

Prática para entrevistas orais: O uso da tecnologia para reduzir a ansiedade de estudantes de Português como Língua Adicional (PLA) /

*iPractice for oral interviews: The use of technology to reduce the anxiety of students of Portuguese as an Additional Language (PAL)*

Eduardo Viana da Silva\*

Doutor em Literatura Luso-Brasileira, com uma especialização em Linguística Aplicada da Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara (UCSB), nos Estados Unidos. Ele possui um certificado interdisciplinar de ensino para estudantes universitários da UCSB, um título de TESOL (Teaching English to Students of Other Languages) da Brigham Young University (BYU) e um mestrado em Literatura Luso-Brasileira também da BYU. Eduardo é docente na Universidade de Washington, em Seattle, nos Estados Unidos, onde ele coordena o Programa de Português. Suas áreas de interesse incluem a linguística aplicada, a literatura luso-brasileira, estudos culturais, desenvolvimento curricular, e a cidadania global. Outros interesses incluem o ensino de português para as profissões e o uso de tecnologia em sala de aula.

 <https://orcid.org/0000-0002-3651-3524>

**Recebido:** 26 set. 2020. **Aprovado:** 21 dez. 2020.

**Como citar este artigo:**

VIANA DA SILVA, Eduardo. Prática para entrevistas orais: O uso da tecnologia para reduzir a ansiedade de estudantes de Português como Língua Adicional (PLA). *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 9, n. 4, p. 11-30, dez. 2020.

**RESUMO**

Este estudo de caso analisa o uso da tecnologia de gravação de voz e seus benefícios na preparação para entrevistas orais em cursos de Português como Língua Adicional (PLA). Verifica-se particularmente como o uso de gravações de voz pode diminuir o nível de ansiedade em um grupo de estudantes universitários em um curso de português nos Estados Unidos. Analisa-se o processo de preparação para entrevistas orais com 13 estudantes universitários matriculados em um curso de português de verão em uma universidade de grande porte na Costa Oeste dos Estados Unidos. Este estudo demonstra que as entrevistas orais presenciais são beneficiadas pela preparação dos alunos através da utilização de tecnologia. Demonstra-se uma possível correlação entre a preparação dos estudantes e a redução da ansiedade durante as entrevistas orais presenciais. A preparação oferecida a este grupo de alunos

\*

 [evsilva@uw.edu](mailto:evsilva@uw.edu)

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1933>

também enfatiza a importância de se oferecer uma abordagem sistemática para entrevistas orais e a necessidade de se tratar do nível de ansiedade experienciado por estudantes de línguas durante tais entrevistas. Outros estudos sobre ansiedade dos estudantes são tomados como base teórica para este estudo de caso, especialmente o trabalho seminal de Horwitz, Horwitz e Cope (1986) com a criação da Escala de Ansiedade de Língua Estrangeira (Foreign Language Anxiety Scale - FLAS) e os estudos baseados no FLAS, de Hewitt e Stephenson (2012), Pérez Castillejo (2018) e Phillips (1992).

**PALAVRAS-CHAVES:** Entrevistas orais, Ansiedade, Português como Língua Adicional (PLA)

#### ABSTRACT

*This case study looks at the use of voice recording technology and its benefits in preparation for oral interviews in courses of Portuguese as an Additional Language (PAL). It focuses particularly in how the use of voice recordings can decrease the levels of anxiety in a group of students of Portuguese at the university level. We analyze the preparation process for oral interviews with 13 university students enrolled in a summer Portuguese class in a major university in the Pacific Northwest of the United States. This study provides evidence that students' performances during the face-to-face oral interviews are benefited from the practice for oral interviews using technology. It shows a possible correlation between preparation and the reduction of anxiety during the face-to-face interviews. The preparation provided to this group of students also emphasizes the importance of having a systematic approach for oral interviews and the need of addressing the levels of anxiety experienced by language students during such interviews. Other studies on student anxiety are taken as the theoretical foundation for this case study, especially the seminal work by Horwitz, Horwitz and Cope (1986) with the creation of the Foreign Language Anxiety Scale (FLAS) and the studies based on the FLAS by Hewitt and Stephenson (2012), Pérez Castillejo (2018), and Phillips (1992).*

**KEYWORDS:** Oral interviews, Anxiety, Portuguese as an Additional Language (PAL)

## 1 Introdução

As entrevistas orais são parte integrante da maior parte dos cursos de português nos Estados Unidos. Uma vez que o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) nos EUA segue, em geral, uma abordagem comunicativa<sup>1</sup>, a incorporação de entrevistas orais é vista pela maioria dos professores de idiomas como um elemento importante de qualquer currículo de língua em programas de português. Um exemplo da importância dada às entrevistas orais é o desenvolvimento de um conjunto de diretrizes para as Entrevistas de Proficiência Oral (Oral Proficiency Interview - OPI) do American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

As Diretrizes de Proficiência do ACTFL de 2012 (ACTFL 2012 Guidelines) descrevem o que o falante pode fazer com a língua de maneira espontânea e em um contexto sem um ensaio. A proficiência é entendida nas diretrizes do ACTFL de 2012 como a habilidade funcional da/do falante, independentemente de como esta/este aprendeu o idioma. As Diretrizes do ACTFL de

---

<sup>1</sup> A Abordagem da Linguagem Comunicativa, também conhecida como Ensino de Linguagem Comunicativa (Communicative Language Teaching - CLT) foi desenvolvida nos anos 1970 a 1990 como uma forma de mudar a ênfase do ensino de gramática de abordagens mais tradicionais para o ensino de línguas que se concentra na mensagem (comunicação) (Richards, 2006). Neste artigo, nos referimos à Abordagem da Linguagem Comunicativa como um termo genérico, que inclui muitos tipos de metodologias e abordagens para o ensino de línguas com a ênfase no elemento de comunicação (o intercâmbio de informações desconhecidas entre os falantes). As regras gramaticais fazem parte da comunicação, mas não são vistas como o objetivo principal na abordagem de CLT.

2012 fornecem um conjunto específico de padrões de linguagem associados à proficiência: tarefas e funções globais, contexto / conteúdo, precisão e tipo de texto<sup>2</sup>. Seguindo estas descrições, as diretrizes do ACTFL se propõem a estabelecer os padrões de proficiência de idiomas nos Estados Unidos, com ênfase em particular às Entrevista de Proficiência Oral (Oral Proficiency Interview - OPI). O OPI é usado para medir o nível de proficiência de estudantes que recebem bolsas de estudos através do Governo dos Estados Unidos, como o Foreign Language and Area Studies (FLAS), o Boren Fellowship e o Critical Language Scholarship (CLS).

