



**PROMOVER O MULTILINGUISMO: UMA ABORDAGEM POR  
TAREFAS - DESEMPENHO ORAL E O PAPEL DA PROFICIÊNCIA**  
*PROMOTING MULTILINGUISM: A TASK-BASED APPROACH - ORAL  
PERFORMANCE AND THE ROLE OF PROFICIENCY*

*Sara Santos<sup>1</sup>*

**Resumo**

Na perspectiva de que a promoção do multilinguismo passa por uma aprendizagem experiencial, este trabalho de investigação, integrado numa abordagem de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, teve um objetivo duplo: (i) estudar o impacto da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa na produção oral de aprendentes chineses de Português como Língua Estrangeira (PLE) com um nível básico de proficiência e (ii) comparar os resultados com os dados obtidos num trabalho realizado anteriormente com aprendentes mais proficientes. As variáveis independentes foram “± tempo de planeamento” e “± poucos elementos” do quadro teórico da Hipótese da Cognição (ROBINSON, 2001, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015). Os resultados revelaram que o tempo de planeamento teve efeitos na complexidade, correção e fluência e o aumento do número de elementos da tarefa teve um impacto positivo na diversidade lexical, mas um efeito negativo na complexidade sintática e correção. Foi encontrada evidência do impacto do nível de proficiência dos aprendentes na produção oral em PLE. Os dados foram interpretados, tendo em conta a Hipótese da Cognição e a abordagem da Capacidade Limitada de Atenção (SKEHAN, 1998, 2009, 2014, 2015, 2018).

**Palavras-chave:** Português como língua estrangeira; produção oral; complexidade cognitiva da tarefa; Hipótese da Cognição

**Abstract**

Bearing in mind that experiential learning can promote multilingualism, this research work within a Task-Based Language Teaching approach had two aims: (i) studying the impact of manipulating cognitive task complexity on the oral production of low proficient Chinese learners of Portuguese as a foreign language (PFL) and (ii) comparing the results with findings from a previous study with more proficient learners. The independent variables of this work were “± planning time” and “± few elements” as proposed in the Cognition Hypothesis (ROBINSON, 2001, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015). Planning time had effects on complexity, accuracy and fluency and increasing the elements of a task had a positive effect on lexical diversity but a negative impact on syntactic complexity and accuracy. The results showed that oral performance in PFL was affected by the level of proficiency. The results were discussed in light of the Cognition Hypothesis and the Limited Attention Capacity approach (SKEHAN, 1998, 2009, 2014, 2015, 2018).

**Keywords:** Portuguese as a foreign language; oral production; cognitive task complexity; Cognition Hypothesis

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Português da Universidade de Macau, China.



## Introdução

Num mundo globalizado e marcado por migrações crescentes, o multilinguismo assume uma importância fulcral para o desenvolvimento de uma sociedade aberta e intercultural. A aprendizagem de (mais) uma língua estrangeira (LE) possibilita a consciência da diversidade cultural e é hoje consensual que há mais multilingues do que monolinguês. Na China, o interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras tem também crescido devido à abertura do país ao mundo. Mendes e Oliveira (2019) referem os motivos que levaram ao interesse chinês pela aprendizagem da língua portuguesa e destacam a necessidade de expor os alunos a práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas. Assim, torna-se premente mencionar que em relação à aprendizagem linguística em contexto educativo formal uma vivência experiencial poderá promover o desenvolvimento da desejada competência multilingue. É na interação e na comunicação que o aluno deve construir o seu conhecimento de línguas e culturas – as metodologias e abordagens usadas em contexto de sala de aula poderão ser determinantes para a formação de uma consciência plurilingue e pluricultural. Seguindo esta perspectiva, este trabalho assenta numa abordagem de Ensino de Línguas baseado em Tarefas (ELBT). O ELBT é definido como um programa analítico com foco na forma e estabelece a tarefa como unidade de análise (LONG, 2015, 2016). Esta abordagem pressupõe que, através do desempenho de tarefas pedagógicas, o aprendente pode desenvolver o seu conhecimento linguístico e funcional; o desenvolvimento da competência comunicativa, decorrente de uma perspectiva holística, implica o desenvolvimento de uma competência multilingue e multicultural, permitindo uma atuação adequada e eficaz.

No ELBT, diversos autores (GILABERT, 2005; KUIKEN; VEDDER, 2012; LEVKINA, 2008; MALICKA, 2014; MALICKA; LEVKINA, 2012; MICHEL, 2011; MICHEL; KUIKEN; VEDDER, 2007; MICHEL; RÉVÉSZ; SHI; LI, 2019; RÉVÉSZ, 2011; SANTOS, 2018; SASAYAMA, 2015; SASAYAMA; IZUMI, 2012) têm manipulado a complexidade cognitiva da tarefa para investigar os seus efeitos no desempenho oral do aprendente de LE. Na literatura desta área, dimensões da complexidade linguística, correção e fluência têm sido usadas para quantificar a produção oral dos aprendentes (HOUSEN; KUIKEN; VEDDER, 2012; MICHEL, 2017).

Dois modelos teóricos – a Hipótese de Cognição (HC) de Robinson (2001, 2003, 2010, 2011, 2015) e a abordagem da Capacidade Limitada de Atenção (CLA) de Skehan (1998, 2009, 2014, 2015, 2018) – defendem premissas diferentes no que respeita à manipulação das exigências cognitivas da tarefa e ao seu impacto na alocação dos recursos de atenção e memória dos aprendentes. Seguindo uma perspectiva de recursos limitados de atenção, a abordagem da CLA pressupõe que, durante a realização de uma tarefa complexa, podem ocorrer efeitos

de competição entre a complexidade linguística e a correção, dado que um maior esforço na conceptualização da mensagem pode influenciar negativamente a sua formulação. Contrariando esta perspectiva e apoiando-se num modelo de recursos múltiplos de atenção, a HC prevê que o aumento da complexidade cognitiva da tarefa resultará num discurso mais correto e complexo: ao alocar a sua atenção na conceptualização da mensagem, o aprendiz terá igualmente acesso às realizações linguísticas para formular a sua mensagem. Apoiando-se no quadro teórico da HC, este estudo teve dois objetivos: (i) investigar o impacto da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa em aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência e (ii) comparar os dados obtidos com os de um estudo realizado anteriormente, com aprendentes mais proficientes.

