



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

FLÁVIA VAZ DE OLIVEIRA

**MOTIVAÇÃO, ATENÇÃO E *TASK DESIGN* EM AULAS DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA/L2: UM ESTUDO EXPERIMENTAL**

BRASÍLIA/DF

AGOSTO/2021

FLÁVIA VAZ DE OLIVEIRA

**MOTIVAÇÃO, ATENÇÃO E *TASK DESIGN* EM AULAS DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA/L2: UM ESTUDO EXPERIMENTAL**

**Versão Original**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Joara Martin Bergsleithner

**BRASÍLIA/DF**

**AGOSTO/2021**

## FLÁVIA VAZ DE OLIVEIRA

Documento formal autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VF589m

VAZ, FLÁVIA DE OLIVEIRA  
MOTIVAÇÃO, ATENÇÃO E TASK DESIGN EM AULAS DE LÍNGUA  
ESPANHOLA/L2: UM ESTUDO EXPERIMENTAL / FLÁVIA DE OLIVEIRA  
VAZ; orientador Joara Martin Bergsleithner . -- Brasília,  
2021.  
143 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)  
- Universidade de Brasília, 2021.

1. Motivação. 2. Atenção. 3. Task Design. 4. Abordagem por  
tarefas. 5. Aprendizagem da língua espanhola/L2. I.  
Bergsleithner , Joara Martin, orient. II. Título.

FLÁVIA VAZ DE OLIVEIRA

**MOTIVAÇÃO, ATENÇÃO E *TASK DESIGN* EM AULAS DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA/L2: UM ESTUDO EXPERIMENTAL**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Professora Dr<sup>a</sup>. Joara Martin Bergsleithner – Orientadora – UnB – PGLA  
(Orientadora/Presidente)

Professor Dr. Sandro Rodrigo de Barros – Membro da Banca  
*Michigan State University* (MSU – USA) – Membro externo

Professora Dr<sup>a</sup>. Kyoko Sekino – Membro da Banca  
Universidade de Brasília (Unb – PGLA) – Membro interno

Professora Dr<sup>a</sup>. Vanessa Borges de Almeida – Membro da Banca  
Universidade de Brasília (Unb – PGLA) – Membro suplente interno

**BRASÍLIA/DF**  
**AGOSTO/2021**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Joara Martin Bergsleithner, pelos ensinamentos, confiança, apoio e carinho dedicados ao longo destes dois anos de estudos, os quais representaram para mim um enorme crescimento pessoal e acadêmico. Minha eterna gratidão a você, querida professora.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Sandro Rodrigo de Barros, Prof. Dra. Kyoko Sekino e Prof. Dra. Vanessa Borges de Almeida, por contribuírem com suas profícuas observações no aprimoramento deste estudo.

Aos professores da Universidade de Brasília (UnB) com os quais pude aprender e enxergar muito além, pois me ensinaram a lançar o olhar a lugares antes impensáveis por mim.

À Universidade de Brasília (UnB), por oferecer à comunidade de Brasília e do Brasil um programa de pós-graduação *stricto sensu* de excelente qualidade e sem custos.

Aos meus colegas de turma, grandes incentivadores, com os quais também pude aprender muito durante as discussões em sala de aula e fora dela.

Ao diretor de ensino do colégio onde foi realizada essa pesquisa, aos colaboradores que me apoiaram dentro desta instituição de ensino para a coleta dos dados, e aos participantes da pesquisa pelo interesse e pela colaboração, mesmo em condições muito adversas dentro de um cenário pandêmico mundial.

À minha amada família, em especial à minha mãe Maria Geci e à minha irmã Luciana pelo apoio sempre incondicional, aos meus amados filhos Débora, Lígia e João Cláudio pela compreensão das ausências e dos momentos críticos e pelo amor e carinho durante toda a realização deste estudo.

Agradeço a Deus, por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, as quais me fazem acreditar em um mundo melhor e me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos.

## RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação teve como objetivo investigar a motivação na aprendizagem da língua espanhola/L2 e seu impacto na atenção dos aprendizes ao ponto gramatical alvo (futuro simples do indicativo), diante da aplicação de uma atividade pedagógica elaborada de acordo com a abordagem por tarefas e de uma atividade pedagógica elaborada com base na resolução de exercícios sem um objetivo comunicativo. Além disso, buscou-se averiguar se o *task design* poderia impactar a motivação dos aprendizes na aula de língua espanhola/L2, bem como se existia correlação significativa entre as três variáveis deste estudo: motivação, atenção e *task design*. Para a análise desta investigação, serviram de base os estudos sobre a motivação, segundo o modelo de Dörnyei (2015, 2019); a atenção, conforme proposta por Schmidt (2001), Leow (1997), Norris e Ortega (2000) e Bergsleithner (2009, 2011); e o *task design*, com base na abordagem por tarefas, segundo o modelo Willis (2004), Willis e Willis (2007), Dörnyei (2019), entre outros pesquisadores. O experimento foi conduzido com uma amostra de 22 aprendizes de língua espanhola/L2 de um colégio de ensino fundamental e médio localizado na região Centro-Oeste do Brasil. O *design* geral do estudo foi composto de duas etapas: na primeira etapa, a realização de um pré-teste para o grupo experimental e para o grupo controle; uma atividade pedagógica baseada em tarefas para o grupo experimental e, para o grupo controle, uma atividade pedagógica com uma sequência de exercícios; um pós-teste imediato, aplicado logo após as atividades pedagógicas para ambos grupos; um protocolo *offline* de atenção, para ambos os grupos; e um protocolo *offline* de motivação para ambos grupos; e, na segunda etapa, uma semana depois, um pós-teste tardio para ambos grupos. Os resultados estatísticos indicaram que o *task design* baseado em tarefas aplicado no grupo experimental impactou positivamente a motivação dos participantes deste grupo, em detrimento da atividade pedagógica realizada no grupo controle. Esse estudo também concluiu que a motivação promovida pela atividade pedagógica baseada em tarefas demonstrou uma leve inclinação positiva na atenção dispensada pelos participantes do grupo experimental durante a aula de língua espanhola/L2. Ainda assim, os resultados demonstraram que o *task design* baseado em tarefas e a frequência da estrutura-alvo nos testes aplicados impactaram de forma positiva a precisão gramatical desta estrutura somente no grupo experimental, demonstrando, assim, que a intervenção pedagógica baseada em tarefas trouxe benefícios para a aprendizagem significativa da língua espanhola/L2.

**Palavras-chave:** Motivação, Atenção, *Task Design*, Abordagem por tarefas, Aprendizagem da língua espanhola/L2.

## ABSTRACT

The main aim of this M.A. thesis was to investigate motivation in learning Spanish as a second language (L2) and its impact concerning the learners' attention to the target grammar (Simple Future) through the application of a pedagogical activity based on the task-based approach, and of a pedagogical activity based on the solving exercises without a communicative objective. In addition, it was investigated not only if there was any impact of the task design upon the motivation of the L2 learners in Spanish class, but also if there was a significant relationship between the three variables in this study: motivation, attention, and task design. To analyze this data, the study was based on studies about motivation, according to Dörnyei's model (2015, 2019); attention, as proposed by Schmidt (2001), Leow (1997), Norris and Ortega (2000), and Bergsleithner (2009, 2011); and task design, based on the task-based approach according to Willis (2004), Willis e Willis (2007), Dörnyei (2019), among other researchers. Concerning participants, a sample of 22 L2 Spanish learners from a Middle/High School in the Central West region of Brazil participated in this experimental study, and they were divided into two groups, experimental and control. The overall design of the study was divided into two parts: first, there was a pre-test for both the experimental and the control groups; a task-based pedagogical activity for the experimental group, and the control group, a pedagogical activity with a sequence of exercises; an immediate posttest, applied right after the pedagogical activities for both groups; an offline attention protocol for both groups; and, an offline motivation protocol for both groups. Second, a week later, a delayed posttest for both groups. The statistical results showed that the task-based design carried out with the experimental group impacted positively the motivation of the participants, which was different from the pedagogical activity conducted with the control group. This study has also concluded that the motivation promoted by the task-based pedagogical activity showed a light positive inclination from the participants of the experimental group during the L2 Spanish classes. Nevertheless, the results showed that the task-based design and the input frequency of the target structure of the tests positively impacted the grammatical precision of this structure in the experimental group, only. Therefore, it shows that the task-based pedagogical intervention has brought benefits to a more significant learning of Spanish as an L2.

**Key words:** Motivation, Attention, *Task Design*, Task-based approach, L2 Spanish learning.

**LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1	O processo de transformação do <i>input</i> em <i>intake</i> por meio do método <i>input enhancemet</i> .....	28
FIGURA 2	Componentes da Estrutura Baseada em Tarefas.....	46

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Resumo do Processamento de Caso .....	69
TABELA 2	Valores de média, mediana e variância dos testes e protocolos separados por grupos .....	70
TABELA 3	Teste de normalidade .....	72
TABELA 4	Análise de comparação dos protocolos de motivação PMO 1 e PMO 2 .....	73
TABELA 5	Resumo do modelo .....	73
TABELA 6	Teste de Mann-Whitney para verificar valores da variável PAT separados por grupo .....	74
TABELA 7	Correlação de <i>Spearman</i> dos dois grupos (Experimental e Controle) .....	75
TABELA 8	Correlação de <i>Spearman</i> do Grupo Experimental .....	77
TABELA 9	Correlação de <i>Spearman</i> do Grupo Controle .....	78
TABELA 10	Resultado do teste de Mann-Whitney do pré-teste (PT1) e os dois pós-testes (PT2 e PT3) .....	79

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Principais componentes de uma Corrente Motivacional Direcionada .....	19
QUADRO 2	Diretrizes para delinear o caráter de uma tarefa envolvente .....	20
QUADRO 3	Diferenças entre exercícios e tarefas.....	39

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
L1	Língua Materna
ASL	Aquisição de Segunda Língua
CMD	Corrente Motivacional Dirigida

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	3
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	3
1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	4
1.2 OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES .....	4
1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	6
CAPÍTULO 2 .....	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
2.1 A MOTIVAÇÃO.....	7
2.1.1 Um breve panorama da Motivação na Psicologia.....	9
2.1.2 A motivação e a aprendizagem em L2 .....	11
2.1.3 A Motivação da Tarefa para Dörnyei .....	16
2.2 A ATENÇÃO.....	21
2.2.1. A atenção vista pela ótica da Psicologia.....	22
2.2.2. A atenção no processo de aprendizagem de uma L2.....	24
2.2.3 A relação entre a atenção e a motivação.....	30
2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NA ABORDAGEM BASEADA EM TAREFAS.....	32
2.3.1 Conceitos de Tarefa.....	33
2.3.2 O <i>design</i> da elaboração de uma tarefa proposto por Willis (2004) .....	43
CAPÍTULO 3 .....	49
3. METODOLOGIA DE PESQUISA .....	49
3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	49
3.2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	51
3.2.1 O colégio.....	51
3.2.2 Os participantes .....	52
3.2.3 Características do Grupo Experimental.....	53
3.2.4 Características do Grupo Controle .....	54
3.2.5 A seleção dos participantes.....	55
3.3 O DESIGN DO ESTUDO.....	56
3.3.1 A Primeira Etapa – Aplicação do Pré-Teste (PT1), das atividades pedagógicas, do pós-teste imediato (PT2), do protocolo <i>offline</i> de atenção (PAT) e do protocolo <i>offline</i> de motivação (PMO) .....	56
3.3.1.1 O <i>design</i> da tarefa do grupo experimental .....	58
3.3.1.2 A sequência de exercícios do grupo controle .....	61
3.3.2 A Segunda Etapa – Aplicação do Pós-Teste Tardio (PT3).....	62

3.4 INSTRUMENTOS .....	63
3.4.1 Pré-Teste (PT1) .....	63
3.4.2 Pós-Teste Imediato (PT2) .....	63
3.4.3 Pós-Teste Tardio (PT3) .....	64
3.4.4 Protocolo <i>offline</i> de atenção (PAT) .....	64
3.4.5 Protocolo <i>Offline</i> de Motivação (PMO).....	64
3.5 ANÁLISE DE DADOS .....	65
3.5.1 O Tipo de Pesquisa Experimental.....	65
3.5.2 <i>Design</i> da análise dos dados .....	66
CAPÍTULO 4 .....	68
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	68
4.1 RESULTADOS .....	68
4.1.1 Análise Descritiva .....	68
4.1.2 Análise Inferencial .....	72
4.2 DISCUSSÃO E RESULTADOS .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
5.1 CONCLUSÃO .....	87
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	88
5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS .....	89
5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....	89
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL E ESCLARECIMENTO .....	96
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	97
APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO .....	98
APÊNDICE D – PRÉ-TESTE 1 (PT1).....	99
APÊNDICE E – ATIVIDADE PEDAGÓGICA (GRUPO EXPERIMENTAL).....	101
APÊNDICE F – ATIVIDADE PEDAGÓGICA (GRUPO CONTROLE) .....	117
APÊNDICE G – PÓS-TESTE IMEDIATO (PT2).....	124
APÊNDICE H – PROTOCOLO DE ATENÇÃO (PAT).....	126
APÊNDICE I – PROTOCOLO DE MOTIVAÇÃO (PMO).....	129
APÊNDICE J – PÓS-TESTE TARDIO (PT3) .....	131

## INTRODUÇÃO

### 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Diferentemente da aquisição<sup>1</sup> da primeira língua ou língua materna (L1), que se desenvolve durante a infância, em seu ambiente de uso da língua, por meio da interação entre os falantes, a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira (L2) ocorre, normalmente, em espaço formal de ensino, com supervisão de um professor, durante um período determinado de tempo. Nesse contexto, vários fatores poderiam contribuir para a aprendizagem da língua-alvo.

A aprendizagem de uma L2 em ambientes formais de ensino tem sido objeto de estudos realizados com base em várias teorias e perspectivas, as quais abordam os diversos processos ocorridos dentro da sala de aula. Entre essas perspectivas, a motivação dos aprendizes para aprender a língua-alvo, a atenção que eles dispensam aos aspectos linguísticos formais presentes nas atividades propostas, bem como o *design* dessas atividades sempre foi para mim motivo de curiosidade e reflexão.

A partir da minha experiência como professora de espanhol como L2, para falantes de português, tenho observado que muitos alunos se motivam mais nas interações produzidas em sala de aula quando são aplicadas atividades distintas daquelas mais estruturadas, que enfocam basicamente aspectos linguísticos da língua-alvo. Contudo, percebo que quando alguns aspectos formais são abordados de forma indireta e contextualizada, com a utilização de materiais autênticos e a simulação de contextos reais dentro da sala de aula, os alunos demonstram ficar mais motivados e atentos às atividades propostas. Com base nessa premissa, o presente estudo pretende investigar como os aspectos motivacionais e atencionais dos alunos se comportam mediante a aplicação de uma tarefa elaborada de acordo com a abordagem baseada em tarefas, conhecida internacionalmente como *Task-Based Approach* (SKEHAN, 1996, 2003; ELLIS, 1984, 2003; WILLIS, 1996, 2004; WILLIS, WILLIS, 2007), bem como de averiguar se o *design* de uma tarefa é benéfico no desenvolvimento dos aspectos motivacionais (DÖRNYEI, 2001, 2005, 2018, 2019; CSIKSZENTMIHALYI, 2009; DÖRNYEI; CSIZÉR, 2002; DÖRNYEI; SCHMIDT, 2001; SCHMIDT; WATANABE, 2001) e atencionais dos aprendizes de espanhol como L2

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação será utilizado os termos aquisição e aprendizagem intercambiavelmente.

(BERGSLEITHNER, 2007, 2009; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER; MOTA, 2011; ORTEGA, 2009; SCHMIDT, 2001; LEOW; 1997, 2001). Além disso, o estudo busca verificar se os aspectos motivacionais influenciam a atenção do aprendiz durante a realização de uma tarefa cognitiva complexa, promovendo um ensino-aprendizagem mais significativo.

## 1.1 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A compreensão de aspectos motivacionais no ensino-aprendizagem de uma L2 tem sido negligenciada nas pesquisas da área de aquisição de segunda língua (ASL), haja vista a quantidade escassa de estudos nessa área (DÖRNYEI, 2003). Diante dessa realidade, este estudo buscou verificar se a motivação do aprendiz poderia impactar na atenção ao *input* de aspectos linguísticos formais, através da aplicação de uma tarefa cognitiva complexa. Além disso, buscou-se verificar se o *design* de uma tarefa poderia (ou não) impactar a motivação dos aprendizes de uma L2 (DÖRNYEI, 2019). Dessa forma, este estudo percebeu um novo desafio de investigação ao propor uma hipótese do impacto da motivação na atenção dispensada ao *input* linguístico e do impacto do *task design* de atividades pedagógicas distintas na motivação dos aprendizes, bem como uma análise da correlação entre as três variáveis presentes nesta pesquisa, quais sejam: motivação, atenção e *task design*.

## 1.2 OBJETIVOS, PERGUNTAS DE PESQUISA E HIPÓTESES

O presente estudo objetivou investigar como os aspectos motivacionais e atencionais dos alunos se comportaram mediante a aplicação de uma tarefa elaborada de acordo com a abordagem baseada em tarefas, conhecida internacionalmente como *Task-Based Approach* (SKEHAN, 1996, 2003; ELLIS, 1984, 2003; WILLIS, 1996, 2004), bem como averiguar se esta abordagem foi benéfica no desenvolvimento dos aspectos motivacionais dos aprendizes de espanhol como L2. Além disso, o estudo buscou verificar se os aspectos motivacionais influenciaram a atenção do aprendiz durante a realização de uma tarefa cognitiva complexa, a fim de se promover um ensino-aprendizagem mais significativo e eficaz.

Sendo assim, com base nessas premissas, três (3) perguntas de pesquisa nortearam esse estudo:

1. O *task design* poderia causar um impacto na motivação dos aprendizes durante a realização de uma tarefa complexa? Se sim, de que forma?
2. A motivação poderia influenciar a atenção dos aprendizes de língua espanhola/L2 durante a realização de atividades em sala de aula?
3. Existe correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task design*? Se sim, qual é esta relação?

A partir dessas três (3) perguntas de pesquisa norteadoras para este estudo, levantaram-se as seguintes hipóteses:

A hipótese 1 refere-se à pergunta de pesquisa número 1: O *task design* poderia causar um impacto na motivação dos aprendizes durante a realização de uma tarefa complexa? Se sim, de que forma? O *task design baseado em tarefas* promoverá um impacto considerável nas variáveis da motivação e da atenção durante sua realização.

A hipótese 2 refere-se à pergunta de pesquisa número 2: A motivação poderia influenciar a atenção dos aprendizes de língua espanhola/L2 durante a realização de atividades em sala de aula? Os participantes estarão mais atentos durante a realização da tarefa, devido à motivação promovida pelo *task design* baseado em tarefas.

A hipótese 3 refere-se à pergunta de pesquisa número 3: Existe correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task design*? Se sim, qual é esta relação? O *task design* baseado em tarefas promoverá mais motivação e chamará mais a atenção do aprendiz para a realização da tarefa. Portanto, existirá correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task design* com base na abordagem por tarefas.

Os argumentos que justificam cada uma das hipóteses estão embasados na literatura, a seguir:

A hipótese número 1 baseia-se em diversos estudos (BERGSLEITHNER, 2007; BERGSLEITHNER, 2009, 2011; ELLIS, 1984, 2003; LONG, 1997; SKEHAN, 1996, 2003; SKEHAN, LONG; CROOKES, 1992; WILLIS, 1996, 2004; WILLIS; WILLIS, 2007), que

sugerem que a abordagem em tarefas pode promover uma tomada de consciência dos aprendizes, bem como um melhor engajamento nas tarefas.

A hipótese número 2 apoia-se em estudos desenvolvidos nas áreas da motivação e da atenção (DÖRNYEI, 1998, 2002, 2003, 2008; DÖRNYEI; CSIZÉR, 2002; DÖRNYEI; SCHMIDT, 2001; LEOW; 1997, 2001; SCHMIDT; WATANABE, 2001). De acordo com Dörnyei (1998), vários fatores motivacionais agem durante a execução de uma ação, assim como antes e depois dela, fomentando a sequência da ação. Ele explicita que esses fatores motivacionais podem ser cognitivos, afetivos ou ainda variáveis, devido a condições e processos situacionais.

A hipótese número 3 baseia-se em pesquisas que embasam tanto a hipótese 1 como a hipótese 2, bem como os estudos de Schmidt (1990, 1995, 2001), que revelam que a aprendizagem de uma L2 está relacionada à capacidade dos aprendizes em dispensar atenção a aspectos linguísticos formais durante o *input* de uma informação nova.

### **1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos: (1) Introdução, que se refere ao capítulo introdutório; (2) Fundamentação Teórica, que se destina à revisão de literatura dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa; (3) Metodologia de Pesquisa, que apresenta a metodologia de pesquisa adotada para a coleta de dados, a seleção dos participantes, o *design* do estudo, os instrumentos de coleta e a análise dos dados; (4) Resultados e Discussão, mostra e discute os resultados deste estudo; e (5) Considerações Finais, que apresenta as reflexões finais relativas à análise dos dados e discussão dos resultados, discorre sobre suas repercussões práticas e teóricas, bem como apresenta as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas.

## CAPÍTULO 2

### 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em três seções: (1) a primeira seção apresenta um embasamento teórico sobre a motivação na área de aquisição de uma segunda língua (ASL), abordando especialmente as contribuições relevantes de Dörnyei (2015, 2019) sobre aspectos motivacionais relacionados à elaboração e aplicação de tarefas; (2) a segunda seção discute aspectos atencionais relacionados ao ensino-aprendizagem de uma L2, bem como diferentes formas de chamar a atenção ao *input* de aspectos linguísticos, proposto por Schmidt (2001), dentre outros pesquisadores (LONG, 1991; LEOW, 1997; ROBINSON, 2001); e finalmente, (3) a terceira seção contempla a abordagem do ensino de língua baseado em tarefas, assim como o *design* da elaboração de atividades com base nessa abordagem, a partir das contribuições de Willis (1996, 2004) e de outros estudiosos (ZANÓN, 1994; SKEHAN, 1996; ELLIS, 2003).

#### 2.1 A MOTIVAÇÃO

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), a palavra motivação pode ser definida como “conjunto de processos que dão ao comportamento, uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias da atividade individual” (p. 1323). Sendo assim, é possível pensar que certos processos poderiam motivar mais que outros, funcionando como uma bússola, direcionando e alinhando-se a um ponto específico.

Segundo Schwartz (2014), a motivação é o processo através do qual os motivos surgem, se desenvolvem e mobilizam comportamentos. É aquilo que produz energia inerente às ações e aos meios de executá-las, e é afetado por fatores cognitivos e afetivos, tendo-se em vista experiências anteriores dos sujeitos, crenças e valores e aspectos contextuais. Para a autora, no cotidiano, percebe-se que querer fazer algo não é suficiente para fazê-lo. Como por exemplo: fazer uma dieta, fazer exercícios físicos, alimentar-se melhor, entre outros. Logo, existem fatores que podem justificar certas ações, causas que se encontram na situação concreta onde elas acontecem, nas condições físicas, sociais, psicológicas, emocionais. Entretanto, também há determinantes

personais como crenças, valores, conhecimentos que resultam da elaboração cognitiva da experiência pessoal e que também orientam o tipo de ação de cada indivíduo.

Em consonância com Schwartz (2014), Huertas (2001) afirma que a motivação é um processo psicológico, ou seja, ela é proporcionada por meio de componentes afetivos e emocionais. No entanto, as pessoas possuem diferentes tipos de motivação para um determinado assunto. Em qualquer contexto social em que os indivíduos estejam inseridos, seja no âmbito familiar, do trabalho ou escolar, existirão fatores motivacionais internos e externos que farão com que eles se motivem a realizar algo e, também, motivem àqueles que fazem parte de seu convívio.

Em relação à motivação no ambiente escolar, objeto de estudo desta pesquisa, Schwartz (2014) cita alguns dos comportamentos de alunos motivados propostos por Alonso Tapia (2005), tais como: “a frequência em sala de aula, a elaboração de perguntas, a busca de esclarecimentos, a rapidez que iniciam as tarefas propostas pelos professores, o envolvimento com elas, ausência de distração e de percepção da passagem de tempo durante a tarefa” (ALONSO TAPIA, 2005, p. 18). No entanto, Schwartz afirma que,

[...] é importante considerar que a motivação não é algo que se tem ou não, como se ela fizesse parte, ou não, naturalmente do ser humano. Para ela, não existe ausência de motivação, pois os indivíduos estão sempre motivados, porém, algumas vezes, no caso dos estudantes, suas motivações não vão ao encontro do que os professores desejariam, pois o envolvimento motivado para aprender necessita ser (re)construído na ação, no dia a dia da sala de aula (SCHWARTZ, 2014, p. 19).