As diretrizes de proficiência do ACTFL 2012 dividem a proficiência em quatro níveis principais, a saber: iniciante, intermediário, avançado e superior. Os três primeiros níveis também possuem três subníveis cada: baixo, médio e alto, o quais diferenciam o desempenho dos falantes de um idioma em um mesmo nível, descrevendo se o falante consegue apenas se manter no nível, ter um desempenho sólido no nível ou se seu desempenho na maior parte do tempo pertence ao próximo nível de proficiência. Geralmente se espera que um estudante de língua portuguesa alcance um nível de proficiência iniciante-alto (novice-high) ou intermediário-baixo na maioria dos cursos de idioma de primeiro ano (YADEN; VIANA DA SILVA, 2020). O nível de proficiência linguística dos alunos varia não só por causa da qualidade do ensino do idioma, mas também em virtude de outros fatores, como o conhecimento de outras línguas românicas ou o tempo de exposição do aluno ao português nas aulas.

Se por um lado, as entrevistas orais são uma prática comum em programas de PLA; por outro, também podem ser estressantes para muitos alunos. Na tentativa de reduzir a ansiedade do aluno, este estudo de caso analisa o uso da tecnologia como meio de preparar os estudantes para as entrevistas orais. Analisa-se a experiência de aprendizagem de 13 estudantes universitários que se preparam para entrevistas orais em português como língua adicional em um curso de português do primeiro ano em uma universidade de grande porte na Costa Oeste dos Estados Unidos. A hipótese deste estudo é que, ao se utilizar um recurso de gravação de voz online para completar os exercícios de prática, os alunos aumentam a confiança própria e reduzem os níveis de ansiedade durante as entrevistas orais presenciais. Uma das suposições deste estudo

---

<sup>2</sup> Tarefas e funções globais são as tarefas que as/os falantes podem realizar como narrações no passado e descrições detalhadas, por exemplo; contexto / conteúdo refere-se à situações formais ou informais e ao local em que o idioma está sendo usado (por exemplo, reuniões sociais ou uma palestra na universidade); precisão refere-se ao uso apropriado de estruturas de linguagem; e o tipo de texto está relacionado à quantidade da produção falada, como em sequências de sentenças discretas ou em parágrafos inteiros. Para obter uma descrição detalhada das Diretrizes de Proficiência do OPI, visite o URL: <https://www.actfl.org/center-assessment-research-and-development/actfl-assessments/actfl-postsecondary-assessments/oral-proficiency-interview-opi>

é que a falta de preparação durante as aulas e os níveis de ansiedade dos alunos podem interferir em suas performances durante as entrevistas orais.

Dada a importância das entrevistas orais para os programas de língua portuguesa nos Estados Unidos e em outros países também, é imperativo que mais estudos nesta área sejam realizados. Há particularmente a necessidade de estudos com foco em práticas pedagógicas para entrevistas orais e sobre seus efeitos nos níveis de ansiedade dos alunos, uma vez que os projetos de pesquisa sobre proficiência linguística e entrevistas orais com PLA são raros.

## 2 Revisão de Literatura

A ansiedade é descrita como “uma antecipação tensa e inquietante de um evento ameaçador, mas sem forma; uma sensação de suspense inquieto. É um afeto negativo (sentimento) tão intimamente relacionado ao medo que, em muitas circunstâncias, os dois termos são usados indistintamente” (RACHMAN, 2013, p. 3, tradução do autor). No entanto, diferentemente do medo, que é uma resposta a uma emergência, a ansiedade pode durar dias, semanas ou meses, e a fonte de ameaça para a ansiedade é elusiva (RACHMAN, 2013). Rachman (2013) destaca algumas semelhanças entre medo e ansiedade, o que torna mais difícil distinguir entre os dois conceitos.

Tab. 1 – Semelhanças entre o Medo e Ansiedade de acordo com Rachman, 2013.

Semelhanças entre o Medo e a Ansiedade
<ul style="list-style-type: none"><li>• Excitação elevada</li><li>• Afeto Negativo</li><li>• Acompanhamento de sensações corporais</li><li>• Tensa apreensão</li><li>• Inquietação</li></ul>

Estudos anteriores sobre a educação de Línguas Estrangeiras (LE) consideraram a ansiedade com o aprendizado de línguas como um fator na aquisição da L2. Horwitz, Horwitz e Cope (1986), em seu estudo seminal, propõem que a ansiedade com a língua estrangeira é frequentemente responsável pelo desconforto do aluno na sala de aula de L2. Este estudo é fundamental para a compreensão da ansiedade entre estudantes de línguas e inspirou o presente estudo de caso. Horwitz, Horwitz and Cope (1986) oferecem um instrumento para medir a ansiedade: a Escala de Ansiedade em Sala de Aula de Língua Estrangeira (Foreign Language

Classroom Anxiety Scale - FLCAS). O FLCAS é composto por 33 questões em escala Likert, variando de “concordo completamente” a “discordo completamente.” O FLCAS foi desenvolvido para medir a apreensão da comunicação, ansiedade no teste e medo de avaliação negativa. A tabela abaixo mostra os primeiros 10 itens da Escala de Língua Estrangeira e Ansiedade em Sala de Aula:

Tab. 2 – Primeiros 10 itens do Foreign Language and Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Foreign Language and Classroom Anxiety Scale (FLCAS) by Horwitz et al. (1986)				
Concordo completamente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo completamente
1. Nunca me sinto muito seguro de mim mesmo quando estou falando em minhas aulas de língua estrangeira.				
2. Não me preocupo se cometo erros nas aulas de línguas.				
3. Eu tremo quando sei que serei chamada na aula de línguas.				
4. Fico assustada quando não entendo o que o professor está dizendo na língua estrangeira.				
5. Não me incomodaria em ter mais aulas de línguas estrangeiras.				
6. Durante a aula de línguas, fico pensando em coisas que não têm nada a ver com o curso.				
7. Fico pensando que os outros alunos são melhores em línguas do que eu.				
8. Normalmente fico à vontade durante os testes nas minhas aulas de línguas.				
9. Eu começo a entrar em pânico quando tenho que falar sem preparação na aula de línguas.				
10. Eu me preocupo com as consequências de ser reprovado em minhas aulas de língua estrangeira.				