### Fundamentação Teórica

Na HC, Robinson (2001, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015) apresenta o quadro taxonómico componencial triádico – *Triadic Componential Framework* – no qual se distinguem três categorias da tarefa: complexidade, condições e dificuldade. De acordo com o modelo pedagógico da HC – Modelo Simples Estabilização Automatização Reestruturação e Complexificação – a complexidade cognitiva da tarefa deve ser a base para a elaboração e sequenciação de tarefas num programa de ensino-aprendizagem de uma LE. Recusa-se uma abordagem organizada a partir da noção de complexidade linguística, própria dos programas sintéticos, e defende-se que a manipulação da complexidade cognitiva da tarefa poderá promover o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. No que respeita às exigências cognitivas da tarefa, Robinson (2001, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015) distingue duas dimensões: (i) “recurso-dispersão” e (ii) “recurso-direção”. Segundo o autor, as características “recurso-dispersão” ( $\pm$ tempo de planeamento;  $\pm$  tarefa única;  $\pm$ estrutura da tarefa;  $\pm$ poucos passos;  $\pm$ independência dos passos;  $\pm$ conhecimento anterior) são variáveis de desempenho e o aumento da complexidade da tarefa nesta dimensão resultará na dispersão dos recursos de atenção e memória do aprendiz, prevendo-se, por isso, um discurso menos complexo, menos correto e menos fluente. As características “recurso-direção” da tarefa ( $\pm$ poucos elementos;  $\pm$  aqui-e-agora;  $\pm$ raciocínio espacial;  $\pm$ raciocínio causal;  $\pm$ raciocínio intencional;  $\pm$ ponto de vista) são consideradas variáveis de desenvolvimento (aquisição) e o aumento das suas exigências cognitivas permitirá a alocação da atenção do aprendiz em relação a aspetos específicos da língua, esperando-se uma produção mais complexa e correta, mas menos fluente. No modelo pedagógico de Robinson (2010, 2015) considera-se que a sequenciação das tarefas pedagógicas deve ser feita tendo em conta as suas exigências cognitivas. Por isso, as tarefas simples devem ser desempenhadas antes das versões mais complexas, permitindo uma aprendizagem cumulativa. Nesta perspectiva, cada versão da tarefa apresentará pequenas diferenças em relação à tarefa realizada anteriormente,

introduzindo um aumento nas exigências cognitivas da tarefa, que resultará no desenvolvimento dos recursos de interlíngua do aprendente. Segundo a HC, as exigências da tarefa devem ser primeiro aumentadas nas suas dimensões “recurso-dispersão” e só depois serão aumentadas nas suas dimensões “recurso-direção”.

### Estudos anteriores

As duas variáveis independentes investigadas no presente estudo (“± tempo de planeamento” e “± poucos elementos”) foram simultaneamente estudadas em quatro trabalhos (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SANTOS, 2018; SASAYAMA; IZUMI, 2012). Apresenta-se, no quadro 1, uma síntese destes estudos, que integra informações relativas aos informantes, nível de proficiência, operacionalização, variáveis dependentes e resultados decorrentes (i) do aumento do número de elementos, (ii) do tempo de planeamento e (iii) da manipulação simultânea das variáveis independentes.

Quadro 1: estudos anteriores nas variáveis “± tempo de planeamento” e “± poucos elementos”

Estudo	Informantes	Proficiência	Operacionalização
Levkina, 2008	14 aprendentes de inglês (8 russos, 5 catalães e 1 francês).	Nível intermédio	Realização de 4 tarefas argumentativas
			Variável “± poucos elementos”: TS: 2 elementos; TC: 6 elementos.
			Variável “± tempo”: TS: 5 minutos TC: 1 minuto
<b>Variáveis Dependentes/ Medidas</b>	F: velocidade A; velocidade B. C: erros por unidade-AF; erros por oração. CS: orações por unidade-AF. L: Índice de <i>Guiraud</i> ; palavras lexicais em relação ao número de palavras funcionais.		
<b>Resultados</b>	Aumento do número de elementos: efeitos positivos: L, sem efeitos: C, efeitos negativos: CS e F, Remoção do tempo de planeamento: sem efeitos: F e C, efeitos negativos: CS e L <b>Interação entre as variáveis:</b> efeitos positivos: L, sem efeitos: CS, F e C		
Estudo	Informantes	Proficiência	Operacionalização
Levkina e Gilabert, 2012	42 aprendentes de inglês (21 falantes nativos de russo e 21 de espanhol)	Nível intermédio	A mesma de Levkina (2008)
			F: velocidade B. C: erros por unidade-AF; CS: orações por unidade-AF. L: Índice de <i>Guiraud</i> .
			Aumento do número de elementos: efeitos positivos: L, sem efeitos: CS e C e efeitos negativos: F Remoção do tempo de planeamento: sem efeitos: CS e C, efeitos negativos: F e L <b>Interação entre as variáveis:</b> efeitos positivos: F e L, sem efeitos: CS e C
<b>Variáveis Dependentes/ Medidas</b>			
<b>Resultados</b>			

Estudo	Informantes	Proficiência	Operacionalização
Sasayama e Izumi, 2012	23 japoneses, estudantes de inglês L3	Não é reportado.	Realização de duas tarefas narrativas.
			Variável “± poucos elementos”: TS: 2 personagens; TC: 9 personagens.
			Variável “± tempo”: TS: 5 minutos TC: 1 minuto
<b>Variáveis Dependentes/ Medidas</b>			F: repetições pelo total de palavras; sílabas tratadas ( <i>pruned</i> ) por segundos.
			C: orações sem erros; uso de modificadores do nome sem erros.
			CS: orações por unidade-T; uso de modificadores do nome.
<b>Resultados</b>			L: média, por segmento, das palavras diferentes em relação ao total de palavras.
			Aumento do número de elementos: Efeitos positivos: CS (uso de modificadores do nome), sem efeitos: L, efeitos negativos: C e F
			remoção do tempo de planeamento: Efeitos positivos: F, sem efeitos: C e L, efeitos negativos: CS
			<b>Interação entre as variáveis:</b> efeitos positivos: F, sem efeitos: CS, L e C

Estudo	Informantes	Proficiência	Operacionalização
Santos, 2018	39 falantes de chinês, aprendizes de Português L3	A2/B1 do QECR <sup>2</sup>	Realização de duas tarefas de transmissão de informação.
			Variável “± poucos elementos”: TS: 2 destinos; TC: 6 destinos de férias.
			Variável “± tempo”: TS: 5 minutos; TC: 30 segundos.
<b>Variáveis Dependentes/ Medidas</b>			F: velocidade A; velocidade B; reparação da fluência (número de repetições, autocorrecções, reformulações e inícios falsos por minuto).
			C: número de orações sem erros pelo total das orações; erros por 100 palavras; erros lexicais por unidade-AF; erros morfossintáticos por unidade-AF; omissões por unidade-AF e % de autocorrecções pelo número total de erros.
			CS: palavras por oração; orações por unidade-AF; orações coordenadas por unidade-AF.
<b>Resultados</b>			L: Índice de <i>Guiraud</i> ; VOCD
			Aumento do número de elementos: efeitos positivos: L, C e CS (tamanho das orações), sem efeitos: F, efeitos negativos: CS (subordinação e coordenação)
			remoção do tempo de planeamento: sem efeitos: CS, L e F, efeitos negativos: C <b>interação</b> entre as <b>variáveis</b> : efeitos positivos: C (autocorrecções) e CS (subordinação), sem efeitos: L e F

