

## Estado atual do ensino de línguas por tarefas e utilização das TIC na Europa e Estados Unidos da América: sinopse de um estudo

---

ANTÓNIO BERNARDO LOPES  
Universidade do Algarve – CETAPS

### **Abstract**

This chapter presents the synopsis of an international survey conducted within the scope of the European-funded project PETALL (Pan-European Task Activities in Language Learning) on the use of ICT in Task-based Language Teaching (TBLT). Besides trying to ascertain the ways in which technology-mediated tasks are put into practice by practitioners in both the EU and the USA, this study also looks into the differences and similarities that exist between their beliefs and attitudes in the implementation of other methods and approaches in the language classroom, familiarity with the theoretical tenets of TBLT, and the use of textbooks and other resources.

**Keywords:** Task-based Language Teaching; ICT in Language Teaching; Teacher Education; Teaching Practice, Comparative Study

### **Introdução**

Em programas de formação de professores em todo o mundo, os formadores têm procurado proporcionar aos seus alunos uma visão abrangente da diversidade de métodos e abordagens para o ensino de línguas que têm sido propostos ao longo das últimas décadas. Cada um desses métodos tem as suas próprias vantagens e desvantagens, sendo que alguns deles estão enraizados mais em crenças veiculadas através dos tempos do que em dados cientificamente comprovados por investigação sustentada metodologicamente (Martin-Sánchez, 2009; Kondo, Fernández & Higuera, 1997). Isto decorre do facto de estas propostas estarem associadas aos contextos sociais, culturais e económicos de onde emergem, e procuram dar uma resposta ao que se acreditam ser as necessidades, preferências e capacidades dos aprendentes e, a um outro nível, as exigências do mercado ou da sociedade em geral (Aslanova & Ayupova, 2016; Cameron, 2002. Urciuoli, 2010; Shin, 2016). Algumas dessas propostas são mais bem-sucedidas do que outras em se tornarem parte das rotinas do professor na sala de aula, o que, por si só, embora empiricamente verificável, não constitui uma forma de validação científica. O que pode ser validado, em vez disso, são os modos pelos quais os docentes assimilam essas propostas, avaliam-nas, colocam-nas em prática, descartam-nas ou simplesmente ignoram-nas. As tendências no ensino de línguas são reveladoras de preconceitos ideológicos, inclinações políticas e atitudes culturalmente enraizados não só nos professores, mas também noutros *stakeholders* e atores que condicionam o sistema educativo (Fairclough, 2006; Heller, 2003 e 2010). Medir o grau de empenhamento do professor relativamente a este ou àquele método, determinar o quanto

desse empenhamento é baseado na avaliação objetiva e no conhecimento válido, e quanto se alicerça em preconceitos ou percepções erróneas são desafios complexos para os investigadores em educação. Todavia, tal empenhamento ou adesão a um método ou abordagem por parte dos professores de línguas não deve ser confundido a validação da sua eficácia; deve antes ser entendido como o resultado de um conjunto de condições que o tornam aceitável aos olhos dos docentes.

Esta é a principal preocupação do presente estudo, que foi realizado no âmbito de um projeto financiado pela Comissão Europeia com o objetivo de promover o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) mediadas pelas TIC (Thomas & Reinders, 2010; González-Lloret, & Ortega, 2014). Este projeto, denominado *Pan-European Task-based Activities in Language Learning* (PETALL), decorreu entre janeiro de 2013 e junho de 2016 e reuniu instituições de formação de professores e escolas do ensino básico e secundário de dez países europeus (Lopes, 2015). Como um dos propósitos do projeto era oferecer cursos de formação nessa área, foi necessário determinar os principais pontos de referência metodológicos dos professores e caracterizar suas práticas de ensino, antes que o consórcio do projeto pudesse criar uma estratégia de formação sensível às suas percepções e satisfazer as suas necessidades, motivando-os a utilizar as tarefas baseadas nas TIC como rotina na sala de aula de línguas.

Por outro lado, uma vez que no decurso das ações de disseminação do projeto os membros do consórcio entraram em contato com os professores dos EUA, surgiu a oportunidade de executar a pesquisa *on-line* em ambos os lados do Atlântico. Da recolha das suas respostas resultou uma análise comparativa entre as práticas e crenças dos docentes da UE e dos Estados Unidos.

