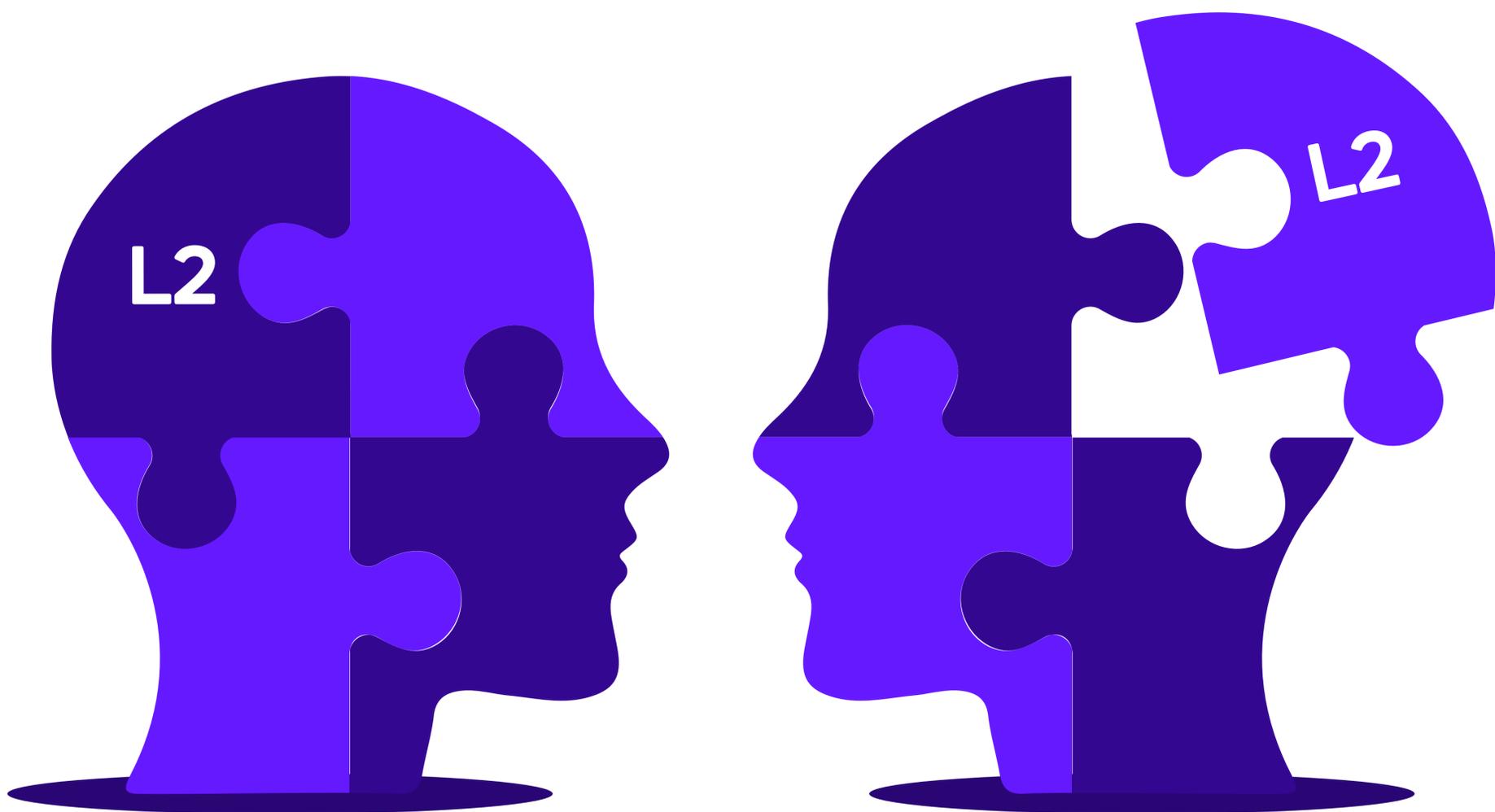


Design de tarefas **em aulas de L2:** **teoria e prática**



Flávia Vaz de Oliveira
Joara Martin Bergsleithner

 **Letraria[®]**

***Design* de tarefas
em aulas de L2:
teoria e prática**

Flávia Vaz de Oliveira
Joara Martin Bergsleithner

Design de tarefas **em aulas de L2:** **teoria e prática**

Araraquara
Letraria
2023

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Oliveira, Flávia Vaz de

Design de tarefas em aulas de L2 : teoria e prática [livro eletrônico] / Flávia Vaz de Oliveira, Joara Martin Bergsleithner.
- 1. ed. - Araraquara, SP: Letraria, 2023.

PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-031-1

1. Ensino - Finalidade e objetivos 2. Ensino - Métodos
3. Língua e linguagem - Estudo e ensino 4. Língua estrangeira -
Estudo e ensino 5. Linguística I. Bergsleithner, Joara Martin. II.
Título.

23-151270

CDD-407.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua estrangeira : Estudo e ensino 407.07
Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

Conselho editorial

Gladys Quevedo-Camargo (UnB)

Vanessa Borges-Almeida (UnB)

Agradecimentos

As autoras agradecem ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB), pela oportunidade da realização desta pesquisa e, ainda, pelo apoio financeiro para a concretização deste *e-book*.

Sumário

Apresentação	8
Introdução	9
1 O ensino/aprendizagem de línguas mediante a Abordagem Baseada em Tarefas	11
1.1 Conceitos de tarefa	12
1.2 O <i>design</i> de elaboração de uma tarefa proposta por Willis (2004)	20
1.3 A motivação da tarefa para Dörnyei (2019)	23
1.4 A atenção no processo de aprendizagem de uma L2	27
1.5 A relação entre a motivação e a atenção durante a realização de uma tarefa	32
2 Um modelo de elaboração de uma tarefa	34
2.1 A tarefa – Itinerario de viaje a la Ciudad de México	37
Considerações finais	51
Referências	53

Apresentação

Este *e-book* é fruto de uma dissertação de mestrado, sob minha orientação, do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB), referente à primeira linha de pesquisa do programa: *Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Língua*.

Quando orientei a mestranda Flávia Vaz, atualmente professora mestre e coautora deste livro, o objeto do estudo da sua dissertação de mestrado era o de investigar a relação entre as seguintes variáveis: motivação, atenção e *task design* no processo de ensino/aprendizagem de segunda língua (L2). Para isso, conduziu-se uma pesquisa experimental, verificando, de fato, se existia correlação entre as variáveis supracitadas. Contudo, a proposta que se apresenta aqui não é meramente publicar a dissertação na íntegra, mas refletir sobre as implicações pedagógicas que ela poderia trazer para um mundo real de ensino/aprendizagem de línguas, de formação de professores, de elaboração de material autêntico para aulas de línguas no contexto brasileiro, tanto para escolas públicas quanto para escolas particulares, levando em consideração o impacto que o *design* de tarefas poderia causar no processo de aprendizagem de L2.

Devido a essa inquietação como professora do curso de Letras e do Mestrado em Linguística Aplicada, propus à professora Flávia Vaz compartilharmos o seu estudo com professores de línguas, que estão sempre buscando inovações para o processo de ensino/aprendizagem, preocupados com a sua formação continuada e abertos a reflexões, sugestões e implicações pedagógicas na sua prática atualizada em sala de aula, em qualquer contexto escolar, presencial e/ou remoto, em todo território brasileiro.

Após muitos encontros, com profundas e importantes reflexões sobre a presente proposta, levantou-se um questionamento sobre a importância de trabalharmos com a abordagem baseada em tarefas, fazendo um mapeamento de duas variáveis importantes que distinguem aprendizes no seu processo de aprendizagem de L2: motivação e atenção. Para isso, este *e-book* propõe uma reflexão sobre *design* de tarefas, mapeando uma *needs analysis*, a fim de se elaborar tarefas de acordo com a realidade dos aprendizes de L2, suas necessidades, suas dificuldades, seus interesses, etc. Por fim, propomos uma reflexão e um diálogo entre professores de línguas no Brasil.

Brasília, setembro de 2022

Joara Martin Bergsleithner

Introdução

Diferentemente da aquisição¹ da primeira língua ou língua materna (L1), que se desenvolve durante a infância, por meio da interação entre os falantes, em um ambiente natural de uso da língua, a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira (L2) ocorre, geralmente, em ambientes formais de ensino, envolvendo vários fatores, tais como: a mediação de um professor, as suas intervenções pedagógicas (instrução e *feedback*), o uso de material didático e o contexto diversificado, em um determinado período de tempo, em sala de aula. Com base nessa premissa, é importante refletir se, e de que forma, tais fatores poderiam contribuir para o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo, em aulas de L2.

Durante o processo de ensino/aprendizagem de uma L2, vários aspectos e variáveis de investigação são cruciais para o seu desenvolvimento. Dentre eles, no que diz respeito à aprendizagem, a motivação para aprender a língua-alvo e a atenção ao *input* linguístico de aspectos formais (i.e., aspectos gramaticais, fonológicos, lexicais, dentre outros) são fatores determinantes na aprendizagem da L2, bem como as atividades propostas pelos professores, que são essenciais para o desempenho dos aprendizes. Nesse sentido, os conceitos e o *design* de tarefas apresentados neste *e-book* sugerem aos professores de línguas uma reflexão sobre sua prática e a elaboração de tarefas condizentes com a realidade de seus alunos.

Diante disso, entre os conceitos importantes para a formação continuada de professores de L2, no âmbito da Linguística Aplicada, propõe-se refletir sobre a importância de adotar uma abordagem baseada em tarefas (ABT) em aulas de línguas, o aspecto da motivação no processo de aprendizagem e o construto cognitivo da atenção ao *input* linguístico a ser apresentado, por meio da aplicação de uma tarefa cognitivamente complexa. Em outras palavras, pretende-se levantar um questionamento sobre como o *design* de uma tarefa em L2 poderia ou não impactar a motivação dos aprendizes, chamando ou não a sua atenção às tarefas a serem desempenhadas em sala de aula.

Inicialmente, será apresentada de forma breve a proposta metodológica baseada em tarefas, assim como uma sequência de definições de destacados pesquisadores da Linguística Aplicada nesta área de investigação. Nesta etapa, a intenção é esclarecer aspectos que devem ser levados em consideração ao se elaborar uma tarefa, tais como: o tipo de tarefa, o objetivo, a duração, o público-alvo, entre outros fatores. Ademais, serão destacados alguns pontos importantes sobre a diferença entre “tarefas” e “exercícios”, a fim de elucidar aspectos que possam ser motivos de dúvida para profissionais da área, professores e pesquisadores de L2.

¹ Neste estudo, foram utilizados os termos “aquisição” e “aprendizagem” intercambiavelmente.

Na sequência, será abordado o construto da motivação durante a realização de uma tarefa, com destaque aos estudos de Dörnyei (2019), que formula várias diretrizes para delinear o caráter de uma tarefa envolvente, por exemplo, o equilíbrio de habilidades e desafios da tarefa, a estrutura da tarefa e o teor emocional positivo na sua realização e conclusão. Esses aspectos possuem um papel fundamental para a realização de tarefas, haja vista que a motivação deve permear todo o tempo de realização da tarefa, uma vez que esta variável é de suma importância para o processo de ensino/aprendizagem de L2.

Logo, serão apresentados conceitos sobre o construto da atenção no âmbito da Linguística Aplicada (*Psicolinguística*), com ênfase nos estudos de Schmidt (1990, 1995, 2001), quem defende que “a atenção é necessária para compreender praticamente todos os aspectos da aprendizagem de uma língua L2” (SCHMIDT, 2001, p. 3). Além disso, busca-se salientar técnicas desenvolvidas por pesquisadores para realçar o elemento-alvo, gramatical ou lexical, as quais podem ser utilizadas durante a elaboração e a realização de uma tarefa específica, por meio da ABT.

Por último, será apresentado um exemplo de tarefa, a qual foi elaborada levando em consideração os embasamentos teóricos apresentados sobre a abordagem de ensino baseada em tarefas, a motivação para sua realização e a atenção dada a uma determinada forma linguística – o Futuro do Presente do Indicativo –, com a finalidade de ilustrar e detalhar todos os passos pensados para sua confecção e aplicação. Outrossim, serão apresentadas as conclusões e implicações pedagógicas da utilização dessa metodologia de ensino de línguas para a elaboração do *design* de tarefas. Em suma, este compêndio servirá de apoio aos professores de línguas, que não poucas vezes se questionam sobre qual a melhor maneira de elaborar tarefas, que motivem significativamente seus alunos e desenvolvam os aspectos linguísticos abordados nas próprias tarefas, de forma satisfatória e eficaz, contribuindo, assim, para um resultado mais preciso e satisfatório no processo de ensino/aprendizagem em L2.

O ensino de línguas mediante a Abordagem Baseada em Tarefas (ABT)

A busca por melhores formas de ensino de línguas tem sido feita em todos os elementos que constituem a língua. Entre as propostas teórico-metodológicas que surgiram nas últimas décadas, a Abordagem Baseada em Tarefas, conhecida internacionalmente como *Task-Based Approach* (SKEHAN, 1996, 2003) vem se desenvolvendo como uma alternativa que possibilita o ensino por meio de uma abordagem com foco na comunicação. A premissa básica dessa abordagem é que as línguas são aprendidas mediante seu uso durante a realização de tarefas, entendendo tarefas em seu conceito mais amplo, ou seja, qualquer atividade humana que tenha um objetivo (SALAZAR, 2019).

Segundo Richards e Rodgers (2014), essa abordagem é fundamentada no uso de tarefas como unidade básica de planejamento e instrução no ensino de idiomas. Dessa maneira, planeja-se, a partir dessa abordagem, que o ensino e a aprendizagem de uma L2 sejam contextualizados e que possibilitem a interação das quatro habilidades linguísticas, a partir de atividades práticas que levam o aprendiz à ação, desenvolvendo a compreensão auditiva, a compreensão leitora, a produção escrita e a produção oral, conforme a intenção do desenho da tarefa elaborada.

De forma análoga, Estaire e Zanón (1994) defendem que as lições criadas com base na abordagem baseada em tarefas são articuladas em torno de unidades didáticas centralizadas em um tópico, ou seja, elas funcionam como base para a organização do cronograma. Em outras palavras, para os autores, é a tarefa, precisamente, que determina o conteúdo a ser trabalhado na unidade. Segundo os pesquisadores, a resolução de tarefas permite criar um ambiente de comunicação real na sala de aula de L2. Dessa forma, os alunos são instigados a conversar sobre si mesmos, seus gostos, bem como a questionar os gostos e as necessidades dos seus colegas. Para eles (*ibidem*), essa abordagem também potencializa o trabalho em duplas e em grupo, que é um dos propósitos desse tipo de ensino. Zanón (1999) destaca que a abordagem por tarefas consiste na determinação de um objetivo final ou de um produto final para uma unidade, constituindo esse produto o motor de todo o trabalho desenvolvido. Por meio de diferentes tipos de tarefas, são trabalhados todos os aspectos necessários para que os alunos sejam capazes de concretizar esse produto ou tarefa final da unidade. Sendo assim, para o autor (*ibidem*), a tarefa representa o ponto de partida para a organização e programação de uma unidade didática.