Dörnyei (2018), um destacado estudioso e pesquisador sobre motivação no ensino e aprendizagem de línguas, defende que a motivação é um termo geral utilizado para referir-se a causas e origens de uma ação, à escolha de levar adiante uma ação em particular, ao esforço dedicado nessa ação, bem como à perseverança em realizá-la. Sendo assim, para este pesquisador, “a motivação diz respeito à direção e magnitude do comportamento humano, explicando a escolha de uma ação específica, a persistência nela e o esforço gasto com ela”<sup>2</sup> (DÖRNYEI, 2018, p. 1). Ainda assim, ele afirma que o comportamento humano é moldado por uma ampla variedade de

---

<sup>2</sup> No original, “motivation concerns the direction and magnitude of human behavior, explaining the choice of a particular action, persistence in it, and the effort expended on it”.

fatores, variando entre razões internas, como a curiosidade; ou externas, como recompensas, por conseguinte sua abrangência se torna muito ampla.

No que tange à diversidade para conceituar a motivação, Morin (1998, 1999, 2000, *apud* SCHWARTZ, 2014, p. 19) ressalta que a “motivação é um tema complexo, assim como são as articulações desse fenômeno com os processos de ensino e de aprendizagem”. Nesse sentido, o autor destaca que ao relacionar a motivação como causa ou não da aprendizagem, é importante ter consciência da complexidade desse fenômeno e da ausência de consenso sobre ele. Sobre essa complexidade, Dörnyei (2001) afirma que o conceito da motivação parece mais fácil de descrever mediante a observação do que pela definição.

Em relação à extensa gama de conceitos sobre a motivação, Schwartz (2014) cita que muitos foram os teóricos que estabeleceram suas definições para a motivação, como Kleinginna e Kleinginna (1981), que reuniram mais de cem definições sobre esse construto, bem como Murphy e Alexander (2000) que compilaram quase setenta conceitos, na busca de sistematizar e compreender coincidências sobre o entendimento desse termo, ressaltando que essa definição é complexa, polissêmica e multidimensional.

Na próxima subseção, serão expostas algumas conceitualizações sobre motivação, advindas da área da Psicologia, a fim de se expandir a compreensão do termo “motivação”, para um melhor entendimento desse construto.

### 2.1.1 Um breve panorama da Motivação na Psicologia

Os estudos sobre a motivação humana surgiram a partir de duas abordagens filosóficas gregas. A primeira, com base nos estudos de Platão, que parte do princípio de que “o homem é um ser racional e que, portanto, escolhe os seus objetivos, pois é livre para optar por seus caminhos”. Já para Demócrito, diferentemente de Platão, “a inteligência humana é criada por átomos, chamados de *psyché*, que é capaz de interagir com outros átomos externos e, dessa maneira, interpretar o mundo mediante uma abordagem mais biológica do que racional” (BOLLES, *apud* TADEUCCI, 2009, p. 11).

Com base nessas duas abordagens, as pesquisas sobre motivação elaboradas por psicólogos partiram de três pontos: (1) a psicologia clínica, que se preocupava com o alívio do sofrimento de pacientes, e defendia a ideia de que o conforto seria obtido através do equilíbrio das forças psíquicas motivacionais; (2) a psicometria, que desenvolveu testes de avaliação psicológica, os quais avaliavam o quanto as pessoas estavam engajadas para a realização da tarefa; e, (3) as teorias da aprendizagem, com o desenvolvimento de pesquisas sobre a influência da motivação na memória, no processo de aprendizagem, entre outras (TADEUCCI, 2009). No presente estudo, o foco da motivação está voltado para a aprendizagem e orientado aos aspectos motivacionais surgidos no ambiente escolar, especificamente àqueles ocorridos na sala de aula de língua espanhola/L2.

De acordo com Mattos (1972, *apud* GOMÉZ, 1999, p. 58) “motivar é despertar o interesse e a atenção dos alunos pelos valores que estão contidos na matéria: que os alunos queiram aprender equivale a dizer irromper no seu psiquismo, despertar e direcionar a sua energia”. No entanto, para analisar a motivação, a pesquisadora Tadeucci (2007) afirma que os principais elementos a serem levados em consideração são o indivíduo e o ambiente onde ela ocorre. Ela ainda destaca que o ambiente social pode interferir no nível de motivação, tanto quanto nas expectativas individuais, pois “as expectativas individuais e as condições ambientais são interdependentes, e a análise de uma implica na compreensão da outra” (TADEUCCI, 2007, p. 12). Dessa forma, a motivação pode ser analisada de várias maneiras, contudo a diferenciação mais conhecida consiste em dividi-la como extrínseca e intrínseca.

Em relação ao conceito da motivação intrínseca, Bergamini (1997) postula que a motivação intrínseca se encontra no interior de cada pessoa e está normalmente associada a um desejo. Já, referente à motivação extrínseca, Todorov e Moreira (2005) apoiam a ideia de que um comportamento motivado vai ocorrer em um determinado momento e não em outro, dependendo da interação entre o sujeito e o ambiente. Ainda assim, Todorov e Moreira (2005) também postulam que a motivação é um termo largamente usado em compêndios de psicologia, segundo diferentes contextos e significados. De acordo com Bergamini,

se no início do século, o desafio era descobrir aquilo que se deveria fazer para motivar as pessoas, mais recentemente tal preocupação muda de sentido. Passa-se a perceber que cada um já traz, de alguma forma, dentro de si, suas próprias motivações. Aquilo que mais interessa, então, é encontrar e adotar recursos organizacionais capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas (BERGAMINI, 1997, p. 23).

Na seguinte subseção, serão apresentadas algumas definições no que tange à motivação, a partir da área de Aquisição de Línguas (ASL), no âmbito da Linguística Aplicada, com propósito de delinear o caminho trilhado pelos pesquisadores dessa área.

### 2.1.2 A motivação e a aprendizagem em L2

O caminho trilhado pelos estudos motivacionais na área de Aquisição de Línguas é distinto daqueles estabelecidos pela área de psicologia. Essa mudança ocorre pelo fato de que a aprendizagem de uma L2 é diferente de outros tipos de aprendizagem e de outras ações humanas, uma vez que “a aprendizagem de uma L2 envolve mais que meras habilidades de aprendizagem, ou um sistema de regras, ou a gramática; ela envolve uma modificação na autoimagem, a adoção de novos comportamentos sociais e culturais e modos de ser” (DÖRNYEI, 2005, p. 68). Outro motivo para essa diferenciação relaciona-se ao fato de que o domínio de uma L2 é considerado uma atividade de longo prazo, dessa forma “a motivação não permanece constante durante o curso de meses ou anos” (DÖRNYEI, 2001, p. 16). Por conseguinte, na visão desse pesquisador, observar essa dimensão de tempo é particularmente importante quando se refere a atividades sustentadas durante um certo período, como é a aprendizagem de uma L2.

O primeiro passo para os estudos da motivação na aprendizagem de L2 partiu dos psicólogos sociais Robert Gardner e Wallace Lambert et al. (1959). Esses pesquisadores foram os primeiros estudiosos em afirmar que existia uma distinção entre a motivação para a aprendizagem de uma L2 e a motivação para aprender outras disciplinas escolares. A pesquisa inicial desenvolvida por eles foi realizada no Canadá, país que possui duas comunidades linguísticas: anglófona e francófona. Para ambos pesquisadores, o desejo de aprender uma outra língua surgia principalmente do desejo de integração com a cultura do falante da língua-alvo. Para Gardner, “as atitudes dos estudantes para com um grupo linguístico específico provavelmente influenciam o quão bem sucedidos eles serão em incorporar aspectos daquela língua” (GARDNER, 1985, p. 6).

De acordo com Gardner (1985), a motivação para aprender uma L2 é direcionada para uma meta, que, por sua vez, é caracterizada pelas razões para aprender a língua-alvo. Ele usa o termo orientação como sinônimo de meta, ou seja, as orientações são as categorias de razões pelas quais o aprendiz busca esse tipo de aprendizagem. Em sua pesquisa, Gardner e Lambert (1959) definem a distinção entre dois tipos de orientação: a integrativa e a instrumental.

De forma a esclarecer melhor essas duas orientações, Gardner e Lambert (1959) destacam que a orientação integrativa se caracteriza pelas atitudes positivas em relação ao grupo de falantes da língua-alvo, pelo desejo de integrar-se a esse grupo ou pela vontade de conhecer membros desse grupo e, poder assim, conversar com eles. Já a motivação instrumental refere-se à orientação do aprendiz sobre a sua própria aprendizagem, caracteriza-se por um desejo de obter, graças ao conhecimento de uma L2, reconhecimento social ou vantagens econômicas. Para especificar qual era a orientação de cada indivíduo, Gardner e Lambert (1959) apresentaram aos participantes de um estudo, os quais faziam parte da comunidade anglófona do Canadá, um instrumento de pesquisa chamado Índice de Orientação, que consistia em determinar quatro razões para estudar francês: duas delas se relacionavam mais à integração social, enquanto que as outras duas se referiam mais à utilidade da língua-alvo. Sendo assim, os participantes da pesquisa teriam que classificá-las, de acordo com a importância que cada razão obtinha para eles. Dessa forma, os participantes poderiam ser considerados integrativamente ou instrumentalmente orientados (GARDNER; LAMBERT, 1959). Os resultados mostraram que os aprendizes com uma motivação integrativa, com relação à aprendizagem de uma L2, alcançaram um melhor domínio linguístico da língua-alvo. Da mesma forma, outros pesquisadores, como Spolsky (1969), buscaram constatar a hipótese da orientação integrativa com estudos empíricos e concluíram que aprender uma L2 é a chave que possibilita fazer parte de outra sociedade; em outras palavras, o desejo de incorporar-se a tal grupo é um fator determinante para a aprendizagem.

Em contrapartida, em relação à orientação instrumental, Gardner (1985) destaca em seu estudo que, “os participantes, que foram selecionados para essa orientação, enfatizavam que estavam aprendendo francês, porque a língua poderia ser útil para conseguir um emprego ou torná-los melhor instruídos” (GARDNER, 1985, p. 11). Logo, é a orientação instrumental que denota “o valor prático e as vantagens de se aprender uma nova língua” (LAMBERT, 1974 *apud* GARDNER, 1985, p. 133).

Os estudos de Gardner (1959; 1972) levaram-no à elaboração de uma bateria de testes para medir a atitude e a motivação, qual seja: *Attitude Motivation Test Battery (AMTB)* (GARDNER, 1985). Essa bateria de testes tinha a intenção de focar a avaliação do aprendiz e seu ambiente de aprendizagem. Para ele, as atitudes do aprendiz em relação à língua influenciam na motivação que, por ser de base afetiva, também é mantida por elas (GARDNER, 1985). Com essa bateria de testes, ele elaborou uma lista dos fatores motivacionais encontrados que afetam o rendimento escolar, baseando-se em estudos empíricos que o levaram a revisar novamente seus resultados e postular o modelo socioeducacional.

O modelo socioeducacional de Gardner (1985) enfatiza a ideia de que os idiomas, diferentemente de outras disciplinas educacionais, englobam a aprendizagem de aspectos típicos do comportamento de outra comunidade linguística. Dessa maneira, as atitudes dos aprendizes em relação a essa comunidade linguística seriam determinantes, em parte, para o sucesso da aprendizagem de uma L2. Ademais, esse modelo determinava a motivação como uma força impulsionadora do ser humano, que possuía três aspectos fundamentais: (1) o esforço empregado para alcançar uma meta, no caso a aprendizagem da língua; (2) o desejo de aprender a língua, como por exemplo, o desejo de atingir um alto nível de fluência e/ou competência na língua; e, (3) as atitudes em relação à aprendizagem, ou seja, o afeto positivo ou a satisfação relacionada com as tarefas de aprendizagem propostas. Sendo assim, o modelo socioeducacional de Gardner sugere que o aprendiz com altos níveis de esforço tenderia a ser melhor sucedido em sua aprendizagem do que outros, assim como o aprendiz que é altamente motivado se esforçaria mais, seria mais persistente e atento, com objetivos estabelecidos.

Para Dörnyei (2001), as três primeiras décadas da pesquisa sobre a motivação na aprendizagem de L2, até aproximadamente o início dos anos 90, foram amplamente inspiradas e alimentadas pelo trabalho de Gardner, Lambert e seus colaboradores. Ele ressalta que a motivação nessa época era compreendida como um traço de aprendiz relativamente estável, sendo observada majoritariamente em função de percepções sociais do aluno sobre a língua-alvo e seus falantes, como refletido por várias atitudes generalizadas em relação à situação de aprendizagem de uma L2, como a avaliação do curso ou do professor; e contato interétnico e o grau resultante de autoconfiança. Em contrapartida, os estudos dos anos 90 ampliaram essa concepção, incluindo uma série de variáveis cognitivas e específicas da situação para o paradigma existente, passando a

analisar a motivação como um fator mais dinâmico que está em um processo contínuo de evolução e mudança segundo várias influências internas e externas às quais o aprendiz está exposto.

Com a aproximação do novo milênio, os estudos sobre a motivação ganharam um aspecto mais amplo, com pesquisadores adotando perspectivas variadas e cada vez mais complexas. Uma amostra disso ocorreu no ano de 2000, com novos estudos apresentados na Conferência Americana Anual da Associação de Linguística Aplicada, realizada em Vancouver, a qual editou uma publicação contendo vinte capítulos sobre o tema, por pesquisadores de mais de dez diferentes países da Ásia, Europa e Américas (DÖRNYEI; SCHMIDT, 2001).

Nessa publicação, foram ressaltadas como novidade teórica as seguintes cinco abordagens motivacionais: (1) *a motivação social*, uma abordagem que pretendia compreender como os contextos sociais em torno da aquisição da linguagem afetam o processo de aprendizado; (2) *a motivação desde uma perspectiva orientada para o processo*, uma linha de investigação que examinava a dimensão temporal dos processos motivacionais; (3) *a base neurológica da motivação*, observou a aquisição da segunda língua incorporando as descobertas da neurociência ao estudo da linguagem; (4) *a teoria da autodeterminação*, que apresentava um *continuum* entre formas de motivação intrínseca e extrínseca e suas repercussões na aprendizagem de L2; e, (5) *a motivação da tarefa*, que buscava evidenciar os diferentes graus de interesse e comprometimento que os alunos demonstravam em relação a diferentes tarefas de aprendizagem em uma aula de L2 (DÖRNYEI, 2001).

No que concerne à *motivação social*, McGroarty (1998, *apud* DÖRNYEI, 2001), argumentou que, para ser capaz de abordar os aspectos intelectualmente desafiadores e praticamente significativos da aprendizagem e ensino da linguagem, os linguistas aplicados precisam entender melhor como os contextos sociais em torno da aquisição da linguagem afetam o processo de aprendizagem. A psicologia social trouxe uma contribuição no que tange a essa visão. Bernard Weiner (1994), em um artigo pioneiro, propôs conceituar a motivação social, envolvendo o complexo de influências motivacionais que derivam do ambiente sociocultural e não do indivíduo. Devido à natureza inerentemente social da aquisição de L2, o estudo do impacto linguístico de vários fatores socioculturais teve, de fato, uma história relativamente longa no campo L2 (DÖRNYEI, 2001).

Em relação à *motivação desde uma perspectiva orientada ao processo*, essa abordagem postula que a motivação do aluno não permanece constante, mas passa por uma alteração contínua. Williams e Burden (1997) e Ushioda (1998, 2001) analisam como novas orientações motivacionais evoluem enquanto o aluno está envolvido no processo de aprendizagem de uma L2. Contudo, a construção orientada ao processo mais complexa no campo L2 foi apresentada por Dörnyei e Ottó (1998), com a elaboração de um modelo de processo de motivação de L2, que organiza as várias influências motivacionais ao longo de uma sequência de eventos discretos da ação para observar os comportamentos motivados. Esse modelo contém duas dimensões: sequência de ação e influências motivacionais. A primeira diz respeito à dimensão do processo comportamental pelo qual desejos são transformados em objetivos, depois em intenções, levando eventualmente à ação e, posteriormente, à realização das metas, após as quais o processo é submetido à avaliação final. A segunda dimensão, influências motivacionais, incluem todas as fontes de energia e forças motivacionais que sustentam e alimentam o comportamento (DÖRNYEI; OTTÓ, 1998).

A *base neurobiológica da motivação* foi considerada como uma nova linha de pesquisa com potencial para revolucionar o estudo da motivação de uma L2 (DÖRNYEI, 2001). O trabalho pioneiro de John Schumann (1999) examinou a aquisição de uma L2 sob uma perspectiva neurobiológica. A proposta desse investigador era avaliar como os estímulos ocorrem no cérebro, com base em cinco dimensões: *novidade* (grau do inesperado/familiaridade); *prazer* (atratividade); *objetivo/necessidade significativa* (se o estímulo é fundamental para satisfazer necessidades ou alcançar objetivos); *potencial de enfrentamento* (se o indivíduo espera poder lidar com o evento); e *autoimagem e imagem social* (se o evento é compatível com as normas sociais e com o autoconceito do indivíduo) (DÖRNYEI, 2001).

No que diz respeito à *teoria da autodeterminação*, os teóricos principais Deci e Ryan (1985) defendem uma abordagem da motivação humana que enfatiza as fontes motivacionais naturais das pessoas ao explicar o desenvolvimento da personalidade saudável e a autorregulação autônoma. Procura descobrir como as tendências naturais para o crescimento e as necessidades psicológicas interagem com as condições sociais que nutrem ou frustram essas fontes naturais, resultando em níveis variados de funcionamento efetivo e de bem-estar. A teoria, porém, reconhece que alguns estudantes algumas vezes rejeitam oportunidades de crescimento, encontram-se desmotivados agindo de maneira irresponsável. Com o intuito de resolver essa

questão, a teoria focaliza as influências socioculturais na busca da identificação das condições que apoiam ou que prejudicam os recursos motivacionais dos estudantes (REEVE, 2004).

Por último, a *motivação da tarefa* apresenta-se como a mais nova perspectiva de análise da motivação em Linguística Aplicada (JULKUNEN, 2001). Esse pesquisador argumenta que o comportamento das tarefas dos alunos é alimentado por uma combinação de motivos generalizados e específicos da situação, de acordo com as características de uma tarefa específica. Em relação a esse tópico, Dörnyei (2019) traz contribuições consideráveis ao elaborar um relato sistêmico da motivação com base em uma tarefa. Com base nesta abordagem de motivação, serão descritos, na seguinte subseção, os preceitos defendidos por Dörnyei quanto à motivação ocorrida durante a realização de uma tarefa, com ênfase na perspectiva específica do engajamento do aluno em uma tarefa, a qual norteará a análise do comportamento motivado dos participantes desta pesquisa.

### 2.1.3 A Motivação da Tarefa para Dörnyei

Dörnyei (2019) 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 que eram vistos como blocos de construção para todos os fenômenos motivacionais e cuja operação foi amplamente examinada isoladamente. 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, ele lista quatro conglomerados motivacionais que podem contribuir significativamente para a motivação das tarefas: (1) o interesse, (2) os papéis dos alunos produtivos, (3) o fluxo da motivação; e, (4) a visão.

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.

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.

O *fluxo motivacional*, conforme sugere Dörnyei (2019), é definido por Csikszentmihalyi (1988), um dos precursores da psicologia positiva, quem afirma que esse fenômeno se refere a um estado de intenso envolvimento e concentração em uma tarefa. Sendo que, ele 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.

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 (DÖRNYEI, 2009).

No entanto, Dörnyei (2019) 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 direta<sup>3</sup>” (p. 59). 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,

---

<sup>3</sup> 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”.

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 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 que permite que os pesquisadores abordem tanto os motivos e 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 da vida de um indivíduo são de alguma forma acomodadas. Henry (2015) define um CMD como,

um estado motivacional único [experimentado] sempre que um objetivo pessoal de grande importância é acompanhado de um caminho estruturado de ação dentro do qual a energia gerada pela busca da meta é amplificada a um nível que, orientada para a meta, as ações são automatizadas e experimentadas como fáceis e agradáveis (HENRY, 2015, *apud* DÖRNYEI, 2019, p. 61).

Uma CMD, portanto, constitui um engajamento total e intensivo com 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 componentes necessários da motivação da ação estão presentes e agem como um todo harmonioso. Assim, a compreensão de como e por que ocorre um CMD permite identificar os principais blocos de construção de um comportamento motivado (DÖRNYEI, 2019). Para isso,

esse pesquisador estabelece os principais componentes de um CMD. Conforme pode ser visto no QUADRO 1 seguinte:

**Quadro 1** – Principais componentes de uma Corrente Motivacional Direcionada (CMD).

<b>Principais componentes de uma “Corrente Motivacional Direcionada” (CMD)</b>	
<b>1</b>	uma meta e/ou visão poderosa para orientar a onda motivacional
<b>2</b>	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
<b>3</b>	fatores desencadeantes específicos e energia para iniciar o processo
<b>4</b>	certas rotinas comportamentais adotadas para a conclusão da tarefa agem como um “piloto automático motivacional”
<b>5</b>	subobjetivos concretos para mapear um caminho claro para a tarefa na qual a energia motivacional pode ser canalizada
<b>6</b>	verificações regulares do progresso para fazer com que os participantes avancem na direção do objetivo previsto e, assim, gerar satisfação
<b>7</b>	feedback afirmativo para oferecer uma avaliação positiva do progresso
<b>8</b>	um teor de emocionalidade global positiva irradiada pelo alvo desejado

Fonte: (DÖRNYEI, 2019).

Com base na lista supracitada e nos quatro conglomerados estabelecidos, Dörnyei (2015) 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 2 a seguir:

**Quadro 2 – Diretrizes para delinear o caráter de uma tarefa envolvente.**

<b>Diretrizes para delinear o caráter de uma tarefa envolvente</b>	
<b>Apresentação da tarefa</b>	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 da vida real.
<b>Objetivos da tarefa</b>	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.
<b>Conteúdo da tarefa</b>	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 podem 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.
<b>Equilíbrio de habilidades e desafios da tarefa</b>	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.
<b>Estrutura da tarefa</b>	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.
<b>Teor emocional positivo na conclusão da tarefa</b>	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 DMC derivam do efeito positivo associado à visão geral, e seria super otimista esperar que muitos objetivos educacionais possuem essa qualidade tão excitante.

Fonte: (DÖRNYEI, 2015).

Com base no Quadro 2, a principal premissa subjacente ao esquema proposto por Dörnyei (2015) 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. Por fim, a decisão de tomar esse modelo como base para análise da motivação dos participantes dessa pesquisa deve-se ao fato de que a motivação será observada com base na aplicação de uma tarefa com um *design* específico. Espera-se que por meio da análise da aplicação de uma tarefa, do engajamento do aluno em sua realização e dos fluxos motivacionais existentes, seja observado como e se esse modelo poderia promover um ambiente motivador para a aprendizagem da língua espanhola/L2.

## 2.2 A ATENÇÃO

A aprendizagem de uma L2 envolve uma série de processos cognitivos<sup>4</sup>. Entre eles, a atenção tem ocupado um lugar de destaque em pesquisas que investigam seu papel, bem como os níveis de consciência existentes nesse processo (ORTEGA, 2004). Esse tema tem sido discutido por muitos pesquisadores, desde a psicologia cognitiva, a neurolinguística, a psicolinguística, entre outras áreas. Por conseguinte, a compreensão desse construto é bastante ampla, mas de grande importância para a aprendizagem de uma L2. Na sequência, as próximas subseções abordarão a atenção sob diversas perspectivas, especialmente sobre a atenção dada a um *input*<sup>5</sup> linguístico durante a realização de atividades em sala de aula de língua estrangeira, neste estudo a língua espanhola.

---

<sup>4</sup> Os processos cognitivos são os procedimentos que usamos para adicionar novos conhecimentos e tomar decisões baseadas nesses conhecimentos (MOTA; ZIMMER, 2005).

<sup>5</sup> O termo teórico *input* significa insumo linguístico. A terminologia em língua inglesa será utilizada ao longo de toda dissertação (SCHWARTZ, 1993).

### 2.2.1. A atenção vista pela ótica da Psicologia

Para compreender o construto da atenção, Schmidt (2001) ressalta que, “é necessário recorrer à psicologia, onde o foco principal da teoria da atenção e pesquisa empírica por mais de um século vêm examinando algumas das suposições, definições, metáforas, disputas teóricas e conclusões empíricas desse campo” (p. 13)<sup>6</sup>. Sendo assim, é importante lançar o olhar para a Psicologia, mesmo que brevemente, a fim de entender como o construto da atenção é definido nessa área do conhecimento.