A escala do FLCAS, parcialmente apresentada acima, foi utilizada com um alto grau de confiabilidade interna por Horwitz, Horwitz e Cope (1986) em um estudo piloto com trinta alunos de FL na Universidade do Texas. Desde então, outros pesquisadores utilizaram o FLCAS como seu principal instrumento para medir a ansiedade em alunos de línguas (Hewitt e Stephenson, 2012; Pérez Castillejo, 2018; Phillips, 1992). Horwitz, Horwitz e Cope (1986) explicam que um aluno ansioso de uma língua estrangeira exibe os mesmos sintomas psicofisiológicos, comportamento e sentimentos subjetivos característicos de qualquer tipo de ansiedade. Por exemplo, os sintomas psicofisiológicos podem incluir suores, palpitações e dificuldade de concentração. Além disso, o comportamento de estudantes de LE ansiosos é geralmente afetado por situações de teste, quando os estudantes ansiosos se preocupam demais com seu desempenho, tendem a estudar demais e sofrem de sentimentos de frustração, apreensão, preocupação e pavor.

Dados semelhantes são destacados por Huang (2012), no qual o aluno de LE passa por ansiedade por causa da baixa autoestima, do senso de competitividade entre os colegas de sala de aula e por acreditar que a LE é um tanto irreal e frustrante. Os alunos que sofrem de ansiedade em LE geralmente possuem expectativas irreais de si mesmos e acreditam que um desempenho que não seja perfeito se constitua em um fracasso. Além disso, seguindo a pesquisa de Horwitz (2017), na qual ela revisitou seu trabalho original de 1986, destaca-se a importância da natureza das diferentes situações na sala de aula de línguas, uma vez que estas ditam os níveis de ansiedade enfrentados pelos estudantes. Para a maioria dos alunos, uma entrevista oral com o instrutor aumenta o nível de ansiedade.

Hewitt e Stephenson (2012) replicaram um estudo realizado por Phillips em 1992 sobre os efeitos da ansiedade da LE nas produções oral e nas atitudes perante a língua com 40 estudantes matriculados em uma aula de inglês L2 de nível universitário utilizando o FLCAS. Para o instrumento de avaliação de linguagem, utilizou-se um teste de proficiência em inglês, o qual é validado internacionalmente (Quick Placement Test, 2001). Este teste não foi utilizado na pesquisa original de Phillips de 1992. O estudo de Phillips e sua replicação em 2012 demonstraram uma correlação estatisticamente significativa entre a ansiedade e a produção oral. No estudo de Phillips (1992), os estudantes que apresentaram níveis mais elevados de ansiedade exibiram uma produção reduzida da L2; enquanto no estudo de Hewitt e Stephenson (2012), a relação era oposta: alunos muito ansiosos falavam mais na língua-alvo; no entanto, a qualidade de sua L2 era pior do que a dos alunos pouco ansiosos. Esses resultados contrastantes são atribuídos por Hewitt e Stephenson às diferenças culturais entre os alunos L1 que falam inglês no estudo de Phillips e os alunos L1 que falam espanhol.

Outro estudo com o FLCAS foi o conduzido por Pérez Castillejo (2018) com 38 falantes L1 de inglês em aulas de espanhol de primeiro ano, o qual obteve resultados semelhantes à pesquisa de Hewitt e Stephenson (2012). Pérez Castillejo (2018) analisou os níveis de ansiedade e a correlação com o desempenho dos alunos durante uma entrevista oral em um exame de final de curso de espanhol. Ela concluiu que os alunos mais ansiosos tiveram um desempenho pior nas provas orais, com distúrbios de linguagem e mais pausas durante a fala (incluindo pausas no meio das frases) do que os alunos menos ansiosos. A limitação do estudo é o fato de que o questionário FLCAS foi aplicado no início do curso de espanhol e não durante o tempo das entrevistas orais finais. Por esse motivo, os resultados do FLCAS podem não corresponder aos níveis de ansiedade que os alunos sentiam antes das entrevistas orais.

A pressão dos testes de língua estrangeira e sua correlação com níveis mais elevados de ansiedade foram analisadas em profundidade por Ganschow et al. (1994). Eles examinaram as diferenças na ansiedade LE em relação às habilidades na linguagem oral e escrita da L1 de 36 estudantes universitários identificados como altamente ansiosos, mediamente ansiosos e pouco ansiosos nas aulas introdutórias de espanhol em uma universidade de porte médio no Oeste dos EUA. Os resultados deste estudo demonstram diferenças significativas no desempenho dos alunos na L2. Os estudantes de LE altamente ansiosos demonstraram as piores habilidades orais e escritas (fonologia e semântica) em sua L1. Além disso, os alunos muito ansiosos tiveram a maior percentagem das notas D e F (28%) quando comparados aos alunos mediamente ansiosos (11%) e pouco ansiosos (4%). Isso indica que os níveis de ansiedade na LE podem estar relacionados às habilidades da L1 e sugere que, embora uma sala de aula de língua estrangeira motivante seja importante para promover um forte desempenho em uma L2, existem outras variáveis, como as habilidades na L1 dos estudantes, a qual os instrutores de línguas não podem controlar.

Em seu trabalho seminal, Krashen (1981) cunhou o termo Filtro Afetivo, descrevendo-o como uma barreira de aprendizagem baseada em efeitos emocionais que são desencadeados pelo ambiente social. Inclui a pressão social para se falar na frente dos colegas e o medo de ser categorizado como pouco inteligente. Além disso, Krashen (1981) propõe três fatores principais que contribuem para a força do Filtro Afetivo: motivação, autoconfiança e ansiedade. Com base no trabalho de Krashen, Owen (2012) analisa a literatura sobre o Filtro Afetivo e propõe o estudo da utilização de um Ambiente Virtual (Virtual Environment - VE), avatares e Agentes Pedagógicos Animados (Animated Pedagogical Agents - APA) para reduzir os efeitos da ansiedade com alunos de inglês como língua estrangeira. Owen argumenta que a aprendizagem de línguas auxiliada por computador (Computer Assistant Language Learning - CALL) é uma forma de ajudar a reduzir o Filtro Afetivo.

Se por um lado, o filtro afetivo pode ser um elemento importante para a compreensão da ansiedade dos alunos durante as entrevistas orais; por outro, a relação entre a autoconfiança, a ansiedade e o desempenho oral também se constituem em um aspecto importante. Hyesook e Lee (2004) descrevem a autoconfiança como resultado de "julgamentos e avaliações sobre o próprio valor e dignidade" (p. 197). Em sua pesquisa de 2004, avaliou-se a relação entre autoconfiança, ansiedade e desempenho oral com 132 estudantes universitários coreanos matriculados em aulas de conversação de inglês. Estes alunos responderam a um questionário sobre seus níveis de ansiedade e autoconfiança. Além disso, o desempenho oral foi avaliado

utilizando os critérios da Associação Internacional de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (amplitude, facilidade de fala, atitude, desempenho e interação). Uma análise de correlação da ansiedade, autoconfiança e desempenho oral dos alunos demonstrou que quanto maior a autoconfiança na L2 dos estudantes, melhor seu desempenho oral. A autoconfiança estava diretamente relacionada à atitude e interação na L2, assim como em relação às estratégias de comunicação e habilidades de conversação social. Os estudantes mais confiantes demonstraram vários tipos de autoconfiança: situacional, de comunicação, potencial de linguagem e de habilidade de linguagem. A ansiedade dos alunos coreanos neste estudo estava relacionada às críticas, aos exames e à comunicação oral.