A pesquisa procurou abordar as seguintes questões:

1. Quais são as crenças e atitudes dos professores em relação ao ELBT?
2. Quais são as crenças e atitudes dos professores em relação ao uso das TIC no ELBT?
3. Como os professores classificam a importância da ELBT em relação a outros métodos e abordagens?
4. Com que frequência os professores implementam o ELBT em sala de aula?
5. Com que frequência os professores implementam tarefas mediadas por tecnologia em sala de aula?

6. Que outras abordagens e métodos que os professores usam na língua aula?
7. Que diferenças de crenças, atitudes e práticas existem entre a UE e os EUA profissionais em relação ao ELBT?
8. Que diferenças de crenças, atitudes e práticas existem entre a UE e os EUA profissionais em matéria de utilização das TIC no ELBT?
9. 9) que diferenças existem entre os profissionais da UE e dos EUA em relação a abordagens e métodos?

### **Porquê o enfoque no ELBT e nas TIC**

Tanto na Europa como nos Estados Unidos, os professores têm tido a oportunidade de experimentar uma série de diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas através de cursos de formação inicial e de formação em serviço. Uma abordagem que tem sido especialmente trabalhada nos últimos anos e que tem atraído a atenção de um número crescente de académicos, investigadores e professores é ELBT (Hadadi, Albuquerque & Goodarzi, 2014; Roessingh, 2014; Schmid & Whyte, 2014; González-Lloret, 2015; Kurek, 2015; Martins, 2015; Tsai, 2015; Lai & li, 2011; Shehadeh & Coombe, 2012). Um dos seus principais instrumentos, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) (Conselho da Europa, 2001) apresenta um capítulo inteiro sobre a aprendizagem baseada em tarefas, uma distinção não concedida a outros métodos e abordagens e que assinala a prioridade que deve ser dada ao uso da língua como uma capacidade prática não só para se comunicar eficazmente, mas também para produzir efeitos em contextos sociais que não somente a sala de aula. Define-se aí «tarefa» como «uma característica da vida quotidiana nos domínios pessoais, públicos, educacionais ou profissionais» e para a realizar é necessário ativar estrategicamente um número de «competências específicas para realizar um conjunto de ações num determinado domínio, com um objetivo claramente definido e um resultado específico» (p. 157). Consequentemente, o QECR rejeita a noção de que os aprendentes sejam meros recetores passivos de informação e propõe, em vez disso, reforçar o seu estatuto de agentes sociais que necessitam de adquirir competências comunicativas que lhes permitam utilizar a língua em situações da vida real com autonomia e poder discricionário. Saber usar a língua de forma socialmente apropriada visando produzir resultados tangíveis não pode ser alcançado unicamente através do conhecimento consolidado de gramática, sintaxe, vocabulário e expressões idiomáticas. O ELBT é sobretudo uma abordagem orientada para a ação, que difere claramente dos paradigmas

da aprendizagem de língua focalizados exclusivamente na língua (Ellis, 2003; Nunan, 2004). As tarefas permitem que os alunos percebam que a língua que estão a praticar não é meramente um objeto de estudo confinado a determinadas atividades em sala de aula ou os manuais, mas pode, em vez disso, ser usada num grande número de situações que, além de exigir estratégias e competências adequadas, são susceptíveis de surgir na vida diária.

Por outro lado, as TIC têm desempenhado um papel cada vez mais decisivo na definição das formas como a maioria de nós comunicamos nesta era digital, com todas as implicações que este fenómeno tem tido no uso da língua. Na verdade, não só as TIC conduzem a novos usos da língua, mas também a maioria das informações trocadas é obtida a partir de fontes que têm como suporte as TIC (Chapelle, 2001; Schrooten, 2006). Por outro lado, os jovens são cada vez mais dependentes das TIC para comunicar e moldar o seu estilo de vida, nomeadamente em termos de construção da sua imagem social e identidade, das suas redes sociais, e do seu acesso a (e partilha de) artefatos culturais. Essas práticas quotidianas justificam por si só o foco do estudo sobre a dimensão tecnológica do trabalho realizado em sala de aula, especialmente quando este trabalho implica a execução de uma tarefa.

