, Joaquim. *Linguística e Texto/Discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa, ICAL PP, 1992.

FONSECA, Joaquim. *Pragmática linguística – introdução, teoria e descrição do português*. Porto: Porto Editora, 1994.

FONTANA, A. & Frey, J. H. *Interviewing: the art of science*. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Newsbury Park: Sage, 1994.

FRANÇA, Júnia Lessa et al. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8ª edição (revisada e ampliada). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 2.ª edição. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

FRAGOSO, A. *El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas*. In Lucio-Villegas, E. (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Valencia: Nau Llibres, 2004.

FRANCO, R. O. S. *Aplicativos móvel para apoio ao aprendizado de vocabulário de língua inglesa com conteúdo geolocalizado*. Dissertação (Mestrado em Informática), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FRANKLIN, B. *Quotations of Benjamin Franklin*, Applewood Books, 2003.

FRAWLEY, W. & LANTOLF, J. *Second language discourse: a vygotskyan perspective*. *In Applied Linguistics*. 6(1):19-44, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FULLER, R. Buckminster, *We can't defeat the existing system; we must build a better one instead*, in David McElroy *Jornal*, 2013.

GADET, François. *Saussure: une science de la langue*, 2.ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (1987).

GANITO, C. *O telemóvel como entretenimento: O impacto da mobilidade na indústria de conteúdo em Portugal*. Paulus editora, Lisboa, 2007.

GARCÍAARETIO, L. *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel, 2009.

GARDNER R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury, 1972.

GASS, S. *Second and foreign language learning: same, different or none of the above?*, 34-44. UK: B. Van Patten & J. F. Lee (eds), 1990

GATES, B. in RYAN, K.; COOPER J. M.; BOLICK, C. M. *Those Who Can, Teach*. Boston, EUA: Cengage Learning, 2014

GIBALDI, J. *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*. New York: The Modern Language Association of America, 1992.

GHIGLIONE R. e MATALON, B. *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 1992.

GILLHAM, Bill. *Case study research methods*. London: Continuum, 2000.

GLESNE, C. *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Boston: Pearson, pp.162-183, 2006.

GOETZ, J. P. LECOMPTE, M. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata, 1988.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOMES, Isabela Motta. *Manual como elaborar uma pesquisa de mercado*. Belo Horizonte:

GÓMEZ, FLORES & JIMENEZ, *La Metodología de la investigación educativa*, Málaga, Aljibe, 1999

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRAUE, M., & WALSH, D. (2003). *Investigação Etnografica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*, Lisboa: Fundacao Calouste Gulbenkian, 2003.

GROSSE, C. U. & VOGHT, G. M. *The evolution of languages for specific purposes in the United States*. In *The Modern Language Journal*, 75(ii):181-195, 1991.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petropolis: Vozes, 1995.

HAMEL, J. *Étude de cas et sciences sociales*. Paris: L'Harmattan, 1997.

HESSEN, J. *Teoria do Conhecimento*. Lisboa: Arménio Amado Editora, 1980.

HASMAN, M.A. *The role of English in the 21st century*. TESOL, Chile, pp. 18-21, 2004.

HARTNELL-YOUNG, E.; N. HEYM. *How mobile phones help learning in secondary schools*. Becta: Coventry, 2008.

HILL, M. M. & HILL, A. *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo, Lda, 2002.

HOCKETT C. F. *Curso de linguística moderna*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.

HORÁLEK, K. *Les fonctions de la langue et de la parole in Travaux linguistiques de Prague*, 1:41-46, 1964.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYLTENSTAM, K; PIENEMANN, M. *L2 Learners, variable output and language teaching*, in *Modelling and assessing second language acquisition*, 113-136. San Diego: College-Hill Press; K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds), 1985.

HYLTENSTAM, K & M PIENEMANN (eds). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, I.P., *Estatísticas do Turismo 2012*, Estatísticas oficiais, Edição 2013, 2012.

INSTITUTO CERVANTES, *El español una lengua viva*. Informe 2015, 2015.

JAFARI, J. & BRENT RITCHIE, J.R. *Toward a framework for tourism education: problems and prospects*. *Annals of Tourism Research*, 1, 13-34, 1981.

JAKOBSON, Roman. *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1963.

JOBS, S. *Your daily dose of Steve Jobs wisdom*, in *Steve Jobs Quotes*, 2004.

JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 420p, 2001.

KALMAN, J. *La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Naval, 2012.

KALMAN, J. Incorporación de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) a la práctica docente en la *educación secundaria*. Informe presentado a la Dirección del proyecto de Telesecundaria, ILCE-SEP, 2006.

KINGINGER, C. *Defining the zone of proximal development in US foreign language education*. In *Applied Linguistics*, 23( 2):240-261, 2002.

KRASHEN, S. *El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2*. In LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, 14. Madrid: Visor. Colección Lingüística y Conocimiento, 1977 (1992).

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman, 1985.

KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRIEG, P. (Orgs.). *O olhar do observador*. Campinas: Editorial Psy II, p. 163-198, 1995.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

KUKULSKA-HULME, A. *Will mobile learning change language learning?* ReCALL, pp.157–165, 2009.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. *The study of language in its social context*. Studium Generale 23:30-87. Revised as Ch. 8 of Sociolinguistic Patterns, 1970.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 4ª. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. *Chaos/complexity science and second language acquisition in Applied Linguistics*, 2(18):141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos, 1994.

LAURILLARD, D. *The teacher as action researcher: Using technology to capture pedagogic form*. In *Studies in Higher Education*, 33(2):139-154, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A Construção do Saber – Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

LEFEVRE, Fernando; CAVALCANTI, Ana Maria. *O sujeito coletivo que fala*. Interface (Botucatu), vol.10, no.20, p.517-524, 2006.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. *Metodologia do Ensino de Línguas*. In BOHN, H. I. & VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*, 211-236. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1998.

LEFFA, V. J. *A aprendizagem de línguas mediada por computador*. In LEFFA, V. J. (Org.), *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*, 11-36. Pelotas: Educat, 2006.

LESSARD-HÉBERT, M. et al. *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

LEVY, M.; KENNEDY, C.. *Learning Italian via mobile SMS*. In A. Kukulska-Hulme and J. Traxler (Eds.), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*, London: Routledge, pp.76–83, 2005.

LITTLEMORE, J. *An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy*. In *Applied Linguistics*, 22(2):241-265, 2001.

LOBATO, A. et al. *As tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: um estudo exploratório no CENFIC*, II Congresso Internacional TIC e Educação, Lisboa, 2012.

LOOI, C. K., et al. *Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: A research agenda*. *British Journal of Educational Technology*, pp. 154-169, 2011.

LOPES, L. P. M, *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional no processo de ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 1996.

LORENZO, F. *Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning*. In *The Language Learning Journal*, 36(1):21-33, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, S. V.. *Planejamento de Pesquisa – uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2000.

LUZIO, A. G., *Novas tecnologias educativas e ensino da enfermagem: Um estudo sobre opiniões*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2006.

LYONS, J. *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

LYONS, J. *Linguagem e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1982.

MARÇALO, Maria João. *Introdução à linguística funcional*. Lisboa: ICALP/Ministério da Educação, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. 4ª Edição. 3ª reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, C.G.C. *Desenvolvimento e implementação de um modelo de blended learning com objetos de aprendizagem no ensino superior*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Universidade do Minho - Instituto de Educação, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: ATLAS, 2006.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. Tese – USP - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATUI, J. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MATURANA, H. *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MAXWELL, J. A. *Qualitative research design: an integrative approach*. Applied Social Research Methods Series. v. 41. London: Sage Publications, 2005.

McGROARTY, M. *Construtive and construtivist challenges for applied linguistics*. In *Language Learning*, 48(4):591-622, December 1998.

McINTOSH, R. W. *Tourism principles, practices, and philosophies*. Libraries Australia. Ohio, 1972

McLAUGHLIN, B. *Algunas consideraciones metodologicas sobre el modelo del monitor*. In: Licerias, J. M. (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, 1992, 153-176 (1a. ed. 1978).

McLAUGHLIN, B. *The Monitor Model: Some Methodical Considerations*. *Language Learning* 28/2: 309-332, 1978.

McLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London, Arnold, 1987.

MELO, M. *Ensino do Inglês no 1º ciclo: percepções dos professores de Inglês do 1º e 2º ciclos e e alunos do 2º ciclo*, Tese de mestrado em Ensino precoce do Inglês, Instituto Politécnico do Porto, 2013.

MENDES, Cândido. *Representação e Complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

MENEZES, E. P. *Novas Tecnologias: repercussões no tempo e no espaço da educação a distância*. Universidade Salgado de Oliveira, 2003.

MENEZES, V. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*, Brasil, 2008.

MILES, M.B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, California: Sage, 1994.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 20ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITSCHIAN, H. *M-Learning – Die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*, Kassel GmbH, 2010.

MOURA, A. *Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa. Universidade de Minho, Lisboa, 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, F. & PAES, C. *Aprendizagem com Dispositivos Moveis: Aspectos Técnicos e Pedagógicos a Serem Considerados num Sistema de Educação*. Challenges 2007, Atas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (pp. 23- 32). Braga: CCUM, 2007.

MOREIRA, J. M. *Questionários: teoria e prática*. Lisboa: Livraria Almedina, 2004.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Trad. de Catarina Eleonora e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MUÑOZ, C., (ed). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Linguística, 2000.

MURCIA, J. *Redes del saber. Investigación virtual, proceso educativo y autoformación integral*. Bogotá: Alma Mater Magisterio, 2004.

MURPHEY, Tim; CHEN, Jin; & CHEN, Li-Chi. *Learners' constructions of identities and imagined communities*. In BENSON, P. & NUNAN, D. (eds.). *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, 83-100. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

NATION, I. S. P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NIGEL Brooke; SOARES, FRANCISCO, José (orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar. origens e trajetórias*. Editora UFMG, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes. 2007.

OLDENBERG, M. *A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. Ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

ORLANDI, E. *A análise de discurso: algumas observações*. In *D.E.L.T.A.*, 2(1):105-126, 1986.