A melhoria da autoconfiança dos estudantes e da habilidade na fala foi também o foco de um estudo de Tognozzi e Truong (2009). Eles propuseram a implementação de um produto de comunicação de ferramenta de voz na web, WIMBA®, nas aulas de idiomas, a fim de melhorar a autoconfiança dos alunos e melhorar também a produção oral. O WIMBA® é um programa de software que permite que os estudantes e instrutores se comuniquem por meio de mensagens de voz gravadas e por mensagens de voz por e-mail. Neste estudo quantitativo, o grupo experimental foi composto por 60 estudantes universitários que utilizaram a mensagem de voz por e-mail e um sistema de avaliação da produção oral do WIMBA®. Um grupo de controle de 67 alunos realizou as mesmas atividades orais em sala de aula com o instrutor. Ambos os grupos participaram de atividades de produção oral semanalmente durante um semestre. O grupo do WIMBA® recebeu comentários sobre sua produção oral individualmente dos professores por meio do sistema WIMBA®, enquanto o grupo de controle recebeu comentários em sala de aula em grupo.

Tognozzi e Truong (2009) concluíram que os alunos do grupo do WIMBA® estavam mais confiantes ao falar em sala de aula, pois tiveram mais oportunidades de praticar sua produção oral individualmente e receberam comentários do instrutor semanalmente. Sua produção de linguagem foi mais longa e precisa do que o grupo de controle. Através do WIMBA®, de acordo com Tognozzi e Truong, os “alunos eram capacitados” e “ativamente envolvidos” e “responsáveis por seu próprio aprendizado” (p. 10, tradução do autor), porém, houve desafios. Os pesquisadores apontaram que o processo de fornecer comentários individualmente aos alunos é demorado tanto para instrutores quanto para alunos. Além disso, o planejamento de atividades no sistema do WIMBA® e o programa em si são custosos. Embora a tecnologia seja sofisticada, não é isenta de falhas, havendo a necessidade de treinamento constante de alunos e professores para o uso da plataforma online.

Resultados semelhantes da pesquisa citada anteriormente foram obtidos em um estudo sobre a implementação da Comunicação Mediada por Computador (CMC), a qual se constitui em uma conversação síncrona em tempo real que ocorre online. Satar e Özdener (2008) investigaram o uso de conversas por mensagens de texto e mensagens de voz com 30 alunos iniciantes do ensino médio de inglês como língua estrangeira. Concluiu-se que a proficiência em inglês de ambos os grupos aumentou (os de mensagens de texto e os de mensagens de voz), enquanto o nível de ansiedade diminuiu apenas no grupo de mensagens de texto. Os pesquisadores concluíram que as ferramentas de CMC podem ser eficazes para ajudar os estudantes a ganharem autoconfiança, “proporcionando-lhes um ambiente seguro para praticar e se avaliar” (p. 608, tradução do autor).

Em contraste à pesquisa anterior, o estudo empírico de Baralt e Gurzynki-Weiss (2011) sobre o nível de ansiedade dos alunos de línguas em CMC (Computer Mediated Communication -mensagens de texto) comparados estudantes em interações presenciais (Face to face - FTF), concluiu que o CMC não é muito eficaz na redução da ansiedade. O estudo testou os níveis de ansiedade de 25 estudantes de espanhol intermediário utilizando um questionário de nível de ansiedade e um questionário de preferência de tarefas. Os resultados apontaram que os níveis de ansiedade eram comparáveis entre as modalidades (CMC e FTF), contradizendo a sugestão de que o CMC ajuda a reduzir a ansiedade. Entre as características positivas identificadas nas tarefas do FTF, os alunos comentaram que era mais naturais, envolventes, complexas e desafiadoras; entre as características negativas do FTF, os estudantes mencionaram que as interações eram mais rápidas, estressante, constrangedoras, estranhas, complexas, decepcionantes e imperfeitas. Baralt e Gurzynki-Weiss (2011) explicaram que uma das maiores limitações de seu estudo é o fato de os alunos realizarem as tarefas de CMC no mesmo laboratório com a supervisão de seu instrutor. Talvez essa pesquisa tivesse obtido um resultado diferente se os alunos tivessem realizado as tarefas de CMC por conta própria, fora da sala de aula. É muito provável que os estudantes com altos níveis de ansiedade se sentissem intimidados por terem o professor no laboratório de informática e por realizarem a tarefa com toda a classe digitando ao mesmo tempo. A outra limitação é a comparação da escrita por meio de mensagens de texto (CMC) com a entrevista oral presencial.

### 3 Hipótese



Ao se utilizar um serviço de gravação de áudio online para se preparar para entrevistas orais e receber comentários da professora/ do professor em sala de aula, os estudantes se sentem mais confiantes e menos ansiosos, tendo um melhor desempenho nas entrevistas presenciais.

#### 4 Descrição dos Participantes

Os participantes deste estudo foram 13 alunos de um curso introdutório de português em um programa intensivo de seis semanas de verão na Universidade da Califórnia, Santa Bárbara, nos Estados Unidos. Dos 13 estudantes matriculados no curso, oito deles eram falantes de espanhol como língua de herança e três falavam espanhol como segunda língua. Apenas dois alunos eram falantes monolíngues do inglês. A turma se reunia cinco vezes por semana durante uma hora e quinze minutos e seguia uma abordagem comunicativa baseada em tarefas. As entrevistas orais pretendiam refletir a abordagem pedagógica seguida nas aulas.

