



## DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA - UM ESTUDO COMPARATIVO

DEVELOPMENT OF ORAL PRODUCTION OF FACE-TO-FACE AND DISTANCE EFL STUDENTS – A  
COMPARATIVE STUDY

João Tobias Lima Sales - Universidade Estadual do Ceará– [jtobiasls@gmail.com](mailto:jtobiasls@gmail.com)

### Resumo:

*Este estudo comparou a produção oral em inglês de alunos de dois cursos de Letras da Universidade Federal do Ceará, um presencial e outro a distância. Os alunos realizaram tarefas orais no final de cada semestre de estudo, por quatro semestres. As produções foram analisadas de acordo com três parâmetros: fluência, acurácia e complexidade. Em fluência, as palavras produzidas foram divididas pela quantidade de tempo gasto. Em acurácia, foram analisadas uma medida sintática, que considerou a média das orações corretas, e uma medida lexical, que considerou o número de palavras erradas dividido por palavras produzidas. Em complexidade, foram avaliadas uma medida sintática, que considerou a quantidade de orações divididas pelo número de AS-units, e uma medida lexical, que considerou a quantidade de palavras diferentes dividida por palavras produzidas. Um modelo de ANOVA de medidas repetidas foi usado para analisar o resultado de cada parâmetro. Na interação das variáveis Grupo e Tempo, não houve diferença significativa no desenvolvimento oral dos grupos, em cada parâmetro pesquisado. Considerando Grupo e Tempo separadamente, não há diferença significativa entre os parâmetros lexicais de acurácia e complexidade. De uma maneira geral, a aprendizagem de língua estrangeira a distância pode demonstrar desenvolvimento oral equivalente à presencial.*

**Palavras-chave:** idiomas a distância, oralidade, desenvolvimento

### Abstract:

*This study compared the oral production of EFL students from two graduation programs for English teachers in the Federal University of Ceará, one face-to-face and the other at distance. The students did oral tasks during the first four semesters. Their productions were analyzed according to three parameters: fluency, accuracy, and complexity. In fluency, the words were divided by the amount of time spent. Accuracy was assessed by a syntactic measure, which considered the average of correct clauses, and by a lexical measure, which considered the number of mistaken words divided by the number of words produced. Complexity was assessed by a syntactic measure, which considered the amount of clauses produced, divided by the number of AS-units, and by a lexical measure, which considered the amount of different words divided by the total number of words produced in each task. A model of ANOVA of repeated measures was used to analyze the results of each parameter. In the interaction of the variables Group and Time, there was no meaningful difference in the oral development of both groups in each parameter. Considering Group and Time separately, there is no meaningful difference*





*between the oral development in the lexical parameters of accuracy and complexity. As a whole, distance foreign language learning may demonstrate levels of oral development equivalent to the ones in face-to-face language learning.*

**Keywords:** distance language learning, oral, development

O advento dos cursos de graduação em Letras a distância tornou ainda maior o desafio de desenvolver a proficiência em uma língua estrangeira. Esse desafio parece surgir na inevitável comparação entre essa modalidade de ensino com os cursos presenciais, pois a formação de alunos presenciais em língua estrangeira não é uma tarefa das menos complicadas, haja vista que nem todos alcançam o nível de proficiência linguística desejado para atuar competentemente como professores de idiomas.

Ao envolver alunos graduandos em língua inglesa na modalidade de ensino a distância, esta pesquisa discutiu o desenvolvimento da produção oral através de um estudo longitudinal comparativo entre alunos dos cursos de Letras/Inglês presencial e a distância da Universidade Federal do Ceará, partindo do pressuposto de que a produção da fala para os alunos de língua estrangeira a distância é um desafio a ser alcançado. Após dois anos de acompanhamento de ambos os grupos, a pesquisa procurou responder se os futuros professores de inglês, nas duas modalidades, desenvolvem habilidades de produção oral na língua inglesa em níveis equivalentes, e qual das modalidades de ensino mostra-se mais eficaz no desenvolvimento da produção oral.

## 1. Ensino de idiomas a distância e o desenvolvimento da oralidade

A evolução do ensino de idiomas a distância tem acompanhado os desenvolvimentos tecnológicos, representados em um modelo geracional, proposto por Wang e Sun (2001), em que quatro gerações tecnológicas influenciam o ensino de idiomas a distância. A primeira geração é representada por cursos impressos, comuns até a década de 1970, mas ainda utilizados. A segunda caracteriza-se pela evolução da mídia impressa, transmissões em televisão e rádio, uso do telefone, áudio e videocassetes. A terceira utiliza processadores de texto, pacotes multimídia, e-mail e redes de comunicação, incluindo a Internet. A quarta geração é adepta da comunicação por videoconferência, bate-papo e realidade virtual.