De acordo com William James<sup>7</sup> (1890), filósofo e psicólogo americano, todas as pessoas sabem o que é atenção. Nesse sentido, quando as pessoas são questionadas sobre o significado da palavra atenção, qualquer uma terá uma definição sobre esse termo. Segundo esse autor, as pessoas entendem por atenção uma situação na qual um indivíduo está atento, escutando e/ou observando o que outras dizem ou fazem, dentro de um determinado contexto. Ainda assim, ele explica o fenômeno da atenção, ao afirmar que entre os vários itens apresentados aos sentidos de um indivíduo, eles somente entrarão em sua consciência, se houver interesse para ele. Por isso, a atenção é a apropriação pela mente de forma clara e vívida. No entanto, como ocorre em relação a muitos conceitos e construções psicológicas, existem infinitas definições elaboradas na literatura dedicadas a compreender a atenção. Muitos autores o fizeram de maneira semelhante e/ou complementar, cada um usando sua linguagem e sua posição epistemológica. Contudo, há um certo acordo de que “a atenção se caracteriza pela capacidade limitada de processar informações e que esse processamento pode ser controlado intencionalmente” (STYLES, 2012, p. 2).

De acordo com a psicologia cognitiva, área que trata de como uma pessoa adquire, processa e armazena uma informação, “a atenção refere-se à forma como um indivíduo de maneira ativa processa informações especificamente presentes em seu ambiente” (KLEINMAN, 2015, p. 79). Esse pesquisador afirma que ao ler um livro, o indivíduo está absorvendo inúmeras visões, sons e sensações em sua volta, como o peso do livro nas mãos, o som de um familiar conversando ao telefone, a sensação de estar sentado na cadeira, a visão da janela e as árvores do lado de fora, uma

---

<sup>6</sup> No original, “To gain a better understanding of what attention is and how it works, it is necessary to turn to psychology, where attention has been a major focus of theory and empirical research for over a century, and to examine some of the assumptions, definitions, metaphors, theoretical disputes, and empirical findings from that field”.

<sup>7</sup> William James foi um pensador líder do final do século XIX, um dos filósofos mais influentes de sua época, e foi rotulado o “Pai da psicologia americana”.

lembrança de uma conversa realizada há pouco, e muitas mais. Por isso, o desafio dos psicólogos cognitivos é compreender como uma pessoa consegue absorver sensações distintas e ainda se concentrar em apenas um único elemento ou tarefa. No entendimento de John Ratey (2001), psicólogo e professor da Universidade de Harvard, a atenção é mais do que perceber os estímulos recebidos, pois envolve uma série de processos, incluindo a filtragem de percepções, o equilíbrio de múltiplas percepções e a vinculação do significado emocional a essas percepções.

Na intenção de detalhar o fenômeno da atenção, Kleinman (2015) descreve quatro tipos de atenção: (1) *atenção focada*, que se refere a uma resposta de curto prazo, que pode chegar a oito segundos, para estímulos auditivos, táteis ou visuais muito específicos, como um telefone que toca e chama a atenção; (2) *atenção prolongada*, que se refere a um grau de atenção que produz resultados consistentes que envolvem uma tarefa contínua e repetitiva realizada ao longo do tempo; (3) *atenção dividida*, que envolve prestar atenção a várias coisas ao mesmo tempo, sendo uma capacidade limitada que afeta a quantidade de informação processada; e, (4) *atenção seletiva*, que envolve prestar atenção a coisas específicas, enquanto filtra outras, como prestar atenção no que uma pessoa está dizendo e fazer uma anotação em um papel sobre outro tema.

Na concepção dos neurocientistas Cosenza e Guerra (2011), “é por meio do fenômeno da atenção que somos capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável” (p. 41). Tomando como verdadeira essa afirmação, é possível então pensar que certo ambiente pode chamar mais a atenção do que outros. Sendo assim, quando se trata de um ambiente escolar, neste estudo a sala de aula de língua espanhola/L2, um questionamento pode ser apresentado: o que os professores podem fazer para que seus alunos demandem mais atenção às tarefas apresentadas? Para esses pesquisadores, um ambiente estimulante e agradável pode ser criado envolvendo os alunos em atividades que eles assumam um papel ativo e não sejam meros expectadores. Lições centradas nos alunos, o uso da interatividade, bem como a apresentação e supervisão das metas a serem atingidas são também recursos compatíveis com o que se conhece do funcionamento dos processos atencionais (COSENZA e GUERRA, p. 48). Portanto, a melhor forma de capturar a atenção dos alunos seria apresentando os conteúdos de maneira que eles reconheçam como significativos para eles. Além disso, esses estudiosos ressaltam a importância dos processos de repetição de estruturas abordadas em uma

tarefa, da elaboração dessas estruturas em contextos distintos e da consolidação por um tempo maior dessas estruturas no cérebro.

De acordo com Alonso Tapia (2005), quando as características de um problema despertam a curiosidade, as pessoas vão dedicar tempo e atenção, o que contribui positivamente para que a aprendizagem se concretize. Não obstante, Schwarts (2014) questiona o fato de que despertar a curiosidade e criar consciência do problema proposto não são suficientes para que os alunos se interessem e se esforcem em aprender. Para isso, é preciso considerar outros fatores com potencial determinante, quais sejam: a ativação e manutenção do interesse, a percepção de avanços na aprendizagem, a ativação do conhecimento prévio, a atribuição de significado, o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais e a autonomia para a aprendizagem.

Conforme as definições sobre a atenção supracitadas, observa-se que não há definições claras entre os pesquisadores em relação à definição da atenção, por isso é preciso observar definições e metodologias dos estudos experimentais. Alguns estudos (LEOW, 1997, 2001, entre outros) observam o aumento do interesse em pesquisar sobre os fatores cognitivos internos, como, por exemplo, a *atenção*, a *consciência* e a *memória*, bem como seus diferentes níveis de consciência.

Na próxima subseção, serão apresentadas as concepções da atenção para o processo de ensino e aprendizagem de uma L2, com a intenção de localizar esse construto cognitivo pelos teóricos da área de Aprendizagem de Línguas.

### 2.2.2. A atenção no processo de aprendizagem de uma L2

O embasamento teórico sobre a atenção advindo de diversas áreas, como, por exemplo, da Psicologia Cognitiva, tem permitido à Linguística Aplicada (LA) ultrapassar fronteiras, com a finalidade de estabelecer definições para este construto, as quais tem 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, 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 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” (ibidem, p. 3). Segundo Schmidt (2001),

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 (SCHMIDT, 2001, p. 30-31).

Em relação aos limites da atenção, Ortega (2009) concorda com Schmidt (2001), ao destacar 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 em que a informação é processada e aprendida pela mente.

Com relação à capacidade limitada da atenção descritas 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 ele, de outra forma, não perceberia é motivado pela teoria chamada *Noticing Hypothesis* (SCHMIDT, 1990, 1992, 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*<sup>8</sup> (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*.

De acordo com Bergsleithner (2009), destacada pesquisadora dos estudos da *Noticing Hypothesis*, essa teoria 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” (p. 104). Para Schmidt (1990, 1993, 1995), o *noticing* é a condição necessária para que ocorra aprendizagem de uma L2, além de afirmar que a atenção é isomórfica à consciência e rejeitar qualquer ideia de que haja aprendizagem sem atenção ou consciência. Leow (1997) também destaca 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

---

<sup>8</sup> O termo teórico *intake* significa internalização dos aspectos linguísticos. A terminologia em língua inglesa será utilizada ao longo de toda dissertação.

saliência perceptual da estrutura-alvo, a frequência do *input*, o tipo de tarefa e o nível de destreza dos mesmos.

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*<sup>9</sup>, 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 forma<sup>10</sup> 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. Sendo assim, Skehan e Foster (2001) observam que os aprendizes de uma L2 estarão inevitavelmente envolvidos em uma dupla tarefa, na forma e no significado simultaneamente. Contudo, sobre essa atenção dividida, Wong (2003) ressalta que a capacidade dos aprendizes para atender à forma e ao significado estará inevitavelmente em concorrência em um certo grau.

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

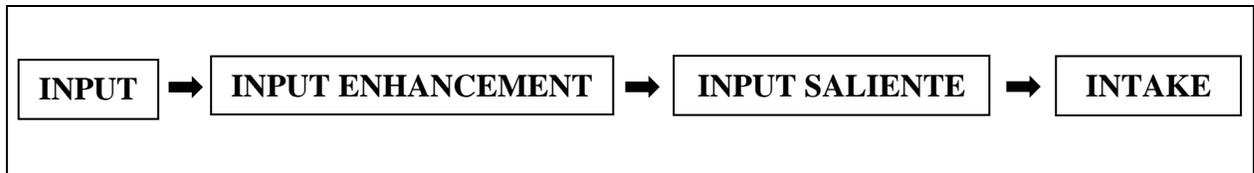
---

<sup>9</sup> 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 e TAJEDDIN, 2013).

<sup>10</sup> 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).

determinada tarefa, por meio da saliência do *input* destacado. Para Kim (2010), o destaque do *input* cria uma percepção na memória do aluno, chamando a atenção do aprendiz e promovendo sua transformação em *intake*, conforme o QUADRO 3 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 que seja prestada 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 a saliência 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 a saliência 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 é a quantidade adequada, 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), os autores observaram que os participantes do grupo que recebeu as formas destacadas produziram mais formas corretas que o grupo que 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 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 melhor aprendizado.

Na próxima subseção, será apresentada a relação da motivação e da atenção, bem como se os processos motivacionais podem impactar a atenção que os aprendizes dispensam ao *input* durante o processo de ensino e aprendizagem de uma L2.

### 2.2.3 A relação entre a atenção e a motivação

De acordo com Dörnyei (2001), a motivação é um estado inicial cumulativo que muda dinamicamente numa pessoa, iniciando, direcionando, coordenando, ampliando, terminando 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 (1997) 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. Complementando a ideia de Schwartz (*ibidem*), 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. Em um estudo realizado por Schmidt, Boraie e Kassabsy (1996), esses pesquisadores ressaltam que existem fatores individuais que influenciam a motivação do aprendiz e, conseqüentemente, sua atenção. Em um estudo realizado sobre a motivação de alunos para aprender uma L2 no Egito, com base em modelos mais gerais da psicologia cognitiva e educacional, os resultados mostraram a existência de três dimensões básicas de motivação para aprender a língua alvo, quais sejam: o afeto, a orientação a 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 àqueles 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. No que se refere às diferenças individuais dos aprendizes, os pesquisadores Bergsleithner (2009), Robinson (2001) e Skehan (1998, 2001) ressaltam que a forma como os indivíduos aprendem diferem uns dos outros, o que poderia impactar o desempenho de tarefas cognitivas complexas. Além disso, eles afirmam que essas diferenças individuais podem estar relacionadas a aspectos cognitivos, afetando assim o processo de aprendizagem de uma L2. De forma complementar, Bergsleithner (2021), em uma seção de orientação, destaca que a atenção é intrínseca e, muitas vezes, inerente a fatores externos.

Observa-se, diante do estudo supracitado, que uma atividade pode motivar mais que outras e, assim, chamar mais a atenção do aprendiz para os aspectos abordados na atividade proposta. Nesse sentido, Dörnyei (2003) 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” (p.14). Portanto, uma atividade pode motivar mais que outras e conseqüentemente chamar mais a atenção do aprendiz para os aspectos abordados nela.

Portanto, será apresentada na próxima seção, uma abordagem de ensino baseada em tarefas, a qual defende que algumas condições são necessárias para a aprendizagem de uma L2, como: a exposição à língua-alvo, o uso dessa língua na prática, a motivação para usar essa língua e o foco dado às formas linguísticas (SKEHAN, 1996; WILLIS; 1996, 2004; WILLIS; WILLIS, 2007).

### **2.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NA ABORDAGEM BASEADA EM TAREFAS**

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 através 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 aprendizagem de uma L2 seja contextualizado e que possibilite a interação das quatro habilidades, 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.

Segundo Estaire e Zanón (1994), as lições criadas com base na abordagem por tarefas são articuladas em torno de unidades didáticas centralizadas em um tópico, ou seja, usa a tarefa como a unidade organizacional do cronograma. É, precisamente, a tarefa que determina o conteúdo a ser trabalhado na unidade. Segundo esses 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 necessidades de 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 esse pesquisador (ibidem), a tarefa representa o ponto de partida para a organização e programação de uma unidade didática.

Com o objetivo de compreender melhor o conceito de tarefa e seu propósito dentro dessa abordagem de ensino, serão apresentados, na próxima subseção, vários conceitos sobre tarefa.

### 2.3.1 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 caráter obrigatório. Ao transferir esse contexto para o ambiente escolar, uma tarefa poderia ser considerada uma atividade entediante, que somente é cumprida por determinação do professor.

Sob a visão da psicologia contemporânea, Guimarães (2001) afirma que grande parte do tempo na escola é destinado às tarefas ou 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 é possível. Com base nesses pontos, 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 ASL que destacaram suas justificativas 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), 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, através de algum processo de reflexão, e que permita que os professores controlem e regulem esse processo”<sup>11</sup> (p.24). No projeto realizado por ele 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 a descoberta de nova informação por meio de inferência, dedução, 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”<sup>12</sup>. 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 pura 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.

---

<sup>11</sup> 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” (PRABHU, 1987, p. 24).

<sup>12</sup> 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” (ELLIS, 2003, p. 2).

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 um simples e breve exercício, como atividades 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. Embora, ela também acredite que a tarefa possa englobar tanto foco gramatical quanto 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 interação comunicativa e alcançando um resultado final. Além disso, em relação às atividades que envolvam tópicos gramaticais, Xavier (ibidem) ressalta o aspecto contextualizado e reflexivo que deve existir em sua elaboração.

Em relação à interação comunicativa na aula de L2, Richards e Rodgers (2014) defendem que “há um senso comum 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 dar direções, fazer um telefonema, escrever uma carta, ou ler um manual de instruções e montar um brinquedo”<sup>13</sup> (p. 177). Martín Perís (2001) acrescenta que uma tarefa é qualquer iniciativa para a aprendizagem que

---

<sup>13</sup> 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” (RICHARDS, RODGERS, 2014, p.177)

consista na realização de atividades de uso da língua durante a aula que representem àquelas 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. Essa 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).

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

Outro pesquisador que merece destaque na adoção de um currículo por tarefas é Skehan (1996, 1998), quem define que uma tarefa é 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”<sup>14</sup> (SKEHAN, 1998, p. 95). Nunan (1989), 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”<sup>15</sup> (p. 10).

Em relação a categorização que as tarefas podem ter, Nunan (1989) faz menção ao uso de tarefas autênticas, destacando que são aquelas facilmente encontradas em situações cotidianas (ESTAIRE, 2007). Além dessas tarefas, Nunan (1989) 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

---

<sup>14</sup> 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” (SKEHAN, 1998, p. 95).

<sup>15</sup> 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” (NUNAN, 1989, p.10)

cumprir no seu dia a dia, 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<sup>16</sup>” (NUNAN, 1989, 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 vivenciariam 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.

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 ou fechada); 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 para esta pesquisa 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 Nunan (2004), nos *exercícios* de prática da língua, o êxito poderá ser observado em termos linguísticos. Não obstante, 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 (2004) menciona também 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.

---

<sup>16</sup> No original “the learner will listen to a weather forecast and decide whether or not to take an umbrella [...]” (NUNAN, 1989, p.40)

Não obstante, Delgado (2002) 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)”<sup>17</sup> (p. 117). Em contrapartida, em relação a tarefas, Delgado (2002) 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 y comunicativos, direcionados para a aprendizagem de línguas, integradores de cultura, e desenhadas com objetivos, estruturas, esquemas de atuação e avaliação”<sup>18</sup> (DELGADO, 2002, p. 117).

Ellis (2000) também apresenta sua distinção entre tarefa e exercício, ao postular que durante uma tarefa os aprendizes têm o propósito de comunicar o conteúdo, em trabalhar 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 4, elaborado por Ellis (2000, p. 197), apresenta a distinção entre exercícios e tarefas de forma sistemática:

---

<sup>17</sup> 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)” (DELGADO, 2002, p. 117).

<sup>18</sup> 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” (DELGADO, 2002, p. 117).

**Quadro 3** – Diferenças entre exercícios e tarefas.

	<b>Exercícios</b>	<b>Tarefa</b>
<b>Orientação</b>	Habilidades linguísticas são vistas como pré-requisitos para a aprendizagem de habilidades comunicativas.	Habilidades linguísticas são desenvolvidas por meio do engajamento na atividade comunicativa.
<b>Foco</b>	Formas linguísticas e significado semântico (foco na forma).	Conteúdo proposicional e significado comunicativo pragmático (foco no significado).
<b>Meta</b>	Manifestação do conhecimento do código.	Realização da meta comunicativa.
<b>Resultados/Avaliação</b>	Desempenho avaliado em termos de conformidade com o código.	Desempenho avaliado com base no alcance da meta comunicativa.
<b>Relacionamento com o mundo</b>	A informalização 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)

Uma visão importante que merece destaque é apresentada por Ellis (2003), 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 cognitivos<sup>19</sup> (ELLIS, 2003, p. 16).

<sup>19</sup> 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 (ELLIS, 2003, p.16).

Essa definição reitera aspectos relacionados à dimensão pragmática e à dimensão cognitiva<sup>20</sup> 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 ressalta um ponto importante para esta pesquisa, 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, e, dessa maneira, a aprendizagem é incidental; já em um exercício, os participantes têm a função de “aprendizes” e a aprendizagem é intencional<sup>21</sup>” (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. Ainda, em relação ao resultado comunicativo (*outcome*), ele esclarece que se trata de um resultado não-linguístico que os aprendizes devem atingir, funcionando como objetivo da atividade para eles, ou seja, os participantes da tarefa têm um propósito ao realizá-la, que os conduzem para produzir um resultado. Essa é uma característica essencial da tarefa, que não se aplica aos exercícios, em que o resultado é somente linguístico e não semântico.

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 a língua apenas para extrair significado não garante sensibilidade automática para a forma”<sup>22</sup>. 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 que as *tarefas focadas* são aquelas que objetivam induzir os alunos a processar, de forma receptiva e produtivamente, um traço linguístico particular; as *tarefas não-focadas* não levam o aprendiz a usar uma estrutura

---

<sup>20</sup> No original “na perspectiva cognitiva, os pesquisadores enfocam processos psicológicos que ocorrem durante a realização de tarefas pelos aprendizes (SKEHAN, 2003).

<sup>21</sup> 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 (ELLIS, 2003, p.3).

<sup>22</sup> No original “processing language to extract meaning does not guarantee automatic sensitivity to form” (SKEHAN, 1996, p. 41)

gramatical determinada. Não obstante, 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.

Um cuidado especial destacado por Ellis (2003) ressalta a necessidade de não confundir as *tarefas focadas* com *exercício gramatical contextualizado*. Para Ellis (2003), 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 para esta pesquisa observar como a instrução com ou sem a presença de uma forma linguística tem sido debatida por estudiosos da área de ASL. No caso específico deste estudo, as atividades a serem aplicadas no grupo experimental e no grupo controle abordarão uma forma gramatical implicitamente. No entanto, para discorrer sobre instrução implícita, será apresentada também a instrução explícita, a fim de compreender cada uma delas.

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 ocorre quando estas informações não são fornecidas. Por outro lado, Norris e Ortega (2000), ao contrário, afirmam que “quando nem a apresentação da regra nem as instruções para focalizarem formas específicas fizerem parte da tarefa, a instrução será implícita”<sup>23</sup> (p. 437). Nota-se, com base nas colocações supracitadas que não somente a presença ou ausência de regras formais, mas a orientação dos aprendizes para atingir essas informações, representam 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

---

<sup>23</sup> No original: “when rules are not discussed and learners are not asked to attend to rules during L2 tasks, the instruction is implicit” (NORRIS; ORTEGA, 2000, p. 437).

a atenção de 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.

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 que 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 de maneira 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 gramatical<sup>24</sup> (LONG; NORRIS, 2000, p. 599).

---

<sup>24</sup> 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” (LONG e NORRIS, 2000, p.599).

O modelo de tarefa proposto por Willis (1996; 2004) 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 linguística. Ademais, Willis (1996; 2004) destaca 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”<sup>25</sup>, 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.

Contudo, Julkunen (2001) afirma que “distintas tarefas propõem distintos objetivos e, por isso, elas afetam a motivação de distintas maneiras” (p. 33). Dörnyei (2019) destaca 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, como, 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, incluem-se: o conteúdo deve ser relevante para o aprendiz, levando-o a viver uma experiência autêntica; e, a estrutura deve ser clara, bem como seu processo e resultado, dentre várias outras. Dessa forma, diante da compreensão do que seja uma tarefa segundo a abordagem de ensino baseado em tarefas, observa-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.

A próxima subseção apresentará, em detalhe, o Modelo de Willis (2004) para a elaboração de uma tarefa, a qual norteará a elaboração do *design* da tarefa a ser aplicada durante a intervenção pedagógica no Grupo Experimental deste estudo.

### 2.3.2 O *design* da elaboração de uma tarefa proposto 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;

---

<sup>25</sup> No original “the goals of the task provide the main motivation (WILLIS, 1996, p.60).

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*. Para esta pesquisa, a compreensão dessas etapas é de suma importância para o *design* deste estudo, pois acredita-se que a tarefa elaborada com base na abordagem por tarefas promoverá um impacto considerável nas variáveis da motivação e da atenção na aula de língua espanhola/L2.

A decisão pelo modelo de tarefas adaptado por Willis (2004) 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, com o objetivo de produzir um resultado. Sendo que para atingir esse objetivo, 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. Para 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.

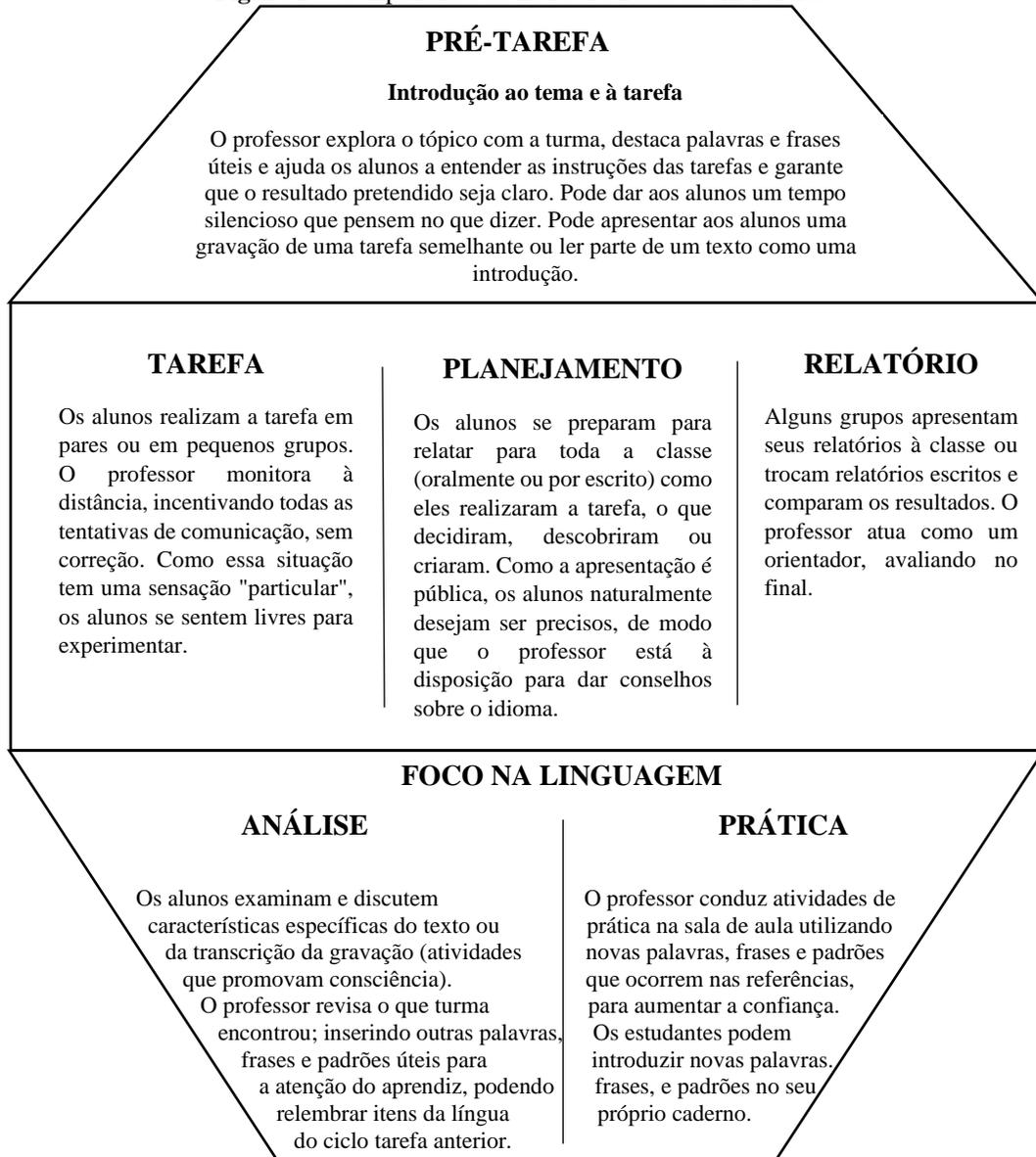
Willis (2004) afirma que existem vários tipos de tarefas e processos envolvidos em relação a elas, como por exemplo:

- (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 onde o grupo tem de decidir sobre a melhor solução para um problema, como, 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*, conforme pode ser visto na FIGURA 2, a seguir:

**Figura 2 – Componentes da Estrutura Baseada em Tarefas**

Fonte: Willis (2004, p. 96).