ORLANDI, E. *A Análise de Discurso – Princípios & Procedimentos*. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. *O que é Lingüística*. Série Princípios. São Paulo, Ática, 2009.

PAIVA, J. *Expectativas e resistências face às TIC na escola*. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto, Porto Editora, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. *Modelo fractal de aquisição de línguas*. In: Bruno, F. T. C. (Org.). *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Paulo, Claraluz, 2005.

PAL, A. *Reading in a second/foreign language: a conceptual appraisal*. In *The ESPecialist*, 10(1):01-24, 1989.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. 3ª ed., São Paulo: Summus, 2001.

PARSONS, D. et al. *A Framework for assessing the quality of mobile learning*. Proceedings of the 11th International Conference for Process Improvement, Research and Education (INSPIRE), Southampton Solent University, UK, 2006.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

PAVLENKO, A. *Language learning memoirs as a gendered genre*. In *Applied Linguistics*, 2(22): 213-240, 2001.

PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1975

PEIXOTO, P. *A importância estratégica das línguas vivas no sistema educativa*. In *Revista SNESUP*, 2007.

PEMBERTON, L. et al. *A user created content approach to mobile knowledge sharing for advanced language learners*. In *Proceedings of mLearn*, 184–187. Orlando, Florida, 2009.

PEREIRA, A. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2007.

PFROMM NETO, S. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU/USP-SP, 1987.

PIENEMANN, M. *Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis*, *Applied Linguistics*, 10(1):52-79. Oxford: Oxford University Press, 1989

PISCITELLI, A. *Nativos digitais: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana, 2009.

POTTIER, Bernard. *Linguística Moderna y Filología Hispánica*. Madrid: Gredos, 1970.

POTTIER, Bernard. *Presentación de la lingüística*. Madrid: Ediciones Alcalá, 2.<sup>a</sup> ed., 1972 (1967).

POTTIER, Bernard. *Linguística Geral – Teoria e Descrição*. Rio de Janeiro: Presença/Universidade de Santa Úrsula, 1978 (1974).

PRABHU, N. S. *Communication – a help or hindrance to language learning? In English Teaching Professional*, 4:21-23, January 2003.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*, 9(5), 1-6. *On the Horizon*, 2001.

PRENSKY, M. *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill, 2001.

PRENSKY, M. *Listen to the Natives*, 63(4). 8-13. *Educational Leadership*, 2005.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International, (Col. Didactique des langues étrangères), 1988.

RABANALES, Ambrosio. *Les interdisciplines linguistiques*. In *La linguistique*, 15(2): 95-105, 1979.

REAGAN, T. *Constructivist epistemology and second/foreign language pedagogy*. In *Foreign Language Annals*, 32(4):413-425, 1999.

REGO, C. R. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RICHARDS, J. C. *Introduction: Understanding Second & Foreign Language Learning*, 1-14. J C Richards (ed.), 1978.

RICHARDS, J. C. (ed.). *Understanding Second & Foreign Language Learning. Issues & Approaches*. Rowley, Mass., Newbury House Pub, 1978.

RITCHIE, J.R., SHEEHAN, L.R. & TIMUR, S. *Tourism sciences or tourism studies? Implications for the design and content of tourism programming*. Téoros. Revue de recherche en tourisme, 2008.

RODRÍGUEZ, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell Publishing, 1989.

ROMERO, J. Tecnologías informáticas, nuevas formas de capital cultural e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. In revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona, 2002.

RUBIN, J. *Study of cognitive processes in second language learning*. In *Applied Linguistics*, 11(2):117-131, 1981.

RÜSCHOFF, B. *Construction of Knowledge as the Basis for Foreign Language Learning*. In MIßLER, B. & MULTHAUP, U. *The Construction of Knowledge, Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning: Essays in Honour of Dieter Wolff*. Tübingen: Stauffenberg, 1999.

RÜSCHOFF, B., & RITTER, M. *Technology-enhanced language learning: Construction of knowledge and template-based learning in the foreign language classroom*. In *Computer Assisted Language Learning*, 14(3-4): 219-232, 2001.

RÜSCHOFF, B. *Wissenskonstruktion als Grundlage fremdsprachlichen Lernens*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (28):32-43, 1999.

RYAN, K.; COOPER J. M.; BOLICK, C. M. *Those Who Can, Teach*. Boston, EUA: Cengage Learning, 2014.

SABOIA, J. et al, *O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino aprendizagem no meio virtual*. Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem fronteiras, Cachoeirinha, 2013.

SALABERRY, M. R. *The use of technology for second language learning and teaching: a retrospective*. In *The Modern Language Journal*, 85(1):39-56, 2001.

SALGADO, M. & COSTA, C. *Ensino Superior na área do Turismo em Portugal*. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo, 1(2), 2-16, 2009.

SALGADO, M., COSTA, C. & SANTIAGO, R. *Educação e organização curricular em Turismo no Ensino Superior português*. Revista Turismo & Desenvolvimento 13/14(1), 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a Ciência*. 11. ed., Coimbra: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Cortez, 572p., 2002.

SANTOS, D. M. B. *Educação para além do mercado de trabalho*. In *Anais do XXXI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação (CSBC)*. Workshop sobre Educação em Computação (WEI), Natal, 2011.