## **Descrição do estudo**

### **Propósito principal e objetivos**

Como os professores são, em última instância, os responsáveis pela implementação dos diferentes métodos de ensino na sala de aula, torna-se fundamental analisar como é que eles percebem esses métodos, em particular o ELBT, de modo a determinar se eles possuem crenças e atitudes positivas sobre eles, de que maneira eles aderem aos respectivos princípios metodológicos e como é que os colocam em prática. Igualmente importante é determinar que outros métodos e estratégias são utilizadas concomitantemente e/ou alternadamente com o ELBT. Além disso, dada a importância crescente das TIC no contexto das escolas, tanto na Europa como nos EUA, este estudo procurou também compreender a sua incidência ao nível do ELBT. Finalmente, tendo em vista os objetivos de formação docente do projeto, o estudo teve por objetivo avaliar as necessidades de formação mais prementes dos professores nessas áreas.

Os sete objetivos estabelecidos para este estudo enquadram-se em quatro categorias distintas (metodológicas, conceptuais, práticas e formativas) e foram distribuídas da forma que a seguir se discrimina.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, os objetivos foram:

1. Compreender o papel que o QECR desempenha em sua prática docente;
2. Entenda quais métodos e recursos os docentes mais valorizam;
3. Determine a importância atribuída ao ELBT.

Do ponto de vista conceptual, o estudo procurou:

4. Determinar o quanto os professores estão familiarizados com o conceito de ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) e, por outro lado, com o potencial que as TIC têm para oferecer no ELBT.

Em relação às práticas docentes, os objetivos definidos foram:

5. Caracterizar as práticas de ensino utilizadas na sala de aula de língua em termos de ELBT e TIC;
6. Identificar as principais dificuldades que os professores enfrentam quando implementam o ELBT.

Finalmente, em termos de aspecto formativo, o objetivo foi:

7. Determinar as necessidades de formação dos professores de línguas na ELBT.

### **Método**

Como a intenção deste estudo foi reunir dados numéricos envolvendo conceitos e percepções para generalizá-los em um grupo de profissionais do ensino de línguas, adotou-se um desenho quantitativo descritivo. O questionário foi projetado num formulário Google, o que permite que os dados sejam transferidos automaticamente para um programa de análise de dados. A análise estatística dos dados foi realizada por meio do IBM SPSS 23. Testes não paramétricos (teste binomial de uma amostra e teste qui-quadrado de uma amostra) foram realizados e para determinar a significância estatística. A versão final da pesquisa, que foi baseada num questionário originalmente proposto por o coordenador do projeto e usado num projeto anterior (Lopes, 2010), resultou das contribuições de vários membros do consórcio, que forneceram uma visão crítica sobre algumas das questões.

O instrumento foi disponibilizado online no site do projeto (<http://petallproject.eu>) e, como o objetivo era direcionar um grupo específico, o consórcio concebeu uma estratégia de divulgação (Bandilla & Hauptmanns, 1998; Coomber, 1997) e publicou-o em listas de

discussão e grupos de notícias (associações profissionais e científicas, autoridades educativas, grupos escolares, etc.). A principal vantagem é uma maior consciencialização da importância do questionário, sendo o principal risco uma baixa taxa de resposta (Walczuch & Hofmaier, 1999). No entanto, como o site e seus conteúdos estão prontamente disponíveis a partir dos motores de busca mais utilizados, o questionário ainda continua a recolher dados à data. Para este estudo em particular, as respostas dos participantes foram recolhidas por um período de 5 meses, de novembro de 2015 a março de 2016.

Convém salientar que, como não foi possível construir uma série coerente e fiável de números agregados para o número total de professores de línguas que trabalham nas escolas primárias e secundárias, e nas instituições de ensino superior em todos os países que participaram deste estudo, a representatividade da amostra é discutível, tanto mais que o número de respondentes varia significativamente de país para país.

### **Instrumento**

Os participantes foram solicitados a completar um questionário que continha 31 questões agrupadas em seis secções. Em primeiro lugar, os professores foram solicitados a fornecer informações demográficas (secção A) sobre o seu género (A1), faixa etária (A2) e o país onde eles estavam a trabalhar (A3). Em segundo lugar, foram questionados sobre suas qualificações de ensino (secção B) em termos de grau (B1) data de conclusão do curso (B2) e os anos de prática de ensino (B3). Em terceiro lugar, nove itens eram dedicados ao grau de consciencialização dos professores sobre o ensino de língua baseado em tarefas (secção C). Especificamente, estas questões inquiriam sobre o conhecimento que os professores detinham do ELBT (C1), a sua definição desta abordagem (C2), os requisitos para implementar uma tarefa (C3), o seu nível de confiança para implementá-la (C4), a frequência de execução de tarefas na sala de aula (C5), a frequência de uso das TIC na implementação de tarefas (C6), os aspectos positivos das tarefas mediadas pela tecnologia mediada tarefas (C7), os desafios que este tipo de tarefas colocam ao professor (C8), e as dimensões das TIC que os professores mais valorizam no ELBT (nomeadamente TIC como a memória, a comunicação, a construção ou o processo) (C9). Na quarta secção, 5 itens inquiriam sobre a consciência que os professores têm do potencial das TIC na aprendizagem de línguas em geral. Procurou-se determinar que exploração os professores fazem do potencial das TIC na aprendizagem de línguas (D1), a forma como os recursos TIC disponíveis na escola podem afetar as suas atividades em sala de aula (D2), a sua