Em termos do nível de proficiência oral dos alunos neste estudo, o instrutor previu que os estudantes estavam entre os níveis iniciante e intermediário, os quais são descritos de acordo com as Diretrizes de Proficiência da Fala do ACTFL de 2012 (2012 ACTFL Speaking Proficiency Guidelines) da seguinte forma:

Tab. 3 - Descrições do Principal Novato e Intermediário nas Diretrizes de Proficiência em Conversação ACTFL 2012

<p style="text-align: center;"><b>Noviço</b></p> <p>Os falantes iniciantes podem se comunicar com mensagens curtas sobre temas cotidianos altamente previsíveis que os afetam diretamente. Eles fazem isso principalmente por meio do uso de palavras e frases isoladas que foram encontradas, memorizadas e lembradas. Os falantes iniciantes podem ser difíceis de entender, mesmo pelos interlocutores mais simpáticos, acostumados com a fala não nativa.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Intermediário</b></p> <p>Os falantes do nível intermediário se distinguem principalmente por sua habilidade de criar com a linguagem ao falar sobre temas familiares relacionados à sua vida diária. Eles são capazes de recombinao o material aprendido para expressar um significado pessoal. Os falantes do nível intermediário podem fazer perguntas simples e podem lidar com uma situação simples do dia a dia. Eles produzem uma linguagem ao nível frasal, variando de frases discretas a seqüências de frases, normalmente no tempo presente. Falantes do nível intermediário são entendidos por interlocutores acostumados a lidar com falantes não nativos da língua.</p>

Fonte: <https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf>

#### 5 Estudo de Caso e Metodologia

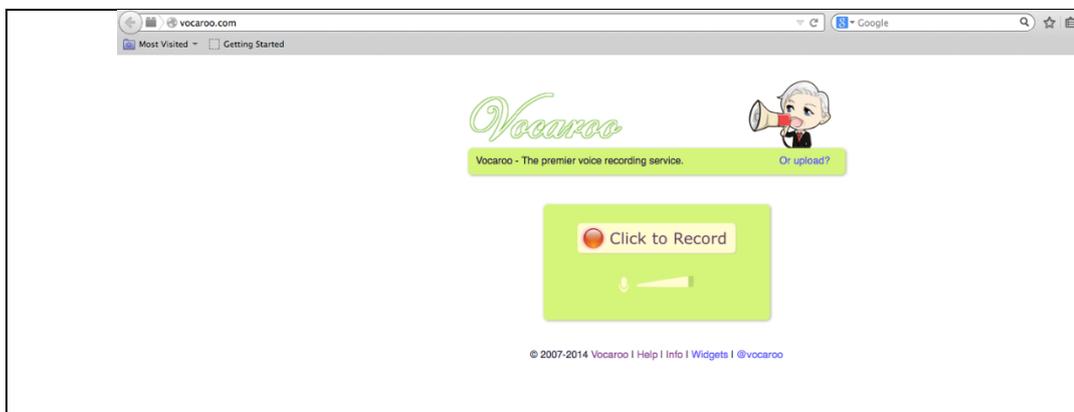


Este estudo de caso é parte de uma pesquisa maior conduzida para um certificado de pós graduação de ensino universitário. O objetivo principal deste estudo de caso é o de analisar uma amostra de entrevistas orais em português e verificar como a preparação sistemática dos alunos ajudou a diminuir o nível de ansiedade durante as entrevistas orais presenciais. Utilizando um método qualitativo, analisaram-se as entrevistas de prática com a gravação do áudio e as entrevistas presenciais, comparando-se assim as anotações e impressões sobre o comportamento dos participantes. Os estudantes também responderam a uma pesquisa após a entrevista oral final, na qual refletiram sobre como a preparação os ajudou a reduzir o nível de ansiedade. Os resultados da pesquisa foram então comparados e contrastados com as anotações dos pesquisadores realizadas após as entrevistas pessoais. Este estudo pretende ser informativo e os seus resultados são preliminares, dado o pequeno tamanho da amostra de entrevistas orais e o número limitado de participantes (N = 13).

As entrevistas orais ocorreram ao longo de um curso de seis semanas, na qual os alunos participaram de três entrevistas orais presenciais com o instrutor. Em preparação para as entrevistas orais presenciais, os alunos concluíram tarefas orais online utilizando um website de gravação de áudio: [www.vocaroo.com](http://www.vocaroo.com) ©. Para cada tarefa, o professor gravou as perguntas em português e as enviou aos estudantes por e-mail com um link para a mensagem de áudio do professor. Depois de ouvir as perguntas em português, os alunos gravaram suas respostas e as enviaram ao instrutor.

As Figuras 1 e 2 abaixo mostram a sequência de janelas do website para a gravação. A Figura 1 apresenta a primeira tela do website Vocaroo®. A sua simplicidade foi um dos principais motivos pelos quais se escolheu esta ferramenta tecnológica.

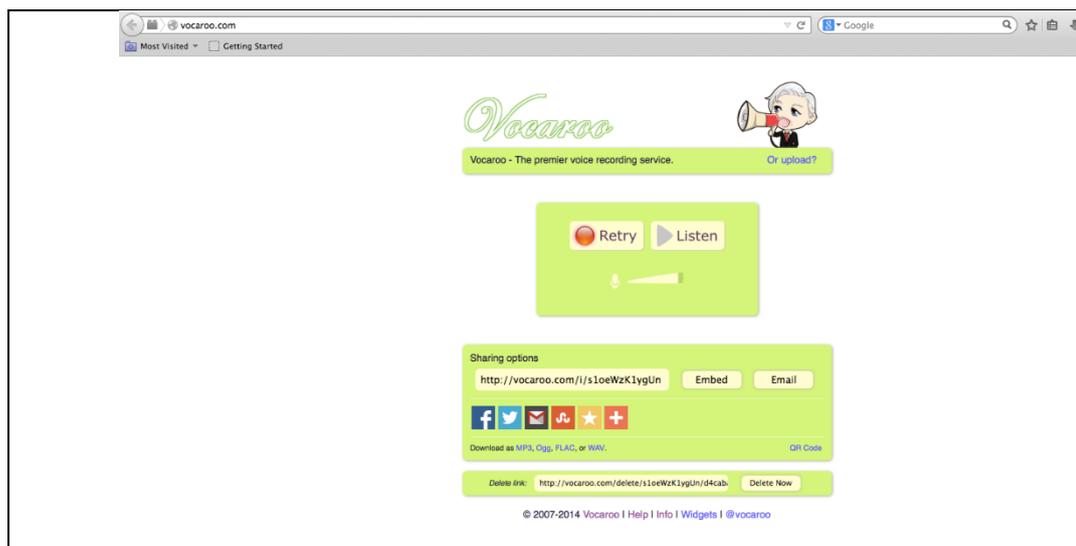
Fig. 1: Página inicial com a opção de gravação.



Recurso: <https://vocaroo.com>

A Figura 1 acima é a página principal do website Vocaroo © e oferece a opção de fazer a gravação de áudio. Este é um website gratuito e os estudantes podem gravar quantas vezes forem necessárias. Sequencialmente, a Figura 2 mostra a tela do computador após a conclusão da gravação de áudio. Esta ferramenta tecnológica oferece aos alunos a opção de ouvir a gravação várias vezes. Nas opções de compartilhamento, os alunos podem compartilhar suas gravações por e-mail, Facebook e Twitter, entre outras opções. O website também gera um link para cada gravação. Foi assim também que os alunos receberam as orientações para suas gravações, por meio de um link que o instrutor enviou para a turma. Todas as perguntas foram apresentadas na mesma gravação e o instrutor realizou uma pequena pausa entre as perguntas. Os estudantes podem ouvir a gravação quantas vezes forem necessárias em casa.