Nota: CCT= complexidade cognitiva da tarefa; TS= tarefa simples; TC= tarefa complexa; TC+= tarefa mais complexa; TC++= tarefa ainda mais complexa; F= fluência; C= correção; CS= complexidade sintática; L= diversidade lexical

Numa leitura comparativa destes trabalhos de investigação, podemos concluir que, maioritariamente, a língua alvo foi o inglês (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SASAYAMA; IZUMI, 2012), sendo, num estudo, a língua portuguesa (SANTOS, 2018). Em dois estudos o nível de proficiência foi o intermédio; num trabalho esta informação não foi

2 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001)

reportada e em Santos (2018) os aprendentes situavam-se entre os níveis A2 e B1. Quanto aos resultados do aumento da complexidade da tarefa na variável “± poucos elementos”, a dimensão da diversidade lexical foi mais expressiva, tendo sido obtidos efeitos positivos em três estudos (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SANTOS, 2018). Dois trabalhos (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012) confirmaram também parcialmente as premissas da HC ao nível da fluência, uma vez que na tarefa complexa o discurso dos aprendentes foi menos fluente. Relativamente às dimensões da correção e da complexidade sintática, os resultados são mais ambíguos: no que respeita à correção, não foram encontrados efeitos significativos em Levkina (2008) nem em Levkina e Gilabert (2012), Sasayama e Izumi (2012) identificaram um impacto negativo nesta dimensão e, pelo contrário, os dados de Santos (2018) indicaram um efeito positivo; ao nível da complexidade sintática, em Levkina e Gilabert (2012) não foi atingida significância estatística, em Levkina (2008) houve um impacto negativo resultante do aumento do número de elementos que, no estudo de Sasayama e Izumi (2012), teve um efeito positivo. Ao nível da complexidade sintática, os dados obtidos por Santos (2018) demonstraram que a manipulação do número de elementos da tarefa teve um efeito positivo no tamanho das orações, mas no que respeita à subordinação e coordenação, o impacto foi negativo.

Em relação à variável “± tempo de planeamento”, a HC prevê que a remoção do tempo de planeamento terá um impacto negativo em todas as dimensões da produção oral, isto é, na fluência, correção e complexidade linguística (complexidade sintática e diversidade lexical). Nos estudos mencionados, esta premissa foi apenas parcialmente confirmada, dado que apenas algumas dimensões foram afetadas. Em Levkina (2008) a remoção do tempo de planeamento teve efeito ao nível da complexidade sintática e da diversidade lexical e, no trabalho de Levkina e Gilabert (2012) esta dimensão foi também afetada bem como a fluência. Contrariando a proposta de Robinson, o estudo de Sasayama e Izumi (2012) confirmou efeitos positivos na fluência e um impacto negativo na complexidade sintática. No estudo de Santos (2018), a correção foi afetada (os aprendentes produziram um discurso menos correto na condição sem tempo) e, nas outras dimensões, não foram encontrados efeitos significativos. Na literatura, vários autores têm investigado o impacto da variável “± tempo de planeamento” no quadro teórico da hipótese da CLA de Skehan, e os resultados positivos nas dimensões da correção e da complexidade linguística na condição com tempo (veja-se, por exemplo, o trabalho de Tavakoli e Skehan, 2005) têm suscitado críticas relativamente à classificação da variável tempo como um fator “recurso-dispersão” (SKEHAN, 2015, 2018). Questionando também a distinção entre variáveis “recurso-dispersão” e “recurso-direção”, Sasayama (2015) considera que o aumento do número de elementos de uma tarefa, por vezes, pode implicar um maior peso cognitivo externo (*high extraneous cognitive load*), isto é, ter as características de uma variável “recurso-dispersão”.

Tendo em conta esta controvérsia e considerando que os resultados relativos ao impacto das exigências cognitivas da tarefa no factor “± poucos elementos” no quadro da HC também não são conclusivos, justifica-se a necessidade de realizar mais estudos para investigar não só o efeito das variáveis “recurso-dispersão” e “recurso-direção” na produção oral em LE, mas também os potenciais efeitos sinérgicos resultantes da sua manipulação simultânea, propostos por Robinson (2010, 2015) no seu modelo pedagógico para a sequenciação das tarefas, uma vez que, nos estudos mencionados, estas sinergias não foram amplamente confirmadas (vejam-se os resultados da interação entre as duas variáveis apresentados no quadro 1). Espera-se que este trabalho de investigação possa ser um contributo para esclarecer algumas destas questões até porque, como foi referido, o efeito da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa no desempenho oral de aprendentes com um nível de proficiência básico está subinvestigado.

Da mesma forma, o papel da proficiência no desempenho oral tem sido relegado na investigação do ELBT. Nos vários estudos realizados para investigar o efeito da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa na produção oral em LE, poucos trabalhos incidiram sobre o impacto do nível de proficiência na produção oral dos aprendentes. Nos três estudos (KUIKEN; VEDDER, 2012; MALICKA; LEVKINA, 2012; SASAYAMA, 2015) encontrados na pesquisa bibliográfica feita, as conclusões apontam em sentidos diferentes. Os dados de Malicka e Levkina (2012) e Sasayama, (2015) revelaram que os aprendentes com mais proficiência conseguem ganhos qualitativos na realização da tarefa complexa quando comparados com aprendentes menos proficientes. Nesta perspetiva, Malicka e Levkina (2012) consideraram que os resultados dos aprendentes com um nível avançado comprovaram a HC, enquanto os resultados dos aprendentes menos proficientes (nível intermédio baixo) validaram a proposta de Skehan. No trabalho de Kuiken e Vedder (2012) as premissas da HC foram rejeitadas, deixando em aberto esta discussão.

### **Questões da investigação e hipóteses**

As questões de investigação subjacentes a este estudo são as seguintes:

1. Quais os efeitos da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa no fator “± tempo” para planeamento no desempenho oral de aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência?
2. Qual o impacto do aumento das exigências cognitivas da tarefa na variável “± poucos elementos” no desempenho oral de aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência?
3. Há efeitos resultantes da manipulação simultânea das variáveis “± tempo de planeamento” e “± poucos elementos”?