SANTOS, D. M. B., DURAN, A. A., BURNHAM, T. F. *Análise fenomenológica da convergência tecnológica no cotidiano: primeiras reflexões*. In *Anais do IV Colóquio Internacional Saberes, Práticas*, 2010.

SANTOS, D. M. B. *Uma abordagem baseada em problemas para o ensino de Padrões GRASP*. In *Anais do XXXI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação (CSBC)* - Workshop sobre Educação em Computação (WEI), Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, E. e tal. *A avaliação da aprendizagem em Educação on line*. São Paulo. Edições Loyola, 2006.

SARAN et al. *Using mobile phone in pronunciation teaching in English-medium University in Turkey*. Eurasian Journal of Educational Research, pp. 97-114, 2008.

SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale* - Édition critique préparé par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1967.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. de A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006. *Cours de linguistique general*. Charles Bally e Albert Sechehaye (orgs.), com a colaboração de Albert Riedlinger, 1916.

SAUSSURE, F. *Première Cours de Linguistique Générale* (1907): d'après les cahiers d'Albert Riedlinger/ Saussure's first course of lectures on general linguistics (1907) : from the notebooks of Albert Riedlinger. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by George Wolf. Pergamon Press, 1996.

SCHACHTER, J., & GASS S. *Second Language Classroom research: Issues and Opportunities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1996.

SCHÖN, M. *Alumni Marketing como componente do Marketing no Ensino Superior – Futuros desafios para as Universidades Europeias*, Tese Doutoramento, Universidad de Extremadura, 2015.

SCHUMANN, J. *Second language acquisition: The pidginization hypothesis*. In *Language learning* 26:291-408, 1976. Traduzido em LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Síntesis, 1992.

SELBER, S. *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 2004.

SELIGER, H., & SHOHAMY E. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SELINKER, L. *Interlanguage*. In *IRAL* 3:209-231, 1972. Traduzido em LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Síntesis, 1992.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes v. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

SEVERINO, Antônio Carlos. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHARMA, S. et al. *Web services model for mobile, distance and distributed learning using service-oriented architecture*. *International Journal of Mobile Communications*, pp. 178-192, 2006.

SHARPLES, M. et al. *Mobile learning: small devices, big issues*. In Balacheff, N., et al. (eds) *Technology enhanced learning: Principles and products*. Berlin: Springer, 2009.

SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOLOWAY, E., Norris, C., Blumenfeld, P., Fishman, B., Krajcik, J., & Marx, R. *Log on Education: Handheld devices are ready-at-hand*. *Communications of the ACM*, 44(6), 15-20, 2001.

SONG, Y.; FOX, R. *Uses of the PDA for undergraduate students' incidental vocabulary learning of English*. *ReCALL*, pp. 290–314, 2008.

STAKE, R. E. *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STAKE, R. E. *Case Studies*. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Newsbury Park: Sage, 1994.

STAKE, R. E. *Case studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 435-454. London: Sage, 2000.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2005.

STAKE, R. E., TAYLOR, J., & EVANS, D. *Pulling together: Keeping track of pedagogy, design and evaluation through the development of scenarios - a case study*. In *Learning, Media and Technology*, 30(2), 131-145, 2007 (2005).

STERN, H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STEWART, M. M., *Critical influences on tourism as a subject in UK higher education: lecturer perspectives*. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 1(1), 5-18, 2002.

TARONE, E. *On the variability of interlanguage systems in Applied Linguistics* 4(2):142-163, 1983. Traduzido em LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Síntesis, 1992.

TARONE, E., GASS, S., COHEN, A., eds. *Research Methodology in Second language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1994.

TAYLOR, I., & TAYLOR, M. *Psycholinguistics: Learning and using language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.

TELLES, J. A. *A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas*. In GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*, 15-38. Londrina: Ed. UEL, 2002.

TING HUNG HSIU. *Learners' Perceived Value of Video as Mediation in Foreign Language Learning*. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. Vol. 18, Iss. 2, pp. 171-190, 2009.

THIOLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Polis, 1982.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa ação*. 17.ed. São Paulo: Cortez. 2009.

THORNTON, P.; HOUSER, C. *Using mobile phones in education*. Proceedings of the 2nd IEEE - International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education JungLi, Taiwan: IEEE Computer Society, pp.3-10, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUMBULI, E.; FARR, B. *Language and Learning: What teachers need to know*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc, 2005.

TUCKMAN, B. *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VAN PATTEN, B. & LEE, J. F. *Contexts, Processes, and Products in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*, 240-24. UK: B. Van Patten & J. F. Lee (eds), 1990.

VAN PATTEN, B. & LEE, J. F. (eds). *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1990.

VARÓ, E. A., & LINARES, M. A. M. *Diccionario de lingüística moderna. Ariel lingüística*. Barcelona: Ed. Ariel, 2004.

VÁSQUEZ, R. R., & Angulo, R. F. *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

VAVASSORI, F. e tal. *Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuais: um estudo de caso*. In: SILVA, Marco (org). *Educação on line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, pp. 311 – 325, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. CAMARGO, Jeferson Luiz (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. *The instrumental method in psychology*, in J. Wertsch (Ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*, pp. 134-143. Armonk, NY: Sharpe, 1981.