Embora essa subdivisão organize historicamente as tecnologias utilizadas no ensino a distância, White (2003, 2006) observa que ferramentas da primeira geração ainda são utilizadas, tais como a mídia impressa ou transmissões pela televisão. Os recursos disponibilizados pelo ensino de idiomas a distância quebram paradigmas relacionados aos papéis de alunos e tutores, pois materiais auto instrucionais proporcionam mais autonomia ao aprendiz, através de acesso a apoio, *feedback* e oportunidade de aprendizagem em grupo.

É nessa perspectiva de ensino de línguas a distância em que buscamos caracterizar o desenvolvimento da oralidade, marcada pela dificuldade de sua prática e de seu aperfeiçoamento





através das ferramentas disponibilizadas em computadores, ainda dependentes da velocidade de conexão e da qualidade das máquinas. Levy e Stockwell (2006) não negam a dificuldade de se trabalhar com a habilidade da fala. Contudo, mencionam como estudos sobre o desenvolvimento oral que envolvem o aperfeiçoamento de traços relacionados à pronúncia, entonação, contrastes vocálicos, ou ao desenvolvimento da fala de uma maneira geral. Os estudos como os de Ehsani e Knodt (1998), Kötter et al (1999), Payne e Whitney (2002), Wang (2004), Volle (2005) e Yanguas (2010) demonstram a relação existente entre o incremento das ferramentas tecnológicas e a possibilidade da prática oral cada vez mais eficiente no ensino de línguas a distância mediado por computador.

Nosso estudo analisou e comparou o desenvolvimento oral de alunos presenciais e a distância considerando as produções em nível de acurácia, complexidade e fluência, como sugerido por Ellis e Barkhuizen (2005; p. 139). Para eles, os aprendizes de idiomas possuem objetivos distintos quando usam a língua estrangeira, o que pode fazer com que seu nível de proficiência varie entre esses três parâmetros.

### 1.1. Mensuração de acurácia, complexidade e fluência.

Para a mensuração da acurácia, Foster e Skehan (1996, 1997) sugerem duas abordagens. A primeira, baseada na porcentagem de orações livres de erros, caracteriza-se por facilitar a mensuração da acurácia em estudos experimentais comparativos. Nessa abordagem, o número de orações sem erros é dividido pelo total de orações independentes, unidades suboracionais e orações subordinadas, multiplicadas por cem. A segunda abordagem proposta por Skehan e Foster (1997) propõe a divisão do número de erros lexicais pelo número total de palavras produzidas. Os princípios dessa abordagem ancoram-se na ideia de que, se o aprendiz consegue utilizar alguns traços gramaticais específicos, também utilizará outros.

Nesse estudo, fizemos uma adequação em relação ao processo de mensuração da acurácia em nível oracional. Como os participantes da pesquisa eram, em sua maioria, alunos iniciantes de língua estrangeira, suas produções orais foram curtas, algumas com apenas uma oração. Percebemos que o aluno que produzia mais, tendia a errar mais e tinha seu índice de acurácia em nível oracional menor que aquele aluno que se arriscava menos, por precaução ou por desconhecimento do idioma e, portanto, errava menos. Então, consideramos, no quesito acurácia em nível oracional, o número bruto de orações corretas produzidas por participante.

Para a mensuração da complexidade, Skehan e Foster (1996) sugerem a análise da complexidade gramatical através da quantidade de subordinações. O total de orações separadas seria dividido pelo total de (AS-units<sup>1</sup>). Para a mesma análise, Robinson (1995) sugere o cálculo da

<sup>1</sup> Utilizamos para análise das produções a unidade de 'Análise de Fala' - AS (*Analysis of Speech / AS-unit*), proposta por Foster et al. (2000), definida como um único enunciado do falante consistindo de uma oração independente (aquela que inclua um verbo finito), ou unidade sub-oracional, junta a qualquer oração subordinada. Uma unidade sub-oracional independente consistiria de uma ou mais frases elaboradas em uma oração completa por meio de recuperação de elementos elípticos do contexto, ou de um enunciado menor, definido como uma sentença irregular ou 'não-sentença'. Uma oração subordinada consistiria de um verbo





proporção entre o total de palavras diferentes usadas e o total de palavras usadas no texto. Essa abordagem de mensuração da complexidade considera que a produção dos aprendizes pode conter estruturas gramaticais relativamente simples, mas utilizando vocabulário mais amplo (ELLIS e BARKHUIZEN, 2005; p. 155).