4. Quais as diferenças entre o desempenho oral de aprendentes chineses menos vs. mais proficientes em PLE?

De acordo com as premissas da HC, apresentam-se as hipóteses para as respectivas questões da investigação:

1. Efeitos da manipulação do tempo de planeamento no desempenho oral:

A remoção do tempo de planeamento resultará numa produção menos correta, menos complexa e menos fluente.

2. Efeitos da manipulação do número de elementos no desempenho oral:

O aumento do número de elementos da tarefa terá efeitos positivos na correção, diversidade lexical e complexidade sintática, mas um impacto negativo na fluência.

3. Efeitos resultantes da manipulação simultânea das variáveis “± tempo de planeamento” e “± poucos elementos”:

Os efeitos do aumento da complexidade cognitiva na variável “± poucos elementos” serão mais significativos na condição com tempo de planeamento do que na sua versão mais complexa (sem tempo).

4. Diferenças entre o desempenho oral de aprendentes chineses menos vs. mais proficientes em PLE

Formula-se a hipótese nula para esta questão, uma vez que no quadro da HC não é definida qualquer premissa relativamente ao impacto da proficiência na produção em língua estrangeira.

### **Informantes**

Participaram voluntariamente neste estudo cinquenta e seis aprendentes de PLE do primeiro ano do curso de licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau. Todos tinham o mesmo *background* no que respeita à aprendizagem da língua portuguesa: 450 horas de instrução formal. A língua materna (L1) era o cantonês (67.9%), o mandarim (21.4%) e 10.7% dos aprendentes eram bilingues, tendo as duas línguas como L1. A maioria dos informantes era do sexo feminino (73.2%); 25% dos participantes eram do sexo masculino e um não identificou o seu sexo (1.8%). A média de idades era de 19 anos. Tendo em conta os resultados dos testes da disciplina de Compreensão e Produção Oral, o nível de proficiência foi definido entre o A1 e o A2.

No estudo de Santos (2018), participaram trinta e nove aprendentes do terceiro ano do



curso de licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau. Como a recolha de dados foi feita no início do ano académico, contabilizaram-se, apenas, as horas de instrução formal dos dois primeiros anos do curso - 840 horas. O nível de proficiência foi estabelecido a partir dos resultados obtidos no exame DEPLE (Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira), correspondente ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, do Conselho da Europa. Tendo em conta que os resultados do referido exame oscilaram entre os 44% e os 74%, o nível de proficiência destes aprendentes foi definido entre o A2 e o B1.

### **Tarefas e delineamento experimental**

Tal como na investigação de Santos (2018), elaboraram-se dois conjuntos de tarefas monológicas de transmissão de informação com dois hotéis (tarefa simples) e seis hotéis (tarefa complexa). Para permitir uma maior familiaridade com o tema, os hotéis selecionados eram todos de Macau. Na tarefa simples estavam incluídas três fotografias do hotel e as informações constantes eram relativas ao nome da unidade hoteleira, preço e tipo de diária (por exemplo, com pequeno almoço/ sem pequeno almoço). A tarefa complexa continha cinco fotografias, o nome do hotel, o preço, a classificação (o número de estrelas) e três ícones de hotel. As fotografias selecionadas foram criteriosamente selecionadas para representarem a diversidade cultural e linguística da cidade de Macau. Em relação à variável “recurso-dispersão” ( $\pm$  tempo), na tarefa simples, foram dados cinco minutos para planeamento e, na tarefa complexa, os aprendentes tiveram apenas trinta segundos. Seguindo o trabalho mencionado (SANTOS, 2018), optou-se por um delineamento experimental fatorial misto de 2x2, com uma comparação entre os mesmos sujeitos - intrassujeitos (*within participants*) - no que respeita à variável “ $\pm$  poucos elementos” e uma comparação com informantes diferentes - intersujeitos (*between participants*) - na variável “ $\pm$  tempo”. Os aprendentes foram distribuídos aleatoriamente em duas sequências diferentes (simples /complexa vs. complexa/ simples), para contrabalançar efeitos decorrentes da realização de uma tarefa para a outra. Depois de desempenhar cada tarefa, os participantes completaram um questionário de variáveis afetivas, validando assim o constructo da complexidade cognitiva da tarefa.

### **Variáveis dependentes**

Tendo em conta que um dos objetivos desta investigação era comparar os resultados com os dados obtidos no estudo de Santos (2018), com aprendentes de PLE mais proficientes, as variáveis dependentes selecionadas foram as mesmas, à exceção da medida de diversidade lexical VOCD, que, neste estudo, não foi quantificada; esta dimensão da complexidade linguística foi calculada apenas pelo índice de *Guiraud*. A complexidade sintática foi medida

em três subdimensões: (i) tamanho das orações, pelo cálculo do número de palavras por oração; (ii) subordinação (orações por unidade-AF) e (iii) coordenação (orações coordenadas por unidade-AF). A correção foi quantificada por duas medidas gerais (percentagem de orações sem erros e número de erros por 100 palavras) e por quatro medidas específicas (erros lexicais por unidade-AF, omissões por unidade-AF, erros morfossintáticos por unidade-AF e percentagem de autocorreções pelo número total de erros). Para medir a fluência foram usadas duas medidas de velocidade do discurso (velocidade A - número de palavras produzidas por minuto, sem eliminação das reformulações, correções, repetições, substituições ou inícios falsos - e velocidade B - número de palavras produzidas por minuto, depois de removidas as reformulações, correções, repetições, substituições e inícios falsos) e uma medida de reparação da fluência (isto é, o número de autocorreções, reformulações, repetições e inícios falsos).

### **Transcrição e codificação dos dados**

Foi feita uma análise computadorizada dos dados (transcrição e codificação) através do programa *CLAN – Computerized Language Analysis* – desenvolvido no âmbito do projeto *CHILDES: Tools for Analysing Talk* (MACWHINNEY, 2000) do *TalkBank System*.

### **Análise estatística**

Para o tratamento estatístico dos dados recorreu-se ao programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 24.0 para Windows. Foram computados treze testes de Análise de Variância (ANOVA) de medidas repetidas. O nível de significância foi estabelecido em .05 ( $p \leq .05$ ) e o tamanho do efeito (eta quadrado parcial) igual ou superior a .01, .06, e .14 foi considerado, respetivamente, pequeno, médio e grande (LARSON-HALL, 2010). Foram feitos testes de normalidade e foram encontrados (i) três valores atípicos (*outliers*) numa medida de correção (percentagem de autocorreções por erros totais); (ii) dois *outliers* em três medidas de correção (erros lexicais por unidade-AF, omissões por unidade-AF e erros morfossintáticos por unidade-AF) e numa medida de complexidade sintática (orações por unidade-AF) e (iii) um *outlier* numa medida de fluência (velocidade B do discurso). Os *outliers* foram excluídos da análise estatística.