avaliação dos recursos de TIC na sua escola para o ELBT mediado por tecnologia (D3), a importância que atribuem às TIC na sala de aula (D4), e a frequência das atividades baseadas nas TIC na sala de aula (D5). Em quinto lugar, os professores foram questionados sobre sua prática docente e os métodos utilizados (secção E). Esta secção incluiu oito itens, a saber: os níveis ensinados (E1), a familiaridade com o programa (E2), a familiaridade com o QEER (E3), o nível de influência do QEER na sua prática docente (E4), o nível de dependência no livro didático (E5), o tipo preferido de abordagem de ensino (baseando-se mais em textos, materiais audiovisuais, ou interação verbal, ou buscando atingir um equilíbrio entre eles) (E6), o conhecimento com diferentes métodos (E7), e o uso desses diferentes métodos (E8). A parte final do questionário centrou-se nas necessidades de formação dos professores (secção F) e procurou determinar a sua necessidade de formação no ELBT mediado por tecnologia (F1), a razão para este tipo de formação (F2) e a existência de oportunidades de formação no ensino de línguas onde vivem (F3).

### **Amostra**

Os dados recolhidos nas seções A e B do questionário ajudaram a caracterizar a amostra. Participaram do estudo 297 indivíduos, sendo 79,12% do sexo feminino (questão A1). As faixas etárias (questão A2) foram distribuídas da seguinte forma: 14,14% tinham 30 anos de idade ou menos; 30,30% estavam entre 31 e 40; 35,69% entre 41 e 50; 16,16% entre 51 e 60; e apenas 3,70% tinham 61 ou mais. Os participantes eram representativos dos professores de línguas que atuam em todos os níveis de escolaridade, do ensino básico ao superior, e foram distribuídos da seguinte forma: escolas do 1.º ciclo, 25,7%; do 2.º e 3.º ciclo, 37,2%; secundário, 44,1%; superior/terciário, 25%; educação de adultos, 17,1%; e outros, 3,6% (questão E1). Foram recolhidas respostas de treze países diferentes, nomeadamente França (2), Alemanha (1), Grécia (50), Hungria (8), Itália (54), Países Baixos (6), Portugal (44), Sérvia (17), Espanha (40), Suíça (1), Turquia (24), Reino Unido (9), e Estados Unidos (41) (questão A3). No entanto, as amostras de cada país variaram significativamente, uma vez que a participação foi voluntária e a difusão do questionário foi mais eficaz nalguns países do que noutros. Por outro lado, em países como Itália, Espanha, Portugal, Grécia e Turquia, a maioria das respostas foi recolhida num questionário pré-curso aplicado aos formandos. Em termos de distribuição geográfica, no que diz respeito à Europa, a maioria dos inquiridos é proveniente de países mediterrânicos e

representa 71,3% da amostra total. Apenas 15,7% dos participantes são da Europa do Norte ou central (incluindo a Sérvia), enquanto os restantes 13% são dos Estados Unidos. As suas qualificações de ensino (questão B1) foram adquiridas através de mestrado em ensino de línguas (33,67%), de certificado de pós-graduação em educação (23,91%) ou formação inicial de professores (21,89%), enquanto os restantes 20,54% responderam «outros». Um quarto das qualificações (24,91%) tinham sido obtidas há 10 anos ou menos, enquanto que 35,1% tinham sido adquiridas entre 11 a 20 anos atrás e 21,21% entre 21 a 30 anos atrás (pergunta B2). Estes dados diferem ligeiramente das respostas dadas quando os professores foram questionados sobre o seu tempo de serviço (questão B3): na verdade, quase um terço (31,99%) reportou estar a lecionar há 1 a 10 anos, 37,4% entre 11 e 20 anos e 24,24% entre 21 e 30 anos. Isso indica que, em média, em cerca de 4% dos casos houve um intervalo de tempo entre a conclusão de suas qualificações e o momento em que iniciaram o ensino. As amostras para análise estatística individual foram, nalguns casos, inferiores a 297, pois alguns respondentes não responderam a todas as questões do questionário. Noutros casos, no entanto, os tamanhos das amostras foram mais de 297, já que alguns respondentes forneceram mais do que uma resposta para algumas das perguntas de escolha múltipla (por exemplo, níveis ensinados).

