

EFEITOS DA REPETIÇÃO PROCEDIMENTAL E DA COMPLEXIDADE COGNITIVA DA TAREFA NO DESEMPENHO ORAL EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTUDO EXPLORATÓRIO

EFFECTS OF PROCEDURAL TASK REPETITION AND TASK COMPLEXITY ON THE ORAL PRODUCTION OF PORTUGUESE FOREIGN LANGUAGE: EXPLORATORY STUDY

Sara Santos*
saras@um.edu.mo

Este trabalho apresenta uma análise exploratória relativa aos efeitos da repetição procedimental imediata de tarefas na produção oral de aprendentes de português como língua estrangeira (PLE), quantificada nas dimensões da complexidade linguística, correção e fluência. Partindo dos resultados de um estudo-piloto, foram constituídas três tarefas com um nível de complexidade diferente (simples, complexa ou mais complexa). Cada tarefa foi desempenhada três vezes, sendo cada desempenho baseado numa de três histórias percecionadas com um nível de complexidade semelhante. Participaram neste estudo 21 aprendentes chineses de português como língua estrangeira. Cada participante foi associado a um nível de complexidade e desempenhou três vezes (de cada vez com uma história diferente) a mesma tarefa. Os resultados demonstraram que a repetição da tarefa teve um efeito positivo em dois níveis de complexidade cognitiva: na tarefa simples, ao nível da correção, e na tarefa mais complexa, no que respeita à complexidade sintática (subordinação) e à fluência (velocidade do discurso). O impacto da repetição da tarefa foi mais evidente no segundo desempenho. Considera-se que a repetição procedimental da tarefa poderá ser uma opção metodológica válida no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas em PLE. Discutem-se as implicações pedagógicas desta investigação.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas. Repetição da tarefa. Complexidade cognitiva. Produção oral. Português como língua estrangeira.

This study presents an exploratory analysis on the effects of immediate procedural task repetition on the oral production of Portuguese learners as a foreign language (PFL). Measures of complexity, accuracy and fluency were used. Following the results of a pilot study, three tasks with different cognitive demands (simple, complex, more complex) were arranged. Each task was performed three times and each performance was based on different stories, perceived as similar in terms of cognitive complexity. Twenty-one university learners of PFL participated in this study. Results showed that task repetition had a positive impact on the simple task in terms of accuracy. On the more complex task, the effect was significant on syntactic complexity (subordination) and fluency (speech rate). The impact of task repetition was higher on the second performance of the

* Departamento de Português, Faculdade de Letras, Universidade de Macau, Macau, China.
ORCID: 0000-0001-8852-3380

task. Procedural task repetition can be an effective methodological option for Task-Based Language Teaching in PFL. Pedagogical implications of this study are discussed.

Keywords: Task-Based Language Teaching. Task repetition. Cognitive complexity. Oral production. Portuguese as a foreign language.

•

1. Introdução

Nos últimos anos, no ensino do português como língua estrangeira (PLE), tem sido proposta a adoção de uma abordagem por tarefas, para que o aprendente possa desenvolver a sua proficiência, através do uso real da língua (Castro, 2015, 2017; Pinto, 2010, 2011; Santos, 2018a, 2018b, 2020, 2021a). Considerada como um instrumento pedagógico que pode ativar processos cognitivos, a tarefa é a unidade de análise no Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), contrastando com as abordagens sintéticas, nas quais os itens linguísticos estão na base da elaboração de um programa de um curso em língua estrangeira (Long, 2015). Na perspetiva do ELBT, defende-se uma abordagem analítica com foco na forma, isto é, num contexto formal de aprendizagem, o aprendente irá compreender e produzir mensagens com objetivos comunicativos e, devido ao seu conhecimento incompleto da língua-alvo, irá direcionar a sua atenção em relação a um item específico da língua, por ser considerado problemático. A preparação de tarefas para uso em sala de aula e a seleção de estratégias e opções metodológicas que possibilitem o desenvolvimento linguístico dos aprendentes através da ação são, portanto, questões prementes na área do ELBT.

Vários estudos, maioritariamente relativos à aprendizagem da língua inglesa, têm investigado o impacto da repetição da tarefa na produção oral (Ahmadian & Tavakoli, 2010; Bygate, 2001; Gass *et al.*, 1999; Hawkes, 2012; Hu, 2018; Kim & Tracy-Ventura, 2013; Wang & Chen, 2018). Porém, em relação à literatura em PLE, foi apenas encontrado um trabalho (Zhao, 2022) relativo aos efeitos da repetição da tarefa no desempenho oral dos aprendentes. Partindo do pressuposto de que a repetição da tarefa poderá ser uma opção metodológica válida para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente, considera-se que a primeira realização da tarefa é mais espontânea (ou seja, baseada em aspetos automatizados da língua) e que o desempenho subsequente permitirá uma melhoria qualitativa na complexidade, correção e/ou fluência (Bygate & Samuda, 2005), dado que, ao desempenhar uma tarefa pela segunda vez (ou mais vezes), o aprendente poderá focar a sua atenção em novos e/ou diferentes aspetos da produção linguística. Nesta perspetiva, Ellis *et al.* (2020) defendem a necessidade de mais estudos na área da repetição da tarefa. Ora, esta lacuna é verdadeiramente premente quando se faz uma pesquisa bibliográfica em relação ao PLE. Sendo que, até ao momento, o trabalho de Zhao (2022) foi o único a estudar o impacto da repetição da tarefa na produção de aprendentes chineses de PLE, esta investigação trará um novo contributo à literatura desta área, pois procurar-se-á investigar os efeitos da repetição procedimental

imediate em tarefas com diferentes níveis de complexidade cognitiva: uma tarefa simples, uma tarefa complexa e uma tarefa mais complexa.

Este texto integra sete secções. No segundo ponto, será feita uma revisão da literatura, na qual (i) se descrevem, sucintamente, os modelos de produção oral de Levelt (1989, 1999) e de Kormos (2006, 2011) e o modelo da capacidade limitada da atenção de Skehan (2009, 2014, 2015, 2018); (ii) apresenta-se o conceito de repetição da tarefa e a revisão de alguns estudos anteriores e (iii) define-se o constructo de complexidade cognitiva da tarefa. No terceiro ponto, são enumeradas as questões desta investigação e, no quarto ponto, apresenta-se a metodologia, mais especificamente, descrevem-se o estudo-piloto, o delineamento experimental, os informantes, os procedimentos, a unidade adotada para a análise dos dados, as variáveis dependentes e a análise estatística. A quinta parte deste texto é constituída pelos resultados e, na secção seguinte, faz-se a sua discussão. Por último, no sétimo ponto, apresentam-se as considerações finais, as limitações do estudo e propostas para investigação futura.

2. Revisão da literatura

2.1. Modelos de produção oral de Levelt e Kormos e modelo da capacidade limitada de atenção de Skehan

O modelo clássico de produção oral em língua materna (L1) assume quatro componentes de processamento: (i) o conceptualizador; (ii) o formulador; (iii) o articulador; e (iv) o sistema de compreensão oral ou sistema de automonitorização (Levelt, 1989, 1999). Considera-se que estes componentes são especialistas autónomos: implicam processos próprios ao nível do conhecimento procedimental e cada um recebe um determinado *input* e produz um *output* específico. O *output* de um componente será o *input* de outro; por exemplo, o *output* do conceptualizador é o *input* do componente seguinte, isto é, do formulador (Levelt, 1989).

