

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,
LITERÁRIOS E TRADUTOLÓGICOS EM FRANCÊS

HYANNA CAROLLYNE DIAS DE MEDEIROS

**O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de
estratégias e formação do professor crítico-reflexivo**

Versão corrigida

SÃO PAULO

2017

HYANNA CAROLLYNE DIAS DE MEDEIROS

O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

De acordo,

Prof. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

São Paulo, 10 de julho de 2017

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M488e Medeiros, Hyanna
O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo / Hyanna Medeiros ; orientadora Heloisa Costa. - São Paulo, 2017.
322 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

1. Compreensão Oral . 2. Formação de professores. 3. competência. 4. Francês Língua Estrangeira. 5. ensino. I. Costa, Heloisa, orient. II. Título.

Nome: MEDEIROS, Hyanna C. D.

Título: O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A meu pai, Hildo Medeiros, aquele de quem sinto imensa falta.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, por quem sinto o mais profundo respeito e admiração, por ter acreditado no meu potencial e acompanhado minha trajetória acadêmica, sempre me ajudando a crescer com seus ensinamentos e experiência. Muito obrigada pela paciência, carinho e, sobretudo, humanidade com que me orientou.

À CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual a realização desta pesquisa não seria possível.

A Profa. Dra. Cristina Bustamante, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, pela empolgação e competência com que ensina francês, por me acompanhar ao longo do percurso de aprendizagem que tracei, pelo auxílio acadêmico preciso e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos funcionários do DLM pela atenção e apoio dedicados nos momentos difíceis e burocráticos.

À equipe de professores do CFI-Poli, que me acompanhou de 2011 a 2014, por enriquecer minhas primeiras experiências de ensino.

A todos os meus alunos, por contribuírem com meu percurso de formação e por me ensinarem a ser professora.

Aos futuros colegas de profissão, participantes desta pesquisa, por enriquecê-la com seus questionamentos e reflexões.

A Igor Venceslau, pelos cafés e pela tradução do resumo desta dissertação para o inglês.

As minhas queridas Dayse Cristina e Lisliere Dantas, pelas riquíssimas contribuições para a realização deste trabalho, por me acompanharem nos altos e baixos da vida acadêmica, pela amizade.

A Ricardo Floriano, por sempre me apoiar e estar disposto a me ajudar.

A minha família, a quem sempre posso recorrer, dedico os maiores agradecimentos contidos aqui, pois são responsáveis pela maior parte da minha trajetória, são os maiores responsáveis pelo que sou. Aos meus pais, Rita de Cassia Medeiros e Hildo Medeiros, por me ensinarem a andar e me encorajarem a buscar meus caminhos. Aos meus irmãos, Hyllana Medeiros e Pedro Medeiros, por me darem a segurança de que nunca estarei sozinha, por torcerem por mim.

*Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e
me educo.*

(Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*)

RESUMO

MEDEIROS, Hyanna, C. D. **O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira**: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo. 2017, 325f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Com o avanço das tecnologias, dos processos de internacionalização das universidades e da crescente possibilidade de interação em contextos profissionais, as situações de comunicação em língua estrangeira têm sido cada vez mais presentes. Inserido nesse cenário, o indivíduo deve ser capaz de compreender documentos orais e escritos, expressar-se e interagir em uma determinada língua estrangeira. No âmbito do ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, estudos realizados apontam a compreensão oral como uma das competências mais difíceis de desenvolver e uma das mais indispensáveis para favorecer a interação em língua francesa (GREMO; HOLEC, 1990, PORCHER, 1995; CORNAIRE, 1998; CUQ; GRUCA, 2009). Tal constatação nos levou a refletir, a discutir e a investigar quais seriam as questões centrais relacionadas à compreensão oral que deveriam integrar a formação inicial do professor de francês visando seu desenvolvimento para o ensino dessa competência em sala de aula a partir do uso de documentos orais autênticos. As referências teóricas adotadas basearam-se nos estudos acima sobre compreensão oral, sobre a postura crítico-reflexiva do professor (BROWN, 1997; SHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002; ALMEIDA FILHO, 1997, 2000, 2006) e, também, sobre o desenvolvimento e mobilização do *sentido de plausibilidade* (PRABHU, 1987, ALMEIDA FILHO, 1997). Para a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativista, selecionamos o método pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Inserida em contexto de formação inicial de professores, esta pesquisa integrou a disciplina *Atividades de Estágio*, do Curso de Licenciatura em Letras/Francês da Universidade de São Paulo por meio da elaboração e aplicação do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*. Com o auxílio de instrumentos formativos metarreflexivos, que configuraram espaço de reflexão crítica, os participantes foram levados a analisar as proposições de atividades de compreensão oral elaboradas e apresentadas pelo professor-pesquisador com objetivo de conscientizar o futuro professor a respeito dos critérios a serem considerados para seleção, análise e didatização de documentos orais. Ademais, durante o desenvolvimento do módulo, os participantes foram levados a propor atividades de compreensão oral que foram igualmente analisadas dentro da perspectiva teórica adotada. O *corpus* desta pesquisa foi constituído,

portanto, pelas respostas dos participantes registradas nos questionários e nas fichas metarreflexivas utilizadas ao longo da formação, bem como pelas atividades elaboradas por eles. Num primeiro momento, as análises dos resultados mostraram a necessidade de reforçar o ensino da compreensão oral como item de formação didático-metodológica nas disciplinas de *Licenciatura* dos Cursos de Letras, o que significa discutir as etapas de seleção, análise e didatização de documentos orais junto aos licenciandos. Num segundo momento, a análise dos dados obtidos demonstrou que os instrumentos de metarreflexão utilizados na pesquisa favoreceram a participação dos futuros professores e contribuíram para o desenvolvimento de sua reflexão-crítica. Por último, a conscientização dos procedimentos didático-metodológicos, visando o desenvolvimento da compreensão oral em língua estrangeira, aproxima o aluno em formação de situações de sala de aula e permite, no espaço de formação inicial na *Licenciatura*, que vários questionamentos sejam realizados, gerando mais aprendizado e promoção de autonomia nos futuros professores.

Palavras-chave: Competência; compreensão oral; ensino; Francês Língua Estrangeira; formação de professores

ABSTRACT

MEDEIROS, Hyanna, C. D. **The teaching of listening comprehension in French as a foreign language:** development of strategies and training of the reflexive-critical teacher. 2017, 325f. Thesis (Master's Degree), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

With the advance of technologies, the internationalization process of the universities and the increasing possibility of interaction in professional contexts, the situations of communication in foreign language have been more and more present. Inserted in this scene, the individual must be able to comprehend oral and written documents, express him/herself and interact in certain foreign language. In the scope of the teaching and learning of French as a foreign language, the studies pointed out the Listening as one of the most difficult skills to develop and one of the most essential to favor the interaction in French language (GREMO ; HOLEC, 1990; PORCHER, 1995; CORNAIRE, 1998; CUQ e GRUCA, 2009). Such confirmation led us to reflect, discuss and investigate what would be the central questions related to Listening comprehension that should take part in the initial formation of the French teacher aiming his/her development to teach this skill in class by using authentic oral documents. The theoretical references used were based on the Listening studies above, on the teacher's critical reflective practice (BROWN, 1997; SHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002; ALMEIDA FILHO, 1997, 2000, 2006) and also on the development and mobilization of the *sense of plausibility* (PRABHU, 1987; ALMEIDA FILHO, 1997). To carry this research out, a qualitative-interpretative one, we selected the action research method (THIOLLENT, 1986). Inserted in a context of teachers' initial formation, this research was part of the discipline *Atividades de Estágio*, from the undergraduate course in Languages/French of the University of São Paulo by means of elaborating and applying the module *Ensino da compreensão oral em Francês*. With the help of metareflective formative instruments, that define the space of critical reflection, the participants were encouraged to analyze the Listening activities propositions elaborated and presented by the teacher-researcher with the objective to make the future teacher aware of the criteria to be considered in selecting, analyzing and using oral documents. Furthermore, during the development of the module, the participants were led to propose listening activities that were analyzed in the same way considering the theoretical perspective adopted. This research *corpus* was constituted, though, by the participants answers filled in the questionnaires and metareflective cards used during the formation, as well as the activities made by them. At a first moment, the results analyses revealed the

necessity to reinforce the teaching of Listening as an educational-methodological formation item in the disciplines of the undergraduate course in Languages, which means to discuss the stages of selecting, analyzing and using oral documents with the undergraduate students. At a second moment, the collected data analysis showed that the instruments of metareflection used in the research encouraged the participation of the future teachers and contributed towards the development of their reflection-critic. Finally, the awareness of the educational-methodological procedures, aiming the development of Listening in foreign language, bring the student in formation closer to class situations and stimulate, in the space of the undergraduate initial formation, the formulation of many questions, generating more learning and the promotion of autonomy in future teachers.

Keywords: French as a foreign language; listening comprehension; skill; teachers' training; teaching.

RÉSUMÉ

MEDEIROS, Hyanna, C. D. . **L'enseignement de la Compréhension Orale en Français Langue Étrangère** : le développement de stratégies et formation du professeur critique-réflexive. 2017. 325f. Mémoire (Master), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Avec le développement des technologies, l'avancement des processus d'internationalisation des universités et des interactions en milieu professionnel, les situations de communication en langue étrangère deviennent chaque fois plus fréquentes. Lorsque l'individu se retrouve dans ce cadre international, il doit être capable de comprendre des documents oraux et écrits, de s'exprimer et d'interagir dans une langue étrangère quelle qu'elle soit. Selon un certain nombre d'études réalisées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, la compréhension orale est l'une des compétences les plus difficiles à développer et l'une des plus importantes pour favoriser l'interaction en langue française (GREMO; HOLEC, 1990, PORCHER, 1995; CORNAIRE, 1998; CUQ; GRUCA, 2009). Ce constat nous a amené à réfléchir, à discuter et à investiguer les questions centrales liées à la compréhension orale qui devraient intégrer la formation initiale du professeur de français, visant à améliorer sa performance dans l'enseignement de cette compétence par le biais de l'usage de documents authentiques. Le cadre théorique adopté pour cette recherche s'est constitué, outre les études mentionnées ci-dessus sur la Compréhension Orale, d'études sur la posture critique-réflexive du professeur (BROWN, 1997; SHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002; ALMEIDA FILHO, 1997, 2000, 2006) et d'études sur le développement et la mobilisation du sens de la plausibilité (PRABHU, 1987, ALMEIDA FILHO, 1997). Pour la réalisation de ce travail, dont l'approche est qualitative-interprétativiste, nous avons sélectionné la méthode recherche-action (THIOLLENT, 1986). S'inscrivant dans un contexte de formation initiale de professeurs, cette recherche a intégré le cours intitulé *Activités de stage* du cursus de *Licenciatura* en Lettres/Français de l'Université de Sao Paulo à travers l'élaboration et l'application du module *d'Enseignement de la compréhension orale en Français*. À l'aide d'instruments formatifs méta-réflexifs, qui ont façonné un espace de réflexion critique, les participants ont été amenés à analyser des propositions d'activités de compréhension orale élaborées et présentées par le professeur-chercheur afin de sensibiliser les futurs professeurs aux critères à prendre en compte lors de la sélection, analyse et didactisation de documents

oraux. En outre, pendant la réalisation du module en question, les participants ont été amenés à proposer des activités de Compréhension Orale, lesquelles ont été également analysées selon l'approche adoptée. Le *corpus* de cette recherche s'est donc constitué des activités élaborées par les participants, ainsi que des réponses qu'ils ont donné dans les questionnaires et dans les fiches méta-réflexives dont nous nous sommes servis tout au long de la formation. Dans un premier temps, l'analyse des résultats nous a montré le besoin de renforcer l'enseignement de la compréhension orale comme un point important de la formation didactico-méthodologique dans les cours de *Licenciatura* des Cours de Lettres, ce qui amène à la discussion, analyse et didactisation de documents oraux auprès des étudiants. Dans un deuxième temps, l'analyse des données obtenues a montré que les instruments de méta-réflexion utilisés dans la recherche ont favorisé la participation de futurs professeurs et ont contribué au développement de leur réflexion-critique. Enfin, la prise en compte des procédés didactico-méthodologiques, visant au développement de la compréhension orale en langue étrangère, rapproche les étudiants en formation des situations de salle de classe et leur permet, dans l'espace de formation initiale de la *Licenciatura*, de soulever divers questionnements à ce propos, ce qui promeut un apprentissage plus efficace et favorise le développement de leur autonomie.

Mots-clés : Compétence ; Compréhension orale ; enseignement ; Français Langue Etrangère ; formation de professeurs.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Relação entre os termos metodologia e método. | 37 |
| Figura 2 - Dinamicidade do termo abordagem, segundo Brown..... | 44 |
| Figura 3 - Reprodução do quadro de competência referente à compreensão oral global..... | 68 |
| Figura 4 - Reprodução do quadro de competência referente à audição ao vivo como membro de um auditório..... | 69 |
| Figura 5 - Quantidade de acordos de colaboração em relação à quantidade de alunos em mobilidade | 73 |
| Figura 6 - Quantidade de alunos da USP em mobilidade em relação aos três primeiros países de destino..... | 74 |
| Figura 7 - Porcentagem de aluno da EPUSP no exterior por opção de destino | 75 |
| Figura 8 - Quantidade de alunos da EPUSP em mobilidade em relação aos três primeiros países de destino | 75 |
| Figura 9 - Faixa-etária dos participantes. N=8 | 117 |
| Figura 10 - Formação acadêmica dos participantes. N=8 | 118 |
| Figura 11 - Iniciação Científica dentre os participantes em nível de bacharelado. N=5 | 118 |
| Figura 12 - Experiência com ensino de Francês Língua Estrangeira. N=8 | 119 |
| Figura 13 - Objetivos de aprendizagem ao longo dos processos dos participantes. N=8 | 121 |
| Figura 14 - Captura de tela - vídeo Erasmus? Qu'est-ce que c'est?..... | 135 |
| Figura 15 - Captura de tela – Un système expliqué..... | 138 |
| Figura 16 - Captura de tela – La pensée sociale | 142 |
| Figura 17 - Captura de tela - vídeo Le langage dans la tête | 146 |
| Figura 18 - Captura de tela – vídeo Cours magistral Droit Constitutionnel..... | 150 |
| Figura 19 - Processo de análise dos dados obtidos nas etapas Diagnóstico e Atividades Formativas | 215 |
| Figura 20 - Processo de análise dos dados obtidos na Etapa de (auto) avaliação do módulo..... | 215 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Dados resultantes dos PE para as questões 4 e 5 da parte <i>Com relação a você</i> do questionário <i>Avaliação de Perfil</i> | 120 |
| Tabela 2 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 157 |
| Tabela 3 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 8 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 158 |
| Tabela 4 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 9 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 159 |
| Tabela 5 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 10 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 160 |
| Tabela 6 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 11 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 161 |
| Tabela 7 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 12 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 161 |
| Tabela 8 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 13 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 162 |
| Tabela 9 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 12 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 163 |
| Tabela 10 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 15 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 164 |
| Tabela 11 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 16 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 165 |
| Tabela 12 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 17 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 166 |
| Tabela 13 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 18 - <i>Com relação à compreensão oral</i> | 167 |
| Tabela 14 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F1) | 168 |
| Tabela 15 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F1) | 169 |
| Tabela 16 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F1) | 169 |
| Tabela 17 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F1) | 170 |
| Tabela 18 – Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F1)..... | 170 |
| Tabela 19 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 6 (F1) | 171 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 20 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 (F1) | 171 |
| Tabela 21 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F3) | 172 |
| Tabela 22 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F3) | 173 |
| Tabela 23 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F3) | 174 |
| Tabela 24 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F1) | 175 |
| Tabela 25 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F1) | 175 |
| Tabela 26 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F1) | 176 |
| Tabela 27 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F1) | 176 |
| Tabela 28 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F1) | 177 |
| Tabela 29 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 6 (F1) | 177 |
| Tabela 30 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 (F1) | 178 |
| Tabela 31 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F3) | 179 |
| Tabela 32 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F3) | 179 |
| Tabela 33 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F3) | 180 |
| Tabela 34 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F3) | 180 |
| Tabela 35 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F1) | 181 |
| Tabela 36 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F1) | 182 |
| Tabela 37 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F1) | 182 |
| Tabela 38 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F1) | 183 |
| Tabela 39 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F1) | 183 |
| Tabela 40 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 6 (F1) | 184 |
| Tabela 41 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 (F1) | 184 |
| Tabela 42 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 8 (F1) | 185 |
| Tabela 43 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F3) | 186 |
| Tabela 44 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F3) | 186 |
| Tabela 45 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F3) | 187 |
| Tabela 46 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F3) | 188 |
| Tabela 47 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F3) | 188 |
| Tabela 48 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F1) | 189 |
| Tabela 49 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F1) | 190 |
| Tabela 50 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F1) | 190 |
| Tabela 51 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F1) | 191 |
| Tabela 52 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F1) | 191 |
| Tabela 53 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 6 (F1) | 192 |

| | |
|---|-----|
| Tabela 54 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 (F1) | 193 |
| Tabela 55 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para Consigne générale (F2)..... | 194 |
| Tabela 56 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para Pour une compréhension globale (F3) | 194 |
| Tabela 57 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 1 (F3) | 195 |
| Tabela 58 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 2 (F3) | 196 |
| Tabela 59 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 3 (F3) | 196 |
| Tabela 60 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 4 (F3) | 197 |
| Tabela 61 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 5 (F3) | 197 |
| Tabela 62 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 1 (F1) | 198 |
| Tabela 63 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 2 (F1) | 199 |
| Tabela 64 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 3 (F1) | 199 |
| Tabela 65 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 4 (F1) | 200 |
| Tabela 66 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 5 (F1) | 200 |
| Tabela 67 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 6 (F1) | 201 |
| Tabela 68 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 7 (F1) | 201 |
| Tabela 69 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para Consigne général (F2) | 202 |
| Tabela 70 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para Pour une compréhension globale (F2) | 203 |
| Tabela 71 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para Pour une compréhension plus détaillée (F2)..... | 203 |
| Tabela 72 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 1 (F3) | 204 |
| Tabela 73 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 2 (F3) | 205 |
| Tabela 74 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 3 (F3) | 205 |
| Tabela 75 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 4 (F3) | 206 |
| Tabela 76 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 5 (F3) | 206 |
| Tabela 77 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 6 (F3) | 207 |
| Tabela 78 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 6 (F3) | 207 |
| Tabela 79 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 1 | 208 |
| Tabela 80 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 2 | 209 |
| Tabela 81 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI - Semana 7 :Questionário de (auto) avaliação - Parte 2..... | 210 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Tipologias das principais estratégias para a compreensão de documentos orais e visuais proposto por Cuq e Gruca | 97 |
| Quadro 2 - Principais tipologias de questão | 100 |
| Quadro 3 - Questões que compuseram a parte <i>Com relação a você</i> | 116 |
| Quadro 4 - Questões que compuseram a parte <i>Com relação à compreensão oral</i> | 122 |
| Quadro 5 - Semanas do módulo de formação <i>Ensino da compreensão oral em Francês</i> | 128 |

LISTA DE SIGLAS

Didática de Línguas Estrangeiras (DDLE)
Didática do Francês Língua Estrangeira (FLE)
Didática das Línguas Estrangeiras (doravante DDL)
Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Programa de Licenciatura Internacional para a França (PLI-França)
Programa de Licenciatura Internacional para Portugal (PLI-Portugal)
Idiomas Sem Fronteiras (IsF)
Ministério da Educação (MEC)
Secretária da Educação Superior (SeSu)
Alemão sem Fronteiras (IsF-Alemão)
Espanhol sem Fronteiras (IsF-Espanhol)
Francês sem Fronteiras (IsF-Francês)
Italiano sem Fronteiras (IsF-Italiano)
Japonês sem Fronteiras (IsF-Japonês)
Português para estrangeiro sem Fronteiras (IsF-Português)
Universidade de São Paulo (USP)
Escola Politécnica da USP (EPUSP)
Centro de Línguas da Faculdade de Letras Filosofia e Ciências Humanas (CL-FFLCH)
Escola Politécnica (EPUSP)
Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli)
Conselho Nacional de Educação (CNE)
Francês para Objetivo Universitário (FOU)
Francês para Objetivo Específico (FOS)
Participantes Experientes (PE).
Participantes Inexperientes (PI)
compreensão oral (CO)
Ficha de apreciação do professor em formação (F1)
Fiche d'activité pour l'apprenant (F2)
Ficha (meta) reflexiva do professor em formação (F3)
Questionário de Múltipla Escolha (QME)

Sumário

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 24 |
| I.Histórico da pesquisa | 27 |
| II.Objetivos e perguntas de pesquisa | 30 |
| III. Organização da dissertação | 31 |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 33 |
| 1.DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 34 |
| 1.1.Reflexões sobre a formação de professores..... | 34 |
| 1.2.O ensino da compreensão oral ao longo da Didática de Línguas Estrangeiras | 49 |
| 2.A COMPREENSÃO ORAL..... | 71 |
| 2.1.A mobilidade acadêmica entre o Brasil e a França: o lugar da compreensão oral | 71 |
| 2.2.A noção de competência em língua estrangeira | 78 |
| 2.3.A competência de compreensão oral | 85 |
| 2.4.O ensino para o desenvolvimento da competência de compreensão oral em Francês Língua Estrangeira - FLE | 89 |
| METODOLOGIA..... | 103 |
| 1.Natureza e orientação metodológica da pesquisa | 105 |
| 2.Contexto da pesquisa..... | 107 |
| 3.Participantes | 110 |
| 3.1.A pesquisadora | 110 |
| 3.2.Os participantes inscritos na disciplina <i>Atividades de Estágio-Francês</i> | 114 |
| 4.Perguntas e objetivos da pesquisa | 124 |
| 5. A produção e coleta dos dados | 125 |
| 5.1.Formação de professores em FLE: o módulo <i>Ensino da compreensão oral em Francês</i> | 126 |
| 5.2.Os instrumentos de coleta de dados..... | 130 |
| 5.3. Descrição detalhada das atividades semanais do módulo <i>Ensino da compreensão oral em Francês</i> | 133 |

| | |
|--|-----|
| 5.4. Apresentação do <i>corpus</i> da pesquisa..... | 156 |
| ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 211 |
| 1. Da identificação das categorias | 213 |
| 2. Análise dos dados referentes à Categoria 1 – Critérios de seleção de documentos | 216 |
| 3. Análise dos dados referentes à Categoria 2 – Didatização..... | 230 |
| 4. Análise e discussão dos dados referentes à Categoria 3 - Etapas metodológicas para exploração de documentos..... | 245 |
| 5. Etapa de (auto) avaliação - Questionário de (auto) avaliação do módulo | 261 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 267 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 271 |
| APÊNDICES | 276 |
| APÊNDICE A - Termo de consentimento para uso dos dados coletados | 277 |
| APÊNDICE B - Questionário diagnóstico <i>Avaliação de Perfil</i> | 278 |
| APÊNDICE C - Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?..... | 283 |
| APÊNDICE D - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 2 : Erasmus ? Qu'est-ce que c'est..... | 285 |
| APÊNDICE E - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?..... | 288 |
| APÊNDICE F - Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 3 : Un système explique | 289 |
| APÊNDICE G - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 3 : Un système expliqué..... | 291 |
| APÊNDICE H - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 3 : Un système expliqué | 293 |
| APÊNDICE I -Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 4 : La pensée sociale | 294 |
| APÊNDICE J - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 4 : La pensée sociale..... | 296 |
| APÊNDICE K - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 4 : La pensée sociale | 298 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE L - Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 5 : Le langage dans la tête | 300 |
| APÊNDICE M - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 5 : Le langage dans la tête . | 302 |
| APÊNDICE N - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 5 : Le langage dans la tête | 304 |
| APÊNDICE O - Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel..... | 306 |
| APÊNDICE P - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel | 307 |
| APÊNDICE Q - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel..... | 309 |
| APÊNDICE R - Questionário de (auto) avaliação do módulo - Semana 7 | 311 |
| APÊNDICE S – PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 5 : Le langage dans la tête | 314 |
| APÊNDICE S – PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel..... | 316 |
| ANEXOS | 318 |
| ANEXO A – Transcrições dos documentos orais utilizados..... | 319 |

INTRODUÇÃO

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*

O ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil vem se modificando em função de novas demandas oriundas de contextos e necessidades de comunicação diversos.