Fig. 2: A tela do computador após o término da gravação de áudio.



Recurso: <https://vocaroo.com>

O site Vocaroo® permite que os alunos enviem a gravação por e-mail para vários destinatários, incluindo eles próprios. Não há limite de gravações e o usuário pode controlar o volume da gravação também no website. Ao receber as gravações, o instrutor indicou erros globais<sup>3</sup> de pronúncia, vocabulário, estruturas de linguagem e qualquer outro problema que

<sup>3</sup> Os erros globais são os tipos de erros que dificultam a comunicação, impedindo o interlocutor de compreender a mensagem. Já os erros locais são aqueles que não impedem a compreensão da mensagem. Os termos “erros globais e locais” foram apresentados pela primeira vez por Brown (2000).

representasse um padrão de erro ou interferisse na comunicação. Os estudantes receberam os comentários e correções anonimamente em sala de aula. Eles tiveram tempo para fazer perguntas sobre as correções e esclarecer quaisquer mal-entendidos. Também foi concedido tempo em sala de aula para que os estudantes realizassem suas entrevistas em pares.

As entrevistas presenciais seguiram o mesmo formato das tarefas anteriores e foram conduzidas pelo instrutor durante o horário de escritório. O instrutor gravou o áudio das entrevistas presenciais e não fez anotações durante as entrevistas para evitar a distração dos alunos. As entrevistas orais foram adaptativas: o tipo de perguntas e a profundidade das conversas mudaram de acordo com o desempenho do aluno durante a entrevista e suas habilidades de fala. Além disso, os alunos tiveram a opção de gravar o áudio das entrevistas presenciais com o instrutor para referência futura. A nota final da entrevista foi uma combinação das tarefas online e das entrevistas orais presenciais.

Uma pesquisa de opinião anônima (veja o Apêndice 1) foi fornecida aos alunos no final do curso para coletar as opiniões sobre a eficácia do website em ajudá-los a se preparar para as entrevistas orais.

Os estudantes tiveram duas provas escritas e um exame escrito final. As entrevistas orais valeram 30% de cada uma das duas provas e do exame final. O instrutor avaliou as tarefas de áudio no Vocaroo® e as entrevistas orais de acordo com uma rubrica, que incluía uma avaliação de conteúdo, compreensão e precisão.

## 6 Tipo de Atividades para as Gravações

**Atividade 1:** A primeira tarefa consistiu na preparação para uma entrevista individual com o instrutor. As perguntas abaixo foram gravadas pelo instrutor e enviadas aos alunos por meio do site Vocaroo®. Os alunos ouviram as perguntas em português e gravaram as respostas em áudio. As mesmas perguntas foram utilizadas como parte do roteiro da entrevista presencial com o instrutor, que foi realizada individualmente. As entrevistas presenciais duraram em média cinco minutos.

*Qual é o seu nome?*

*E qual é o seu sobrenome?*

*Como se escreve o seu sobrenome?*

*Onde você mora?*

*O que você estuda?*

*Qual é a sua rotina diária?*

*O que você gosta de fazer nos fins de semana?*

**Atividade 2:** A segunda tarefa consistia na preparação para uma encenação sobre como pedir comida em um restaurante. Os alunos tiveram que responder às perguntas abaixo por meio do website Vocaroo®. Para a entrevista presencial, o instrutor atuou como garçom e a dramatização foi realizada em duplas. Em sala de aula, os estudantes consultaram um cardápio do livro didático; e durante a dramatização eles tiveram uma cópia do mesmo cardápio. Os alunos também foram instruídos a fazer duas ou três perguntas de cada um sobre o cardápio. Esta dramatização durou em geral entre cinco e sete minutos.

*Bem vindo ao Restaurante Ronaldinho Gaúcho. O meu nome é Marcelo e vou ser seu garçom hoje.*

*Como o senhor vai?/ Como a senhora vai?*

*O senhor gostaria de alguma coisa para beber?*

*O especial de hoje é uma feijoada brasileira com pedaços de laranja e custa 35 reais.*

*O senhor gostaria de um prato brasileiro ou de um prato portugueses?*

*De onde vocês são?*

*De que parte dos Estados Unidos vocês são?*

*Como é Santa Bárbara? Eu não conheço.*

*Como está a comida?*

*A senhora gostaria de uma sobremesa?*

*Os senhores gostariam de mais alguma coisa?*

*Bom, aqui está a conta. O senhor quer pagar com cartão de crédito ou à vista?*

*Obrigado e que tenham um ótimo dia!*

**Atividade 3:** A terceira atividade consistiu-se em três partes. Na primeira parte, os alunos tiveram que responder a várias perguntas sobre seus hobbies, interesses, vida escolar e a rotina diária. Na segunda parte, os alunos fizeram entre três a quatro perguntas ao entrevistador. A terceira parte consistiu na seguinte dramatização:

Situação: Você deseja alugar um apartamento. Fale com o gerente do prédio e descreva o que você quer. Faça quatro ou cinco perguntas sobre o apartamento (o instrutor então acrescenta: “Eu serei o gerente do prédio e você será a pessoa que está procurando um apartamento.”).

Para esta última tarefa, os alunos receberam as perguntas por meio do vocaroo.com com a gravação do instrutor, mas eles não foram obrigados a fazer suas próprias gravações de áudio por causa das limitações de tempo; assim, a gravação dos alunos era facultativa. No entanto, os

estudantes tiveram que ouvir as perguntas através do Vocaroo® a fim de se preparar para a última entrevista oral. As perguntas nesta seção incluíram algumas das perguntas da Tarefa 1, à medida que o instrutor reciclou o conteúdo da aula e revisitou os temas anteriores para a entrevista final. Abaixo seguem as perguntas adicionais para a tarefa 3.

De onde você vem?

Você pode descrever a sua cidade para mim?

A que horas você acorda?

Que dias da semana você trabalha?

Você vem de uma família grande ou pequena? Você pode descrever um membro de sua família? Fisicamente e a personalidade também?

Você mora em uma casa ou em um apartamento?

Você pode me descrever o teu apartamento com alguns detalhes para eu ter uma imagem mental do lugar?

Que móveis tem na sala?

Qual é a cor da sua casa?

Você cozinha? O que você come normalmente?

Você ouve música? Que tipo de música você gosta?