WARSCHAUER, M. *The changing global economy and the future of English teaching*, 2000.

WATZLAWICK, P; KRIEG, P. (Orgs.). *O olhar do observador*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora da UnB, 442p, 1994.

WELLER, Wivian. *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método*. *Educação e Pesquisa*, 32(2):241-260, 2006.

WENDEN, A. L. *Learner development in language learning. In Applied Linguistics*, 23(1):32-55, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *Communication and community: the pragmatics of ESP. In English for Specific Purposes*, 17(1):3-14, 1998.

WILKINS, D. *Linguistics and Language Teaching*. Londres: Edward Arnold, 1972.

WITTROCK, M. C. *La Investigación de la Enseñanza II*. Barcelona, Buenos Aires, Mexico: Paidós, 1989.

WONG, L.-H., e LOOI, C.K. *Vocabulary learning by mobile-assisted authentic content creation and social meaning-making: Two case studies. Computer Assisted Learning*, pp. 421–433, 2011.

XAVIER, A. C. *Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos Acadêmicos*. 1. ed. Recife: Rêspel, 2010.

YIN, R.. *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1994.

YIN, R. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## Webgrafia

A3Es. *O Sistema de Ensino Superior em Portugal*. Acesso 16-07-06. Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 174. Assembleia da República, Lisboa, 2012.

Acedido a 4 de outubro de 2016; disponível em:

<http://www.fenprof.pt/SUPERIOR/?aba=37&mid=132&cat=70&doc=6444>

AGUILAR, M. *La Generación Ciber*. 2010.

Acedido a 17 de novembro de 2016; disponível em:

<http://www.elheraldo.hn/layout/set/print/Ediciones/2010/07/07/Opinion /La-generacion-ciber/>

AHEARN, L.M. *Language and agency*. 2001.

Acedido a 15 de novembro de 2016; disponível em:

<http://www.umass.edu/accela/llc/794d/pdf/Ahearn%20Language%20and%20Agency.pdf>

BAŞOĞLU, E. B.; AKDEMİR, Ö. *A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: using mobile phones and flash cards*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, pp. 1-7, 2010.

Acedido a 27 de agosto de 2016; disponível em:

<http://www.tojet.net/articles/931.pdf>

BROWN, T.H. *O papel do m-learning no futuro do e-learning na África?* 2003.

Acedido a 3 de setembro de 2016; disponível em:

<http://www.tml.hut.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/brown03.pdf>

CARDOSO et al. *E-generation: Os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: CIES/ISCTE – Centro de Investigação e Estudos. 2007.

Acedido a 27 de agosto de 2016; disponível em:

<http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>

CARRETERO, A. *Las TICS en el aula de inglés: un proyecto de trabajo*. [Cuaderno digital]. 2005.

Acedido a 27 de agosto de 2016; disponível em:

<http://www.quadernsdigitals.net>

CASTELLS, M. et al. *The mobile communication society. A cross-cultural analysis of available evidence on the social uses of wireless communication technology*. Report, University of Southern California, 2004.

Acedido a 3 de setembro de 2016; disponível em:

<http://arnic.info/workshop04/MCS.pdf>

COSTA, G. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino - aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*, Brasil, 2013.

Acedido a 15 de novembro de 2016; disponível em:

<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11333/TESE%20Giselda%20dos%20Santos%20Costa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FATLA. *Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica*. 2008.

Acedido a 17 de novembro de 2016; disponível em:

<http://www.fatla.org>.

FRANCO, Claudio de Paiva. *A Tecnologia no Ensino de Línguas: Do século XVI ao XXI*.

Acedido a 6 de dezembro de 2016; disponível em:

[http://www.letramagna.com/artigo18\\_XII.pdf](http://www.letramagna.com/artigo18_XII.pdf)

GEDDES, S. J. *Mobile learning in the 21st century: Benefit to learners*. 2004.

Acedido a 6 de dezembro de 2016; disponível em:

<http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf>

GESER, H. *Towards a sociological theory of the mobile phone*, 2004.

Acedido 4 de outubro de 2016; disponível em:

[http://socio.ch/mobile/t\\_geser1.htm](http://socio.ch/mobile/t_geser1.htm)

GROMILK, N.A. *Cell phone video recording feature as a language learning tool: a case study*. 2010.

Acedido a 7 de julho de 2016; disponível em:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511001424>.

HERTEL, T. *The Journal. Retrieved*, (2003, May 1) 2005.

Acedido a 3 de setembro de 2016; disponível em:

<https://thejournal.com/Articles/2005/05/01/The-Advantages-of-Using-Technology-in-Second-Language-Education.aspx?Page=1>

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, 1981.

Acedido a 27 de agosto 2016; disponível em:

[http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf) (consulta abril 2015)

LARU, J. *Scaffolding learning activities with collaborative scripts and mobile devices*. Tese de doutoramento. Universidade de Oulu, Finlândia. Departamento Ciências Humanas, 2012.

Acedido a 27 de agosto de 2016; disponível em:

<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514299407/isbn9789514299407.pdf>.