### **Resultados**

No quadro 2, apresenta-se a estatística descritiva das medidas de complexidade linguística, correção e fluência nas diferentes condições.

Quadro 2: Estatística descritiva das medidas de complexidade linguística, correção e fluência nas diferentes condições

		COMPLEXIDADE COGNITIVA DA TAREFA															
		SIMPLES							COMPLEXA								
		+ TEMPO				- TEMPO				+ TEMPO				- TEMPO			
MEDIDAS		M (SD)	Std. Error	95% CI		M (SD)	Std. Error	95% CI		M (SD)	Std. Error	95% CI		M (SD)	Std. Error	95% CI	
				LB	UB			LB	UB			LB	UB			LB	UB
COMPLEXIDADE	Palavras por oração	6.02 (.69)	.13	5.77	6.28	5.62 (.63)	.12	5.37	5.87	6.10 (.83)	.14	5.81	6.39	5.64 (.65)	.14	5.36	5.92
	Orações por unidade-AF	1.17 (.09)	.02	1.13	1.21	1.15 (0.11)	.02	1.11	1.19	1.16 (0.17)	.03	1.10	1.21	1.12 (.09)	.03	1.07	1.17
	Coordenação	.11 (.07)	.02	.08	.14	.13 (.08)	.02	.01	.16	.06 (.05)	.01	.05	.08	.06 (.05)	.01	.04	.08
	<i>Guiraud</i>	5.90 (.98)	.17	5.56	6.25	5.43 (.80)	.17	5.09	5.76	6.37 (.75)	.15	6.07	6.66	6.04 (.78)	.14	5.75	6.32
CORREÇÃO	Orações sem erros	43.11 (14.08)	2.67	37.75	48.47	32.49 (13.20)	2.53	27.42	37.57	38.26 (15.7)	2.81	32.64	43.89	28.52 (14.99)	2.66	23.19	33.84
	Erros por 100 palavras	17.01 (6.28)	1.29	14.43	19.59	21.54 (7.06)	1.24	19.05	24.03	18.02 (8.67)	1.42	15.17	20.87	22.84 (5.95)	1.37	20.09	25.59
	Erros lexicais por unidade-AF	.28 (.13)	.03	.22	.34	.34 (.16)	.03	.28	.39	.32 (.21)	.04	.25	.39	.42 (.15)	.04	.35	.49
	Omissões por unidade-AF	.25 (.13)	.03	.19	.31	.34 (.18)	.03	.28	.40	.24 (.17)	.03	.18	.31	.30 (.16)	.03	.24	.36
	Erros morfosintáticos por unidade-AF	.62 (.24)	.04	.53	.70	.59 (.21)	.04	.50	.67	.63 (.32)	.05	.53	.73	.59 (.20)	.05	.49	.69
	Autocorreções por erros totais	10.67 (8.95)	1.66	7.34	14	9.47 (7.67)	1.57	6.32	12.62	13.84 (12.09)	1.89	10.03	17.64	9.87 (6.25)	1.79	6.28	13.46
FLUÊNCIA	Velocidade A	54.48 (13.97)	2.64	49.18	59.78	39.07 (13.51)	2.55	33.95	44.18	51.53 (11.49)	2.08	47.37	55.70	36.76 (10.12)	2.01	32.74	40.78
	Velocidade B ("limpo")	44.95 (13.04)	2.39	40.16	49.74	31.82 (11.35)	2.26	27.28	36.35	43.75 (10.93)	1.95	39.83	47.67	30.73 (9.01)	1.85	27.02	36.35
	Reparação da fluência	5.73 (2.96)	.53	4.66	6.79	4.81 (2.59)	0.52	3.78	5.84	5.53 (2.78)	.48	4.56	6.49	4.49 (2.24)	.47	3.55	5.42

### Variável “± tempo de planejamento”

Apresenta-se, no quadro 3, a estatística inferencial relativa à manipulação do tempo de planejamento. Esta variável teve efeitos nas três dimensões da produção oral. Ao nível da complexidade sintática, o número de palavras por oração atingiu significância estatística,  $F(1,54) = 7.54$ ,  $p = .008$ ,  $\eta^2$  parcial = .123, tendo-se verificado uma diminuição do tamanho das orações na condição sem tempo. Em relação à correção, o impacto foi significativo nas duas medidas gerais, isto é, orações sem erros ( $F(1,53) = 9.905$ ,  $p = <.003$ ,  $\eta^2$  parcial = .16) e erros por 100 palavras ( $F(1,54) = 7.489$ ,  $p = .008$ ,  $\eta^2$  parcial = .12), e também numa medida específica: erros lexicais por unidade-AF,  $F(1,52) = 4.373$ ,  $p = .041$ ,  $\eta^2$  parcial = .08. Estes dados comprovam que, na condição com tempo, o discurso dos aprendentes foi mais correto, dado que a remoção do tempo de planejamento resultou numa produção com mais erros por 100 palavras, com maior ocorrência de erros lexicais por unidade-AF e uma diminuição na percentagem de orações sem erros. Relativamente à fluência, as duas medidas de velocidade do discurso foram afetadas negativamente (velocidade A:  $F(1,54) = 25.451$ ,  $p = <.001$ ,  $\eta^2$  parcial = .32; velocidade B:  $F(1,53) = 22.309$ ,  $p = <.001$ ,  $\eta^2$  parcial = .30), ou seja, o discurso dos aprendentes foi menos fluente na tarefa complexa (condição sem tempo).

Quadro 3: Resultados das ANOVAs no que respeita à variável “± tempo”

MEDIDAS	$F(df)$	$p$	$\eta_p^2$	Observed Power
Palavras por oração	7.54(1,54)	.008**	.123	.77
Orações por unidade-AF	1.379(1,52)	.246	.026	.21
orações coordenadas por unidade-AF	.276(1,54)	.602	.005	.081
Guiraud	3.91(1,54)	.053	.067	.49
Orações sem erros	9.905(1,53)	.003**	.16	.87
Erros por 100 palavras	7.489(1,54)	.008**	.12	.77
Erros lexicais por unidade-AF	4.373(1,52)	.041*	.08	.54
Omissões por unidade-AF	3.671(1,52)	.061	.07	.47
Erros morfossintáticos por unidade-AF	3.671(1,52)	.061	.07	.47
Autocorreções por erros totais	1.843(1,51)	.181	.04	.27
Velocidade A	25.451(1,54)	.000***	.32	1
Velocidade B	22.309(1,53)	.000***	.30	1
Reparação	2.190(1,54)	.145	.04	.31