Para a análise da fluência, Foster e Skehan (1999) sugerem a mensuração das variáveis temporais e dos fenômenos de hesitação. Temporalmente, a fluência seria analisada em termos da duração das pausas feitas pelo aprendiz em suas produções orais. As pausas podem ser mensuradas individualmente ou através de uma média de todas as pausas cometidas de acordo com algum critério pré-estabelecido (por exemplo, 1 segundo de duração). Os fenômenos de hesitação analisados são: a) falsos inícios: enunciados que são abandonados antes de serem completados, podendo ou não serem seguidos de reformulação; b) reformulações: grupos frasais ou orações que são repetidos com alguma modificação sintática, morfológica ou em ordem de palavras; c) repetições: palavras, grupos frasais ou orações que são repetidos sem modificação sintática, morfológica ou em ordem de palavras; e d) substituições: itens lexicais que são substituídos imediatamente por outro. Esses itens são padronizados e expressos na análise em função de cada 100 palavras produzidas pelo aprendiz.

Em relação à fluência, apenas a variável temporal foi mensurada e analisada. Apesar de Skehan e Foster (1999) proporem o estudo da duração das pausas ou a média das pausas feitas pelos aprendizes em um intervalo de tempo estabelecido, analisamos a fluência considerando o número de palavras produzidas dividido pelo tempo de tarefa, excluindo os fenômenos de hesitação. Essa decisão baseou-se no fato de estarmos analisando produções orais de iniciantes, que demandam mais tempo de planejamento durante a produção oral.

## 1.2. Metodologia

Essa pesquisa objetivou analisar o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa por professores em formação nas modalidades de ensino presencial e a distância, a partir de uma avaliação qualiquantitativa de suas produções orais, através de um desenho de pesquisa que aliou o tratamento estatístico dos dados coletados à descrição das características indicativas de desenvolvimento do idioma.

Os professores de inglês em formação eram alunos, do primeiro ao quarto semestres, de dois cursos de Letras da Universidade Federal do Ceará, o *Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas, na modalidade a distância*, e o *Curso Noturno de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e suas Literaturas*, na modalidade presencial. Após os dois anos de acompanhamento, restaram 7 alunos na turma presencial (cidade de Fortaleza) e 5 alunos da turma a distância (cidade de Beberibe).

Os dados foram obtidos através da aplicação do TOEFL-iBT no primeiro semestre (pré teste) e no quarto semestre (pós teste), para identificar o nível de proficiência com que os alunos

---

finito ou não-finito junto a pelo menos um elemento oracional (sujeito, objeto, complemento ou advérbio).





ingressaram nos cursos de Letras e o nível em que eles estavam após dois anos de estudo. Atividades de avaliação da produção oral, seguindo o mesmo modelo das questões independentes do TOEFL-iBT, foram aplicadas em cada semestre. Nessas questões, o aluno reage a uma pergunta em uma produção de 45 segundos. Essas produções independentes orais foram analisadas seguindo os parâmetros de acurácia, complexidade e fluência, visando à descrição dos ganhos linguísticos dos participantes durante os quatro semestres.

A tabulação e a gradação das provas orais aplicadas nos pré e pós testes obedeceram a escala de pontuação sugerida pelo TOEFL-iBT. As provas de produção oral, integradas e independentes, são mensuradas de 0 a 4 escores, posteriormente convertidos para uma escala de 0 a 30. Três corretores responderam pela gradação das produções orais, em seguida se reuniram para calibrar a pontuação de cada aluno e converter suas notas finais para a escala de 0 a 30. Essa escala subdivide níveis, caracterizados no teste de proficiência como: fraco (0 a 9 pontos), limitado (10 a 17 pontos), razoável (18 a 25 pontos) e bom (26 a 30 pontos).

Os dados qualitativos, oriundos das análises de acurácia, complexidade e fluência descreveram o desenvolvimento alcançado por cada aluno pesquisado, assim como possibilitaram a elucidação de particularidades não capturadas nos testes.

