

ESTUDO COMPARATIVO DO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

João Tobias Lima Sales – jtobiasls@gmail.com – UECE

Resumo: *Este estudo comparou a produção oral em inglês de alunos de dois cursos de Letras, um presencial e outro a distância. Os alunos realizaram tarefas orais por um período de quatro semestres. As produções foram analisadas de acordo com os parâmetros: fluência, acurácia e complexidade. 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: *ensino. idiomas. distância. oralidade. desenvolvimento.*

Abstract: *This study compared the oral production of EFL students from two graduation programs for English teachers, 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 the parameters: fluency, accuracy, and complexity. 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: *teaching. languages. distance. speaking. development.*

Submetido em 30 de maio de 2016.

Aceito para publicação em 11 de agosto de 2016.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

O advento dos cursos de graduação em Letras a distância tornou ainda maior o desafio de desenvolver a proficiência em uma língua estrangeira – tarefa árdua já na modalidade presencial, o que se dirá de possibilitar a aquisição de um nível de proficiência razoável para o aluno na modalidade a distância? Esse desafio parece surgir na inevitável comparação entre essa nova modalidade de ensino com os cursos presenciais já existentes, 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. No final dos 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 duas modalidades de ensino mostra-se mais eficaz no desenvolvimento da produção oral.

2. 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 (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 aqueles que envolvem o aperfeiçoamento de traços relacionados à pronúncia, entonação, contrastes vocálicos, ou ao desenvolvimento da fala de uma maneira geral. Os estudos mencionados a seguir 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.

Ehsani e Knodt (1998), ao estudarem as potencialidades e as limitações das tecnologias voltadas para o reconhecimento de voz no ensino de idiomas mediado por computador, apontaram as dificuldades de incluir elementos pragmáticos da conversação, como as tomadas de turno e os atos de fala, nas análises de reconhecimento de voz.

Kötter et al (1999), abordaram o uso de ferramentas síncronas de áudio e e-mail na promoção da fluência de aprendizes de idiomas pela Internet. Constataram que a falta de pistas contextuais comuns nos diálogos face-a-face, o receio de correr riscos e o tempo de adaptação ao ambiente foram fatores negativos observados. Contudo, após superarem essas adversidades, os alunos estavam propensos a utilizar ferramentas computacionais na aprendizagem de idiomas à distância.

Já Payne e Whitney (2002) estudaram o desenvolvimento da proficiência oral em segunda língua considerando aspectos como o *output*, o papel da memória ativa e o desenvolvimento da interlíngua. Eles testaram a hipótese de que a CMC síncrona promoveria indiretamente a proficiência oral em L2 através do desenvolvimento dos mesmos mecanismos cognitivos que dão suporte à conversa espontânea. Segundo os autores, a produção dos novos falantes relaciona-se ao fato de que o uso do conhecimento armazenado na memória ativa influenciaria menos em ambientes de bate-papo, facilitando o desenvolvimento da linguagem em participantes com baixa memória ativa. As conclusões apontam para um maior desenvolvimento dos participantes do grupo experimental, sugerindo que as aulas mediadas por computador auxiliaram os alunos na obtenção de escores mais altos do que os alunos em aulas presenciais. Assim, a CMC beneficiaria os aprendizes de L2, que não participassem do ensino convencional. Infelizmente, as tarefas a que os alunos do grupo experimental foram submetidos consistiam apenas de monólogos de cinco minutos, desconsiderando fatores afetivos, como o fato de uma pessoa ficar mais à vontade em uma sala de bate papo do que em um ambiente presencial.

Com o incremento das ferramentas de comunicação em áudio e vídeo, estudos envolvendo interação entre participantes passaram a ser produzidos, tais como o de Wang (2004) que observou que as ferramentas computacionais, como o NetMeeting, são capazes de disponibilizar interação oral e visual em atividades de videoconferência a partir de computadores pessoais (desktops).