Neste modelo, a primeira etapa do processo de produção oral – a conceptualização – passa pela geração de uma intenção comunicativa e, consiste, portanto, na conceção de uma mensagem pré-verbal. Levelt (1989, 1999) distingue duas fases no planeamento da mensagem pré-verbal: (i) o macro-planeamento, que implica a elaboração do conteúdo da mensagem através do estabelecimento dos objetivos comunicativos e da informação necessária para transmitir esses objetivos; (ii) o micro-planeamento, que pressupõe a conceção da forma, isto é, consiste na tomada de decisões sobre os atos de fala (um pedido, uma sugestão, uma pergunta, etc.), a perspetiva, o tópico e o foco mais apropriados para transmitir a informação ao interlocutor. O falante recorre ao conhecimento procedimental e ao conhecimento declarativo, que inclui conhecimento enciclopédico, discursivo, situacional, etc.

Como já foi referido, o *output* da conceptualização, isto é, a mensagem pré-verbal, é o *input* do formulador, onde uma determinada estrutura conceptual é convertida em estrutura linguística. O processo da formulação implica a codificação gramatical e a codificação fonológica. Para explicar a seleção lexical, Levelt (1989, 1999) recorre à teoria de *spreading activation*, segundo a qual os conceitos da mensagem pré-verbal

ativam determinados itens lexicais, armazenados no léxico mental. Os itens lexicais são constituídos por lemas (informação sintática sobre um item lexical) e lexemas (informação morfológica e fonológica de um item lexical). O processo de codificação gramatical resulta na formação de uma estrutura de superfície, o *input* da codificação fonológica.

O plano fonético ou articulatório é o resultado da codificação fonológica e é designado por Levelt (1989) como discurso interno (*internal speech*), por ser uma representação interna desse plano fonético. Este é o *input* da próxima etapa do processo de produção oral – a articulação. O articulador é o componente responsável pela execução do plano fonético ou articulatório, isto é, converte o discurso interno em discurso explícito (*overt speech*) (Levelt, 1989, 1999). O *output* é a produção oral do falante, o discurso explícito.

Finalmente, refira-se que quer as mensagens internas (*internal speech*) quer as explícitas (*overt speech*) podem ser verificadas e/ou corrigidas pelo sistema de compreensão oral. Desta forma, recorrendo à informação armazenada na memória de trabalho durante o processo da produção oral, o falante pode monitorizar o seu discurso; por exemplo, ao nível da conceptualização, a mensagem pré-verbal gerada pode ser reformulada tendo em conta a intenção comunicativa ou a sua adequação a uma determinada situação de comunicação; da mesma forma, o discurso interno pode ser monitorizado pelo falante antes da sua articulação, permitindo a autocorreção dos erros.

Reconhecendo que existem algumas diferenças ao nível da produção oral em L1 e em língua segunda/ estrangeira (L2), Kormos (2006, 2011) considera, no entanto, que os mecanismos psicolinguísticos básicos envolvidos nos dois processos são semelhantes. Tendo em conta o modelo de Levelt (1989, 1999), Kormos (2006, 2011) descreve o modelo de produção bilingue, que, segundo a autora, passa igualmente pelos quatro componentes modulares e autónomos, referidos por Levelt. No entanto, esta investigadora defende que os processos de conceptualização, formulação e articulação apresentam diferenças na produção em L2. Ao contrário do que ocorre na L1, na produção bilingue, a codificação lexical, gramatical e fonológica não é um processo automático e assume-se que as regras da L2 são armazenadas em forma de conhecimento declarativo. No que respeita à produção em L1, note-se que Levelt (1989, 1999) considera que tanto a codificação sintática e fonológica como o articulador funcionam de forma automática e paralela. Todavia, a produção em L2, nomeadamente em falantes com uma proficiência mais baixa, ocorre de forma consciente, em série, e não de forma paralela (Kormos, 2006). De acordo com Kormos (2006, 2011), o processamento bilingue implica o uso de recursos de atenção no acesso ao depósito do conhecimento declarativo (incluído na memória a longo prazo) para as regras da L2. Considera-se que o processamento automático das regras sintáticas e morfológicas da língua ocorre apenas em falantes de L1 ou em falantes de L2 com um nível de proficiência linguística avançado. Uma vez que a produção oral está sujeita a limitações de tempo, Kormos (2011) considera que um falante de uma L2 poderá ter dificuldades em atender simultaneamente à conceptualização, formulação e monitorização de uma mensagem. Por isso, Lambert *et al.* (2017) referem que, no primeiro desempenho de uma tarefa, os aprendentes têm de distribuir os seus recursos de atenção e memória para planear a mensagem, codificá-la e monitorizá-la, pelo que a

repetição da tarefa permitirá que os aprendentes se possam apoiar em conteúdo da tarefa previamente conceptualizado e ativem formas linguísticas usadas recentemente para exprimir a sua mensagem.

Bygate (2001) e Bygate e Samuda (2005) apoiam-se no modelo de produção oral de Levelt para explicar os efeitos da repetição da tarefa no desenvolvimento da língua, ou seja, os autores também consideram que a repetição da tarefa pode ter um impacto positivo nas dimensões da produção oral (complexidade linguística, correção e fluência), pois parte do trabalho da conceptualização, formulação e articulação desenvolvido na primeira realização da tarefa será armazenado na memória dos aprendentes e poderá ser “reusado” no segundo desempenho, libertando alguns recursos atencionais (Bygate, 2001). Assim, os aprendentes poderão familiarizar-se com o conteúdo da tarefa no primeiro desempenho, tendo mais espaço de processamento disponível para focarem a sua atenção na forma linguística no(s) desempenho(s) posterior(es) (Fukuta, 2016).

Seguindo esta perspetiva, e também com base no modelo de Levelt, Skehan (2009, 2014, 2015, 2018) propôs o modelo da capacidade limitada de atenção, no qual defende que os aprendentes de uma L2 provavelmente não poderão focar a sua atenção em todos os aspetos da produção (complexidade linguística, correção e fluência) em simultâneo, devido aos recursos limitados de atenção e memória. Neste quadro teórico, defende-se que as dimensões do desempenho oral – complexidade linguística, correção e fluência – podem competir por recursos de atenção. Na perspetiva de Skehan (2009, 2014, 2015, 2018), o aprendente adulto prioriza o significado e a fluência em relação à forma (complexidade e correção), sendo que o foco da atenção num dos componentes da produção oral poderá afetar o *output* numa, ou nas outras duas dimensões, ocorrendo, por isso, efeitos de competição, principalmente entre a complexidade e a correção. Considera-se, por isso, que certas condições da tarefa, como o planeamento estratégico e a repetição da tarefa, poderão libertar recursos atencionais, permitindo a diminuição dos efeitos de competição e uma melhoria ao nível da produção oral em língua (Skehan, 2014, 2015, 2018).

2.2. Repetição da tarefa

Ellis (2005) define dois tipos de planeamento da pré-tarefa: (i) planeamento estratégico, no qual os aprendentes têm oportunidade para preparar a tarefa, ou seja, podem pensar no que vão dizer (conteúdo da mensagem) e na forma de codificação da mensagem; e (ii) ensaio, que implica o desempenho da tarefa antes da sua realização e envolve, portanto, a sua repetição. Bygate e Samuda (2005) também consideram a repetição da tarefa como uma forma de planeamento, mas designam-na como planeamento integrativo. Ellis *et al.* (2020) classificam a repetição da tarefa como uma opção metodológica da fase da pós-tarefa, sendo, por isso, considerada uma atividade realizada depois da tarefa principal.