### (1) *Pré-Tarefa*

A Pré-tarefa tem a intenção de chamar a atenção dos alunos e motivá-los a se engajarem em sua realização. Essa fase introduz o tópico a ser abordado na tarefa e explora o tema que se 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 (WILLIS, 2004). 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. 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*

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

De acordo com Willis e Willis (2007) “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”<sup>26</sup> (p. 70). Nesse sentido, é essencial distinguir entre foco no significado, foco na linguagem e foco na forma. O professor inicia selecionando um tópico, o restringe e projeta os diferentes tipos de tarefas; ao desenvolver as tarefas, haverá diferentes necessidades de idioma. O foco na linguagem e na forma depende de como as tarefas são classificadas. Os alunos começam com uma tarefa simples e durante o ciclo de tarefas realizam tarefas cognitivas e linguísticas mais desafiadoras. Haverá instâncias diferentes para focar na linguagem e na forma; no entanto, o foco principal está no significado, já que os alunos desejam obter um resultado. O foco na linguagem ocorre quando os alunos “pausam seu processo de significado e passam a pensar sobre a própria linguagem”<sup>27</sup> (WILLIS; WILLIS, 2007, p. 113).

Diante das discussões apresentadas neste capítulo sobre motivação, atenção e *design* de tarefas, é possível concluir que o tipo de tarefa pode influenciar a atenção do aprendiz a um *input* determinado, sendo assim, as tarefas constituem um grande suporte para a aprendizagem de uma L2, conforme Dörnyei (2019). No mesmo sentido, 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 utilizada 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 entre 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.

---

<sup>26</sup> 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” (WILLIS e WILLIS, 2007, p.70).

<sup>27</sup> No original: “[...] pause their process for meaning and switch to thinking about the language itself” (WILLIS e WILLIS, 2007, p. 113).

## CAPÍTULO 3

### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo destina-se a explicar o percurso metodológico desenhado para alcançar os objetivos deste estudo. Primeiramente, o capítulo apresenta as perguntas de pesquisa que norteiam essa investigação, bem como as hipóteses levantadas a partir das perguntas norteadoras. Na sequência, este capítulo descreve os participantes da pesquisa e o procedimento utilizado para a seleção dos participantes. Além disso, apresenta o *design* geral da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta de dados elaborados para cada fase do estudo. Por fim, o capítulo aborda a metodologia adotada para a análise dos dados, assim como a justificativa para a definição da abordagem quantitativa para a análise das variáveis deste estudo e para os testes utilizados para a análise dos dados coletados.

#### 3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa foi de investigar como os aspectos motivacionais e atencionais de aprendizes de uma segunda língua (L2) se comportam mediante a aplicação de uma tarefa, elaborada de acordo com a abordagem baseada em tarefas, conhecida internacionalmente como *Task-Based Approach* (WILLIS & WILLIS, 2007), bem como de averiguar se esta abordagem foi benéfica no desenvolvimento dos aspectos motivacionais dos aprendizes de espanhol como L2. Além disso, o estudo buscou verificar se os aspectos motivacionais influenciam a atenção do aprendiz durante a realização de tarefas cognitivas complexas, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem da L2.

Sendo assim, com base nessas premissas, três (3) perguntas de pesquisa nortearam esse estudo:

1. O *task design* poderia causar um impacto na motivação dos aprendizes durante a realização de uma tarefa complexa? Se sim, de que forma?
2. A motivação poderia influenciar a atenção dos aprendizes de língua espanhola/L2 durante a realização de atividades em sala de aula?

3. Existe correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task design*?  
Se sim, qual é esta relação?

A partir dessas três (3) perguntas de pesquisa norteadoras para este estudo, levantaram-se as seguintes hipóteses:

A hipótese 1 refere-se à pergunta de pesquisa número 1: O *task design* poderia causar um impacto na motivação dos aprendizes durante a realização de uma tarefa complexa? Se sim, de que forma? O *task design* baseado em tarefas promoverá um impacto considerável nas variáveis da motivação e da atenção durante sua realização.

A hipótese 2 refere-se à pergunta de pesquisa número 2: A motivação poderia influenciar a atenção dos aprendizes de língua espanhola/L2 durante a realização de atividades em sala de aula? Os participantes estarão mais atentos durante a realização da tarefa, devido à motivação promovida pelo *task design* baseado em tarefas.

A hipótese 3 refere-se à pergunta de pesquisa número 3: Existe correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task design*? Se sim, qual é esta relação? O *task design* baseado em tarefas promoverá mais motivação e chamará mais a atenção do aprendiz para a realização da tarefa. Portanto, existirá correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task design* com base na abordagem por tarefas.

Os argumentos que justificam cada uma das hipóteses estão embasados na literatura, a seguir:

A hipótese número 1 baseia-se em diversos estudos (BERGSLEITHNER, 2007; BERGSLEITHNER, 2009, 2011; ELLIS, 1984, 2003; LONG, 1997; SKEHAN, 1996, 2003; SKEHAN, LONG e CROOKES, 1992; WILLIS, 1996, 2004; WILLIS; WILLIS, 2007) que sugerem que a abordagem em tarefas pode promover uma tomada de consciência dos aprendizes, bem como um melhor engajamento nas tarefas.

A hipótese número 2 apoia-se em estudos desenvolvidos nas áreas da motivação e da atenção por (DÖRNYEI, 1998, 2002, 2003, 2008; DÖRNYEI; CSIZÉR, 2002; DÖRNYEI; SCHMIDT, 2001; LEOW; 1997, 2001; SCHMIDT; WATANABE, 2001). De acordo com Dörnyei (1998), vários fatores motivacionais agem durante a execução de uma ação, assim como

antes e depois dela, fomentado a sequência da ação. Ele explicita que esses fatores motivacionais podem ser cognitivos, afetivos ou ainda variáveis, devido a condições e processos situacionais.

A hipótese número 3 baseia-se em pesquisas que embasam tanto a hipótese 1 como a hipótese 2, bem como os estudos de SCHMIDT (1990, 1995, 2001), que revelam que a aprendizagem de uma L2 está relacionada à capacidade dos aprendizes em dispensar atenção à forma.

### **3.2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA**

A seguir, discorre-se sobre a contextualização da pesquisa, descrita mediante um breve relato sobre o ensino da língua espanhola no Colégio onde o estudo foi aplicado, bem como as características dos participantes que compuseram a amostra dessa pesquisa.

#### **3.2.1 O colégio**

A pesquisa foi desenvolvida em um Colégio de Ensino Fundamental e Médio de Brasília, com falantes de português como primeira língua ou língua materna (L1), cuja escolha pela única língua estrangeira a ser cursada durante o Ensino Médio (espanhola ou inglesa) ocorre no final do 9º Ano do Ensino Fundamental, sendo que a língua espanhola é ofertada somente no Ensino Médio. O ano escolar escolhido para esta pesquisa foi o 3º ano do Ensino Médio, ano em que as aulas de língua estrangeira ocorrem duas vezes por semana, com tempos de aula de 45 minutos, totalizando 1 hora e 30 minutos de hora-aula.

Inicialmente, a pesquisa seria aplicada no 2º ano do Ensino Médio. No entanto, devido à pandemia causada pela COVID-19, uma doença que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves<sup>28</sup>, e aos protocolos de distanciamento social determinados pelo governo, as aulas presenciais foram direcionadas para o ambiente virtual,

---

<sup>28</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. No entanto, qualquer pessoa pode pegar essa enfermidade e ficar gravemente doente (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2019).

por conseguinte o tema inédito que seria abordado durante a atividade pedagógica no grupo experimental foi ministrado virtualmente. Em vista disso, decidiu-se que uma nova atividade seria criada e, no presente momento, para o 3º ano do Ensino Médio, sendo assim a coleta foi realizada em duas ocasiões com um número limitado de alunos em sala de aula. Essa escolha deveu-se aos novos protocolos de proteção contra o contágio da COVID-19 previstos pela instituição, os quais deviam ser seguidos no ambiente escolar, obedecendo critérios de distanciamento e quantidade de alunos reunidos em uma mesma sala de aula. Outro fator que justificou essa escolha deveu-se a que esta pesquisadora também ministra aulas nesse ano escolar, o que facilitou o contato entre ela e os participantes da pesquisa. Além disso, foi apresentado aos responsáveis pelo Colégio o Termo de Aceite Institucional e Esclarecimento para a devida realização desta pesquisa (APÊNDICE A).

### 3.2.2 Os participantes

Esta pesquisa foi conduzida com um número total de 22 participantes, jovens falantes de português como L1 e aprendizes de espanhol como L2. A idade dos participantes variou entre 16 e 18 anos no período da coleta de dados. No número total de participantes, 12 participantes integraram o grupo experimental (grupo que realizou a atividade pedagógica com base na abordagem por tarefas) e outros 10 participantes integraram o grupo controle (grupo que não realizou a mesma atividade do grupo experimental, mas que foi submetido aos mesmos testes e protocolos do grupo experimental). Essa divisão em dois grupos distintos foi feita pela necessidade de estabelecer parâmetros de comparação e análise dos resultados dos testes e protocolos que foram aplicados em ambos grupos. É importante destacar que a pesquisa seria realizada com a totalidade dos alunos do 3º ano do Ensino Médio (64 participantes), mas que devido à pandemia e às limitações impostas pela instituição, esse número sofreu uma considerável redução.

Aos participantes foram fornecidos detalhes sobre sua participação na pesquisa, como, por exemplo, a importância do estudo para o aprendizado de língua estrangeira, neste caso do espanhol, a quantidade de encontros entre os participantes com a pesquisadora, a duração do experimento, as atividades que seriam realizadas em cada fase da pesquisa, o local onde seria aplicado, a participação mediante decisão voluntária e a possibilidade de desistência a qualquer momento durante o experimento. No entanto, esta pesquisadora esclareceu que a participação, bem como a

falta dela, ou ainda, a desistência a qualquer momento do estudo não interferiria em nenhuma hipótese na nota de avaliação interna no colégio.

Quanto à confidencialidade<sup>29</sup>, os participantes foram comunicados que todos os registros coletados são estritamente sigilosos e protegidos a partir de codificação numérica, é dizer, somente a pesquisadora tem acesso aos dados. Além disso, foi esclarecido que, em caso de necessidade de utilização de imagem ou áudio coletado durante o experimento, os participantes seriam devidamente informados e sujeitos à aprovação prévia por escrito autorizando a publicação do material. Dessa forma, após a leitura, a discussão e os devidos esclarecimentos, os participantes comunicariam aos seus respectivos responsáveis sobre o estudo proposto, para a devida autorização de cada um deles, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais (APÊNDICE B) e do Termo de Assentimento pelos participantes (APÊNDICE C).

### 3.2.3 Características do Grupo Experimental

O grupo experimental foi o grupo que realizou a atividade pedagógica com base na abordagem em tarefas (SKEHAN; 1997, 2000; WILLIS; 1996, 2004; WILLIS; WILLIS, 2007), na qual os participantes realizaram uma tarefa que consistiu na elaboração de um itinerário de viagem. Ainda assim, a tarefa abordou implicitamente a estrutura-alvo (futuro simples do indicativo). Além da tarefa, o grupo foi submetido a um pré-teste, antes da tarefa, e dois pós-testes, um imediato, i.e., imediatamente após a tarefa, e, outro tardio, uma semana após a tarefa; e, a um protocolo *offline*<sup>30</sup> de atenção (após o pós-teste imediato), bem como a um protocolo *offline* de motivação (após o protocolo de atenção).

Este grupo foi composto por 12 participantes, com idade entre 16 e 18 anos. Todos os participantes estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio e se encontravam exatamente no quarto mês do corrente ano letivo (abril/2021). Cabe ressaltar que, devido à pandemia da COVID-19, as

---

<sup>29</sup> É a garantia do resguardo das informações dadas pelos participantes, em confiança e proteção, divulgadas apenas mediante autorização por escrito dos participantes e seus responsáveis.

<sup>30</sup> *Offline* é o termo usado para especificar que o protocolo foi aplicado antes ou depois da atividade pedagógica, isto é, fora do tempo real da execução das atividades, o qual seria, nesse caso, *online*.

aulas presenciais foram interrompidas desde o dia doze de março de 2020, passando então a realizar-se de forma híbrida, três dias semanais pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) existente na Instituição, por meio de *chat* e fóruns para sanar dúvidas das atividades e avaliações realizadas nesse ambiente; e dois dias semanais, presencialmente. Contudo, em razão de algumas limitações, a coleta somente pôde ser realizada pela ferramenta de videoconferência *Google Meet* em dias e horários determinados pelo Colégio, de forma a seguir o protocolo de distanciamento social e prevenção de contágio da COVID-19. Para a realização da coleta, foram escalados dois colaboradores, por esta pesquisadora: (1) um colaborador responsável por conduzir os participantes para a sala de videoconferência e entregar os materiais utilizados durante a coleta (atividades, testes e protocolos); e, (2) outro colaborador responsável pela transmissão via *Google Meet*, sendo que as instruções eram dadas pela pesquisadora à distância.

É necessário esclarecer que, inicialmente, as atividades em ambos os grupos, bem como a coleta de dados seriam realizadas no mesmo horário de aula de espanhol dos participantes da pesquisa, mas que devido às limitações supracitadas, a coleta ocorreu com grupos menores de alunos e em momentos distintos.

### 3.2.4 Características do Grupo Controle

O grupo controle realizou uma atividade pedagógica com base na resolução de exercícios, sem qualquer abordagem baseada em tarefas, pois não recebeu a mesma atividade do grupo experimental. O objetivo da ausência da atividade baseada em tarefas neste grupo foi de verificar as prováveis diferenças entre os níveis de motivação e de atenção em comparação com o grupo experimental, bem como se o *design* da tarefa utilizado no grupo experimental promoveu maior nível de motivação, em detrimento dos exercícios aplicados no grupo controle. Cabe ressaltar que foram utilizados alguns dos textos da tarefa do grupo experimental nos exercícios do grupo controle, os quais abordavam implicitamente a estrutura-alvo (futuro simples do indicativo). Em outras palavras, alguns trechos dos textos se repetiram em ambos os grupos, porém com *task designs* distintos. Além disso, este grupo foi submetido aos mesmos testes e protocolos do grupo experimental.

Este grupo foi composto por 10 participantes, com idade entre 16 e 18 anos. Todos os participantes estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio e se encontravam exatamente no quarto mês do corrente ano letivo (abril/2021). É importante destacar que, devido à pandemia da COVID-19, as aulas presenciais foram interrompidas desde o dia doze de março de 2020, passando então a realizar-se de forma híbrida, três dias semanais pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) existente na Instituição, por meio de *chat* e fóruns para sanar dúvidas das atividades e avaliações realizadas nesse ambiente; e dois dias semanais, presencialmente. Contudo, em razão de algumas limitações, a coleta somente pôde ser realizada pela ferramenta de videoconferência *Google Meet* em dias e horários determinados pelo Colégio, de forma a seguir o protocolo de distanciamento social e prevenção de contágio da COVID-19. Para a realização da coleta foram escalados dois colaboradores: um colaborador responsável por conduzir os participantes para a sala de videoconferência e entrega dos materiais utilizados durante a coleta (tarefa, testes e protocolos); e outro colaborador responsável pela transmissão via *Google Meet*, sendo que as instruções eram dadas pela pesquisadora à distância.

É necessário esclarecer que, inicialmente, as atividades em ambos grupos, bem como a coleta de dados seriam realizadas no mesmo horário de aula de espanhol dos participantes da pesquisa, mas que devido às limitações supracitadas, a coleta ocorreu com grupos menores de alunos e em momentos distintos. Portanto, houve uma adaptação à coleta, devido à pandemia.

### 3.2.5 A seleção dos participantes

Para compor o grupo de participantes desta pesquisa, foram convidados todos os alunos de espanhol do 3º ano do Ensino Médio, que compõem as turmas desta pesquisadora. Inicialmente, essa decisão foi tomada para obter um número maior de participantes, visto que uma quantidade maior de participantes é um fator significativo para a pesquisa quantitativa. Logo, os participantes que confirmaram sua participação foram divididos aleatoriamente. Entende-se também como traços positivos para a presente pesquisa, o fato de os alunos possuírem basicamente a mesma idade e estarem estudando, em sua maioria, no mesmo sistema de aprendizagem desde o início do 1º ano do Ensino Médio. Essa característica trouxe para a presente pesquisa uma certa

homogeneidade, quesito importante para a realização de um estudo quantitativo e com uma amostra relativamente equânime.

### 3.3 O DESIGN DO ESTUDO

O *design* geral do estudo foi composto de duas etapas: na primeira etapa, a realização de um pré-teste para o grupo experimental e para o grupo controle; depois, uma atividade pedagógica baseada em tarefas para o grupo experimental e, para o grupo controle, uma atividade pedagógica com uma sequência de exercícios; na sequência, um pós-teste imediato, aplicado logo após as atividades pedagógicas para ambos grupos; depois, um protocolo *offline* de atenção, para ambos os grupos; logo um protocolo *offline* de motivação para ambos grupos; e, na segunda etapa, uma semana depois da atividade pedagógica em ambos os grupos, um pós-teste tardio para ambos grupos. Os participantes do grupo experimental e do grupo controle foram submetidos a todas as fases da pesquisa. No entanto, é importante destacar que o grupo controle não realizou a atividade pedagógica baseada em tarefas, como o grupo experimental, com o objetivo de estabelecer parâmetros de comparação entres ambos grupos.

#### 3.3.1 A Primeira Etapa – Aplicação do Pré-Teste (PT1), das atividades pedagógicas, do pós-teste imediato (PT2), do protocolo *offline* de atenção (PAT) e do protocolo *offline* de motivação (PMO)

Nesta primeira etapa, foi realizado o pré-teste, nomeado de pré-teste (PT1) (APÊNDICE D), elaborado por esta pesquisadora, composto de 10 questões de múltipla escolha sobre o uso do futuro simples do indicativo, nas quais os participantes deveriam escolher a alternativa que completasse corretamente as orações propostas. É importante ressaltar que as orações abordavam pronomes pessoais distintos, formas regulares e irregulares. Também, cabe destacar que entre as opções de respostas às questões haviam distratores artificiais, elaborados pela junção do espanhol e do português, a fim de se avaliar com maior precisão o conhecimento prévio da estrutura-alvo, o futuro simples do indicativo. Por fim, o objetivo principal do PT1 foi de detectar o conhecimento prévio dos aprendizes em relação ao ponto gramatical mencionado.

Após a aplicação do PT1, foi realizada a fase da atividade pedagógica baseada em tarefas no grupo experimental (APÊNDICE E) e da atividade pedagógica baseada em exercícios no grupo controle (APÊNDICE F). O tratamento da atividade pedagógica do grupo experimental seguiu a abordagem por tarefas, conforme proposta por Skehan (1996, 2003); Willis (1996, 2004); e, Willis; Willis (2007). Na visão desses pesquisadores, uma abordagem baseada em tarefas poderia trazer contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo. Não obstante, o tratamento da atividade pedagógica do grupo controle consistiu na realização de uma atividade pedagógica baseada em exercícios, conforme sugerido por Ellis (2000), em que os participantes resolveram uma sequência de exercícios e se dedicaram a produzir formas linguísticas corretas. Ambas atividades foram descritas detalhadamente nas seguintes subseções 3.3.1.1 e 3.3.1.2, respectivamente.

Em seguida, após a aplicação das atividades pedagógicas em cada grupo, foi realizado o pós-teste imediato, nomeado PT2 (APÊNDICE G), que consistiu de 10 questões de múltipla escolha sobre o futuro simples do indicativo. Todas as questões eram diferentes daquelas existentes no PT1, mas abordavam os mesmos verbos no futuro simples do indicativo, regulares e irregulares, alterando somente os sujeitos das orações e o contexto de cada uma delas, a fim de não se alterar o nível de complexidade das questões. O objetivo principal do PT2 foi de verificar o nível de atenção que os alunos dispensaram à estrutura-alvo abordada, implicitamente, na atividade pedagógica com base em tarefas para o grupo experimental, e na atividade pedagógica baseada na resolução de exercícios para o grupo controle, bem como se estabeleceram correções de possíveis respostas equivocadas registradas no PT1. Cabe destacar que entre as opções de respostas às questões também foram criados distratores artificiais como no PT1.

Na sequência, foi aplicado o protocolo *offline* de atenção (PAT) (APÊNDICE H), composto de vinte perguntas de múltipla escolha sobre a atenção, relacionadas às atividades pedagógicas que os participantes haviam participado. Esse protocolo foi criado com a intenção de verificar o nível de atenção dos alunos ao *input* gramatical e textual das atividades desenvolvidas durante as atividades pedagógicas.

Por último, os participantes responderam ao protocolo *offline* de motivação (PMO) (APÊNDICE I), composto de vinte perguntas sobre motivação com base em uma Escala Likert<sup>31</sup>, nas quais eles tinham que marcar uma opção entre discordo totalmente; discordo; não concordo, nem discordo; concordo; e concordo totalmente. Todas as perguntas eram relacionadas à atividade pedagógica que eles haviam acabado de receber. Sendo que, as primeiras 10 perguntas se relacionavam à motivação dos participantes para aprender a língua-alvo e as 10 perguntas seguintes à motivação dos participantes em relação à tarefa, para o grupo experimental, e aos exercícios, para o grupo controle. Esse protocolo foi elaborado (e adaptado) com base em um questionário criado pelos pesquisadores You, Dörnyei e Csizér (2016). Na sequência, a pesquisadora explicou aos participantes que, após uma semana, eles teriam que realizar a segunda e última fase da pesquisa.

### 3.3.1.1 O *design* da tarefa do grupo experimental

O *design* da tarefa do grupo experimental foi elaborado de maneira que os aprendizes obtivessem foco no significado, mas também, implicitamente, na forma. O objetivo da tarefa era completar um itinerário de viagem, utilizando folhetos de pontos turísticos, na qual o estrutura-alvo escolhida, o futuro simples do indicativo, foi abordada implicitamente. Além disso, 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 nos lugares determinados, obedecendo o distanciamento exigido entre eles, a fim de formar um grande grupo. Logo, a pesquisadora introduziu a 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 pesquisadora 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

---

<sup>31</sup> “A escala Likert foi batizada em homenagem a seu criador Rensis Likert (1903-1981) que também é conhecida como escalas de avaliação somadas porque a pontuação da escala é uma simples soma das respostas sobre os itens (BERNSTEIN, 2005). De acordo com diversos autores, entre eles Balasubramanian (2012); Ary, Jacobs e Razavieh (2006), Camparo (2013), Edmondson (2005), a escala Likert é a mais popular forma de mensuração de atitudes”. (ANTONIALI, ANTONIALI, ANTONIALI, 2016, p. 1)

algumas ideias de passeios, bem como doze folhetos para que os alunos escolhessem os lugares que julgassem mais interessantes e registrassem em seus itinerários o que eles fariam em cada um deles. A pesquisadora também esclareceu que a representante da empresa turística, a senhorita Kika, solicitou que os alunos enviassem de volta o itinerário para que ela pudesse analisar a melhor forma de atender aos anseios de todos os participantes. Além disso, a pesquisadora 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 coisas que poderiam fazer na CDMX. Após a apresentação do vídeo, a pesquisadora deu alguns exemplos do que eles poderiam fazer em alguns dos lugares apresentados. Em seguida, a pesquisadora solicitou a um dos colaboradores da coleta que entregasse um itinerário e os 12 panfletos para cada participante. Logo, a pesquisadora solicitou que os alunos lessem as etapas que deveriam ser seguidas para a realização da tarefa: (1) ver o vídeo enviado pela empresa *MexTur*; (2) ler, em grupo, as atividades que estavam determinadas no itinerário; (3) ler as informações de cada lugar, destacando o que eles gostariam de fazer na CDMX; logo, (4) completar os períodos dos itinerários em que não havia nenhuma atividade planejada, escrevendo, por exemplo (*a dónde iremos, qué haremos, qué veremos, qué compraremos, dónde almorzaremos o cenaremos*, entre outras opções); e por último, (5) apresentar à pesquisadora o itinerário de viagem completo. 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.