No âmbito acadêmico brasileiro, políticas de incentivo à internacionalização foram adotadas no Brasil visando promover o aumento da mobilidade de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação. As relações internacionais assumiram, conseqüentemente, maior destaque, pois os intercâmbios científicos tornaram-se mecanismos acessíveis de formação acadêmica e profissional, visando inovação e desenvolvimento das áreas de conhecimento.

Nesse contexto, no qual se busca promover o diálogo entre pesquisadores e facilitar a divulgação das pesquisas realizadas em diferentes países, comunicar-se em outras línguas tornou-se um imperativo e, conseqüentemente, discussões e iniciativas concernentes ao ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil foram colocadas em pauta.

Uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), da Secretária da Educação Superior (SeSu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES) deu início ao Programa *Idiomas Sem Fronteiras (IsF)*, cujo objetivo é promover ações de ensino voltadas para o incentivo à aprendizagem de LE. Com forte atuação na área do Inglês Língua Estrangeira, o programa está em processo de expansão por meio de projeto piloto em outras áreas, dentre elas o Francês Língua Estrangeira.

O ensino-aprendizagem de LE toma, então, novos contornos a partir dessas demandas que exigem dos professores formação específica que leve o intercambista a uma excelente inserção nas Instituições de Ensino Superior (IES) em países estrangeiros.

Com relação ao ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira, mais especificamente, especialistas na área da Didática das Línguas Estrangeiras, apontam que a preparação em Língua Estrangeira antes da mobilidade é fundamental e destacam que uma das competências mais solicitadas dos alunos em intercâmbio é a compreensão oral, principalmente no que se refere às estratégias para compreender as aulas expositivas, *Cours Magistraux* (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011; PARPETTE, 2008) Outros pesquisadores na área também destacam a compreensão oral como uma das competências mais difíceis de se desenvolver e imprescindível para a interação em contextos diversos de contato com a Língua Estrangeira (GREMO; HOLEC, 1990, PORCHER, 1995; CORNAIRE, 1998;)

Nesse sentido, é fundamental a necessidade de nos atentarmos à formação de professores de LE, pois, para atender a essas novas demandas, eles devem ser preparados para

promover ações de ensino visando o desenvolvimento de competências específicas próprias às situações de comunicação em meio universitário estrangeiro.

Nesta pesquisa, interessa-nos, de sobremaneira, o desenvolvimento da compreensão oral na perspectiva do ensino relacionada, mais especificamente, à formação de futuros professores voltada para o ensino dessa competência.

Como pensar sobre o desenvolvimento da compreensão oral na perspectiva do ensino, visando formar futuros professores para o trabalho com essa competência? Do ponto de vista teórico, buscamos, com relação à formação de professores, compreender as noções de abordagem do professor, sentido de plausibilidade e formação crítico-reflexiva. Com relação à compreensão oral e seu ensino, buscamos compreender as noções de competência, compreensão e compreensão oral, bem como estratégias de aprendizagem e tipologias de questão.

Esta pesquisa foi concretizada por meio da realização do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês*, que integrou a disciplina *Atividades de Estágio-Francês* do curso de licenciatura em Letras/Francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Os dados desta pesquisa consistem em textos escritos produzidos em resposta aos questionários e fichas formativas empregados ao longo da realização do módulo de formação pelos alunos de licenciatura matriculados na disciplina *Atividades de Estágio-Francês* no segundo semestre letivo de 2015.

Os dados foram analisados segundo os pressupostos teóricos da análise de conteúdo apresentados por Laurence Bardin (2011)

Focalizando o ensino para o desenvolvimento da compreensão oral e a formação de futuros professores de Francês Língua Estrangeira, entende-se que esta pesquisa trará contribuições para a área de Didática das Línguas Estrangeiras, particularmente, no contexto de concepção de cursos de francês com vistas à preparação para a mobilidade acadêmica.

Após essa exposição do nosso objeto de estudo, dos pressupostos teóricos e do contexto dessa pesquisa, passaremos, nas próximas seções, ao histórico de nossa pesquisa, às perguntas e objetivos de pesquisa e à organização desta dissertação.

I.Histórico da pesquisa

Meu interesse pela compreensão oral (doravante CO) e seu ensino começou em 2009, quando entrei, pela primeira vez, em contato com a língua francesa ao dar início à minha habilitação em francês, no curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (doravante FFLCH-USP), no qual havia ingressado em 2008.

Nesse momento, deparei-me com minha dificuldade em compreender o que me era apresentado oralmente em língua francesa e, assim, busquei nas disciplinas de licenciatura caminhos para compreender como o professor poderia auxiliar o desenvolvimento das competências orais. Além disso, minhas inquietações e motivações me levaram a desenvolver o projeto de Iniciação Científica, *As competências Orais no ensino da língua francesa: análise de manuais concebidos segundo a perspectiva acional e elaboração de atividades para a formação continua de professores de francês*, no qual analisei enunciados de exercícios de compreensão oral em livros didáticos para iniciantes.

Com esse trabalho pude ampliar o contato com a língua francesa e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem da compreensão oral, reflexão esta que me acompanhou durante meu próprio percurso de aprendizagem.

Em 2011 passei a integrar o quadro de monitores do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH- USP, iniciando assim, meu percurso como professora/monitora do Curso de Francês para Iniciantes (doravante CFI-Poli). Os cursos oferecidos pelo CFI-Poli adotavam uma abordagem de ensino mais centrada nos objetivos específicos dos alunos da área de Engenharia e do curso de Relações Internacionais que visavam realizar intercâmbio acadêmico. Diante desse público e dessa demanda específica de formação para a mobilidade acadêmica, não se empregavam livros didáticos e, desse modo, grande parte do material pedagógico utilizado era elaborado pelos próprios professores/monitores com o auxílio e supervisão da coordenação pedagógica.

Nesse contexto, minha primeira experiência com a elaboração de material pedagógico, percebi que o interesse pelo trabalho voltado para o desenvolvimento da compreensão oral não era só meu, pois meus colegas também apontavam dificuldades em encontrar documentos orais e elaborar atividades para esse fim.

Como, geralmente, dentro da dinâmica de trabalho adotada, os professores/monitores de um mesmo módulo trocavam materiais e elaboravam atividades e provas em conjunto, as atividades concernentes ao ensino da CO ficavam, na maioria das vezes, sob minha

responsabilidade. A seleção e didatização dos documentos me permitiu dar continuidade aos meus questionamentos iniciais e, de alguma forma, avançar para novos caminhos que se abririam com o Mestrado, anos mais tarde.

Em 2012, com a experiência de mobilidade na Universidade Lumière Lyon II, pude vivenciar as especificidades do contexto acadêmico francês e constatar que a carga horária a qual os alunos eram expostos a situações de compreensão oral era realmente grande. Os *Cours magistraux*, como são chamadas as aulas expositivas em grandes anfiteatros estavam presentes em todas as disciplinas, demandando dos alunos estratégias para compreender e anotar o que os professores explicavam.

De volta ao Brasil e à minha função de professora/monitora do CFI-Poli, pude compreender os anseios dos nossos alunos que se preparavam para a mobilidade e comecei a preparar minhas aulas de CO levando em consideração a experiência que tinha vivido em Lyon.

Dessa forma, aproveitando o contexto no qual estava inserida desde 2011, busquei me aproximar de estudos sobre o ensino de línguas em contextos específicos, em particular, o ensino de Francês para Objetivo Específico (FOS) e de Francês para Objetivo Universitário (FOU) tal como propostos por Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette (2004 e 2011). Estes especialistas da área enfatizam que a CO é uma das competências que devem ser trabalhadas em cursos de preparação para a mobilidade.

Mais amadurecida e consciente de que a continuidade dos meus estudos e pesquisas sobre a CO poderia se dar no Mestrado, em 2014, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. Meu objetivo inicial era refletir sobre as duas questões que me acompanharam ao longo de minha formação, ora como aluna, ora como professora: o desenvolvimento da compreensão oral e a preparação para mobilidade.

Observando as especificidades das demandas e necessidades dos alunos do CFI-Poli, como professora e, naquele momento, também como pesquisadora, passei a refletir sobre as etapas metodológicas propostas para identificar as necessidades linguísticas, culturais e acadêmicas de alunos que se preparavam para a mobilidade.

Nesse sentido, o meu projeto de pesquisa inicial foi intitulado *Desenvolvimento da compreensão oral no ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU) na Escola Politécnica* e começou com as seguintes indagações: quais competências e habilidades em francês devem ser desenvolvidas para um desempenho satisfatório dos alunos brasileiros inscritos em programas de intercâmbio em Instituições de Ensino Superior na França? Na

preparação para mobilidade, qual a formação dos estudantes para compreensão oral? Quais tipologias de atividade facilitam o desenvolvimento da compreensão oral?

Em 2015, desliguei-me do CFI-Poli em função de uma nova oportunidade e novas experiências de ensino. Fui aceita em um programa de monitoria na Universidade de Guelph no Canadá e, também nesse contexto, uma de minhas responsabilidades era elaborar material voltado para o desenvolvimento das competências orais. Esta experiência foi interessante na medida em que pude, em um outro contexto universitário de língua francesa, dar continuidade às questões do Mestrado.

Ao voltar ao Brasil, no primeiro semestre de 2015, fui contemplada com uma bolsa CAPES e, portanto, não voltei a ministrar aulas no CFI-Poli. Na ocasião do meu retorno, minha orientadora e eu discutimos as questões relacionadas à CO na perspectiva do professor em formação e as dificuldades que poderia encontrar para aprender a ensinar a CO, o que significaria desenvolver uma consciência crítica de todos os processos que envolvem o trabalho com essa competência.

Dessa forma, o projeto foi reestruturado com objetivo de contemplar a formação de professores para o desenvolvimento da compreensão oral em contexto universitário e ganhou um novo nome: *O ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo*. A mudança foi acertada, pois a Professora Dra Heloisa Brito de Albuquerque-Costa, minha orientadora, além de ministrar disciplinas ligadas à licenciatura no Curso de Letras Francês/Português, cujo foco recai sobre a formação de professores, é também diretora do Centro de Interdepartamental de Línguas da FFLCH, responsável pela promoção de cursos e atividades ligados à iniciação à docência de alunos da licenciatura.

Na banca de qualificação, as professoras Dra. Cristina da Rosa Bustamante e Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia confirmaram que o foco de minha pesquisa apontava para a formação de professores e estava voltado para o ensino da compreensão oral. Assinalaram a importância da temática da CO dentro do contexto universitário, considerando que os participantes da pesquisa, futuros professores de francês poderiam se deparar com a função de ministrar aulas para a mobilidade acadêmica.

Decidimos, minha orientadora e eu, executar o módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês* no segundo semestre de 2015 durante a disciplina pela qual ela era responsável no semestre em questão: *Atividades de Estágio – Francês*. É importante destacar que essa disciplina focaliza discussões e reflexões concernentes às questões didático-

metodológicas que envolvem o ensino de língua francesa, além de promover atividades de teor prático, como análise de material e elaboração de atividades, visando o desenvolvimento dos futuros professores. Outro aspecto a ser destacado refere-se ao nível de francês dos inscritos na disciplina, pois grande parte apresenta nível avançado.

Nesse sentido, o módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês* foi pensado para atender às reflexões desta pesquisa sobre ensino-aprendizagem ligadas ao ensino da CO, considerando o perfil dos alunos inscritos na disciplina, seus questionamentos ligados ao ensino da CO, à formação para virem a ser professores de FLE e seus conhecimentos linguísticos.

Diante da complexidade das questões que permeiam a formação de professores e o ensino da compreensão oral, buscamos promover momentos de reflexão e metarreflexão a partir das atividades propostas no módulo. Como eixos norteadores da pesquisa, elegemos dois temas: *seleção e análise de documentos orais e didatização e exploração de documentos orais*. Posteriormente, esses temas deram origem às categorias de análise.

II. Objetivos e perguntas de pesquisa

Diante do exposto ao longo do histórico desta dissertação, as perguntas e objetivos de pesquisa que nortearam nosso trabalho e que orientaram a produção, análise e discussão dos dados são:

- Quais critérios adotar para analisar e selecionar documentos orais visando o desenvolvimento da compreensão oral?
- Quais aspectos didático-metodológicos o professor deve considerar para realizar a didatização do documento oral selecionado?
- Quais atividades didático-pedagógicas podem ser elaboradas para cada documento oral selecionado?
- Quais são os critérios para selecionar uma tipologia de atividade para a compreensão de um determinado documento oral?
- Quais são as etapas didático-metodológicas a serem empregadas na exploração de documentos orais?
- Como favorecer a formação de futuros professores de maneira autônoma e crítico-reflexiva para o ensino compreensão oral?

Essas perguntas deram origem aos seguintes objetivos de pesquisa:

- Verificar como os professores em formação compreendem as etapas didático-metodológicas para o ensino da compreensão oral;
- Investigar quais critérios podem ser adotados para selecionar, analisar e didatizar documentos orais;
- Promover o desenvolvimento crítico-reflexivo dos futuros professores para o ensino da compreensão oral e para o trabalho com documentos orais autênticos.

III. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três partes que, após esta introdução, apresentam-se em:

Fundamentação teórica: dividida em dois capítulos que abarcam os principais temas tratados nesta pesquisa:

No primeiro capítulo, *Da formação de professores* abordaremos as referências teóricas que fundamentam nossa pesquisa com relação à formação de professores. Na seção *Reflexões sobre a formação de professores*, discutiremos, do ponto de vista da Didática de Línguas Estrangeiras, as diferentes acepções atribuídas ao termo abordagem com o objetivo compreender aspectos relacionados à formação de professores voltada para a reflexão crítica. Na seção, *O ensino da compreensão oral ao longo da Didática de Línguas Estrangeiras*, teceremos considerações a respeito dos conceitos de método, metodologia e abordagem para, então, apresentarmos o tratamento conferido ao ensino da compreensão oral nas principais correntes teórico-metodológicas concernentes ao ensino de Língua Estrangeira.

No segundo capítulo, *A compreensão oral*, abordaremos as referências teóricas que fundamentam nossa pesquisa com relação à compreensão oral e seu ensino. Na primeira seção, *A mobilidade acadêmica entre o Brasil e a França: o lugar da compreensão oral*, apresentaremos o contexto de mobilidade acadêmica na Universidade de São Paulo. Na segunda seção, *A competência de compreensão oral*, discutiremos a noção de competência para, então, apresentar modelos de compreensão e abordar as estratégias de aprendizagem. Na terceira seção, *O ensino para o desenvolvimento da competência de compreensão oral em*

Francês Língua Estrangeira – FLE, trataremos das estratégias de escuta e das intervenções pedagógicas visando compreender seus papéis no desenvolvimento da competência de compreensão oral.

Metodologia: primeiramente, apresentaremos as escolhas metodológicas que orientaram a realização desta pesquisa, o contexto no qual ela foi desenvolvida e o perfil dos participantes que a integraram. Em seguida, explicitaremos o processo de produção de coleta de dados, apresentado os instrumentos elaborados para esse fim e os dados obtidos.

Análise e discussão: nesta parte, apresentaremos, primeiramente, o processo de identificação das categorias de análise e agrupamento dos dados. Em seguida, apresentaremos a análise detalhada do *corpus* da pesquisa à luz do referencial teórico, buscando responder às perguntas de pesquisa e discuti-las em função dos objetivos propostos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

La véritable Voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à voir de nouveaux yeux

Marcel Proust

1.DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, abordaremos as referências teóricas que fundamentam nossa pesquisa com relação à formação de professores e que orientaram nossas ações pedagógicas ao longo da realização prática deste trabalho, visando promover à sensibilização de futuros professores para o trabalho com compreensão oral

1.1.Reflexões sobre a formação de professores

As reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras levaram-nos a questionamentos relacionados ao momento histórico no qual as primeiras comunicações em língua estrangeira se inscreveram. Pesquisadores de diferentes áreas apontam que a necessidade de comunicar com falantes de outros idiomas surgiu em função das relações comerciais, militares ou sociais entre diferentes povos a partir seus primeiros descolamentos no mundo antigo.

A partir desses primeiros contatos entre falantes que não partilhavam a mesma língua e cultura, as aprendizagens de língua configuravam-se como um processo natural e ocorriam pela interação imediata com o outro, como apontam Claude Germain (1993) e Selma Cestaro (2008). A intensificação dessas relações entre falantes de línguas diferentes despertou em alguns povos a preocupação em aprender e ensinar línguas estrangeiras.

Segundo Germain (1993), os primeiros vestígios atestando o ensino sistemático de línguas estrangeiras remontam ao aparecimento da escrita cuneiforme entre os sumérios nos anos 3000 a.c.. Esse povo, ao ser conquistado por acadianos, passou a ensinar-lhes sua língua por meio da escrita.

Ainda segundo o autor, a necessidade de aprender a língua dos ocupantes conquistados também esteve presente em outros povos. Assim, os romanos, por exemplo, aprendiam o grego como segunda língua objetivando a leitura dos textos produzidos pela civilização grega em função de seu prestígio. É para o ensino de grego aos romanos que se encontram os primeiros registros de livros de ensino de língua por meio dos textos literários clássicos (GERMAIN, 1993).¹

¹ Não nos alongaremos sobre os primórdios do ensino de línguas estrangeiras, pois não é objetivo deste trabalho. Para maiores detalhes GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

Nessas primeiras manifestações de ensino registradas, já é possível observar três elementos envolvidos: o ensinar; o aprender; os meios pelos quais passam o aprender e o ensinar. Nesse sentido, essas reflexões não são recentes estão inscritas em um período que corresponde a milhares de anos de história de ensino de línguas.

Milhares de anos após essas primeiras relações, diversas questões relacionadas ao lugar epistemológico e científico ocupado pelo ensino-aprendizagem foram levantadas e, nesse contexto, a Didática das Línguas Estrangeiras (doravante DDLE) ocupou-se das reflexões consonantes ao ensinar e ao aprender uma língua estrangeira em busca de um conjunto de práticas a serem empregadas por aquele que ensina, ou seja, o professor, objetivando a aprendizagem do aluno.

Segundo Germain (2000, p.30), no que se refere ao ensino, didática interessa-se pela *démarche didactique* e os dois aspectos que a integram: de um lado, as modalidades de ensino que tem por objetivo favorecer a aprendizagem por parte dos alunos, levando-os a apropriar-se de determinados conteúdos; do outro, a organização das atividades didáticas. Por modalidades de ensino, o autor entende que se trata de técnicas, estratégias, meios ou procedimentos a serem empregados no processo de ensino.

Em relação ao aprender, Germain aponta que a didática ocupa-se do estudo dos *mécanismes d'appropriation* empregados pelo aluno no processo de aprendizagem mediado por um professor. Sobre os mecanismos de apropriação, o autor explica que faz uso dessa expressão para designar:

[...] tudo aquilo que concerne aos processos de aprendizagem, às operações mentais, às operações cognitivas, aos estilos de aprendizagem, às estratégias de aprendizagem, etc. (GERMAIN, 2000, p.30)²

Entendemos que essa relação de ensino-aprendizagem é complexa, pois ela se dá a partir da consonância entre as diversas possibilidades de *démarches didactiques*, que é integrada por diversos fatores, e os mecanismos de apropriação, que é a soma de vários elementos.

Delimitando os interesses próprios à Didática de Línguas Estrangeiras (DDLE) e à Didática do Francês Língua Estrangeira (FLE), Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2008)

² Tradução nossa. No original : « [...] tout ce qui a trait aux processus d'apprentissage, aux opérations mentales, aux opérations cognitives, aux styles cognitifs, aux styles d'apprentissage, aux stratégies d'apprentissage, etc. »

afirmam que as condições e modalidades de ensino e de apropriação da língua estrangeira em meio não natural são foco dessas disciplinas.

Para os autores o estudo das modalidades de ensino diz respeito aos conhecimentos que podem ser estabelecidos sobre as condições, as metodologias e as técnicas de orientação. Já os estudos referentes às modalidades de apropriação, eles precisam que:

[...] todos os conhecimentos podem ser estabelecidos sobre as condições, as metodologias e as técnicas de apropriação sob orientação (*aprendizagem*). Os aspectos puramente psicológicos ou neurológicos não são da competência da DDLES, mas da neurologia e da psicologia. (CUQ; GRUCA, 2009, 52. Grifo dos autores)³

Os diversos estudos sobre as modalidades de ensino e de aprendizagem oriundos da DDLE orientam as práticas pedagógicas que pautam as relações de ensino-aprendizagem em sala de aula e que se modificaram em função dos novos conhecimentos produzidos.

Para compreender e nomear as práticas de ensino-aprendizagem, que foram sendo modificadas ao longo do tempo, os termos método, metodologia e abordagem são constantemente utilizados e redefinidos, segundo diferentes autores, a fim de abarcar a complexidade dessas relações. Nesse sentido, retomamos algumas dessas noções e os momentos nos quais elas foram definidas.

Edward Anthony, em 1963, tratando das terminologias na área de ensino de línguas estrangeiras coloca *abordagem, método e técnica* em uma relação hierárquica. Para o autor, a abordagem abarca o método e diz respeito à natureza da língua e à natureza do ensino e do aprendizado de línguas. O método, por sua vez, executado por técnicas, é “um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem” (ANTHONY, 1963)⁴.

A importância do seu estudo é a tentativa de definição dos termos e evitar seus usos indiscriminados. Como exemplo o autor utiliza o método áudio oral, como ficou amplamente conhecido na época. De acordo com sua proposta de definição acima, a utilização do termo está equivocada. Trata-se da abordagem áudio-oral, pois a partir desse conceito, a abordagem orienta o método.

³ Tradução nossa. No original: «[...]toutes les connaissances qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies e les techniques d’appropriation sou guidage (*apprentissage*). Les aspects purement psychologiques et neurologiques ne sont pas du ressort de la DDLES mais de la neurologie ou de la psychologie.

⁴ Utilizamos a tradução sem paginação realizada por MEIRELES, A. J. ; ALBUQUERQUE RODRIGUES, V. M.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. História de Ensino de Língua no Brasil. n° 5 - 1/2011.

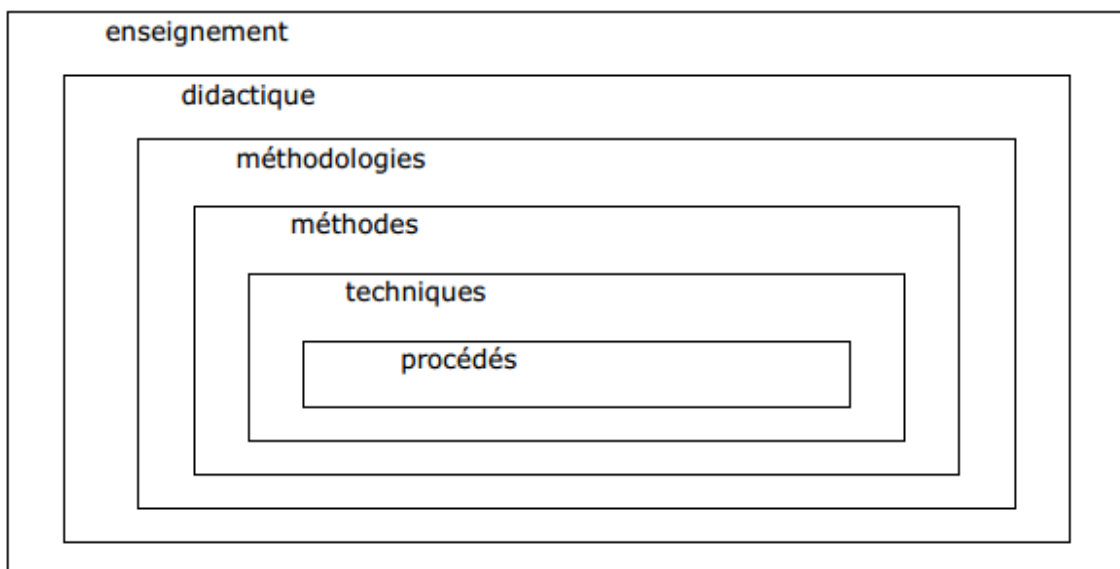
Elaine Ferreira do Vale Borges e Vera Lucia Menezes salientam que, da proposta de hierarquização de Anthony

[...] erguem-se dois pilares de sustentação teórica para a constituição de uma *abordagem de ensino de língua*, um referente a uma visão de linguagem e outro relacionado a uma visão de ensino-aprendizagem. (2011, p. 338, grifo das autoras)

Em contexto brasileiro, dentro da proposta de hierarquização dos termos, Vilson Leffa, explica a necessidade de refinamento terminológico. Segundo o autor, o termo método era empregado de forma muito abrangente, pois fazia referência desde teorias que fundamentavam a língua até a elaboração de um determinado curso. Em função dessa falta de delimitação, o autor defende a subdivisão e aponta a abordagem como termo consoante aos pressupostos teóricos que dizem respeito à língua e sua aprendizagem. O método, nessa subdivisão, refere-se às normas de aplicação da abordagem. (LEFFA, 1988)

Christian Puren, em estudos relacionados à didática de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE), também em 1988, apresenta o termo método em relação hierárquica com outro termo: metodologia:

Figura 1 - Relação entre os termos metodologia e método.