Volle (2005) investigou a aquisição da habilidade oral no ensino de idiomas a distância, conduzindo um estudo com dezenove alunos de espanhol. Os alunos participaram de dois tipos de atividades orais gravadas e duas conversas em tempo real. Os textos das tarefas foram comparados entre dois períodos, no início e no final

do semestre, e analisados considerando a articulação (pronúncia, ritmo e entonação), acurácia e fluência. Os resultados constataram ganhos apenas na área da fluência. Mais recentemente, Yanguas (2010), ao estudar tarefas orais desenvolvidas pelo computador com alunos de Espanhol, percebeu que não há diferenças entre as conversas realizadas face-a-face ou pelo 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.

Acurácia, para Skehan e Foster (1996; p304), refere-se a quão bem a língua alvo é produzida de acordo com o seu sistema de regras. O foco da acurácia é a ausência de erros, refletindo um comportamento conservador de uso da língua por parte do aprendiz.

Complexidade diz respeito à produção da linguagem em níveis mais elaborados. Para Skehan e Foster as produções dos aprendizes são mais complexas quando usam uma linguagem mais desafiadora e difícil, visando a reestruturação dos subsistemas da interlíngua e quando variam mais as estruturas, correndo riscos e almejando um nível linguístico mais próximo do nativo.

Fluência, ainda de acordo com Skehan e Foster, é a produção da língua em tempo real sem pausas ou hesitações. A priorização do sentido em detrimento da forma no cumprimento de uma tarefa caracteriza a fluência, que é alcançada quando o aprendiz faz uso de estratégias para evitar ou resolver problemas eficientemente.

Analisamos e comparamos a produção oral dos professores de inglês em formação, mensurando acurácia, complexidade e fluência para caracterizar qualitativamente o nível da habilidade de produção oral dos participantes. 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 finito ou não-finito junto a pelo menos um elemento oracional (sujeito, objeto, complemento ou advérbio).

2.1 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 Foster e Skehan (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.

Ellis e Barkhuizen (2005; p.151) questionam essa abordagem de análise, pois os aprendizes não adquirem traços gramaticais em uma ordem sequencial. Eles acreditam que a mensuração de traços gramaticais específicos, repercutidos no interesse do aprendiz por um discurso caracterizado pela acurácia, é atingida através da porcentagem de orações livres de erros. Assim, sugerem que a mensuração da acurácia através do uso do vocabulário da língua alvo seja calculada em relação à principal unidade de análise ou em termos do número total de palavras no texto.

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*). Para a mesma análise, Robinson (1995) sugere o cálculo da 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.

2.2 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 quali-quantitativa 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 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.

A análise da acurácia envolveu dois processos de mensuração. O primeiro, proposto por Foster e Skehan (1996), baseia-se na porcentagem de orações, livres de erros. Para o cálculo, a quantidade de orações sem erros é dividida pelo total de orações independentes, unidades sub-oracionais e orações subordinadas e o resultado multiplicado por cem. O segundo, proposto por Skehan e Foster (1997), considera o uso do vocabulário. Nele, o número de erros lexicais é dividido pelo total de palavras usadas no texto.

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.

A mensuração e análise da complexidade também seguiu dois processos. Em um deles, a complexidade foi mensurada seguindo a proposta de Foster e Skehan (1996), que se baseia na quantidade de subordinação utilizada pelo aprendiz. Nessa

proposta, o total de orações individuais é dividido pela quantidade de unidades de análise (AS-units) utilizadas nas produções orais. A outra proposta, em nível lexical, segue o modelo de Robinson (1995), em que o total de palavras diferentes usadas pelo aprendiz é dividido pelo total de palavras produzidas.

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.

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 (Fortaleza, de ensino presencial e Beberibe, de ensino a distância). 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.

Em relação ao pré e o 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.

Todos 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 ($p \leq 0,05$). O software utilizado nas análises foi o *The SAS System 9.0*.