Os resultados obtidos em cada uma das etapas de aplicação do TOEFL iBT (pré-teste e pós-teste) e as análises de acurácia, complexidade e fluência das produções orais passaram por tratamento estatístico, com o objetivo de comparar a evolução do desenvolvimento oral nos dois grupos de participantes. Para atingir esse objetivo, utilizamos o modelo de ANOVA com medidas repetidas, sempre seguida das comparações múltiplas de Tukey, quando o efeito significativo do fator foi identificado.

Para pré e pós testes, cinco modelos de ANOVA foram desenvolvidos (para cada uma das quatro habilidades e para o total geral do exame de proficiência), tendo como variáveis independentes (fatores) o Grupo (presencial de Fortaleza e a distância de Beberibe), o Tempo (as duas aplicações do TOEFL, ou seja, o pré e o pós testes) e a interação do Grupo com o Tempo.

Em relação às análises de acurácia, complexidade e fluência, foram desenvolvidos 5 modelos de ANOVA, um para cada um dos 5 quesitos analisados do desenvolvimento oral (fluência, acurácia em nível oracional, acurácia em nível lexical, complexidade em nível oracional e complexidade em nível lexical). Em cada um deles, as variáveis dependentes foram os quesitos avaliados e as variáveis independentes (fatores) foram o grupo (presencial e à distância), o tempo (medidas repetidas em cada um dos 4 semestres observados) e a interação entre grupo e tempo. Os testes de hipóteses desenvolvidos nesse trabalho consideraram uma significância de 5%, ou seja, a hipótese nula foi rejeitada quando valor de  $p$  foi menor ou igual a 0,05 ( $p \leq 0,05$ ).

## 2. Dados e análises

Os números apresentados na tabela abaixo referem-se ao desempenho dos alunos de ambas as modalidades de ensino nas provas orais de pré e pós testes, considerando os números absolutos, alcançados após a correção e a calibração das notas dadas por cada um dos avaliadores.





Tabela 1. TOEFL iBT – escores nos testes de produção oral – Ensino a Distância (Beberibe) e Ensino Presencial (Fortaleza)

Rendimento dos participantes em pré e pós testes					
Ensino a distância	Pré	Pós	Ensino presencial	Pré	Pós
(Beb1)	0.00	5.00	(Fort1)	4.00	17.00
(Beb2)	0.00	5.00	(Fort2)	6.00	17.00
(Beb3)	5.00	11.00	(Fort3)	14.00	26.00
(Beb4)	4.00	4.00	(Fort4)	5.00	8.00
(Beb5)	0.00	8.00	(Fort5)	4.00	22.00
			(Fort6)	0.00	13.00
			(Fort7)	10.00	29.00
Média do Grupo	1.80	6.60	Média do Grupo	6.14	18.86

Fonte: Autoria própria

Os participantes da modalidade à distância iniciaram o curso de Letras com rendimento no TOEFL iBT, em relação à habilidade de produção oral, com médias consideradas fracas (desempenho de 0 a 9) no pré-teste e, apesar da evolução no pós-teste, elas continuaram fracas, com exceção de um participante que evoluiu para um desempenho considerado limitado (10 a 17).

Os participantes da modalidade presencial iniciaram o curso de Letras com rendimento na habilidade de produção oral, no TOEFL iBT, com médias de cinco dos sete participantes consideradas fracas (entre 0 e 9), enquanto que as médias dos outros dois foram consideradas limitadas (de 10 a 17) no pré-teste. No pós-teste, todos os participantes evoluíram em suas médias, sendo que apenas um deles manteve-se no nível fraco; três participantes subiram para o nível limitado; um participante alcançou o nível razoável (de 18 a 25); e dois participantes chegaram ao nível máximo, classificado como bom (de 26 a 30).

O modelo ANOVA para as médias de produção oral nos mostra (Tabela 3) que o fator Grupo apresentou valor de p significativo ( $p \leq 0,05$ ) na comparação entre os resultados obtidos pelos participantes nas duas modalidades pesquisadas. A diferença entre as médias obtidas pelos grupos no teste de habilidade de fala foi considerada significativa. Constatamos que, considerando apenas o



fator grupo, o desenvolvimento da produção oral do grupo presencial foi superior ao do grupo à distância ( $p = 0,0007$ ).

O fator Tempo também apresentou um valor significativo ( $p = 0,0004$ ), demonstrando que a diferença entre os resultados de habilidade de fala no pré e no pós-teste reflete uma evolução significativa na produção oral de todos os participantes (pertencentes aos dois grupos) no período de dois anos.