### **Resultados e discussão**

Apenas uma minoria muito pequena dos inquiridos (4,38%) alega não estar familiarizada com o ELBT, com uma diferença pouco significativa entre os EUA e a UE. A noção predominante que os professores têm de ELBT está alinhada com o conceito de Nunan de «ênfase no significado em vez de na forma» e com a ideia de que no decurso das tarefas os alunos devem comportar-se como se estivessem no mundo real e não na sala de aula (questões C1, C2 e C3).

Um dos resultados mais evidentes desta pesquisa é que o ensino de línguas baseado em tarefas é de facto, juntamente com o ensino comunicativo de línguas (*Communicative Language Teaching*), um dos métodos mais utilizados entre os inquiridos tanto na UE como nos EUA – 72,7% (questão E8), uma percentagem que é consistente com as respostas à questão C5 (75%). Ainda assim, é menos utilizado do que o ensino comunicativo de línguas, que recolhe 84,5% das respostas; portanto, uma diferença de quase 12 pontos percentuais. Apesar de sua frequência de uso, apenas 52% dos professores afirmam estar confiantes sobre como implementar o ELBT na sala de aula



(questão C4). De qualquer modo, a necessidade de formação em ELBT mediado pelas TIC é sentida fortemente (91,3%) (pergunta F1). De acordo com os respondentes, essas necessidades não estão a ser satisfeitas adequadamente, pois sentem que as oportunidades de formação nesta área, na maioria dos casos, praticamente não existem (67%) (pergunta F3). Ainda assim, há um contraste entre os números da EU e os dos EUA na questão C4 e na questão E8, uma vez que, apesar de os professores dos EUA confessarem estar menos confiantes na implementação do ELBT na sala de aula, a percentagem daqueles que o utilizam é maior do que a dos professores da UE.

Apesar das necessidades de formação identificadas, as TIC são utilizadas no ELBT regularmente (questão C6) e a grande maioria dos professores (90%; questão D1) também frequentemente fazem outras utilizações das TIC na aula de línguas (questão D5), tanto mais porque afirmam que as atividades baseadas nas TIC podem ser efetuadas sem ter de depender fortemente dos recursos da escola (92%) (questão D2).

Acredita-se que as tarefas baseadas nas TIC conduzem a um envolvimento mais ativo dos aprendentes no processo de aprendizagem e colocam-nos em contextos da vida real (questão C7). As TIC nas tarefas são valorizadas principalmente em termos de comunicação (45%) e menos em termos de processo (29%) ou construção de produtos (23%) (questão C9). É praticamente ignorada a sua função como memória (3%).

Apesar da frequência de implementação do ELBT e do ensino comunicativo da língua, os respondentes ainda costumam recorrer ao manual (72%) (questão E5). Não demasiado, porém, uma vez que apenas 5% admitem que os manuais são sua fonte exclusiva para desenvolver as competências dos alunos (questão E6). Neste particular, os professores dos EUA mostraram ser menos dependentes dos manuais do que seus colegas da UE. Igualmente relevantes são os dados relativos ao empenhamento dos professores com o que pode ser chamado de abordagens mais tradicionais, em particular a abordagem estrutural (com o seu foco nas regras gramaticais) e o método gramática-tradução (centrado na memória, na gramática e no vocabulário), os quais põem de parte o desenvolvimento da capacidade oral e são desprovidos de atividades comunicativas pensadas para a interação social. Embora um número significativo de respondentes os reconheça (50,8% e 65,3%, respectivamente; e comparativamente mais os dos EUA do que os da UE) apenas cerca de metade deles implementam essas abordagens em sala de aula (26,6% e 33,7%, respectivamente e, mais uma vez, em termos comparativos, mais os dos EUA do que os da UE), o que contrasta com o ELBT e o ensino de línguas

comunicativas, onde a diferença entre as percentagens de professores que os reconhecem e os utilizam é a mais pequena da tabela 2. Isso significa, no entanto, que cerca de um quarto a um terço dos respondentes ainda dependem, embora não exclusivamente, dessas abordagens chamadas tradicionais.