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### Variável “± poucos elementos”

O quadro 4 mostra os resultados dos testes Anova relativos ao impacto do aumento do número de elementos da tarefa. Em relação à complexidade sintática, o número de orações coordenadas diminuiu significativamente na tarefa complexa,  $F(1,54) = 30.20$ ,  $p = <.001$ ,  $\eta^2$  parcial = .359; porém, verificou-se um efeito positivo na diversidade lexical,  $F(1,54) = 35.35$ ,  $p = <.001$ ,  $\eta^2$  parcial = .396. Nestas duas medidas de complexidade linguística o tamanho do

efeito foi grande. Em relação à correção, houve um impacto negativo em duas medidas (uma geral e outra específica): a percentagem de orações sem erros diminuiu na realização da tarefa complexa,  $F(1,53) = 5.175$ ,  $p = .027$ ,  $\eta^2$  parcial = .089, e o número de erros lexicais aumentou,  $F(1,52) = 5.971$ ,  $p = .018$ ,  $\eta^2$  parcial = .10. Não foram identificados efeitos desta variável na fluência dos aprendentes.

Quadro 4: Resultados das ANOVAs no que respeita à variável “± poucos elementos”

MEDIDAS	$F(df)$	$p$	$\eta_p^2$	Observed Power
Palavras por oração	.232 (1,54)	.632	.004	.08
Orações por unidade-AF	1.002(1,52)	.321	.019	.17
Orações coordenadas por unidade-AF	30.20(1,54)	.000***	.359	1
Guiraud	35.35(1,54)	.000***	.396	1
Orações sem erros	5.175(1,53)	.027*	.089	.61
Erros por 100 palavras	2.109(1,54)	.152	.04	.3
Erros lexicais por unidade-AF	5.971(1,52)	.018*	.10	.67
Omissões por unidade-AF	.841(1,52)	.363	.02	.15
Erros morfossintáticos por unidade-AF	.984(1,52)	.363	.02	.15
Autocorreções por erros totais	1.341(1,51)	.252	.03	.21
Velocidade A	3.505(1,54)	.067	.06	.45
Velocidade B	.960(1,53)	.332	.02	.16
Reparação	1.078(1,54)	.304	.02	.18

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### Interação entre as duas variáveis

No quadro 5, apresentam-se os resultados das ANOVAs de medidas repetidas respeitantes à interação entre as duas variáveis independentes (número de elementos e tempo de planeamento). De acordo com os dados obtidos, não se verificaram efeitos significativos resultantes da manipulação simultânea das duas variáveis.

Quadro 5: Resultados das ANOVAs no que respeita à manipulação simultânea das duas variáveis

MEDIDAS	$F(df)$	$p$	$\eta_p^2$	Observed Power
Palavras por oração	.072(1,54)	.789	.001	.06
Orações por unidade-AF	.125(1,52)	.725	.002	.06
orações coordenadas por unidade-AF	.905(1,54)	.346	.016	.15
Guiraud	.705(1,54)	.405	.013	.131
Orações sem erros	.051(1,53)	.823	.001	.06
Erros por 100 palavras	.033(1,54)	.856	.001	.05
Erros lexicais por unidade-AF	.640(1,52)	.427	.01	.12
Omissões por unidade-AF	.991(1,52)	.496	.009	.10
Erros morfossintáticos por unidade-AF	.469(1,52)	.496	.009	.10
Autocorreções por erros totais	.809(1,51)	.373	.02	.14
Velocidade A	.052(1,54)	.821	.001	.06
Velocidade B	.003(1,53)	.959	.000	.05
Reparação	.061(1,54)	.806	.001	.06

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## Discussão dos resultados

Apresenta-se, de seguida, uma interpretação dos resultados, partindo das questões e hipóteses desta investigação.

Efeitos da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa no fator “ $\pm$  tempo” para planeamento no desempenho oral de aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência

Seguindo as premissas da HC, considerou-se que a remoção do tempo de planeamento resultaria numa produção menos correta, menos complexa e menos fluente. Os resultados deste estudo confirmam a hipótese colocada; o discurso dos aprendentes foi sintaticamente mais complexo na condição com tempo, na medida em que foram produzidas orações maiores, tendo-se verificado uma diminuição do número de palavras por oração na condição sem tempo. O desempenho foi igualmente mais correto na realização da tarefa simples (com tempo), uma vez que foram produzidas mais orações sem erros do que na tarefa complexa (sem tempo); o número de erros por 100 palavras aumentou na condição sem tempo, bem como o número de erros lexicais por unidade-AF. Na condição sem tempo, os aprendentes produziram menos palavras por minuto, evidenciando um discurso menos fluente. Estes resultados comprovam as premissas da HC em relação ao impacto da variável “recurso-dispersão” nas três dimensões (complexidade, correção e fluência) da produção oral e são, claramente, mais expressivos do que os dados obtidos nos estudos anteriores (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SASAYAMA; IZUMI, 2012; SANTOS, 2018). Considera-se que estes resultados podem ser explicados pelo nível de proficiência dos informantes, que tendo um domínio muito limitado da língua acabaram por dispersar os seus recursos de atenção e memória na realização da tarefa complexa. Se no estudo de Santos (2018) o tempo de planeamento foi usado para a formulação da mensagem, os aprendentes que participaram nesta investigação usaram o tempo de planeamento não só para a fase da formulação, mas também para a conceptualização da mensagem.

Efeitos do aumento das exigências cognitivas da tarefa na variável “ $\pm$  poucos elementos” no desempenho oral

Formulou-se a hipótese de que o aumento do número de elementos da tarefa teria um impacto positivo na correção, diversidade lexical e complexidade sintática, mas efeitos negativos na fluência. Esta premissa foi apenas comprovada no que respeita à diversidade lexical, que aumentou na tarefa complexa. Estes dados estão em linha com estudos anteriores (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SANTOS, 2018) e confirmam o efeito positivo que a variável “ $\pm$  poucos elementos” tem ao nível da diversidade lexical. Nas dimensões da complexidade sintática e da correção houve um efeito negativo; no desempenho da tarefa complexa, os aprendentes produziram menos orações coordenadas e o seu discurso foi menos

correto, uma vez que houve uma maior ocorrência de erros lexicais por unidade-AF e uma diminuição na percentagem de orações sem erros. Estes resultados parecem confirmar efeitos de competição entre as dimensões da complexidade e da correção, previstos por Skehan (2009, 2015) na abordagem da CLA e contrariam a proposta da HC. O aumento dos elementos da tarefa potenciou a produção de um discurso lexicalmente diverso, mas sintaticamente menos complexo e menos correto. Em relação à fluência, a premissa de Robinson também não foi confirmada: não se verificaram efeitos decorrentes do aumento do número de elementos da tarefa.