As entrevistas presenciais para esta terceira tarefa duraram em média 15 minutos e também foram gravadas em áudio pelo instrutor. Diante das entrevistas gravadas em áudio, as da fase de preparação no Vocaroo® e as da entrevista orais presenciais com o instrutor, pôde-se contrastar e comparar a quantidade e a qualidade da linguagem produzida pelos alunos. A discussão dos resultados apresenta estas comparações a partir das anotações realizadas pelo instrutor de línguas sobre suas impressões do comportamento dos estudantes durante as entrevistas presenciais, ademais da gravação em áudio das mesmas entrevistas e da gravação em áudio da preparação dos alunos para as entrevistas. Além disto, analisou-se as respostas dos estudantes ao questionário de reflexão sobre a experiência; estas respostas foram comparadas com as anotações do instrutor.

## 7 Discussão dos Resultados

Os resultados da pesquisa de opinião com os alunos indicam que o site de reconhecimento de voz foi uma ferramenta útil para prepará-los para as entrevistas orais. Quando questionados sobre qual prática de entrevista oral ajudou mais (veja o Apêndice 1), sete alunos entre 13 escolheram as duas opções: a entrevista gravada no Vocaroo® e a entrevista presencial com o instrutor. Quatro alunos selecionaram a opção [vocaroo.com](http://vocaroo.com)® como a prática que mais os

ajudou, e dois participantes escolheram a entrevista com o instrutor como a mais útil. Em uma sessão informal com o instrutor, os alunos comentaram que as tarefas por meio do website de gravação os ajudaram substancialmente a se preparar para a entrevista presencial com o instrutor. Alguns estudantes mencionaram que gravaram várias vezes suas respostas e conseguiram melhorar seu desempenho repetindo a tarefa.

Na segunda questão da pesquisa: “As entrevistas deixaram você nervoso ou ansioso?”, a maioria da turma, 10 de 13 estudantes concordaram que havia algum nível de ansiedade nas entrevistas presenciais com o instrutor. Apenas três alunos afirmaram não estar nervosos, embora destes três estudantes, um tenha escrito “um pouco ansioso” em suas anotações. Entre os 10 alunos que relataram sentir-se nervosos ou ansiosos, cinco deles ficaram mais nervosos com o instrutor, enquanto dois acreditaram que o website da Vocaroo® os deixou mais nervosos e os outros três escolheram as duas opções. Durante as entrevistas presenciais, o instrutor percebeu que a maioria dos alunos demonstrava certo nível de nervosismo, principalmente na primeira rodada de entrevistas.

Cerca de metade dos alunos estava visivelmente nervosos; alguns estavam transpirando e pareciam um tanto angustiados. Em conversas informais com o instrutor antes e depois das entrevistas, os estudantes mencionaram que não estavam acostumados a fazer entrevistas individuais em uma língua estrangeira e alguns nunca haviam feito uma entrevista com um instrutor antes. Em geral, as entrevistas orais nos departamentos de idiomas dos EUA são realizadas em pares. Cerca de metade da turma neste projeto era composta por calouros, o que é comum em aulas introdutórias de idioma no nível universitário, e alguns nunca haviam feito um curso de idioma na universidade antes. Na segunda e na terceira entrevistas, os alunos pareciam um pouco mais à vontade e acostumados com a ideia de fazer entrevistas presenciais com o instrutor. No entanto, houve um nível perceptível de ansiedade e nervosismo com a maioria dos participantes.

Na questão número três da pesquisa: “A entrevista gravada no vocaroo.com ajudou você com a entrevista oral com o instrutor?”, doze alunos entre 13 concordaram que o uso do site foi benéfico. O único aluno que discordou escreveu que só usou o site do Vocaroo® depois de fazer as entrevistas presenciais com o instrutor. Na seção de comentários, os alunos mencionaram que as tarefas online os incentivavam a ouvir sua própria fala várias vezes. Outros disseram que isso os fazia prestar atenção às perguntas do instrutor e se certificar de que entendiam o que estava sendo perguntado. Alguns mencionaram o desafio de entender tudo o que é perguntado nas

gravações e a necessidade de ouvir as perguntas várias vezes. Um aluno sugeriu que deveria ser concedido mais tempo em sala de aula para a prática das entrevistas orais.

Durante a seção de comentário com correções em sala de aula, alguns alunos perceberam seus mal-entendidos sobre algumas das perguntas do instrutor. Além disso, os alunos tiveram várias dúvidas sobre a pronúncia de algumas palavras e problemas com as estruturas da linguagem e vocabulário. Já que as entrevistas orais tinham um peso considerável nas notas, os alunos quiseram ter um bom desempenho e valorizaram o tempo de preparação dado nas aulas. Ao mesmo tempo, a prática acrescentou mais pressão para um bom desempenho nas entrevistas orais.

Na última questão da pesquisa, todos os participantes sugeriram continuar usando o website em futuros deveres de casa. Alguns estudantes escreveram que o website os forçou a praticar para as entrevistas orais com antecedência. Outros mencionaram que o Vocaroo® é de fácil utilização e que não tiveram dificuldades em usá-lo, embora um aluno tenha relatado alguns problemas técnicos para acessar o website com seus laptops. A resposta geral, no entanto, foi positiva.

## 8 Conclusão

Ao usar a tecnologia de gravação de áudio nesta aula introdutória de português, os alunos demoraram mais tempo se preparando para as entrevistas orais do que normalmente demorariam e seus níveis de ansiedade parecem ter diminuído. Já que as gravações dos alunos para as Tarefas 1 e 2 faziam parte da nota final, a maioria dos estudantes realizou suas tarefas no prazo e na ordem prescrita: primeiro as gravações no vocaroo.com® e depois as entrevistas presenciais com o instrutor. As gravações de áudio realizadas pelos alunos também demonstraram ao instrutor os pontos fortes e fracos de sua produção oral. Na maior parte do tempo, o instrutor foi capaz de abordar erros globais que interferiam com a comunicação em sala de aula antes das entrevistas presenciais. Embora o uso de um programa de gravação de áudio online não possa substituir a interação face a face, as gravações de áudio podem ajudar a preparar os alunos para situações da vida real. As gravações online constituem-se também em uma boa ferramenta para os instrutores identificarem em que devem se concentrar para ajudar os alunos a aprimorar sua experiência de aprendizado de LE.

Visto que este estudo foi realizado antes da pandemia de Covid-19, não lidamos com a atual ansiedade de nos encontrarmos pessoalmente. Prevemos que se esta pesquisa fosse

realizada durante a pandemia do Covid-19, muitos dos participantes incentivariam a opção da gravação de áudio e também optariam por entrevistas síncronas por meio de uma plataforma eletrônica como o Zoom® do Google Groups®, ao invés de entrevistas presenciais. Prevemos também que o nível de ansiedade também mais alto.