Ao cruzarmos Grupo e Tempo, o modelo ANOVA não apontou diferença significativa entre os grupos pesquisados ( $p = 0,0719$ ). Nesse caso, a evolução da produção oral dos participantes em ambas as modalidades de ensino pode ser considerada equivalente se considerarmos o fator Tempo juntamente com o fator Grupo.

Tabela 3. Números estatísticos comparativos entre os grupos pesquisados

Fator		Habilidade de Fala		
		Média	Desvio Padrão	p-valor
Grupo	distância	4,20	3,58	<b>0,0007</b>
	presencial	12,50	8,83	
Tempo	pré-teste	4,33	4,31	<b>0,0004</b>
	pós-teste	13,75	8,50	
Grupo* Tempo	distância	1	1,80	0,0719
		2	6,60	
	presencial	1	6,14	
		2	18,86	

Fonte: Autoria própria

Apresentamos, em seguida, os números comparados estatisticamente, considerando o efeito dos fatores **grupo**, **tempo** e da interação **grupo/tempo** nos cinco quesitos de desenvolvimento oral (fluência, acurácia oracional, acurácia lexical, complexidade oracional e complexidade lexical), acompanhados dos comentários acerca de cada quesito.



Tabela 4. Média e desvio padrão, seguido do p-valor da ANOVA, para as variáveis de desenvolvimento oral por grupo, tempo e interação de grupo com tempo

Fator	Fluência			Acurácia (média de orações corretas)			Acurácia (palavras erradas/palavras produzidas)			Complexidade (orações/unidades de análise)			Complexidade (palavras diferentes/número de palavras)				
	Média	Desvio Padrão	p-valor	Média	Desvio Padrão	p-valor	Média	Desvio Padrão	p-valor	Média	Desvio Padrão	p-valor	Média	Desvio Padrão	p-valor		
Grupo	D	0.52	0.24	0.041	1.50	1.26	0.020	0.12	0.07	0.065	1.50	0.45	0.023	0.73	0.14	0.427	
	P	0.72	0.37		2.89	2.35		0.08	0.05		1.79	0.48		0.76	0.12		
Tempo	1	0.43	0.29	0.007	1.50	1.68	0.029	0.11	0.07	0.253	1.34	0.56	0.004	0.71	0.18	0.368	
	2	0.53	0.22		1.65	1.46		0.12	0.06		1.56	0.32		0.79	0.08		
	3	0.74	0.32		3.00	2.53		0.08	0.05		1.94	0.38		0.77	0.13		
	4	0.83	0.34		2.96	2.07		0.09	0.05		1.81	0.47		0.72	0.09		
Grupo* Tempo	D	1	0.31	0.17	0.954	0.75	1.13	0.870	0.12	0.09	0.898	1.11	0.34	0.101	0.70	0.21	0.989
		2	0.47	0.22		1.08	1.32		0.15	0.07		1.65	0.41		0.78	0.10	
	3	0.64	0.21	2.08		0.92	0.10		0.05	1.79		0.45	0.75		0.16		
	4	0.70	0.22	2.20		1.30	0.10		0.05	1.44		0.34	0.69		0.09		
P	1	0.53	0.34	2.14	1.89	0.10	0.05	1.54	0.65	0.72	0.17	0.989					
	2	0.58	0.23	2.14	1.49	0.10	0.04	1.48	0.23	0.80	0.07						
P	3	0.84	0.39	3.79	3.25	0.06	0.06	2.07	0.27	0.78	0.12						
	4	0.93	0.40	3.50	2.43	0.08	0.05	2.08	0.34	0.74	0.09						

Fonte: Autoria Própria

### 2.1. Fluência

Em relação a **fluência**, observa-se um efeito significativo nos fatores **grupo** e **tempo** considerados isoladamente. Sobre o fator **grupo** a diferença entre as médias 0,72 para o grupo presencial e 0,52 para o grupo a distância demonstrou um grau de significância de  $p = 0,0412$ . Desta forma, consideramos que o fator grupo influencia o desempenho da **fluência**. Quanto ao **tempo**, também foi observado efeito estatisticamente significativo em **fluência**, com  $p = 0,0069$ .

Ao cruzar os fatores **grupo** e **tempo** em relação à **fluência** (palavras / tempo de tarefa), não foi observada diferença significativa entre os grupos nas modalidades de ensino Presencial e a distância ( $p = 0,9540$ ). Podemos afirmar que os índices obtidos por ambos os grupos não evidenciam que, ao longo de quatro semestres, uma modalidade tenha sido mais eficiente que outra para proporcionar o desenvolvimento da **fluência**, havendo equivalência nos níveis de desenvolvimento da fluência.