Fonte: Puren, 1988, p. 13

De acordo com a figura proposta por Puren, existe uma relação de pertencimento que define os termos. Partindo do mais geral, o *ensino* é a forma sistemática de transmitir

conhecimentos, englobando a didática, que, por sua vez, se ocupa das diferentes maneiras de se transmitir o conhecimento, se tratando nesse caso das metodologias de ensino-aprendizagem. Para o autor, as metodologias são

[...] formações históricas relativamente diferentes, pois se situam em um nível superior, no qual se consideram elementos sujeitos às variações históricas determinantes [...] (PUREN, 1988, p. 13).⁵

Por guardarem estreita relação com elementos que se modificam devido a variações históricas, as metodologias, segundo Puren, apresentam aspectos particulares relacionados a objetivos gerais de aprendizagem, a conteúdos linguísticos e culturais, a teorias de referência de outras áreas do conhecimento (Linguística, Pedagogia, Psicologia) e a situações de ensino (ritmos escolares, horas de ensino, número de alunos por classe, entre outros). Isso significa que de uma metodologia para outra há diferenças que se explicam historicamente.

O método, por sua vez, é constituído por elementos mais durativos, pois possui objetivos técnicos comuns a todo ensino de língua estrangeira, como, por exemplo, imitar, repetir, selecionar. O autor precisa que método é o

[...] conjunto de procedimentos e de técnicas de aula visando suscitar nos alunos um comportamento ou atividade determinados. [e] designam tudo aquilo que o professor pode fazer para criar e manter em seus alunos o máximo de interesse e participação em sala (PUREN, 1988, p. 13).

Diferentemente de Anthony (1963), Puren (1988) não define, neste trabalho, termo abordagem. No entanto, é possível depreender que, em termos conceituais, há uma aproximação entre o que o primeiro define como abordagem e o segundo por metodologias, pois ambos dizem respeito à natureza da língua e seu ensino.

Outros autores franceses na área da didática da língua francesa, como Cuq (2003), definem método e metodologia da seguinte maneira:

⁵ Tradução nossa. No original: [...] sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes [...]

[...] um método corresponde, em didática de línguas, ao conjunto de procedimentos de implementação de um princípio metodológico único (CUQ, 2003, p. 164)⁶.

[...] metodologia designa as construções metodológicas de conjuntos datados que se esforçaram para responder coerentemente e permanentemente e universalmente à totalidade de questões concernentes às maneiras de fazer em diferentes domínios do ensino-aprendizagem das línguas (CUQ, 2003, p.166)⁷

Para esse autor, o termo abordagem está relacionado à abordagem comunicativa que, na época em que surgiu no início dos anos 1970, pretendia marcar uma distância metodológica com as outras correntes que a precederam. Além disso, nessa época, para estabelecer a diferença entre os termos metodologia e abordagem outros aspectos eram considerados prioritários como estar atento às necessidades de comunicação e aos contextos de aprendizagem.

As abordagens comunicativas, dando a entender que “é comunicando que aprendemos a comunicar”, apresentavam-se como facilmente adaptáveis e abertas à diversidade de contextos (CUQ, 2003, p. 24)⁸.

Nesse cenário, no qual a abordagem comunicativa vigorava enquanto orientação de ensino-aprendizagem, outros pesquisadores alimentam as discussões sobre terminologias método, metodologia e abordagem.

N. S. Prabhu (1987) faz uma importante contribuição na tentativa de definição do termo metodologia. O autor compreende o método como uma série de prescrições a serem seguidas pelo professor, prescrições essas formuladas por teóricos. Sua crítica repousa no distanciamento desse conjunto de prescrições com o que de fato ocorre na sala de aula:

⁶ Tradução nossa. No original: une méthode correspond en didactique de langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. (p.164)

⁷ Tradução nossa. No original: [...] méthodologie désigne des constructions méthodologiques d'ensemble datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues.

⁸ Tradução nossa. No original: Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que « c'est communiquer qu'on apprend à communiquer », se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité de contextes

O que um professor faz na sala de aula não é unicamente, ou mesmo principalmente, determinado pelo método de ensino que ele ou ela pretende seguir. Existe um complexo de outras forças em jogo, em formas e graus variados (PRABHU, 1987, p. 105)⁹.

Exemplificando essas forças presentes na sala de aula, Prabhu cita o desejo de adequar-se aos padrões, preservar sua auto-imagem e *status* em relação a seus pares, a sensação de lealdade ao tipo de ensino que experimentou enquanto aluno e ao tipo de ensino praticado pelo professor e salienta que

Acima de tudo, há uma relação para manter com uma classe de alunos, envolvendo fatores como interpretações de atitudes e sentimentos, ansiedades sobre a manutenção do status ou popularidade, e temores sobre perda de rosto (PRABHU, 1987, p. 105)¹⁰.

Nesse sentido os métodos não determinam o que o professor faz em aula com seus alunos, pois seu fazer fruto da relação complexa entre uma série de fatores, incluindo sua *percepção e intuição*. Dessa relação, o autor cunha a noção de *senso de plausibilidade*, que consiste na compreensão subjetiva do professor a respeito das ações de ensino que realiza. Nesse contexto, metodologia é configurada pelas ações guiadas pelo senso de plausibilidade do professor. (PRABHU, 1987)

Em seu artigo *There is no best method – why?* (1990), Prabhu aponta que não há métodos bons ou ruins, mas afirma a necessidade do professor perceber os princípios e crenças que pautam seu fazer como forma de estabelecer uma coerência entre seu ensinar e o contexto no qual está inserido.

B. Kumaravadivelu (2003), concordando com os estudos de Prabhu, mas se opondo radicalmente ao conceito de método e suas prescrições, aponta que sempre houve dificuldade em utilizar os métodos tal qual foram concebidos, pois há uma dicotomia entre teoria e prática: os métodos são elaborados por teóricos e não por professores. Desse contexto, resulta uma disjunção entre o método como proposto pelos teóricos e o método aplicado pelos professores.

⁹ Tradução nossa. No original: What a teacher does in the classroom is not solely, or even primarily, determined by the teaching method he or she intends to follow. There is a complex of other forces at play, in varied forms and degrees.

¹⁰ Tradução nossa. No original: Above all, there is a relationship to maintain with a class of learners, involving factors such as interpretations of attitudes and feelings, anxieties about maintaining status or popularity, and fears about loss of face.

Ademais, para o autor, o método é limitado, pois é baseado em conceitos idealizados para contextos idealizados e, nesse sentido, assevera que:

Uma vez que as necessidades de aprendizagem de línguas e as necessidades de ensino, desejos e situações são imprevisivelmente numerosas, nenhum método idealizado pode prever todas as variáveis, a fim de fornecer as sugestões locais que os professores tanto precisam enfrentar os desafios com os quais se deparam todos os dias de sua vida profissional. Como um exercício predominantemente de cima para baixo, a concepção e a construção dos métodos têm sido largamente guiadas por abordagens formatadas que supõe o mesmo público-alvo com objetivos em comum (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28)¹¹.

Para o autor, o conceito de método falha na tentativa de explicar a complexidade das operações de ensino na medida em que a interação de diversos fatores, como, por exemplo, a “cognição do professor, percepção do aluno; necessidades sociais; contextos culturais”, é ignorada (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 29) e, desse modo, assegura que há uma necessidade de reconfigurar a relação entre teóricos e professores na medida em que propostas pedagógicas validas podem surgir apenas da experiência em sala de aula.

Nesse cenário, Kumaravadivelu (2003) apresenta o que ele intitula de *condição pós-método*, que, segundo ele, é a inter-relação de três fatores:

- Busca por uma alternativa ao método, pois as alternativas ao método originam-se na sala de aula, ou seja, de baixo para cima, ao contrário dos métodos alternativos, que partem dos teóricos. A condição pós-método retira os teóricos do centro de tomada de decisões e capacita os professores a construir teorias a partir de sua prática e experiências pessoais, visando estratégias inovadoras orientadas para contextos locais.
- Promoção da autonomia do professor a partir do reconhecimento de sua capacidade de não apenas ensinar, mas também de agir dentro das especificidades de seu contexto, no qual vigoram imposições institucionais, currículos e livros didáticos. Com intuito de efetuar as mudanças, o professor é

¹¹ Tradução nossa. No original: Since language learning and teaching needs, wants, and situations are unpredictably numerous, no idealized method can visualize all the variables in advance in order to provide situation-specific suggestions that practicing teachers sorely need to tackle the challenges they confront every day of their professional lives. As a predominantly top-down exercise, the conception and construction of methods have been largely guided by a one-size-fits-all, cookie-cutter approach that assumes a common clientele with common goals.

levado a desenvolver uma abordagem crítica para auto-observar, auto-analisar e auto-avaliar sua prática de ensino.

- Pragmatismo com princípios baseado na pragmática pedagógica. Para o autor, o desenvolvimento desse pragmatismo com princípios está associado ao que Prabhu (1990) denominou sentido de plausibilidade e que consiste na compreensão subjetiva advinda de suas experiências enquanto professor a partir do contato com alunos e colegas.

Partindo desses três elementos, entendemos que autor atribui ao professor também um papel de pesquisador, refletindo continuamente sobre suas ações e teorizando a partir delas para propor soluções locais de ensino considerando as necessidades e particularidades do contexto no qual está inserido.

Esses três elementos embasam o que o autor apresenta como *pedagogia do pós-método* que, por sua vez, é composta por três parâmetros pedagógicos: *parâmetro da particularidade*, *parâmetro da praticabilidade* e *parâmetro da possibilidade*:

- *Parâmetro da particularidade* diz respeito ao contexto de ensino e aprendizagem que é composto por professores, grupo de alunos, objetivos e suas especificidades;
- *Parâmetro da particularidade*: diz respeito ao ciclo que deve haver entre as teorias geradas a partir das ações e atividades de ensino do professor e a prática dessas teorias;
- *Parâmetro da possibilidade*: com base nas teorias de Paulo Freire, diz respeito ao trabalho com a consciência sociopolítica visando uma transformação social.

Com a condição pós-método e a proposta de pedagogia pós-método, Kumaravadivelu salienta que, nos programas de formação de professores, é imperativo

[...]criar condições para que professores atuais e potenciais adquiram o conhecimento, habilidade, autoridade e autonomia necessários para construir seu próprio conhecimento pedagógico pessoal (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 43)¹².

¹² Tradução nossa. No original: [...] teacher education programs is to create conditions for present and prospective teachers to acquire the necessary knowledge, skill, authority, and autonomy to construct their own personal pedagogic knowledge.

Assim, entendemos que o autor enfatiza a construção dos conhecimentos pedagógicos do professor considerando suas experiências e suas práticas por meio do desenvolvimento da análise crítica da realidade que o cerca. Nesse sentido, Kumaravadivelu se aproxima de Prabhu (1987) em relação ao conceito de metodologia que compreende os fazeres pedagógicos próprios a cada professor em sala de aula e o coloca no centro das reflexões pedagógicas.

Diante do exposto até o momento, é possível compreender o ensinar e o aprender em contextos de língua estrangeira relacionando-os à complexidade deles oriunda e os momentos de formação de professores devem considerar todas essas questões. Em muitas situações os professores não encontram um espaço para buscar resposta a seus questionamentos. Como tratar o livro didático em sala de aula? É necessário adotar irrestritamente um conjunto de princípios metodológicos? Como desenvolver um posicionamento crítico em relação aos princípios metodológicos que não se adequam ao público com o qual trabalhamos?

H. Douglas Brown (1997) faz considerações importantes em relação aos métodos, afirmando que há um desinteresse em novas propostas de método justificado por quatro razões específicas:

- São prescritivos e assumem generalidades que não correspondem às especificidades dos contextos de ensino.
- Apresentam propostas distintas para os primeiros estágios de ensino, mas essas distinções não são claramente perceptíveis nos estágios mais avançados.
- Não podem ser empiricamente testados quanto sua eficácia para determinar qual o melhor método de ensino. Isso se deve ao fato de que, segundo o autor, não é possível validar empiricamente “algo tão artístico e intuitivo” como a pedagogia da linguagem. (BROWN, 1997, p. 10)
- Estão, em sua concepção, plenos de interesses que os tornam veículos do imperialismo linguístico. Constatação essa feita por pesquisas sobre políticas do ensino.

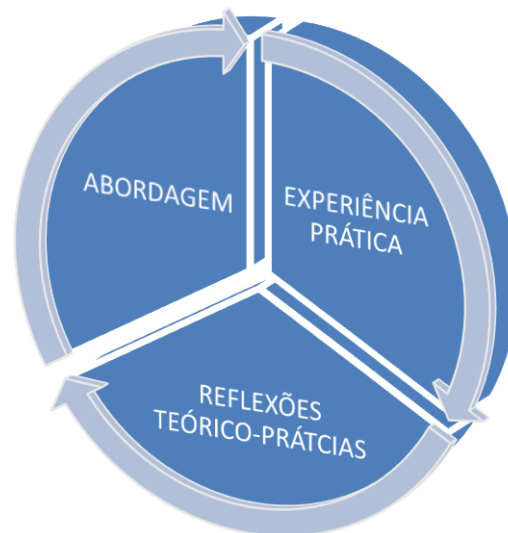
Assim, para o autor, método nomeia um conjunto estático de princípios que pretendem determinar as práticas em sala de aula. Dessa percepção, propõe o termo abordagem remete a uma interação dinâmica entre todos os elementos implicados no processo de ensino-aprendizagem:

Uma abordagem para o ensino de línguas é a base teórica que fundamenta tudo o que acontece na sala de aula. É o corpo acumulado de conhecimentos e princípios que permite aos professores, como "técnicos" em sala de aula, diagnosticar as necessidades dos alunos, tratá-los com técnicas pedagógicas bem-sucedidas e avaliar o resultado desses tratamentos (BROWN, 1997, p. 11)¹³.

De acordo com o autor, há uma dinamicidade no conceito de abordagem, pois ela resulta de modificações oriundas da experiência do professor em sala de aula, de sua interação com alunos, com o material didático e de seu contato com pesquisas nas áreas de ensino-aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras. Desse modo, reforça a ideia de que cada professor pode ter uma “abordagem” diferente na realização de sua aula, em função de sua formação, de suas vivências particulares, de suas experiências profissionais e de outros fatores de ordem social, econômica, cultural.

Na figura abaixo, é possível observar a dinamicidade apontada por Brown, pois a abordagem, que é base para interações em sala de aula, permeia as práticas do professor e suas experiências, a partir das quais podem/devem surgir reflexões associadas às pesquisas no campo da didática

Figura 2 - Dinamicidade do termo abordagem, segundo Brown



Fonte: Elaboração nossa

¹³ Tradução nossa. No original: One's approach to language teaching is the theoretical rationale that underlies everything that happens in the classroom. It is the cumulative body of knowledge and principles that enables teachers, as "technicians" in the classroom, to diagnose the needs of students, to treat students with successful pedagogical techniques, and to assess the outcome of those treatments.

As experiências e reflexões teórico-práticas modificam a abordagem. Nesse movimento, o professor assume papel central na reflexão pedagógica e ganha mais autonomia à medida que é incentivado a propor soluções para um dado grupo de alunos a partir da identificação das necessidades próprias àquele grupo.

Entendemos que há uma aproximação entre Kumaravadivelo e Brown quando se referem, respectivamente, aos termos metodologia e abordagem, pois o professor, a partir de suas experiências em sala de aula, está no centro das reflexões pedagógicas:

Brown (1997), com sua proposta de abordagem dinâmica afirma que o professor deve, também, assumir o papel de pesquisador, na medida em que suas experimentações em sala de aula podem promover soluções inovadoras de ensino:

Os melhores professores são capazes de assumir riscos calculados em sala de aula: conforme novas necessidades dos alunos são percebidas, técnicas pedagógicas inovadoras são tentadas e a avaliação de seus resultados gera um julgamento sobre a sua eficácia. Inspiração inicial para essa inovação vem do nível de abordagem, mas o feedback que os professores apuram a partir de sua implementação real reformula e modifica, então, sua compreensão geral do que ensino e aprendizagem são _ o que, por sua vez, pode dar origem a uma nova visão e possibilidades mais inovadoras e o ciclo continua (BROWN, 1997, p. 11)¹⁴.

Se o desenvolvimento de um professor e de seu fazer pedagógico deve estar ancorado na reflexão e em suas experiências, as formações de professores devem promover momentos de reflexão e de metarreflexão e criar espaços nos quais os professores sejam incentivados a olhar criticamente para suas práticas pedagógicas a fim de adquirir e desenvolver estratégias de ensino para responder, da melhor forma possível, as necessidades de seus alunos. Assim, consideramos, nesse momento, a importância da formação do professor-reflexivo.

Donald Schön (2000), tratando da formação de profissionais da educação, propõe a valorização da experiência e o incentivo à reflexão sobre a experiência como meio para construção de novas soluções:

¹⁴Tradução nossa. No original: The best teachers are able to take calculated risks in the classroom: as new student needs are perceived, innovative pedagogical techniques are attempted, and the follow-up assessment yields an observed judgment on their effectiveness. Initial inspiration for such innovation comes from the approach level, but the feedback that teachers gather from actual implementation then reshapes and modifies their overall understanding of what learning and teaching are – which, in turn, may give rise to a new insight and more innovative possibilities, and the cycle continues.

[...] é possível através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Podemos fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas “teorias da ação” (SHÖN, 2000, p.31).

Assim, concordando com o autor, destacamos o incentivo à prática reflexiva como meio para se atingir a autonomia do professor, à medida que através da reflexão, compreende e fundamenta suas ações e se apropria de suas práticas pedagógicas, num processo de reflexão contínuo.

Retomando Brown (1997), o professor deve ser levado a se engajar nessa *dinamicidade* a fim de desenvolver sua consciência crítica.

Para Philippe Perrenoud (2002), o professor reflexivo

[...] conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza são reinvestidos na ação (PERRENOUD, 2002, p.44).

O autor ainda aponta que esse processo é contínuo, pois:

Um “professor reflexivo” não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que a angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais (PERRENOUD, 2002, p.43).

Nesse sentido, para o autor, essa postura reflexiva não é construída de forma espontânea, mas sim, ao longo de uma formação inicial e contínua que permita ao futuro professor ou professor em exercício assumir a autoria de suas práticas.

No nosso entender, é com esta postura e levando em consideração a complexidade de ações que envolvem o seu ensinar e o aprender de seu aluno, no contexto no qual está inserido, que o professor se torna autor e sujeito de seu fazer profissional.

Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro, decide proceder de forma diferente quando ocorrer uma situação semelhante ou quando o ano seguinte se iniciar, estabelece objetivos mais claros, explicita suas expectativas e seus procedimentos. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares. (PERRENOUD, 2002, p. 44).

No contexto desta pesquisa, interessa-nos refletir sobre a formação do professor considerando o desenvolvimento de sua consciência crítico-reflexiva enquanto competência que o prepara para seu exercício profissional de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma particular do FLE.

No que se refere à formação de professores, Almeida Filho, em contexto brasileiro, aponta que há um esgotamento, pois não atingem o desenvolvimento da autonomia do professor de modo duradouro.

Há, portanto, um sentido de esgotamento da modernidade da formação de professores. A melhor compreensão dos fatos do ensinar e aprender línguas e o maior controle exercido sobre a ação de ensinar que cada professor desenvolve não bastam para levar o professor a operar mudanças profundas, duradouras e autonomizantes na sua prática (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 32).

Para o autor, as mudanças e autonomia duradouras são possibilitadas quando o professor torna-se seu próprio especialista, ou seja, desenvolve seu sentido de plausibilidade. Servindo-se da noção cunhada por Prabhu (1987), Almeida Filho indica que é necessário lançar mão de procedimentos para viabilizar a instauração do sentido de plausibilidade e menciona que pesquisas na área apontam para a auto-observação, auto-monitoração e ensino reflexivo como formas de pensar-se ensinando.

Nessas três opções de trajetórias, o professor fica de frente para si mesmo numa busca de auto-conhecimento que gere consciência e, eventualmente, mesmo que em crise, encaminhamentos alternativos para a sua prática (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 33).

Voltar-se para sua prática como forma de gerar consciência sobre ela é meio para chegar à autonomia à medida que questões são levantadas e analisadas para serem reempregadas enquanto soluções pedagógicas.

Ao pensarmos sobre a formação inicial, nas quais muitas vezes os futuros professores de língua muitas vezes não tem espaço para se observar ensinando, como desenvolver essa consciência crítica e incentivar a prática reflexiva?

Ainda segundo Almeida Filho (2000), tratando da formação de professores de língua estrangeira nos cursos de Letras, existe a necessidade de considerar o desenvolvimento de três competências na formação inicial: *linguístico-comunicativa*, *aplicada* e *formativo-profissional*.

- A competência linguístico-comunicativa é integrada pelas subcompetências sócio-cultural, estratégica, metalinguística, lúdica e estética. Essa primeira competência diz respeito à capacidade do professor em empregar a língua-alvo com habilidades específicas para o ensino, ou seja, utilizar a língua alvo para tratar da língua alvo em contextos de ensino.
- A competência aplicada é integrada pela subcompetência teórica e diz respeito à capacidade do professor de articular teoria e prática e deve ser desenvolvida para que os futuros professores possam lidar com a “sensação de desilusão de soluções dos teóricos” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 40 aspas do autor). Nesse sentido, formações que elegessem uma “teoria (de produção de conhecimento) que servisse melhor ao propósito de saber sobre e saber fazer ao mesmo tempo.” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 40). Para tal, o autor sugere a linguística aplicada e indica que a importância dessa competência repousa nos questionamentos sobre a prática docente e a capacidade de analisá-los, observá-los, investigá-los a fim de propor soluções e fazer contribuições para novos conhecimentos.
- A competência formativo-profissional diz respeito à “compreensão da própria história de ensino de línguas, do valor, do potencial e dos deveres do professor de línguas” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 39), ou seja, diz respeito ao engajamento do professor com a sua própria prática.

Em outro artigo, Almeida Filho (2006) trata da competência profissional e o autor pontua que ela pode modificar as outras, pois possibilita a tomada de consciência do seu fazer pedagógico:

A competência da consciência profissional avalia as condições de operação das outras competências, informa alternativas de aperfeiçoamento e nesse percurso valoriza o ser professor profissional consciente e refletidor (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 12).

Aos professores cabe buscar conhecer seu estágio atual de competência profissional para compreensão da sua composição, capacidades e atitudes começar algum movimento para desenvolvê-la. Basicamente, propus que a competência profissional tem um valor agregado de que as outras não dispõem, qual seja o seu potencial de avaliar o estágio atual e relações entre as competências para poder tomar iniciativas de intervenção ainda que de longo prazo e com finais incertos (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 17).

Assim, estimular o desenvolvimento da competência formativo-profissional é engajar o futuro professor em seu processo de licenciando de modo analítico, crítico e reflexivo.

Desse modo, entende-se que as formações de futuros professores e professores de FLE devem ser o espaço para o desenvolvimento de competências e habilidades e postura crítico-reflexiva para que ele seja capaz de analisar a complexidade existente na relação de ensino-aprendizagem, seu próprio fazer e possa constituir-se enquanto sujeito ao ouvir sua própria voz.

1.2.O ensino da compreensão oral ao longo da Didática de Línguas Estrangeiras

No âmbito da Didática das Línguas Estrangeiras, ao longo dos anos, reflexões, estudos e pesquisas foram realizados com o objetivo de compreender as especificidades de cada uma das concepções de ensino-aprendizagem de línguas, em termos gerais, relacionados aos princípios metodológicos norteadores de cada concepção. Nesse sentido, para embasar reflexões a respeito da formação de futuros professores com vistas ao ensino da compreensão oral, é necessário conhecer o modo como essa competência foi tratada ao longo da Didática das Línguas.