Diante dos aspectos mencionados, serão apresentados, na próxima subseção, vários conceitos de tarefa, com o objetivo de compreender melhor sua definição e seu propósito dentro dessa abordagem de ensino.

1.1 Conceitos de tarefa

De acordo com o dicionário Houaiss (2009, p. 1815), a palavra *tarefa* significa “qualquer trabalho, manual ou intelectual, que se faz por obrigação ou voluntariamente; quantidade de trabalho realizado ou a realizar dentro de um prazo determinado”. De acordo com essa definição, o vocábulo tarefa pode ser compreendido como uma atividade impositiva, com um prazo estabelecido e de caráter obrigatório. Sendo assim, ao transferir esse contexto para o ambiente escolar, uma tarefa poderia ser considerada uma atividade entediante.

Sob a visão da psicologia contemporânea, Guimarães (2001) afirma que grande parte do tempo na escola é destinado às tarefas ou às atividades de aprendizagem. No entanto, verifica-se que nem toda atividade planejada e proposta atrai os alunos para executá-la. Em sua opinião, a aproximação e o envolvimento em uma tarefa dependem da percepção que os estudantes têm dela. A autora (*ibidem*) destaca que a determinação do aluno para cumprir uma atividade escolar pode ocorrer de três formas: (1) quando ele percebe razões significativas para tal, isto é, quando tem a atenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou levá-lo a obter novos conhecimentos e habilidades; (2) quando o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais; e (3) quando a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com um certo grau de esforço, sua conclusão seja possível. Com base nesses pressupostos, Guimarães (2001) observa que o bom desempenho em uma tarefa de aprendizagem depende de fatores individuais dos aprendizes e do contexto em que ela é proposta, podendo propiciar experiências diversas e aprendizado significativo.

Muitos foram os estudiosos da área da Aquisição de Segunda Língua que destacaram suas definições sobre o conceito de tarefa, bem como sobre o papel das tarefas e seu impacto na aprendizagem de L2 (BERGSLEITHNER, 2007, 2008, 2009; BREEN, 1987, 1997; DÖRNYEI, 2019; ELLIS, 1984, 2003; LONG, 1985; LONG; POTER, 1985; SKEHAN, 1996, 2003; PRABHU, 1982; ZANÓN, 1999; XAVIER, 1999; WILLIS, 1996, 2004; WILLIS; WILLIS, 2007, dentre outros). Prabhu (1987, p. 24), um dos pioneiros na exploração pedagógica de tarefas, a define como “uma atividade que exige que os aprendizes cheguem a um resultado a partir de dada informação, por intermédio de algum processo de reflexão, e que permita que os professores controlem e regulem esse processo”². No projeto realizado pelo autor, em Bangalore, na Índia, Prabhu (*ibidem*) classifica as tarefas em três categorias: (1) atividades de lacuna de informação (*information-gap*), que envolvem a transferência de informação de uma pessoa para outra; (2) atividades de raciocínio (*reasoning-gap*), que se referem à descoberta de nova informação por inferência, dedução,

² No original: “[...] An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a ‘task’”.

solução, reflexão ou percepções de relações ou padrões; e (3) atividades de troca de informação (*opinion exchange*), que envolvem a identificação e expressão de preferências pessoais ou atitudes em relação a uma situação.

Long (1985 *apud* ELLIS, 2003, p. 2) explica que “tarefas tanto podem incluir o uso da língua, como fazer uma reserva de um voo, ou mesmo outras, que são realizadas sem o uso da língua, como pintar uma cerca”³. Além disso, Willis (1996) ressalta que a palavra tarefa vem sendo muitas vezes empregada incorretamente para designar atividades que não contemplam os critérios comumente aceitos dentro da abordagem baseada em tarefas. As atividades que essa pesquisadora relata incluem exercícios de mera prática gramatical ou prática oral de repetição de conversas pré-estabelecidas. Contudo, é possível encontrar alguns parâmetros entre as variadas definições, que permitem traçar um eixo comum entre elas.

De forma bem ampla, Breen (1984) afirma que “tarefa é qualquer esforço de aprendizagem de língua que apresenta um determinado objetivo, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e uma variedade de planos de ação, cujo propósito é facilitar a aprendizagem”. O pesquisador ressalta que as tarefas podem ser uma simples e breve atividade, ou até mais complexas e longas, tais como a resolução de problemas em grupo ou simulações e tomadas de decisão. Em concordância com Breen (*ibidem*), Xavier (2004) ressalta que durante a tarefa a língua é utilizada para atingir resultados em situação de comunicação, promovendo assim aprendizagem significativa. Além disso, a pesquisadora acredita que a tarefa possa englobar tanto o foco gramatical quanto o foco no significado, como apresentado na sequência,

Tarefa é uma atividade que requer o envolvimento do aluno com o insumo oral e/ou escrito da língua-alvo, podendo ser ele de natureza gramatical ou não gramatical, com a finalidade de promover a compreensão, expressão e/ou negociação de significados nessa língua, conscientização gramatical e/ou raciocínio para que, então, o aluno possa chegar a um produto final (i. e. uma resposta). É através da tarefa, portanto, que os alunos podem engajar-se em uma interação meta comunicativa, através de atividades voltadas para o significado, ou meta linguística, comunicativa, através de atividades voltadas para a gramática contextualizada e reflexiva. Alguns exemplos de tarefa são: ouvindo a descrição de um processo e identificando suas diferentes frases em uma figura, decidindo o título apropriado para cada informação dada, interagindo com um colega para obter informação sobre parques/reservas nacionais [...] (XAVIER, 1999, p. 34).

Para Xavier (1999), a tarefa, independentemente de sua natureza, gramatical ou não-gramatical, deve fazer sentido para o aprendiz; em outras palavras, deve ter significado para ele, produzindo

³ No original: “Tasks that require language, for example, making an airline reservation, and tasks that can be performed without using language, for example, painting a fence”.

interação comunicativa e alcançando um resultado final. Além disso, em relação às atividades que envolvam tópicos gramaticais, a autora ressalta o aspecto contextualizado e reflexivo que deve existir em sua elaboração.

Em relação à interação comunicativa em aulas de L2, Richards e Rodgers (2014, p. 177) defendem que “há um consenso de que tarefa é uma atividade ou meta realizada por meio do uso da linguagem, como encontrar a solução de um quebra-cabeça, ler um mapa e indicar direções, fazer um telefonema, escrever uma carta ou ler um manual de instruções e montar um brinquedo”⁴. Nesse viés, Martín Perís (2001) acrescenta que uma tarefa é qualquer iniciativa para a aprendizagem que consista na realização de atividades de uso da língua durante a aula que representem aquelas existentes fora dela. Não obstante, Willis (1996) destaca que uma tarefa é uma atividade voltada para um objetivo que permite aos alunos usar a língua-alvo para chegar a uma resposta verdadeira. Em outras palavras, os alunos usam quaisquer recursos da língua-alvo a fim de resolver um problema, solucionar um enigma, jogar um jogo ou compartilhar experiências. Sendo assim, a autora salienta outro aspecto de uma tarefa, sem, no entanto, descartar o propósito comunicativo, qual seja: “a utilização dos recursos linguísticos por cada aluno na realização das tarefas” (p. 23).

Com uma visão mais sucinta, contudo, não muito diferente de Willis (1996) em relação ao cumprimento de um objetivo, Bygate, Skehan e Swain (2001, p. 11) descrevem que uma tarefa consiste em “uma atividade que exige que os aprendizes usem a linguagem com ênfase no significado para atingir um objetivo”. Portanto, nota-se que, na compreensão de muitos pesquisadores, alcançar um objetivo é um ponto essencial para a elaboração do *design* de uma tarefa.

Outro pesquisador que merece destaque sobre o conceito de tarefa é Skehan (1996, 1998), que define tarefa como uma atividade na qual “o significado vem em primeiro lugar; existe algum tipo de relação com o mundo real; o término da tarefa tem certa prioridade; e a avaliação do desempenho da tarefa acontece em função do resultado obtido”⁵ (SKEHAN, 1998, p. 95). Nunan (1989, p. 10), com uma definição semelhante à proposta por Skehan (1996, 1998), defende que uma tarefa é “um trabalho de sala de aula que envolve os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo, enquanto sua atenção está principalmente focada no sentido e não na forma”⁶. Dessa maneira, ambos estudiosos destacam que manter o foco no significado é primordial para que uma atividade seja considerada uma tarefa.

4 No original: “A commonsense understanding that a task is an activity or a goal that is carried out using language, such as finding a solution to a puzzle, reading a map and giving directions, making a telephone call, writing a letter, or reading a set of instructions and assembling a toy”.

5 No original: “meaning is primary; there is some communication problem to solve; there is some sort of relationship to comparable real-world activities; task completion has some priority; (and) the assessment of the task is in terms of outcomes”.

6 No original: “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”.

Em relação à categorização que as tarefas podem ter, Nunan (1989) faz menção ao uso de tarefas autênticas, destacando que são aquelas facilmente encontradas em situações cotidianas. Além dessas tarefas, ele também acredita em tarefas pedagógicas, que não são necessariamente realizadas no dia a dia. Portanto, ele as distingue aplicando as seguintes terminologias: *tarefas do mundo real* e *tarefas pedagógicas*. As primeiras, *tarefas do mundo real*, buscam reproduzir na sala de aula as tarefas que os alunos precisam ou precisarão cumprir, podendo estar relacionadas ao trabalho ou a simples situações corriqueiras. Um exemplo desse tipo de tarefa pode ser uma situação em que os “aprendizes escutam a previsão do tempo e decidem se devem levar o guarda-chuva ou não”⁷ (p. 40). Entretanto, as *tarefas pedagógicas* obtêm uma justificativa psicolinguística, pois seu objetivo principal é estimular processos cognitivos de aquisição. Dessa forma, os aprendizes realizam tarefas que provavelmente não vivenciarão fora da sala de aula, como escutar a previsão do tempo e responder perguntas de verdadeiro ou falso. Para Nunan (1989), a tarefa do tipo pedagógica pode favorecer a compreensão de textos em situações fora da sala de aula no futuro.

Não obstante, em busca de quais seriam os passos para a elaboração de uma tarefa, Nunan (1991) propõe que as tarefas tenham cinco elementos principais: *objetivos*, *insumos*, *atividades*, *papéis* e *ambientação*. O primeiro elemento, *objetivos*, aborda a necessidade dos alunos no que diz respeito às habilidades da língua e à comunicação na língua-alvo; o segundo, *insumos*, tem relação com os conteúdos linguísticos (um diálogo ou um texto) ou não-linguísticos (figuras e imagens), que são apresentados aos alunos; o terceiro, *atividades*, faz referência ao tipo de atividade a ser realizada (aberta/com mais de uma resposta ou fechada/com uma única resposta correta); o quarto, *papéis*, destaca a importância da definição dos papéis dos professores e dos aprendizes durante a realização de uma tarefa; e o quinto princípio, *ambientação*, se relaciona à maneira como os alunos farão a tarefa, individualmente, em pares ou grupos.

Outra questão de essencial importância se refere à diferença entre tarefa e exercícios, bem como sua aplicação em sala de aula de L2. De acordo com Nunan (2004), a distinção entre *tarefas pedagógicas* e *exercícios* pode ser observada conforme o resultado que produz. Segundo ele (2004), nos *exercícios* de prática da língua, o êxito poderá ser observado em termos linguísticos. Contudo, nas *tarefas pedagógicas*, o resultado excede a forma linguística e os questionamentos para avaliar se o aprendiz logrou determinado resultado seriam, por exemplo, se ele selecionou uma roupa com base na previsão do tempo. Além dessas duas distinções, Nunan (*ibidem*) menciona as *atividades comunicativas*, que para ele são aquelas que promovem também a prática de formas linguísticas determinadas e se assemelham às atividades pedagógicas quando utilizam elementos que promovam uma comunicação significativa.

⁷ No original: “the learner will listen to a weather forecast and decide whether or not to take an umbrella [...]”.

Entretanto, Delgado (2002, p. 117) apresenta uma definição bastante gramatical, ao afirmar que um “exercício é um componente de uma atividade, um passo para o desenvolvimento dela, pensado para fortalecer um conteúdo específico. É um tipo de trabalho mais mecânico e restrito, um exercício (de uma estrutura gramatical, por exemplo)”⁸. Em contrapartida, em relação a tarefas, o pesquisador cita a posição de Hernández e Sepúlveda (1993), os quais defendem que elas são “um conjunto de atividades prolongadas no tempo, que desencadeiam processos cognitivos e comunicativos, direcionados para a aprendizagem de línguas, integradores de cultura, e desenhadas com objetivos, estruturas, esquemas de atuação e avaliação”⁹ (DELGADO, 2002, p. 117).

Ainda sobre a distinção entre tarefa e exercício, Ellis (2000) postula que durante uma tarefa os aprendizes têm o propósito de se comunicar para lograr um objetivo, sendo que o resultado é observado com base no alcance desse objetivo; e a relação com o mundo real é notada quando o discurso utilizado na tarefa se parece àquele que ocorreria em uma situação cotidiana. Contudo, nos exercícios, os alunos se dedicam a utilizar e produzir formas linguísticas corretas, não havendo nesse caso um objetivo comunicativo, nem relação com o mundo real. Para um melhor detalhamento, o Quadro 1, elaborado por Ellis (2000, p. 197), apresenta a distinção entre exercícios e tarefas de forma sistemática:

Quadro 1 – Diferenças entre exercícios e tarefas

	Exercícios	Tarefas
Orientação	Habilidades linguísticas são vistas como pré-requisitos para a aprendizagem de habilidades comunicativas.	Habilidades linguísticas são desenvolvidas por meio do engajamento na atividade comunicativa.
Foco	Formas linguísticas e significado semântico (foco na forma).	Conteúdo proposicional e significado comunicativo pragmático (foco no significado).
Meta	Manifestação do conhecimento do código.	Realização da meta comunicativa.
Resultados/Avaliação	Desempenho avaliado em termos de conformidade com o código.	Desempenho avaliado com base no alcance da meta comunicativa.
Relacionamento com o mundo	O desenvolvimento de habilidades linguísticas serve como investimento para o uso no futuro.	Há um relacionamento direto e óbvio entre a atividade que surge de uma tarefa e uma atividade comunicativa natural.

Fonte: Ellis (2000, p. 197)

8 No original: “un ejercicio es un componente de una actividad, un paso en el desarrollo de la misma, pensado para afianzar un contenido específico. Es un tipo de trabajo más mecánico y restringido, una ejercitación (de una estructura gramatical, por ejemplo)”.