### 2.2. Acurácia Oracional (média de orações corretas)

Em relação a **acurácia oracional**, observa-se um efeito significativo nos fatores **grupo** e **tempo** considerados isoladamente. No fator **grupo** a diferença entre as médias 2,89 para o grupo



presencial e 1,50 para o grupo a distância demonstrou um grau de significância de  $p = 0,0195$ . O fator **grupo** influencia no desempenho da **acurácia oracional**. Quanto ao **tempo**, também foi observado efeito estatisticamente significativo em **acurácia oracional** ( $p = 0,0293$ ).

Ao cruzar os fatores **grupo** e **tempo** em relação à **acurácia oracional**, não foi observada diferença significativa entre os grupos nas modalidades de ensino presencial e a distância, pois  $p = 0,8699$ . Os índices obtidos em ambos os grupos não evidenciam que uma modalidade foi mais eficiente que outra para proporcionar o desenvolvimento da **acurácia oracional** ao longo de quatro semestres, havendo, portanto, equivalência nos níveis de desenvolvimento no quesito de acurácia oracional oral.

### **2.3. Acurácia Lexical (palavras erradas / palavras produzidas)**

Em relação a **acurácia lexical**, observa-se que não há efeito significativo nos fatores **grupo** e **tempo** considerados isoladamente. Sobre o fator **grupo**, a diferença entre as médias 0,08 para o grupo presencial e 0,12 para o grupo a distância demonstrou um grau de significância de  $p = 0,0647$ . Dessa forma, podemos considerar que o fator **grupo** não influencia no desempenho da **acurácia lexical**, ou ainda, que não houve variação significativa do nível de acurácia lexical entre os grupos. Quanto ao **tempo**, também não foi observado efeito estatisticamente significativo em **acurácia lexical** ( $p = 0,2529$ ). O nível de acurácia lexical não sofreu alteração significativa ao longo dos quatro semestres estudados.

Ao cruzar os fatores **grupo** e **tempo** em relação à **acurácia lexical**, também não foi observada diferença significativa entre os grupos nas modalidades de ensino presencial e a distância ( $p = 0,8979$ ). Nesse caso podemos afirmar que os índices obtidos em ambos os grupos não evidenciam que uma modalidade tenha sido mais eficiente que outra para proporcionar o desenvolvimento da **acurácia lexical** ao longo da pesquisa, havendo equivalência nos níveis de desenvolvimento da acurácia lexical.

### **2.4. Complexidade Oracional (orações / unidades de análise)**

Em relação a **complexidade oracional**, observa-se um efeito significativo nos fatores **grupo** e **tempo** considerados isoladamente. No fator **grupo**, a diferença entre as médias 1,79 para o grupo presencial e 1,50 para o grupo a distância mostrou um grau de significância de  $p = 0,0229$ . O fator **grupo** influencia no desempenho da **complexidade oracional**, ou seja, o nível de complexidade oracional varia significativamente em relação ao grupo, sendo mais alto para o grupo presencial. Quanto ao **tempo**, também foi observado efeito estatisticamente significativo em **complexidade oracional** ( $p = 0,0043$ ).

Ao cruzar os fatores **grupo** e **tempo** em relação à **complexidade oracional**, não foi observada diferença significativa entre os grupos nas modalidades de ensino Presencial e a distância ( $p = 0,1005$ ). Esse dado demonstra que os índices obtidos em ambos os grupos não evidenciam que uma





modalidade seja mais eficiente que outra para o desenvolvimento da **complexidade oracional**, havendo equivalência nos níveis de desenvolvimento da complexidade oral em nível oracional.

### 2.5. Complexidade Lexical (palavras diferentes / número de palavras)

Em relação a **complexidade lexical**, observa-se que não há efeito significativo nos fatores **grupo** e **tempo** considerados isoladamente. No fator **grupo**, a diferença entre as médias 0,12 para o grupo presencial e 0,14 para o grupo a distância demonstrou um grau de significância de  $p = 0,4272$ , o que indica que o fator **grupo** não influenciou no desempenho da **complexidade lexical**. Os grupos não apresentaram diferença significativa nos níveis de complexidade lexical. Quanto ao **tempo**, também não foi observado efeito estatisticamente significativo em **complexidade lexical** ( $p = 0,3677$ ).