Efeitos resultantes da manipulação simultânea das variáveis “± tempo de planeamento” e “± poucos elementos”

Esperava-se que o impacto do aumento do número de elementos fosse mais significativo na condição com tempo do que na condição sem tempo de planeamento.

Contrariando a proposta da HC, neste estudo, não foram identificados efeitos resultantes da manipulação simultânea das variáveis “± poucos elementos” e “± tempo de planeamento”. Talvez estes resultados se justifiquem pela forma de operacionalização da tarefa (dicotómica, isto é, apenas duas versões diferentes de complexidade) e porque este estudo é transversal. Considerando que os potenciais efeitos sinérgicos entre as variáveis “recurso-dispersão” e “recurso-direção” se relacionam com o modelo pedagógico (Simples Estabilização Automatização Reestruturação e Complexificação) proposto por Robinson (2010, 2015), será pertinente realizar novos trabalhos de investigação longitudinal, com tarefas de diferentes níveis de complexidade cognitiva, para que esta questão possa ser averiguada com maior profundidade.

Diferenças entre o desempenho oral de aprendentes chineses menos vs. mais proficientes em PLE

Colocou-se a hipótese nula para esta questão, porque na HC não é definida qualquer premissa relativamente ao papel da proficiência na produção em língua estrangeira.

Em primeiro lugar, é importante referir que esta comparação não se refere a dois níveis de proficiência muito distantes, mas antes a um *continuum*, uma vez que, como foi mencionado anteriormente neste texto, no estudo de Santos (2018) os informantes tinham um nível de proficiência entre o A2 e B1 e tinham 840 horas de aprendizagem formal de PLE e, no presente trabalho de investigação, o nível de proficiência dos aprendentes situava-se entre o A1 e A2 e tinham, no seu *background*, 450 horas de aprendizagem formal de PLE. Para facilitar a visualização e respetiva interpretação dos resultados obtidos nos dois trabalhos, apresenta-se, no quadro 6, o impacto das medidas usadas para quantificar a produção oral dos aprendentes. No que respeita ao tempo de planeamento, o impacto da remoção do tempo foi mais evidente no desempenho oral dos aprendentes do presente estudo: as três dimensões da produção oral foram afetadas negativamente; em Santos (2018), o impacto foi apenas na

correção. Estas diferenças atestam o efeito benéfico que o tempo de planeamento pode ter na produção oral dos aprendentes chineses com uma proficiência mais baixa, dado que quando têm tempo para planejar a tarefa, o seu discurso é mais complexo, correto e fluente. Relativamente à manipulação do número de elementos, os resultados destes dois estudos indiciam conclusões diferentes. No trabalho de Santos (2018) os dados obtidos demonstraram efeitos positivos na diversidade lexical, numa medida de complexidade sintática (tamanho das orações) e numa medida de correção (erros morfossintáticos por unidade-AF). Embora tenha sido identificado um impacto negativo nas medidas de coordenação e subordinação, correlações entre as medidas de complexidade linguística e de correção rejeitaram efeitos de competição entre estas duas dimensões da produção oral, confirmando as premissas da HC (SANTOS, 2018). Na presente investigação tal como em Malika e Levkina (2012), os resultados apontam em sentido contrário, ou seja, foram encontrados efeitos de competição entre a complexidade e a correção, confirmando os pressupostos da abordagem de CLA de Skehan. Nesta perspetiva, considera-se que os aprendentes menos proficientes, por terem menos recursos linguísticos, focaram a sua atenção numa dimensão da produção oral em detrimento da outra. A proficiência terá, portanto, um papel considerável na produção oral dos aprendentes chineses de PLE.

Quadro 6: Resultados dos efeitos das duas variáveis no trabalho de SANTOS (2018) e no presente estudo

MEDIDAS		Aprendentes mais proficientes (SANTOS, 2018)		Aprendentes menos proficientes Estudo atual	
		“- tempo de planeamento”	“- poucos elementos”	“- tempo de planeamento”	“- poucos elementos”
COMPLEXIDADE	Palavras por oração	=	↑	↓	=
	Orações por unidade-AF	=	↓	=	=
	Coordenação	=	↓	=	↓
	Guiraud	=	↑	=	↑
CORREÇÃO	% Orações sem erros	=	=	↓	↓
	Erros por 100 palavras	↑	=	↑	=
	Erros lexicais por unidade-AF	↑	=	↑	↑
	Omissões por unidade-AF	=	=	=	=
	Erros morfossintáticos por unidade-AF	↑	↑	=	=
	% Autocorreções por erros totais	↓	=	=	=
FLUÊNCIA	Velocidade A	=	=	↓	=
	Velocidade B (“limpo”)	=	=	↓	=
	Reparação da fluência	=	=	=	=

Nota: Usaram-se os símbolos ↑, ↓ e = para indicar, repetivamente, que houve uma subida na referida medida, que houve uma descida ou que não se verificaram efeitos.



## **Considerações finais e limitações**

Tendo em conta que o conhecimento de línguas possibilita a comunicação e o diálogo intercultural, a instrução formal de línguas estrangeiras é um desafio para o professor, muitas vezes mais familiarizado com metodologias tradicionais de ensino. Na China (e em Macau), a mobilidade e as necessidades de agir, comunicando, não só por razões pessoais, mas sobretudo por motivos profissionais impulsionaram a aprendizagem de novos idiomas – aprender uma língua potencia a capacidade de interação e a abertura ao Outro, por isso, novos caminhos pedagógicos têm sido propostos para responder, de forma mais eficaz, a essas necessidades. Nesta perspetiva, este texto procurou apresentar dados empíricos de uma abordagem experiencial, baseada em tarefas, por se considerar importante que, em contexto de sala de aula, se promova o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente e da sua consciência multilingue e multicultural.

Este trabalho teve como propósito específico investigar o efeito da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa (variáveis  $\pm$  tempo de planeamento e  $\pm$  poucos elementos) na produção oral de aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência e, partindo da comparação com um estudo anterior, analisar o papel da proficiência no desempenho oral. Os dados demonstraram que a remoção do tempo de planeamento teve um impacto negativo nas três dimensões (complexidade, correção e fluência) e o aumento do número de elementos da tarefa resultou num discurso lexicalmente mais variado, mas menos complexo e menos correto. De acordo com a abordagem da CLA, foram confirmados efeitos de competição entre as áreas de produção, rejeitando-se as premissas da HC. Ficou comprovado o impacto da proficiência no desempenho oral em PLE nos aprendentes chineses participantes em ambos os estudos. Este trabalho teve, naturalmente, limitações: não foi analisada a produção oral de aprendentes de PLE com um nível de proficiência avançado e o impacto da língua materna (cantonês *vs.* mandarim) no desempenho das tarefas não foi investigado. Espera-se que estas questões sejam estudadas em investigação futura.