Para tal, apresentaremos, neste capítulo, um histórico das metodologias tomando como ponto de partida a gramática-tradução, passando pelas metodologias mais expressivas para, então, chegar às abordagens mais recentes.

É importante salientar que consideraremos, neste capítulo, os termos método, metodologia e abordagem enquanto conjunto de princípios que orientaram as ações dos professores em sala de aula e a elaboração de material didático.¹⁵

Outro esclarecimento necessário é que, apesar de marcamos as mudanças cronologicamente, uma metodologia/abordagem não substitui a outra de forma automática e imediata. A compreensão das mudanças é muito mais complexa, podendo ser compreendida também à luz de outros elementos advindos de outras áreas do conhecimento como a Linguística, a Pedagogia e a Psicologia.

Nosso olhar recai sobre o lugar da compreensão oral e, mais especificamente, suas formas de ensino no âmbito da Didática das Línguas Estrangeiras.

1.2.1.Método Gramática-tradução

Retomando a história da Didática das Línguas Estrangeiras, no início de 1930, o ensino de línguas estrangeiras focalizava, de forma prioritária e central, a leitura e a escrita cujas suas bases metodológicas apoiavam-se no ensino do latim e do grego, (GERMAIN, 1993).

O ensino da língua era compreendido a partir da identificação de sua estrutura e o suporte principal de ensino era o texto literário cujo acesso se dava pela gramática que, por sua vez, era ensinada de maneira dedutiva. Este tipo de ensino ficou conhecido como a método tradicional ou da gramática-tradução

Germain (1993) aponta as seguintes características desse método:

- A língua materna era o meio pelo qual se ensinava a língua estrangeira, ou seja, as aulas eram ministradas na língua dos alunos;
- A memorização de regras e exemplos era vista como atividade intelectual que viabilizava o domínio da morfologia e sintaxe da língua estrangeira;
- O vocabulário, selecionado a partir dos textos literários clássicos, era estudado por meio de listas bilíngues de palavras e a tradução de frases era a principal atividade nessa metodologia;
- O texto de literário era o material usado para exemplificar o bom e correto uso da língua;

¹⁵ Utilizaremos o termo com o qual um dado conjunto de princípios orientadores ficou conhecido. Por exemplo, método direto, abordagem comunicativa.

- O professor ocupava um lugar central no processo de ensino-aprendizagem;
- As atividades eram propostas de forma a não admitir o erro por parte do aluno;

Apesar de focalizar os textos escritos, segundo Claudette Cornaire e Patricia-Mary Raymond (1999), a leitura não visava o sentido do texto, pois

Ler consistia, então, em ser capaz de estabelecer correspondência entre a língua materna e a língua alvo (estrangeira) pelo viés da tradução. Uma sólida bagagem lexical (adquirida a partir de listas de palavras), de conhecimentos gramaticais (adquiridos a partir de regras que se encontravam aplicados nos textos de grandes autores) e a prática sistemática de exercícios de versão e de tema¹⁶ pretendiam garantir o sucesso do procedimento, ou seja, a passagem de um saber a um saber-fazer otimizado. (CORNAIRE; RAYMOND, 1999, p. 4)¹⁷

A leitura de fato não era desenvolvida, pois os exercícios, muito restritos à gramática normativa, não proporcionavam situações nas quais os alunos pudessem fazer um uso da língua:

É claro que tal procedimento linear e, em suma, artificial, se apoiando em uma rede de equivalências entre duas línguas, não preparava, certamente, para uma verdadeira aprendizagem da leitura, pois se tratava, sobretudo, de um treinamento à tradução e à análise do texto. (CORNAIRE; RAYMOND, 1999, p. 4)¹⁸

Tratando-se de um método que tinha como base central o tratamento de textos literários por meio de traduções, as competências orais eram objetivos do ensino na medida em que, segundo Germain (1993), os componentes sonoros, como a pronúncia, por exemplo, eram vistos como pouco relevantes

¹⁶ Tema é a tradução de textos em francês para língua estrangeira. Versão é a tradução de textos em língua estrangeira para o francês.

¹⁷ Tradução nossa. No original: Lire consistait alors à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue seconde (étrangère) par le biais de la traduction. Un solide bagage lexical (acquis à partir de liste de mots), des connaissances grammaticales (acquis à partir de règles que l'on retrouvait appliquée dans les textes des grands auteurs) et la pratique systématique d'exercices de versions et de thèmes prétendaient garantir le succès de la démarche, c'est-à-dire le passage d'un savoir à un savoir-faire optimal.

¹⁸ Tradução nossa. No original: Il est clair qu'une telle démarche linéaire et somme toute assez artificielle, s'appuyant sur un réseau d'équivalences entre deux langues, ne préparait certainement pas à un véritable apprentissage de la lecture car il s'agissait tout au plus d'un entraînement à la traduction et à l'analyse de texte.

É somente a partir do fim do século XIX que questionamentos ao método Gramática-tradução começam a surgir a fim de renovar o ensino de línguas modernas (PUREN, 1988).

1.2.2.Movimento reformista: o oral em pauta

O ensino de línguas estrangeiras por meio do método gramática-tradução vigorou até o início do século XX. No entanto, de acordo com Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers (2001), já no final do século XIX, o aumento do trânsito de pessoas entre países da Europa gerou uma demanda por proficiência oral.

Em resposta a essa demanda, livros destinados ao estudo individual, com frases voltadas para a conversação foram publicados. Nesse cenário, especialistas passaram a se interessar pelo modo como as línguas modernas eram ensinadas e apontavam a deficiência do sistema público em cumprir sua função nesse âmbito. Alguns desses especialistas, tais como C. Marcel, T. Prendergast e F. Gouin, desenvolveram propostas para renovar o ensino de línguas. Essas propostas não obtiveram sucesso duradouro por falta de apoio e credibilidade, mas suas ideias tem importância histórica (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Segundo Richards e Rodgers (2001), a credibilidade e apoio às ideias que se opunham ao ensino tradicional cresceram a partir da liderança intelectual promovida por um grupo de acadêmicos de nacionalidades distintas. Henry Sweet, inglês, Wilhelm Vietor, alemão, e Paul Passy, francês, foram importantes para revitalizar a disciplina de linguística e estabelecer a fonética enquanto ciência que visa analisar e descrever os sons. Assim, novas reflexões a respeito do processo de fala foram colocadas e linguistas do discurso enfatizavam que a fala é a primeira forma da linguagem e não a escrita.

Em decorrência desse movimento, que se opunha ao ensino tradicional e buscava a valorização do oral, foi fundada, em 1886, a Associação Internacional de Fonética e o seu Alfabeto Fonético Internacional foi concebido para descrever os sons de qualquer idioma com precisão. Um dos primeiros objetivos dessa associação foi, de acordo com Richards e Rodgers (2001) foi melhorar o ensino de línguas modernas e, para tal, defendiam cinco fatores:

1. O ensino da língua falada;
2. O treino fonético como meio de estabelecer o hábito da boa pronuncia;
3. A utilização de textos de conversação e diálogos para introduzir conversação coloquial e expressões idiomáticas;
4. O ensino da gramática de modo indutivo;

5. O ensino de novos significados por meio de associações dentro da própria língua estrangeira em vez de associações com a língua materna. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 9)¹⁹,

Os dois autores ainda apontam que para esses especialistas, os estudos linguísticos e psicológicos estavam associados ao possível sucesso de um método de ensino e que o inglês Henry Sweet elencou alguns princípios deveriam ser observados:

1. Seleção cuidadosa do conteúdo a ser ensinado;
2. Imposição de limites ao conteúdo a ser ensinado;
3. Classificação do conteúdo a ser ensinado em quatro habilidades: escuta, fala, leitura e escrita;
4. Organização do material do simples ao complexo. (HENRY SWEET, 1899 apud RICHARDS & RODGERS, 2001, p.7)²⁰

Na Alemanha, Wilhelm Viëtor defendia suas opiniões sobre o ensino de línguas opostas ao ensino ancorado na gramática-tradução:

Ele argumentou que o treinamento na fonética permitiria que os professores pronunciassem a língua com precisão. Padrões de fala, ao invés de gramática, foram os elementos fundamentais da linguagem. Em 1882, ele publicou suas opiniões em um artigo influente, *Language Teaching Must Start Afresh*, no qual criticou fortemente as insuficiências da Gramática-tradução e enfatizou o valor de treinar os professores na nova ciência da fonética. (RICHARDS & RODGERS, 2001, p.10)²¹

Richards e Rodgers salientam que os intelectuais envolvidos na busca por alternativas ao método gramática-tradução no final do século XIX foram denominados reformadores. Segundo os autores, os reformadores, embora divergissem a respeito dos procedimentos a

¹⁹ Tradução nossa. No original: 1. the study of the spoken language 2. phonetic training in order to establish good pronunciation habits 3. the use of conversation texts and dialogues to introduce conversational phrases and idioms 4. an inductive approach to the teaching of grammar 5. teaching new meanings through establishing associations within the target language rather than by establishing associations with the native language

²⁰ Tradução nossa. Texto original: 1. careful selection of what is to be taught; 2. imposing limits on what is to be taught; 3. arranging what is to be taught in terms of the four skills of listening, speaking, reading and writing; 4. grading materials from simple to complex.

²¹ Tradução nossa. Texto original: He used linguistic theory to justify his views on language teaching. He argued that training in phonetics would enable teachers to pronounce the language accurately. Speech patterns, rather than grammar, were the fundamental elements of language. In 1882 he published his views in an influential pamphlet, *Language Teaching Must Start Afresh*, in which he strongly criticized the inadequacies of Grammar Translation and stressed the value of training teachers in the new science of phonetics.

serem adotados para ensinar línguas estrangeiras, partilhavam ideias e os princípios sobre os quais uma nova metodologia deveria ser baseada. Em geral, os reformistas acreditavam que

1. A língua falada é primária e que isso deve ser refletido em uma metodologia baseada no oral
2. Os resultados da fonética devem ser aplicados ao ensino e à formação de professores.
3. Os alunos devem, primeiramente, ouvir a língua, antes de vê-la em forma escrita.
4. As palavras devem ser apresentadas em frases, e as sentenças devem ser praticadas em contextos significativos e não devem ser ensinadas como elementos isolados e desconectados.
5. As regras da gramática devem ser ensinadas somente após os alunos terem praticado os pontos gramaticais no contexto, isto é, a gramática deve ser ensinada indutivamente
6. A tradução deve ser evitada, embora a língua nativa possa ser usada para explicar novas palavras ou para verificar a compreensão.

(RICHARDS & RODGERS, 2001, p.10)²²

Ainda segundo os autores, esses princípios forneceram base teórica para uma abordagem científica do estudo da língua e seu ensino e aprendizagem. Nesse sentido, sinalizam o início da Linguística Aplicada. Esses princípios não foram amplamente reconhecidos e implementados para o ensino, mas, o interesse em desenvolver propostas a partir de princípios baseados na aquisição de língua materna cresceu paralelamente ao Movimento Reformista, levando aos chamados métodos naturais e, posteriormente, à Método Direto.

1.2.3.Método Direto

No final do século XIX, alguns dos reformistas voltaram-se para a observação da aprendizagem da língua materna por crianças, dentre os quais, segundo Richards e Rodgers (2001), destacam-se Gouin, Montaigne e Saveur.

²² Tradução nossa. No original: the spoken language is primary and that this should be reflected in an oral-based methodology 2. the findings of phonetics should be applied to teaching and to teacher training 3. learners should hear the language first, before seeing it in written form 4. words should be presented in sentences, and sentences should be practiced in meaningful contexts and not be taught as isolated, disconnected elements 5. the rules of grammar should be taught only after the students have practiced the grammar points in context – that is, grammar should be taught inductively 6. translation should be avoided, although the native language could be used in order to explain new words or to check comprehension

Esses reformistas defendiam que uma língua estrangeira poderia ser aprendida como as crianças aprendem a língua materna, conforme destacam Richards e Rodgers:

Sauveur e outros defensores do Método Natural argumentaram que uma língua estrangeira poderia ser ensinada sem tradução ou o uso da língua nativa do aprendiz se o significado fosse transmitido diretamente através de demonstração e ação. (RICHARDS & RODGERS, 2001, p.11²³)

Ainda segundo Richards e Rodgers (2001, p. 11), os estudos do alemão F. Franke apontaram as vantagens de ensinar a língua-alvo utilizando-a ativamente em sala de aula, fornecendo, desse modo, a justificativa teórica para o ensino monolíngue, pois indicavam “princípios psicológicos da associação direta entre formas e significados na língua-alvo”. De acordo com essa perspectiva, o uso direto e espontâneo da língua-alvo era incentivado pelos professores, pois os alunos poderiam deduzir regras gramaticais a partir do uso e aprender vocabulário por meio de mímica e demonstração de imagens.

Assim, seu principal pressuposto consiste em ensinar a língua estrangeira sem recorrer à língua materna e, desse modo, significados devem ser demonstrados e não traduzidos. Esses princípios de aprendizagem, baseados na aprendizagem natural da língua, fundamentaram as bases do método direto, a mais conhecida dentre os métodos naturais.

Inserida na corrente dos métodos naturais, que buscavam aproximar o ensino da língua estrangeira do ensino da língua materna, o método direto surge em oposição ao tradicionalismo da gramática-tradução, que focalizava o ensino de vocabulário e gramática a fim de proporcionar ao aluno o domínio da morfologia e sintaxe da língua estrangeira.

Inserido na França e na Alemanha o método direto foi oficialmente aprovada na virada do século e, de acordo com Richards e Rodgers (2001), sete princípios o caracterizaram::

1. O ensino em sala de aula foi conduzido exclusivamente na língua-alvo.
2. Somente o vocabulário e frases do cotidiano eram ensinados.
3. As habilidades de comunicação oral foram construídas em uma progressão cuidadosamente graduada, organizada em torno de troca de perguntas e respostas entre professores e alunos em classes pequenas e intensivas.
4. A gramática era ensinada indutivamente.
5. Novos tópicos a serem ensinados eram introduzidos oralmente.
6. O vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos e imagens; O vocabulário abstrato foi ensinado pela associação de ideias.

²³ Tradução nossa. No original: Sauveur and other believers in the Natural Method argued that a foreign language could be taught without translation or the use of the learner’s native language if meaning was conveyed directly through demonstration and action.

7. Tanto a fala quanto a compreensão oral foram ensinadas.
 8. A pronúncia e a gramática corretas eram enfatizadas.
- (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 12)²⁴

Por meio das escolas de língua de Saver e Maximilian Berlitz, bem sucedidas comercialmente, o método direto popularizou-se. De acordo com Richards e Rodgers (2001), Berlitz se referia ao método usado em suas escolas como método Berlitz²⁵.

De acordo com Germain (1993), apesar do seu sucesso comercial, não se estabeleceu como método de ensino de línguas estrangeira na escola pública, pois, como apontam a necessidade de professores nativos ou com alta proficiência e o tempo despendido nas longas explicações a inviabilizaram.

Segundo o autor, o objetivo do método direto era utilizar a língua estrangeira para a comunicação. Nesse sentido, o oral ocupava lugar de destaque em relação à leitura e à escrita, que também eram desenvolvidas, mas apenas após a aprendizagem da compreensão e produção orais. Nesse sentido, o trabalho de desenvolvimento da fala dava-se por meio da atenção sistemática à pronúncia e palavras conhecidas poderiam ser usadas para ensinar novo vocabulário, usando mímica, demonstração e imagens.

Além de introduzir o trabalho com o oral como objetivos da aprendizagem, Richards e Rodgers afirmam que umas das contribuições do método direto foi a própria noção de método:

- Uma abordagem ou método refere-se a um conjunto teoricamente consistente de procedimentos de ensino que definem as melhores práticas no ensino de línguas.
- Abordagens e métodos específicos, se forem seguidos com precisão, conduzirão a níveis mais eficazes de aprendizagem de línguas do que formas alternativas de ensino.

²⁴ Tradução nossa. No original: 1.Classroom instruction was conducted exclusively in the target language; 2.Only everyday vocabulary and sentences were taught; 3.Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes;4.Grammar was taught inductively; 5.New teaching points were introduced orally; 6.Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas; 7. Both speech and listening comprehension were taught; 8.Correct pronunciation and grammar were emphasized.

²⁵ A Escola de Idiomas Berlitz está em funcionamento até os dias atuais em diversos países, inclusive no Brasil e, ainda reivindica o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de modo natural, ou seja, como os nativos aprendem: primeira as competências orais e então as competências escritas. Informações disponíveis em <<https://www.berlitz.com.br/>> . Última consulta em 25 de janeiro de 2017.

- A qualidade do ensino de línguas melhorará se os professores utilizarem as melhores abordagens e métodos disponíveis. (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 15)²⁶

A noção de método e sua associação ao sucesso da aprendizagem motivaram novas pesquisas com relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na busca por novos métodos mais eficazes, originando, assim, o que os autores apresentam como Era dos métodos.

1.2.4.A Era dos métodos

A Era dos métodos (RICHARDS; RODGERS, 2001), também chamada de Era científica (GERMAIN, 1993) tem início na metade do século XX, quando didáticos e pesquisadores aprofundaram suas pesquisas com objetivo conferir bases científicas ao ensino de línguas estrangeiras.

Nesse cenário, é possível distinguir três correntes que agrupam as propostas que emergem ao longo da Era dos métodos: integrada, linguística e psicológica.

A corrente integrada, de acordo com Germain (1993) agrupa métodos ou abordagens orientados tanto pelas concepções de natureza da língua quanto pelas concepções de aprendizagem que vigoravam na época. Como exemplos, é possível citar o método áudio oral e o método áudio-visual.

A corrente linguística, também de acordo com Germain (1993), é concernente aos métodos cujas bases estão fundamentadas em uma concepção articulada da língua, dando maior ênfase a natureza da aprendizagem. Como exemplos, é possível citar o método situacional e a abordagem comunicativa.

A corrente de orientação psicológica, também conhecida como métodos alternativos (RICHARDS; RODGERS, 2001), agrupa métodos baseados em teorias da psicologia da aprendizagem. Essa corrente apresenta dois tipos de métodos: os centrados sobre as condições de aprendizagem, como método comunitário e o método do silêncio; os métodos centrados no

²⁶ Tradução nossa. No original: An approach or method refers to a theoretically consistent set of teaching procedures that define best practice in language teaching.; Particular approaches and methods, if followed precisely, will lead to more effective levels of language learning than alternative ways of teaching.;The quality of language teaching will improve if teachers use the best available approaches and methods.

processo e nas condições de aprendizagem, como abordagem natural do Krashen-Terrel, o método do movimento de Asher e o método sugestopédia de Lozanov.

Trataremos, nas seções seguintes, dos métodos áudio-oral e áudio visual, da corrente integrada, e da abordagem comunicativa, da corrente linguística, pois possuíram maior expressividade no âmbito do ensino-aprendizagem de língua francesa. Em seguida, trataremos da abordagem acional, que não é classificada em nenhuma dessas correntes, mas é a orientação metodológica sugerida pelo Quadro Europeu Comum de Referência (2001), documento utilizado como referência para o ensino de línguas no contexto de mobilidade europeia LE.²⁷

1.2.5.Método áudio-oral

A ênfase no aprendizado da comunicação oral adquiriu caráter de urgência com a Segunda Guerra Mundial. Essa urgência mais o desenvolvimento das teorias behavioristas e da linguística estruturalista influenciaram a concepção de ensino de línguas estrangeiras e acarretaram no desenvolvimento da metodologia áudio-oral (GERMAIN, 1993).

A base teórica concernente à língua que fundamenta a metodologia áudio-oral é estruturalista. Nela, a língua é compreendida como um conjunto de sistemas estruturados constituídos por elementos de significação que, por sua vez, são organizados em fonemas, morfemas, estruturas, palavras e frases. Segundo Richards e Rodgers (2001), o termo estrutural se refere às seguintes características::

- (a) Elementos em uma língua foram pensados como sendo produzidos linearmente de uma forma governada (estruturada);
- (b) As amostras de linguagem podem ser exaustivamente descritas em qualquer nível estrutural de descrição (fonético, fonêmico, morfológico, etc.);
- (c) Os níveis lingüísticos foram pensados como sistemas dentro de sistemas, isto é, como sendo estruturados em forma de pirâmide; Os sistemas fonêmicos levaram a sistemas morfêmicos, e estes, por sua vez, levaram aos sistemas de alto nível de frases, períodos e sentenças. (RICHARDS, RODGERS, 2001, p. 55)²⁸

²⁷ Não trataremos dos métodos alternativos, pois não são de interesse desta pesquisa.

²⁸ Tradução nossa. No original: (a) Elements in a language were thought of as being linearly produced in a rule-governed (structured) way; (b) Language samples could be exhaustively described at any structural level of description (phonetic, phonemic, morphological, etc.); (c) Linguistic levels were thought of as systems within systems – that is, as being pyramidally structured; phonemic systems led to morphemic systems, and these in turn led to the higher-level systems of phrases, clauses, and sentences.

Em decorrência dessa concepção, aprender uma língua visava o domínio pleno desses elementos e das regras que os estruturavam.

O método áudio-oral, também conhecido como áudio-lingual, é semelhante à metodologia direta em alguns pontos, como, por exemplo, a exclusão da língua materna em sala de aula e a correção fonética. No entanto, pretendia-se, com esse método de ensino, corrigir problemas apontados na no método direto, como, por exemplo, a obrigatoriedade de professores nativos, pois se passou a utilizar material de áudio gravado, possibilitado pelo advento de gravadores..

Sua base teórica referente ao aprendizado está baseada nos estudos do behaviorismo, corrente da psicologia americana que focalizava o estudo do comportamento humano, também chamada de comportamentalismo. Para os behavioristas, comportamentos podem ser adquiridos a partir de estímulos (indução a um determinado comportamento), resposta (desencadeada pelos estímulos) e reforço (positivo, para estimular a repetição quando a resposta é apropriada, ou negativo, para não estimular a repetição quando a resposta é inapropriada).

Segundo Richards e Rodgers (2001), o comportamentalista B. F. Skinner defendia que o comportamento verbal não diferia de qualquer outro comportamento humano e, assim, poderia ser incentivado com tríplice estímulo/ resposta/ reforço. De acordo com os autores, as seguintes práticas metodológicas a caracterizaram:

1. O aprendizado é, basicamente, um processo mecânico cujo objetivo é a formação de hábitos. A memorização e a repetição possibilitam a automatizar a compreensão e produção de estruturas;
2. A aprendizagem das competências linguísticas é mais eficaz a partir da apresentação oral dos itens a serem aprendidos. O treino escuta-fala deve ser base para as outras habilidades;
3. O ensino se dá através de analogias, que envolvem generalização e discriminação, e de forma indutiva;
4. Ensinar uma língua envolve aspectos culturais, pois os significados só podem ser aprendidos em contexto.

Assim, o objetivo do método áudio-oral era o desenvolvimento da compreensão e produção oral. Para comunicar-se o aluno automatizava estruturas sintáticas da língua-alvo,

colocada como conjunto de hábitos a serem adquiridos, por intermédio de exercícios de repetição de estruturas apresentadas por um diálogo artificial e fabricado.

Com relação a esse último aspecto, as atividades propostas a partir da escuta desses diálogos fabricados funcionavam como pretexto para apresentação de estruturas da língua e não focalizavam o conteúdo. Desse modo, segundo Richard e Rodgers (2001), os alunos se mostravam incapazes de transferir as estruturas aprendidas para situações reais de comunicação fora da sala de aula.

De acordo com Germain (1993), outra crítica a esse método surgiu no plano teórico, pois os fundamentos linguísticos e de aprendizagem que o embasavam passaram a ser questionados por linguísticas da gramática gerativa fundada por Noam Chomsky. Na corrente chomskyniana, a aquisição da língua, tanto materna, quanto estrangeira, é uma capacidade inata e universal do ser humano e não um conjunto de hábitos a ser adquirido.

Ainda segundo Germain (1993), uma das grandes contribuições do método áudio-oral foi ter dado lugar a pesquisas empíricas a fim de verificar, na prática, sua eficiência em relação ao método gramática-tradução.