Considerando que a repetição da tarefa poderá resultar numa produção melhorada, segundo Wang e Chen (2018), o impacto da repetição da tarefa pode ser analisado em três variações: (i) repetição imediata da tarefa; (ii) repetição da tarefa depois de um determinado intervalo de tempo e (iii) múltiplas repetições com intervalos de tempo. Quanto ao número de repetições, vários estudos implicaram dois desempenhos da tarefa

(Ahmadian & Tavakoli, 2010; Bygate & Samuda, 2005; Fukuta, 2016; Hawkes, 2012; Hu, 2018; Mayo *et al.*, 2019; Skehan, Xiaoyue, Qian & Wang, 2012; Wang & Chen, 2018; Zhao, 2022); outros trabalhos analisaram o efeito de três desempenhos (Bei, 2013; Kim Crossley, Jung, Kyle & Kang, 2018; Kim & Tracy-Ventura, 2013; Sample & Michel, 2014; Zaccaron, 2018) e alguns autores optaram pela análise de mais de três desempenhos da tarefa (Bygate, 2001; Gass *et al.*, 1999; Lambert *et al.*, 2017).

Na literatura, distinguem-se três tipos de repetição da tarefa: (i) repetição exata (repetição do conteúdo e dos procedimentos da tarefa, isto é, repete-se a mesma tarefa, sem qualquer alteração); (ii) repetição procedimental (repetição do procedimento, mas com um conteúdo diferente, ou seja, repete-se o mesmo tipo de tarefa, embora com um tópico diferente) e (iii) repetição do conteúdo (repetição do conteúdo, seguindo um procedimento diferente, por exemplo, a repetição da informação em três tarefas diferentes – narrativa, argumentativa e de transmissão de informação) (Ellis *et al.*, 2020; Kim, *et al.*, 2018; Kim & Tracy-Ventura, 2013).

Vários autores investigaram o efeito da repetição exata da tarefa (Ahmadian & Tavakoli, 2010; Bei, 2012; Lambert *et al.*, 2017; Samuda & Bygate, 2005; Wang & Chen, 2018). Todavia, Ellis *et al.* (2020) defendem que a repetição exata da tarefa não é a melhor opção no ELBT e valorizam a repetição procedimental, por ser mais motivadora. Este tipo de repetição tem também sido alvo de atenção de diversos investigadores. Por exemplo, em Gass *et al.* (1999), aprendentes de espanhol (que eram falantes nativos de inglês) realizaram uma tarefa narrativa a partir da observação de um vídeo. As autoras deste trabalho investigaram o impacto da repetição exata e da repetição procedimental, tendo concluído que na repetição exata houve um efeito positivo na produção oral dos aprendentes, mas que esse efeito não foi evidente na repetição procedimental. Os resultados de Fukuta (2016) seguem o mesmo sentido: a correção e a diversidade lexical aumentaram, apenas, na condição da repetição exata da tarefa. Amplamente citado na literatura desta área, usando dois tipos de tarefa (entrevista e narrativa), Bygate (2001) confirmou também o efeito positivo da repetição exata da tarefa, quando comparada com a repetição procedimental; no entanto, as dimensões afetadas foram a complexidade linguística e a fluência.

Kim e Tracy-Ventura (2013) e Kim *et al.* (2018) selecionaram uma tarefa interativa de transmissão de informação em três desempenhos e também compararam o impacto da repetição procedimental e da repetição exata. No primeiro estudo, os resultados não evidenciaram diferenças significativas no *output* dos dois grupos, e quando foram identificadas diferenças, tais ocorreram apenas no primeiro desempenho; em Kim *et al.* (2018) foi somente estudado o efeito destes dois tipos de repetição no léxico. O trabalho destes autores distingue-se dos anteriores, uma vez que, à semelhança do presente estudo, explorou a influência da complexidade da tarefa na repetição, isto é, analisou se os efeitos da repetição da tarefa eram semelhantes em tarefas com diferentes níveis de exigências cognitivas. A manipulação da complexidade cognitiva foi feita em dois níveis: tarefa simples *vs.* tarefa complexa. Os resultados confirmaram que os dois tipos de repetição da tarefa tiveram um efeito benéfico no uso do vocabulário. A complexidade cognitiva foi considerada um fator mediador entre a repetição e o léxico, pois a repetição procedimental da tarefa simples resultou no uso de palavras pouco frequentes, quando comparada com

a repetição procedimental da tarefa complexa; porém, na repetição exata da tarefa complexa, a sofisticação lexical foi maior do que na repetição exata da tarefa simples.

Finalmente, como foi referido, o estudo de Zhao (2022) foi o primeiro trabalho, em PLE, relativo aos efeitos da repetição da tarefa na complexidade linguística, correção e fluência de doze aprendentes universitários chineses. Foi usada uma tarefa monológica de transmissão de informação e os resultados evidenciaram um efeito benéfico da repetição da tarefa na correção e na fluência. Apesar de não ter sido usada exatamente a mesma tarefa no segundo desempenho, o seu conteúdo era semelhante, na medida em que, nas duas tarefas, os aprendentes tinham de dar informações a um amigo sobre dois hotéis, partindo da observação de um folheto com três fotografias e com informações relativas ao preço e ao tipo de diária.

Considerando a necessidade de mais investigação na área da repetição da tarefa por aprendentes de PLE, este estudo exploratório procurará analisar os efeitos da repetição procedimental imediata de uma tarefa narrativa, com diferentes níveis de complexidade cognitiva, na produção oral de aprendentes universitários chineses. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam ajudar professores na tomada de decisões pedagógicas e que este seja um contributo pertinente para a investigação na área do ELBT em português.

2.3. Complexidade cognitiva da tarefa

Ellis (2003) relaciona a complexidade cognitiva da tarefa com as operações cognitivas exigidas no desempenho de uma tarefa, que podem ser fáceis ou difíceis de executar; associa-se, portanto, a processos mentais, como, por exemplo, classificar e argumentar. Robinson (2001; 2015) define a complexidade cognitiva como o resultado das exigências impostas ao aprendente (que podem ser maiores ou menores), durante a realização da tarefa, no que respeita aos recursos de atenção, memória e processos de raciocínio. Apesar de haver vários estudos relativos ao efeito da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa na produção oral em língua estrangeira (Gilbert, 2005, Levkina, 2013, Robinson, 2001; Santos, 2018a, 2020, 2021a, 2021b; Skehan, 2014, entre muitos outros), foram apenas encontrados dois trabalhos (Kim *et al.*, 2018; Sample & Michel, 2014) cuja análise incidiu no efeito da repetição em tarefas de diferentes níveis de complexidade cognitiva. Na literatura em PLE, Santos (2018a, 2020) estudou os efeitos do planeamento estratégico no desempenho oral de aprendentes chineses de PLE e concluiu que, quando os aprendentes tiveram tempo para planear a tarefa, o seu discurso foi beneficiado. Não tendo sido realizado nenhum estudo, em PLE, na área da repetição da tarefa mediada pela complexidade cognitiva, este trabalho irá explorar os efeitos deste tipo de planeamento e, simultaneamente, procurará analisar se há diferenças, quando a repetição é feita numa tarefa simples, complexa e mais complexa.

3. Questões da investigação

As questões desta investigação são as seguintes:

1. Quais os efeitos da repetição imediata de uma tarefa narrativa simples na produção oral de aprendentes chineses de PLE?
2. Quais os efeitos da repetição imediata de uma tarefa narrativa complexa na produção oral de aprendentes chineses de PLE?
3. Quais os efeitos da repetição imediata de uma tarefa narrativa mais complexa na produção oral de aprendentes chineses de PLE?
4. Há diferenças entre o primeiro e segundo e entre o segundo e o terceiro desempenhos? Se sim, quais?