9 No original: “un conjunto de actividades prolongadas en el tiempo, que desencadena procesos cognitivos y comunicativos, dirigidos al aprendizaje de la lengua y la literatura, integradores de cultura, y diseñadas con objetivos, estructuras, esquemas de actuación y evaluación”.

Com base no Quadro 1, observa-se que as diferenças apresentadas por Ellis (2000) ressaltam o objetivo linguístico que se pretende alcançar, mediante a orientação, o foco, a meta, o resultado da atividade e a sua relação com o mundo real, seja ela uma tarefa ou um exercício. Nesse sentido, o pesquisador descreve, de forma bem objetiva, que, durante a realização de uma tarefa, o foco está no significado e na comunicação; e durante um exercício, o foco está na produção de formas linguísticas corretas e na sua utilidade no futuro.

Ainda assim, uma visão importante que merece destaque é apresentada também por Ellis (2003, p. 16), quem afirma que tarefa é

[...] um plano de trabalho que requer que aprendizes processem a língua pragmaticamente, a fim de atingir um resultado (*outcome*) que pode ser avaliado em função do conteúdo proposto ter sido atingido ou não. Para isso, o aprendiz precisa dar atenção primária ao significado e fazer uso de suas próprias fontes linguísticas, embora o *design* da tarefa possa induzi-lo à escolha de formas particulares. A tarefa é destinada a resultar no uso da língua que tenha uma semelhança, direta ou indiretamente, com a língua que é usada no mundo real. Assim como outras atividades, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e vários processos cognitivos¹⁰.

Essa definição reitera aspectos relacionados à dimensão pragmática e à dimensão cognitiva¹¹ da tarefa. Ellis (2003) destaca que, quando a tarefa envolve foco no significado, o aprendiz usa a língua de forma pragmática e assim desenvolve sua proficiência em L2, por meio da comunicação. Ele resalta um ponto importante, qual seja a diferença da postura do aluno diante de uma tarefa ou de um simples exercício, ao afirmar que durante a tarefa “os participantes assumem a função de usuários da língua, uma vez que precisam empregar os mesmos processos comunicativos envolvidos nas atividades do mundo real. Dessa maneira, a aprendizagem é incidental; já em um exercício, os participantes têm a função de “aprendizes” e a aprendizagem é intencional¹²” (ELLIS, 2003, p. 3). Para esse pesquisador, ter foco no significado durante a tarefa não representa a ausência de atenção à forma, mas sim uma atenção periférica dada à forma de maneira incidental.

Contudo, pesquisadores como Skehan (1996) e Long (1985) acreditam que o ensino de uma L2 precisa reservar momentos para a forma linguística. Para Skehan (1996, p. 41), “processar

10 No original: “A task is a workplan that requires to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears resemblance, direct or indirect, to the way the language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes”.

11 No original: “na perspectiva cognitiva, os pesquisadores enfocam processos psicológicos que ocorrem durante a realização de tarefas pelos aprendizes”.

12 No original: “the participants to function primarily as ‘language users’ in the sense that they must employ the same kinds of communicative processes as those involved in real world activities. Thus, any learning that takes place is incidental. In contrast, an ‘exercise’ requires the participants to function primarily as ‘learners’; here learning is intentional”.

a língua apenas para extrair significado não garante sensibilidade automática para a forma”¹³. Dito de outra forma, Skehan (*ibidem*) acredita que a reestruturação da interlíngua (língua falada pelo aprendiz) acontece mediante a análise da forma e, por isso, o ensino de L2 deve destacar as estruturas que serão usadas nas tarefas. Sobre o enfoque dado à forma em uma tarefa, Ellis (2003) apresenta a seguinte divisão: *tarefas focadas e não-focadas*. Enquanto as *tarefas focadas* são aquelas que objetivam induzir os alunos a processar, de forma receptiva e produtiva, um traço linguístico particular; as *tarefas não-focadas* não levam o aprendiz a usar uma estrutura gramatical determinada. Todavia, ele afirma que embora as tarefas possam ter foco em um traço linguístico, as características de uma tarefa não podem ser perdidas, quais sejam: a língua continua sendo usada pragmaticamente para atingir um resultado não-linguístico; não pode existir uma referência explícita do traço linguístico que o aprendiz terá de usar na tarefa, porque, sendo assim, o foco se desvia para a forma e a tarefa pode se tornar um exercício. Além disso, Ellis (2003) ressalta a necessidade de não confundir as *tarefas focadas* com *exercício gramatical contextualizado*. Para o autor, na realização de uma *tarefa focada*, o participante não é informado do traço linguístico que será utilizado na tarefa, sendo assim o aprendiz tratará essa tarefa como *não-focada*, por isso a atenção será implícita. Já no *exercício gramatical contextualizado*, o aprendiz saberá o traço linguístico a ser utilizado e, provavelmente, dispensará uma atenção especial a ele, de forma que a atenção na forma será intencional.

Além de compreender a distinção entre tarefas e exercícios e seus desdobramentos, é de suma importância observar como a instrução, com ou sem a presença de uma forma linguística, foi definida por estudiosos da área de ASL, dividindo-se em instrução explícita e implícita. Hulstijn (2005) define a instrução explícita como um tipo de instrução em que os aprendizes recebem informações a respeito das regras subjacentes ao *input*; já a instrução implícita, por outro lado, ocorre quando estas informações não são fornecidas. Norris e Ortega (2000, p. 437) afirmam que “quando nem a apresentação da regra nem as instruções para focalizarem formas específicas fizerem parte da tarefa, a instrução será implícita”¹⁴. Nota-se, então, que não somente a presença ou ausência de regras formais, mas a orientação dos aprendizes para atingir essas informações representa fatores de distinção entre esses dois tipos de instrução durante uma tarefa. Ainda, sobre a dicotomia entre abordar ou não a forma durante a realização de uma tarefa, Spada (1997) ressalta que a Instrução Centrada na Forma é qualquer esforço pedagógico que dirija a atenção do aprendiz para uma forma específica, explícita ou implicitamente. Na visão de Ellis (2001), essa instrução pode dar foco à forma e ao significado ao mesmo tempo em situações contextualizadas, promovendo assim que os aprendizes utilizem quaisquer estruturas gramaticais antes da apresentação de regras.

13 No original: “processing language to extract meaning does not guarantee automatic sensitivity to form”.

14 No original: “when rules are not discussed and learners are not asked to attend to rules during L2 tasks, the instruction is implicit”.

Doughty e Williams (1998) destacam que entre os pesquisadores que investigam o papel do ensino da forma, Long (1991) ocupa um papel de destaque, ao distinguir dois tipos de instrução em sala de L2: Foco nas Formas (*Focus on Forms*) e Foco na Forma (*Focus on Form*). Enquanto a instrução com Foco nas Formas caracteriza-se por dar lugar de destaque a aspectos sintéticos estruturalistas da língua-alvo, baseado principalmente no acúmulo de elementos linguísticos isolados; a instrução com Foco na Forma refere-se ao ensino de língua essencialmente baseado na comunicação de significado, embora espera-se que em determinados momentos a atenção dos aprendizes seja direcionada para elementos linguísticos, contribuindo assim para a aprendizagem de uma L2. Ainda assim, Long (1985) chama a atenção para a necessidade de que os aprendizes focalizem a forma de maneira consciente, enquanto estão se comunicando. Para isso, as tarefas devem ser desenhadas para que os aprendizes tenham foco no significado, mas também, incidentalmente, na forma. Em outras palavras, essa instrução defende uma abordagem da gramática com base no significado e na comunicação contextualizada, promovendo negociações gramaticais durante o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo.

No que tange à Instrução com Foco na Forma, Long e Norris (2000, p. 599) afirmam que a união entre significado e forma configura um dos elementos essenciais do ensino de línguas baseado em tarefas:

O ensino de Línguas Baseado em Tarefas... é uma tentativa de aproveitar os benefícios de um foco no significado por meio da adoção de um plano de estudos analítico, enquanto simultaneamente, através do foco na forma (e não nas formas), para lidar com as deficiências conhecidas, principalmente de desenvolvimento e incompletude no que diz respeito à precisão gramatical¹⁵. (LONG; NORRIS, 2000, p. 599).

Ainda assim, cabe destacar o modelo de tarefa proposto por Willis (1996, 2004), o qual defende algumas condições necessárias para a aprendizagem de uma L2. Segundo essa pesquisadora (*ibidem*), são condições necessárias para o aprendizado de línguas: exposição à língua-alvo, uso dessa língua na prática, motivação para usar essa língua e foco nas formas linguísticas. Ademais, Willis (1996, 2004) ressalta que a *instrução* é um fator desejável para uma abordagem em tarefas. Em relação à motivação citada por Willis (1996, p. 60), a autora sugere que “os objetivos da tarefa fornecem a principal motivação”¹⁶, visto que os aprendizes são instigados a realizá-la, sendo que seu próprio desenvolvimento e sua conclusão representam um fator motivador que envolve os aprendizes.

15 No original: “Task-based language teaching... is an attempt to harness the benefits of a focus on meaning via adoption of an analytic syllabus, while simultaneously, through use of focus on form (not forms), to deal with its known shortcomings, particularly rate of development and incompleteness where grammatical accuracy is concerned”.

16 No original: “the goals of the task provide the main motivation”.

Em contrapartida, em relação à motivação para realizar uma tarefa, Julkünen (2001, p. 33) afirma que “distintas tarefas propõem distintos objetivos e, por isso, elas afetam a motivação de distintas maneiras”. Dörnyei (2019), no entanto, enfatiza que o comportamento dos aprendizes de línguas em várias tarefas comunicativas é determinado por uma ampla gama de variáveis, dentre elas, os fatores situacionais da aprendizagem, por exemplo, o conteúdo, a estrutura, o resultado e os participantes da tarefa, entre outros. Para Dörnyei (2019), entre as condições necessárias para a elaboração de uma tarefa, é primordial observar que o conteúdo deve ser relevante para o aprendiz, levando-o a viver uma experiência autêntica; e, ainda, a estrutura deve ser clara, bem como seu processo e resultado, dentre várias outras.

Portanto, diante da compreensão do que seja uma tarefa segundo a abordagem de ensino baseado em tarefas, nota-se que há certa semelhança entre os pesquisadores, com destaque para o significado, objetivo e resultado a serem alcançados, conferindo completude à tarefa e diferenciando-a de uma simples conversa sobre um assunto qualquer ou um exercício gramatical.

1.2 O *design* de elaboração de uma tarefa proposta por Willis (2004)

É extenso o número de pesquisadores que têm tentado descrever uma sequência de estágios ou componentes de uma aula baseada em tarefas (PRABHU, 1987; ESTAIRE; ZANÓN, 1994; SKEHAN, 1996; ELLIS, 2003; WILLIS, 1996, 2004, WILLIS; WILLIS, 2007, dentre outros). No entanto, Ellis (2003) ressalta que embora cada proposta apresente suas peculiaridades, todas elas têm em comum três fases principais que compõem o ciclo da tarefa: a *pré-tarefa*, a *tarefa* e a *pós-tarefa*. Sendo assim, a compreensão dessas etapas é essencial para o *design* da elaboração da tarefa. A fim de decidir o *design* de uma tarefa, este estudo adotou o modelo de Willis (2004), o qual apresenta as três fases principais que compõem o ciclo da tarefa, sugerido por Ellis (2003).

A decisão de utilizar o modelo de tarefas, criado por Willis (2004), para a elaboração de uma tarefa neste estudo, foi tomada por acreditar que ele representa genuinamente a proposta da abordagem baseada em tarefas, visto que defende a realização de atividades na língua-alvo que envolvam a resolução de algum tipo de problema ou se atinja um objetivo comunicativo, a fim de produzir um resultado. Para isso, as tarefas deveriam seguir algumas premissas: o significado deve ser mais importante que a forma e o objetivo comunicativo deve ser atingido, alcançando um resultado final. Conforme Willis (2004), algumas tarefas como: programar um roteiro de férias em grupo, enquanto os aprendizes se preocupam em definir o plano, requer um objetivo a ser cumprido e, por conseguinte, haverá o resultado ou produto da interação dos participantes (o plano ou roteiro da viagem), que poderá ser compartilhado com todo o grupo.

Para Willis (2004), existem vários tipos de tarefas e processos envolvidos em relação a elas, por exemplo:

- (1) Listagem: são tarefas que envolvem a elaboração de listas, a partir da troca de informações dos aprendizes. Usando processos como *brainstorming*, descoberta de fatos, perguntando aos colegas ou pesquisando;
- (2) Ordenação e classificação: são tarefas que envolvem sequenciamento, ranqueamento, categorização ou caracterização de itens;
- (3) Comparação: são tarefas que envolvem comparação de informação sobre algo a partir de diferentes fatores ou pontos de vista. Por exemplo, encontrar semelhanças e/ou diferenças entre opiniões ou algo relacionado a dois alunos;
- (4) Solução de problemas: são tarefas mais complexas que as três anteriores, pois exigem mais dos alunos em termos de raciocínio. É nesse tipo que podemos enquadrar aquelas tarefas em que o grupo tem de decidir sobre a melhor solução para um problema, por exemplo, qual o melhor candidato para uma vaga de trabalho. Estas são bastante compatíveis com situações autênticas, encontradas fora da sala de aula;
- (5) Compartilhar experiências pessoais: são tarefas que encorajam os aprendizes a falar mais livremente sobre si mesmos e a compartilhar suas experiências com os outros. Nesse tipo de tarefas, produzem situações mais próximas de uma conversa casual, a qual não é tão diretamente orientada para um objetivo se comparada aos outros tipos de tarefas; e
- (6) Tarefas criativas: são tarefas, frequentemente, chamadas de projetos, que envolvem grupos de trabalhos criativos. Esse tipo de tarefa geralmente tende a possuir mais etapas e pode abranger combinações de diferentes tipos de tarefas. Além disso, a autora ressalta que às vezes tais tarefas requerem pesquisa fora da sala de aula e que o resultado pode geralmente ser apreciado por outros interlocutores, além dos alunos que o produziram.

Segundo Willis (2004), além dos diversos tipos de tarefas e dos processos envolvidos, existe uma sistemática composta por três fases no planejamento de uma tarefa: (1) *pré-tarefa*, (2) *ciclo da tarefa* e (3) *foco na linguagem*, como especificado abaixo:

(1) *Pré-tarefa*

Conforme Willis (2004), a *Pré-tarefa* tem a intenção de chamar a atenção dos alunos e de motivá-los a se engajarem em sua realização. Essa fase introduz o tópico a ser abordado na tarefa e explora o tema que será desenvolvido de maneira a instigar os alunos a querer pesquisar e se interessar pela tarefa. De acordo com a autora, essa é a etapa mais curta e apresenta os seguintes objetivos principais: (a) apresentar o tópico da tarefa, a fim de fomentar o interesse dos alunos

em participar; (b) promover a exposição à língua-alvo, para apoiar os aprendizes a lembrar e ativar, ou apresentar vocabulário útil à realização da tarefa; e (c) garantir que todos os aprendizes tenham entendido o que a tarefa envolve, quais os seus objetivos e quais são os resultados que devem ser produzidos ou esperados. Para Willis (1996, 2004), essa etapa contribui fortemente para a tarefa, ativando recursos linguísticos já conhecidos ou introduzindo novos para auxiliar o aluno na execução da tarefa. Porém, não é o momento para ensinar grande quantidade de informação nova, mas de incentivar os alunos a realizarem a tarefa e de fornecer recursos para apoiá-los, tais como: figuras, matérias de áudio e/ou vídeo, entre outros. Em suma, a intenção desse momento é a de motivá-los a realizar a tarefa.