1.2.6. Método *Structuro-Globale Audio-Visuelle* - SGAV

Em resposta ao avanço da língua inglesa como língua de comunicação internacional após a Segunda Guerra, o Ministério da Educação da França adotou medidas para garantir a difusão do francês. Uma dessas medidas foi a proposta do *français élémentar*, cujas bases estavam ligadas ao uso de vocabulário. Assim, uma equipe formada por dois grupos de estudiosos, um proveniente da *École normale supérieure de Saint-Cloud* e outro da Universidade do Zagreb, equipe esta que ficou encarregada de estabelecer as bases do francês elementar, foi responsável pelas primeiras formulações teóricas do método SGAV, sigla para *structuro-globale audio-visuelle*. (GERMAIN, 1993).

Segundo Germain (1993), nos princípios teóricos do SGAV, a língua é apontada como meio de expressão e comunicação oral que ganha sentido quando percebida globalmente, ou seja, a aprendizagem da língua estrangeira passa pela audição e pela visão.

Para o aluno, o trabalho de percepção global da língua se dá por meio de imagens que ilustram diálogos de base, também fabricados, mas que estão contextualizados pela situação apresentada pelos *slides*. O foco principal, assim como áudio-oral, é a oralidade, mas a compreensão ganha destaque, pois a produção é vista como uma consequência do processo iniciado com o desenvolvimento da compreensão (GERMAIN, 1993).

Henri Besse (2005) salienta que o SGAV foi desenvolvido na mesma época em que o método áudio-oral, mas este segundo é um pouco anterior. Apesar de serem contemporâneos e tanto um quanto outro priorizarem o ensino da língua falada por meio de diálogos fabricados a partir de uma progressão previamente estabelecida, não possuíam outras semelhanças. Segundo o autor, as principais características do SGAV são:

- Os diálogos eram fabricados, mas usados para apresentar a língua em situação possível de uso;
- o sentido dos diálogos era dado pelas imagens apresentadas por *slides*;
- a compreensão se inscreve no ambiente fictício simulado pelos alunos;
- não havia a pretensão de automatizar diálogos por meio de pergunta-resposta, mas sim de fazer o aluno reempregar os elementos presentes no dialogo modelo em outras situações;
- a progressão era definida pelo *français fundamental*²⁹ e estava de acordo com a frequência de uso de um dado elemento da língua, mesmo que fosse mais difícil.

Germain (1993, p. 156) destaca, ainda, como característica da metodologia audiovisual, as quatro fases no trabalho em sala de aula: “fase de escuta ativa, fase de repetição, fase de memorização e fase de exploração³⁰”.

- Na primeira, fase de escuta ativa, o aluno escutava a gravação, acompanhando a projeção dos *slides* com objetivo de diferenciar os personagens pela voz, reconhecer elementos já vistos e procurar compreender novos elementos através das imagens e do contexto.
- Na segunda, fase de repetição, o aluno era levado a reproduzir o diálogo, tentando imitar o ritmo e entonação.
- Na terceira, fase de memorização, o aluno deve repetir o dialogo sem a ajuda do gravador, tentando reproduzir também os gestos, atitudes e utilizando mímica apropriada.
- Na quarta fase, fase de exploração, o aluno é levado a produzir novos enunciados reempregando os elementos vistos.

²⁹ Conforme Germain, o Français Fondamental (français fundamental) foi uma pesquisa que visou verificar a frequência de uso das palavras em francês no início dos anos 50. Essa pesquisa deu origem a uma lista com 3000 palavras.

³⁰ Tradução nossa. No original: l’écoute active; la répétition ; la mémorisation ; la phase d’exploitation.

Com relação às fases do trabalho em sala de aula SGAV, Cuq e Gruca (2009) descrevem cinco: apresentação, explicação, repetição, exploração e transposição.³¹, cujos objetivos resumimos abaixo:

- Fase de apresentação: áudio e slides são apresentados. O objetivo é compreender a situação.
- Fase de explicação: repete-se o diálogo passando slide por slide com objetivo de explicar elementos novos e verificar se os alunos apreenderam cada unidade sonora.
- Fase de repetição: corrige-se a pronuncia dos alunos ao longo das repetições. O objetivo é memorizar as estruturas e o diálogo.
- Fase de exploração ou de reemprego: os elementos são retomados em situações um pouco diferentes das quais haviam sido apresentados.
- Fase de transposição: os elementos adquiridos são reempregados, de forma mais espontânea, em situações do mesmo tipo.

O áudio-oral e o SGAV foram métodos revolucionários para o ensino de línguas estrangeiras se comparados ao método gramática-tradução, pois, tentando possibilitar o aprendizado rápido visando à comunicação, deram notoriedade à compreensão e produção oral utilizando diferentes recursos tecnológicos, como os gravadores e retroprojetores. No entanto, essas duas metodologias são tão centradas na forma quanto às metodologias de tradução de textos, com a diferença que trabalhavam a aquisição das formas para empregá-las oralmente.

1.2.7 Abordagem comunicativa

Em meados dos anos 60, surge o movimento comunicativo, fruto do encontro entre fatores político-econômicos³² e novas teorias linguísticas³³. Por volta de 1975, estabelece-se a expressão *abordagem comunicativa* e seus princípios teórico-metodológicos, que propõem concepções de língua e ensino consideravelmente diferentes (GERMAIN, 1993). A língua,

³¹ Tradução nossa. No original: phase de présentation; phase d'explication; phase de répétition ; phase d'exploitation ; phase de transposition.

³² Conselho da Europa reúne especialistas para elaborar novos programas de ensino de língua estrangeira visando promover maior mobilidade e favorecer a integração das populações europeias (GERMAIN, 1993).

³³ Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca ressaltam a importância da linguística da enunciação, da análise do discurso e da pragmática na construção desse movimento que coloca a comunicação em língua estrangeira como principal objetivo. (CUQ e GRUCA, 2002; p. 244).

antes vista como objeto da aprendizagem, passa a ser concebida como mecanismo de comunicação e de interação social:

De fato, um dos princípios da abordagem comunicativa é que não é o suficiente saber as regras da língua-alvo para se comunicar nessa língua. Conhecimento das regras, vocabulário e estruturas gramaticais é uma condição *necessária*, mas *não suficiente* para a comunicação. Para comunicar de forma eficaz em língua-alvo é necessário, além disso, conhecer as regras de emprego do idioma. (GERMAIN, 1993, p. 203, grifo do autor)³⁴

Cuq e Gruca (2009) salientam que com propostas muito diferentes dos métodos/metodologias³⁵ anteriores, o termo abordagem é empregado para ressaltar sua maior flexibilidade e versatilidade. Segundo os autores, o objetivo dessa abordagem é comunicar em língua estrangeira e, para tal, o processo de ensino e aprendizagem visa à aquisição de uma *competência de comunicação*.

Michael Canale e Merrill Swam (1980), redefinindo o conceito proposto, inicialmente pelo sociolinguísta D. Hymes, para a didática, apontam três componentes constituintes da competência de comunicação: *competência gramatical*, *competência sociolinguística* e *competência estratégica*.

- O primeiro desses componentes, a competência gramatical, compreende um conhecimento do léxico e das regras estruturais.
- O segundo componente, a competência sociolinguística, implica saber utilizar as formas linguísticas de acordo com a situação de comunicação e, desse modo, compreende o conhecimento das regras de emprego da língua.
- O terceiro componente, a competência estratégica, diz respeito a capacidade de usar formas linguísticas e não linguísticas, que pode ser mobilizada para compensar problemas na comunicação causados por lacunas nos outros componentes.

³⁴ Tradução nossa. No original: En effet, un des principes de l'approche communicative est qu'il ne suffit pas de connaître les règles d'une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue. La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition *nécessaires* mais *non suffisante* pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue

³⁵ Cuq e Gruca utilizam o termo metodologia, e não método como os autores anteriormente citados, para se referir aos movimentos metodológicos que precederam à abordagem comunicativa.

Em 1983, Canale insere um quarto elemento constituinte da competência comunicativa e o chama de *competência discursiva*, que diz respeito à coesão e à coerência na comunicação, ou seja, formar textos significativos e coerentes para o contexto de produção.

Esses componentes são mobilizados conjuntamente para que o aluno possa construir/adquirir sua competência de comunicação, aprender a língua na sua dimensão social e privilegiar o sentido. Assim, segundo Cuq e Gruca (2009, p. 16), aprender a comunicar implica em “saber adaptar os enunciados linguísticos em função da situação de comunicação e em função da intenção de comunicação”³⁶.

Nesse sentido, um dos aspectos que caracterizam a abordagem comunicativa é a noção de *atos de fala* ou funções languageiras que, como explicam Cuq e Gruca, consistem em séries de “enunciados possíveis que cobrem um conjunto de situações de comunicação cujos diferentes parâmetros condicionam a realização de toda mensagem” (2009, p. 265)³⁷

Outra característica da abordagem comunicativa é a noção de necessidade, que diz respeito aos potenciais públicos e aos domínios sociais da comunicação em língua estrangeira. Em função dessa noção, a necessidade comunicativa dos alunos é considerada e, com isso, abre-se a possibilidade de uso direcionado dos materiais didáticos. Assim, as quatro competências da comunicação, compreensão e produção orais e escritas são desenvolvidas de acordo com o contexto de comunicação e as necessidades dos alunos.

Durante a comunicação, atos de fala são empregados em determinados contextos comunicativos. Esses atos de fala e a necessidade comunicativa dos alunos orientam a progressão gramatical e lexical dos materiais didáticos, que passam a abordar os conteúdos em contextos de comunicação. Isso implica o conceito de *tarefa comunicativa*, atividades em que o aluno deve mobilizar sua competência de comunicação para, além de desenvolver a compreensão e produção oral e escrita durante o processo, atingir um objetivo comunicativo.

Nesse sentido, há uma preocupação em restabelecer o equilíbrio no desenvolvimento da produção e compreensão oral e escrita e as quatro competências empregadas na comunicação são trabalhadas de acordo com as necessidades de cada indivíduo. Com a abordagem comunicativa, como bem apontam Cuq e Gruca (2009), o oral passou a ocupar um lugar de escolha.

³⁶ Tradução nossa. No original: [...] savoir adapter les énonces linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc).

³⁷ Tradução nossa. No original: [...] une série d'énonces possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message.

Nesse contexto, em que as escolhas e necessidades dos alunos passaram a ser valorizadas, apareceram as primeiras demandas pedagógicas relacionadas ao ensino específico de línguas estrangeiras e também a preferência por materiais autênticos orais ou escritos. Ainda de acordo com esses dois autores, mesmo que os materiais não fossem, de fato, autênticos, seriam elaborados em consonância com as situações que existissem na realidade, adquirindo, assim, autenticidade.

A abordagem comunicativa foi largamente difundida no campo da didática e, de acordo com os dois autores, todos os livros didáticos publicados a partir de 1980 reivindicaram a abordagem comunicativa como base de princípios fundamentais, mas em alguns casos, essa reivindicação foi inapropriada..

1.2.8. Abordagem Acional

A abordagem comunicativa foi largamente difundida e assimilada no campo da didática, mas a necessidade de tornar as certificações de línguas estrangeiras mais transparentes motivou pesquisas que resultaram na publicação, em 2001, do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR) e suas sugestões metodológicas

Com a publicação do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR) em 2001, o ensino por meio de ações, que tem suas origens na pedagógica de projetos, passa a ser amplamente difundido sob a nomenclatura *abordagem acional*.

O QECR é um documento que oferece diretrizes para elaboração de programas e exames de línguas estrangeiras e estabelece níveis de competências que permitem avaliar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem com o objetivo de “melhorar a transparência de cursos, programas e qualificações” e “facilitar o reconhecimento mutuo de qualificações obtidas em contextos de aprendizagem diversos”. (QECR, 2001, p.9)

O desenvolvimento do aprendiz como *ator social*, aquele que age, reage, interage e intervém em espaços sociais, é uma das maiores implicações decorrentes das propostas do QECR e da abordagem acional, pois a sala de aula torna-se um espaço de interações autênticas no qual o aprendiz usa a língua para interagir com outros atores sociais. Essa forma de uso da língua implicada no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras é definida por Puren (2006) como *agir de aprendizagem*, que se inicia em sala de aula por intermédio da realização de tarefas e se expande para o *agir de uso* ou *social* com ações situadas no cotidiano e/ou contextos profissionais. Para o autor, a abordagem acional é exatamente essa relação entre as ações de referência na sociedade, agir de uso, e as tarefas de referência na sala de aula, agir de aprendizagem.

O papel do aprendiz de língua estrangeira, como sujeito que interage na sala de aula, recuperou o conceito de tarefa empregado na abordagem comunicativa³⁸, que representava situações tipo existentes na sociedade da língua alvo (PUREN, 2009b), e o expandiu, pois o QECR propõe duas modalidades de tarefa. A primeira modalidade compreende as *tarefas pedagógicas comunicativas*, nas quais o aprendiz se prepara para realizar as tarefas comunicativas reais no espaço pedagógico. A segunda compreende as *tarefas próximas da vida real*, escolhidas de acordo com as necessidades comunicativas do aluno fora da sala (QECR, 2001: p.121).

De acordo com o Éveline Rosen (2007), as tarefas preparam para uma comunicação efetiva na medida em que trabalham a construção de sentidos, ou seja, aproximam-se de uma possibilidade real de comunicação para o aprendiz. Se os conceitos de tarefa forem associados às formas de uso da língua apontadas no parágrafo anterior, as tarefas pedagógicas são o agir de aprendizagem que se direcionam ao agir de uso ou social aproximando-se, progressivamente, das tarefas de vida real. Assim, o conceito de tarefa, nos pressupostos da abordagem acional, é termo que denota uma atividade ou conjunto de atividades cuja execução visa atingir um objetivo claro e significativo para o aprendiz, pois se aproxima ou tende a se aproximar das experiências sociais que são ou serão vivenciadas por ele na língua e culturas alvo.

Como se mencionou anteriormente, o QECR é documento descritivo que oferece diretrizes para elaboração de programas e exames de línguas estrangeiras e estabelece níveis de competências que permitem avaliar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a execução das tarefas deve fomentar essa progressão dos aprendizes, respeitando os níveis de competência propostos pelo QECR.

No que se refere à compreensão oral, nas tarefas que visam seu desenvolvimento “o utilizador da língua como ouvinte recebe e processa uma mensagem (*input*) produzida por um ou mais locutores” (QECR, 2001: p.102). A proposta oferecida pelo QECR é que essa mensagem seja recebida pelo aprendiz por meio das atividades de escuta seguintes:

³⁸ Tradução nossa. No original: Definido por David NUNAN como “ A piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”. (NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press. apud PUREN, Christian. 2009b.)

- ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.);
- ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema);
- ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, reuniões públicas, conferências, espetáculos, etc.);
- ouvir uma conversa lateral, etc.

E complementa que os objetivos da escuta devem visar à compreensão do *essencial*, de uma *informação específica*, dos *pormenores* e dos elementos *implícitos* (QECR, 2001, p. 102).

Essas atividades de escuta e os possíveis objetivos de escuta estão classificados e dispostos por nível em escalas exemplificadas para (QECR, 2001, p. 102):

- compreensão do oral geral;
- compreensão da interação entre falantes nativos;
- audição ao vivo como membro de um auditório;
- audição de anúncios e de instruções;
- audição de meios de comunicação áudio e de gravações

Tendo em vista que os objetivos desta pesquisa focalizam a formação de professores para atuarem em contextos universitários, reproduzir-se-á as escalas de *compreensão do oral geral* e a de *audição ao vivo como membro de um auditório*, pois são as que mais se aproximam das experiências sociais que são ou serão vivenciadas por um aprendiz em situação de mobilidade, a partir das quais o professor deverá pautar suas propostas de atividades e tarefas.

Na tabela de *compreensão oral geral*, encontram-se os níveis de competência que o aprendiz terá adquirido ao se engajar nas horas de formação concernentes aos níveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Nessa escala, há informações sobre o tipo de comunicação ao qual o aprendiz poderá ser submetido e sobre características dessa comunicação. Sobre o tipo de comunicação observa-se: familiar; pessoal; social; acadêmica; profissional. Sobre o suporte da comunicação observa-se: direta ou via rádio. Sobre o modo de articulação da comunicação observa-se: claro; pausado; rápido.

Figura 3 - Reprodução do quadro de competência referente à compreensão oral global

| COMPREENSÃO DO ORAL GERAL | |
|----------------------------------|--|
| C2 | Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade. |
| C1 | É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo. É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente. |
| B2 | É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender. É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização. É capaz de seguir um discurso longo e linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente. |
| B1 | É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identifica quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar. É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas. |
| A2 | É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. |
| A1 | É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados. |

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103

Na escala de *audição ao vivo como membro de um auditório*, encontram-se os níveis de competência referente à compreensão de um dado tipo de comunicação que o aprendiz terá adquirido ao se engajar nas horas de formação concernentes a um dado nível. Nessa escala, há informações sobre o tipo de comunicação ao qual o aprendiz poderá ser submetido e sobre

suas capacidades de compreensão diante das comunicações tratadas: exposições; conferências; discussões; debates.

Figura 4 - Reprodução do quadro de competência referente à audição ao vivo como membro de um auditório

| AUDIÇÃO AO VIVO COMO MEMBRO DE UM AUDITÓRIO | |
|--|--|
| C2 | É capaz de seguir conferências e exposições especializadas em que seja utilizado um grau elevado de coloquialismos, usos regionais ou terminologia desconhecida. |
| C1 | É capaz de seguir a maior parte das conferências, discussões e debates com relativa facilidade. |
| B2 | É capaz de seguir o essencial de conferências, palestras ou outras exposições acadêmicas ou profissionais linguística e proposicionalmente complexas. |
| B1 | É capaz de seguir uma conferência ou palestra sobre um assunto da sua área, desde que lhe seja familiar e que a exposição esteja estruturada de forma simples e clara. |
| | É capaz de seguir o plano de exposições curtas e simples acerca de assuntos que lhe sejam familiares, desde que o discurso seja articulado de forma clara, em língua-padrão. |
| A2 | Não há descritores disponíveis. |
| A1 | Não há descritores disponíveis. |

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103

Ao analisar a escala de referência, observa-se que há ausência de referências para os níveis A1 e A2. Essa ausência pode ser explicada pela escala de compreensão geral, onde as situações da vida cotidiana, como família, informações pessoais, compras, são apontadas como constituintes do tipo de comunicação proposta para níveis iniciantes. Assim, como na escala de compreensão oral geral, o aprendiz é capaz de compreender linguagem simples, articulada pausadamente em discursos curtos cujas informações são pontuais e como exposições, conferências, discussões, debates, situações de comunicação propostas para ouvintes membros de um auditório, não são construídas de maneira simplificada ou controlada, os níveis iniciantes não são mencionados.

No nível B1, o aprendiz compreende comunicações sobre assuntos de sua área. Do nível B2 em diante, ele é capaz de construir sentidos a partir de mensagens mais complexas.

Diante dessas escalas, conclui-se que o aprendente é conduzido por uma crescente de complexidade ligada à duração da comunicação, ao modo de articulação dessa comunicação, ao tipo de linguagem empregado e, por fim, ao conteúdo da mensagem. Assim, entende-se que cabe ao professor, no momento da elaboração de um dado curso ou de uma dada tarefa, analisar as orientações e escalas de nível para selecionar documentos e propor atividades.

No entanto, uma pergunta se faz necessária. E se as necessidades de comunicação oral do aprendente não estiverem previstas nas escala de competências do QECR? Se considerarmos o quadro referente à audição ao vivo como membro de um auditório, aprendizes de nível A2 não poderiam candidatar-se ou serem aceitos para realizar intercâmbio. Somente os aprendizes a partir do nível B1 estariam aptos a acompanhar as situações de comunicação oral descritas.

A escala de competências do QECR pode ser uma referência para o professor. No entanto, o professor deve conhecer e analisar seu contexto para definir se fará uso dessa referência ou se será necessário adaptá-la aos objetivos e às necessidades do seu público-alvo.

No que se refere à compreensão oral, tema desta pesquisa, entendemos que o desenvolvimento do aprendente não precisa ser estritamente enquadrado na escala que o QECR propõe de forma tão linear, saindo do contexto familiar ao acadêmico e ao profissional, na medida em que é possível, tanto para um, quanto para outro, selecionar documentos simples ou complexos.

Na próxima seção, trataremos do lugar da compreensão oral na didática das línguas e, mais especificamente, as ações de ensino que podem favorecer o aprendizado

2.A COMPREENSÃO ORAL

Neste capítulo, explicitaremos o cenário de mobilidade acadêmica que foi um dos motivadores para a realização desta pesquisa, abordaremos as referências teóricas que a fundamentam com relação à compreensão oral e que orientaram nossas ações pedagógicas ao longo da realização prática deste trabalho, visando promover a sensibilização de futuros professores para o trabalho com essa competência.

2.1.A mobilidade acadêmica entre o Brasil e a França: o lugar da compreensão oral

Focalizando inovação e desenvolvimento das áreas de conhecimento, políticas de incentivo à internacionalização são adotadas no Brasil visando promover o aumento da mobilidade de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação. Assim, as relações internacionais assumiram maior destaque no âmbito acadêmico brasileiro, pois os intercâmbios científicos tornaram-se mecanismos acessíveis de formação acadêmica e profissional, promovendo o diálogo entre pesquisadores e facilitando a divulgação das pesquisas realizadas em diferentes países.

Universidades brasileiras favorecem de modo crescente, o intercâmbio acadêmico de seus estudantes por meio de programas de mobilidade e contam com o apoio, por meio de bolsas de estudos, de instituições de fomento à pesquisa como, por exemplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dos programas de mobilidade no Brasil que obtiveram ou ainda obtêm bolsas da CAPES, podemos destacar: o Programa *Ciência sem Fronteiras*, no período de 2011-2013, que previu bolsas de estudos para “promover intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação³⁹”; o *Programa de Licenciatura Internacional* para a França (PLI-França) e o *Programa de Licenciatura Internacional* para Portugal (PLI-Portugal), no período de 2013-2015, que visaram a excelência na formação de professores de língua francesa e portuguesa oferecendo formação e dupla diplomação; o *Programa Brafitec*, ativo ainda com bolsas oferecidas pela CAPES que “consiste em projetos conjuntos de pesquisa em parcerias universitárias em todas especialidades de Engenharia, exclusivamente em nível de

³⁹ Descrição disponível no site: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/>

graduação, para fomentar o intercâmbio entre Brasil e França”⁴⁰; o *Programa Brafagri*, nos mesmos moldes do anterior, nas áreas de ciências agrônômicas, agroalimentares e veterinária, disciplinas correlatas, exclusivamente em nível de graduação, e outros programas em funcionamento nas universidades, a partir dos acordos internacionais estabelecidos entre as universidades brasileiras e as estrangeiras.

De maneira geral, no que se refere à mobilidade acadêmica na graduação, há duas modalidades de intercâmbio: *aproveitamento de estudos* e *duplo diploma*. No primeiro, o intercambista cursa disciplinas na instituição de ensino superior estrangeira e, ao regressar à sua instituição de origem, os créditos cursados integram seu histórico escolar. No segundo, ocorre uma *formação sanduíche*, ou seja, o aluno cursa parte do currículo proposto pela sua instituição de origem em seu país e uma parte na Instituição de Ensino Superior (IES); ao final do percurso na IES estrangeira, que inclui dois anos letivos com bom aproveitamento nas disciplinas, o aluno retorna ao país de origem, completa o seu percurso e, somente após terminar todas as disciplinas previstas, ele obtém dois diplomas. A dupla diplomação entre Brasil e França é uma modalidade recorrente nas áreas de engenharia e, desde 2000, é oferecida para alunos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

Os incentivos à mobilidade acadêmica, a partir dos acordos internacionais e bolsas de estudos são uma realidade que está relacionada com a expansão da política de internacionalização das universidades brasileiras, que traz, como consequência, várias discussões e iniciativas concernentes ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, preparatórios para formar os alunos para os intercâmbios.