4. Metodologia

4.1. Estudo-piloto

Para validar os instrumentos desta investigação, foi feito um estudo-piloto. Com a ajuda de duas assistentes de investigação (uma mestranda de Linguística Aplicada em Português e uma doutoranda em Psicologia, ambas falantes nativas de mandarim), foram selecionadas dezasseis histórias da versão chinesa do livro *Pai e Filho* do alemão Plauen (1934), por ser uma obra amplamente famosa na China. Dezassete aprendentes chineses do terceiro ano da licenciatura em Estudos Portugueses participaram neste estudo. Foi-lhes pedido que ordenassem cada uma das histórias (cada uma com seis imagens) e que, depois da observação das imagens, respondessem a um questionário de variáveis afetivas (QVA), numa escala de *Likert* de sete pontos. O QVA aplicado seguiu o modelo usado por vários autores (Gilbert, 2005; Levkina, 2013; Robinson, 2001; Santos, 2018a) para validar o constructo da complexidade cognitiva da tarefa. O referido QVA era constituído por oito questões relativas (i) ao esforço mental exigido para a realização da tarefa, (ii) à perceção da dificuldade da tarefa, (iii) à ansiedade, (iv) à confiança, (v) ao interesse, (vi) à motivação, (vii) à perceção da dificuldade em contar a história em português e (viii) à perceção da dificuldade em contar a história em chinês. A análise estatística dos resultados do QVA permitiu validar a organização de três tarefas percecionadas como tarefas simples, complexa e mais complexa. Foram, portanto, selecionadas nove histórias no total, agrupadas em três níveis de complexidade cognitiva (simples/ complexa/ mais complexa). Reportam-se, aqui, os resultados dos testes de Análise de Variância Unifatorial (*One-Way ANOVA*) relativos à primeira (esforço mental) e segunda (perceção da dificuldade da tarefa) questões do QVA, bem como à soma das respostas a todas as perguntas. As tabelas 1 e 2, mostram os resultados da estatística descritiva e inferencial destes três itens relativos ao QVA. Na comparação entre os três conjuntos de histórias, ou seja, os três níveis de complexidade cognitiva da tarefa, foi atingida significância estatística no que respeita (i) ao esforço mental, $F(2, 48) = 7.261, p = .002$, (ii) à perceção da dificuldade da tarefa, $F(2, 48) = 4.763, p = .013$, e (iii) à soma de todas as respostas $F(2, 48) = 3.431, p = .040$. Em Anexos, apresentam-se os resultados de todas as questões do QVA.

Tabela 1. Resultados da estatística descritiva do QVA

QUESTÕES (Q)	TAREFA SIMPLES		TAREFA COMPLEXA		TAREFA MAIS COMPLEXA	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Q1: esforço mental	2.65	1.27	3.41	1.58	4.47	1.32
Q2: dificuldade da tarefa	2.24	1.25	3.18	2.01	4.06	1.81
Pontuação total das respostas	19.47	7.64	23.94	10.47	27.76	9.38

Tabela 2. Resultados da estatística inferencial do QVA (estudo-piloto): teste ANOVA Unifatorial

QUESTÕES (Q)	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Q1: esforço mental	28.510	2, 48	14.255	7.261	.002**
Q2: dificuldade da tarefa	28.275	2, 48	14.137	4.763	.013*
Pontuação total das respostas	585.922	2, 48	292.961	3.431	.040*

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

4.2. Delineamento experimental

Neste trabalho exploratório, procurou-se analisar o impacto da repetição imediata de uma tarefa narrativa na produção oral de aprendentes chineses de PLE. Partindo do estudo-piloto descrito no ponto anterior, foram constituídas três tarefas, cada uma delas correspondendo a um nível de complexidade cognitiva – simples, complexa, mais complexa. Cada tarefa integrava três histórias, permitindo três desempenhos, ou seja, o procedimento era repetido, mas o conteúdo (a história) era diferente. Seguindo os procedimentos habituais de um trabalho experimental, a ordem das histórias foi contrabalançada, para atenuar quaisquer efeitos práticos (por exemplo, cansaço) decorrentes da realização da tarefa e para evitar efeitos da própria narrativa. Foi feita uma comparação intrassujeitos, divididos em três grupos ($n = 7$), ou seja, em cada grupo, os participantes contavam três histórias que tinham sido perfeccionadas com um grau de exigência cognitiva equivalente.

4.3. Informantes

Este trabalho contou com a participação voluntária de vinte e um aprendentes chineses de PLE, inscritos no segundo ano do curso de licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau. Tinham um nível de proficiência entre o A2 e o B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), estabelecido a partir das classificações obtidas num teste de compreensão oral, realizado no âmbito da disciplina de Compreensão e Produção Oral do curso. Este teste foi aplicado

localmente e foi elaborado para o nível B1. Tendo em conta que não foi aplicado o exame padrão correspondente ao nível B1, ou seja, o DEPLE - Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (cuja realização teria permitido uma definição mais cabal da proficiência dos aprendentes, pois neste exame são avaliadas as quatro componentes: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita), optou-se por uma definição mais abrangente do nível de proficiência. Assim, considerou-se que os aprendentes estariam entre os dois patamares referidos (A2/B1), dado que o teste aplicado apenas aferiu uma componente da proficiência em língua, ou seja, a compreensão oral. Com o mesmo *background* de aprendizagem, os aprendentes tinham recebido, até ao momento da recolha dos dados, aproximadamente, 810 horas de instrução formal de PLE. A média de idades era de 19.9 ($DP = 1.48$) e a maioria dos participantes era do sexo feminino (85.7% vs. 14.3%). 57.1% eram falantes nativos de mandarim; 33.3% falavam cantonês como língua materna e 9.5% eram bilingues, ou seja, consideraram que tinham o mandarim e o cantonês como línguas maternas.

4.4. Procedimentos

A recolha dos dados ocorreu numa sessão individual com a investigadora e uma assistente (mestranda de Linguística Aplicada em Língua Portuguesa, falante nativa de mandarim e de português L2). Antes da realização das tarefas, os informantes assinaram uma declaração de consentimento para a participação no estudo. Foi dada a mesma instrução em todas as tarefas: os aprendentes recebiam seis imagens de uma história que deveriam ordenar num minuto. De seguida, contavam a história oralmente. Para cada história foi definida uma palavra-chave, tendo em conta a narrativa e o (eventual) repertório lexical dos aprendentes, isto é, a palavra-chave que foi fornecida era importante para relatar os acontecimentos e considerou-se que poderia ser desconhecida pelos aprendentes. A palavra-chave foi dada, por escrito, em português e em chinês. Assim, as palavras-chave das três histórias da tarefa simples foram: “a corda”, “o cachimbo” e “o mosquito”; nas três narrativas da tarefa complexa foram fornecidos os seguintes itens lexicais: “a serpente”, “a fogueira” e “o sapo”; as palavras dadas nas três histórias da tarefa mais complexa foram: “a abelha”, “a pedra” e “a bengala”. Cada aprendente realizava três desempenhos da mesma tarefa, isto é, contava oralmente três histórias. Optou-se pela repetição imediata da tarefa e pelo tipo de repetição procedimental, porque esta metodologia facilitava o recrutamento dos informantes, que revelaram não ter disponibilidade para participar em sessões agendadas para dias diferentes. A produção dos aprendentes foi gravada através do programa *Audacity*. Tendo em conta que os dados orais foram relativos a três desempenhos de 21 aprendentes, no total, foram feitas 63 transcrições/ codificações, correspondentes a 158 minutos de gravação, com uma média de 151 segundos por desempenho.