(2) *Ciclo da tarefa*

Willis (1996, 2004) divide esta fase em três etapas: *tarefa, planejamento e relato*. Durante essa etapa, os alunos recebem um desafio linguístico bastante real, ou seja, eles precisam estabelecer uma comunicação com base na situação proposta. É aconselhável que os alunos trabalhem em pares ou em pequenos grupos nesta fase. Além disso, durante o planejamento, o professor deve fornecer todas as informações necessárias, atuando como facilitador. Os alunos planejam como apresentar o resultado de seu trabalho, geralmente trocando e comparando produtos finais, e ainda, relatam a que conclusões chegaram. A autora (*ibidem*) ressalta que, durante o ciclo da tarefa, o professor monitora a realização da tarefa pelos aprendizes.

(3) *Foco na linguagem*

Segundo Willis (2004), o terceiro estágio, foco na linguagem, se refere ao estudo mais detalhado da língua, promovendo ênfase dos recursos linguísticos usados nos dois estágios anteriores e dando oportunidade para os alunos analisarem e praticarem esses recursos decorrentes da tarefa. Willis (1996) sugere que a Instrução como Foco na Forma, proposta por Long (1991), poderia ser benéfica e acelerar a aprendizagem de estruturas de uma L2.

De acordo com Willis e Willis (2007, p. 70), “uma boa tarefa não apenas gera interesse e cria um grau aceitável de desafio, mas também gera oportunidades para os alunos experimentarem e ativarem o máximo de linguagem possível”¹⁷. Conforme os autores, o professor seleciona um tópico, com o intuito de planejar uma tarefa. Esta, por ser contextualizada, tem mais foco no significado do que nas formas, embora os aspectos linguísticos e gramaticais sejam também trabalhados em contextos determinados. Além disso, eles ressaltam que o foco no significado e nas formas pode estar relacionado ao modo como as tarefas são classificadas, isto é, elas podem ser tarefas simples ou complexas, com demandas cognitivas menos ou mais desafiadoras, umas

17 No original: “a good task not only generates interest and creates an acceptable degree of challenge, but also generates opportunities for learners to experience and activate as much language as possible”.

focadas mais no significado e outras mais na forma e no significado, simultaneamente; embora o foco principal resida no significado, já que o objetivo é trabalhar com atividades contextualizadas e alcançar uma meta como resultado final.

No mesmo contexto, Cosenza e Guerra (2011) recordam que, além dos aspectos próprios de uma tarefa, é essencial que seja promovido um ambiente estimulante e agradável em que os aprendizes assumam um papel ativo, mediante lições centradas em suas necessidades, uso de interatividade, bem como apresentação e supervisão das metas a serem atingidas, visto que esses recursos são compatíveis com o funcionamento dos processos atencionais. Ainda assim, em relação ao objetivo comunicativo das tarefas, Vaz e Bergsleithner (2020) ressaltam a importância de que durante a realização de uma tarefa os aprendizes possam utilizar a língua-alvo tal como ela é no seu dia a dia, desenvolvendo, assim, de forma significativa, sua performance na L2.

Por fim, diante dos aspectos mencionados pelos autores supracitados, sobre conceitos de tarefa e sua implicação na aprendizagem de uma L2, observa-se que há vários pontos em comum que corroboram as premissas dos autores, quais sejam: foco no significado, atividade do mundo real do aprendiz, meta ou objetivo claro a ser alcançado, centro do trabalho em sala de aula, interação entre os aprendizes, desenvolvimento dos aspectos linguísticos mediante sua aplicação na prática durante o processo de ensino/aprendizagem de uma L2.

1.3 A motivação na realização de tarefas para Dörnyei

Dörnyei (2014) concentra seus estudos da motivação da tarefa ao identificar conglomerados de motivação que englobam uma série de partes constituintes que agem como um todo. Essa abordagem difere da maneira tradicional de entender a natureza da motivação, que costumava quebrar o construto em distintos componentes vistos como blocos de construção para todos os fenômenos motivacionais cuja operação foi amplamente examinada de forma isolada. Em vez disso, o novo objetivo era identificar combinações apropriadas de características dos alunos, que operam como unidades integradas no direcionamento e energização do comportamento das tarefas. Para isso, o autor lista quatro conglomerados motivacionais que podem contribuir significativamente para a motivação das tarefas: (1) o interesse, (2) os papéis produtivos dos alunos, (3) o fluxo da motivação; e (4) a visão. Para Dörnyei (2014):

(1) o *interesse* é um conglomerado motivacional, na medida em que integra elementos motivacionais, cognitivos e afetivos, posto que envolve um aspecto cognitivo, como a curiosidade e o envolvimento relacionado a um conhecimento específico, bem como uma importante dimensão emocional referente à alegria associada ao engajamento em um tópico e/ou uma atividade;

(2) os *papéis produtivos dos alunos* podem ser entendidos como componentes básicos para o desempenho bem-sucedido na aula: se um aluno for incluído no papel certo, ele se tornará um membro útil da equipe de tarefas e desempenhará funções necessárias e complementares. Nesse sentido, o processo produtivo do papel do aluno se torna um poderoso canal motivacional, não apenas ajudando a liberar energia, mas também coordenando o comportamento de vários participantes em uma tarefa;

(3) o *fluxo motivacional* acontece quando, diante de uma tarefa interessante e desafiadora, os indivíduos estão plenamente conscientes do que precisa ser feito para realizá-la e, ao mesmo tempo, estão confiantes de que a tarefa é possível de ser cumprida, pois eles acreditam que suas habilidades são suficientes para concluí-la com sucesso. Desse modo, o fluxo motivacional pode ser compreendido como um nível elevado de engajamento motivado de tarefas; e

(4) a *visão* é a imagem mental vívida da experiência de alcançar efetivamente um objetivo futuro e a autoimagem de ser um orador de sucesso de uma L2. Assim sendo, ela parece ser um dos mais confiáveis preditores de compromisso e esforço a longo prazo. Ou seja, a visão ajuda os alunos a se concentrarem em seu objetivo, sustentando assim a persistência necessária para levar a pessoa a alcançar a melhor linguagem. No caso desse último conglomerado, uma visão efetiva precisa vir como parte de um “pacote”, consistindo em uma imagem mental que ativa emoções apropriadas e que está associada a uma variedade de planos cognitivos, *scripts* e estratégias de autorregulação apropriados.

No entanto, Dörnyei (2019, p. 59) observa que “embora todos os quatro conglomerados sejam úteis para descrever certos aspectos do comportamento humano, sua aplicação na compreensão das motivações com base em tarefas específicas de aprendizagem não é completamente direta¹⁸”. Ao avaliar a conclusão de uma tarefa, com base na lista dos quatro conglomerados, ele percebeu que não houve especificações suficientes para constituir uma construção clara da motivação da tarefa. Portanto, para uma melhor compreensão de como a motivação da tarefa pode ser abordada, Dörnyei (2019) propõe outro caminho possível para a conceitualização de tarefas, qual seja: a motivação que utiliza a noção de engajamento, ou seja, participação ativa e envolvimento em certos comportamentos.

O *engajamento do aluno*, entendido como o envolvimento em atividades relacionadas à escola e a tarefas acadêmicas, foi recentemente aclamado como “o santo *graal* da aprendizagem” (SINATRA; HEDDY; LOMBARDI, 2015 *apud* DÖRNYEI, 2019, p. 60). De fato, o princípio “aprender a fazer” tem sido um princípio fundamental da linguagem comunicativa na aprendizagem em

18 No original: “Unfortunately, while all the four conglomerates are useful for describing certain aspects of human behaviour, their application to understanding the motivational basis of specific learning tasks is not completely straightforward”.

geral e na aprendizagem de línguas baseada em tarefas, em particular. Sendo esse princípio um pré-requisito para o sucesso instrucional, não poderia ser diferente para a aquisição de uma L2, visto que a aprendizagem de uma L2 requer uma prática estendida que envolve a participação significativa dos alunos (DÖRNYEI, 2019). Para ele, o principal benefício de se concentrar na noção de motivação como engajamento é permitir que os pesquisadores abordem tanto os motivos como sua manifestação juntos, em um conceito unificado. O fato de estarem envolvidos também significa que esse impulso motivacional conseguiu superar a complexidade da multidão circundante de distrações, tentações e alternativas. A fim de esclarecer como é possível descrever em termos concretos a sequência comportamental motivada do *engajamento do aluno* em uma tarefa, Dörnyei (2019) propõe uma abordagem conhecida por *Correntes Motivacionais Direcionadas* (CMD), as quais são, essencialmente, fluxos motivacionais de longo prazo que, enquanto durarem, dominam a vida de tal maneira que todas as outras atividades de um indivíduo são de alguma forma acomodadas.

Uma CMD, portanto, constitui um engajamento total e intensivo em uma tarefa e, nesse sentido, não é diferente da experiência de fluxos descrita acima. Eles são relevantes, também, porque representam uma forma ideal de envolvimento em um projeto, que ocorre quando todas as condições e os componentes necessários da motivação da ação estão presentes e agem como um todo harmonioso. Assim, a compreensão de como e por que ocorre uma CMD permite identificar os principais blocos de construção de um comportamento motivado (DÖRNYEI, 2019). Para isso, esse pesquisador estabelece os principais componentes de uma CMD. Conforme pode ser visto no Quadro 2, seguinte:

Quadro 2 – Principais componentes de uma Corrente Motivacional Direcionada (CMD)

1	uma meta e/ou visão poderosa para orientar a onda motivacional
2	um senso de propriedade e controle do processo da tarefa por parte dos participantes da tarefa, e um equilíbrio percebido de suas habilidades e dos desafios apresentados pela tarefa
3	fatores desencadeantes específicos e energia para iniciar o processo
4	certas rotinas comportamentais adotadas para a conclusão da tarefa agem como um “piloto automático motivacional”
5	subobjetivos concretos para mapear um caminho claro para a tarefa, na qual a energia motivacional pode ser canalizada
6	verificações regulares do progresso para fazer com que os participantes avancem na direção do objetivo previsto e, assim, gerar satisfação
7	<i>feedback</i> afirmativo para oferecer uma avaliação positiva do progresso
8	um teor de emocionalidade global positiva irradiada pelo alvo desejado

Fonte: Dörnyei (2019)

Como pode ser observado acima, para que exista engajamento durante a realização de uma tarefa, Dörnyei (2019) chama a atenção para esses componentes motivacionais, haja vista que, em sua opinião, a motivação deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem de L2, seja em relação ao *design* da tarefa, ou aos aspectos que envolvem sua aplicação. Nesse contexto, o papel dos professores de línguas é essencial, por exemplo, no que diz respeito ao *feedback* positivo e na manutenção de uma avaliação positiva do progresso dos alunos durante o desenvolvimento da tarefa.

Ainda assim, Dörnyei (2019) formula várias diretrizes para delinear o caráter de uma tarefa envolvente, quais sejam: *a apresentação da tarefa, os objetivos da tarefa, o conteúdo da tarefa, o equilíbrio de habilidades e desafios da tarefa, a estrutura da tarefa e o teor emocional positivo na conclusão da tarefa*, conforme o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Diretrizes para delinear o caráter de uma tarefa envolvente.

Apresentação da tarefa	Uma tarefa envolvente é introduzida de maneira que os alunos possam ver claramente como ela pode contribuir para alcançar seus objetivos, mediante três estratégias: (a) explicar onde a atividade se encaixa dentro de uma sequência; (b) descrever o objetivo específico da atividade e sua implicação no que diz respeito à forma como os alunos devem responder a ela; e (c) fazer uma conexão entre a tarefa e a vida cotidiana pessoal dos alunos e apontar como as habilidades aprendidas serão úteis para permitir que os alunos consigam aplicá-las na vida real.
Objetivos da tarefa	O nível de envolvimento do aluno com uma tarefa aumenta se o objetivo da tarefa fizer referência a questões que são de alguma forma significativas e de valor para os alunos e para seu aprendizado pessoal. Vincular esse objetivo a um produto acabado ou a um resultado tangível possível (por exemplo, preparar um pôster, uma apresentação na aula, um programa de rádio) aumenta ainda mais o engajamento de tarefas.
Conteúdo da tarefa	O conteúdo deverá ser relevante e real para alunos, permitindo que eles experimentem uma aprendizagem com base em uma situação autêntica, ou seja, que eles possam vivenciar. De forma complementar, podem ser adicionados ao conteúdo elementos como desafio, competição, novidade, intriga, fantasia ou interesse exótico, ingredientes divertidos que as pessoas gostam quando assistem televisão para relaxar, por exemplo.
Equilíbrio de habilidades e desafios da tarefa	O nível de envolvimento da tarefa é diretamente associado com grau de “propriedade” que os alunos sentem do processo tarefa e seu resultado, ou seja, com o grau de controle que eles percebem em ser capazes de exercer todos os aspectos da atividade. É importante observar que esse senso de propriedade só pode existir se um indivíduo acreditar que suas habilidades correspondem às demandas da tarefa.
Estrutura da tarefa	Uma tarefa envolvente tem uma estrutura clara: os alunos precisam saber exatamente como começar, quais papéis adotar, quais as atividades devem ser realizadas para a conclusão da tarefa e qual é o resultado final (incluindo os critérios de sucesso). O que torna uma estrutura particularmente eficaz é quando o processo de busca de tarefas compreende subfases distintas, cuja conclusão fornece aos alunos uma noção clara do seu progresso à medida que se aproximam do objetivo.

<p>Teor emocional positivo na conclusão da tarefa</p>	<p>Em uma tarefa envolvente, o elemento divertido geralmente vem de uma fonte diferente, o “bem-estar social”, experimentado em um grupo cooperativo. Isso requer uma dinâmica de grupo saudável na sala de aula com um senso geral de aceitação e coesão entre os alunos. As emoções positivas de uma CMD derivam do efeito positivo associado à visão geral, e seria super otimista esperar que muitos objetivos educacionais possuam essa qualidade tão excitante.</p>
--	---

Fonte: Dörnyei (2019)

Com base no Quadro 3, a principal premissa subjacente ao esquema proposto por Dörnyei (2019), com modelo do “engajamento do aluno”, é que não é possível elaborar uma tarefa de aprendizado de idiomas sem levar em consideração sua capacidade de envolver os alunos. Essa nova perspectiva pretende esclarecer o delineamento de um construto de engajamento de tarefas, porque oferece uma ação integrada com base em fatores motivacionais e como eles são realizados em ação.