Em relação à *etapa 1*, 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 de motivá-los e trazer mais realidade para o contexto da tarefa. Na *etapa 2*, os alunos tiveram a oportunidade de ler as opções de passeios da empresa turística registrados no itinerário, as quais continham, em todas elas, 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. Já na *etapa 3*, os alunos deveriam ler o conteúdo dos panfletos para decidir, em grupo, o que eles fariam em cada ponto turístico escolhido. Depois disso, na *etapa (4)*, os alunos registraram em seus itinerários o que eles fariam, comeriam, conheceriam, entre outras ações, tendo como base os exemplos já contidos neles (*llegaremos a la ciudad, descansaremos en el hotel, haremos una excursión, comeremos dulces mexicanos*, entre outros). Cabe ressaltar que havia um total de vinte e quatro 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 nesta etapa, na metade do tempo reservado para ela, a pesquisadora solicitou aos participantes um minuto de atenção e exibiu um vídeo de cinquenta 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. Esse elemento surpresa foi pensado para trazer mais realidade para a tarefa, chamar a atenção dos alunos para sua realização e motivá-los a completar o itinerário da melhor forma possível.

A Etapa do *Ciclo da Tarefa* foi observada quando os alunos executaram as *etapas 2, 3, 4 e 5*, descritas anteriormente. É nesse momento em 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 apresentação do itinerário concluído. Em outras palavras, o foco era a realização da própria tarefa.

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, destacando 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 já registradas no itinerário sobre alguns 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 Cores<sup>32</sup>, conforme proposta por Goethe (1810). 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 complementares<sup>33</sup> 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 Illustrator<sup>34</sup> para a elaboração de todo o material.

Após a conclusão da atividade pedagógica baseada em tarefas no grupo experimental, a pesquisadora deu continuidade à aplicação do PT2, PTA e PMO, respectivamente, a fim de dar seguimento à coleta de dados.

### 3.3.1.2 A sequência de exercícios do grupo controle

A aplicação do *design* pedagógico do Grupo Controle consistiu da realização de uma atividade constituída de uma sequência de exercícios, na qual os alunos se dedicaram a interpretar textos, bem como a utilizar formas linguísticas corretas, sem um objetivo comunicativo. Sendo assim, a professora entregou uma atividade para cada participante e explicou o que eles deveriam fazer em cada um dos três exercícios propostos, limitando-se a comentar o comando de cada um deles. Além disso, os alunos fizeram a atividade sozinhos, devendo entregar os exercícios concluídos assim que terminassem.

No exercício (1), os alunos leram cinco panfletos sobre pontos turísticos do México e responderam sentenças relacionadas a cada um deles, marcando certo ou errado. É importante ressaltar que os cinco panfletos utilizados para esta etapa foram selecionados entre aqueles

---

<sup>32</sup> 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 (1810).

<sup>33</sup> Itten (1973) defende que “a regra das cores complementares é a base de um *design* harmônico, porque sua observação estabelece um equilíbrio preciso no olho” (ITTEN, 1973, p. 49).

<sup>34</sup> 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.

aplicados na tarefa da atividade pedagógica do grupo experimental, porém com adaptações em seus títulos para inserir formas do *input* gramatical abordado, o futuro simples do indicativo em negrito. Sendo assim, os exercícios possuíam o mesmo *input* textual, utilizando a Teoria das Cores aplicada na tarefa, a fim de promover a mesma intencionalidade atencional do grupo experimental. Logo, no exercício (2), os alunos relacionaram duas colunas, com o objetivo de formar 10 frases corretas, sendo que cada frase continha uma forma do futuro simples do indicativo destacado em negrito. Dando seguimento, no exercício (3), os alunos completaram um texto, com a forma correta dos verbos indicados entre parênteses no futuro simples do indicativo. Todos os verbos utilizados neste exercício, um total de vinte e quatro verbos, eram os mesmos verbos abordados na tarefa do grupo experimental. Para indicar que as respostas deveriam ser dadas utilizando o futuro simples do indicativo, foram apresentados três verbos neste mesmo tempo verbal (*empezará, terminará e llegaremos*). Após a conclusão da sequência de exercícios, a pesquisadora deu continuidade à aplicação do PT2, PTA e PMO, respectivamente, a fim de dar seguimento à coleta de dados.

### 3.3.2 A Segunda Etapa – Aplicação do Pós-Teste Tardio (PT3)

A segunda etapa iniciou com a aplicação do pós-teste tardio, nomeado PT3, a qual foi realizada no intervalo de uma semana após as atividades desenvolvidas em ambos os grupos. O PT3 (APÊNDICE J) foi elaborado utilizando os mesmos verbos contidos nos testes PT1 e PT2, contudo, da mesma forma que o PT2, os sujeitos das orações e o contexto de cada uma delas foi modificado, para que os participantes não tivessem a impressão de que estavam respondendo os questionários anteriores. É importante destacar que essa mudança não interferia na complexidade dos testes, pois todos eles possuíam as mesmas respostas. O objetivo do PT3 foi de verificar, novamente, o nível de atenção ao ponto gramatical abordado implicitamente, bem como possíveis correções de respostas equivocadas registradas no PT1 e PT2.

### 3.4 INSTRUMENTOS

Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: do pré-teste (PT1), na primeira semana; da aplicação das atividades pedagógicas com *task design* distinto (tarefa e exercícios); do pós-teste imediato (PT2), imediatamente após a aplicação das atividades; do protocolo *offline* de atenção (PAT) e do protocolo *offline* de motivação (PMO); do pós-teste tardio (PT3), na segunda semana. Todos esses instrumentos estão detalhados nas seguintes seções.

#### 3.4.1 Pré-Teste (PT1)

O pré-teste (PT1), elaborado por esta pesquisadora, é composto de dez questões de múltipla escolha sobre o uso do futuro simples do indicativo, envolvendo verbos regulares e irregulares, como também todos os pronomes pessoais. Todas as questões continham quatro opções de resposta, sendo uma única correta. A seleção dos verbos contidos no PT1 foi feita com base nos mesmos verbos utilizados na atividade com o *design* baseado em tarefas, bem como na atividade baseada em exercícios. O objetivo do PT1 (APÊNDICE D) foi de verificar o conhecimento prévio dos participantes da estrutura-alvo.

#### 3.4.2 Pós-Teste Imediato (PT2)

O pós-teste imediato (PT2), elaborado por esta pesquisadora, consiste de dez questões de múltipla escolha sobre o uso do futuro simples do indicativo. O *input* textual das questões do PT2 era diferente do existente no PT1, mas possuía como respostas os mesmos verbos no futuro simples do indicativo, regulares e irregulares, contidos no PT1, porém com alteração do contexto e de alguns pronomes pessoais relacionados em cada uma delas. Todas as questões continham quatro opções de resposta, sendo uma única correta. O objetivo do PT2 (APÊNDICE G) foi de verificar o nível de atenção que os participantes dispensaram à estrutura-alvo abordada implicitamente na atividade pedagógica baseada em tarefas e na atividade pedagógica baseada em exercícios, bem como se houve correções de possíveis respostas equivocadas registradas no PT1.

### 3.4.3 Pós-Teste Tardio (PT3)

O pós-teste tardio (PT3) foi elaborado por esta pesquisadora e consiste de dez questões de múltipla escolha, também sobre o futuro simples do indicativo. O PT3 (APÊNDICE J) foi elaborado utilizando as mesmas respostas do PT1 e PT2, contudo o contexto foi modificado. Cabe destacar que as respostas corretas para os testes (PT1, PT2 e PT3) eram as mesmas. O PT3 foi realizado no intervalo de uma semana após a aplicação do PT2 e sua aplicação foi feita para verificar, novamente, o nível de atenção à estrutura-alvo dispensado pelos participantes, porém depois de uma semana do tratamento pedagógico em ambos grupos, experimental e controle.

### 3.4.4 Protocolo *offline* de atenção (PAT)

O protocolo *offline* de atenção (PAT) (APÊNDICE H) foi elaborado por esta pesquisadora e por sua orientadora e é composto de vinte questões de múltipla escolha, com a intenção de verificar a atenção que os participantes dispensam ao *input* gramatical e textual, abordados nas atividades com *task designs* distintos, um baseado em tarefas, no grupo experimental, e, o outro, baseado em exercícios, no grupo controle. O PAT buscou verificar se existiu diferença na atenção que os participantes de ambos grupos dispensaram durante a atividade pedagógica desenvolvida.

### 3.4.5 Protocolo *Offline* de Motivação (PMO)

O protocolo *offline* de motivação (PMO) (APÊNDICE I) foi elaborado por esta pesquisadora e por sua orientadora, com base em um questionário criado pelos pesquisadores You, Dörnyei e Csizér (2016). O PMO foi aplicado após o Protocolo de Atenção (PAT). Para sua criação, foram elaboradas 20 perguntas, sendo as 10 perguntas iniciais sobre a motivação dos participantes para aprender a língua-alvo, intitulado (PMO1); e, as 10 perguntas seguintes, sobre sua motivação em relação à atividade que eles participaram em ambos os grupos, intitulado (PMO2). Para a elaboração deste protocolo, foi utilizado um método de mensuração conhecido como Escala *Likert*, que mede as atitudes e o grau de conformidade do respondente a uma

afirmação. A decisão de utilizar esse tipo de questionário permite medir posturas e opiniões com um nível maior de nuance, variando entre discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo e concordo totalmente.

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados desta pesquisa seguirá o modelo experimental de pesquisa quantitativa, detalhado na subseção 3.5.1. Logo, será descrito o *design* da análise de dados, na subseção 3.5.2.

#### 3.5.1 O Tipo de Pesquisa Experimental

Para a análise de dados, optou-se neste estudo por uma análise de natureza quantitativa. Os estudos de base quantitativa (ou pesquisas estatísticas) lidam tanto com fenômenos de grupos, quanto comportamentos individuais, sendo consideradas também pesquisas transversais, visto que consideram um grupo de pessoas com um corte transversal de comportamentos possíveis em um momento específico ou em vários momentos diferentes (BROWN, 1988). Sendo assim, esse tipo de pesquisa promove informações importantes sobre indivíduos e grupos que não são possíveis em outro tipo de investigação, ao transpor um construto abstrato que, ao ser mensurado em forma de dados brutos, ou seja, em forma de escores, se torna uma variável.

Nesta pesquisa, três variáveis foram analisadas: (1) a motivação, segundo o modelo de Dörnyei (2015, 2019), entre outros pesquisadores; (2) a atenção, conforme proposta por Schmidt (2001), Leow (1997), Norris e Ortega (2000) e Bergsleithner (2009, 2011), entre outros estudiosos; e, (3) o *task design* com base na abordagem por tarefas, segundo o modelo Willis (2004), Willis e Willis (2007), Dörnyei (2019), entre outros pesquisadores, tomando como parâmetro de comparação uma atividade com o *task design* elaborado com base na resolução de uma sequência de exercícios. Deste modo, o presente estudo buscou investigar se existe algum impacto desses dois tipos de *task design* (atividade proposta) na motivação dos participantes e sua influência na atenção, dispensada por eles durante seu desempenho em sala de aula, bem como se existe correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task design*.

### 3.5.2 *Design* da análise dos dados

Nesta subseção serão reportados os procedimentos metodológicos que foram adotados para a análise dos dados obtidos, assim como as análises que serviram como referência às perguntas e hipóteses deste estudo.

Após a coleta dos dados, os dados foram disponibilizados em uma página do *Microsoft Excel 2010*, na qual foram registrados, individualmente, todos os escores obtidos por cada participante, respectivamente, em todos os testes (PT1, PT2 e PT3); assim como, todos os escores obtidos no protocolo de atenção (PAT) e no protocolo de motivação (PMO). Além disso, essa ferramenta foi utilizada para a criação de planilhas e gráficos para a descrição dos dados obtidos em cada instrumento aplicado.

Para conduzir a análise estatística, os testes de inferência probabilística tiveram como suporte o programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 21)*, por meio do qual foi realizada a análise estatística básica, a fim de obter valores de média, mediana e variância, medidas utilizadas para avaliar a tendência de um conjunto de dados para fins de comparação, bem como os valores de normalidade dos dados.

Para avaliar os parâmetros de normalidade dos dados obtidos nos testes e protocolos, foi conduzido o teste de *Shapiro-Wilk*, teste utilizado com o objetivo de verificar se a distribuição dos dados se desvia do modelo de distribuição normal.

Para a avaliação dos resultados dos testes e protocolos aplicados neste estudo (PT1, PT2, PT3, PAT, PMO), foi realizada a comparação de medianas, a fim de observar se os resultados encontrados entre os dois grupos são similares ou não. Neste estudo, a comparação de medianas foi utilizada para verificar se houve algum desenvolvimento na precisão gramatical da estrutura-alvo, após as atividades realizadas, bem como se houve alguma influência da motivação na atenção do aprendiz, dispensada ao *input* recebido, através de atividades pedagógicas distintas. Além disso, foi conduzido o teste *Mann-Whitney* para verificar a significância entre os dois grupos, a fim de determinar se os dados obtidos mostram resultados significativos ou não.

A Regressão Categórica (CATREG), método estatístico utilizado para prever a tendência da variável da motivação PMO2 (variável previsora<sup>35</sup>) a influenciar a variável da atenção PAT (variável dependente<sup>36</sup>), foi conduzida a fim de se verificar se existe relações entre essas variáveis e determinar a influência de uma relação à outra.

Já a Correlação de *Spearman*, teste que realiza o cruzamento entre todas as variáveis presentes neste estudo, a fim de se verificar se existe correlação estatisticamente significativa entre elas. É importante ressaltar que o nível de significância estabelecido para as análises foi de  $p > 0,05$ , que é um nível amplamente utilizado e aceitável em estudos na área de pesquisa da Linguística Aplicada (Bergsleithner, 2007).

Por fim, de posse de todos os dados, as análises foram estatisticamente concluídas a partir de construção de tabelas, que demonstraram as informações coletadas, a fim de obter os resultados conclusivos deste estudo.

---

<sup>35</sup> A variável previsora é aquela que permite predizer uma resposta, também é conhecida como variável independente. e variável dependente é aquela que pode ser alterada ou influenciada pela variável previsora, também chamada de independente (SIEGEL, 1995).

<sup>36</sup> A variável dependente é aquela que pode ser alterada ou influenciada pela variável previsora (SIEGEL, 1995).

## CAPÍTULO 4

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados e discussão deste estudo. Ao longo das seções serão reportados os dados das análises estatísticas. Na seção 4.1.1, serão descritos os resultados da Análise Descritiva dos testes e das variáveis do estudo: motivação, atenção e *task design*. Na seção 4.1.2, serão apresentados os resultados da Análise Inferencial das variáveis sob investigação. Na última seção, seção 4.2, será abordada a discussão dos resultados encontrados referente a cada uma das perguntas de pesquisas e hipóteses apresentadas neste estudo.

#### 4.1 RESULTADOS

##### 4.1.1 Análise Descritiva

Os testes e protocolos deste estudo foram compostos da seguinte forma: PT1 (pré-teste), para verificar o conhecimento prévio da estrutura-alvo; PT2 (pós-teste imediato), para verificar a precisão gramatical da estrutura-alvo; PT3 (pós-teste tardio), para verificar novamente a precisão gramatical da estrutura-alvo; PAT (protocolo de atenção), para verificar a atenção dispensada à estrutura-alvo na atividade realizada; PMO1 (protocolo de motivação 1), para verificar a motivação em relação à aprendizagem da língua-alvo; e PMO2 (protocolo de motivação 2), para verificar a motivação em relação à atividade realizada.

Inicialmente, foi realizado o processamento dos dados obtidos nos testes e protocolos aplicados neste estudo, a fim de detalhar as variáveis e a quantidade de N coletado, ou seja, o número de participantes, conforme TABELA 1, na página seguinte. De acordo com estes dados, foram levados em consideração todos os escores obtidos com os 22 participantes deste estudo, separados em dois grupos: 12 aprendizes no Grupo Experimental e 10 aprendizes no Grupo Controle. Veja-se a TABELA 1, a seguir:

TABELA 1 – Resumo do Processamento de Caso

Testes e Protocolos		Casos					
		Válido		Ausente		Total	
		N	Participantes	N	Participantes	N	Participantes
PT1	Grupo Experimental	12	100%	0	100%	12	100%
	Grupo Controle	10	100%	0	100%	10	100%
PT2	Grupo Experimental	12	100%	0	100%	12	100%
	Grupo Controle	10	100%	0	100%	10	100%
PT3	Grupo Experimental	12	100%	0	100%	12	100%
	Grupo Controle	10	100%	0	100%	10	100%
PAT	Grupo Experimental	12	100%	0	100%	12	100%
	Grupo Controle	10	100%	0	100%	10	100%
PMO 1	Grupo Experimental	12	100%	0	100%	12	100%
	Grupo Controle	10	100%	0	100%	10	100%
PMO 2	Grupo Experimental	12	100%	0	100%	12	100%
	Grupo Controle	10	100%	0	100%	10	100%

A TABELA 2, na página seguinte, reúne alguns dados descritivos das variáveis deste estudo, levando em consideração os valores dos testes e protocolos separados por grupo (Experimental e Controle), indicando valores importantes como média, mediana, variância, mínimo, máximo e desvio padrão, os quais são utilizados para medir a tendência de um conjunto de dados para fins de comparação. Neste estudo, os valores da mediana, medida do valor central de um conjunto de valores ordenados do menor para o maior (MOORE; NOTIZ; FLIGNER, 2013) foram utilizados para a análise de comparação dos dados obtidos. Os dados da mediana de cada variável, representados na TABELA 2 a seguir, foram obtidos por meio da média aritmética dos dois valores centrais de cada teste e protocolo. Ainda assim, é importante destacar que devido ao tamanho da amostra ter se mostrado pequena, optou-se pela utilização de testes não paramétricos, os quais utilizam os valores de mediana para análise e obtenção de resultados.

**TABELA 2 – Valores de média, mediana, variância, mínimo, máximo e desvio padrão dos testes e protocolos separados por grupos**

Testes e Protocolos	Grupo Experimental						Grupo Controle					
	M	Med	Var	Min	Max	DP	M	Med	Var	Min	Max	DP
<b>PT1</b>	6,08	6,00	4,81	3,00	10,00	2,19	5,10	4,50	6,76	2,00	10,00	2,60
<b>PT2</b>	6,33	6,00	7,15	2,00	10,00	2,67	6,80	8,00	9,28	2,00	10,00	3,04
<b>PT3</b>	7,50	8,00	6,45	4,00	10,00	2,54	8,10	9,00	5,43	4,00	10,00	2,33
<b>PAT</b>	15,50	15,00	5,18	13,00	19,00	2,27	13,40	14,00	3,60	9,00	16,00	1,89
<b>PMO1</b>	4,12	4,40	0,30	3,00	4,70	0,54	3,83	3,65	0,42	2,90	4,90	0,64
<b>PMO2</b>	4,25	4,30	0,13	3,40	4,80	0,36	3,62	3,40	0,22	3,10	4,50	0,47

Legenda: M (média); Med (mediana); Var (variância); Min (mínimo), Max (máximo) e DP (desvio padrão).

Com base na análise de comparações entre os testes e protocolos separados por grupo, grupo experimental e grupo controle, a TABELA 2 apresenta os resultados da estatística descritiva para os testes e protocolos aplicados.

Considerando as medianas do PT1 para o grupo experimental (Mediana = 6,00) e grupo controle (Mediana = 4,50), observa-se que ambos os grupos apresentam valores similares. Isso indica que a diferença entre os grupos não é significativa, no que tange ao conhecimento prévio do ponto gramatical, mostrando, assim, uma certa homogeneidade entre os grupos.

Em relação aos valores de mediana do PT2 para o grupo experimental (Mediana = 6,00) e grupo controle (Mediana = 8,00); e do PT3 para o grupo experimental (Mediana = 8,00) e grupo controle (Mediana = 9,00), ocorre o mesmo fenômeno dos valores do PT1, os valores também são parecidos em ambos os grupos. Esses resultados indicam que ambos os grupos alcançaram resultados semelhantes em relação à precisão da estrutura-alvo abordada nos três testes aplicados: PT1, conhecimento prévio da estrutura-alvo; PT2, pós-teste imediato, e PT3, pós-teste tardio. E isso demonstra que há homogeneidade, ainda, quanto à precisão da estrutura-alvo nos três testes aplicados em ambos os grupos.

No que se refere aos valores da mediana do PAT encontrados no grupo experimental (Mediana = 15,00) e grupo controle (Mediana = 14,00), observa-se, novamente, similaridade de dos valores obtidos, isso indica que não há diferença da atenção dispensada entre os grupos aos aspectos formais gramaticais abordados nas atividades pedagógicas distintas em cada um deles.

Em relação aos valores de mediana do PMO1 para o grupo experimental (Mediana = 4,40) e controle (Mediana = 3,65), observa-se que ambos os grupos apresentaram valores similares referente à motivação para aprender a língua-alvo. De forma semelhante, os valores da mediana do PMO2 do grupo experimental (Mediana = 4,30) e do grupo controle (Mediana = 3,40) mostraram um resultado semelhante, indicando que a motivação para realizar as atividades pedagógicas desenvolvidas em cada grupo é similar. Os resultados encontrados na comparação de medianas dos testes e protocolos indicam valores similares entre o grupo experimental e controle, contudo testes estatísticos foram aplicados para verificar se essa semelhança procede de fato ou não, diante dos resultados de significância obtidos, como pode ser visto na análise inferencial.

A seguinte tabela, TABELA 3, representa o teste de normalidade das variáveis deste estudo. Este teste serve como um parâmetro utilizado para escolher que tipo de teste estatístico seria mais apropriado para o estudo, se um teste paramétrico ou um teste não-paramétrico<sup>37</sup>. Para a análise de normalidade dos dados obtidos, optou-se por utilizar o teste de normalidade *Shapiro-Wilk*, teste indicado para avaliar a normalidade de amostras pequenas. Esse teste identifica se a distribuição dos dados se desvia desse modelo de distribuição normal, pois ele compara os escores das amostras com um modelo de distribuição normal de mesma média e variância. Embora o resultado do teste de *Shapiro-Wilk* tenha se mostrado não significativo para a maioria das variáveis, indicando que os dados da amostra não diferem de uma distribuição normal, optou-se por utilizar testes não-paramétricos para a análise dos dados deste estudo, a fim de obter resultados mais confiáveis. Inicialmente, os dados foram submetidos a testes paramétricos, contudo, considerou-se mais precisa a utilização de testes não-paramétricos, devido ao tamanho da amostra. Observa-se na TABELA 3, a seguir, os valores não significativos encontrados nos testes e protocolos: grupo experimental (PT1 = 0,654; PT2 = 0,312; PAT = 0,111; PMO1 = 0,071; e PMO2 = 0,453) e grupo controle (PT1 = 0,178; PT2 = 0,104; PAT = 0,131; PMO1 = 0,800; e PMO2 = 0,091); e significativos: grupo experimental (PT3 = 0,005) e grupo controle (PT3 = 0,004).

---

<sup>37</sup> De acordo com Siegel (1995), critérios para utilizar a estatística paramétrica ou não paramétrica fundamentam-se no tipo da variável e na distribuição (normalidade) dos dados. Estatísticas paramétricas normalmente são provenientes de dados quantitativos (numéricos), porém devem atender ao pressuposto de normalidade. Estatísticas não paramétricas normalmente são provenientes de dados qualitativos (categóricos) e apresentam variáveis mensuradas na escala ordinal e/ou nominal.

TABELA 3 – Teste de normalidade

Testes/Protocolos/Grupos		Shapiro-Wilk		
		Estatística	df	Sig.
PT1	Grupo Experimental	0,951	12	0,654
	Grupo Controle	0,892	10	0,178
PT2	Grupo Experimental	0,923	12	0,312
	Grupo Controle	0,871	10	0,104
PT3	Grupo Experimental	0,779	12	0,005
	Grupo Controle	0,751	10	0,004
PAT	Grupo Experimental	0,888	12	0,111
	Grupo Controle	0,880	10	0,131
PMO 1	Grupo Experimental	0,873	12	0,071
	Grupo Controle	0,961	10	0,800
PMO 2	Grupo Experimental	0,936	12	0,453
	Grupo Controle	0,866	10	0,091

#### 4.1.2 Análise Inferencial

Para a análise da comparação dos protocolos de motivação (PMO1 e PMO2), foi utilizado o teste *Mann-Whitney*, teste indicado quando existem dois grupos com diferentes participantes, a fim de comparar as medianas dos dois grupos e identificar se a diferença entre eles é significativa ou não, conforme a TABELA 2. De acordo com o resultado deste teste, é possível observar que para a variável PMO1, a diferença de medianas entre o grupo experimental (Mediana = 4,40) e o grupo controle (Mediana = 3,65) é não significativa [ $U = 42,00$ ,  $p = 0,234$ ]. Já para a variável PMO 2, a diferença de medianas entre o grupo experimental (Mediana = 4,30) e o grupo controle (Mediana = 3,40) é significativa [ $U = 20,00$ ,  $p = 0,008$ ], representando um tamanho de efeito médio ( $r = -0,56$ ), sugerindo que o grupo experimental obteve um aumento na motivação em relação ao *task design* desenvolvido nesse grupo. Os valores de significância do teste *Mann-Whitney* podem ser observados na TABELA 4, na seguinte página.