Para os testes dos efeitos dos fatores elaboramos as seguintes hipóteses e estatísticas do teste:

Hipótese Nula (H0): Não há efeito do fator

Hipótese não nula (H1): Há efeito do fator

3. DADOS E ANÁLISES

Os números apresentados nas tabelas 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)

Participante	Pré	Pós
(Beb1)	0.00	5.00
(Beb2)	0.00	5.00
(Beb3)	5.00	11.00
(Beb4)	4.00	4.00
(Beb5)	0.00	8.00
Média do Grupo	1.80	6.60

Fonte: “Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada”.

Os participantes da modalidade a 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), conforme representado na Tabela 1.

Tabela 2. TOEFL iBT – escores nos testes de produção oral – Ensino Presencial (Fortaleza)

Participante	Pré	Pós
(Fort1)	4.00	17.00
(Fort2)	6.00	17.00
(Fort3)	14.00	26.00
(Fort4)	5.00	8.00
(Fort5)	4.00	22.00
(Fort6)	0.00	13.00
(Fort7)	10.00	29.00
Média do Grupo	6.14	18.86

Fonte: “Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada”.

A Tabela 2 mostra que 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).

A Tabela 3 apresenta os números, comparados estatisticamente, referentes aos testes de habilidade de produção oral (pré e pós-teste) realizados por ambos os grupos.

Tabela 3. Números estatísticos comparativos entre os grupos pesquisados

Fator		Habilidade de Fala		
		Média	Desvio Padrão	p-valor
Grupo	distância	4,20	3,58	0,0007
	presencial	12,50	8,83	
Tempo	pré-teste	4,33	4,31	0,0004
	pós-teste	13,75	8,50	
Grupo*	distância	1	1,80	0,0719
		2	6,60	
Tempo	presencial	1	6,14	4,56
		2	18,86	

Fonte: Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada.

O modelo ANOVA para as médias de produção oral nos mostra 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.

A Tabela 4 apresenta 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	0.75	1.13	0.12	0.09	1.11	0.34	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	0.954	2.14	1.89	0.870	0.10	0.05	0.898	1.54	0.65	0.101	0.72	0.17	
	2	0.58	0.23		2.14	1.49		0.10	0.04		1.48	0.23		0.80	0.07	
	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: “Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada”.

3.1 Fluência

Considerando a hipótese nula, concluímos que 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.

3.2 Acurácia Oracional (média de orações corretas)

Considerando a hipótese nula, concluímos que, 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.

3.3 Acurácia Lexical (palavras erradas / palavras produzidas)

Considerando a hipótese nula, concluímos que, 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** ($p = 0,2529$). Isso significa que 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.

3.4 Complexidade Oracional (orações / unidades de análise)

Considerando a hipótese nula, concluímos que, 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.

3.5 Complexidade Lexical (palavras diferentes / número de palavras)

Considerando a hipótese nula, concluímos que, 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.

4. DISCUSSÕES

Chegamos, enfim, ao momento em que discutimos os dados coletados, os números referentes a eles, assim como as implicações aventadas nas análises. Desta forma, apresentamos 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 dos participantes reforça a coerência entre resultados e tratamento estatístico. O grupo presencial alcançou médias superiores e a variável Grupo, nos modelos de ANOVA, apresentou valor significante na comparação entre as duas modalidades para a habilidade de produção oral. Esses resultados refletem-se nas caracterizações dos níveis dos participantes propostas pelo TOEFL iBT. Ao refletirmos sobre eles, indagamos sobre o que levou o grupo presencial a alcançar um desempenho superior nas provas de pós-teste.

Alguns fatores podem ter influenciado nos desempenhos. 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 com que o aluno a distância ainda lida para praticar oralmente a língua que estuda. O desenvolvimento das habilidades orais a distância desafia aqueles que ensinam e aqueles que aprendem a nova língua. Transmissões em áudio e vídeo ainda não conseguiram equivaler-se 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, quer estudem na modalidade de ensino presencial ou a distância, 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. Dessa forma, refutamos a hipótese de que os alunos presenciais apresentariam um desempenho oral amplamente superior.