Em relação a esta preparação linguística e intercultural, o Programa *Idiomas Sem Fronteiras (IsF)*, fruto de uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria da Educação Superior (SeSu) e da CAPES, tem por objetivo “incentivar o aprendizado de línguas estrangeiras e proporcionar oportunidades de acesso, através do Ciências sem Fronteiras e outros programas de mobilidade estudantil, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras”⁴¹. Atualmente, o IsF tem uma forte atuação na área de inglês nas universidades federais, mas já foi desencadeado o processo de ampliação progressiva, por meio de projetos piloto para outras línguas, ou seja, iniciativas para o Alemão sem Fronteiras (IsF-Alemão), o Espanhol sem Fronteiras (IsF-Espanhol), o Francês sem Fronteiras (IsF-Francês), o Italiano

⁴⁰ Descrição disponível no site: www.capes.gov.br

⁴¹ Descrição disponível no site: <http://isf.mec.gov.br/>

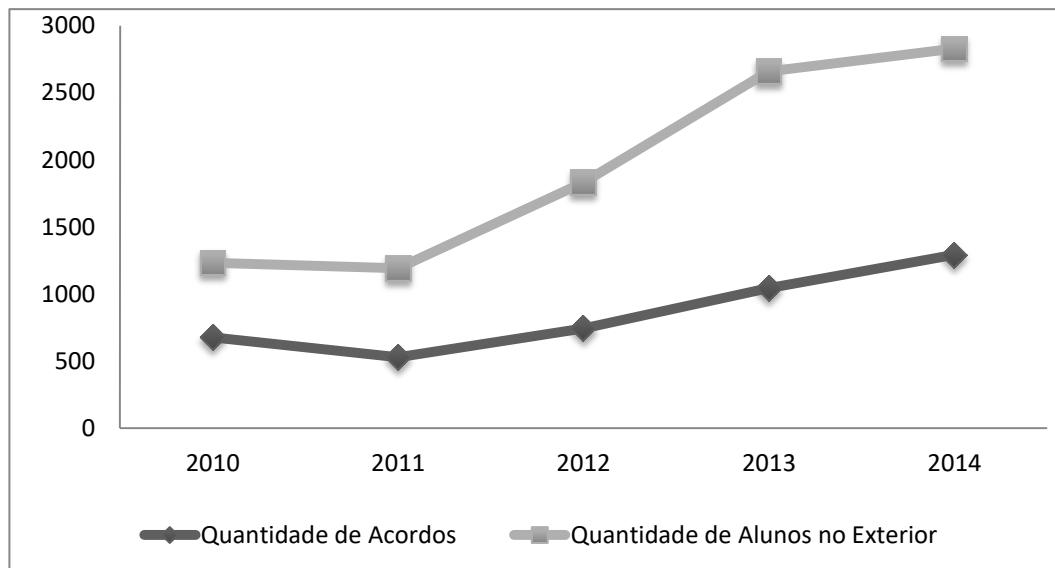
sem Fronteiras (IsF-Italiano), o Japonês sem Fronteiras (IsF-Japonês), o Português para estrangeiro sem Fronteiras (IsF-Português).

Ações como essa tem abrangência nacional e resultam em questionamentos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas universidades brasileiras visando à formação do aluno brasileiro para se adaptar e atingir o aproveitamento satisfatório em seus estudos no meio acadêmico estrangeiro

Na Universidade de São Paulo (USP), as ações de fomento e incentivo à internacionalização proporcionaram aumento significativo dos números referentes à mobilidade acadêmica.

Em 2010, o item *Relações Internacionais*, foi incluso no *Anuário Estatístico*⁴², publicação que divulga os indicadores de desempenho da USP. Ao analisar esses números, constata-se que a quantidade de acordos de colaboração vigentes com instituições estrangeiras de ensino superior passou de 667 em 2010, ano de inclusão de dados referentes à internacionalização nesse documento, para 1292 em 2014⁴³. Conseqüentemente, como é possível observar no gráfico a seguir, a quantidade de estudantes em mobilidade também aumentou de 1232 para 2828 nesse mesmo período, mais que o dobro, como é possível observar na Figura 5.

Figura 5 - Quantidade de acordos de colaboração em relação à quantidade de alunos em mobilidade



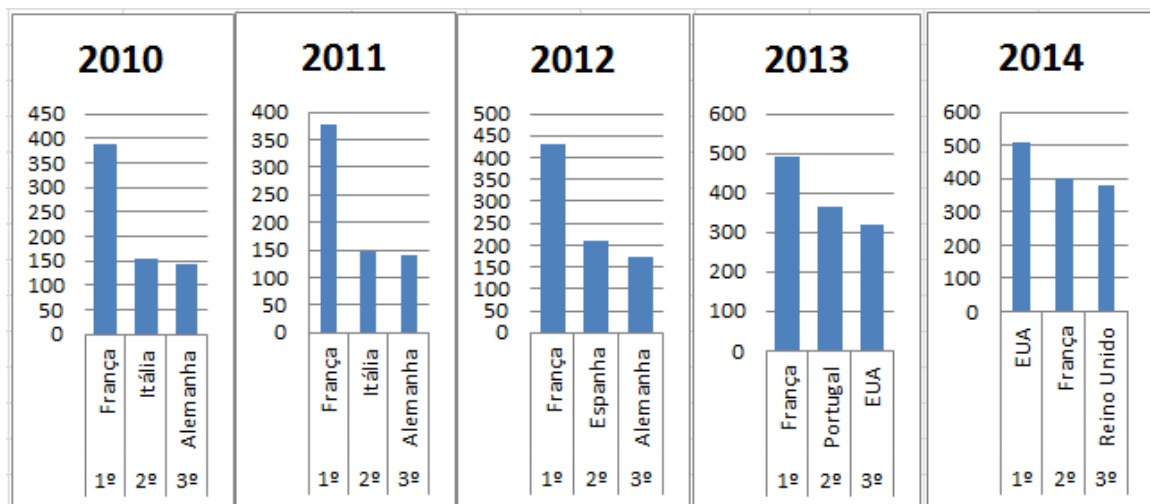
Fonte: elaboração nossa

⁴² Documento oficial publicado anualmente para divulgar os indicadores de desempenho da Universidade de São Paulo. Disponível em <https://uspdigital.usp.br>

⁴³ Utilizamos os dados disponíveis até 2014, pois foi o contexto no qual essa pesquisa foi iniciada e período no qual a pesquisadora ministrava aulas no CFI-Poli.

Nesse contexto, a França possui histórico representativo como país que recebe alunos da USP em mobilidade e desde a inclusão do item Relações Internacionais, que apresenta todos os dados referentes à mobilidade e à internacionalização, no Anuário Estatístico da USP em 2010, a França ocupa as primeiras posições entre as opções de destino para intercâmbio na graduação. A Figura 6, a seguir, ilustra a análise dos números referentes aos alunos no exterior relacionados à opção escolhida:

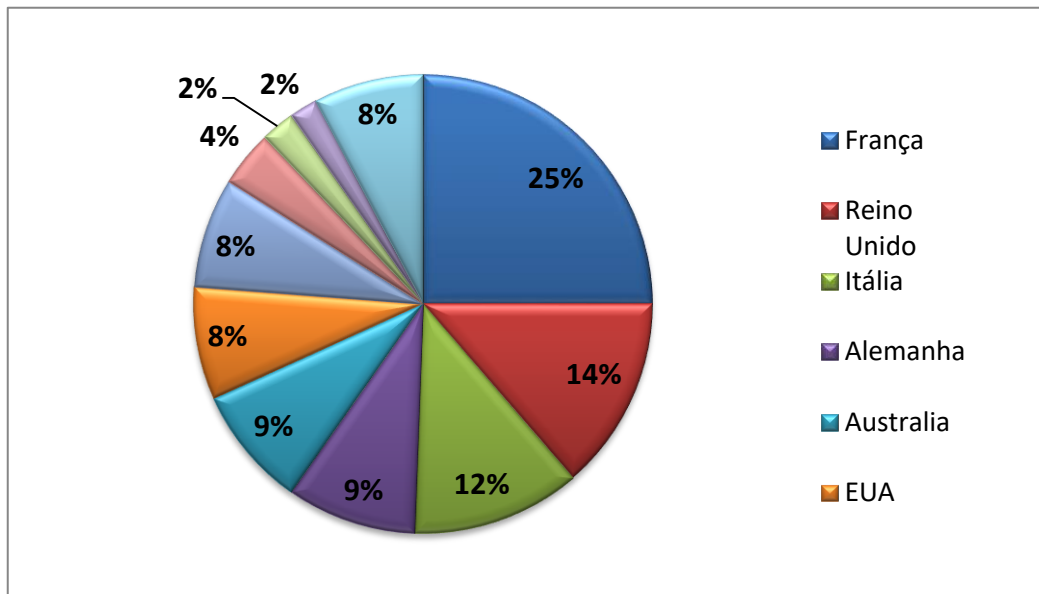
Figura 6 - Quantidade de alunos da USP em mobilidade em relação aos três primeiros países de destino



Fonte: elaboração nossa

Ainda segundo o *Anuário Estatístico da USP*, a Escola Politécnica da USP (EPUSP) assinou 61 acordos de cooperação com 19 países em 2014. Destes acordos, 19 foram assinados com Instituições de Ensino Superior da França que, por sua vez, receberam 25% dos estudantes da EPUSP em mobilidade em 2014, conforme ilustra a Figura 7.

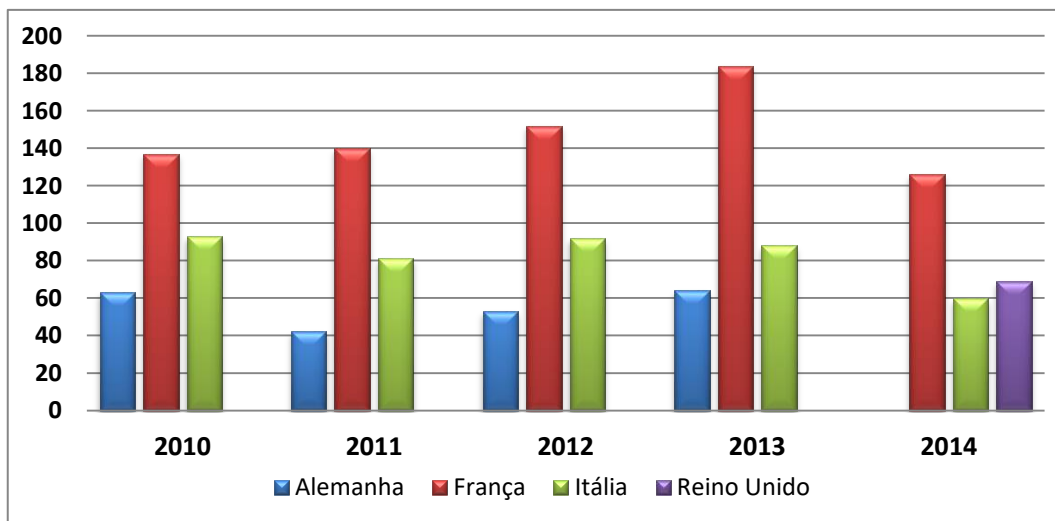
Figura 7 - Porcentagem de aluno da EPUSP no exterior por opção de destino



Fonte: elaboração nossa

Ademais, ao analisar os dados de mobilidade a partir de 2010, observa-se que a França é a primeira escolha dos estudantes que viajam com o objetivo de realizar parte do percurso acadêmico da EPUSP no exterior. A Figura 8, abaixo, apresenta os três primeiros países mais escolhidos como destino a cada ano e a quantidade de alunos da EPUSP em mobilidade.

Figura 8 - Quantidade de alunos da EPUSP em mobilidade em relação aos três primeiros países de destino



Fonte: elaboração nossa

Devido às ações de incentivo à internacionalização e à quantidade de acordos estabelecidos entre IES francesas e a USP, elencados anteriormente, pesquisas na área de Didática de Línguas Estrangeiras se ocupam de questões decorrentes da mobilidade e das relações de colaboração estabelecidas entre Brasil e França. C. Parpette e H. Albuquerque-Costa buscam compreender as dificuldades enfrentadas por estudantes brasileiros durante a inserção em contexto acadêmico francês, bem como refletir sobre a formação necessária para facilitar o processo inserção através dos programas de mobilidade.

Desse contexto de mobilidade acadêmica decorrem três iniciativas locais de ações de ensino e pesquisa na USP. A primeira iniciativa, uma das mais representativas, concerne à formação em língua francesa para candidatos aos programas de intercâmbio, está fundamentada na parceria entre o Centro de Línguas da Faculdade de Letras Filosofia e Ciências Humanas (CL-FFLCH) e a Escola Politécnica (EPUSP) e é concretizada no Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli). A segunda iniciativa é referente à formação em língua portuguesa para os intercambistas franceses que aqui chegam e também está fundamentada na parceria entre CL-FFLCH e a EPUSP⁴⁴. A terceira está relacionada à pesquisa e formação de professores e está diretamente relacionada às outras duas.

No que se refere à primeira iniciativa, o CFI-Poli é destinado unicamente aos estudantes da EPUSP e, no período de 2000 a 2015, ofereceu módulos em língua francesa de 60 horas cada e um módulo complementar, denominado *Mobilité France* também composto por 60 horas, perfazendo um total de 300 horas de formação ao longo de quatro semestres sequenciais. Reconhecidamente, os matriculados no curso tinham interesse em pleitear uma vaga dos programas de intercâmbio para a França e suas demandas voltaram-se para o desenvolvimento de competências orais e escritas ligadas à engenharia.

Em função dessas demandas, observou-se, por parte dos professores e da coordenação pedagógica do CFI-Poli, a necessidade de repensar as formas de trabalho e os conteúdos abordados em sala de aula a fim de maximizar o contato do futuro intercambista com as possíveis situações de comunicação orais e escritas e documentos que compõem o meio acadêmico francês e, deste modo, facilitar seu processo de adaptação e contribuir para um melhor aproveitamento acadêmico na instituição de ensino superior francesa.

De acordo com especialistas da área (PARPETTE, 2008), a compreensão oral é apontada como “elemento crucial” no processo de adaptação do estudante estrangeiro em

⁴⁴ Um dos frutos desse trabalho pode ser conferido na dissertação de mestrado de Carolina Madruga intitulada Ensino de Português para Objetivo Universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes francês em intercâmbio na Poli-USP

função do “lugar ocupado pela escuta dos cursos no sistema universitário francófono” (Id., 2008, p. 114). As modalidades de aula *Cours Magistral* e *Travaux Dirigés* representam grande parte das experiências de comunicação vivenciadas nas IES francesas, pois constituem parcela considerável dos créditos de um determinado programa. Essas modalidades, próprias ao meio universitário francês, são constituídas por “densos discursos de transmissão disciplinar” (MANGIANTE, PARPETTE, 2012, p. 148) e exercem papel central na construção de conhecimento que será, posteriormente, solicitado pelos diferentes mecanismos de avaliação visando indicar o aproveitamento acadêmico.

Se considerarmos outros estudos na área da didática do ensino-aprendizagem da língua francesa (GREMO, HOLEC, 1990; PORCHER, 1995; CORNAIRE, 1998; CUQ, GRUCA, 2009), a compreensão oral é mencionada como uma das competências mais difíceis de desenvolver e imprescindível à interação em contextos acadêmicos ou outros de contato com a língua estrangeira.

Tais constatações nos motivaram a discutir e investigar como se dá a formação dos professores de francês em relação ao ensino do desenvolvimento da competência de compreensão oral junto a universitários que se preparam para os programas de mobilidade acadêmica.

No contexto desta pesquisa, interessa-nos abrir um espaço de reflexão, discussão e formação de futuros professores de francês em relação à temática da compreensão oral, uma vez que podem vir a atuar no contexto de preparação de alunos para a mobilidade acadêmica. Em se tratando de um contexto específico, os materiais utilizados, em geral, são autênticos, o que reforçaria a necessidade de formação desses professores para atuarem em contexto no qual quase não se utiliza livro didático.

O que significa desenvolver uma competência em língua estrangeira?

Qual é o lugar conferido à compreensão oral nos percursos de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira?

Na próxima seção, trataremos, primeiramente, da noção de competência que, segundo Cuq e Gruca (2009), orientam a elaboração de programas de ensino-aprendizagem de língua francesa. Em seguida, discutiremos as especificidades do trabalho com o desenvolvimento da competência de compreensão oral.

2.2.A noção de competência em língua estrangeira

O termo competência é utilizado em várias áreas do conhecimento e, ao longo do tempo e de estudos realizados foi se modificando e se redefinindo.

Para nossa pesquisa, interessa-nos discutir seu significado nos estudos realizados na área de estudos da linguagem e na área de didática de línguas estrangeiras.

Inicialmente, empregada em seu senso comum, a palavra competência designa a qualificação de um indivíduo para realizar uma determinada tarefa. A primeira entrada desse verbete no dicionário de língua francesa *Le Robert Micro* (2008, p. 253) o define como “conhecimento aprofundado, reconhecido que confere direito de julgar ou decidir em certas matérias”⁴⁵. Em inglês, de acordo com o *Cambridge Dictionary*, competência é definida como “habilidade de fazer algo bem”⁴⁶. Em português, de acordo com o dicionário Aurélio (2001), aquele que é competente é capaz, tem aptidão, está adequado. Essas definições revelam dois aspectos em comum: o conhecimento sobre um dado assunto e a capacidade de realizar bem alguma coisa a partir desse conhecimento.

Segundo Margarida Petter (2003) essa dimensão da palavra competência foi empregada nos estudos da linguagem por Chomsky que a definiu como

[...] porção do conhecimento do sistema lingüístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados lingüísticos que ouviu durante a infância. (p. 11)

Nesse sentido, a competência chomskiana é a capacidade do ser humano de compreender e produzir frases na sua língua. Ainda segundo o entendimento da autora, competência é par dicotômico da noção de desempenho, que, por sua vez corresponde ao

[...] comportamento lingüístico, que resulta não somente da competência Lingüística do falante, mas também de fatores não lingüísticos de ordem variada, como: convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz, pressupostos sobre as atitudes do interlocutor etc., de um lado; e, de outro, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados. (PETTER, 2003, p. 12)

⁴⁵ Tradução nossa. No original: Compétence: 1. Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières.

⁴⁶ Tradução nossa. No original: the ability to do something well. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/>> Última consulta em 28 de janeiro de 2017

De maneira geral, podemos dizer que a competência, em língua estrangeira, para Chomsky seria o saber linguístico que acessamos quando precisamos produzir ou compreender frases na nossa língua. O uso dessa competência é o que caracteriza o desempenho linguístico.

Discordando dessa divisão do mundo da linguagem em competência e desempenho o sociolinguista Dell Hathaway Hymes (1991) aponta que a competência proposta por Chomsky é limitada por não considerar fatores sociais da linguagem e indica a noção de *competência de comunicação* como suficientemente vasta para abarcar as questões da linguagem e do uso da linguagem. Para o autor, acrescentando elementos da sociolinguística como, por exemplo, relações sócio-culturais e regras sociais e funcionais, a noção de competência de comunicação é adequada por diferentes razões.

Qualquer uso da linguagem envolve o atributo da comunicação. Quais são os usos da linguagem em grupos específicos, quais os objetivos os indivíduos dão à linguagem, que são, precisamente, as questões às quais a hipótese de uma competência de comunicação deveria ajudar a responder. Basicamente, o que justifica a introdução do conceito de "comunicação" nos modelos de gramática, se eu o entendo, é que ele garante à gramática dimensão suficiente para cobrir toda a gama de dispositivos e relações que as pessoas utilizam em tudo o que fazem com a linguagem. (HYMES, 1991, p. 129-130. Aspas do autor)⁴⁷

Ainda segundo o autor, a concepção de competência contribui para a compreensão da linguagem, mas também para compreensão da linguagem na vida social. (HYMES, 1991, p. 1991)

Seguindo essa mesma linha de Hymes (1991), Canale e Swain (1980) e Canale (1983) expandem a noção de competência para competência comunicativa, que, segundo os autores, é composta por quatro competências inter-relacionadas: competência gramatical, sociolinguística, sociodiscursiva e estratégica.⁴⁸

Competência comunicativa, na perspectiva de Canale e Swain diz respeito ao conhecimento, consciente ou não, sobre a língua e sobre outros elementos empregados na

⁴⁷ Tradução nossa. Versão em francês: Toute l'utilisation du langage met en jeu l'attribut de la communication. En quoi consistent les utilisations du langage dans des groupes particuliers, quels objectifs les individus donnent-ils au langage, voilà précisément les questions auxquelles l'hypothèse d'une compétence de communication devrait contribuer à répondre. Fondamentalement, ce qui justifie l'introduction de la notion de « communication » dans les modèles de grammaire, si je ne m'abuse, c'est qu'elle assure à la grammaire une portée suffisante pour couvrir la gamme complète de dispositifs et de relations que les gens utilisent dans tout ce qu'ils font avec le langage.

⁴⁸ Já tratamos da competência comunicativa de Canale e Swain no capítulo 1, desta dissertação.

comunicação, ou seja, o uso da língua, e as habilidades de como usar esse conhecimento na comunicação.

Essas possibilidades de definição de competência demonstram a complexidade do termo quando aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas e línguas estrangeiras, pois implica a aquisição de diversos fatores que a compõe e que serão empregados na comunicação.

Segundo Cuq e Gruca (2009), no caso das línguas estrangeiras, mais especificamente, a noção de competência está no centro da didática, pois os processos de ensino-aprendizagem não visam mais a aquisição de itens linguísticos, mas sim de competências. Segundo os autores, dentre essas competências, a competência comunicativa tem valor geral e predominante no sentido de englobar *savoirs* e *savoirs-faire*. Ao ser dividida em sub-competências, ela também orienta os objetivos e as avaliações em um programa de curso:

[...] os conteúdos não são mais em termos de itens linguísticos a serem ensinados, mas em termos de competências a serem adquiridas dentre as quais a competência comunicativa possui um valor geral e predominante. Ela é subdividida em uma lista de *savoirs* e de *savoirs-faire* mínimos que o aprendente deve dominar e que podemos avaliar a cada momento. A lista dessas sub-competências avaliáveis é chamada **referencial**. Por permitir delimitar um percurso de aprendizagem, um referencial é, assim, um instrumento de previsão. Por propor objetivos e por permitir a implantação de certificações relativamente confiáveis, o referencial é, também, um potente instrumento de avaliação pelo viés dos desempenhos efetivamente realizados pelos aprendentes. (CUQ ; GRUCA, 2009, p. 131. Negrito dos autores)⁴⁹

Ainda segundo os autores, essa competência é um saber processual, cuja realização se dá por dois canais, escrito e oral, e de duas formas diferentes, compreensão e expressão. Nesse sentido, as quatro competências (compreensão oral e compreensão escrita, produção oral e produção escrita) estruturam os objetivos dos programas de curso e de avaliação:

⁴⁹ Tradução nossa. No original: [...] les contenus ne sont plus envisagés en termes d'items linguistiques à enseigner mais en termes de compétences à acquérir, parmi lesquelles la compétence communicative a une valeur générale et prédominante. Elle est subdivisée en une liste de savoirs et de savoir-faire minimaux que l'apprenant est censé maîtriser et qu'on peut à chaque foi évaluer. La liste de ces sous-compétences évaluables est appelée un *référentiel*. Parce qu'il permet de baliser un parcours d'apprentissage un référentiel est donc un instrument de prévision. Parce qu'il propose des objectifs et qu'il permet de mettre en place des certifications relativement fiables, le référentiel est aussi un outil puissant d'évaluation par le biais des performances effectivement réalisées par les apprenants.

Tratar separadamente as situações do oral e do escrito, de recepção e de produção permite, assim, estabelecer objetivos de formação adequados à análise de necessidade do público alvo. (CUQ; GRUCA, 2009, p. 156)⁵⁰

Se considerarmos a compreensão oral, podemos dizer que em muitas situações de sala de aula, o desenvolvimento desta competência pode estar ligado a outra atividade, como a compreensão de um texto que pode ter uma função de sensibilização a uma temática que vai ser abordada no documento oral. Nesse sentido, essa divisão é didática e, em termos práticos, facilitou a elaboração de programas de ensino, a preparação de aulas, por exemplo e uma maior adequação entre objetivos e necessidades de comunicação.

O documento mais recente que retoma a noção de competência é o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, 2001). Esse documento faz referência à noção de competência no plural, para marcar os diversos fatores a ela integrados: *competências gerais individuais e competências comunicativas em língua*.