4.5. Unidade de análise dos dados do corpus

Selecionou-se a unidade-T como unidade de análise. Proposta por Hunt (1970), esta unidade é definida como “a main clause plus all subordinate clauses and non-clausal structures attached to or embedded in it” (Hunt, 1970).

4.6. Variáveis dependentes

As variáveis dependentes deste trabalho foram medidas amplamente usadas na literatura do ELBT para quantificar o desempenho (oral e/ou escrito) em língua estrangeira e em trabalhos quantitativos em PLE (Ahmadian & Tavakoli, 2010; Bei, 2013; Bygate, 2001; Fukuta, 2016; Gilabert, 2005; Hu, 2018; Mayo *et al.*, 2019; Sample & Michel, 2014; Skehan *et al.*, 2012; Zhao, 2022; Santos, 2018a, 2020, 2021a). Partindo deste pressuposto, selecionaram-se três medidas para cada uma das dimensões da produção oral: complexidade linguística (complexidade sintática e diversidade lexical), correção e fluência. Integrada na complexidade linguística, a complexidade sintática foi quantificada no que respeita à subordinação (número de orações por unidade-T) e tamanho das orações (número de palavras por oração). Como medida de diversidade lexical, optou-se pelo índice de *Guiraud* (número de palavras diferentes pela raiz quadrada do número total de palavras). Em relação à correção, optou-se por calcular duas medidas gerais (percentagem de orações sem erros e número de erros totais por 100 palavras) e uma medida específica (percentagem de autocorreções por erros totais). A fluência foi quantificada relativamente à velocidade do discurso em duas medidas: velocidade A (total de palavras produzidas por minuto, sem qualquer tratamento do discurso) e velocidade B, (total de palavras produzidas por minuto, depois de removidas as reformulações, correções, repetições e inícios falsos); foi também calculada a reparação da fluência (número de autocorreções, reformulações, repetições e inícios falsos por minuto).

4.7. Análise estatística

Para a constituição do *corpus*, foi necessário proceder à transcrição e codificação dos dados. Inicialmente esta tarefa foi feita por um assistente de investigação, falante nativo de português, e, posteriormente, todas as transcrições e codificações foram verificadas pela investigadora. Seguindo trabalhos na área da quantificação da produção oral por aprendentes de língua estrangeira, foi adotado o programa informático *CLAN* – *Computerized Language Analysis* – (Macwhinney, 2000). O *output* do *CLAN* foi, depois, inserido no programa *EXCEL*, no qual foi criada a folha de cálculo com a quantificação de cada uma das variáveis dependentes. A análise estatística foi feita através do programa *SPSS* (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 27.0 para *Windows*.

De acordo com os procedimentos habituais em análise estatística, o nível de significância (valor - *p*) foi estabelecido em .05 ($p \leq .05$) e o tamanho (ou magnitude) do efeito (valor *r*) foi calculado, considerando-se que *r* de .10 até .29, *r* de .30 até .49 e *r* de .50 até 1, correspondiam a efeitos de tamanho pequeno, médio e grande, respetivamente (Cohen, 1988). Para responder às questões desta investigação, optou-se pela computação de um teste não paramétrico, devido ao tamanho da amostra e à distribuição anormal de algumas das variáveis dependentes. Tendo em conta que o objetivo deste estudo era comparar a produção entre o primeiro e o segundo e entre o segundo e o terceiro desempenhos, seguiu-se o trabalho de Sample e Michel (2014) e usou-se o teste *Wilcoxon Signed Ranks*. Considerando que foi usada estatística não paramétrica, neste texto, apresentam-se a mediana (*Mdn*) e o intervalo interquartilico (*IQR*) como medidas de

estatística descritiva. Todas as opções e tratamento estatístico (bem como as decisões relativamente ao delineamento experimental) foram devidamente discutidos e acompanhados por uma assistente de investigação (doutoranda em Psicologia, falante nativa de mandarim e de inglês L2) com formação em métodos quantitativos e análise estatística.

5. Resultados

Apresentam-se, de seguida, os resultados da estatística descritiva e inferencial respeitantes a cada uma das tarefas, ou seja, tarefa simples, tarefa complexa e tarefa mais complexa nas dimensões de complexidade linguística, correção e fluência. Como foi referido, na análise inferencial dos dados, foi computado o teste não paramétrico *Wilcoxon Signed Ranks*. Dado o tamanho da amostra, considera-se que os resultados aqui apresentados devem ser interpretados com cuidado. Apresentam-se, de seguida, os resultados de acordo com o nível de complexidade cognitiva.

5.1. Tarefa simples

A tabela 3 mostra os resultados da estatística descritiva nos três desempenhos da tarefa simples.

Relativamente à correção, na percentagem de autocorreções por erros totais, foi detetada significância estatística na comparação entre o primeiro e segundo desempenhos, $Z = -2.023$, $p = .043$, $r = .76$, sendo que, no segundo desempenho, o discurso produzido pelos aprendentes foi mais correto (desempenho 1: $Mdn = 9.68$; desempenho 2: $Mdn = 13.79$).

No que respeita à complexidade linguística, as medianas da tarefa simples revelaram que houve um aumento mais visível nas medidas de complexidade sintática (tamanho das orações e subordinação) no segundo desempenho da tarefa. Não tendo sido identificadas diferenças significativas entre o primeiro e o segundo desempenhos da tarefa, verificou-se uma tendência para uma maior complexidade sintática, no que respeita à quantificação do tamanho das orações (palavras por oração) no segundo desempenho, $Z = -1.859$, $p = .063$, $r = .7$.

Quanto à fluência, a comparação entre o primeiro e o terceiro desempenhos da tarefa revelou uma possível tendência para a produção de um discurso mais fluente (na velocidade A) no último desempenho, $Z = -1.690$, $p = .091$, $r = .64$, visto que houve uma subida da mediana no terceiro desempenho da tarefa (desempenho 1: $Mdn = 43.96$; desempenho 3: $Mdn = 46.21$).

Tabela 3. Resultados da estatística descritiva: tarefa simples

MEDIDAS		DESEMPENHO 1		DESEMPENHO 2		DESEMPENHO 3	
		<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>
COMPLEXI	Palavras por oração	5.91	1.51	6.46	1.19	6.24	.41
	Orações por unidade-T	.13	.41	.29	.25	.21	.24

	MEDIDAS	DESEMPENHO 1		DESEMPENHO 2		DESEMPENHO 3	
		<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>
	Índice de <i>Guiraud</i>	4.58	.86	4.54	.70	4.72	.88
CORREÇÃO	% Orações sem erros	35.29	29.47	20.00	23.21	34.78	60.91
	Erros totais por 100 palavras	20.72	18.04	11.90	10.18	17.50	16.39
	% Autocorreções por erros totais	9.68	17.39	13.79	33.33	10.53	17.46
FLUÊNCIA	Velocidade A do discurso	43.96	19.82	43.93	25.03	46.21	26.04
	Velocidade B do discurso	37.09	15.09	34.75	27.96	40.69	24.54
	Reparação da fluência	5.98	6.90	6.40	3.79	6.21	5.68

5.2. Tarefa complexa

A Tabela 4 apresenta a estatística descritiva dos três desempenhos da tarefa complexa.

No que respeita à análise inferencial, não foram detetados efeitos significativos da repetição da tarefa complexa nas três dimensões da produção oral (complexidade linguística, correção e fluência). Todavia, no que respeita à diversidade lexical e à fluência foram encontradas algumas tendências.

Na comparação entre o primeiro e o terceiro desempenhos da tarefa, a diversidade lexical dos aprendentes teve tendência para aumentar, $Z = -1.859$, $p = .063$, $r = .7$, sendo que a mediana foi mais alta no terceiro desempenho ($Mdn = 4.85$) do que no primeiro desempenho da tarefa ($Mdn = 4.49$).