A maioria dos respondentes (85%) está familiarizada com o QECR (questão E3), um documento que é apologético do ELBT. Além disso, 91% do total de respondentes acredita que o QECR teve, de uma forma ou de outra, alguma influência sobre sua prática docente (questão E4). De qualquer modo, o documento europeu é menos conhecido nos EUA e, portanto, os professores americanos não o veem como tendo uma grande influência sobre a sua prática docente.

### **Conclusão**

Foram fornecidas novas evidências empíricas acerca das crenças, atitudes e práticas dos professores sobre o ELBT mediado pelas TIC. Os resultados da análise comparativa dos dados gerados pelo questionário mostram que a abordagem não está apenas a ganhar cada vez maior visibilidade, como está a caminho de se estabelecer como uma das mais amplamente utilizadas no ensino de língua estrangeira por professores de ambos os lados do Atlântico, apesar de se encontrarem por vezes perante circunstâncias adversas ou difíceis. Do mesmo modo, os docentes em geral veem o ELBT como algo que em si convida ao uso de recursos tecnológicos. No entanto, como esses recursos continuam evoluindo, a necessidade de formação contínua é fortemente sentida.

No entanto, deve-se sempre ter em conta o facto de que a representatividade da amostra é discutível e permanece desconhecida. Isso constitui uma grande limitação do estudo, pois previne a generalização dos resultados e das conclusões. Embora se possa dizer que a evidência recolhida através do instrumento dá provas de fiabilidade e de validade interna, mais pesquisa deve ser levada a cabo a fim de estabelecer a validade externa dos resultados.

Ainda assim, com base na presente análise, pode-se dizer que, além da necessidade de novos estudos para consolidar estes resultados, exige-se trabalho futuro relativamente ao desenvolvimento de materiais e recursos em ELBT mediado pelas TIC, bem como à oferta de oportunidades de formação na área.

### **Referências**

Ahmadi, Azam e Ali Derakhshan. "EFL Teachers' Perceptions towards Textbook Evaluation." *Theory and Practice in Language Studies* 6.2 (February 2016): 260-267

- Arslanova, Gjulnar Ajratovna, e Liliya Ildarovna Ajupova. “Students’ professional competence formation in the process of foreign language learning in high school as a modern challenge.” *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict* 20 (2016): 27-31.
- Bandilla, Wolfgang, e Peter Hauptmanns. “Internetbasierte Umfragen als Datenerhebungstechnik für die empirische Sozialforschung.” *ZUMA-Nachrichten* 45.22 (1999): 36-53.
- Cameron, Deborah. “Globalisation and the Teaching of ‘Communication Skills’.” In *Globalisation and Language Teaching*, editado por David Blocke Deborah Cameron, 67–82. London: Routledge, 2002.
- Chapelle, Carol. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Coomber, Ross. “Using the Internet for Survey Research.” *Sociological Research Online* 2, no. 2 (1997). <http://www.socreonline.org.uk/1/1/coomber.htm>.
- Hutchinson, Tom e Eunice Torres. “The textbook as agent of change.” *ELT Journal* 48.4 (1994): 315-328.
- Conselho da Europa. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Duchêne, Alexander, e Monica Heller, eds. *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge, 2012.
- Ellis, Rod. “Task-based research and language pedagogy.” *Language teaching research* 4.3 (2000): 193-220.
- Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Fairclough, Norman. *Language and Globalization*. New York: Routledge, 2006.
- González-Lloret, Marta, e Lourdes Ortega, eds. *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.
- Hadadi, Ahmad, Hamed Abbasi, e Ahmad Goodarzi. “Developing Competencies for Using the Interactive Whiteboard to Implement Communicative Language Teaching in the English (Foreign Language) Classroom.” *Proceedings of the International Conference on Current Trends in ELT, Procedia - Social and Behavioral Sciences* 98 (2014): 618-620.
- Heller, Monica. “Globalization, the New Economy, and the Commodification of Language and Identity.” *Journal of Sociolinguistics* 7.4 (2003): 473–492.
- Heller, Monica. “The Commodification of Language.” *Annual Review of Anthropology* 39 (2010): 101–114.
- Kondo, Clara Miki, Claudia Fernández, e Marta Higuera García. *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1997
- Krashen, Stephen D., e Tracy D. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press, 1983.
- Kurek, Malgorzata. “Designing Tasks for Complex Virtual Learning Environments.” *Bellaterra: Journal of teaching and learning language and literature* 8.2 (2015): 13-32.
- Lai, Chun, e Guofang Li. “Technology and Task-Based Language Teaching: A Critical Review.” *CALICO Journal* 28.2 (2011): 498-521.
- Long, Michael. *A Role for Instruction in Second Language Acquisition*. Clevedon Avon: Multilingual Matters, 1985.
- Lopes, António. “Changing teachers’ attitudes towards ICT-based language learning tasks: the ETALAGE Comenius project (the Portuguese case).” *The EUROCALL Review* 20.1 (2012): 100-103.
- Lopes, António. “Critical issues in the evaluation of an international project dedicated to technology-mediated TBLT (PETALL).” *TEwT - The Journal of Teaching English with Technology* 15.2 (2015): 4-18.
- Lozanov, Georgi. *Suggestology and Outlines of Suggestopediy*. New York: Gordon and Breach, 1978.
- Lozanov, Georgi, e Evalina Gateva. *The Foreign Language Teacher’s Suggestopedic Manual*. New York: Gordon and Breach, 1988.
- Martin-Sánchez, Miguel. “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras” / “History of Foreign Language Teaching Methodology.” *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura* 5.1 (2009): 54-70.
- Martins, Maria de Lurdes. “How to Effectively Integrate Technology in the Foreign Language Classroom for Learning and Collaboration.” *International Conference on New Horizons in Education*, Paris, France. Vol. 174 (2015): 77-84.