1.4 A atenção no processo de aprendizagem de uma L2

O embasamento teórico sobre a atenção advindo de diversas áreas, por exemplo, da Psicologia Cognitiva, tem permitido à Linguística Aplicada (LA) ultrapassar fronteiras, com a finalidade de estabelecer definições para este construto, as quais têm influenciado o desempenho linguístico dos aprendizes em sala de aula. No entanto, embora as pesquisas sobre a atenção tenham alcançado importância nos estudos da LA, na área de Psicolinguística, suas definições não coincidem entre todos os investigadores. Sendo assim, Leow (1997, 2001) ressalta que é necessário levar em consideração as pesquisas experimentais, que para ele têm mostrado interesse em compreender fatores cognitivos internos, como a atenção, bem como seus benefícios na aprendizagem de uma L2.

Os pressupostos teóricos básicos que definem o construto da atenção, de acordo com Schmidt (1995, 2001), estabelecem que sua capacidade é limitada, que ela é seletiva, que está sujeita a controle voluntário, controla o acesso ao processamento consciente e é essencial para o controle das ações e para a aprendizagem. Esse pesquisador destaca que “a atenção é necessária para compreender praticamente todos os aspectos da aprendizagem de uma língua L2” (SCHMIDT, 2001, p. 3). Segundo Schmidt (2001, p. 30-31),

[...] a atenção deve estar direcionada para qualquer evidência que seja relevante para um domínio de aprendizagem particular, isto é, a atenção deve ser especificamente focada e não somente global. Nada é de graça. A fim de adquirir fonologia, deve-se atentar aos sons do *input* da língua-alvo, especialmente àqueles que são contrastivos nessa língua, e se o objetivo do aprendiz é soar como um falante nativo, ele deve atender a detalhes subfonêmicos também. A fim de adquirir vocabulário, o aprendiz deve atender tanto à forma das palavras, bem como a quaisquer informações que estão disponíveis no *input* que podem levar à identificação dos seus significados. A fim de adquirir

pragmática, o aprendiz deve atender tanto à forma linguística dos enunciados bem como aos traços contextuais e sociais relevantes com os quais estão associados. A fim de adquirir morfologia, deve atender às formas dos morfemas e a seus significados, e a fim de adquirir sintaxe, deve atender à ordem das palavras e aos significados aos quais essas estão associadas.

Em relação aos limites da atenção, Ortega (2009) concorda com Schmidt (2001), ao salientar que essa limitação ocorre quando ela é focalizada e seletiva, podendo processar uma única tarefa de cada vez. No que tange ao aprendizado de uma L2, Ortega (*ibidem*) defende que a atenção tem sido um dos temas centrais de investigação na área cognitiva, já que ela é determinante para o armazenamento da informação pelo controle do *input* na mente humana, ou seja, sem atenção, a informação pode desaparecer em poucos segundos. Essa pesquisadora afirma também que a atenção é um componente relevante da cognição e que esse termo significa conhecer, fazendo referência à forma como a informação é processada e aprendida pela mente.

Com relação à capacidade limitada da atenção descrita anteriormente por Schmidt (2001) e Ortega (2009), Skehan (1998) destaca, também, a capacidade limitada da atenção, ao ressaltar que, na aprendizagem de aspectos formais de uma L2, esse fato poderia impactar em diferentes dimensões a aprendizagem da língua-alvo, como: a fluência, a precisão gramatical e a complexidade gramatical. Sendo assim, para ele, quanto mais atenção para um dos aspectos mencionados anteriormente, menor recurso atencional poderá ser direcionado aos demais. Nesse sentido, Smith e Kosslyn (2011) acrescentam que quando os indivíduos recebem muitas informações ao mesmo tempo, eles não são capazes de percebê-las de uma só vez, devido à limitação do sistema de atenção.

O trabalho de investigação que tem como objetivo verificar de que forma é possível contribuir para que a atenção do aprendiz seja direcionada para a informação que aparece no *input*, que o aprendiz, de outra forma, não perceberia, é motivado pela teoria chamada *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990, 1994, 1995), segundo a qual “a aprendizagem de uma L2 é guiada pelo que os aprendizes prestam atenção e notam no *input* da língua-alvo e pelo que eles compreendem que seja o significado desse *input* percebido” (SCHMIDT, 2001, p. 3-4). Para esse pesquisador, é importante dispensar, notar e registrar atenção a um aspecto linguístico durante o *input* (insumo linguístico) de uma informação nova, para transformar o *input* em *intake*¹⁹ (internalização dos aspectos linguísticos), a fim de possibilitar a melhora no desempenho do aprendiz. Nesse sentido, esse pesquisador destaca que quanto mais o aprendiz dispensa a atenção consciente a aspectos formais (gramaticais, lexicais, fonológicos, etc.) da língua-alvo ou a qualquer informação nova, maior será a probabilidade de que o *input* se transforme em *intake*.

19 O termo teórico *intake* significa internalização dos aspectos linguísticos. A terminologia em língua inglesa será utilizada ao longo de todo texto.

De acordo com Bergsleithner (2009, p. 104), a *Noticing Hypothesis* defende que “a aprendizagem de uma L2 requer que processos atencionais conscientes sejam dispensados ao *input* da língua-alvo, mediante o engajamento dos aprendizes, por meio de situações contextualizadas e interacionais”. Para Schmidt (1990, 1993, 1995), *noticing* é a condição necessária para que ocorra aprendizagem de uma L2, além de afirmar que a atenção é isomórfica à consciência, ele rejeita qualquer ideia de que haja aprendizagem sem atenção ou consciência. Leow (1997) ressalta em seus estudos que, quanto mais consciência, maior será o reconhecimento imediato da forma-alvo pelo aprendiz, promovendo assim maior compreensão do aspecto linguístico durante a realização de diferentes tarefas.

As pesquisadoras Stander-Farias e Zimmer (2008) destacam que a percepção do *input* não ocorre sob um aspecto global, mas sim de acordo com estruturas linguísticas específicas do *input*. Em concordância com Schmidt (2001), elas ressaltam ainda que perceber é a condição necessária e suficiente para que o aprendizado ocorra, sendo assim, mais atenção leva a um maior aprendizado e citam os diversos fatores que ajudam o aprendiz a prestar atenção aos detalhes do *input* como: a saliência perceptual da estrutura-alvo, a frequência do *input*, o tipo de tarefa e o nível de destreza.

Entre as formas de chamar a atenção para o *input*, uma opção que tem tido destaque entre pesquisadores do campo da aprendizagem de L2 é conhecida como *input enhancement*²⁰, técnica que usa o aprimoramento do *input* visual, como sublinhado, negrito, itálico, maiúsculo, codificação por cores ou fontes diferentes para realçar o elemento linguístico alvo, gramatical ou lexical. Esse método atrai a atenção dos alunos a um recurso linguístico por meio de textos aprimorados, que, quando usado de forma adequada e consistente em atividades com foco na forma²¹ e no significado, pode ajudar aprendizes de L2 a processar elementos gramaticais direcionados. Além disso, Lee e Huang (2008) destacam que, embora seja possível aprimorar estruturas gramaticais e lexicais em um texto, as características gramaticais receberam maior atenção nos estudos de aprendizagem de L2.

A utilização do *input enhancement* para desenvolver um elemento gramatical em um texto de L2 é uma maneira eficaz para promover a aprendizagem de formas, com base no significado, no ensino de línguas. Em outras palavras, é uma maneira de integrar instrução gramatical sem comprometer os objetivos da instrução orientada ao significado (LEE, 2007). Dessa forma, os elementos gramaticais são totalmente incorporados em um texto e são apenas destacados com o objetivo de chamar a atenção dos aprendizes (LEOW, 1997). Sendo assim, Skehan e Foster (2001)

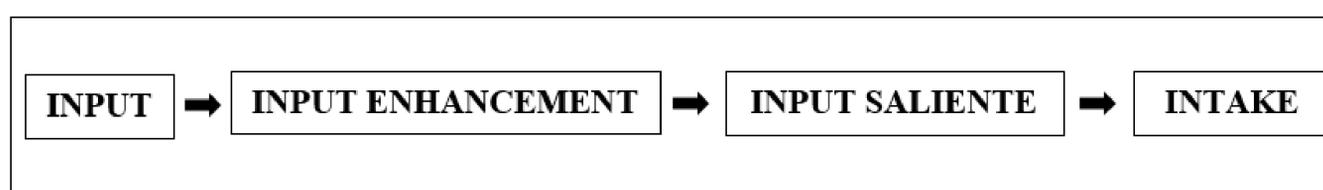
20 O *input enhancement* é uma técnica utilizada em tarefas com foco na forma, na qual estruturas específicas são destacadas para fins de instrução implícita (JABBARPOOR; TAJEDDIN, 2013).

21 Foco na forma ensino de língua essencialmente baseado na comunicação de significado, embora espera-se que em determinados momentos a atenção dos aprendizes seja direcionada para elementos linguísticos, contribuindo assim para a aprendizagem de uma L2 (LONG, 1985).

observam que os aprendizes de uma L2 estarão inevitavelmente envolvidos em uma dupla tarefa, na forma e no significado simultaneamente.

Muitos pesquisadores da área da aprendizagem de L2 concordam que os aprendizes devem prestar atenção aos recursos gramaticais adequadamente para processar e utilizar a língua-alvo com sucesso (LONG, 1991; ROBINSON, 2003; SCHMIDT, 2001, entre outros). Sendo assim, atenção e *noticing* são pré-requisitos para que aspectos linguísticos sejam percebidos em uma determinada tarefa, por meio do realce do *input* destacado (LEOW, 1997). Para Kim (2010), o destaque do *input* cria uma percepção na memória do aluno, chamando a atenção do aprendiz e promovendo a transformação do *input* em *intake*, conforme a Figura 1, abaixo:

Figura 1 – O processo de transformação do *input* em *intake* por meio do método *input enhancement*



Fonte: Kim (2010, p. 23)

Norris e Ortega (2000) argumentam que é importante prestar atenção adequada às características gramaticais e formais da língua como inflexão verbal, pronomes e transição de palavras, para que os aprendizes tenham sucesso em compreender plenamente o significado. Sharwood-Smith (1993) afirmou em seu estudo que o realce do *input* é um fator essencial para que os alunos percebam o elemento-alvo e, posteriormente, possam detectar erros. Em outras palavras, para ele, quanto maior o destaque de uma forma da linguagem, maior é a chance de que ela seja notada e atendida pelo aprendiz. Contudo, White (1998) e Doughty (2001) argumentam que a utilização abrangente do *input enhancement* pode prejudicar a compreensão do significado. Dessa maneira, deve ser levada em consideração a quantidade adequada desses destaques. Embora os estudos não determinem precisamente qual seria essa quantidade, eles concluem que, quando existe um excessivo destaque do *input*, haverá mais demanda cognitiva para processar a forma e o significado.

Não obstante, Ellis (2002) destaca outro fator que objetiva promover a transformação do *input* em *intake*, qual seja: a frequência do *input* durante o ensino-aprendizagem de L2, a qual permeia todos os aspectos do processamento da linguagem, devido a que a aprendizagem da linguagem é baseada em exemplos. Da mesma forma, Skehan (1998) destaca que a repetição de estruturas linguísticas promove processos mentais de reanálise e ressíntese, propiciando assim a aprendizagem de línguas.

Loewen e Inceoglu (2016) citam um estudo elaborado por Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson e Doughty (1995), no qual esses pesquisadores examinaram o efeito do *input enhancement* nas formas verbais de dois tipos de passado durante a leitura de um texto. Seus dados consistiam em protocolos de pensamento em voz alta produzidos enquanto os participantes escreviam uma narrativa baseada em imagens após a tarefa de leitura. Quanto aos resultados, embora o tamanho da amostra fosse pequeno (14 no total), segundo os autores, os participantes do grupo que recebeu as formas destacadas produziram mais formas corretas do que quem não as recebeu. Sendo assim, a utilização do *input enhancement* “promove a observação do elemento alvo da L2 e afeta o desempenho na produção dos aprendizes” (JOURDENAIS *et al.*, 1995, p. 208). Em outro estudo, Shook (1994) investigou o efeito do *input enhancement* em duas tarefas de produção escrita (uma tarefa focada no Pretérito Perfeito e outra nos Pronomes Relativos). Os participantes foram divididos em três condições: o primeiro, sem o destaque das formas; o segundo, com o destaque das formas; e o terceiro, com destaque das formas e instrução explícita do elemento-alvo. Os resultados de Shook (1994) sugeriram que os dois grupos que foram expostos aos destaques do *input* tiveram um desempenho significativo melhor diante do grupo controle (que não recebeu esses destaques), contudo, o pesquisador observou que não houve diferenças entre os dois grupos que tiveram o *input* destacado.

Não obstante, em um outro estudo, Leow (1997) investigou a eficácia do aprimoramento escrito do *input* e do comprimento do texto na compreensão de formas-alvo da L2. Os participantes, 84 universitários espanhóis, expostos a quatro condições distintas: um texto longo sem destaques do *input*; um texto longo com destaques do *input*; um texto curto sem destaques do *input*; e um texto curto com destaques do *input*. Os resultados não revelaram efeitos significativos entre os grupos que receberam a aplicação do *input enhancement* nos textos apresentados. Ainda assim, Jabbarpoor e Tajeddin (2013) destacam a avaliação de Leow (2009) sobre 18 estudos que revisam a aplicação do *input enhancement*, na qual ele destaca que o tipo de *design* de uma atividade que utiliza esses destaques pode apresentar diferentes resultados. Por conseguinte, devido à grande variedade de diferenças, os estudos não são comparáveis e os resultados não podem ser generalizados. No entanto, a premissa básica de todos esses estudos é que, quando os alunos não percebem uma forma linguística no *input*, a intervenção instrucional entra em jogo para direcionar a atenção dos aprendizes ao elemento-alvo.

Diante das colocações supracitadas de diversos teóricos, bem como dos estudos apresentados, percebe-se que são necessárias mais pesquisas experimentais a fim de verificar como a atenção dos aprendizes pode ser direcionada mediante o aprimoramento do *input*, promovendo, assim, um melhor aprendizado de uma L2.

1.5 A relação entre a motivação e a atenção durante a realização de uma tarefa

De acordo com Dörnyei (2001), a motivação é um estado inicial cumulativo que muda dinamicamente em uma pessoa, iniciando, direcionando, coordenando, ampliando e avaliando os processos cognitivos. De forma semelhante, Puente (1998) postula que a motivação é um processo que de alguma forma inicia, direciona e induz um indivíduo a realizar uma sequência de ações para atingir uma meta, sendo considerada como um dos fatores determinantes do comportamento. No entanto, em relação à influência da motivação na atenção dos aprendizes, García-Ogueta (2001) afirma que um grau elevado de motivação está estreitamente ligado ao foco atencional dispensado, diminuindo assim a capacidade de atenção dividida.