Retomando o QECR, as competências gerais individuais incluem:

- O conhecimento declarativo diz respeito ao saber relacionado ao conhecimento de mundo, ao conhecimento sociocultural e à consciência intercultural e abarca as experiências do indivíduo em diferentes âmbitos, como, por exemplo, no cotidiano e nas relações interpessoais.
- A competência de realização diz respeito ao saber fazer relacionado à capacidade do indivíduo de se comportar e de realizar ações de acordo com diferentes contextos como, por exemplo, na vida cotidiana e na vida profissional.
- A competência existencial diz respeito ao saber ser/estar relacionado a traços da personalidade do indivíduo como, por exemplo, crenças, motivações, pois também afetam suas atividades de comunicação.
- A competência de aprendizagem diz respeito ao saber aprender relacionado à capacidade do indivíduo de “observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário” (QECR, 2001, p. 154).

⁵⁰ Tradução nossa. No original: Traiter séparément les situations d’oral et d’écrit, de réception et de production permet donc de mettre en place des objets de formation en adéquation à l’analyse des besoins du public concerné.

Para as competências comunicativas em língua, o documento afirma que:

- A competência linguística diz respeito aos conhecimentos relacionados ao sistema linguístico e se desdobra em competência lexical, competência gramatical, competência semântica, competência fonológica, competência ortográfica, competência ortoépica (a competência ortoépica refere-se, basicamente, ao conhecimento sobre convenções ortográficas, pontuação, ambiguidades geradas por homônimos)
- A competência sociolinguística está relacionada à dimensão social da língua e diz respeito ao conhecimento e às capacidades do indivíduo para tratar dessa dimensão levando em consideração, por exemplo, as diferenças de registro, as marcas de delicadeza, os dialetos e sotaques.
- A competência pragmática se desdobra em competência discursiva, competência funcional e competência e diz respeito ao conhecimento sobre os princípios de acordo com os quais as mensagens são organizadas, estruturadas, adaptadas, utilizadas para a realização de “funções comunicativas e sequenciadas de acordo com esquemas interacionais e transacionais”. (QECR, 2001, p. 174).

Diante das distinções propostas no QECR, é possível verificar que a noção de competência é constantemente ampliada para abarcar diferentes aspectos a serem desenvolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

Évelyne Rosen (2005), salientando a multiplicidade da noção de competência, quando se refere às quatro competências (compreensão e produção oral e escrita), afirma que essa divisão é fruto de um problema de tradução da palavra “*skills*” para o francês. Tomando o modelo inicial em inglês, a autora aponta que a competência de comunicação (*communicative competence*) se declina em vários componentes, como por exemplo, gramatical (*grammatical competence*), sociolinguístico (*sociolinguistic competence*) e estratégico (*strategic competence*). A competência de comunicação, com seus componentes, pode ser aferida por meio de critérios pré-definidos em quatro “*skills*”, a saber, em falar (*speaking*), escutar (*listening*), ler (*reading*) e escrever (*writing*). A palavra “*skills*” pode ser traduzida por habilidades, capacidade, saberes ou competências. Ao longo do tempo e com uso recorrente, o termo competência estabeleceu-se como preferência de tradução, originando a referência às quatro competências, que, no entendimento da autora, dá a impressão de um reducionismo dos objetivos de ensino-aprendizagem:

Por trás desse problema terminológico reside outro problema: esta tradução inadequada acaba, de fato, por embaralhar as cartas... e objetivos. Como relembra Porcher (2004: 31): “de uma forma abrangente, a única competência visada pelo ensino uma língua estrangeira, é a capacidade de se comunicar” através da aquisição de um *savoir-faire*, de um *savoir-être* e de um *savoir-apprendre*. Será que não modificamos, sensivelmente, os objetivos quando visamos um trabalho sobre as “quatro competências” e não arriscamos, então, ao confinamento na dimensão linguística, negligenciando as dimensões sociolinguísticas e estratégicas? Além disso, não fazemos tábula rasa das experiências anteriores dos aprendentes (adquiridas em L1 ou quando da aprendizagem de outras L2) nessas quatro competências? (ROSEN, 2005, p. 123. Aspas da autora)⁵¹

A autora afirma que o QEQR demonstra um avanço em não considerar a competência como um todo homogêneo e por não negligenciar a importância dos componentes culturais e estratégicos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ela destaca a integração da competência plurilíngue e pluricultural que, de acordo com o QEQR, é fruto da interação entre línguas e culturas do aprendente com línguas e culturas alvo:

O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais. Muito do que acima foi dito se aplica de igual modo a um campo mais geral. Na competência cultural de um indivíduo, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado. São comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada, da qual a competência plurilíngue é uma componente que, por seu turno, interage com outras componentes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 25)

Ao caracterizar a competência comunicativa como competência plurilíngue e pluricultural, considera-se que o desempenho do indivíduo em língua estrangeira pode variar de uma língua para outra ou mesmo variar de uma competência para outra na mesma língua:

⁵¹ Tradução nossa. No original : Derrière ce problème terminologique se cache un autre problème : cette traduction malencontreuse vient en effet brouiller les cartes... et les objectifs. Comme le rappelle Porcher (2004:31) : « d’une manière globale, l’unique compétence visée par l’enseignement d’une langue étrangère, est la capacité à communiquer », passant par l’acquisition d’un savoir-faire, d’un savoir être et d’un savoir apprendre. N’a-t-on pas sensiblement modifié les objectifs quand on vise un travail sur les « quatre compétences » et ne risque-t-on pas alors de se cantonner à la dimension linguistique, en négligeant les dimensions sociolinguistiques et stratégiques ? Ne fait-on pas, de surcroît, d’emblée table rase des expériences antérieures des apprenants (acquises en L1 ou lors de l’apprentissage d’autres L2) dans ces quatre skills ?

A competência plurilíngue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p231)

Nesse sentido, para Rosen (2005), o QECR vai além das propostas anteriores, pois considera, de fato, a mobilização de conhecimentos e competências que fazem parte do repertório do aluno:

A competência plurilíngue e pluriculturel de um utilizador/aprendente se define, assim, como o conjunto de seus conhecimentos e capacidades que o permitem mobilizar os recursos de seu repertório, a saber, o conjunto de variedades linguísticas – domínio em diferentes níveis – segundo as situações e as circunstâncias. (ROSEN, 200, p. 123)⁵²

Ao considerar a mobilização das competências plurilíngue e pluricultural e reconhecer os diferentes níveis de domínio de língua, o objetivo do processo de ensino-aprendizagem a ser atingido não é mais o desempenho de falantes nativos, mas desenvolver competências que permitam ao aluno interagir de acordo com suas necessidades e com o contexto no qual está inserido em uma dada língua:

[...] esses indivíduos podem, de qualquer forma, estabelecer um certo grau de comunicação se acionarem todos os seus instrumentos linguísticos, fazendo experiências com formas alternativas de expressão em diferentes línguas ou dialectos, explorando formas paralinguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e simplificando radicalmente o seu uso da língua. Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilíngue. Para

⁵² Tradução nossa. No original: La compétence plurilingue et pluriculturelle d'un utilisateur/apprenant se définit ainsi comme l'ensemble de ses connaissances et capacités qui lui permettent de mobiliser les ressources de son répertoire, à savoir l'ensemble des variétés linguistiques – maîtrisées à différents degrés –, selon les situations et les circonstances

além disso, uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida, torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar. As responsabilidades das autoridades que tutelam a educação, que qualificam júris de exame e professores, não podem, simplesmente, ser confinadas à exigência de aquisição de um determinado nível de proficiência numa determinada língua, num dado momento, por mais importante que isso seja. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24)

Jean Claude Beacco (2007; 2010), salientando a importância de compreender que a competência em língua estrangeira é um conjunto de elementos distintos e não um todo indissociável, aponta que a abordagem por competências é válida na elaboração de programas de curso, na medida em que, a partir das observações do QECR, considera as diversas dimensões que as integram.

Nesse sentido, optamos, nesta dissertação, por utilizar a nomenclatura competência de compreensão oral, por ser a forma mais recorrente em contextos de ensino-aprendizagem de língua francesa no Brasil.

2.3.A competência de compreensão oral

Compreender não é uma atividade de recepção passiva, mas uma prática ativa e voluntária na qual o ouvinte ou leitor reconhece a significação de frases ou discursos e identifica suas funções a partir de seu conhecimento relacionado às estruturas linguísticas e às regras socioculturais nas quais a comunicação é produzida (BOYER et al, 1990, PORCHER, 1995).

Há, portanto, no processo de compreensão uma implicação do sujeito que é convidado a ativar mecanismos, mobilizar conhecimentos e estratégias que o levem a compreender o documento oral.

Segundo Almeida Filho,

Compreender linguagem é o processo de (re) construir sentidos a partir do discurso falado ou escrito. Através desse processo o ouvinte e o leitor geralmente vêm a adquirir informação ou conhecimento mediante linguagem ouvida e lida, respectivamente (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 1)

Para que esse processo de construção de sentidos ocorra, em situações de ensino-aprendizagem, é necessário que o ouvinte ou leitor tenham consciência de todas as etapas que realizam e se disponham a praticar e exercitar atividades de compreensão.

Com relação à compreensão oral, mais especificamente, M.J. Gremmo e H. Holec (1990) descrevem esse processo de compreensão a partir de dois modelos diferentes: modelo semasiológico e modelo onomasiológico.

O primeiro, o modelo semasiológico, estabelece que a compreensão se realiza por meio de operações que vão do nível baixo, ou seja, a forma, ao nível mais alto, o sentido. Essas operações são realizadas em diferentes fases:

- Fase de discriminação, na qual o ouvinte isola e identifica os sons.
- Fase de segmentação, na qual o ouvinte, a partir da identificação dos sons, delimita as palavras e frases.
- Fase de interpretação, na qual o ouvinte associa um sentido às palavras e grupos de frase.
- Fase síntese, na qual o ouvinte constrói a significação global da mensagem a partir da junção dos sentidos das palavras, grupos de palavras e frases.

Esse modelo apresenta uma concepção linear do processo de compreensão no qual o sentido da mensagem é transmitido do texto ao ouvinte, o que lhe confere um papel passivo. Com relação a esse modelo, Cuq e Gruca (2009) apontam que ele pode representar um ouvinte iniciante no aprendizado da língua estrangeira.

No segundo modelo utilizado por Gremmo e Holec (1990), para descrever os processos de compreensão oral, o modelo onomasiológico estabelece que o sentido resulta de operações de pré-construção do significado da mensagem a partir de hipóteses e verificação. Assim, nesse modelo, o sentido provém, principalmente, do ouvinte, como explicitado, abaixo:

- O ouvinte formula as primeiras hipóteses sobre o conteúdo da mensagem a partir de seus conhecimentos relacionados a situações de comunicação e de informações captadas no decorrer da mensagem que permitem a antecipação do sentido, tanto no nível global, quanto restrito, ou seja, algumas unidades de sentido.
- Paralelamente, o ouvinte estabelece também formula hipóteses a partir de seus conhecimentos sobre a estrutura da língua na qual a mensagem é produzida. Os

autores dão como exemplo a estrutura sintática “sujeito+verbo+objeto” em língua francesa, explicando que ela “só é possível se o sujeito for um pronome” (GREMO;HOLEC, 1990, p.3⁵³).

- Após ter formulado as hipóteses, o ouvinte as verifica a partir da apreensão de indícios e redundâncias na comunicação. Nesse momento, rejeita ou confirma as hipóteses.
- A última fase do processo de compreensão está estreitamente ligada com a anterior, pois depende dos resultados obtidos com a verificação. Assim, há três possibilidades: i. em caso de confirmação das hipóteses, o significado da mensagem previamente construído é integrado à construção do sentido em curso; ii. em caso de indefinição na confirmação ou rejeição das hipóteses, o ouvinte interrompe a construção de sentido, armazena as informações e busca novos indícios; iii. em caso de rejeição das hipóteses, o ouvinte interrompe a construção de sentido, armazena as informações e recomeça o processo onomasiológico, reformulando novas hipóteses, ou, a partir das informações obtidas, serve-se do processo semialógico para construir o sentido da mensagem ou, ainda, abandona a construção de sentido.

Ainda de acordo com Gremmo e Holec (1990), esse modelo estaria relacionado a ouvintes experientes, pois privilegia a mobilização de conhecimentos prévios a partir da construção e verificação de hipóteses. Nesse sentido, conhecimentos de diferentes ordens o auxiliam na formulação de hipóteses que o aproximam do sentido global até a construção do sentido mais restrito:

[...] essa significação se constrói pela *interação entre a informação trazida pelo ouvinte e a informação oferecida pelo texto*. Consequentemente, mais o ouvinte traz informação ao texto, menos ele tem necessidade do texto para compreendê-lo, ou seja, menor é sua necessidade de procurar indícios, assim, e esta é uma experiência recorrente em compreensão oral em língua estrangeira, uma mensagem cuja transcrição foi lida antes da escuta é percebida como sendo fácil de compreender e formalmente muito clara. (GREMMO; HOLEC, 1990, p.3. Grifo dos autores)⁵⁴

⁵³ Tradução nossa. No original:[...] la séquence sujet + objet + verbe est impossible si l’objet n’est pas un pronom [...]

⁵⁴ Tradução nossa. No original:[...] cette signification se construit par une *interaction entre l’information apportée par l’auditeur et l’information donnée par le texte*. Ceci a pour conséquence que plus l’auditeur apporte d’informations au texte moins il a besoin du texte pour comprendre, c’est-

Como relação aos conhecimentos que auxiliam o processo de compreensão oral, Gremmo e Holec (1990) listam os seguintes:

- Conhecimentos sociolinguísticos sobre a situação de comunicação;
- Conhecimentos sócio-psicolinguísticos sobre o emissor da mensagem;
- Conhecimentos discursivos sobre o tipo de discurso em questão;
- Conhecimentos linguísticos sobre o código utilizado;
- Conhecimentos referenciais sobre a temática evocada;
- Conhecimentos culturais sobre a comunidade à qual pertence o emissor da mensagem (GREMMO; HOLEC, 1990, p.3.)⁵⁵

Os autores salientam que esses conhecimentos são de ordem diversa e não apenas linguísticos ou pragmalinguísticos e, nesse sentido, há algumas implicações pedagógicas relacionadas ao ensino da compreensão oral, como, por exemplo, o estabelecimento de objetivos durante a escuta, o recurso às estratégias para contornar deficiências nos conhecimentos e a conscientização do ouvinte de que sua compreensão não será total.

Esse processo de (re)construção dos sentidos a partir da informação é ativo e complexo, pois envolve análises e estratégias de processamento que auxiliam na identificação ou inferência dos significados e ajudam o ouvinte a relacionar a informação nova com o conhecimento anterior (.O'MALLEY e CHAMOT, 1990).

Recorrendo a estratégias, o ouvinte assume uma postura ativa diante do que escuta, promovendo a interação entre seus conhecimentos e a mensagem.

Claudette Cornaire (1995) aponta a importância do bom ouvinte que é capaz de colocar em prática diferentes estratégias que o auxiliam no processo de construção de sentidos. Nas situações de ensino-aprendizagem, podemos dizer que esse processo, essa prática de ativar conhecimentos e estratégias deve ser estimulada pelo professor. Ao realizar

à-dire moins il a besoin d'y rechercher des indices : ainsi, et c'est une expérience courante en compréhension orale en langue étrangère, un message dont on a lu la transcription avant de l'écouter est perçu comme étant facile à comprendre et formellement très clair.

⁵⁵ Tradução nossa. No original: - de connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication ; - de connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message ; - de connaissances discursives sur le type de discours concerné ; - de connaissances linguistiques sur le code utilisé ; - de connaissances référentielles sur la thématique invoquée ; - de connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message.

práticas e intervenções pedagógicas de compreensão de documentos orais, o professor contribui para que seus alunos aprendam a conhecer e utilizar estratégias potencializando seu desempenho e o desenvolvimento da competência de compreensão oral.

Na próxima seção, trataremos das estratégias de escuta e das intervenções pedagógicas que podem ser realizadas pelo professor visando o desenvolvimento da compreensão oral.

2.4.O ensino para o desenvolvimento da competência de compreensão oral em Francês Língua Estrangeira - FLE

Uma das grandes dificuldades da construção de sentido a partir suportes orais em língua estrangeira está ligada a identificação da forma auditiva da mensagem:

Identificar a forma auditiva da mensagem, perceber os traços prosódicos, bem como a segmentação dos signos orais e a partir deles reconhecer unidades de sentido são operações difíceis, sobretudo se é condicionado por seu próprio sistema fonológico para os sons da língua estrangeira. (CUQ, GRUCA. 2009, p. 160-161)⁵⁶

Henri Boyer (1990), explica que essa dificuldade ligada à forma auditiva relaciona-se à percepção auditiva, pois o ouvinte percebe o que ele aprendeu a perceber. Para o autor, a percepção auditiva está ligada às experiências do ouvinte, sua memória e sua atitude. Desse modo, em língua estrangeira, o ouvinte precisa modificar sua percepção diante de novos elementos.

A percepção auditiva evolui à medida que se domina o sistema fonológico e que outras competências são desenvolvidas, mas, de acordo com Boyer, alguns recursos empregados em sala de aula podem contornar as dificuldades relacionadas à percepção, como por exemplo, priorizar o tema da mensagem.

Sobre o desenvolvimento da percepção auditiva, Cuq e Gruca (2009) explicam a necessidade de atividades para treinar o ouvido:

Abordagens podem ser colocadas em prática para uma pedagogia da escuta com o único objetivo de “aprimorar a orelha” dos aprendentes: o reconhecimento das vozes, o número de locutores, a identificação das

⁵⁶ Tradução nossa. No original: Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d’autant plus que l’on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère

pausas, etc., são alguns dos elementos que se destinam a escutar e a perceber o oral na sua própria materialidade. Essa etapa, mesmo que seja conduzida sem objetivo real de compreensão, pode, no entanto, já revelar elementos de informação que não podem ser negligenciados. (CUQ, GRUCA, 2009, p. 161. Aspas dos autores)⁵⁷

A percepção desses elementos auxiliam a formulação de hipóteses e a relação entre eles e conhecimentos do ouvinte podem levar a construção do sentido global da mensagem a partir da consciência dos objetivos a serem atingidos durante a escuta.

Élisabeth Lhote (1995) elenca uma série de objetivos que devem ser considerados no momento da compreensão oral em situações de ensino-aprendizagem:

- Escutar para ouvir;
- Escutar para detectar;
- Escutar para reformular;
- Escutar para sintetizar;
- Escutar para fazer;
- Escutar para julgar.

Quando objetivos específicos são estabelecidos, o ouvinte concentra-se em elementos que o interessam para a construção do sentido da mensagem. Sobre os objetivos de escuta, E. Carrete (2001) elenca quatro:

- Escutar para aprender
- Escutar para se informar
- Escutar para se distrair
- Escutar para se distrair

Boyer (1991), por sua vez, também reforça a ideia de se estabelecer objetivos de escuta em situações de ensino-aprendizagem, chamando essa prática de projeto de escuta,

⁵⁷ Tradução nossa. No original: Des approches peuvent être mises en place pour une pédagogie de l'écoute avec pour seul objectif « apprivoiser l'oreille » des apprenants : la reconnaissance des voix, le nombre de locuteurs, le repérage des pauses, etc., sont autant d'éléments qui ne se prendent à entendre et à percevoir l'oral dans sa matérialité même. Cette étape, bien qu'elle soit conduite sans objectif véritable de compréhension, peut, cependant, déjà révéler des éléments d'information non négligeables[...]

pois, no cotidiano, escutamos aquilo que é de nosso interesse, adaptando a forma de ouvir de acordo com as atividades que realizamos. A ideia de projeto nos indica uma preparação para a escuta, implicando o aprendente nesse processo.

Retomando Lohte (1995), sobre as diferentes formas de ouvir, o autor aponta quatro tipos de escuta: escuta de vigília, escuta global, escuta seletiva, escuta detalhada. O detalhamento de cada uma pode ser compreendido, segundo nossa interpretação, da seguinte maneira:

- Escuta de vigília diz respeito à escuta de maneira inconsciente, automática, sem intenção de compreender as informações, no entanto, algum indício ou informação pode chamar a atenção do ouvinte. Cuq e Gruca dão como exemplo de escuta de vigília, a experiência de escutar rádio fazendo alguma outra atividade. Não prestamos atenção ao que se escuta e, assim, não compreendemos as informações transmitidas, pois não temos objetivo definido relacionado às informações para esse tipo de escuta.
- Escuta global diz respeito ao sentido geral da mensagem construído a partir de dos indícios compreendidos durante a escuta.
- Escuta seletiva é aquela em que o ouvinte focaliza a compreensão de passagens relevantes ao seu objetivo. Sobre a escuta seletiva, Ferroukhi (2009) explica que é necessário aprender a não se concentrar aos elementos desnecessários aos objetivos ou realização de uma tarefa.
- Escuta detalhada é aquela em que o ouvinte concentra-se em tudo que ele quer compreender na mensagem, seja uma passagem específica, uma categoria de informações, etc. Nessa escuta, a duração é variável e exaustiva, pois o ouvinte pode ouvir quantas vezes achar necessário ou solicitar repetições, sempre que possível.

Carette (2001) completa essa lista de tipos de escuta com a escuta reativa, que implica a realização de duas operações concomitantemente: seleção das informações consideradas pertinentes e decisão para ação, ou seja, o ouvinte compreende para fazer alguma coisa como, por exemplo, compreende para tomar notas, para fazer um exercício, preparar uma receita.

Na vida cotidiana, os ouvintes estabelecem objetivos de escuta e colocam em prática diferentes tipos de escuta de forma inconsciente. Em situações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, por outro lado, o ouvinte precisa estar consciente dos objetivos para por

em prática tipos de escuta variados e estratégias diversificadas para construir o sentido da mensagem. (BOYER, 1991).

Nesse sentido, Gremmo e Holec (1991) apontam a existência de lacunas no processo de compreensão que não são causadas unicamente pela falta de conhecimentos linguísticos, como a maioria dos ouvintes em língua estrangeira acredita, mas pela falta de um *comportamento de compreensão* que deve ser desenvolvido ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os autores, o comportamento de compreensão possui três aspectos:

- O *indivíduo* que escuta é psicológica, social e culturalmente determinado. Assim, seu papel não é definido apenas na interação com a mensagem, mas por suas características que também influenciam sua participação na comunicação.
- O indivíduo escuta *alguma coisa* numa *dada situação*, ou seja, os diferentes tipos de discursos implicam em diferentes tipos de escuta e influenciam a compreensão.
- O indivíduo que escuta alguma coisa em uma dada situação tem uma *razão*, objetivos ou necessidades.

Em se tratando do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, esse comportamento, que é espontâneo e natural em língua materna, deve ser transferido, reconstruído. Daí a importância de se desenvolver estratégias para contornar as dificuldades e construir sentidos no momento da compreensão, pois, assim, o comportamento de compreensão em língua estrangeira é desenvolvido, auxiliando o desenvolvimento da competência de compreensão oral.

Diversas estratégias favorecem a compreensão de documentos orais, desenvolvendo o comportamento de compreensão e a competência de compreensão oral

Antes de tratar das diferentes estratégias que podem ser desenvolvidas pelos aprendentes, uma pergunta se faz necessária: o que é uma estratégia de aprendizagem?

Retomando diversas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, Cornaire (1998, p. 54) define estratégia como “uma técnica de aprendizagem, uma etapa consciente, um plano de ação visando resolver um problema, uma habilidade da qual se toma consciência.”⁵⁸

Anna Chamot (2004) explica que estratégias são processos mentais e, desse modo, não podem ser diretamente observados:

⁵⁸ Tradução nossa. No original: [...] une technique d'apprentissage, une démarche consciente, un plan d'action en vue de résoudre un problème, une habilité dont on prend conscience, etc.