- McGrath, Ian. *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002.
- Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Nunan, David. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Prabhu, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- Roessingh, Hetty. “Teachers’ Roles in Designing Meaningful Tasks for Mediating Language Learning through the Use of ICT: A Reflection on Authentic Learning for Young ELLs.” *Canadian Journal of Learning and Technology* 40.1 (2014): 1-24.
- Richards, Jack, e Theodore Rogers. *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986.
- Schmid, Euline C., e ona Whyte. *Teaching Languages with Technology: Communicative Approaches to Interactive Whiteboard Use*. London: Bloomsbury, 2014.
- Schrooten, Walter. “Task-based language teaching and ICT: Developing and assessing interactive multimedia for task-based language teaching.” In *Task-based language education: from theory to practice*, editado por Kris van den Branden, 129-150. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Shehadeh, Ali, e Christine A. Coombe, eds. *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam: John Benjamins, 2012.
- Sheldon, Leslie E. *ESL textbooks and materials: problems in evaluation and development*. Oxford University Press: Modern English Publications, 1987.
- Sheldon, Leslie E. “Evaluating ELT textbooks and materials.” *ELT Journal* 42.2 (1988): 237-246.
- Shin, Hyunjung “Language ‘skills’ and the neoliberal English education industry.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37.5 (2016): 509-522.
- Skehan, Peter. “Task-based instruction.” *Annual Review of Applied Linguistics* 18 (1998): 268-286.
- Skierso, Alexandra. “Textbook selection and evaluation”. In *Teaching English as a second or foreign language*, editado por Marianne Celce-Murcia, 432-453. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991.
- Shoebottom, Paul. *A Guide to Learning English*. Frankfurt International School. <http://esl.fis.edu/teachers/support/method.htm>
- Thomas, Michael e Hayo Reinders, eds. *Task-based language teaching and technology*. London & New York: Continuum, 2010.
- Tsai, Shu-chiao. “Implementing Courseware as the Primary Mode of Task-Based ESP Instruction: A Case Study of EFL Students.” *Computer Assisted Language Learning* 28.2 (2015): 171-186.
- Ur, Penny. *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Urciuoli, Bonnie. “Neoliberal Education: Preparing the Student for the New Workplace.” In *Ethnographies of Neoliberalism*, editado por Carol J. Greenhouse, 162–176. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 2010.
- Walczuch, Rita M., e Katja Hofmaier. “Measuring Customer Satisfaction on the Internet.” *MARC Working Paper* MARC-WP/3/2000-13. <https://core.ac.uk/download/pdf/6941596.pdf>
- Willis, Dave, and Jane Willis. “Task-based language learning.” In *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, editado por Ronald Carter e David Nunan, 173-179. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.