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 videoconferência, 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 ou geracional. Socialmente, essa pesquisa abordou dois grupos em cidades economicamente distintas, com oportunidades de desenvolvimento intelectual e social diferentes para seus cidadãos. Outros estudos podem comparar o desempenho de participantes em outros contextos que lhes fazem buscar a aprendizagem de idiomas a distância, mas quaisquer que sejam as características sociais abrangidas em uma pesquisa, elas estarão historicamente situadas na quarta geração do ensino de línguas a distância e disporão de recursos similares. O obstáculo geracional envolve o público que opta por estudar idiomas a distância. Os participantes desse estudo não nasceram e não cresceram com a tecnologia. Foram imersos em novas práticas cognitivas que exigiram deles mudanças de hábitos das práticas 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.

Considerando as tarefas de produção oral, em que cada participante produziu seu texto em 45 segundos, 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 demonstrassem reações lexicais semelhantes, apresentando níveis equivalentes de erros cometidos e de palavras diferentes utilizadas. Ademais, em ambas as modalidades de ensino, as quantidades de palavras erradas tende a cair, mas se mantém em um nível constante estabilizado. Da mesma

forma, a quantidade de palavras diferentes apresenta uma tendência à estabilização nas produções orais.

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. Nesse caso, o resgate das estruturas sintáticas poderia concorrer com a fluidez do discurso, pois os participantes estariam focados em produzir suas falas de forma correta e complexa, empregando o vocabulário e a sintaxe aprendidas. 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 foram os argumentos extraídos das fotografias de ambos os grupos durante os dois anos da pesquisa. Em momento algum esperávamos que o grupo a distância superasse o grupo presencial, mas acompanhar as pequenas evoluções de seus participantes, a cada semestre, foi algo representativo para quem milita nessa modalidade de ensino. O raio-x do desenvolvimento do grupo da modalidade a distância que apresentamos ficou mais convincente porque havia o raio-x do grupo presencial, com o qual comparamos. Dessa forma, nossas afirmações ou conjecturas acerca do ensino de idiomas a distância possuem certo grau de credibilidade e podem ser utilizadas no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas relativas à essa modalidade de ensino.

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, Nick C. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 24, n.2, p.143-188, jun. 2002.
- ELLIS, Nick C. e SCHMIDT, Richard. Morphology and longer distance dependencies. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v 19, n.2, p.145-171, jun. 1997.
- ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. 5. ed. Hong Kong: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, Rod e BARKHUIZEN, Gary. **Analysing learner language**. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.

- 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.
- GASS, Susan M. e SELINKER, Larry. **Second language acquisition: an introductory course**. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 2001.
- HATCH, Evelyn e FARHADY, Hossein. **Research design and statistics for applied linguistics**. 1. ed. Cambridge: Newbury House Publishers, 1982.
- 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.
- LONG, Michael H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. **Handbook of Second Language Acquisition**. 1. ed. San Diego: Academic Press, 1996. p.413-454.
- MACLAUGHLIN, Barry. The monitor model: Some methodological considerations. **Language Learning – A Journal of Research in Language Studies**. Michigan, v. 28, n. 2, p. 309-332, dez. 1978.
- MACLAUGHLIN, Barry. **Theories of second language learning**. 7. ed. Londres: Edward Arnold, 1987.
- MACLAUGHLIN, Barry. Restructuring, **Applied Linguistics**, Oxford, v. 11, n. 2, p.114-128, out. 1990.
- MACLAUGHLIN, Barry e HEREDIA, Roberto. Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. In: RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. **Handbook of Second Language Acquisition**. 1. ed. San Diego: Academic Press, 1996. p. 213-225.
- 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>. 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>. 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://llt.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://llt.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>. Acesso em: 20 fev.2010.

WHITE, Cynthia. Distance learning of foreign languages, **Language Teaching**, Cambridge, v 39, n. 4, p.247-266, nov.2006.

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

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: <llt.msu.edu/issues/october2010/yanguas.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.