Quanto à reparação da fluência, houve tendência para a produção de um discurso mais fluente no segundo desempenho relativamente ao primeiro desempenho, $Z = -1.690$, $p = .091$, $r = .64$, pois a mediana do primeiro desempenho foi mais alta do que a do segundo desempenho (desempenho 1: $Mdn = 9.2$; desempenho 2: $Mdn = 7.23$). Na comparação dos desempenhos 2 e 3, foi encontrada uma tendência para uma diminuição da velocidade do discurso na medida da velocidade B, $Z = -1.690$, $p = .091$, $r = .64$, uma vez que a mediana do terceiro desempenho desceu (desempenho 2: $Mdn = 42.75$; desempenho 3: $Mdn = 36.73$). Na comparação entre o primeiro e o terceiro desempenhos, esta tendência de descida da fluência foi também notada na medida de velocidade A do discurso, $Z = -1.859$, $p = .063$, $r = .7$, (desempenho 1: $Mdn = 51.67$; desempenho 3: $Mdn = 48.37$).

Tabela 4. Resultados da estatística descritiva: tarefa complexa

	MEDIDAS	DESEMPENHO 1		DESEMPENHO 2		DESEMPENHO 3	
		<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>
COMPLEXIDADE	Palavras por oração	5.88	1.18	6.43	1.51	6.00	.79
	Orações por unidade-T	.25	.46	.38	.30	.43	.66
	Índice de <i>Guiraud</i>	4.49	1.14	4.85	1.06	4.85	1.25
CORREÇÃO	% Orações sem erros	33.33	27.50	45.45	33.33	37.50	61.43
	Erros totais por 100 palavras	16.41	5.72	16.42	16.08	18.29	22.59
	% Autocorreções por erros totais	25.00	15.24	25.00	23.86	28.57	68.26
FLUÊNCIA	Velocidade A do discurso	51.67	14.66	50.25	29.74	48.37	25.67
	Velocidade B do discurso	41.19	8.54	42.75	18.02	36.73	23.67
	Reparação da fluência	9.2	5.23	7.23	2.3	6.71	3.96

5.3. Tarefa mais complexa

Na Tabela 5, apresentam-se os resultados da estatística descritiva da repetição da tarefa mais complexa.

No geral, o impacto positivo da repetição foi mais evidente na complexidade sintática, nomeadamente, na subordinação (orações por unidade-T), e na fluência, no que respeita à velocidade A do discurso. As diferenças estatisticamente significativas nestas duas medidas foram detetadas na comparação entre o primeiro e o segundo desempenhos.

Em relação à complexidade sintática, os aprendentes produziram mais orações por unidade-T no segundo desempenho ($Mdn = .42$) do que no primeiro desempenho da tarefa ($Mdn = .25$) e o resultado obtido foi significativo, $Z = -2.028$, $p = .043$, $r = .77$. Por outro lado, na comparação entre o primeiro e o terceiro desempenhos da tarefa, embora não tenha sido atingida significância estatística, foi detetada uma tendência para o aumento da subordinação no terceiro desempenho, $Z = -1.782$, $p = .075$, $r = .67$.

No que respeita à fluência, como foi referido, na análise comparativa entre o primeiro e o segundo desempenhos, foram encontrados efeitos significativos da repetição da tarefa, pois, no segundo desempenho, os aprendentes produziram um discurso mais rápido na velocidade A, $Z = -2.028$, $p = .043$, $r = .77$. Na velocidade B, o impacto não se revelou significativo, mas houve uma tendência de subida, $Z = -1.859$, $p = .063$, $r = .7$. A comparação entre o primeiro e o terceiro desempenhos da tarefa detetou, igualmente, uma tendência para uma melhoria numa medida de fluência, mais especificamente na reparação da fluência, $Z = -1.859$, $p = .063$, $r = .7$.

Quanto à correção, esta foi a dimensão menos afetada pela repetição da tarefa mais complexa, dado que, na comparação entre o primeiro e terceiro desempenhos, foi

observada uma tendência para um discurso mais correto na quantificação do número de erros totais por 100 palavras, $Z = -1.690$, $p = .091$, $r = .64$. A estatística descritiva revelou que o número de erros por 100 palavras foi mais alto no primeiro desempenho ($Mdn = 11.82$), tendo diminuído no terceiro desempenho da tarefa ($Mdn = 9.52$).

Tabela 5. Resultados da estatística descritiva: tarefa mais complexa

	MEDIDAS	DESEMPENHO 1		DESEMPENHO 2		DESEMPENHO 3	
		<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>
COMPLEXIDADE	Palavras por oração	6.62	1.44	6.82	2.29	6.75	1.93
	Orações por unidade-T	.25	.13	.42	.41	.43	.30
	Índice de <i>Guiraud</i>	5.15	1.04	5.27	1.78	5.30	.97
CORREÇÃO	% Orações sem erros	33.33	25.28	46.15	40.49	40.00	20.00
	Erros totais por 100 palavras	11.82	8.17	11.33	10.97	9.52	9.10
	% Autocorreções por erros totais	25.00	42.31	41.18	68.89	20.00	58.43
FLUÊNCIA	Velocidade A do discurso	49.00	9.33	57.16	21.25	50.63	13.24
	Velocidade B do discurso	36.00	14.92	44.59	17.14	37.96	11.14
	Reparação da fluência	8.98	4.71	7.50	5.36	6.35	3.98

6. Discussão dos resultados

O estudo exploratório apresentado procurou investigar os efeitos da repetição procedimental imediata de uma tarefa narrativa simples, complexa e mais complexa na produção oral de aprendentes chineses de PLE. Procurou-se identificar diferenças relativas a possíveis intervenções pedagógicas tendo em conta os diferentes níveis de exigências cognitivas da tarefa, ou seja, procurou-se investigar se os efeitos da repetição procedimental na produção oral eram mediados pela complexidade cognitiva da tarefa.

Em primeiro lugar, refira-se que, tal como em Bygate (2001), este estudo revela alguma evidência de que diferentes versões do mesmo tipo de tarefa (repetição procedimental) poderão beneficiar (ainda que parcialmente) a produção oral de aprendentes chineses de PLE. A análise dos desempenhos dos três níveis de complexidade cognitiva permite tirar algumas conclusões, apesar do pequeno tamanho da amostra.

Em relação à tarefa simples, o efeito da repetição da tarefa foi evidente, somente, no segundo desempenho, uma vez que a percentagem de autocorreções por erros totais atingiu significância estatística, confirmando, assim, uma possível influência positiva desta opção metodológica (repetição da tarefa) na qualidade do discurso dos aprendentes (embora o impacto tenha sido apenas sentido nesta medida de correção, isto é, na

percentagem de autocorreções por erros totais). Por outro lado, foi também identificada uma tendência para uma maior complexidade sintática, no que se relaciona com o tamanho das orações (palavras por oração). Na comparação entre o primeiro e o terceiro desempenhos da tarefa e entre o segundo e o terceiro desempenhos da tarefa, não foram detetadas mudanças significativas no *output* oral dos participantes.

Quanto à tarefa complexa, a produção dos aprendentes não foi afetada significativamente pela repetição da tarefa. No entanto, os resultados revelaram uma tendência contraditória relativamente ao efeito da repetição procedimental da tarefa: na comparação entre o primeiro e o terceiro desempenhos, houve uma tendência para o aumento da diversidade lexical, mas para uma diminuição na fluência, quando quantificada pela velocidade A do discurso. Esta tendência para a diminuição da fluência (velocidade B) foi também sentida na comparação entre o segundo e o terceiro desempenhos; porém, no contraste entre o primeiro e segundo desempenhos, os dados sugerem uma possível melhoria na reparação da fluência. Estes resultados podem indicar que, ao repetir a tarefa, os aprendentes falaram mais devagar, mas repetiram menos palavras e fizeram menos reformulações, repetições, autocorreções e inícios falsos.