Ao cruzar os fatores **grupo** e **tempo** em relação à **complexidade lexical**, também não foi observada diferença significativa entre os grupos nas modalidades de ensino Presencial e a distância ( $p = 0,9893$ ). Nesse caso, podemos afirmar que os índices obtidos em ambos os grupos não evidenciam que uma modalidade tenha sido mais eficiente que outra para proporcionar o desenvolvimento da **complexidade lexical**, havendo equivalência nos níveis de desenvolvimento da complexidade lexical oral.

## 3. Discussões

Apresentamos os resultados sobre o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa pelos professores de inglês em formação, participantes desse estudo, nas modalidades de ensino em que estudavam.

A pequena mudança de níveis, caracterizados pelo TOEFL, entre o pré e o pós testes reforça a coerência entre resultados e tratamento estatístico. O grupo presencial alcançou médias superiores e a variável Grupo, nos modelos de ANOVA, apresentou valor signficante na comparação entre as duas modalidades para a habilidade de produção oral. Esses resultados refletem-se nas caracterizações dos níveis propostas pelo TOEFL iBT. Alguns fatores podem ter influenciado no desempenho superior do grupo presencial no pós-teste. O primeiro é o tempo de contato com a língua inglesa que os participantes podem ter tido antes de iniciarem o curso de Letras. Outro fator, é a tradição do ensino presencial, plenamente constituído em âmbitos pedagógicos e organizacionais. O aluno presencial sempre estudou nessa modalidade, enquanto que o aluno a distância migrou de uma modalidade de ensino para outra. A modalidade a distância possui características próprias de transmissão e aquisição de conhecimento que, em certas ocasiões, deve ter sido buscado autonomamente.





Um fator especificamente relacionado às habilidades orais é a dificuldade que o aluno a distância tem para praticar oralmente a língua que estuda. O desenvolvimento das habilidades orais a distância desafia quem ensina e quem aprende a nova língua. Transmissões em áudio e vídeo ainda não se equivalem ao contato face-a-face, principalmente em qualidade de recepção e de transmissão de mensagens. Esse fator pode ter atuado negativamente no grupo de alunos a distância.

Se considerarmos os resultados dos modelos de ANOVA, nada nos impediria de dizer que os futuros professores de inglês, de ambas as modalidades de ensino, desenvolvem a habilidade de produção oral em níveis equivalentes. De acordo com os 5 modelos de ANOVA conduzidos, ao cruzarmos as variáveis independentes Grupo e Tempo, nenhum valor de  $p$  demonstrou significância, indicando que o nível de desenvolvimento de ambos os grupos acontece em certa similaridade.

Considerando as tarefas de produção oral, nenhum dos dois grupos se sobressaiu, considerando-se os valores de  $p$  da ANOVA que cruzou as variáveis Grupo e Tempo. Dos quesitos avaliados na oralidade, aqueles que apresentaram mais similaridade entre as condições impostas pela modalidade de ensino foram os voltados para o léxico (acurácia e complexidade lexical).

Esses dois quesitos não demonstraram diferença significativa em nenhum modelo de ANOVA proposto (considerando as variáveis Grupo e Tempo isoladamente ou cruzando as duas). Isso indica que a exigência das tarefas orais sobre ambos os grupos fez com que seus participantes apresentassem níveis equivalentes de erros cometidos e de palavras diferentes utilizadas. As quantidades de palavras erradas e de palavras diferentes tendem a cair, mas se mantêm em um nível estabilizado.

Quanto à fluência, em ambos os grupos, há uma tendência à elevação no número de palavras usadas por tempo de tarefa, embora esses números sejam heterogêneos em índice e trajetória nas duas modalidades de ensino. Isso mostra que os participantes rumam a desempenhos orais cada vez mais automáticos independente da modalidade de ensino.

O desempenho oral em nível sintático parece ter concorrido com o tempo e com o interesse em tornar o discurso mais fluente, mesmo que para isso riscos tivessem que ser corridos. Os números das ANOVAS apontam para desempenhos equivalentes nesses dois quesitos, ao se cruzarem os fatores Grupo e Tempo. Porém, se considerarmos apenas o fator Grupo, há uma superioridade do desempenho do grupo presencial.