Para Schwartz (2014), toda vez que um professor entra em sala de aula, ele está preocupado em captar a atenção de seus alunos para um tema específico, um projeto a ser desenvolvido, entre tantas outras ações que permeiam o fazer pedagógico de um professor. Essa autora destaca que para manter a atenção focada em algo, é preciso que ela seja inicialmente despertada, porém, com o transcorrer do tempo, se ela não for retroalimentada, poderá ser perdida, desencadeando o não envolvimento em uma tarefa. Pozo (2002) percebe que os desejos nem sempre estão motivados e que se há persistência de envolvimento em um tipo de atividade será porque além do motivo inicial surgiram outros, o que confirmaria a ideia de que motivar os sujeitos precisa ser constantemente estimulado. Esse pesquisador destaca que os indivíduos constantemente motivados na realização de uma tarefa dedicariam mais atenção aos conteúdos apresentados, no caso deste estudo, ao *input* do elemento-alvo.

Em relação à manutenção da motivação durante a realização de uma atividade, Schmidt e Frota (1986) destacam que a maneira como ela é elaborada pode causar um efeito negativo na motivação. Por exemplo, aprendizes motivados a aprender uma L2 apenas para passar em uma prova, podem preferir uma aula tradicional, centrada no professor e focada na gramática, contudo podem sentir que não estão aprendendo se as aulas são centradas na comunicação. Os alunos motivados de forma integrativa podem ser mais receptivos às abordagens comunicativas e podem sofrer uma queda acentuada no interesse, se o foco estiver principalmente na gramática.

Os pesquisadores Schmidt, Boraie e Kassabsy (1996) ressaltam que existem fatores individuais que influenciam a motivação do aprendiz e, conseqüentemente, sua atenção. Em um estudo realizado por eles sobre a motivação de alunos para aprender uma L2 no Egito, com base em modelos mais gerais da psicologia cognitiva e educacional, mostraram a existência de três dimensões básicas de motivação para aprender a língua-alvo, quais sejam: o afeto, a orientação os objetivos e a expectativa. O estudo revelou que aqueles que pontuaram um escore alto na

dimensão afetiva da motivação preferiam aulas de idiomas orientadas para a comunicação, enquanto aqueles com alta ansiedade tendiam a não gostar de trabalho em grupo ou de outros aspectos da abordagem comunicativa. Já os alunos que preferiam uma abordagem tradicional de aprendizagem (por exemplo, escolhendo estratégias de memorização, ao invés de inferir contexto), valorizavam aulas nas quais o professor mantinha o controle. Bergsleithner (2009), Robinson (2001) e Skehan (1998, 2001) ressaltam que a forma como os indivíduos aprendem os diferem uns dos outros, devido às suas diferenças individuais cognitivas, o que poderia impactar o desempenho de tarefas cognitivas complexas. Além disso, eles afirmam que essas diferenças individuais podem estar relacionadas a aspectos cognitivos (tais como: atenção, *noticing*, memória de trabalho, etc.), afetando, assim, o processo de aprendizagem em aprendizes de uma L2.

Observa-se, diante dos aspectos mencionados, que uma atividade pode motivar mais do que outras e, assim, chamar mais a atenção do aprendiz para os aspectos abordados na atividade proposta. Nesse sentido, Dörnyei (2003, p. 14) destaca que “o interesse e o entusiasmo dos alunos coincidem com a percepção da prática dos professores em sala de aula, de que a qualidade das atividades que são propostas faz uma enorme diferença na atitude dos aprendizes em relação à aprendizagem”. Portanto, uma atividade pode sim motivar mais do que outras e, conseqüentemente, chamar mais a atenção do aprendiz para os aspectos abordados nela.

2 Um modelo de elaboração de uma tarefa

Chegou a hora de colocar a teoria na prática! No entanto, antes de mais nada, é importante destacar que a tarefa elaborada foi desenvolvida para aprendizes de língua espanhola como L2, especificamente para alunos do 3º ano do Ensino Médio, de um colégio de Brasília, os quais estudavam a língua-alvo mediante uma abordagem comunicativa baseada em tarefas. A intenção era criar uma “situação” possível dentro da realidade dos alunos, de forma que eles pudessem vivenciá-la plenamente, mediante o uso significativo da língua em questão. Aliás, esse é um dos pontos primordiais da elaboração do *design* de uma tarefa, a preocupação com as necessidades de cada grupo.

Em primeiro lugar, serão apresentados todos os passos do processo criativo para a elaboração de uma tarefa, que possa realmente motivar e chamar a atenção para o aspecto linguístico a ser desenvolvido, bem como as diretrizes da sua aplicação. Para isso, foram levadas em consideração as diversas bases teóricas detalhadas no Capítulo 1, com o objetivo de promover um ensino-aprendizagem significativo da língua-alvo. Sendo assim, o *design* da tarefa foi elaborado de maneira que os aprendizes obtivessem foco no significado, mas também, implicitamente, na forma. Seu objetivo era completar um itinerário de viagem, utilizando folhetos de pontos turísticos e a estrutura-alvo escolhida, o futuro simples do indicativo, foi abordada implicitamente. Ademais, a tarefa foi dividida em três etapas: *Pré-tarefa*, *Ciclo da tarefa* e *Foco na linguagem*.

A etapa da *Pré-tarefa* iniciou com a solicitação aos participantes que se sentassem em grupos de quatro alunos. Logo, a professora deu início à contextualização da tarefa, comunicando o resultado de um sorteio, realizado pela Embaixada do México, entre os colégios que ensinam espanhol na cidade de Brasília, e que aquele grupo tinha sido sorteado para uma viagem de cinco dias à Cidade do México (CDMX), a ser realizada no mês de julho de 2021 (de 12/07/2021 a 16/07/2021). A professora esclareceu que, para organizar toda a viagem, a empresa turística *MexTur* (nome fictício), contratada para acompanhá-los durante a viagem, enviou um itinerário de viagem com algumas ideias de passeios, bem como doze folhetos para os alunos escolherem os lugares mais interessantes e registrarem em seus itinerários o que farão em cada um deles²². A professora também esclareceu que a representante da empresa turística, a senhorita Kika, solicitou aos alunos a devolução do itinerário para que ela pudesse analisar a melhor forma de atender aos anseios de todos os participantes. Além disso, a professora também comunicou que a empresa *MexTur* enviou um vídeo para que os alunos tivessem uma ideia mais realista dos lugares que poderiam visitar e das atividades que poderiam fazer na CDMX. Após a apresentação do vídeo, a professora deu alguns exemplos do que eles poderiam fazer em alguns dos lugares

22 Enquanto a professora esclarecia a tarefa, ela entregava a cada aprendiz um itinerário e 12 folhetos para cada grupo.

apresentados e explicou todas as etapas para realizar a tarefa. Nessa etapa, os alunos puderam observar no vídeo os lugares que poderiam ser visitados, a beleza dos parques, as curiosidades próprias do local, bem como escutaram durante todo o vídeo uma música típica mexicana. A intenção de apresentar esse vídeo foi motivá-los e trazer mais realidade para o contexto da tarefa. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de ler as etapas a serem seguidas, as quais continham várias mostras do futuro simples do indicativo, todas na primeira pessoa do plural (*nosotros*), destacadas em negrito, a fim de induzir os alunos a utilizarem essas formas em seus próprios relatos. A etapa da *Pré-tarefa* teve por objetivo envolver os alunos ao tema e explicar claramente o objetivo da tarefa e o resultado a ser obtido.

A etapa do *Ciclo da tarefa* foi observada quando os alunos executaram a própria tarefa. É nesse momento que o foco estava voltado, em primeiro lugar, para a leitura e compreensão das ideias contidas no itinerário; logo, para a decisão dos lugares que os alunos iriam visitar; depois, para o registro do que fazer nesses lugares, levando em consideração a forma que a empresa utilizou para descrevê-los e, por último, para apresentar o itinerário concluído. Em outras palavras, o foco era a realização da própria tarefa. É importante destacar que havia um total de 24 exemplos de uso do futuro simples do indicativo no itinerário. Portanto, os alunos receberam um *input* rico em relação à estrutura-alvo, além daqueles contidos na instrução desde o início da tarefa e na fala da professora.

Ainda nessa etapa, na metade do tempo reservado para ela, a pesquisadora solicitou aos participantes um minuto de atenção e exibiu um vídeo de 50 segundos com uma mensagem da representante da empresa turística *MexTur*, Kika, dirigida à pesquisadora em questão e aos participantes. Cabe ressaltar que o vídeo foi gravado por uma mexicana em uma praça da CDMX e foi mostrado para os alunos como um elemento surpresa na tarefa. Esse elemento surpresa foi pensado para trazer mais realidade para a tarefa e, ainda, para chamar a atenção dos alunos para sua realização e motivá-los a completar o itinerário da melhor forma possível.

Com a conclusão do itinerário, iniciou-se a *etapa do Foco na linguagem*, na qual a pesquisadora comentou alguns exemplos dados pelos participantes após a apresentação de seus itinerários, buscando sempre enfatizar as ações a serem realizadas no futuro, com foco no *input* do ponto gramatical. Conforme Willis e Willis (2007), uma das formas de abordar o desenvolvimento da linguagem é analisar a forma a partir do significado, ou seja, na abordagem por tarefas a gramática não é ignorada, mas não é o objetivo inicial da instrução. Destaca-se que, em uma abordagem como foco no significado, os professores passam a maior parte do tempo na sala de aula em atividades que promovem o uso da linguagem comunicativa.

É importante ressaltar algumas características do *design* do itinerário e dos panfletos, os quais apresentam uma configuração bem colorida, com desenhos e cores relacionados ao país que

seria visitado e com *input* textual rico em amostras do futuro simples do indicativo em negrito, tanto na instrução dos passos da tarefa, quanto nas amostras registradas no itinerário sobre passeios já determinados em alguns períodos. O *input* textual dos panfletos foi retirado de vários *sites* sobre turismo, os quais relatam as características principais de cada lugar. Ainda assim, levou-se em consideração a Teoria das Cores²³, conforme proposta por Goethe (1810, citado em ITTEN, 1961). Essa teoria aborda diversos aspectos que tornam o *design* de determinado material ou conteúdo o mais agradável, harmonioso e atrativo possível. Mediante essa teoria, pode-se entender como a cor age no ser humano e como ela pode ser utilizada a seu favor, manipulando o seu uso para passar uma determinada mensagem ou transmitir determinada sensação. Sendo assim, foram utilizadas cores complementares²⁴ para a elaboração desse material. Esse esquema de combinações funciona muito bem quando se quer que as cores criem um efeito de vida, energia e principalmente quando o objetivo é alcançar um alto grau de atenção, neste caso, da tarefa. Além disso, foi utilizado o *software* Adobe Illustrator²⁵ para a elaboração de todo o material para a tarefa.

23 A Teoria das Cores de Goethe foi originalmente publicada em 1810. Ele concebeu a ideia de que as sensações de cores que surgem em nossa mente são também moldadas pela nossa percepção – pelos mecanismos da visão e pela maneira como nosso cérebro processa tais informações (ITTEN, 1961).

24 Itten (1973, p. 49) defende que “a regra das cores complementares é a base de um *design* harmônico, porque sua observação estabelece um equilíbrio preciso no olho”.

25 O Adobe Illustrator é um *software* cuja principal função é trabalhar ilustrações vetoriais, que são imagens que utilizam formas geométricas primitivas, como linhas, curvas, pontos, formas e polígonos, como base de sua construção.

2.1 A tarefa – Itinerario de viaje a la Ciudad de México



VIAJERO(A): _____

Tarea: Planear las actividades que haremos durante nuestra estancia a la Ciudad de México y completar el itinerario de viaje.

En un sorteo realizado por la Embajada de México, entre las escuelas de Brasilia que imparten clases de español, nuestro grupo ha sido sorteado para estar cinco días en la Ciudad de México. Nuestra estancia será de 12 a 16 de julio del 2021. La empresa turística MexTur, contratada para organizar las actividades que haremos durante este período, nos envió folletos de los principales puntos turísticos de la ciudad y nos solicitó seleccionar qué lugares **visitaremos**, qué cosas **haremos**, dónde y qué **comeremos**, entre otras cosas que **desearemos** hacer, completando el itinerario de viaje, para que nuestra guía turística (Kika) prepare todos los detalles necesarios. Para eso, sigan los siguientes pasos:

1. Ver el vídeo sobre la Ciudad de México enviado por la empresa MexTur.
2. Leer las actividades que ya están determinadas en el itinerario de viaje.
3. Leer las informaciones de cada lugar, destacando las cosas que les gustarán hacer en la Ciudad de México.
4. Completar los períodos del itinerario en que no hay ninguna actividad planeada, escribiendo (2) actividades en cada espacio, por ejemplo: adónde **iremos**, qué **haremos**, qué **veremos**, qué **compraremos**, dónde **almorzaremos** o **cenaremos**, qué **probaremos**...
5. Presentar el itinerario de viaje completo a todo el grupo.

¿Qué lugares visitaremos?

1. Museo Frida Kalho (La Casa Azul)
2. Plaza de la Constitución (El Zócalo)
3. Museo del Templo Mayor
4. Bosque de Chapultepec
5. Palacio de Bellas Artes
6. Xochimilco
7. Museo Soumaya
8. Pirámides de Teotihuacán
9. La Ciudadela (Mercado de Artesanía)

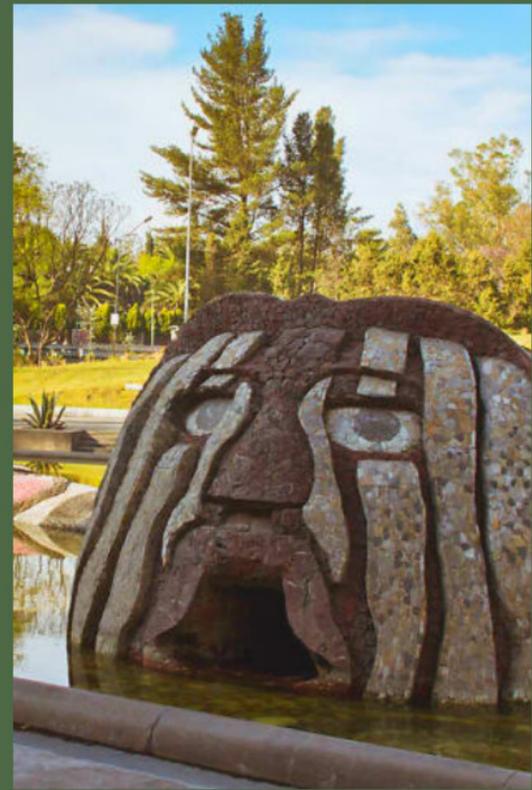
¿Qué haremos? ¿Qué comeremos? ¿Adónde iremos? ¿Qué veremos?
¿Qué disfrutaremos?