TABELA 4 – Análise de comparação dos protocolos de motivação PMO1 e PMO2

Teste	PMO1	PMO2
Mann-Whitney	40,000	20,000
Wilcoxon W	97,000	75,000
Z	- 1,190	- 2,655
Sig. Assint. (2 caudas)	,234	,008
Sig Exata [2(Sig. de 1 - cauda)]	,254 <sup>b</sup>	,007 <sup>b</sup>

a. Variável de agrupamento: Grupos

b. Não corrigido para vínculos.

Para a análise do impacto da motivação na atenção dos aprendizes durante as atividades pedagógicas desenvolvidas, foi conduzida a Regressão Categórica (CATREG) para prever a tendência da variável PMO2 (variável previsora) influenciar a variável PAT (variável dependente). Na sequência, a TABELA 5 apresenta a representação de fato da regressão categórica realizada, intitulada Resumo do Modelo. Essa tabela mostra o R quadrado, que é o coeficiente de correlação ao quadrado, para demonstrar o quanto a motivação impactou a atenção dos aprendizes durante a atividade desenvolvida em cada grupo. Sendo assim, o resultado obtido indica que 10,2% da variação da atenção é explicada pela variação da motivação ( $R^2 = 0,102$ ), sugerindo que a variação da motivação (variável PMO2) não explica a variação da atenção (PAT) dos aprendizes [ $F(1,20) = 2,27$ ;  $p = 0,148$ ]. Esse resultado demonstra que a atenção dispensada aos aspectos abordados na atividade desenvolvida em cada grupo está relacionada à capacidade cognitiva individual dos aprendizes de língua (SCHMIDT, 1995; SKEHAN, 1996, 2001; ROBINSON, 2001).

TABELA 5 – Resumo do modelo

	R múltiplo	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro de previsão aparente
Dados padronizados	,319	,102	,057	,898

Variável dependente: PAT

Previsor: PMO2

Além da Regressão Categórica supracitada, foi realizado novamente o teste *Mann-Whitney*, para verificar a diferença dos valores da variável da atenção (PAT) entre os dois grupos

(experimental e controle). O resultado indicou que a diferença de medianas entre o grupo experimental (Mediana = 15,00) e o grupo controle (Mediana = 14,00) não é significativa [ $U = 32,50$ ,  $p = 0,06$ ]. Esse resultado pressupõe que a atenção dispensada na atividade pedagógica desenvolvida em cada grupo é similar, embora seja possível afirmar que há uma inclinação significativa para o grupo experimental, devido à proximidade do valor de significância obtido nesta comparação. Ainda assim, o resultado sugere que uma amostra maior seja necessária para se verificar e, quem sabe se obter uma maior significância entre os dois grupos. Vejam-se os dados da TABELA 6 abaixo:

**TABELA 6 – Teste *Mann-Whitney* para verificar valores da variável PAT separados por grupo**

	PAT
<b>Mann-Whitney</b>	32,500
<b>Wilcoxon W</b>	87,500
<b>Z</b>	-1,845
<b>Sig. Assint. (2 caudas)</b>	0,06
<b>Sig Exata [2(Sig. de 1 - cauda)]</b>	0,69 <sup>b</sup>

- a. Variável de agrupamento: Grupos.  
b. Não corrigido para vínculos.

Para a análise da possível correlação significativa entre as medidas das três variáveis investigadas neste estudo, foi realizada a Correlação de *Spearman* entre os grupos experimental e controle. Os resultados da correlação indicaram que existe correlação estatisticamente significativa apenas entre PT2 e PT3, PMO1 e PMO2, e PAT e PT3. Em relação à correlação entre PT2 e PT3 ( $r = 0,63$ ;  $p = 0,001$ ), os resultados indicaram que houve uma melhora na precisão gramatical da estrutura-alvo abordada nesses dois testes (imediate e tardio), após a atividade pedagógica desenvolvida em cada grupo. Quer dizer, os resultados demonstraram que os aprendizes apresentaram precisão gramatical tanto no pós-teste imediato, quanto no pós-teste tardio. Isso aponta uma tendência positiva da precisão gramatical devido à repetição da estrutura-alvo (futuro simples do indicativo) nos testes.

Já, quanto à correlação entre PMO1 e PMO2 ( $r = 0,56$ ;  $p = 0,006$ ), os resultados indicaram que os aprendizes estavam motivados para aprender a língua-alvo e também para realizar a

atividade pedagógica em ambos os grupos. Isso demonstra que a motivação para aprender a língua-alvo está positivamente relacionada com a motivação para realizar atividades pedagógicas na língua-alvo. E, por último, em relação à correlação entre PT3 e PAT ( $r = 0,43$ ;  $p = 0,043$ ), os resultados indicaram que os aprendizes que dispensaram atenção à estrutura-alvo na atividade pedagógica desenvolvida em cada grupo, também dispensaram atenção à estrutura-alvo abordada no pós-teste tardio. Isso sugere que a atenção à estrutura-alvo, durante a atividade desenvolvida, está positivamente relacionada à precisão gramatical do pós-teste tardio.

Entretanto, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as outras variáveis: PT2 e PAT ( $p = 0,21$ ); PT2 e PMO1 ( $p = 0,58$ ); PT2 e PMO2 ( $p = 0,69$ ); PT3 e PMO1 ( $p = 0,46$ ); PT3 e PMO2 ( $p = 0,38$ ); PAT e PMO1 ( $p = 0,46$ ); e PAT e PMO2 ( $p = 0,87$ ), indicando que essas variáveis não estão estatisticamente relacionadas entre si. Esses dados podem ser observados na TABELA 7, a seguir.

**TABELA 7 – Correlação de Spearman dos Grupos Experimental e Controle**

			PT2	PT3	PAT	PMO 1	PMO 2
<b>Rô de Spearman</b>	<b>PT2</b>	Correlações de	1,000	,638	,273	,123	-,088
		Coeficientes					
		Sig, 2 extremidades		,001	,219	,586	,696
		N	22	22	22	22	22
	<b>PT3</b>	Correlações de	,638	1,000	,434	-,164	-,195
		Coeficientes					
		Sig, 2 extremidades	,001		,043	,466	,384
		N	22	22	22	22	22
	<b>PAT</b>	Correlações de	,273	,434	1,000	-,166	,035
		Coeficientes					
		Sig, 2 extremidades	,219	,043		,460	,877
		N	22	22	22	22	22
	<b>PMO 1</b>	Correlações de	,123	-,164	-,166	1,000	,563
		Coeficientes					
		Sig, 2 extremidades	,586	,466	,460		,006
	N	22	22	22	22	22	
<b>PMO 2</b>	Correlações de	-,088	-,195	,035	,563	1,000	
	Coeficientes						
	Sig, 2 extremidades	,696	,384	,877	,006		
	N	22	22	22	22	22	

A correlação é significativa no nível 0,05.

Ainda assim, a Correlação de *Spearman* também foi realizada com os dados dos grupos separadamente, com o objetivo de identificar se existe alguma relação entre a variabilidade das variáveis correlacionadas. Os resultados obtidos no grupo experimental demonstraram que há correlação significativa entre PT2 e PT3, PT2 e PAT, e PT3 e PAT. No que diz respeito à correlação entre PT2 e PT3 ( $r = 0,72$ ;  $p = 0,008$ ), os resultados indicam que houve uma forte correlação estatisticamente positiva da precisão gramatical da estrutura-alvo abordada nesses dois testes (imediate e tardio), devido ao *task design* baseado em tarefas desenvolvido neste grupo e, ainda, que a frequência da estrutura-alvo impactou positivamente a precisão gramatical em ambos os testes. Em relação à correlação entre PT2 e PAT ( $r = 0,72$ ;  $p = 0,007$ ); os resultados sugerem que os aprendizes que dispensaram atenção à estrutura-alvo abordada na atividade pedagógica, também apresentaram precisão gramatical da mesma estrutura no pós-teste imediato. Esses resultados indicam que a atenção dispensada durante a atividade realizada (tarefa) está positivamente relacionada à precisão gramatical do pós-teste imediato. Por último, a correlação entre PT3 e PAT ( $r = 0,86$ ;  $p = 0,000$ ), os resultados indicam que a atenção dispensada pelos aprendizes à estrutura-alvo está fortemente associada à precisão gramatical do pós-teste tardio. Esse resultado indica uma tendência positiva entre a associação do *task design* da tarefa específica deste grupo e a atenção e precisão gramatical no pós-teste tardio. Entretanto, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as outras variáveis: PT2 e PMO1 ( $p = 0,11$ ); PT2 e PMO2 ( $p = 0,51$ ); PT3 e PMO1 ( $p = 0,66$ ); PT3 e PMO2 ( $p = 0,74$ ); PAT e PMO1 ( $p = 0,87$ ); PAT e PMO2 ( $p = 0,54$ ); e PMO1 e PMO2 ( $p = 0,39$ ), indicando que essas variáveis não estão estatisticamente relacionadas entre si. Esses dados podem ser observados na TABELA 8, a seguir:

TABELA 8 – Correlação de *Spearman* do Grupo Experimental

			PT2	PT3	PAT	PMO 1	PMO 2
<b>Rô de Spearman</b>	<b>PT2</b>	Correlações de	1,000	,723	,729	,474	,208
		Coeficientes		,008	,007	,119	,517
		Sig, 2 extremidades					
		N	12	12	12	12	12
	<b>PT3</b>	Correlações de	,723	1,000	,864	-,141	-,105
		Coeficientes	,008		,000	,662	,746
		Sig, 2 extremidades					
		N	12	12	12	12	12
	<b>PAT</b>	Correlações de	,729	,864	1,000	-,050	-,195
		Coeficientes	,007	,000		,878	,544
		Sig, 2 extremidades					
		N	12	12	12	12	12
	<b>PMO 1</b>	Correlações de	,474	-,141	-,050	1,000	,272
		Coeficientes	,119	,662	,878		,393
		Sig, 2 extremidades					
		N	12	12	12	12	12
	<b>PMO 2</b>	Correlações de	,280	-,105	-,195	,272	1,000
		Coeficientes	,517	,746	,544	,393	
Sig, 2 extremidades							
	N	12	12	12	12	12	

A correlação é significativa no nível 0,05.

Por outro lado, no grupo controle, os resultados da Correlação de *Spearman* indicaram que houve correlação estatisticamente significativa somente entre as variáveis PMO1 e PAT ( $r = -0,73$ ;  $p = 0,01$ ). Esse resultado indica que a motivação para aprender a língua-alvo está negativamente relacionada com a atenção dispensada por eles à estrutura-alvo abordada na atividade baseada na resolução de uma sequência de exercícios, sugerindo que ambas diminuíram diante da atividade desenvolvida com base em exercícios. Além disso, esse resultado negativo era esperado, já que os aprendizes deste grupo não apresentaram resultado significativo na motivação da atividade baseada em exercícios.

Não obstante, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as outras variáveis: PT2 e PT3 ( $p = 0,19$ ); PT2 e PAT ( $p = 0,91$ ); PT2 e PMO1 ( $p = 0,52$ ); PT2 e PMO2 ( $p = 0,66$ ); PT3 e PAT ( $p = 0,72$ ); PT3 e PMO1 ( $p = 0,41$ ); PT3 e PMO2 ( $p = 0,20$ ); PAT e PMO2 ( $p = 0,59$ ); e PMO1 e PMO2 ( $p = 0,19$ ). Esse resultado aponta que essas variáveis não estão estatisticamente relacionadas entre si. Os dados desta correlação podem ser observados na TABELA 9, a seguir.

TABELA 9 – Correlação de *Spearman* do Grupo Controle

			PT2	PT3	PAT	PMO 1	PMO 2
<b>Rô de Spearman</b>	<b>PT2</b>	Correlações de	1,000	,445	-,041	-,231	-,156
		Coeficientes		,197	,910	,520	,667
		Sig, 2 extremidades					
		N	10	10	10	10	10
	<b>PT3</b>	Correlações de	,445	1,000	-,128	-,293	-,438
		Coeficientes	,197		,724	,411	,206
		Sig, 2 extremidades					
		N	10	10	10	10	10
	<b>PAT</b>	Correlações de	-,041	-,128	1,000	-,730	-,191
		Coeficientes	,910	,724		,017	,598
		Sig, 2 extremidades					
		N	10	10	10	10	10
	<b>PMO 1</b>	Correlações de	-,231	-,293	-,730	1,000	,449
		Coeficientes	,520	,411	,017		,193
		Sig, 2 extremidades					
		N	10	10	10	10	10
	<b>PMO 2</b>	Correlações de	-,156	-,438	-,191	,449	1,000
		Coeficientes	,667	,206	,598	,193	
Sig, 2 extremidades							
	N	10	10	10	10	10	

A correlação é significativa no nível 0,05.

Por último, foi conduzida uma análise da comparação de medianas entre os pré-testes (PT1) e os dois pós-testes (PT2 e PT3), antes e depois da realização da atividade proposta em cada grupo, com o objetivo de avaliar se a diferença entre os dois grupos é significativa ou não. Para isso, utilizou-se novamente o teste *Mann-Whitney*. O resultado do teste indicou que para a variável PT1, a diferença de medianas entre o grupo experimental (Mediana = 6,00) e o grupo controle (Mediana = 4,50) é não significativa [ $U = 43,00$ ,  $p = 0,258$ ]. Para as variáveis PT2, o resultado é semelhante ao anterior, visto que a diferença de medianas entre o grupo experimental (Mediana = 6,00) e o grupo controle (Mediana = 8,00) é não significativa [ $U = 53,00$ ,  $p = 0,639$ ]. Do mesmo modo, para a variável PT3, o resultado da comparação das medianas também se mostrou não significativo [ $U = 59,00$ ,  $p = 0,946$ ], dado os valores do grupo experimental (Mediana = 8,00) e do grupo controle (Mediana = 9,00). Esses resultados indicam que não há diferença estatística dos testes (PT1, PT2 e PT3) entre ambos os grupos. Não obstante, esse resultado pode estar associado ao número reduzido de participantes, isto é, uma amostra pequena de participantes interfere na confiabilidade de resultados estatísticos. E, ainda, pelo fato de que a coleta foi realizada de forma *online*, pelo

*Google Meet*, diante das limitações provocadas pela pandemia da COVID-19. Esses dados podem ser observados na TABELA 10, a seguir:

**TABELA 10 – Resultado da comparação de medianas através do teste de Mann-Whitney do pré-teste (PT1) e os dois pós-testes (PT2 e PT3)**

	PT1	PT2	PT3
<b>Mann-Whitney</b>	43,000	53,000	59,000
<b>Wilcoxon W</b>	98,000	131,000	137,000
<b>Z</b>	-1,132	-,469	-,068
<b>Sig. Assint. (2 caudas)</b>	0,258	0,639	0,946
<b>Sig Exata [2(Sig. de 1 - cauda)]</b>	0,283 <sup>b</sup>	0,674 <sup>b</sup>	0,974 <sup>b</sup>

- a. Variável de agrupamento: Grupos  
b. Não corrigido para vínculos.

## 4.2 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nesta seção, são discutidos os resultados estatísticos encontrados, corroborando o embasamento teórico referente aos pressupostos deste estudo. Esta discussão envolve as perguntas de pesquisa e hipóteses apresentadas no capítulo 3. Cada pergunta é retomada e seguida da hipótese, assim como das considerações sobre os resultados encontrados.

**Pergunta 1:** 1.O *task design* poderia causar um impacto na motivação dos aprendizes durante a realização de uma tarefa complexa? Se sim, de que forma?

**Hipótese:** O *task design* baseado em tarefas promoverá um impacto considerável nas variáveis da motivação e da atenção durante sua realização.

Para responder a pergunta de pesquisa 1, os resultados mostram que a diferença das medianas da motivação para aprender a língua-alvo (PMO1) entre os grupos experimental e controle não é significativa, visto que os valores encontrados são similares. Esse resultado sugere que há homogeneidade da motivação dos participantes para aprender a língua-alvo em ambos os

grupos. Contudo, no que tange ao impacto das atividades pedagógicas desenvolvidas em ambos os grupos na motivação dos aprendizes, a diferença das medianas da motivação demonstrou ser não significativa para o grupo controle, grupo que realizou a atividade pedagógica baseada na resolução de uma sequência de exercícios; entretanto, significativa para o grupo experimental, grupo que realizou a atividade pedagógica com base no *design* de tarefas, indicando que o *design* de tarefas interferiu positivamente na motivação dos participantes do grupo experimental. Esse resultado corrobora os estudos realizados por Dörnyei (2005, 2019), quando esse pesquisador afirma que é possível promover maior engajamento do aprendiz através do *design* de uma tarefa, criando assim um ambiente motivador para a aprendizagem da língua-alvo. Ademais, esse resultado está em consonância com os estudos de Willis (1996, 2004), Willis e Willis (2007) e Ellis (2003), os quais defendem que uma tarefa elaborada com base na abordagem por tarefas poderia promover maior engajamento do aprendiz durante a aprendizagem da língua-alvo, visto que seu objetivo está no uso da língua com foco no significado, em que o aprendiz usa a língua de forma pragmática e, assim, desenvolve sua proficiência em L2.

Portanto, os resultados até aqui apresentados respondem a pergunta de pesquisa número 1, que busca investigar o impacto do *task design* na motivação dos aprendizes da língua espanhola/L2 durante a realização de uma tarefa complexa. A resposta foi baseada nos resultados da análise inferencial das medianas dos protocolos de motivação, PMO1 e PMO2, bem como no resultado da significância da análise de comparação desses protocolos, conforme TABELA 4.

**Pergunta 2:** A motivação poderia influenciar a atenção dos aprendizes de língua espanhola/L2 durante a realização de atividades em sala de aula?

**Hipótese:** Os participantes estarão mais atentos durante a realização da tarefa, devido à motivação promovida pelo *design* da própria tarefa.

Para responder a pergunta de pesquisa 2, o resultado obtido indica que 10,2% da variação da atenção é explicada pela variação da motivação do *design* das atividades pedagógicas, o que representa uma influência não significativa. Diante disso, é possível concluir que a variação da motivação do *design* das atividades não explica a variação da atenção dos aprendizes durante seu

desempenho na aula de língua espanhola/L2. Do mesmo modo, os resultados do impacto da motivação do *design* das atividades pedagógicas na atenção dos aprendizes analisados separadamente por grupo revelam valores similares, em que a diferença da atenção entre eles também é estatisticamente não significativa, ou seja, não há diferença da atenção entre os grupos experimental e controle promovida pela motivação dos dois tipos de *designs* aplicados em cada um deles. Sendo assim, os resultados obtidos quanto à influência da motivação na atenção dos aprendizes em ambos os grupos se mostraram não significativos, indicando, assim, que a atenção é intrínseca e, muitas vezes, inerente a fatores externos (Bergsleithner, 2021). Além disso, os estudos de Skehan (1998), Schmidt (1995, 2001) e Ortega (2009) mostram que a capacidade da atenção é limitada, e que, por essa razão, poderia impactar a aprendizagem da língua-alvo. Outro ponto importante dos resultados obtidos está em concordância com estudos de Schmidt, Boraie e Kassabsy (1996), quando esses pesquisadores afirmam que fatores individuais podem influenciar a motivação do aprendiz e, conseqüentemente, sua atenção. Os estudiosos Bergsleithner (2009, 2011), Robinson (2001) e Skehan (1998, 2001) afirmam que as diferenças individuais dos aprendizes estão relacionadas a recursos cognitivos, como a atenção, afetando assim a atenção ao *input* e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem de uma L2.

Portanto, os resultados acima respondem a pergunta de pesquisa número 2, que busca investigar a influência da motivação na atenção dos aprendizes durante a realização de atividades na aula de língua-espanhola/L2. A resposta foi baseada nos resultados da análise inferencial do resumo do modelo da Regressão Categórica realizada, conforme TABELA 5 e nos valores de medianas das variáveis PMO 2 e PAT, conforme TABELA 2, bem como no teste de significância da variável PAT entre os dois grupos (Experimental e Controle), conforme TABELA 6.

**Pergunta 3:** Existe correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task design*? Se sim, qual é esta relação?

**Hipótese:** O *task design* aplicado com base em tarefas promoverá mais motivação e chamará mais a atenção do aprendiz para a realização da tarefa. Portanto, existirá correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task design* com base na abordagem por tarefas.

Em relação à pergunta de pesquisa número 3, o resultado obtido da correlação das variáveis deste estudo, incluindo todos os participantes do grupo experimental e controle, indicou que existe correlação estatisticamente significativa entre a variável PT2 e a variável PT3, entre a variável PMO1 e a variável PMO2 e entre a variável PT3 e PAT. Entretanto, as outras variáveis não apresentaram correlação estatisticamente significativa.

O resultado entre PT2 e PT3 mostra uma correlação estatisticamente significativa entre o pós-teste imediato e o pós-teste tardio, sugerindo que ambos os grupos obtiveram precisão gramatical tanto no pós-teste imediato, quanto no pós-teste tardio. Isso sugere uma tendência positiva da precisão gramatical devido à repetição da estrutura-alvo (futuro simples do indicativo) nos testes. Esse resultado corrobora os estudos de Cosenza e Guerra (2011), nos quais estes pesquisadores ressaltam a importância dos processos de repetição de estruturas abordadas em uma tarefa, da elaboração dessas estruturas em contextos distintos e da consolidação dessas estruturas por um tempo maior no cérebro. Além disso, corroboram a sugestão de Skehan (1998), em que esse pesquisador destaca que a repetição de estruturas linguísticas promove processos mentais de reanálise e ressíntese, propiciando assim a aprendizagem de línguas.

Já o resultado significativo entre PMO1 e PMO2 mostra uma correlação estatisticamente significativa entre o protocolo da motivação para aprender a língua-alvo e o protocolo da motivação promovida pelo *task design* das atividades pedagógicas realizadas em cada grupo. Esse resultado demonstra que os aprendizes se mostraram motivados para aprender a língua-alvo, também se mostraram motivados para realizar a atividade pedagógica em sala de aula proposta em cada grupo. Sendo assim, esse resultado significativo está em consonância com os estudos de Dörnyei (2015, 2019) e Willis (1996, 2004), nos quais esses pesquisadores defendem que as características de uma tarefa envolvente podem motivar os aprendizes durante a aprendizagem de uma L2. Da mesma forma, esse resultado está de acordo com os estudos de Csikszentmihalyi (1988) e Dörnyei (2019), em que eles afirmam que 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.

Em relação ao resultado entre PT3 e PAT, observa-se uma correlação significativa entre o pós-teste tardio e o protocolo de atenção. Esse resultado indica que os aprendizes que dispensaram

atenção à estrutura-alvo na atividade pedagógica desenvolvida em cada grupo, também dispensaram atenção à estrutura-alvo abordada no pós-teste tardio. Isso sugere que a atenção à estrutura-alvo, durante a atividade desenvolvida, está positivamente relacionada à precisão gramatical do pós-teste tardio. Esse resultado está em consonância com a afirmação de Schmidt (1990, 1992, 1994, 1995, 2001), quando o autor menciona de que quanto mais o aprendiz dispensa a atenção consciente a aspectos formais da língua-alvo ou a qualquer informação nova, maior será a probabilidade de que o *input* se transforme em *intake*, e, ainda, que a frequência do mesmo *input* favorece a aprendizagem e memorização de aspectos formais (ELLIS, 2002). Do mesmo modo, esse resultado corrobora a afirmação de Leow (1997), quando este pesquisador destaca que quanto mais consciência explícita, maior será o reconhecimento imediato da forma-alvo pelo aprendiz, durante a realização de diferentes tarefas.