Esses resultados são expressivos para o ensino de línguas a distância. Se considerarmos que o ensino de línguas a distância está em sua quarta geração (abrangendo comunicação em tempo real por vídeo-conferência, salas de bate-papo e realidade virtual), compreendemos que este é um momento propício para os primeiros resultados a favor do desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira a distância acontecerem. Contudo, ainda há barreiras que convivem com o incremento tecnológico, sejam de cunho social (ao se comparar pessoas em condições sócio-econômicas diferentes) ou geracional (ao se pesquisar participantes que foram imersos em novas práticas cognitivas que exigiram mudanças de hábitos de aprendizagem). Desenvolver fluência em níveis similares àqueles do ensino presencial possivelmente não seja algo tão marcante daqui a alguns





anos. No entanto, neste momento, a não diferença significativa no desenvolvimento linguístico entre o grupo presencial e a distância é um marco.

## REFERÊNCIAS

EHSANI, Farzad e KNOTT, Eva. Speech technology in computer-aided language learning: Strengths and limitations of a new CALL paradigm. **Language Learning and Technology**, [s.i.] v 2, n. 1, p.54-72, jul. 1998. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol2num1/article3/>>. Acesso em: 25 maio 2011.

ELLIS, Rod e BARKHUIZEN, Gary. **Analysing learner language**. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005. 404 p.

FOSTER, Pauline e SKEHAN, Peter. The influence of planning and task type on second language performance, **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v 18, n.3, p. 299-322, set. 1996.

FOSTER, Pauline e SKEHAN, Peter. The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance, **Language Teaching Research**, [s.i.], v 3, n. 3, p. 215-247, jul. 1999.

FOSTER, Pauline et al. Measuring spoken language: a unit for all reasons, **Applied Linguistics**, Oxford, v 21, n. 3, p. 354-375, nov. 2000.

KÖTTER, Markus; SHIELD, Lesley; STEVENS, Anne. Real-time audio and e-mail for fluency: Promoting distance language learners' aural and oral skills via the Internet. **ReCALL**, Cambridge, v 11, n. 2, p.55-60, set.1999.

LEVY, Mike e STOCKWELL, Glenn. **CALL Dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning**. 1. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 310p.

PAYNE, J. Scott e WHITNEY, Paul J. Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development, **CALICO Journal**, [s.i.], v 20, n. 1, fev. 2002. Disponível em: <[https://calico.org/html/article\\_327.pdf](https://calico.org/html/article_327.pdf)>. Acesso em: 04 maio 2011.

ROBINSON, Peter. Attention, memory, and "noticing" hypothesis, **Language Learning**. Michigan, v 45, n. 2, p.283-331, out.1995.

SKEHAN, Peter e FOSTER, Pauline. Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance, **Language Teaching Research**, [s.i.] v 1, n. 3, p.185-211. nov.1997

TOEFL iBT TIPS. **How to prepare for the TOEFL iBT**. Princeton: ETS, v 1, n.1, 2008. Disponível em: <[www.ets.org/toefl](http://www.ets.org/toefl)>. Acesso em: 15 jun. 2010.





VOLLE, Lisa M. Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews. **Language Learning and Technology**, [s.i.], v 9, n. 3, p.146-163, set. 2005. Disponível em: <<http://ilt.msu.edu/vol9num3/volle/>>. Acesso em: 14 abril 2011.

WANG, Yuping. Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. **Language Learning and Technology**, [s.i.], v 8, n. 3, p.90-121, set. 2004. Disponível em: <<http://ilt.msu.edu/vol8num3/wang/>>. Acesso em: 19 maio 2011.

WANG, Yuping; SUN, Chengzheng. Internet-based real time language education: Towards a fourth generation distance education, **CALICO Journal**, [s.i.], v. 18, n. 3, p.539-561, out. 2001. Disponível em: <[https://www.calico.org/html/article\\_456.pdf](https://www.calico.org/html/article_456.pdf)>. Acesso em: 20 fevereiro 2010.

WHITE, Cynthia. Distance learning of foreign languages, **Language Teaching**, Cambridge, v 39, n. 4, p.247-266, nov.2006. Disponível em: <<http://language.massey.ac.nz/staff/cw.shtml>>. Acesso em: 15 março 2008.

WHITE, Cynthia. **Language learning in distance education**. 1. e. New York: Cambridge University Press, 2003. 258p.

YANGUAS, Iñigo. Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time!, **Language Learning and Technology**, [s.i.], v. 14, n. 3, p.72-93, out.2010. Disponível em: <<http://ilt.msu.edu/vol14num3/yanguas.pdf>>. Acesso em: 20 outubro 2010.