No que diz respeito ao nível de ansiedade dos alunos nas entrevistas presenciais, a maioria dos estudantes parecia sentir uma redução na ansiedade à medida que o curso progredia e à medida que se envolviam nas várias etapas da preparação para as entrevistas orais. Enquanto o instrutor observou que nas entrevistas orais finais alguns alunos ainda demonstravam ansiedade e nervosismo, em geral pareciam mais confortáveis do que na primeira entrevista oral.

São necessárias mais pesquisas, incluindo um número maior de participantes, para identificar o impacto das atividades de gravação de áudio na redução dos níveis de ansiedade na LE. Além disso, sugere-se a utilização de um instrumento para medir a ansiedade na língua estrangeira, como a Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS). Um futuro estudo deve envolver pelo menos duas turmas, uma como grupo de controle e outra como grupo experimental. Sugere-se também a utilização de dois instrumentos de medição: uma abordagem qualitativa (entrevistas) e uma abordagem quantitativa (FLCAS). Sugere-se ainda a inclusão de uma pesquisa sobre a experiência dos estudantes com línguas estrangeiras no início do curso, incluindo perguntas sobre a ansiedade dos alunos em entrevistas orais e suas experiências anteriores de aprendizagem de LE. Recomenda-se também um teste estatístico como a MANOVA para analisar as possíveis variáveis envolvidas no estudo, como o tempo dedicado pelos alunos à preparação para as entrevistas orais, as limitações de tempo da entrevista e outros possíveis fatores que podem influenciar o nível de ansiedade da aluna/do aluno durante a entrevista oral, por exemplo, dificuldades de aprendizagem e indivíduos com predisposição a altos níveis de ansiedade.

Embora as entrevistas orais neste projeto de pesquisa preliminar fizessem parte de um teste, os alunos aprenderam durante o processo de preparação, tendo a oportunidade de praticar suas habilidades de fala. A preparação dos alunos e os comentários oferecido em sala de aula pelo instrutor aumentaram a autoconfiança dos estudantes, os quais refletiram positivamente sobre resultado de suas entrevistas presenciais em português. Pesquisas anteriores que se enfocaram na autoconfiança dos alunos chegaram a conclusões semelhantes, apoiando os resultados deste estudo (TOGNOZZI E TRUONG, 2009; HYESOOK E LEE, 2004).

Além disso, a ênfase dada às entrevistas orais neste curso acompanhou a abordagem de linguagem comunicativa e baseada em tarefas. Futuras pesquisas sobre a aplicação de websites

de gravação de áudio como ferramentas para preparar os alunos para entrevistas orais são necessárias a fim de aprofundar a hipótese desta pesquisa.

Finalmente, a decisão de incluir o site vocaroo.com © surgiu principalmente devido à simplicidade do site e ao fato de ser de uso gratuito. Durante esta pesquisa, o webiste vocaroo funcionou bem em todas as tarefas. Após o término deste projeto, no entanto, alguns dados foram comprometidos, pois algumas das gravações foram apagadas do website e não puderam ser recuperadas. Desta forma, o estudo tem suas próprias limitações no que diz respeito aos dados não recuperados e à responsabilidade desse tipo de recurso. Em projetos futuros, recomendamos outros serviços de gravação de áudio. Além disto, este estudo não pretende ser um endosso do website vocaroo.com®; ao invés disto, destina-se a apoiar o uso de plataformas de gravação de áudio online como ferramentas tecnológicas. Fica a critério dos professores de línguas e coordenadores de programas decidir qual recurso online utilizar.

## Apêndice 1

Questionário sobre as entrevistas orais em português.

1 – Qual prática de entrevistas orais o ajudou mais? ( ) A entrevista de áudio do Vocaroo ( ) A entrevista presencial com o instrutor
2 - As entrevistas deixaram você nervoso ou ansioso? Por favor, elabore sua resposta considerando os dois tipos de entrevista (a entrevista gravada no vocaroo.com e a entrevista presencial com o instrutor).
3 - A entrevista gravada no vocaroo.com o ajudou com a entrevista oral com o instrutor?
4 – Você sugere que continuemos usando o website Vocaroo na preparação para entrevistas orais presenciais em futuros cursos?

## Referências

BARALT, M.; GURZYNSKI-WEISS, L. Comparing learners' state of anxiety during task-based interaction in computer-mediated and face-to-face communication. *Language Teaching Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, v. 15, n. 2, 2011, p. 201-229.



- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000.
- GANSCHOW, L.; SPARKS R.; ANDERSON R.; JAVORSHY, J. Differences in language performance among high-, average-, and low-anxious college foreign language learners. *The Modern Language Journal*. New Jersey, NY: Wiley, v. 78, n. 1, 1994, p. 41-55.
- HEWITT, E.; STEPHENSON, J. Foreign language anxiety and oral performance: a replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*. New Jersey, NY: Wiley v. 96, n. 2, 2012, 170-189.
- HORWITZ E., HORWITZ M.; COPE J. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. New Jersey, NY: Wiley, v. 70, n. 2, 1986, p. 125-132.
- HORWITZ, E. K. On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In: Gkonou, C., Daubney, M., & Dewaele, J. M. (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017, p. 31-50.
- HUANG, Q. Study of correlation of foreign language anxiety and English reading. *Theory and Practice in Language Studies*, v. 2, n. 7, 2012, p. 1520-1525.
- KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, UK: Pergamon Press, 1981.
- LEACH, O. The future of language learning: Using technology to eliminate the affective filter (Unpublished paper). Worcester, Massachusetts: Worcester Polytechnic Institute, 2012.
- PARK, H.; LEE, A. L2 Learners' anxiety, self-confidence and oral performance. *Semantic Scholar*. Kunsan: Kunsan National University, 2006.
- PÉREZ CASTILLEJO, S. The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam. *Language Testing*, v. 36, n. 3, 2019, p. 327-345.
- PHILLIPS, E. The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *Modern Language Journal*, New Jersey, NY: Wiley, v. 76, n. 1, 1992, p. 14-26.
- RACHMAN, S. *Anxiety. Clinical Psychology, a Modular Course*. London: Psychology Press, 2013.
- RICHARDS, J. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SATAR, H.; ÖZDENER, M. The effects of synchronous CMC on speaking proficiency and anxiety: Text Versus Voice Chat. *Modern Language Journal*. New Jersey, NY: Wiley, v. 92, n. 4, 2008, p. 595-613.
- TOGNOZZI, E.; TRUONG, H. Proficiency and assessment using WIMBA Voice Technology. *Italica: American Association of Teachers of Italian*. Fayetteville: University of Arkansas, v. 86, n. 1, 2009, p. 1-23.
- YADEN, B.; VIANA DA SILVA, E. O papel da proficiência em programas de português. *Hispania*. v. 103, n. 4, 2020: p. 461-74.