Não obstante, além das correlações apresentadas acima, os resultados das correlações realizadas separadamente, com os dados de cada grupo, foram utilizados para fins de comparação entre os grupos experimental e controle, visto que fornecem informações importantes que se alinham melhor ao propósito deste estudo. Diante dos resultados foram encontradas correlações estatisticamente significativas distintas entre o grupo experimental (PT2 e PT3; PT2 e PAT; PT3 e PAT) e o grupo controle (PMO1 e PAT). No grupo experimental, a correlação significativa entre o pós-teste imediato (PT2) e o pós-teste tardio (PT3) sugere que os aprendizes apresentaram precisão gramatical em relação à estrutura-alvo tanto no pós-teste imediato, quanto no pós-teste tardio, demonstrando que o *task design* baseado em tarefas impactou a precisão gramatical dessa estrutura e, ainda, que a frequência da estrutura-alvo (futuro simples do indicativo) aumentou a precisão gramatical nos dois testes. Já o resultado da correlação significativa entre o pós-teste imediato (PT2) e o protocolo de atenção (PAT), bem como entre o pós-teste tardio (PT3) e o protocolo de atenção (PAT) sugerem que os aprendizes que dispensaram atenção à estrutura-alvo na atividade pedagógica baseada em tarefas, obtiveram melhor precisão gramatical, reconhecendo a forma correta da estrutura-alvo nos dois testes (imediato e tardio).

É importante destacar que a única correlação estatisticamente significativa encontrada no grupo experimental que difere daquelas encontradas na correlação dos dois grupos (experimental e controle) foi entre PT2 e PAT, a qual sugere que a atenção dispensada pelos aprendizes à estrutura-alvo desenvolvida na atividade com base na abordagem por tarefas está positivamente

relacionada à precisão gramatical do pós-teste imediato. Sendo assim, os resultados obtidos no grupo experimental entre (PT2 e PAT) e (PT3 e PAT) estão em consonância com os estudos de Schmidt (1990, 1992, 1994, 1995, 2001), e Leow (1997) de que quanto maior atenção consciente a aspectos formais da língua-alvo, maior probabilidade de aprendizagem dessas formas, e de Ellis (2002), de que a frequência do mesmo *input* promove a aprendizagem e memorização de aspectos formais.

Por outro lado, no grupo controle, a única correlação estatisticamente significativa encontrada foi entre o protocolo de motivação em relação à aprendizagem da língua-alvo (PMO1) e o protocolo de atenção (PAT), não obstante, essa correlação estatística apresentou um resultado negativo ( $r = -0,73$ ). Esse resultado indica que a motivação para aprender a língua-alvo está negativamente relacionada com a atenção dispensada pelo grupo controle à estrutura-alvo abordada na atividade baseada na resolução de uma sequência de exercícios, demonstrando que essas variáveis são inversamente proporcionais entre si. Além disso, esse resultado negativo era esperado, já que os aprendizes deste grupo não apresentaram resultado significativo na motivação da atividade baseada em exercícios. Outro fator que poderia justificar esse resultado negativo pode ser atribuído ao tamanho reduzido da amostra. Esse resultado corrobora os estudos de Dörnyei (2015), no qual ele defende que o nível da motivação em uma atividade aumenta se o objetivo dela fizer referências a questões que são de alguma forma significativa para o aprendiz, promovendo assim maior engajamento na atividade. Ainda assim, esse resultado corrobora a ideia de Ellis (2000), de que durante a realização de exercícios os aprendizes se dedicam a utilizar formas linguísticas corretas sem um objetivo comunicativo, não havendo um engajamento como na realização de tarefas. Entretanto, quando os aprendizes usam a língua de forma pragmática e desenvolvem sua proficiência em L2, eles empregam os mesmos processos comunicativos envolvidos nas atividades do mundo real (ELLIS, 2003). Além disso, esse resultado corrobora a afirmação de Delgado (2002), no qual esse pesquisador defende que o exercício é um tipo de trabalho mais mecânico e restrito, um exercício (de uma estrutura gramatical, por exemplo) se diferencia de tarefas, que são atividades que desencadeiam processos cognitivos e comunicativos para a aprendizagem de línguas.

Portanto, os resultados até aqui apresentados respondem a pergunta de pesquisa número 3, que busca investigar a correlação estatisticamente significativa entre motivação, atenção e *task*

*design*. A resposta foi baseada nos resultados da análise inferencial da Correlação de *Spearman* dos Grupos Experimental e Controle, conforme TABELA 8, da Correlação de *Spearman* do Grupos Experimental, conforme TABELA 9, bem como da Correlação de *Spearman* do Grupo Controle, conforme TABELA 10.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a motivação na aprendizagem da língua espanhola/L2 e seu impacto na atenção dos aprendizes ao ponto gramatical abordado implicitamente (futuro simples do indicativo), diante da aplicação de uma atividade pedagógica (tarefa), elaborada de acordo com a abordagem por tarefas e de uma atividade pedagógica (exercícios), elaborada com base na resolução de exercícios sem um objetivo comunicativo. Além disso, buscou-se averiguar se o *task design* poderia impactar a motivação dos aprendizes na aula de língua espanhola/L2, bem como se existia correlação significativa entre as três variáveis deste estudo: motivação, atenção e *task design*, contribuindo assim para os estudos da área de Aquisição de Línguas.

No Capítulo 1, referente à introdução, foi apresentada a contextualização, a justificativa e os objetivos deste estudo. Em seguida, no capítulo teórico – Capítulo 2, referente à Fundamentação Teórica, foi apresentada a revisão de literatura dos pressupostos teóricos que embasaram este estudo, discorrendo sobre a motivação e a atenção no ensino-aprendizagem de uma L2, bem como sobre as características e elaboração de tarefas, segundo a abordagem por tarefas. Posteriormente, no capítulo metodológico, Capítulo 3, – Metodologia de Pesquisa – foi abordada a metodologia de pesquisa adotada para a coleta e análise de dados, bem como a seleção dos participantes, o *design* da pesquisa e os instrumentos de coleta. O capítulo seguinte, Capítulo 4, – Resultados e Discussão – foram apresentados e discutidos os resultados deste estudo a partir da análise estatística descritiva e inferencial dos dados, a fim de responder as perguntas da pesquisa, assim como confirmar ou refutar as hipóteses deste trabalho. E, finalmente, o presente capítulo, Capítulo 5, Considerações Finais, apresenta as reflexões finais com relação à análise dos dados e aos resultados obtidos, bem como discorre sobre as limitações deste estudo, as suas implicações pedagógicas e sugestões para pesquisas futuras.

## 5.1 CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo mostraram que há correlação estatisticamente significativa entre o *task design*, elaborado com base na abordagem por tarefas, e a motivação dos participantes do grupo experimental durante a aula de língua-espanhola/L2. Em outras palavras, os resultados mostraram que o *task design* baseado em tarefas aplicada no grupo experimental impactou positivamente a motivação dos participantes deste grupo. Esse resultado corrobora a hipótese de Dörnyei (2005, 2019), em relação à promoção de maior engajamento do aprendiz através do *design* de uma tarefa, criando assim um ambiente motivador para a aprendizagem da língua-alvo, bem como os estudos de Willis (1996, 2004), Willis e Willis (2007) e Ellis (2003), de que uma tarefa elaborada com base na abordagem por tarefas poderia promover maior engajamento do aprendiz durante a aprendizagem da língua-alvo.

Esse estudo também concluiu que a motivação promovida pela atividade pedagógica baseada em tarefas demonstrou uma leve inclinação positiva na atenção dispensada pelos participantes do grupo experimental durante a aula de língua espanhola/L2. Contudo, em relação ao grupo controle, a motivação da atividade pedagógica baseada em exercícios não demonstrou impacto na atenção dos participantes deste grupo, indicando, assim, que a atenção é intrínseca e, muitas vezes, inerente a fatores externos (Bergsleithner, 2021). Esses resultados corroboram a afirmação de Schmidt, Boraie e Kassabsy (1996), quando esses pesquisadores afirmam que fatores individuais podem influenciar a motivação do aprendiz e, conseqüentemente, sua atenção.

Os resultados encontrados também demonstram que o *task design* baseado em tarefas e a frequência da estrutura-alvo nos testes aplicados impactaram de forma positiva a precisão gramatical desta estrutura somente no grupo experimental, corroborando a sugestão de Cosenza e Guerra (2011), no que tange aos processos de repetição de estruturas abordadas em uma tarefa, bem como os estudos de Skehan (1998) e Ellis (2002) de que a frequência do mesmo *input* promove a aprendizagem e memorização de aspectos formais.

Além disso, diante da correlação estatisticamente significativa encontrada no grupo controle, a qual apresentou um resultado negativo, o estudo concluiu que a motivação para aprender a língua-alvo está negativamente relacionada com a atenção dispensada à estrutura-alvo, abordada na atividade baseada na resolução de uma sequência de exercícios. Esse resultado corrobora a

afirmação de Ellis (2000), de que durante a realização de exercícios os aprendizes se dedicam a utilizar formas linguísticas corretas sem um objetivo comunicativo, não havendo um engajamento como na realização de tarefas, e Delgado (2002), de que o exercício é um tipo de trabalho mecânico, diferentemente das tarefas, que são atividades que desencadeiam processos cognitivos e comunicativos para a aprendizagem de línguas. Ainda assim, esse resultado negativo também poderia ser atribuído ao tamanho reduzido da amostra de participantes na pesquisa.

## 5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo apresentou algumas limitações. Primeiramente, um fator que impactou de forma negativa os resultados deste estudo deveu-se ao número reduzido de participantes, 22 no total, quesito importante para a realização de pesquisas quantitativas experimentais. Essa redução foi reflexo da redução de estudantes que compareciam ao colégio por causa da pandemia da COVID-19 e da limitação da quantidade de pessoas que poderiam estar em uma mesma sala de aula. Inicialmente a pesquisa seria aplicada com o total de 64 participantes, divididos igualmente em dois grupos. Porém, não foi possível conduzir a pesquisa com essa amostra inicial.

Outro fator que representou uma limitação para a realização plena deste estudo diz respeito à coleta de dados, ou seja, à aplicação dos testes e protocolos, bem como da atividade pedagógica baseada em tarefas e da atividade pedagógica baseada em exercícios, por terem sido realizadas mediante a ferramenta *Google Meet*. Embora fosse a única forma de aplicação deste estudo, diante das limitações impostas pela pandemia, essa estratégia distanciou a pesquisadora do local de coleta, promovendo assim uma dinâmica muito mais restrita, principalmente em relação à aplicação da atividade elaborada com o *design* de tarefas, a qual exigia uma interação estreita entre a pesquisadora e os participantes. Além disso, diante da dificuldade de um dia adicional para realizar a coleta de dados, o *design* da pesquisa teve que se restringir a somente dois dias de coleta, exigindo que a aplicação do pré-teste para avaliar o conhecimento prévio da estrutura-alvo fosse realizado no mesmo dia da aplicação das atividades pedagógicas, do pós-teste imediato, do protocolo de atenção e do protocolo de motivação, o que pode ter influenciado negativamente os resultados, em vista da quantidade de tarefas que os aprendizes realizaram nesse dia. Ainda assim, alguns

problemas de áudio, durante a realização da coleta, prejudicaram a comunicação entre a pesquisadora e os participantes.

### **5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Com base nos resultados encontrados no presente estudo, ficaram evidenciados os efeitos positivos da realização de atividades pedagógicas elaboradas com base no *design* de tarefas na motivação dos aprendizes durante a aula de língua espanhola/L2, bem como os efeitos positivos desta abordagem na atenção e precisão gramatical de estruturas formais. 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 através do *design* da própria tarefa.

### **5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS**

Pesquisas futuras poderiam replicar este trabalho com uma amostra mais expressiva de participantes, com o intuito de encontrar resultados mais confiáveis e, assim, estatisticamente mais significativos a respeito da correlação entre as três variáveis deste estudo: motivação, atenção e *task design*. Da mesma forma, futuras pesquisas poderiam replicar este estudo incluindo outra variável importante para a compreensão das diferenças individuais da atenção dos participantes, a saber: o construto cognitivo da memória de trabalho, bem como outros testes estatísticos e análise intragrupos. Ainda assim, pesquisas futuras poderiam seguir investigando o impacto da motivação na atenção que os aprendizes dispensam durante a realização de tarefas complexas, visto que para esta pesquisadora, o resultado obtido dessa influência representou uma grande surpresa.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO TAPIA, J. **Motivar en la escuela, motivar en la familia**. Madrid: Morata, 2005.
- BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. SP: Atlas, p.23, 1997.
- BERGSLEITHNER, J. M. **Working memory capacity, noticing, and L2 speech production**. Doctoral Dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Mas afinal, o que é a noticing hypothesis?** Interdisciplinar, Sergipe, v. 9, p. 101-106, 2009.
- BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (Orgs.). **Produção oral em LE: Múltiplas Perspectivas**. v. 19. Campinas, SP: 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. (eds.) **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing**. Harlow: Pearson Education, p. 99-118, 2001.
- CARR, T.H.; CURRAN, T. **Cognitive factors in learning about structured sequences: Applications to syntax**. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, p. 205-230, 1994.
- COSENZA, R., GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **The flow experience and its significance for human psychology**. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*, Cambridge University Press, p. 15-35, 1998.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. Berlin: Springer Science & Business Media, 1985. Disponível em: <[https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2046750](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2046750)>. Acesso em: 05 de abril de 2020.
- DEKEYSER, R. M. **Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system**. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, UK, v. 17, p.379-410, 1995.
- 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, p. 197-261, 1998.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. **Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation.** Working Papers in Applied Linguistics, Vol, 4, Thames Valley University, 1998. Disponível em: <<https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190/motivation-in-action-a-process-model-of-l2-motivation>>. Acesso em: 03 de maio 2020.

DÖRNYEI, Z. **Motivational Strategies in the Language Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343>>. Acesso em: 03 de maio 2020.

\_\_\_\_\_. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.** Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2005-08715-000>>. Acesso em: 03 de maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Task motivation: What makes an L2 task engaging?** In Z. Wen & M. J. Ahmadian (Eds.), *Researching L2 task performance and pedagogy: In honour of Peter Skehan* (p. 53-66). Amsterdam: John Benjamins, 2019.

ELLIS, N. C. **Frequency Effects in Language Processign: 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.

\_\_\_\_\_. **Task-based learning and teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2003.

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

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

FERNANDEZ-ABASCAL, E. García, B. Jiménez, M<sup>o</sup>.P, Martín, M<sup>o</sup>.D. Domínguez, F. **Psicología de la Emoción.** Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces, 2014.

GARCÍA-ORGUETA, M. **Mecanismos atencionales y síndromes neuropsicológicos.** *Revista de Neurología*, 2001.

GASS, SM. **Input, interaction, and the second language learner.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997.

GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitudes and motivation.** *British Library Cataloguing in Publication Data*, 1995. Disponível em: <<https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>>. Acesso em: 08 de junho 2021.

GARDNER, R.C; LAMBERT, W. E. **Motivational variables in second language acquisition.** *Canadian Journal of Psychology*, n. 13, p. 266-272, 1959. Disponível em: <<https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/phd.pdf>>. Acesso em: 08 de junho de 2021.

GÓMEZ, Pascual Cantos. **A Motivação no Processo Ensino/Aprendizagem de Idiomas: um Enfoque Desvinculado dos Postulados de Gardner e Lambert.** *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v.34, p.53-78, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639298/6892>>. Acesso em: 08 junho 2021.

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

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, p. 1815, 2009.

HULSTIJN, J. H. **Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning.** *Studies in Second Language Acquisition*, 27, p. 129–40, 2005.

ITTEN, J. **The elements of color.** Trad. Ernst van Haagen, New York: Van Nostrand Reinhold Company, p. 49, 1961.

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

JAMES, W. **The Principles of Psychology.** Chicago: Encyclopedia Britannica, 1989.

JULKUNEN, K. **Situation and task-specific motivation in foreign language learning.** In: DÖRNYEI, Z. & SCHMIDT, R. **Motivation and second language acquisition.** Honolulu: University of Hawaii (Second Language Teaching and Curriculum Center), p. 29-41, 2001.

KLEINMAN, Paul. **Tudo o que você precisa saber sobre psicologia: um livro prático sobre o estudo da mente humana.** Editora Gente, p.79, 2015.

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

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

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: K. HYLSTENSTAM; PIENEMANN, M. (eds), *Modelling and assessing second language acquisition.* San Diego, CA: College-Hill Press, p. 77-99, 1985.

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

- LUCE, M. S. **O ensino de línguas estrangeiras por tarefas: Um projeto com críticas de filmes.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <[www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21488/000736727.pdf](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21488/000736727.pdf)>. Acesso em: 09 maio 2020.
- MARTÍN PERIS, E. **Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera.** CARABELA, 50, p. 103-137, Madrid, 2001.
- MATTOS. **Estudios de Lingüística Aplicada y Literatura.** Homenaje Póstumo al Profesor Juan Conesa Sánchez, Murcia: Servicios de Publicaciones, p.236, 1997.
- MORA, F. **Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama.** Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. **Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis.** Language Learning, 50, p. 417-528, 2000.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- \_\_\_\_\_. **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), 5, 15-38, 2004.
- \_\_\_\_\_. **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.
- RATEY, J. **A User's Guide to the Brain: Perception, Attention, and the four Theaters of the Brain.** By John J. Ratey, M.D. 2001.
- RECIO, R. M. V.; RASCO, J. F. **O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender – uma análise do método.** Saberes e Incertezas sobre o currículo. Ed: Penso, p.284, 2003.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 3.e.d. New York: Cambridge University Press, 2014
- ROBINSON, P. **Task-Based Language Learning: A Review of Issues.** *Language Learning*, v. 61, p. 1-36, 2011.
- RODRÍGUEZ-BONCES, W; RODRÍGUEZ-BONCES, J. **Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style.** Issues Teach. Prof. Dev., Volume 12, Issue 2, p. 165-178, 2010. Disponível em: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/17691/36825>>. Acesso em: 13 maio 2020.

SALAZAR, M. G. **Didáctica de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras en educación infantil y primaria**. Colección Didáctica y Desarrollo. Ediciones Paraninfo, S. A., p. 93, 2019.

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

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

SCHMIDT, R., BORAIE, D., e KASSABGY, O. (1996). **Foreign language motivation: Internal structure and external connections**. Disponível em: <[http://www.nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT/Foreign language/motivation.pdf](http://www.nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT/Foreign_language/motivation.pdf), abril, 2020>. Acesso em: 8 de maio 2020.

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

SCHUMANN, J. **The Neurobiology of Affect in Language**. Issues in Applied Linguistics, Volume 10, 1999. Disponível em: <<https://escholarship.org/uc/item/67t218xm>>. Acesso em: 8 de maio 2020.

SHARWOOD SMITH, M. **Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases**. Studies in Second Language Acquisition, 15, 165-179, 1993.

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

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

SKEHAN, P. **A framework for the implementation of task-based instruction**. Applied Linguistics 17, p.38-62, 1998.

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

STANDER FARIAS, L.; ZIMMER, M. C. **O papel da frequência do input na aquisição do acento primário em inglês**. In: MATZENAUER, C. L. B. et al. (Org.). **Anais do VII Encontro do CELSUL, Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Pelotas: EDUCAT, 2008.

STERNBERG, R.J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STYLES. E. A. **Attention, Perception and Memory: An Integrated Introduction**. Psychology Press, p. 2, 2005.

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.

SPOLSKY, B. **Attitudinal aspects of second language learning**. A Journal of Research Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1969.tb00468.x>>. Acesso em: 13 maio 2020.

TADEUCCI, M. S. R. **Participação nas organizações e sua relação com a motivação do trabalhador.** In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). *Gestão e Comportamento Humano nas Organizações*. Rio de Janeiro, Brasport, p.7, 2007.

TODOROV, J.C; MOREIRA, M.B. **O conceito da motivação na psicologia.** *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v.VII, n.1, p.119-132, 2005.

TOMILIN, R. S., & VILLA, V. **Attention in cognitive science and second language acquisition.** *Studies in Second Language*, 16, p.183-203, 1994.

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.

\_\_\_\_\_. **Perspectives on Task-Based instruction: understanding our practices, acknowledging different practitioners.** 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.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade de Campinas, S.P, 1999. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269566>>. Acesso em: 29 abril 2020.

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

WONG, W. **Textual enhancement and simplified input: Effects on L2 comprehension and acquisition of non-meaningful grammatical form.** *Applied Language Learning*, 13, p. 17-45, 2003.

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

## APÊNDICE A – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL E ESCLARECIMENTO

Título da pesquisa: Motivação, Atenção e Design de Tarefa.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB) e realizada pela mestranda Flávia Vaz de Oliveira, sob a orientação da Dr<sup>a</sup>. Joara Martin Bergsleithner. O estudo tem como objetivo investigar como os aspectos motivacionais e atencionais dos alunos se comportam mediante a aplicação de uma tarefa específica, bem como se uma tarefa elaborada com base na Metodologia Enfoque por tarefas é benéfica no desenvolvimento desses aspectos, em detrimento de outra que não utiliza a mesma abordagem. A metodologia a ser utilizada se caracteriza como quantitativa e envolve a participação da aplicação de uma tarefa em sala de aula, bem como a realização de questionários e protocolos com aprendizes cursando o terceiro ano do ensino médio do Colégio Militar de Brasília.

A pesquisa terá a duração de três semanas, com previsão de realização em abril de 2021. Espera-se com esta pesquisa, trazer contribuições para um melhor entendimento dos aspectos motivacionais e atencionais dos aprendizes quando lidam com tarefas cognitivas complexas na aprendizagem de uma segunda língua (L2). Baseando-se nos resultados, buscar-se-á apresentar as implicações pedagógicas não só a professores de língua espanhola, mas também de outros idiomas.

Eu, \_\_\_\_\_, aqui representando o Colégio Militar de Brasília, declaro que fui informado dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações a respeito da pesquisa e que a instituição de ensino terá as informações preservadas de acordo com os princípios éticos da pesquisa.

A pesquisadora, Flávia Vaz de Oliveira, certificou-se de que os registros coletados serão utilizados apenas em sua dissertação de mestrado e os resultados obtidos poderão ser divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Ela também me informou que esta pesquisa não prevê contribuição financeira à instituição, uma vez que os dados obtidos poderão ser utilizados pela própria instituição para reflexões e usos futuros. Além disso, a pesquisadora se compromete a compartilhar os resultados da pesquisa com a instituição, bem como de fornecer uma cópia da dissertação para que seja disponibilizada para a comunidade acadêmica em seu Centro de Recursos.

Caso haja novas perguntas sobre este estudo, posso contactar a pesquisadora pelo telefone (61)983410790, a qualquer tempo.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

---

Assinatura do Representante da Instituição

---

Assinatura da Pesquisadora

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado responsável do aluno(a) \_\_\_\_\_

O seu filho(a) está sendo convidado para participar da pesquisa “Motivação, Atenção e *Design* de Tarefa”, de responsabilidade da Professora Flávia Vaz de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joara Martin Bergsleithner. O estudo tem como objetivo investigar como os aspectos motivacionais e atencionais dos alunos durante a aula de língua espanhola. A metodologia a ser utilizada se caracteriza como quantitativa e envolve a participação da aplicação de uma tarefa em sala de aula, bem como a realização de questionários e protocolos com aprendizes cursando o terceiro ano do ensino médio do Colégio Militar de Brasília.

A pesquisa terá a duração de duas semanas, com previsão de realização no mês de abril de 2021. Espera-se com esta pesquisa, trazer contribuições para um melhor entendimento dos aspectos motivacionais e atencionais dos aprendizes quando lidam com tarefas cognitivas complexas na aprendizagem de uma segunda língua (L2). Baseando-se nos resultados, buscar-se-á apresentar as implicações pedagógicas não só a professores de língua espanhola, mas também de outros idiomas.

Esclareço que a identidade de seu filho(a) será preservada de acordo com os princípios éticos da pesquisa científica, e que a participação dele(a) neste estudo é voluntária e, portanto, ele(a) não é obrigado(a) a participar, embora gostaria de afirmar que a participação dele(a) é muito importante para a realização desta pesquisa. Caso opte por não colaborar com a pesquisa, tem a absoluta liberdade de fazê-lo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa do estudo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e cedo o meu consentimento para que o aluno(a) \_\_\_\_\_ participe da pesquisa, bem como permito a publicação dos resultados em eventos e/ou revistas científicas, desde que não seja revelado a identidade dos participantes do estudo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome do(a) responsável pelo(a) aluno(a)

Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a)

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado aluno(a), \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Motivação, Atenção e Design de Tarefa”, de responsabilidade da Professora Flávia Vaz de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PGLA/UnB), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Joara Martin Bergsleithner. O estudo tem como objetivo investigar como os aspectos motivacionais e atencionais dos alunos se comportam durante a aula de língua espanhola. A metodologia a ser utilizada se caracteriza como quantitativa e envolve a sua participação durante a aplicação de uma tarefa em sala de aula, bem como a realização de questionários e protocolos.

A pesquisa terá a duração de duas semanas, com previsão de realização no mês de abril de 2021. Espera-se com esta pesquisa, trazer contribuições para um melhor entendimento dos aspectos motivacionais e atencionais dos aprendizes quando lidam com tarefas cognitivas complexas na aprendizagem de uma segunda língua (L2). Baseando-se nos resultados, buscar-se-á apresentar as implicações pedagógicas não só a professores de língua espanhola, mas também de outros idiomas.