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma prática pedagógica atualizada e direcionada para o aprendente, permitindo o estabelecimento de novas relações entre forma-significado num contexto comunicativo. Considera-se que os resultados obtidos nesta investigação podem informar professores de PLE na preparação de tarefas pedagógicas para que, de forma consciente, possam promover um ambiente de aprendizagens significativas numa perspetiva acional. Fica-se na expectativa de que esta investigação potencie a adoção de metodologias mais dinâmicas que valorizam o uso crítico e significativo da língua, para que o aprendente se torne multilingue e atue, comunicando com eficiência e eficácia, num mundo cada vez mais global.

## Referências

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

GILABERT, R. *Task Complexity and L2 Oral Narrative Production*. 2005. Tese de Doutorado (não publicada). University of Barcelona, Spain, 2005.

KUIKEN, F.; VEDDER, I. Syntactic complexity, lexical variation and accuracy as a function of task complexity and proficiency level in L2 writing and speaking. In HOUSEN, A.; KUIKEN F.; VEDDER, I. (eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 2012, p. 143-169.

LARSON-HALL, J. *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge, 2010.

LEVKINA, M. *The effects of increasing cognitive task complexity along [+/- planning Time] and [+/- few Elements] on L2 oral production*. 2008. Tese de Mestrado (não publicada) – University of Barcelona, Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/48108>

LEVKINA, M.; GILABERT, R. The effects of task complexity on L2 oral production. In: HOUSEN, A.; KUIKEN F.; VEDDER, I. (eds.). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. p. 171-198.

LONG, M. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. UK: Willey Blackwell, 2015.

LONG, M. H. In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues. *Annual Review of Applied Linguistics. ARAL- Annual Review of Applied Linguistics*, 36, P. 5-33, 2016.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3<sup>rd</sup> Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. <https://childes.talkbank.org/>

MALICKA, A. *The role of task complexity and task sequencing in L2 monologic oral production*. 2014. Tese de Doutorado (não publicada) - Universidade de Barcelona, Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/62643/1/Aleksandra\\_Malicka\\_THESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/62643/1/Aleksandra_Malicka_THESIS.pdf)

MALICKA, A.; LEVKINA, M. Measuring task complexity: Does EFL proficiency matter? In: SHEHADEH, A.; COMBE C. (eds.). *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. p. 43-66.

MENDES, E.; OLIVEIRA, G.M. Uma língua de ouro? Perspetivas político-linguísticas para o ensino e a formação de professores de PLE na China. In: QIAORONG, Y.; ALBUQUERQUE, F. d. (orgs.). *O ensino do português na China*. Natal: EDUFRN, 2019. p. 97-139.

MICHEL, M. Complexity, accuracy, and fluency in L2 production. In: LOEWEN, S.; SATO,

M. (eds.). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2017. p. 50-68.

MICHEL, M. Effects of task complexity and interaction in L2 performance. In: ROBINSON, P. (ed.). *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 141-174.

MICHEL, M.; KUIKEN, F.; VEDDER, I. The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2. *IRAL–International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45, p. 241-259, 2007. [HTTPS://DOI.ORG/10.1515/IRAL.2007.011](https://doi.org/10.1515/IRAL.2007.011)

MICHEL, M.; RÉVÉSZ, A.; SHI, D.; LI, Y. The effects of task demands on linguistic complexity and accuracy across task types and L1/L2 speakers. In: WEN, Z.; AHMADIAN, M. J. (eds.). *Researching L2 task performance and pedagogy in honour of Peter Skehan*. Amsterdam: John Benjamins, 2019. p. 133-151.

RÉVÉSZ, A. Task complexity, focus on L2 constructions, and individual differences: A classroom-based study. *The Modern Language Journal*, 95, p. 162-181, 2011. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01241.x>

ROBINSON, P. Task complexity, Task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57, 2001. [https://www.researchgate.net/publication/259823581\\_Task\\_complexity\\_task\\_difficulty\\_and\\_task\\_production\\_Exploring\\_interactions\\_in\\_a\\_componential\\_framework](https://www.researchgate.net/publication/259823581_Task_complexity_task_difficulty_and_task_production_Exploring_interactions_in_a_componential_framework)

ROBINSON, P. The cognition hypothesis, task design and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21, p. 45-105, 2003. [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/40656/1/Robinson%20\(2003\)\\_WP21\(2\).pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/40656/1/Robinson%20(2003)_WP21(2).pdf)

ROBINSON, P. Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics*, 45, p.1-32, 2005. [https://www.researchgate.net/publication/249930942\\_Cognitive\\_Complexity\\_and\\_Task\\_Sequencing\\_Studies\\_in\\_a\\_Componential\\_Framework\\_for\\_Second\\_Language\\_Task\\_Design](https://www.researchgate.net/publication/249930942_Cognitive_Complexity_and_Task_Sequencing_Studies_in_a_Componential_Framework_for_Second_Language_Task_Design)

ROBINSON, P. Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In: PÜTZ, M.; SICOLA L. (eds.). *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind*. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 239-264.

ROBINSON, P. *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

ROBINSON, P. Cognition hypothesis, second language task demands and the SSARC model of pedagogic task sequencing. In: BYGATE, M. (ed.). *Domains and Directions in the Development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 87-121.

SANTOS, S. Effects of task complexity on the oral production of Chinese learners of Portuguese as a foreign language. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), p. 49-62, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22599/jesla.40>

SASAYAMA, S. *Validating the assumed relationship between task design, cognitive complexity and second language task performance*. 2015. Tese de Doutorado (não publicada) - University of Georgetown, Washington. <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/1029904>

SASAYAMA, S.; IZUMI S. Effects of task complexity and pre-task planning on Japanese EFL learners' oral production. In: SHEHADEH, A. & COMBE, C. (eds.). *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. p. 23-42.

SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Learning Language*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SKEHAN, P. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), p. 510-532, 2009.

SKEHAN, P. *Processing perspectives on task performance*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.

SKEHAN, P. Limited attention capacity and cognition: Two hypothesis regarding second language performance on tasks. In: BYGATE M. (ed.). *Domains and Directions in the Development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 123-155.

SKEHAN, P. *Second language task-based performance: theory, research, assessment*. New York: Routledge, 2018.

TAVAKOLI, P.; SKEHAN, P. Strategic planning, task structure, and performance testing. In R. Ellis. *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 239-273.