	LUNES 12/07/21	MARTES 13/07/21	MIÉRCOLES 14/07/21	JUEVES 15/07/21	VIERNES 16/07/21
M A Ñ A	<p>Llegaremos a la Ciudad de México a las 9:00 de la mañana y descansaremos en el hotel hasta las 12:00. Después, almorzaremos en un restaurante típico mexicano localizado al lado del Hotel que se llama Café de Tacuba, donde probaremos el mejor guacamole de la ciudad.</p>			<p>Visitaremos el Zoológico de la ciudad y conoceremos especies nativas y exóticas. También, tendremos tiempo para visitar algunos proyectos de preservación y podremos conocer algunos laboratorios de ese lugar. Después, compraremos regalos para la familia.</p>	
T A R D E		<p>Haremos una excursión en autobús por varios barrios importantes de la ciudad de México. Admiraremos la arquitectura colonial predominante, como también los barrios de la Zona Rosa.</p>			<p>Después del almuerzo, tendremos la tarde libre para organizar nuestro equipaje y descansaremos un poco antes de ir al aeropuerto. Sin embargo, antes de salir, disfrutaremos del jugo de la flor de jamaica, típico del local.</p>
N O C H E	<p>Veremos una presentación de bailes típicos en el salón del hotel y cenaremos juntos en la compañía de Kika, la representante de MexTur que nos acompañará durante toda nuestra estancia.</p>		<p>Iremos al cine que está localizado cerca del hotel y veremos una película. Allí comeremos palomitas de maíz y probaremos algunos dulces muy típicos del local. Dormiremos un poco más temprano.</p>		<p>Pondremos nuestro equipaje en el transporte. Enseguida, saldremos del hotel a las 19:00 para ir al Aeropuerto Internacional Benito Juárez y tomaremos el vuelo a las 22:00 con destino a Brasilia. Llegaremos al día siguiente a las 7:00 de la mañana.</p>



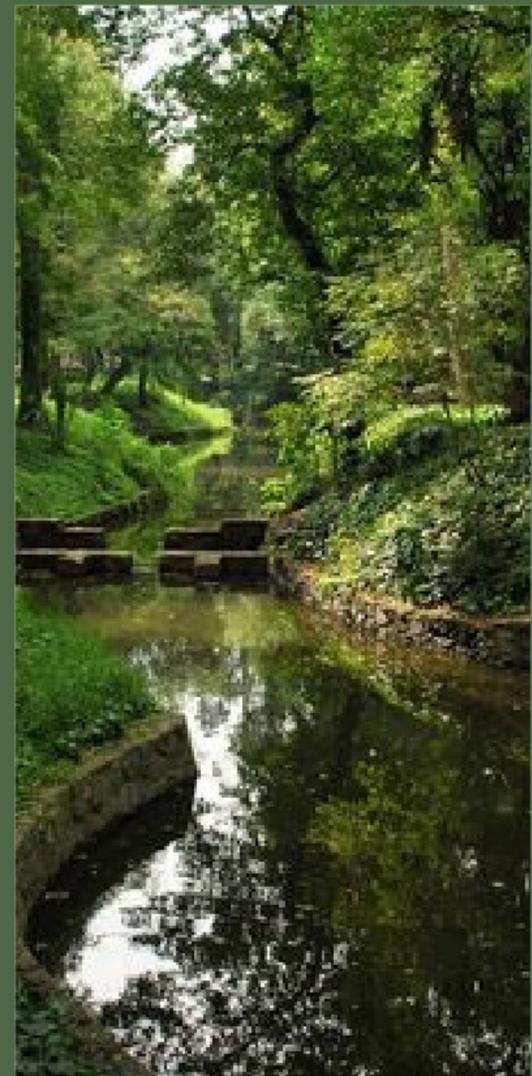
MexTur



Bosque de Chapultepec

Se trata sin duda de una visita obligatoria para los turistas, y del espacio verde más importante para los habitantes de la ciudad, no solamente por su patrimonio vegetal, sino también por ser un espacio histórico que además está declarado como zona arqueológica al contener numerosos vestigios históricos. El parque cuenta también con dos lagos, en los que es posible navegar con lanchas, y también se puede visitar el jardín botánico que resguarda una amplia colección de flores ornamentales, suculentas, orquídeas y cactáceas, un lugar para descansar rodeado de naturaleza mientras se escucha música. Se puede también visitar una feria con más de 50 atracciones. Es además uno de los lugares preferidos por los ciudadanos para realizar prácticas deportivas al aire libre.

<https://www.guiaverde.com/noticias/el-bosque-de-chapultepec--el-pulmon-verde-de-ciudad-de-mexico-5141/>
(adaptado)



**HORARIO DE VISITA:
TODOS LOS DÍAS, DE 7H
A LAS 22H.**



La Ciudadela (Mercado de Artesanía)

El mercado de la Ciudadela es reconocido mundialmente ya que produce y comercializa productos elaborados por manos mexicanas, preservando la tradición, el color, la creatividad y el amor de México. La Ciudadela, también es uno de los lugares turísticos más importantes de nuestra ciudad, donde se pueden encontrar diferentes expresiones de nuestros artesanos en diferentes materiales. El mercado es un lugar donde se concentran 350 vendedores de los 32 estados de México. Muchos de ellos son pequeños locatarios que de alguna forma representa a casi 12 millones de personas que en México dependen de la artesanía para vivir incluyendo tanto hombres como mujeres. La venta de artesanías a turistas en el país asciende a 4 mil 700 millones de dólares anuales, con un crecimiento de 4 por ciento, de la cual dependen 12 millones de personas, principalmente mujeres.

<https://mxcity.mx/2018/08/un-recorrido-por-el-precioso-mercado-de-la-ciudadela/> (adaptado)



**HORARIO: DE LUNES A
SÁBADO, DE 9H A 19H.
DOMINGO, DE 9H A 18H.**



Ver una lucha libre mexicana

La lucha libre mexicana es la versión de la lucha libre profesional que se practica en México y se caracteriza por sus estilos de sumisiones rápidas y acrobacias elevadas, así como sus peligrosos saltos fuera del ring. Esta mezcla de deporte y secuencias teatrales es uno de los más populares en el país, además del fútbol. El término "mexicana" es por las particularidades en la técnica que utiliza, las acrobacias, las reglas y folklore propio del país que le dan una característica de autenticidad con respecto a lucha de los demás países.

http://wradio.com.mx/programa/2017/08/26/en_buena_onda/1503700514_841302.html
(adaptado)



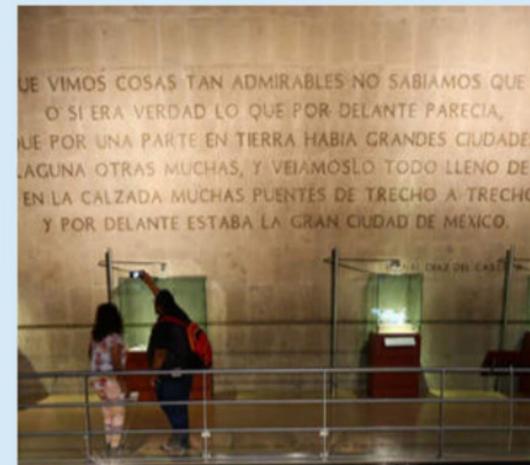
HORARIO: DE MARTES A SÁBADO, DE 18H A 22H.



Museo del Templo Mayor

Cerca de una de las esquinas del Zócalo se encuentran las ruinas del Templo Mayor, centro de la vida política y religiosa de la antigua civilización mexicana. Este gran templo situado en la antigua capital azteca de Tenochtitlán, quedó enterrado a consecuencia de la colonización española de 1521, al ordenar construir sobre él una nueva ciudad. A lo largo del siglo XX diferentes arqueólogos fueron descubriendo partes del antiguo templo y luego se convirtió en otro de los lugares imprescindibles que ver en Ciudad de México. Durante la visita a las ruinas se pueden observar siete fases nuevas de construcción del templo que se iban superponiendo a las antiguas, entre las que destacan los restos de una pirámide y otros edificios.

<https://www.dicasdasamericas.com.br/2014/12/museu-do-templo-mayor-na-cidade-do-mexico.html> (adaptado)



**HORARIO DE VISITA:
DE MARTES A
DOMINGO, DE 9H A
17H.**



Museo Frida Kahlo (La Casa Azul)

La Casa Museo permite a sus visitantes descubrir la profunda relación que existía entre Frida Kahlo y Diego Rivera, sus pinturas y su hogar.

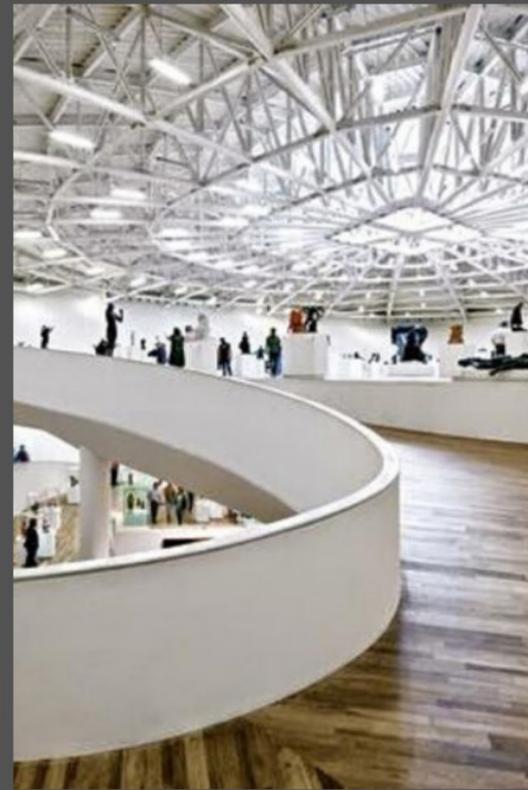
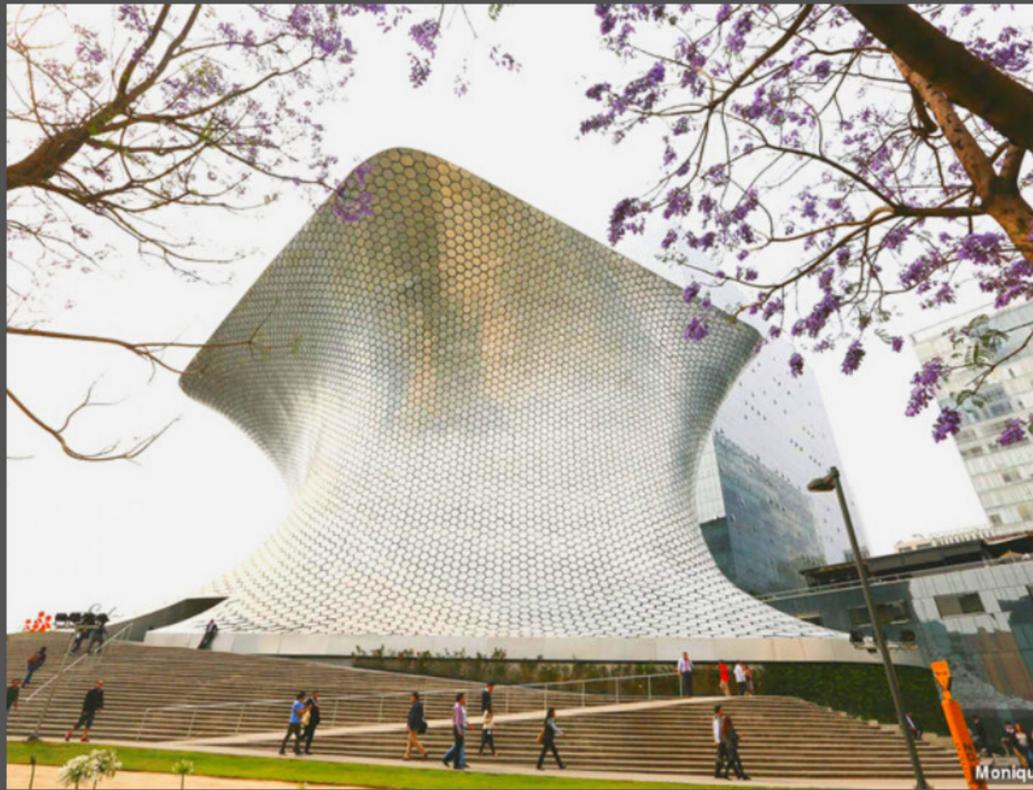
Es posible encontrar en cada parte de la casa obras de Frida y Diego Rivera, quien también vivió ahí. Entre lo más destacado de la casa se encuentran las camas (cama de día y cama de noche) que Frida utilizaba para pintar cuando estaba inmovilizada de la columna debido al terrible accidente que sufrió. Muchos de sus cuadros fueron inspirados por el sufrimiento que vivió después de varias cirugías reconstructivas. Otro de los atractivos del museo es el estudio de Frida, donde también se puede observar su biblioteca.

La cocina de la casa ha sido preservada en el mismo estado que cuando utilizaba la pintora, y es un elemento muy importante dentro del recinto, ya que, todos los objetos dentro de ella, tal como vasijas y platos, representan claramente el impacto de la cultura mexicana en el estilo de vida gastronómico de la artista.

<https://www.museum.com/casa-azul-a-glimpse-into-frida-kahlo/> (adaptado)



**HORARIO DE VISITA
CASA AZUL: DE JUEVES
A DOMINGO, DE 10H A
17:30H. MARTES, DE 10H
A 17:30H. MIÉRCOLES,
DE 11H A 17:30H.**



Museo Soumaya

El Museo Soumaya impacta a primera vista. Su diseño es obra del mexicano Fernando Romero, asesorado por el prestigioso arquitecto Frank Gehry, y destaca por su complejísima fachada de cubierta curva con formas orgánicas, compuesta por 16 mil hexágonos de aluminio. El museo exhibe más de seis mil piezas de arte de la Fundación Carlos Slim, que guarda más de 60 mil obras artísticas, entre ellas la mayor colección de piezas de Rodin fuera de Francia. También hay obras de artistas icónicos como Picasso, Dalí, Siqueiros, Tamayo o Rivera, y arte novohispano y latinoamericano.

<http://cdmxtravel.com/es/lugares/museo-soumaya-plaza-carso.html> (adaptado)



**HORARIO DE VISITA:
DE MARTES A
SÁBADO, DE 11H A
19H. DOMINGO, DE
9H A 17H.**



Palacio de Bellas Artes

El Palacio de Bellas Artes, situado en uno de los extremos del parque Alameda Central, es uno de los edificios que ver en Ciudad de México más bonitos. Este teatro lírico por el que han pasado grandes estrellas de la ópera como María Callas, Luciano Pavarotti o Plácido Domingo, está considerado el espacio cultural y artístico más importante de México. El Palacio es una fusión de los estilos Art Nouveau y el Art Decó en el que destaca una fachada de mármol, una enorme cúpula de bronce y hermosas esculturas que adornan su exterior y un interior en el que sobresalen los 17 murales de siete artistas nacionales y la cortina de cristal de la Sala Principal.