Esclareço que sua identidade será preservada de acordo com os princípios éticos da pesquisa científica, e que sua participação neste estudo é voluntária, sendo assim, você não é obrigado(a) a participar. Caso opte por não colaborar com a pesquisa, tem a absoluta liberdade de fazê-lo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa do estudo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar da pesquisa, bem como permito a publicação dos resultados em eventos e/ou revistas científicas.

aceito participar da pesquisa

não aceito participar da pesquisa

---

Assinatura do aluno(a)

**APÊNDICE D – PRÉ-TESTE 1 (PT1)****Nome Completo:** \_\_\_\_\_ **PT1**

Elige la opción que completa correctamente las oraciones abajo.

1. Señor Otto, he preparado un pastel de chocolate delicioso. ¿Usted lo \_\_\_\_\_?
  - a) probara
  - b) probarás
  - c) probaréis
  - d) probará
  
2. Luísa, ¿dónde tú \_\_\_\_\_ el domingo? ¿En casa o en un restaurante?
  - a) almorzará
  - b) almorzarás
  - c) almorzaréis
  - d) almorzaras
  
3. Más tarde, Juana y yo \_\_\_\_\_ con Pedro para comprar los ingredientes de la tortilla de patatas.
  - a) saliremos
  - b) saldrán
  - c) saldremos
  - d) salgamos
  
4. Ana, ya se hace tarde. Tú no \_\_\_\_\_ tomar el autobús a tiempo.
  - a) poderás
  - b) poderemos
  - c) poderéis
  - d) podrás
  
5. Antonio: Oye, Pilar, ¿cuántos años crees que tiene la profesora Mariana Díaz?  
Pilar: No sé, \_\_\_\_\_ unos 40 años.
  - a) tendrás
  - b) tendrá
  - c) tenerá

- d) tendrás
6. Mamá, no te preocupes. Juan y yo no \_\_\_\_\_ las mochilas en la cama.
- a) pondremos
  - b) pondré
  - c) pondremos
  - d) poneréis
7. Cuando lleguemos a São Paulo, ustedes \_\_\_\_\_ museos increíbles.
- a) conoceran
  - b) conoceréis
  - c) conocerás
  - d) conocerán
8. ¿Qué tú y yo \_\_\_\_\_ al llegar a Barcelona?
- a) haremos
  - b) haremos
  - c) haréis
  - d) haréis
9. El mes que viene, ¿tú me \_\_\_\_\_ una cafetera nueva?
- a) compraré
  - b) comprará
  - c) comprarás
  - d) compraremos
10. Carolina: ¿En cuál restaurante vosotros \_\_\_\_\_ esta noche? ¿En El Mesón Blanco o en El Rincón de Don Pepe?
- a) cenaremos
  - b) cenaréis
  - c) cenarán
  - d) cenaréis

**APÊNDICE E – ATIVIDADE PEDAGÓGICA (GRUPO EXPERIMENTAL)**





### 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 Brasil 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 Kahlo (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

**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.

**MARTES**  
13/07/21

**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.

**MIÉRCOLES**  
14/07/21

**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.

**JUEVES**  
15/07/21

**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.

**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.

**VIERNES**  
16/07/21

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.

**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.

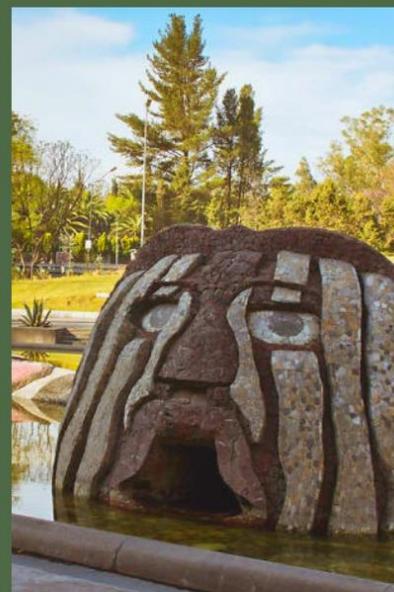
**M A Ñ A N A**

**T A R D E**

**N O C H E**



*MexJar*



## 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](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.dicadasamericas.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.

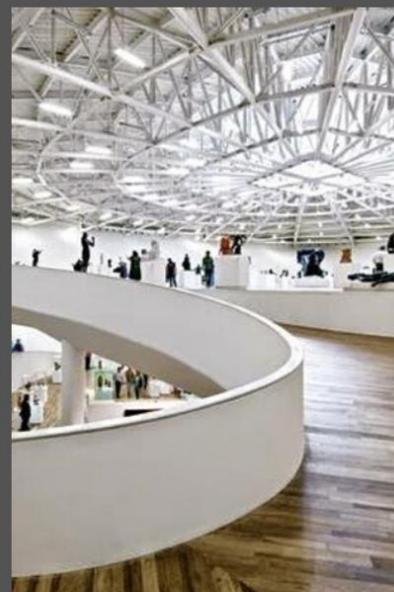
Es posible encontrar en cada parte de la casa obras de Frida y Diego Rivera, quien también vivió ahí. Entre lo más destacado de la casa se encuentran las camas (cama de día y cama de noche) que Frida utilizaba para pintar cuando estaba inmovilizada de la columna debido al terrible accidente que sufrió. 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.



**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.**

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



# 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.**

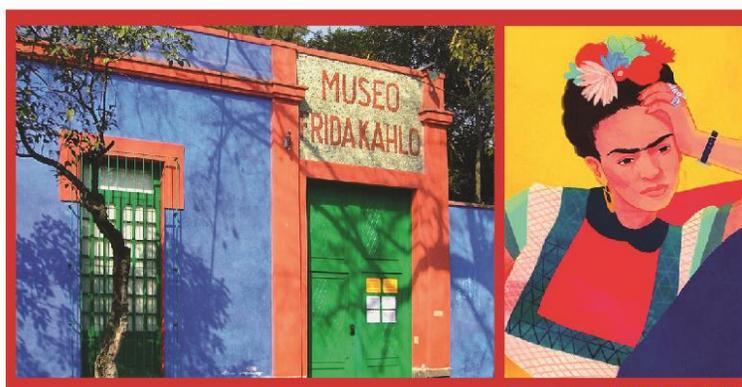
## APÊNDICE F – ATIVIDADE PEDAGÓGICA (GRUPO CONTROLE)

Estudiante: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1. Lee los siguientes textos sobre algunos puntos turísticos de la Ciudad de México y responde las preguntas poniendo C (para las alternativas correctas) y E (para las equivocadas):

### Un viaje por la Ciudad de México

¿A qué hora iremos? ¿Qué veremos?  
¿Qué disfrutaremos? ¿Qué tendremos que ver sin falta?



#### 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. Muchas 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.museeum.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.**

1. (C) (E) Frida Kahlo registró en sus cuadros el sufrimiento que sentía a causa de un accidente.
2. (C) (E) Se puede observar en la Casa Azul rasgos de la gastronomía de la cultura mexicana.
3. (C) (E) La biblioteca de la Casa Azul era uno de los lugares preferidos de Frida.
4. (C) (E) Diego Rivera y Frida Kahlo vivieron en la Casa Azul hasta la muerte de la pintora.

## Plaza de la Constitución (El Zócalo)

¿Qué **admiraremos** en la Plaza de la Constitución? ¿Dónde **almorzaremos**?  
 ¿Qué **visitaremos**? ¿Qué **probaremos** en los restaurantes que están cerca?  
 ¿Qué **compraremos** en las tiendas?



**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.viajeroscaltejeros.com/lugares-que-ver-ciudad-de-mexico/> (adaptado)

5. (C) (E) En la Plaza de la Constitución es posible encontrar muchas actividades, pudiendo ser culturales o políticas.
6. (C) (E) Es muy fácil localizar restaurantes cerca de la plaza, pero no hay muchas tiendas que conocer.
7. (C) (E) En el Zócalo hay una mezcla de culturas de los últimos quinientos años.



## Museo del Templo Mayor

¿Adónde iremos? ¿Qué conoceremos en el Museo del Templo Mayor? ¿Qué podremos hacer?  
 ¿Dónde pondremos nuestras cosas para entrar al Museo del Templo Mayor?  
 ¿A qué hora saldremos del Museo?



**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)

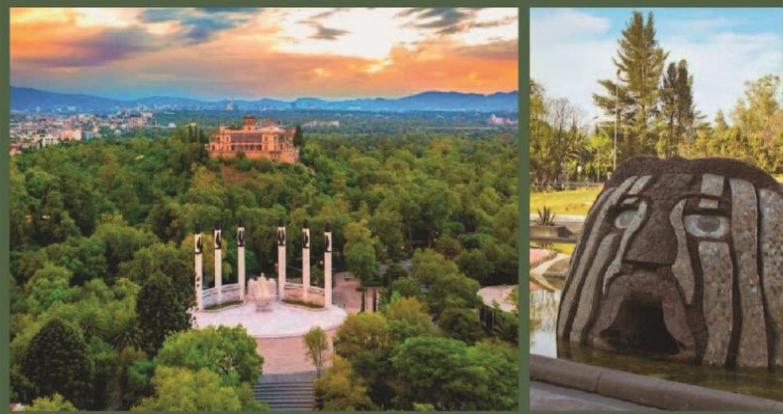
**HORARIO DE VISITA:  
 DE MARTES A  
 DOMINGO, DE 9H A  
 17H.**

8. (C) (E) Los españoles destruyeron totalmente el Templo Mayor, por eso no se puede saber mucho sobre ese lugar.
9. (C) (E) La localización de la ciudad de México antes era la capital azteca de Tenochtitlan.
10. (C) (E) El trabajo de arqueólogos de todo el mundo reveló partes del antiguo templo Mayor.
11. (C) (E) El Museo del Templo Mayor se localiza cerca de la Plaza de la Constitución.



## Bosque de Chapultepec

¿Qué **veremos**? ¿Qué **visitaremos**? ¿Dónde **descansaremos**?  
¿Qué **admiraremos** en el bosque?



### 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.**

12. (C) (E) El Bosque de Chapultepec mezcla vegetación e historia en su concepción.
13. (C) (E) Hay varias opciones para disfrutar del bosque, como pasear en lanchas y comprar flores ornamentales.
14. (C) (E) La práctica deportiva es muy valorada por los mexicanos.
15. (C) (E) Se puede visitar la feria en el bosque los domingos a partir de las 8h.



## Palacio de Bellas Artes

¿A qué hora **llegaremos**? ¿Qué **haremos** en el Palacio de Bellas Artes?  
¿Qué **podremos** ver? ¿Dónde **cenaremos** después de salir del Palacio de Bellas Artes?




### 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.**

16. (C) (E) El Palacio de Bellas Artes es uno de los lugares más visitados de la ciudad de México.
17. (C) (E) Cantantes de ópera realizaron conciertos en el Palacio de Bellas Artes.
18. (C) (E) El Palacio de Bellas Artes mezcla estilos diferentes de arte.
19. (C) (E) Dentro del Palacio no se pueden observar murales de artistas mexicanos.
20. (C) (E) La cortina de cristal de la Sala Principal es uno de los puntos de destaque en el Palacio de Bellas Artes.



2. Elija la parte que completa correctamente la oración, poniendo el número correspondiente:

1	<b>Probaremos</b>
2	Nosotros <b>pondremos</b>
3	Mis compañeros <b>conocerán</b>
4	¿Tú <b>podrás</b>
5	La guía turística <b>tendrá</b>
6	Nosotros <b>haremos</b>
7	Tú <b>almorzarás</b>
8	Nosotros <b>saldremos</b>
9	Vosotros <b>cenaréis</b>
10	Tú <b>comprarás</b>

	muchos paseos.
	con vuestros compañeros.
	a pasear todos los días.
	la Zona Rosa.
	regalos mexicanos.
	el mejor guacamole de México.
	que organizar el viaje.
	con tus amigos.
	nuestras cosas en las maletas.
	acompañarme al Bosque?



3. Completa el siguiente texto, sobre el viaje que será realizado a la Ciudad de México, buscando el mejor sentido:

El viaje a la Ciudad de México **empezará** el lunes 12 de julio del 2021 y **terminará** el viernes 16 de julio del 2021. Mis amigos y yo **llegaremos** a la ciudad de México a las 9:00 de la mañana y \_\_\_\_\_ (1. descansar) en el hotel hasta las 12:00. Después, \_\_\_\_\_ (2. almorzar) en un restaurante típico mexicano localizado al lado del Hotel que se llama Café de Tacuba, donde \_\_\_\_\_ (3. probar) el mejor guacamole de la ciudad. En la noche \_\_\_\_\_ (4. ver) una presentación de bailes típicos en el salón del hotel y \_\_\_\_\_ (5. cenar) juntos en la compañía de Kika, la representante de la empresa turística MexTur, que nos acompañará durante toda nuestra estancia.

El martes, \_\_\_\_\_ (6. hacer) una excursión en autobús por varios barrios importantes de la ciudad de México. \_\_\_\_\_ (7. admirar) la arquitectura colonial predominante, como también los barrios de la Zona Rosa.

El miércoles, \_\_\_\_\_ (8. ir) al cine que está localizado cerca del hotel y \_\_\_\_\_ (9. ver) una película. Allí \_\_\_\_\_ (10. comer) palomitas de maíz y \_\_\_\_\_ (11. probar) algunos dulces muy típicos del local. \_\_\_\_\_ (12. dormir) un poco más temprano.

El jueves, \_\_\_\_\_ (13. visitar) el Zoológico de la ciudad y \_\_\_\_\_ (14. conocer) especies nativas y exóticas. También, \_\_\_\_\_ (15. tener) tiempo para visitar algunos proyectos de preservación y \_\_\_\_\_ (16. poder) conocer algunos laboratorios de ese lugar. Después, \_\_\_\_\_ (17. comprar) regalos para la familia.

El viernes, después del almuerzo, \_\_\_\_\_ (18. tener) la tarde libre para organizar nuestro equipaje y \_\_\_\_\_ (19. descansar) un poco antes de ir al aeropuerto. Sin embargo, antes de salir, \_\_\_\_\_ (20. disfrutar) del jugo de la flor de Jamaica, típico de México. \_\_\_\_\_ (21. poner) nuestro equipaje en el transporte. Enseguida, \_\_\_\_\_ (22. salir) del hotel a las 19:00 para ir al Aeropuerto Internacional Benito Juárez y \_\_\_\_\_ (23. tomar) el vuelo a las 22:00 con destino a Brasilia. \_\_\_\_\_ (24. llegar) al día siguiente a las 7:00 de la mañana.



**APÊNDICE G – PÓS-TESTE IMEDIATO (PT2)****Nome Completo:** \_\_\_\_\_ **PT2**

Elige la opción que completa correctamente las oraciones abajo.

1. Señora García, la pasta con salsa de tomate está sobre la mesa. ¿La \_\_\_\_\_?
  - a) probarás
  - b) probará
  - c) probaréis
  - d) probara
  
2. Pedro, ¿con quién tú \_\_\_\_\_ el sábado?
  - a) almorzarás
  - b) almorzará
  - c) almorzarás
  - d) almorzará
  
3. Paco y yo no \_\_\_\_\_ de casa hasta que llegue nuestra hermana.
  - a) saldré
  - b) saldréis
  - c) saliremos
  - d) saldremos
  
4. Amiga querida, dentro de diez minutos, ¿\_\_\_\_\_ salir de tu casa?
  - a) poderás
  - b) podrá
  - c) podrás
  - d) poderá
  
5. Marta \_\_\_\_\_ que visitar a sus abuelos mañana.
  - a) tendrá
  - b) tendrá
  - c) tenerás
  - d) tendrás

6. Papá, no te preocupes. Mis hermanos y yo no \_\_\_\_\_ los platos en la cama.
- a) pondremos
  - b) pondréis
  - c) pondremos
  - d) ponderéis
7. Aquí en Brasília, ustedes \_\_\_\_\_ a toda mi familia.
- a) conoceran
  - b) conoceréis
  - c) conocerás
  - d) conocerán
8. ¿Qué nosotros \_\_\_\_\_ para el almuerzo del próximo domingo?
- a) haremos
  - b) haréis
  - c) haremos
  - d) haceréis
9. ¡María! ¿Tú \_\_\_\_\_ los ingredientes para preparar la tarta inglesa?
- a) compraréis
  - b) comprarás
  - c) comprará
  - d) compraremos
10. El viernes por la noche, vosotros \_\_\_\_\_ el mejor pescado de nuestra ciudad.
- a) cenaremos
  - b) cenarán
  - c) cenaréis
  - d) cenaréis

**APÊNDICE H – PROTOCOLO DE ATENÇÃO (PAT)****Nome Completo:** \_\_\_\_\_ **PAT**

Responda as seguintes perguntas de acordo com a atividade que você acabou de participar, selecionando uma única resposta em cada caso.

1. A atividade que você participou apresentava palavras que remetiam a uma ação que
  - a) foi realizada no passado.
  - b) está sendo realizada no presente.
  - c) será realizada no futuro.
  
2. A que se relacionava a atividade que você participou?
  - a) Uma viagem à Cidade do México que será realizada em grupo.
  - b) Uma viagem pelos principais pontos turísticos das cidades próximas do México.
  - c) Uma viagem que farei sozinho à Cidade do México.
  
3. Qual das formas abaixo você observou com mais frequência na atividade?
  - a) Hacíamos
  - b) Haremos.
  - c) Hacemos.
  
4. Em que local pode ser provado o melhor guacamole na viagem?
  - a) Em um restaurante ao lado do hotel.
  - b) Em um bairro distante da Cidade do México.
  - c) No próprio hotel da sua estadia.
  
5. Qual o período determinado para todas as atividades da viagem?
  - a) De segunda a sexta.
  - b) De terça a sábado.
  - c) De segunda a sábado.
  
6. O Museu da Frida Kahlo é conhecido como:
  - a) La Casa Azul.
  - b) La Casa de Frida y Rivera.
  - c) La Casa Roja.

7. O nome da guia turística é:
  - a) Drika.
  - b) Kika.
  - c) Lika.
  
8. O nome da empresa turística selecionada para a viagem é:
  - a) TurMex.
  - b) MexicoTur.
  - c) MexTur.
  
9. Em que período do dia o voo chegará ao local?
  - a) De manhã.
  - b) De tarde.
  - c) De noite.
  
10. Em que período do dia o voo sairá do local?
  - a) De manhã.
  - b) De tarde.
  - c) De noite.
  
11. O nome do Bosque mencionado durante a viagem é:
  - a) Bosque de Chapultepec.
  - b) Bosque de Xochimilco.
  - c) Bosque de Templo Mayor.
  
12. Qual o local da apresentação dos bailes típicos mexicanos?
  - a) Saguão do Hotel.
  - b) Restaurante ao lado do Hotel.
  - c) Praça ao lado do Hotel.
  
13. Você se lembra o local em que podem ser visitados laboratórios?
  - a) Museo
  - b) Zoológico.
  - c) Cinema.

14. Escolha a alternativa que está presente na atividade.
- a) Tempo reservado para comprar presentes para a família.
  - b) Tempo reservado para visitar sozinho outros lugares.
  - c) Tempo reservado para comprar presentes no aeroporto.
15. Você se recorda o local do almoço do primeiro dia de viagem?
- a) Em um restaurante considerado o mais famoso da cidade.
  - b) Em um restaurante localizado no Centro Histórico da cidade.
  - c) Em um restaurante localizado perto do Hotel.
16. Em que momento a guia turística participa da viagem?
- a) Todas as manhãs do período da viagem.
  - b) Nos primeiros três dias de viagem.
  - c) Todo o período da estadia na cidade.
17. Qual o nome da Zona que pode ser visitada?
- a) Zona Rosa.
  - b) Zona Vermelha.
  - c) Zona Azul.
18. O tempo para organizar as malas na volta é:
- a) suficiente.
  - b) reduzido.
  - c) muito longo.
19. Qual é nome do Aeroporto da Cidade do México?
- a) Aeroporto Gabriel Márquez.
  - b) Aeroporto Pedro Sánchez.
  - c) Aeroporto Benito Juárez.
20. Na atividade que você realizou havia muitas palavras destacadas de que forma?
- a) Em negrito.
  - b) Em itálico.
  - c) Sublinhadas.

## APÊNDICE I – PROTOCOLO DE MOTIVAÇÃO (PMO)

Nome Completo: \_\_\_\_\_

**PMO**

Inicialmente, eu gostaria de agradecer imensamente a sua participação nesta pesquisa, pois ela é de suma importância para o sucesso deste estudo. Os resultados deste questionário serão utilizados somente para propósitos de investigação científica. Eu gostaria de ressaltar que não há respostas corretas ou erradas, por isso, selecione (circulando) a opção de **1 a 5** que expresse a sua sincera opinião, conforme a legenda abaixo:

<b>1</b> <b>Discordo</b> <b>Totalmente</b>	<b>2</b> <b>Discordo</b>	<b>3</b> <b>Não Concordo,</b> <b>nem discordo</b>	<b>4</b> <b>Concordo</b>	<b>5</b> <b>Concordo</b> <b>Totalmente</b>
--	-----------------------------	---	-----------------------------	--

1. Eu sempre quis aprender espanhol.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2. Aprender espanhol é importante pra mim porque eu gostaria de viajar a países que falam essa língua.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3. Minha família me incentiva a estudar espanhol.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4. Eu fico motivado/a para chegar o dia da aula de espanhol.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5. Acho que o tempo passa mais rápido quando estou na aula de espanhol.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
6. Eu me sinto motivado/a para aprender espanhol.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7. Posso me imaginar falando espanhol com amigos estrangeiros.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. Eu gostaria de ter mais aulas de espanhol durante a semana.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9. Eu gostaria de falar espanhol fluentemente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
10. Eu tenho certeza que falar espanhol é importante para minha carreira futura.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
11. As explicações contextualizadas são mais interessantes do que àquelas que envolvem somente uma explicação gramatical.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
12. Eu me senti motivado/a para realizar a atividade proposta pela professora.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
13. A introdução da aula me deixou motivado/a para realizar a atividade.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
14. Eu me senti motivado/a para passear pelos lugares descritos na atividade.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

15. O tema escolhido para a atividade era motivador e interessante para mim.	1	2	3	4	5
16. A forma que a professora conduziu a atividade me deixou motivado/a para participar dela.	1	2	3	4	5
17. Eu fiquei motivado/a para saber mais sobre o tema proposto na atividade.	1	2	3	4	5
18. Seria mais motivador se a professora utilizasse outra forma para realizar a atividade.	1	2	3	4	5
19. Eu me sinto motivado/a para fazer outras atividades semelhantes como a que eu acabo de participar.	1	2	3	4	5
20. A atividade proposta pela professora era desafiadora e motivadora para mim.	1	2	3	4	5

**APÊNDICE J – PÓS-TESTE TARDIO (PT3)****Nome Completo:** \_\_\_\_\_ **PT3**

Elige la opción que completa correctamente las oraciones abajo.

1. Señor Pérez, he preparado un jugo con frutas y hortalizas. ¿Usted lo \_\_\_\_\_?
  - a) probara
  - b) probarás
  - c) probaréis
  - d) probará
  
2. Alejandro, ¿dónde tú \_\_\_\_\_ el sábado?
  - a) almorzaras
  - b) almorzará
  - c) almorzarás
  - d) almozará
  
3. Más tarde, Juana y yo \_\_\_\_\_ con Pedro para comprar los ingredientes de la tortilla de patatas.
  - a) salgamos
  - b) saliremos
  - c) saldremos
  - d) saldrán
  
4. Ana, tú ya no \_\_\_\_\_ seguir llegando tarde a las clases.
  - a) poderás
  - b) poderemos
  - c) poderéis
  - d) podrás
  
5. Veo a Juana muy triste, ¿\_\_\_\_\_ algún problema?
  - a) tendrás
  - b) tendrá
  - c) tenerá
  - d) tenerás

6. Juan y yo no \_\_\_\_\_ los ejercicios sobre las mesas del aula 2.
- a) pondremos
  - b) pondré
  - c) pondremos
  - d) poneréis
7. Al llegar a Salvador, ustedes \_\_\_\_\_ museos increíbles.
- a) conoceran
  - b) conoceréis
  - c) conocerás
  - d) conocerán
8. Hay tanto para conocer en el museo de ciencia. ¿Qué tú y yo \_\_\_\_\_ primero?
- a) haremos
  - b) haréis
  - c) haremos
  - d) haceréis
9. Mamá, el año que viene, tú me \_\_\_\_\_ una computadora nueva, la mía está muy vieja.
- a) compraras
  - b) comprará
  - c) comprarás
  - d) compraréis
10. Chicas, ¿en cuál restaurante vosotras \_\_\_\_\_ el martes por la noche?
- a) cenaremos
  - b) cenaréis
  - c) cenaréis
  - d) cenarás