Os resultados da tarefa mais complexa também confirmaram parcialmente a eficácia da repetição da tarefa enquanto opção metodológica para melhorar a produção oral de aprendentes chineses de PLE. Também aqui, o impacto da repetição foi detetado no segundo desempenho: na comparação entre o primeiro e o segundo desempenhos, foi identificado um aumento significativo no índice de subordinação e na fluência, pois os aprendentes produziram mais orações por unidade-T e falaram mais rapidamente, quando repetiram a tarefa pela segunda vez. O terceiro desempenho não foi tão bem-sucedido, sendo que, no entanto, na comparação entre o primeiro e o terceiro desempenhos, foi igualmente detetada uma tendência para um aumento da complexidade sintática (no que respeita à produção de orações subordinadas) e da fluência (reparação da fluência). Refira-se, ainda, que entre o segundo e o terceiro desempenhos da tarefa houve uma tendência para o aumento da correção, quando quantificada pelo número de erros totais por 100 palavras. Concluindo, parece ser notório que a repetição procedimental imediata de uma tarefa narrativa com mais exigências cognitivas poderá beneficiar a produção oral dos aprendentes, nomeadamente no que respeita à complexidade sintática e à fluência. Foi na realização da tarefa mais complexa que os efeitos da repetição foram mais evidentes; estes dados poderão ter implicações pedagógicas, pois os professores poderão usar esta opção metodológica para, no contexto de sala de aula, promoverem o desenvolvimento da interlíngua do aprendente, sobretudo na realização de tarefas cognitivamente mais complexas. Pode concluir-se, portanto, que a possibilidade de repetir a tarefa poderá facilitar a conceptualização, formulação e articulação da mensagem em tarefas com diferentes graus de exigências de raciocínio. Considera-se que, tal como Skehan (2009, 2014, 2015) defende nas premissas do modelo da capacidade limitada de atenção, a repetição da tarefa poderá libertar recursos de atenção e de memória, permitindo que o aprendente se foque na forma da língua, com melhorias na produção oral. Refira-se que estes resultados confirmam parcialmente o efeito positivo da repetição procedimental da tarefa, mas, tal como nos estudos anteriores relativos ao inglês, não são contundentes. Talvez a repetição do tipo de tarefa tenha permitido que os aprendentes se

familiarizassem, principalmente, com o tipo de discurso e o formato da tarefa, dado que as histórias (ou seja, o conteúdo da tarefa) eram diferentes. Nesta perspectiva, o facto de não ter sido repetida exatamente a mesma tarefa (ou seja, a mesma história) poderá ter dificultado o uso de informação anteriormente conceptualizada ou de itens linguísticos codificados no desempenho anterior. Talvez, por esse motivo, a melhoria no terceiro desempenho por comparação com o segundo não tenha sido muito pertinente, na medida em que os aprendentes poderão ter focado a sua atenção no conteúdo da tarefa e não ter tido recursos de atenção disponíveis para o foco na forma. Também por essa razão, os dados da tarefa complexa poderão não ter sido significativos. Finalmente, refira-se que as diferenças individuais entre os aprendentes, nomeadamente, no que respeita à memória de trabalho, e o nível da proficiência poderão ter igualmente influenciado estes resultados.

Este trabalho está em linha com a investigação de Zhao (2022). Porém, os resultados são um pouco divergentes em relação à complexidade linguística e correção: em Zhao (2022) foi identificado um impacto positivo da repetição da tarefa na correção e na fluência de aprendentes chineses de PLE; neste estudo, a dimensão da correção foi afetada significativamente na tarefa simples, mas na tarefa mais complexa, verificou-se uma melhoria na complexidade sintática. Esta diferença poderá dever-se à complexidade da tarefa e ao tipo de tarefa desempenhada – Zhao (2022) usou uma tarefa de transmissão de informação e, neste trabalho, foi selecionada uma tarefa narrativa. Considera-se que a narração de uma história mais complexa poderá implicar mais exigências de raciocínio causal e intencional para que eventos imprevistos possam ser relacionados, pelo que a repetição da tarefa poderá ter provocado a produção de mais frases complexas.

O objetivo da quarta questão era investigar as diferenças entre o primeiro e o segundo e entre o segundo e o terceiro desempenhos, para que se pudesse perceber se haveria diferenças significativas no número de repetições de uma tarefa. Os resultados obtidos neste trabalho demonstraram que o efeito benéfico da repetição procedimental imediata foi, sobretudo, sentido no segundo desempenho. Sugere-se, por isso, aos professores de PLE que, no planeamento das suas aulas, considerem a opção da repetição da tarefa num único momento, uma vez que os resultados sugerem que a produção oral dos aprendentes pode ser qualitativamente melhorada com uma repetição, sendo que o terceiro desempenho parece ser redundante e não ter um impacto tão evidente ao nível do discurso dos aprendentes.

7. Considerações finais, limitações do estudo e investigação futura

Este trabalho foi um estudo exploratório relativo ao impacto da repetição procedimental de tarefas de diferentes níveis de complexidade cognitiva (tarefa simples/ tarefa complexa/ tarefa mais complexa) na produção oral de aprendentes chineses de PLE. Houve três desempenhos em cada tarefa. A repetição das tarefas foi imediata. Os resultados evidenciaram um efeito positivo da repetição da tarefa, sendo que, na tarefa simples, os ganhos na produção foram sentidos na correção e, na tarefa mais complexa, houve uma melhoria na complexidade sintática (subordinação) e na velocidade do discurso. O efeito benéfico da repetição foi notado no segundo desempenho. Os resultados, ainda que provisórios, têm implicações pedagógicas, nomeadamente, espera-

se que este estudo seja um contributo significativo para que mais professores adotem uma abordagem por tarefas e a repetição procedimental de tarefas de produção oral, permitindo o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, num contexto de uso real da língua. Como todos os trabalhos de investigação, este estudo teve limitações, da qual se destaca o tamanho da amostra. Teria sido desejável ter um maior número de participantes, porém, a indisponibilidade de alguns aprendentes e o facto de não haver muitos informantes com o mesmo nível de proficiência acabaram por limitar a constituição de um *corpus* mais robusto. Espera-se, no entanto, que este estudo motive novas investigações na área da repetição da tarefa, por exemplo, na comparação entre a repetição exata, repetição procedimental e repetição do conteúdo, ou também trabalhos com outros públicos (nomeadamente, aprendentes europeus). Finalmente, seria pertinente analisar o efeito da repetição da tarefa na produção escrita em PLE, pois, até ao momento, não foi realizada nenhuma pesquisa nesta área.

Financiamento: Esta pesquisa foi financiada pela Universidade de Macau, bolsa de investigação SRG2020-00025-FAH.