<https://www.viajeroscallejeros.com/lugares-que-ver-ciudad-de-mexico/> (adaptado)



HORARIO DE VISITA DEL PALACIO: DE LUNES A SÁBADO, DE 11H A 19H. DOMINGO, DE 8:30H A 19H.



Visitar las pirámides de Teotihuacán

Teotihuacán, el lugar donde los hombres se vuelven dioses, es uno de los lugares que ver en México más imprescindibles. Estas ruinas, situadas a menos de 50 kilómetros de Ciudad de México, fue en la antigüedad una de las mayores ciudades prehispánicas del continente. Si vas a visitarlas, algo que para nosotros es imprescindible, es recomendable llegar a primera hora de la mañana para disfrutar del lugar sin mucha gente, subir a la Pirámide del Sol, una de las pirámides más grandes del mundo, andar por la Calzada de los Muertos hasta llegar a la Pirámide de la Luna, donde tendrás unas espectaculares vistas de todo el complejo arqueológico.

<https://www.viajeroscallejeros.com/lugares-que-ver-ciudad-de-mexico/> (adaptado)



**HORARIO DE VISITA:
TODOS LOS DÍAS, DE 9H
A 17H.**



Plaza de la Constitución (El Zócalo)

El Zócalo o Plaza de la Constitución, es la principal plaza de la ciudad y uno de los lugares que visitar en Ciudad de México más imprescindibles. Encontrándose entre las plazas más grandes del mundo, impresiona tanto por su tamaño como por la frenética actividad y vida social, con cinco siglos de historia, mezcla el pasado colonial e indígena del país además de ser el punto de celebración de todo tipo de fiestas, conciertos, actividades culturales o manifestaciones, al ser la sede de poder de todo el país. La plaza tiene mucha vitalidad y en ella es común observar eventos típicos como también en sus alrededores, donde es posible encontrar decenas de restaurantes y tiendas. En la misma plaza se encuentran las gigantescas letras CDMX, con las que cientos de viajeros se toman fotografías cada día.

<https://www.viajeroscallejeros.com/lugares-que-ver-ciudad-de-mexico/> (adaptado)





Plaza Garibaldi

Una de las plazas más emblemáticas de la ciudad de México. Su vocación se ha ido transformando con el paso de los años. En 1921 la nombraron Plaza Garibaldi, como parte de las celebraciones del centenario de la Independencia. Actualmente es una de las plazas turísticas más concurridas, derivado de su ambiente festivo dedicado a la música mexicana, en especial para el mariachi. Diariamente cientos de personas se congregan para escuchar grandes interpretaciones, ya sea por un trío o un grupo. La plaza está rodeada de restaurantes y centros típicos, para disfrutar de momentos maravillosos con la familia o los amigos.

<http://cdmxtravel.com/es/lugares/plaza-garibaldi.html>
(adaptado)





Restaurante Café de Tacuba

De todos los restaurantes que se ubican en el Centro Histórico de la ciudad, sin duda, destacan aquellos que se descubren dentro de hermosas casonas que datan de hace siglos. Uno de los más conocidos, concurridos y afamados es el mítico Café de Tacuba. Camino por una famosa calle del Centro Histórico en busca de las puertas de madera de una casona antigua, del siglo XVII, donde se encuentra este restaurante que elabora sus platillos con la misma dedicación y originalidad desde hace 100 años y que mantiene un encanto peculiar detrás de las grandes pinturas que adornan sus paredes. El Café de Tacuba es una visita obligada para el visitante que recorre las calles del Centro Histórico, ya sea para tomarse un respiro o porque ansía descubrir el sabor tradicional de la comida mexicana.

<https://mxcity.mx/2017/04/datos-que-seguro-no-conocias-de-cafe-de-tacuba/> (adaptado)



HORARIO: TODOS LOS DÍAS, DE LAS 8H A LAS 23:30H.



Xochimilco

Xochimilco, que significa "tierra de las flores", es una de las partes más pintorescas que ver en Ciudad de México. Localizada a unos 20 kilómetros del centro, esta zona aún conserva las chinampas, que son islas artificiales construidas en el lago de Xochimilco y cultivadas al estilo ancestral. La mejor forma de ver los cultivos, declarados Patrimonio Cultural de la Humanidad, es paseando por los diferentes canales en una trajinera, una embarcación tradicional de madera pintada de colores y adornadas con flores.

<https://www.viajeroscallejeros.com/lugares-que-ver-ciudad-de-mexico/> (adaptado)



HORARIOS: TODOS LOS DÍAS, DE 8H A 18H.

Considerações finais

Primordialmente, é importante destacar que pensar, criar e colocar em prática uma tarefa, elaborada como base na abordagem por tarefas, representa uma mudança “positiva” na prática dos professores de L2, haja vista que seu objetivo está orientado à aprendizagem significativa da língua-alvo. Para isso, há uma série de fatores que devem ser levados em consideração, como: a apresentação da tarefa, seu objetivo, sua estrutura, seu conteúdo, *feedback* positivo do professor, entre outros pontos que tornam essa atividade um desafio para professores de línguas, mas também um salto assertivo no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. Desse modo, elaborar tarefas com base nessa abordagem é, de fato, uma escolha que pode beneficiar a aprendizagem de L2.

Outrossim, observa-se que, diante dos conceitos (teoria) e da tarefa elaborada (prática) apresentados nos capítulos 1 e 2, para que haja maior engajamento por parte dos alunos na realização de uma tarefa, a motivação possui papel essencial ao pleno desenvolvimento da proposta apresentada aos estudantes, pois quanto mais motivados eles estiverem, maior será a possibilidade de aprendizagem do conteúdo proposto em cada aula. Nesse sentido, o professor deve elaborar tarefas motivadoras e condizentes com a realidade do seu público-alvo, observando sempre as “necessidades de cada contexto de aprendizagem” e buscando estratégias para que a motivação esteja presente não somente durante toda a aula, mas também todo o semestre, todo o ano. Esse olhar sensível do professor para a realidade dos alunos faz toda a diferença; na verdade, é o primeiro passo na hora de se pensar em uma tarefa, pois os alunos utilizarão a língua-alvo em uma situação relacionada ao seu cotidiano, ao seu dia a dia, ou seja, que tenha significado para eles, enfim, para a sua vida real, por meio de contextos autênticos.

Além disso, faz-se necessário observar outro grande desafio dos professores de L2 que é o de lidar com as diferenças individuais de seus alunos, visto que eles aprendem de formas e ritmos distintos, cada um com suas peculiaridades, estilos e estratégias de aprendizagem. Nesse caso, cabe ao professor de línguas fazer uma *needs analysis*, ou seja, um levantamento de informações sobre a realidade dos alunos, bem como sobre seu conhecimento prévio e domínio de língua, antes de elaborar as tarefas para o seu público-alvo. “Este é o verdadeiro desafio que educadores de L2 precisam enfrentar, a fim de oportunizar a seus alunos um aprendizado mais autêntico, levando-os, por meio de tarefas, a produzir a língua-alvo, ao invés de meramente praticá-la” (VAZ; BERGSLEITHNER, 2020, p. 548-549).

Ainda assim, a utilização de técnicas para chamar a atenção dos alunos ao *input* a ser abordado na tarefa é de extrema relevância para a aprendizagem significativa de L2. Como observado por Schmidt (1990, 1995, 2001), no capítulo 1 da obra publicada em 2001 (p. 30), “a atenção é

necessária para compreender praticamente todos os aspectos da aprendizagem de uma língua L2”. Por conseguinte, levar em consideração estratégias para o destaque de um aspecto linguístico específico (gramatical ou lexical), em uma tarefa, como: sublinhado, itálico, cores, fontes e tamanho de letras, entre outros recursos, auxiliará de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Dessa maneira, ficam evidentes os efeitos positivos da realização de tarefas, com base na abordagem por tarefas, no processo de ensino-aprendizagem de uma L2. Além disso, os aspectos motivacionais e atencionais, envolvidos durante a aplicação de uma tarefa, são partes essenciais nesse processo, é dizer, não podem ser deixados de lado. Sendo assim, sugere-se que, em sala de aula, os professores busquem promover tarefas que envolvam e motivem os aprendizes, despertando, assim, a atenção a aspectos importantes contidos na tarefa por meio do seu *design*.

Por fim, espera-se que este material sirva de apoio para professores de línguas em formação e em exercício, tanto de escolas públicas e/ou privadas ou de cursos livres, a fim de elucidar conceitos sobre o que é uma tarefa, segundo a abordagem por tarefas, bem como demonstrar na prática os passos para a elaboração do seu *design*, *auxiliando* sua prática docente e contribuindo, assim, para que o processo de ensino-aprendizagem de línguas seja mais satisfatório e significativo na trajetória dos aprendizes de L2.

Referências

- BERGSLEITHNER, J. M. **Working memory capacity, noticing, and L2 speech production**. 2007. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BERGSLEITHNER, J. M. Mas afinal, o que é a noticing hypothesis? **Interdisciplinar**, Sergipe, v. 9, p. 101-106, 2009.
- BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (org.). **Produção oral em LE: múltiplas perspectivas**. vol. 19. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BERGSLEITHNER, J. M.; FROTA, S. N.; YOSHIOKA, J. K. **Noticing and second language acquisition: studies in honor of Richard Schmidt**. Havaí: National Foreign Language Resource Center, 2013.
- BREEN, M. P. Process syllabuses for the language classroom. *In*: BRUMFIT, C. J. (ed.). **General English syllabus design**. Oxford: Pergamon Press and the British Council, 1984.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (ed.). **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education, 2001. p. 99-118.
- COSENZA, R.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELGADO, M. P. Cuestiones Teóricas y Metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. **Resla 15**, p. 113-135, 2002.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1998. p. 197-261.
- DÖRNYEI, Z. Motivation in second language learning. *In*: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle ELT, 2014. p. 518-531.
- DÖRNYEI, Z. Task motivation: What makes an L2 task engaging? *In*: WEN, Z.; AHMADIAN, M. J. (ed.). **Researching L2 task performance and pedagogy: In honour of Peter Skehan**. Amsterdam: John Benjamins, 2019. p. 53-66.
- ELLIS, N. C. **Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition**, 2002.

ELLIS, R. Task-based language research and language pedagogy. **Language Teaching Research**, USA, v. 4, n. 3, p. 193-220, 2000.

ELLIS, R. **Task-based learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. **Planning Classwork. A task-based Approach**. Heinemann, 1994.

GARCÍA-OGUETA, M. Mecanismos atencionales y síndromes neuropsicológicos. **Revista de Neurología**, 1997.

GUIMARÃES, S. **A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender**. São Paulo: Editora Vozes, 2001. p. 78-95.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HULSTIJN, J. H. Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 27, p. 129-140, 2005.

ITTEN, J. **The elements of color**. Tradução de Ernst van Haagen. New York: Van Nostrand Reinhold Company, 1961.

JABBARPOOR, S.; TAJEDDIN, Z. Enhanced input, individual output, and collaborative output: Effects on the acquisition of the English subjunctive mood. Input realzado, output individual y output colaborativo: Efectos en la adquisición de estructuras del inglés. **Rev. Signos**, v. 46, n. 82, p. 213-235, 2013.

LEE, S. K. Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students reading comprehension and learning of passive form. **Language Learning**, v. 57, p. 87-118, 2007.

LEOW, R. P. Attention, awareness, and foreign language behavior. **Language Learning**, v. 47, n. 3, p. 467-505, 1997.

LEOW, R. P. Attention, awareness, and foreign language behavior. **Language Learning**, v. 51 (Supp I1), p. 113-155, 2001.

LOEWEN, S.; INCEOGLU, S. The Effectiveness of Visual Input Enhancement on the Noticing and L2 Development of the Spanish Past Tense. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, p. 89-110, 2016.

LONG, M. H. The role of instruction in second language acquisition: Task-based Language Teaching. *In*: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (ed.). **Modelling and assessing second language acquisition**. San Diego, CA: College-Hill Press, 1985. p. 77-99.

LONG, M. H. Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. *In*: BOT, K. de; GINSBERG, G.; KRAMSCH, C. (org.). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdã: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

MARTÍN PERIS, E. Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. **CARABELA**, Madrid, v. 50, p. 103-137, 2001.

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. **Language Learning**, v. 50, p. 417-528, 2000.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: CUP, 2004.

ORTEGA, L. Aproximaciones cognitivo-interaccionistas al aprendizaje de segundas lenguas mediante tareas. **ELIA** (Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada), v. 5, p. 15-38, 2004.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition**. London: Hodder Education, 2009.

PRABHU, N. **Second language pedagogy: a perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PUENTE, A. **Cognición y aprendizaje: fundamentos psicológicos**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3. ed. New York: Cambridge University Press, 2014.

ROBINSON, P. Task-Based Language Learning: A Review of Issues. **Language Learning**, v. 61, p. 1-36, 2011.

SALAZAR, M. G. **Didáctica de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras en educación infantil y primaria**. Colección Didáctica y Desarrollo. Ediciones Paraninfo, S. A., 2019.

SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHMIDT, R.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner. *In*: DAY, R. (ed.). **Talking to learn: Conversation in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1986.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, p. 129-158, 1990.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning. *In*: SCHMIDT, R. (ed.). **Attention and awareness in foreign language learning**. Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, p. 1-63, 1995.

SCHMIDT. Attention. *In*: ROBINSON, P. (ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge University Press, 2001.

SCHMIDT, R.; BORAIE, D.; KASSABGY, O. **Foreign language motivation: Internal structure and external connections**. 1996. Disponível em: <http://www.nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Foreign%20language%20motivation.pdf>. Acesso em: 8 maio 2020.

SHOOK, D. FL/L2 reading, grammatical information, and the input-to-intake phenomenon. **Applied Language Learning**, v. 5, p. 57-93, 1994.

SMITH, E. E.; KOSSLYN, S. M. **Cognitive psychology: mind and brain**. New Jersey, USA: PHI Learning, 2011.

SKEHAN, P. A. A framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 17, p. 38-62, 1996.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Cognition and tasks. *In*: ROBINSON, P. (ed.). **Cognition and second language instruction**. 2001. p. 183-205.

SPADA, N. Form focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. **Language Teaching**, v. 30, n. 2, p. 73-87, 1997.

VAZ, F.; BERGSLEITHNER, J. M. O que é uma tarefa segundo a abordagem por tarefas. **Revista Ecos**, v. 29, n. 2, p. 538-551, 2020.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

WILLIS, J. **Perspectives on Task-Based instruction: understanding our practices, acknowledging different practitioners**. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing task-based teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_d42d67e21fc4b97d5f383a88819dba6e. Acesso em: 29 abr. 2020.

WHITE, J. Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (ed.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 85-113.

ZANÓN, J. (coord.). **La enseñanza del español mediante tareas**. Madrid: Edinemen, 1999.

Publique com a gente e compartilhe
o conhecimento



www.lettraria.net