LOW, L., et al. *M.Learner-centric design of digital mobile learning*. 2006.  
Acedido a 15 de novembro 2016; disponível em:  
[https://olt.gut.edu.au/udf/OLT2006/gen/static/papers/Low\\_OLT2006\\_paper.pdf](https://olt.gut.edu.au/udf/OLT2006/gen/static/papers/Low_OLT2006_paper.pdf)

MCSHANE, K. *Issues in blended teaching and learning*. Universidade de Edimburgo, 2005.  
Acedido a 3 de dezembro de 2016; disponível em:  
<http://www.elearn.malts.ed.ac.uk/issues/news/ebreak13.phtml>

MOR, Y.; CRAFT, B. *Learning design: reflections on a snapshot of the current landscape*.  
Research in Learning Technology, 1995.  
Acedido a 3 de dezembro de 2016; disponível em:  
<http://oro.open.ac.uk/33910/1/ALTC2012-ASLD.pdf>

PAIVA, V.L.M.O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*, 2008.  
Acedido a 14 de setembro de 2016; disponível em:  
<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>.

PAULINO. D. *História do e-Learning*. Webaula, 2009.  
Acedido a 3 de dezembro de 2016; disponível em:  
[http://www.oficinadanet.com.br/artigo/2000/historia\\_do\\_e-learning](http://www.oficinadanet.com.br/artigo/2000/historia_do_e-learning).

SANTOS. E. *Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas*. In:  
Revista FAEBA, v.12, no. 18, 2003.  
Acedido a 17 de novembro de 2016; disponível em:  
<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>

SANTOS. F. *Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: concepção e implementação sob uma ótica sóciotécnica*, 2006.  
Acedido a 17 de novembro de 2016; disponível em:  
[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000401132](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000401132)

SHYAMLEE, S. D., & M., P. *International Conference on Language, Medias and Culture*, 2012.  
Acedido a 4 de abril de 2016; disponível em:  
<http://www.ipedr.com/vol33/030-ICLMC2012-L10042.pdf>

UNESCO. *Policy guidelines for mobile learning*. France, 2013.  
Acedido a 6 de dezembro de 2016; disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>

WARSCHAUER. M. *Thoughts on the iPad*. Papyrus News, 2010.  
Acedido a 28 de agosto de 2016; disponível em:  
<http://papyrusnews.com/2010/02/03/thoughts-on-the-ipad/>

## Anexo

# A integração e uso das novas tecnologias no ensino/aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) (LE), na área do Turismo, por parte de docentes, no ensino Superior

O presente questionário enquadra-se no âmbito da tese de doutoramento, em linguística, inscrita na Universidade de Évora, com o título Novas tecnologias para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, na área do Turismo, no Ensino Superior.

Pretendemos proceder ao levantamento de opiniões dos docentes de língua(s) estrangeira(s), no ensino superior, de cursos na área do Turismo relativamente à integração e ao uso das novas tecnologias como apoio/suporte ao ensino/aprendizagem de LE.

Para o efeito, solicitamos a sua colaboração através das respostas às questões a seguir apresentadas.

Não existem respostas corretas ou incorretas, mas opiniões e convicções pessoais sobre o tema apresentado.

O preenchimento do questionário tem uma duração aproximada de 10 minutos.

As respostas obtidas são confidenciais e destinam-se exclusivamente à elaboração da tese de doutoramento acima mencionada.

O preenchimento deste questionário é de carácter voluntário.

Existem 42 perguntas neste inquérito

## Parte I - As TIC no ensino/aprendizagem de LE - A sua prática docente/opinião

A seguir apresentamos uma série de questões relacionadas com a sua função/trabalho de professor/docente na área do ensino/aprendizagem de LE.

### 1 Tem conhecimento de algum projeto/estudo na área da integração/uso das TIC no âmbito educativo/académico relacionado com o ensino/aprendizagem de LE? \*

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- Sim  
 Não

### 2 Indique o(s) nome(s) do projeto(s):

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '1 [PD28]' (Tem conhecimento de algum projeto/estudo na área da integração/uso das TIC no âmbito educativo/académico relacionado com o ensino/aprendizagem de LE?)

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>

### 3 Já participou em algum projeto/estudo deste tipo? \*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

### 4 Indique o(s) nome(s) do projeto(s):

**Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

A resposta for 'Sim' na pergunta '3 [PD29]' (Já participou em algum projeto/estudo deste tipo?)

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

1	
2	
3	

### 5 Recebeu formação na área das TIC enquanto estudou no ensino superior? \*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

### 6 Considera que as TIC ajudam no trabalho docente? \*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

### 7 Considera necessário que os professores/docentes de LE tenham formação na área das TIC para usá-las nas aulas? \*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

**8 Usa as TIC no trabalho quotidiano como professor/docente? \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

**9 Considera que precisa mais formação e informação? \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

**10 Usa as TIC para melhorar as suas competências docentes no ensino/aprendizagem de LE? \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

**11 Sente-se capaz de criar materiais para as aulas mediante recursos informáticos e/ou multimédia? \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

**12 Usa os recursos informáticos e/ou multimédia fornecidos pelas editoras dos manuais? \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