Referências

- Ahmadian, M. & Tavakoli, M. (2010). The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production. *Language Teaching Research*, 15(1), 35–59. <https://doi.org/10.1177/1362168810383329>
- Bei, G. X. (2013). Effects of immediate repetition in L2 speaking tasks: a focused study. *English Language Teaching*, 6(1), 11–19. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n1p11>
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks second language learning teaching and testing* (pp. 23–48). Routledge.
- Bygate, M., & Samuda, V. (2005). Integrative planning through the use of task-repetition. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 37–74). John Benjamins.
- Castro, A. C. L. M. C. (2015). *Materiais para o ensino do português como língua estrangeira: uma proposta de aprendizagem baseada em tarefas* [Dissertação de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/15315>
- Castro, C. (2017). *Ensino de línguas baseado em tarefas: da teoria à prática*. LIDEL.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: *aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. John Benjamins.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: theory and practice*. Cambridge Applied Linguistics.
- Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20(3), 321–340. <https://doi.org/10.1177/1362168815570142>
- Gass, S., Mackey, A. & Fernández-García, M. (1999). The effects of task repetition on linguistic output. *Language Learning*, 49(4), 549–581. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00102>

- Gilabert, R. (2005). *Task complexity and L2 oral narrative production* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. https://www.tdx.cat/bitstream/10803/1662/1/00.CHAPTER_0.pdf
- Hawkes, M. L. (2012). Using task repetition to direct learner attention and focus on form. *ETL Journal*, 66(3), 35–59. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr059>
- Hu, X. (2018). Effects of task type, task-type repetition and performance criteria on L2 oral production. In M. Bygate (Ed.), *Learning language through task repetition* (pp. 143–169). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.11.06hu>
- Hunt, K. (1970). *Syntactic maturity in schoolchildren and adults*. University of Chicago Press.
- Kim, Y., Crossley, S., Jung, Y., Kyle, K. & Kang, S. (2018). The effects of task repetition and task complexity on L2 lexicon use. In M. Bygate (Ed.), *Learning language through task repetition* (pp. 75–96). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.11.03kim>
- Kim, Y. & Tracy-Ventura (2013). The role of task in L2 performance development: What needs to be repeated during task-based interaction?. *System*, 41(3), 829–840. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.005>
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Routledge.
- Kormos, J. (2011). Speech production and the cognition hypothesis. In P. Robinson (Eds.), *Second language task complexity: researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance* (pp. 39–60). John Benjamins.
- Lambert, C., Kormos, J. & Minn, D. (2017). Task repetition and second language speech processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(1), 167–196. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000085>
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking from intention to articulation*. MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1999). A blueprint of the speaker. In C. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 13–23). Oxford Press.
- Levkina, M. (2013). *The role of task sequencing in L2 development as mediated by working memory capacity* [Dissertação de Doutoramento. Universidade de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/135002/LEVKINA_PhD_THESIS.pdf
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Willey Blackwell.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayo, M. P. G., Agirre, A. & Azkarai, A. (2019). Task repetition effects on CAF in EFL child task-based oral interaction. In M. Ahamadian & M.P.G. Mayo (Eds.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching* (pp. 9–28). De Gruyter Mouton.
- Pinto, J. A. L. (2010). *Contributos para a formação contínua de professores de português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela]. Portal da Investigación. <http://hdl.handle.net/10347/2844>
- Pinto, J. (2011). O ensino de línguas baseado em tarefas e o foco na forma: contributos para uma didática do PL2 em Cabo Verde. *Linguarum Arena*, 2, 27–31.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27–57. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>
- Robinson, P. (2015). The Cognition Hypothesis, second language task demands, and the SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Bygate (Ed.), *Domains and directions in the development of TBLT* (pp. 87–121). John Benjamins.
- Sample, E. & Michel, M. (2014). An exploratory study into trade-off effects of complexity, accuracy, and fluency on young learners' oral task repetition. *TESL Canada Journal*, 31(8), 23–46. <https://doi.org/10.18806/tesl.v31i0.1185>
- Santos, S. (2018a). 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), 49–62. <http://dx.doi.org/10.22599/jesla.40>

- Santos, S. (2018b). A competência oral: uma abordagem por tarefas. *Domínios de Linguagem*, 12(2), 1000–1020. <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-11>
- Santos, S. (2020). Promover o multilinguismo: uma abordagem por tarefas – desempenho oral e o papel da proficiência. *Diadorim*, 22(1), 200–219. <https://doi.org/10.35520/diadorim.2020.v22n1a31982>
- Santos, S. (2021a). Complexidade linguística e correção no desempenho oral de uma tarefa argumentativa. *Moderna Sprak*, 115(1), 37–55. <https://doi.org/10.58221/mosp.v115i1.6892>
- Santos, S. (2021b). Complexidade da tarefa: síntese de estudos na variável “± poucos elementos” da Hipótese da Cognição. *Études Romanes de Brno*, 42(2), 249–280. <https://doi.org/10.5817/ERB2021-2-17>
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510–532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>
- Skehan, P. (2014). *Processing perspectives on task performance*. John Benjamins Publishing Company.
- Skehan, P. (2015). Limited attention capacity and cognition: two hypothesis regarding second language performance on tasks. In M. Bygate (Ed.), *Domains and directions in the development of TBLT* (pp. 123–155). John Benjamins.
- Skehan, P. (2018). *Second language task-based performance: theory, research, assessment*. Routledge.
- Skehan, P., Xiaoyue, B., Qian, L. & Wang, Z. (2012). The task is not enough: processing approaches to task-based performance. *Language Teaching Research*, 16(2), 170–187. <https://doi.org/10.1177/1362168811428414>
- Wang, Z. & Chen, G. (2018). Discourse performance in L2 task repetition. In M. Bygate (Ed.), *Learning language through task repetition* (pp. 97–116). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.11.04wan>
- Zaccaron, R. (2018). Again and again: an immediate repetition oral task viewed in light of Swain’s output hypothesis. *Domínios de Linguagem*, 12(3), 1401–1427. <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-2>
- Zhao, R. (2022). *O impacto da repetição da tarefa na produção oral de aprendentes chineses de português com língua estrangeira* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de Macau.

[recebido em 27 de fevereiro de 2022 e aceite para publicação em 20 de junho de 2022]

Anexos

Resultados da estatística descritiva do QVA (estudo-piloto)

QUESTÕES (Q)	TAREFAS SIMPLES		TAREFAS COMPLEXAS		TAREFAS MAIS COMPLEXAS	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Q1: esforço mental	2.65	1.27	3.41	1.58	4.47	1.32
Q2: dificuldade da tarefa	2.24	1.25	3.18	2.01	4.06	1.81
Q3: ansiedade	2.06	1.03	2.53	1.28	2.47	1.23
Q4: confiança no desempenho	2.35	1.06	2.65	1.41	3.65	1.66
Q5: interesse	2.41	1.23	2.71	1.31	2.82	1.67
Q6: motivação	2.35	1.22	3.00	1.66	2.59	1.37
Q7: dificuldade em contar a história em português	3.59	1.23	4.00	1.54	4.47	1.33
Q8: dificuldade em contar a história em chinês	1.82	1.07	2.47	1.70	3.24	1.82
Pontuação total das respostas	19.47	7.64	23.94	10.47	27.76	9.38

Resultados da estatística inferencial do QVA (estudo-piloto): teste ANOVA Unifatorial

QUESTÕES (Q)	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Q1: esforço mental	28.510	2, 48	14.255	7.261	.002**
Q2: dificuldade da tarefa	28.275	2, 48	14.137	4.763	.013*
Q3: ansiedade	2.235	2, 48	1.118	.796	.457
Q4: confiança no desempenho	15.647	2, 48	7.824	4.010	.025*
Q5: interesse	1.529	2, 48	.765	.382	.685
Q6: motivação	3.647	2, 48	1.824	.893	.416
Q7: dificuldade em contar a história em português	6.627	2, 48	3.314	1.760	.183
Q8: dificuldade em contar a história em chinês	16.980	2, 48	8.490	3.461	.039*
Pontuação total das respostas	585.922	2, 48	292.961	3.431	.040*

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