**13 Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)? \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

**14 Usa os dispositivos móveis como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)? \***

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- Sim
- Não

**15 Quais dos seguintes dispositivos móveis usa como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)? \***

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?) e A resposta for 'Sim' na pergunta '14 [PD40]' (Usa os dispositivos móveis como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione todas as que se aplicam:

- Telemóvel
- Smartphone (iPhone)
- Tablet (iPad ou equivalente)
- Netbook
- Pocket pc
- PDA
- Consola portátil (PSP)
- MP3
- MP4 (iPod)
- Outro:

**16 Com que frequência recorre ao uso das TIC para desenvolver as seguintes competências? \***

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Expressão oral	<input type="radio"/>				
Compreensão oral e auditiva	<input type="radio"/>				
Expressão escrita	<input type="radio"/>				
Compreensão escrita	<input type="radio"/>				
Mediação/tradução	<input type="radio"/>				
Cultura	<input type="radio"/>				

**17 Com que frequência recorre ao uso dos dispositivos móveis para desenvolver as seguintes competências? \*****Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

A resposta for 'Sim' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?) e A resposta for 'Sim' na pergunta '14 [PD40]' (Usa os dispositivos móveis como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Expressão oral	<input type="radio"/>				
Compreensão oral e auditiva	<input type="radio"/>				
Expressão escrita	<input type="radio"/>				
Compreensão escrita	<input type="radio"/>				
Mediação/tradução	<input type="radio"/>				
Cultura	<input type="radio"/>				

**18 Qual a média de alunos em sala de aula? \*****Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

A resposta for 'Sim' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- >15
- entre 15-20
- entre 21-30
- entre 31-40
- entre 41-50
- + de 50

**19 Considera que o número de alunos em sala de aula influencia a integração e o uso das TIC em aula? \*****Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

A resposta for 'Sim' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim
- Não
- Não sei/Não respondo

**20 O uso das TIC como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da LE (língua estrangeira), para os alunos, favorece/beneficia o mesmo, nos seguintes locais: \***

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Em sala de aula	Fora da sala de aula	Em ambos locais	Em nenhum dos locais anteriores
Aceder rapidamente a informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter sempre informação disponível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar atividades diferentes e motivadoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar a expressão escrita em LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar a expressão oral em LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar a compreensão escrita em LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar a compreensão oral em LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediação/ tradução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar as competências Culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**21 O uso dos dispositivos móveis como suporte ao processo de ensino/aprendizagem da LE, para os alunos, favorece/beneficia o mesmo, nos seguintes locais: \***

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Em sala de aula	Fora da sala de aula	Em ambos locais	Em nenhum dos locais anteriores
Aceder rapidamente a informação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter sempre informação disponível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar atividades diferentes e motivadoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar a expressão escrita em LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar a expressão oral em LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar a compreensão escrita em LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar a compreensão oral em LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mediação/ tradução	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver/melhorar as competências Culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Parte II – Opinião: ensino/aprendizagem curricular através da integração e uso das TIC e dispositivo**

Selecione a opção que mais se adequa a si.

**22**

\*

**Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

A resposta for 'Sim' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
É útil integrar e usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As tarefas são executadas mais rapidamente se integrar e usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha aula é mais produtiva se integrar e usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É fácil e intuitivo interagir com as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou capaz de usar sem dificuldade as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É fácil aprender e manusear as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É uma experiência inovadora o uso das TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É uma experiência motivadora o uso das TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
A integração e o uso das TIC e os dispositivos móveis devem ser obrigatórios nas aulas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A possibilidade de obter melhores resultados poderá estar na origem da integração e uso das TIC e dos dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha instituição possui um departamento de informática que dá apoio e assistência nas dificuldades que surjam com o uso das TIC e dos dispositivos móveis como suporte ao ensino da LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integro e uso as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE, de forma voluntária?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuo os recursos necessários para usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possuo os conhecimentos necessários para usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus alunos possuem os recursos necessários para usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte à aprendizagem da LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os meus alunos possuem os conhecimentos necessários para usar as TIC e os dispositivos móveis como suporte à aprendizagem da LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
Adapto os conteúdos da UC da LE às atividades levadas a cabo usando as TIC e os dispositivos móveis como suporte à aprendizagem da LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O uso das TIC e dos dispositivos móveis é compatível com outros suportes de aprendizagem (livros, manuais, caderno de exercícios, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso as TIC e os dispositivos móveis como suporte ao ensino/aprendizagem de LE?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Parte III – Competências na área das novas tecnologias (TIC)

A seguir apresentamos uma série de itens relacionados com as suas competências informáticas. Responda às seguintes perguntas, tendo em conta os seguintes critérios:

### 23 Responda às seguintes perguntas, tendo em conta os seguintes critérios: \*

**Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

A resposta for 'Não' na pergunta '13 [PD39]' (Usa as TIC como suporte ao ensino da(s) língua(s) estrangeira(s)?)

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei/Não respondo
As TIC interessam-me?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conheço a terminologia relacionada com as TIC?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho conhecimentos básicos do computador e suas funções?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acedo e navego pela internet sem qualquer problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei como funcionam os diferentes motores de busca para localizar informação na Internet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso o email?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso as redes sociais (twitter, facebook, instagram)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso outros recursos e programas/aplicações de comunicação (fórum de discussão, chats, skype, whatsapp...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Parte IV – Acesso à Internet e dispositivos

A seguir apresentamos uma série de itens relacionados com as infra-estruturas da Instituição onde trabalha, bem como o acesso à internet e tipos de dispositivos na área das novas tecnologias que usa.

### 24 Considera adequadas as infra-estruturas da sua Instituição quanto ao número de computadores: \*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

### 25 As salas de aula estão equipadas com: \*

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- PC fixo  
 PC portátil  
 videoprojetor  
 colunas audio  
 smartboard (quadro interativo)  
 conexão wifi  
 conexão por cabo  
 tela de projeção  
 Outro:

### 26 Considera adequadas as infra-estruturas da sua Instituição quanto à rapidez do acesso à Internet: \*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

### 27 Acede à Internet: \*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim  
 Não

### 28 Acede à Internet por dispositivos móveis \*

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '27 [ACID21]' (Acede à Internet:)

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim
- Não

### 29 Acede à Internet por algum dos seguintes dispositivos móveis: \*

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '27 [ACID21]' (Acede à Internet:) e A resposta for 'Sim' na pergunta '28 [ACID22]' (Acede à Internet por dispositivos móveis)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- PC portátil
- Telemóvel
- Smartphone (iphone)
- Tablet (iPad ou equivalente)
- Outro:

### 30 Com que frequência utiliza os seus dispositivos para aceder à Internet? \*

Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:

A resposta for 'Sim' na pergunta '27 [ACID21]' (Acede à Internet:) e A resposta for 'Sim' na pergunta '28 [ACID22]' (Acede à Internet por dispositivos móveis)

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Sempre
- Dispositivo não permite aceder

### 31 Geralmente acede à Internet: \*

**Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

A resposta for 'Sim' na pergunta '27 [ACID21]' (Acede à Internet.) e A resposta for 'Sim' na pergunta '28 [ACID22]' (Acede à Internet por dispositivos móveis)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- em casa
- na instituição onde trabalha
- na sala de professores/docentes
- na biblioteca
- cibercafé
- na rua
- Outro:

### 32 Geralmente acede à Internet na Instituição por: \*

**Responda a esta pergunta apenas se as seguintes condições são verdadeiras:**

A resposta for 'Sim' na pergunta '27 [ACID21]' (Acede à Internet.) e A resposta for 'Sim' na pergunta '28 [ACID22]' (Acede à Internet por dispositivos móveis)

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- wifi
- fibra ótica
- cabo
- satélite
- ADSL (fixa)
- Internet móvel banda larga (pen móvel)
- não sei
- Outro:

### 33 Indique todos os dispositivos TIC que possui e usa. \*

Por favor, selecione **todas** as que se aplicam:

- PC fixo
- PC portátil
- Telemóvel
- Smartphone (iPhone)
- Tablet (iPad ou equivalente)
- Netbook
- Pocket pc
- PDA
- Consola portátil (PSP)
- MP3
- MP4 (iPod)
- Smartboard (quadro interativo)
- Outro:

## Parte V – Dados pessoais

### 34 Sexo \*

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Feminino
- Masculino

### 35 Idade \*

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- entre 22-25 anos
- entre 26-35 anos
- entre 36-45 anos
- entre 46-55 anos
- + de 56 anos

### 36 Formação académica \*

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Licenciatura
- Pós graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós doutoramento
- Outro

### 37 Há quantos anos leciona a(s) unidade(s) curricular(es) de língua estrangeira em cursos de ensino superior na(s) área(s) do Turismo? \*

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- 0-3 anos
- 3-5 anos
- 5-10 anos
- 10-15 anos
- 15-20 anos
- + de 20 anos

**38 Qual/ Quais a(s) unidade(s) curricular(es) de língua estrangeira em cursos de ensino superior na(s) área(s) do Turismo que leciona? \***

Por favor, seleccione **todas** as que se aplicam:

Inglês

Francês

Espanhol

Alemão

Mandarim

Outra(s)::

**39 Curso(s) em que leciona**

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

Curso 1

Curso 2

Curso 3

Curso 4

Curso 5

## Parte VI - Dados da Instituição

### 40 Tipo de Instituição onde leciona \*

Por favor, seleccione **todas** as que se aplicam:

- Universidade Pública
- Universidade Privada
- Instituto Politécnico Público
- Instituto Politécnico Privado

### 41 Identificação da Instituição onde leciona Indique os seguintes dados:

Selecione pelo menos uma resposta

	Nome da Instituição	Nome da Escola	Ensino público ou privado
1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

### 42 Número de docentes de língua estrangeira (LE) na(s) Escola(s) onde leciona. \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

**Agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.**

Submeter o seu inquérito  
Obrigado por ter concluído este inquérito.



---

**Contactos:**

Universidade de Évora  
**Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA**  
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94  
7002-554 Évora | Portugal  
Tel: (+351) 266 706 581  
Fax: (+351) 266 744 677  
email: [iifa@uevora.pt](mailto:iifa@uevora.pt)