As estratégias de aprendizagem de línguas são identificadas através do auto-relato. Embora o auto-relato possa ser impreciso, se o aluno não relatar com sinceridade, ainda é a única maneira de identificar a em processamento. (CHAMOT, 2004, p. 15)⁵⁹

As estratégias, desse modo, são processos individuais que, a partir de indícios, são direcionados a objetivos específicos de compreensão que, no caso da língua estrangeira, são colocados em prática conscientemente para facilitar a aquisição, “o armazenamento e a recuperação ou a reconstrução da informação” (CORNAIRE, 1998, p. 54)⁶⁰

Com base nos estudos realizados por J. Michael O’Malley e Chamot (1990)⁶¹ e Rececca Oxford (1988)⁶², Cornaire (1998) apresenta as estratégias divididas em seis grupos:

- Estratégias metacognitivas, que consistem na reflexão sobre a aprendizagem e permite ao aluno de língua estrangeira planejar e direcionar sua aprendizagem ao avaliar seu progresso.
- Estratégias cognitivas, que consistem na interação entre o sujeito e o material de aprendizagem. A autora cita como exemplo as inferências e a utilização de conhecimentos textuais como exemplo.
- Estratégias sócio-afetivas, que consistem na interação com outros sujeitos com objetivo de ajudar mutuamente a compreensão.
- Estratégias mnemônicas, que consistem na conservação de novas informações na memória para, quando necessário, utilizá-las. A autora cita como exemplo a identificação de palavras-chave, o agrupamento de informações importantes.
- Estratégias compensatórias, que consistem em contornar problemas e faltas nos conhecimentos. A autora cita como exemplo o uso de sinônimos ou paráfrases.
- Estratégias afetivas, que consistem em vencer a falta de confiança que o sujeito tem nele mesmo a respeito da compreensão.

⁵⁹ Tradução nossa. No original: Language learning strategies are identified through self-report. Although self-report may be inaccurate if the learner does not report truthfully, it is still the only way to identify learners’ mental processing

⁶⁰ Tradução nossa. No original: [...] entreposage et la récupération ou la reconstruction de l’information.

⁶¹ O’MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. V. Learning Strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990

⁶² OXFORD, R. L. Language learning strategies: what every teacher should know. New York: Newbury, 1989.

Em resumo, Cornaire (1998) aponta que o bom ouvinte é capaz de colocar as estratégias a serviço do processo de compreensão, identificando suas próprias dificuldades. Para a autora, o bom ouvinte é capaz de utilizar seu conhecimento anterior, inferências, contexto, fazer previsões ou antecipações, analisar ou julgar criticamente e controlar a atividade de compreensão em busca da construção do sentido da mensagem.

Nesse sentido, em situações de ensino-aprendizagem, cabe ao professor estimular o comportamento e estratégias de compreensão para desenvolver a competência de compreensão oral de modo ativo, desenvolvendo, desse modo, a autonomia do sujeito no processo de aprendizagem.

Esses estímulos podem ser concretizados na elaboração das atividades, por meio da seleção de documentos adequados aos interesses e objetivos do público, bem como no processo de didatização desses documentos, conforme salienta Cornaire (1998) a respeito das intervenções pedagógica:

- O professor facilita a aprendizagem tentando colocar em prática meios didáticos que permitam aos aprendentes melhor confrontar certas dificuldades e certos tipos de erros.
- Os documentos escolhidos, autênticos ou realistas, correspondem às capacidades dos aprendentes e a suas experiências. Os critérios de seleção a considerar são o caráter familiar de um domínio ou assunto e o interesse que ele suscita.
- As atividades pedagógicas, de tipo interativo, são centradas na significação e na resolução de problemas.(CORNAIRE, 1998, P. 154)⁶³

Outros fatores que devem ser considerados pelo professor em situações de ensino-aprendizagem é a escolha das tipologias de questão e o modo como ele trabalha os momentos de escuta.

⁶³ Tradução nossa. No original: -L'enseignant facilite l'apprentissage en essayant de mettre en œuvre des moyens didactiques susceptibles de permettre aux apprenants de mieux affronter certaines difficultés et certains types d'erreurs. -Les documents choisis, authentiques ou réalistes, correspondent aux capacités des apprenants et à leur expérience. -Les critères de sélection à considérer sont le caractère familier d'un domaine ou d'un sujet et l'intérêt qu'il suscite. -Les activités pédagogiques, de type interactif, sont centrées sur la signification et sur la résolution de problèmes.

As tipologias de questão exercem uma importante função na mobilização das estratégias, pois através delas, o professor pode conduzir/guiar a escuta e levar os aprendentes de língua estrangeira a se concentrarem no tipo de documento que escutam, em suas características multimodais, entre outros aspectos.

Nas intervenções pedagógicas, com vistas a facilitar a aprendizagem e o processo de compreensão oral, Michael. Rost (2002) propõe a segmentação das atividades em três momentos: pré-escuta, escuta e pós-escuta.

- A fase de pré-escuta leva o ouvinte a mobilizar seus conhecimentos sobre um determinado tema ou domínio e formular hipóteses sobre a mensagem que ele ouvirá.
- A fase de escuta é o momento no qual perspectivas de ação concreta são inseridas para que o ouvinte realize enquanto ouve o documento oral, ou seja, o aprendente deve ser levado a tomar notas, preencher diagramas, responder perguntas. Segundo o autor, a realização dessas ações permite o monitoramento contínuo do significado. Nessa fase, o professor deve conceber uma atividade ou tarefa que envolva pouca leitura ou escrita.
- A fase de pós-escuta é, segundo o autor, a fase mais importante, pois o ouvinte vai construir as representações e desenvolver sua memória em língua estrangeira. Essa fase pode envolver atividades de leitura adicional, perguntas sobre o que acabou de ser ouvido ou negociação com os colegas. Nessa fase, é necessário retomar o que foi compreendido para, então, possibilitar maior aproveitamento da segunda e da terceira escuta.

Para Rost (2002) essas etapas formam um ciclo que deve ser repetido com variação das atividades de escuta e pós escuta, pois, assim, o ouvinte tem a oportunidade de experimentar novas estratégias de escuta.

Cornaire (1998), para a fase de escuta, sugere que o professor passe o documento oral duas vezes. Uma primeira para que o aprendente possa situar-se em relação ao contexto no qual a comunicação se desenvolve e para que ele identifique os primeiros indícios referentes à informação, caracterizando, assim, um tratamento mais geral, global da mensagem. Uma segunda escuta, para permitir que o aprendente verifique os dados identificados e complete as respostas, considerando aprendente iniciantes em língua estrangeira, caracterizando, assim, um tratamento mais detalhado da mensagem. O nível de detalhamento das informações vai

dependem do nível dos aprendentes e deve ser considerado na proposta da atividade. Com aprendente mais experientes, a segunda escuta pode introduzir atividades mais complexas. Nessa fase, a autora salienta, ainda, a importância de estabelecer os objetivos de escuta (GREMO;HOLEC, 1990; LHOTE, 1995; CARETTE, 2001)

Sobre a pós-escuta, a autora salienta a importância de informar os aprendentes sobre as atividades que irão realizar, antes mesmo da pré-escuta, pois os tipos de escuta a serem empregados dependem dos objetivos estabelecidos para a CO. Ela cita como exemplo a identificação de horários em função de um deslocamento, pois o aprendente deve ser levado a praticar uma escuta seletiva eliminando as informações que não dizem respeito às horas.

Tanto Cornaire (1998), quanto Rost (2002) colocam em evidência a importância das propostas de atividade e do papel do professor nesse processo. Ao longo das reflexões, percebemos que as atividades e questões muitas vezes são propostas de forma empírica pelos professores em formação, haja vista nossa dificuldade em fazer o levantamento das tipologias de questão e suas funções.

Cuq e Gruca (2009) propõem um quadro de procedimentos metodológicos a serem empregados pelo professor a fim de mobilizar estratégias de CO.

Intitulado *Tipologias das principais estratégias para a compreensão de documentos orais e visuais*⁶⁴, o quadro apresenta três colunas. Na primeira, estão dispostos o que eles chamam de procedimentos metodológicos sem produção. Na segunda estão dispostos o que eles chamam de procedimentos metodológicos com produção. Na terceira, fazem comentários a respeito desses procedimentos metodológicos, como é possível observar na reprodução, a seguir:

⁶⁴ Tradução nossa. No original: *Typologies des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels*. Não reproduziremos o quadro, mas ele pode ser consultado em CUQ, J. P., GRUCA, I. **Cours de dactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p. 163-165.

Quadro 1 - Tipologias das principais estratégias para a compreensão de documentos orais e visuais proposto por Cuq e Gruca

| <i>Typologie des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels</i> | | |
|--|---|--|
| Procédures méthodologiques sans production langagière | Procédures méthodologiques avec production langagière | Commentaire |
| Réactions spontanées : attitude, gestes, mimique, sourire | Réactions spontanées : remarques, commentaires, etc | Procédure élémentaire, mais première manifestation de la compréhension globale |
| Activités ludiques : illustrer, dessiner, mimer | Activités ludiques : mise en scène, jeux de rôle, dramatisation | Pour la compréhension globale ou détaillée |
| Mise en relation iconique | | Il s'agit de relier un document à un tableau, à un schéma, etc. |
| | Questions ouvertes | La plus ancienne et la plus utilisée : valable aussi bien pour la compréhension globale que pour la compréhension détaillée |
| | Questions orientées ou activité de justification/élucidation | Une ou plusieurs informations sont données et l'apprenant est invité à montrer leur bien-fondé ou non |
| Questions fermées ou Grille d'écoute/lecture | | De type « vrai ou faux » ou « oui ou non » ou « mettre une croix dans la colonne... » Cette procédure implique un choix précis et est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention |
| Questionnaire à choix multiple (QCM) | | Mise en valeur par l'approche communicative, cette procédure se réalise généralement sous plusieurs items et les distracteurs permettent d'affiner la compréhension |
| | Activité de reformulation ou paraphrase | Bannie du système scolaire français, cette procédure a été mise en valeur par la méthodologie SGAV |
| | Résumé | Il ne s'agit pas de l'exercice scolaire tel qu'il est enseigné en français langue maternelle, mais plutôt d'une activité qui consiste à dégager les idées directrices d'un document |
| | Explications/Commentaire | Il s'agit d'expliquer les idées et de les discuter sans la rigueur méthodologique de ces exercices dans le système éducatif français |

Continua

| <i>Typologie des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels</i> | <i>Typologie des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels</i> | <i>Typologie des principales stratégies pour la compréhension des documents sonores et visuels</i> |
|--|--|---|
| Procédures méthodologiques sans production langagière | Procédures méthodologiques sans production langagière | Procédures méthodologiques sans production langagière |
| Exercice à trous | | Procédure qui peut favoriser une entrée thématique et orienter la réflexion vers des éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.) |
| Puzzle ou activité de reconstruction | | Activité qui relève de la grammaire de texte qui consiste à faire retrouver l'ordre d'un document qui a été découpé en séquences mises dans le désordre (travail sur les articulateurs logiques, temporels, les reprises, anaphoriques, etc.) |
| Activité de repérage ou de relevé | | Stratégie souvent utilisée au cours de la 2 ^e vague de l'approche communicative, elle consiste à faire relever tous les indices d'un document se rapportant à une indication donnée |
| Grille à compléter | | Certaines données sont indiquées et mises sous la forme d'un tableau à compléter. Cette procédure constitue une aide à la compréhension |

Fonte: CUQ; GRUCA, 2009, p. 163-165.

Entendemos que, o que os autores chamam de procedimentos metodológicos são tipologias de questão a serem empregadas nas atividades de compreensão como, por exemplo, questões abertas ou questionário de múltipla escolha.

Quando se referem a procedimentos metodológicos com ou sem produção, entendemos que explicitam a necessidade de outras ações do aprendente. Por exemplo, em uma questão aberta para compreensão oral de um documento, é levado a registrar por escrito, o que ele compreende ser a resposta correta para a questão a partir da construção de sentido que realizou no momento da(s) escuta(s). Neste caso, trata-se de uma CO associada a uma PE.

Já uma questão de múltipla escolha, o aprendente assinala, dentre as opções escritas, é uma atividade considerada sem produção.

Com relação a essas duas tipologias de questão, por exemplo, os autores comentam que as questões abertas são válidas para a compreensão global e detalhada do documento e que os questionários de múltipla escolha se prestam a afinar a compreensão em função das opções incorretas, funcionando como elementos de distração.

Esse quadro, proposto por Cuq e Gruca, serve de referência para professores em formação, pois apresenta as tipologias de atividade mais utilizadas. No entanto, ao nomeá-lo *Tipologias das principais estratégias para a compreensão*, leva-nos a pensar que uma dada estratégia de compreensão pode ser mobilizada, apenas por uma dada tipologia de questão.

Outro problema é a associação que fazem entre as tipologias de questão e dado tipo de escuta ou etapa de compreensão, presente na terceira coluna *commentaires*. Por exemplo, eles comentam que questões abertas são válidas para compreensão global ou detalhada, mas não atividades do tipo “verdadeiro/falso”. Entendemos que uma dada tipologia pode ser empregada em qualquer momento da atividade de compreensão com qualquer objetivo, desde que o perfil do público e as características do documento oral sejam consideradas, pois o que define os objetivos da atividade é o teor das questões apresentadas.

A título de exemplo, é possível propor a seguinte questão: *Onde os personagens estão?* fazendo referência ao contexto da comunicação e que poderia ser empregada na compreensão global de um dado documento. Ou ainda: *Os personagens estão () no parque; () em casa; () em uma festa* referentes também ao contexto e empregando-a na fase de compreensão global.

O que determinaria nossa escolha seria o maior ou menor grau de dificuldade dos aprendentes em escrever a resposta, levando-nos a propor a opção de múltipla escolha. Assim, quanto mais direcionada for a tipologia de questão, mais fácil será para o aprendente identificar os indícios que poderão ajudar-lhes na resposta.

Assim, é necessário esclarecer que a escolha das tipologias de questão deve estar relacionada ao grau de intervenção do professor, que pode conduzir a escuta e facilitar a CO em maior ou menor grau em função do perfil e objetivos dos aprendentes, do tipo de documento, da complexidade das informações, etc.

No entanto, salientamos que o grau de dificuldade de uma atividade não está relacionado apenas a tipologia de questão com maior ou menor produção, pois o professor pode selecionar informações complexas para elaborar uma atividade de verdadeiro ou falso, que não demanda produção no sentido de mobilizar as competências de produção oral ou Produção Escrita, mas poderia exigir bom domínio de aspectos sociais e culturais, como, por exemplo, interpretar gestos associados a fala.

Diante do exposto, propomos nosso próprio quadro de tipologias de questão que consideramos serem as mais utilizadas, a partir da observação das práticas docentes. Salientamos que esse quadro não extingue todas as tipologias de questão possíveis, mas tem como objetivo orientar as escolhas dos futuros professores de forma mais consciente.

No quadro, apresentamos a tipologia de questão, seu objetivo e o grau de produção exigidos na sua realização.

Quadro 2 - Principais tipologias de questão

| Tipologia de questão | Objetivo | Grau de produção |
|-------------------------------|--|--|
| Questionário múltipla escolha | Obter uma resposta precisa a partir da comparação dos indícios compreendidos com as possibilidades sugeridas. | Não há produção |
| Verdadeiro/falso | Obter uma resposta precisa a partir da comparação dos indícios compreendidos com as possibilidades sugeridas. | Não há produção |
| Associação | Obter uma resposta precisa a partir da comparação dos indícios compreendidos com os elementos a serem associados. É possível associar os indícios a imagens, a textos, explicações, descrições, etc. | Não há produção |
| Preencher lacunas | Obter uma resposta precisa a partir da comparação dos indícios compreendidos e da frase ou texto no qual encontra-se a lacuna | Produção escrita. O grau de dificuldade da produção é baixo, pois, em geral, solicita-se informações pontuais sobre a compreensão. |

Continua

| Tipologia de questão | Objetivo | Grau de produção |
|-------------------------------|--|--|
| Preencher tabelas | Obter uma resposta precisa a partir da comparação dos indícios compreendidos e da informação ausente na tabela. | Produção escrita. O grau de dificuldade da produção é baixo, pois, em geral, solicita-se informações pontuais sobre a compreensão. Nesse tipo de questão, é possível solicitar o preenchimento completo da tabela, aumentando o grau de dificuldade da atividade, ou solicitar o preenchimento de algumas informações ausentes, facilitando a realização da atividade. |
| Questões fechadas discursivas | Obter uma resposta precisa, geralmente curta, a partir da análise dos indícios compreendidos. Exemplo: Quais dias da semana João vai à academia? Respostas possíveis seriam: todos os dias, segunda e quarta, aos finais de semana, etc. Ou ainda: João só vai à academia em dias de calor. Respostas possíveis poderiam negar o fato de que João vai à academia, por exemplo: mas João não frequenta academias. | Produção escrita. O grau de dificuldade da produção é determinado pelo teor da informação |

Continua

| Tipologia de questão | Objetivo | Grau de produção |
|-----------------------------|--|--|
| Questões abertas | Obter uma resposta com o máximo de informações possível. Exemplo: Porque Joao não gosta de ir à academia? Respostas possíveis seriam: ele fica muito cansado, ele trabalha muito, ele não tem tempo, ele não gosta de fazer exercícios em academias, ele gosta mais de fazer exercícios ao ar livre, ele prefere jogar futebol às quintas. | Produção escrita. O grau de dificuldade da produção é determinado pelo teor da informação |
| Tomar notas | | Produção escrita. O grau de dificuldade da produção é determinado pelo teor da informação. |

Fonte: Elaboração nossa

Apesar das nossas considerações a respeito do quadro apresentado por Cuq e Gruca (2009), concordamos com os autores quando indicam um princípio capital: intervenções pedagógicas e as atividades propostas devem servir de guia no processo de construção dos sentidos e conduzir em direção a sua autonomia. Além de apontarem a importância de variar as atividades de compreensão.

METODOLOGIA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Neste capítulo da dissertação serão detalhados os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa. Para tal, ele foi organizado em cinco seções.

Na primeira seção, intitulada **Natureza e orientação metodológica da pesquisa**, a natureza da pesquisa de abordagem qualitativa e do método pesquisa-ação são descritos e justificados.

A seção **Contexto de pesquisa** apresenta o contexto universitário no qual a pesquisa foi desenvolvida e, mais especificamente, a disciplina *Atividades de Estágio: Francês*, oferecida aos alunos inscritos no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Francês. A disciplina configurou-se como espaço de concepção e de desenvolvimento do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*, integrado à disciplina como parte da formação inicial dos futuros professores, participantes da pesquisa, possibilitando, assim, a produção dos dados.

A terceira seção, **Participantes da pesquisa**, caracteriza o perfil dos alunos inscritos na disciplina *Atividades de Estágio: Francês*, bem como o perfil da pesquisadora e da professora responsável pela disciplina em questão, que abriu espaço em suas aulas para a realização desta pesquisa.

Na seção **Perguntas e objetivos de pesquisa**, as perguntas e objetivos da pesquisa são retomados para conduzir a leitura das seções subsequentes.

A seção **A produção e coleta dos dados** apresenta o processo de produção e coleta de dados por meio da descrição detalhada do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês* e das atividades que compõem as semanas do curso.

1. Natureza e orientação metodológica da pesquisa

Para melhor compreender as dificuldades do professor em formação e analisar as possibilidades mais adequadas a serem propostas na didatização de documentos orais, buscamos identificar, analisar e compreender, ao longo de um processo exploratório e investigativo, as relações existentes entre os objetivos da pesquisa e a subjetividade dos sujeitos participantes (PRODANOV, FREITAS, 2013).

Assim, a abordagem qualitativa de caráter interpretativista foi definida como metodologia de trabalho científico para o desenvolvimento desta pesquisa, pois permitiu a definição e criação de instrumentos específicos, por parte do professor elaborador, nos quais os participantes tiveram espaço para expressar suas reflexões e posicionamentos acerca das atividades desenvolvidas sobre o trabalho com a compreensão oral no contexto deste estudo.

Para Souza Martins,

Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita. (SOUZA MARTINS, 2004, p.292).

Essa flexibilização das técnicas de coleta, característica da pesquisa qualitativa, deu-nos espaço para a elaboração de instrumentos próprios para produção e coleta de dados que atendessem às necessidades deste trabalho. Desse modo, os dados coletados puderam ser analisados e interpretados dentro do contexto de produção nos quais foram gerados, ou seja, no âmbito de formação de professores de Francês Língua Estrangeira.

Sobre a análise dos dados da pesquisa qualitativa, Menga Lüdke e Marli André (1986) ressaltam que

Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

É necessário ressaltar que, mesmo pautado na abordagem qualitativa, o processo de desenvolvimento desta pesquisa também apresentou componentes quantitativos, pois em nossas análises no momento em que contribuíram de forma significativa para a demonstração e compreensão de determinados dados. Souza Martins (2004) explica essa possibilidade de

escolha ao afirmar que as duas abordagens não são excludentes e que o domínio de instrumentos qualitativos e quantitativos é importante para a formação de um pesquisador.

Dentro da abordagem qualitativa, entendemos que a natureza desta pesquisa aproxima-se dos paradigmas da *pesquisa-ação* apontados por J. Fonseca (2002) na medida em que, ao longo de nosso processo investigativo, definimos um método sistemático, originário de uma situação específica e que interferiu em um determinado contexto com o objetivo de gerar transformações da realidade observada.

Segundo o autor,

A pesquisa ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. Recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (FONSECA, 2002, p. 34).

No caso desta pesquisa, esse processo investigativo foi construído por meio de ações planejadas colocadas em prática através do módulo *Ensino da compreensão em Francês*, visando levar os participantes a reflexões como professores em formação e sobre suas experiências didáticas ao longo de seus percursos de aprendizagem relacionados ao ensino da compreensão oral nas disciplinas de graduação e licenciatura do Curso de Letras Português-Frances da FFLCH-USP.

Ao desenvolvermos essas intervenções, dentro da disciplina *Atividades de Estágio - Francês*, estabelecemos uma relação direta com os participantes e assumimos uma “atitude participativa” (FONSECA, 2002, p. 35), na medida em que buscamos contribuir para a formação inicial desses futuros professores de francês a partir das dificuldades apresentadas por eles.

Nesse sentido, a partir de Michel Thiollent (1986), entendemos que a pesquisa-ação era o método mais adequado para a realização desta pesquisa, visando atender aos nossos objetivos, pois se caracteriza como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

O caráter participativo se deu pela proposição do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês* que, ao consideramos a necessidade de formar profissionais na disciplina *Atividades de Estágio-Francês* capazes de exercer, com qualidade, seu trabalho docente engajamos os participantes na reflexão e metarreflexão sobre suas práticas.

Nossa inquietação e o desejo de melhor compreender o ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira e de intervir na formação de professores para o ensino da compreensão oral justifica a adoção da pesquisa-ação, pois, além de ser o método de pesquisa mais adaptado ao estudo dessa “prática social”, segundo J. P. Narcy-Combes (2005)⁶⁵, inserimo-nos no “processo cíclico contínuo cujo ponto de partida e também de renovação é a inquietação inicial ligada a prática pedagógica” apontado por M. C. T. Aranda (2011, p. 96)

Na esfera da pesquisa, este estudo parte de nossa inquietação e desejo de responder a questionamentos ligados à prática e ao ensino da compreensão oral e, na esfera da ação, intervir, por meio da formação de professores, nessas práticas.

Trataremos, a seguir, da pesquisa, cujo ponto de partida para ação, o módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês*, se deu com análise no contexto no qual foi desenvolvido e com a aplicação do *Questionário de Avaliação de Perfil*. A descrição do contexto e o detalhamento do questionário, bem como das respostas obtidas, que nos ajudaram a compreender melhor a situação inicial na qual desejávamos intervir serão expostos.

2.Contexto da pesquisa

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), visando regulamentar a formação inicial dos professores, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Básica. Dentre vários aspectos, estabeleceu a duração e carga horária para os cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior.

A Resolução n° 02/2002 do CNE⁶⁶ define a carga horária mínima 2800 (duas mil e oitocentas) horas para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. De acordo com o inciso II do artigo

⁶⁵ Tradução nossa. No original : [...] l’objet qu’étudie la didactique de L2 est une pratique sociale, et donc la recherche action se réveille être la méthodologie de rehcerche la plus adaptée à ce type d’objet. (NARCY-COMBES, 2005, p.7)

⁶⁶ CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Última consulta: 08 de janeiro de 2016.

1º, dentre as 2800 de carga horária mínima dos cursos de licenciatura, 400 horas devem ser dedicadas a estágio curricular supervisionado a “partir do início da segunda metade do curso”.

De acordo com o Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo⁶⁷, a Licenciatura é caracterizada como uma justaposição aos Bacharelados, ou seja, não há articulação entre essas duas etapas. A partir dessa constatação, algumas medidas vêm sendo tomadas para que a Licenciatura deixe de se configurar como apêndice à formação para a maior parte dos alunos da USP (2004).

Com o objetivo de atender às resoluções do CNE e à necessidade de adequação ao Programa de Formação de Professores da USP, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) introduziu em seu currículo do Curso de Letras, dentre outras disciplinas voltadas para a formação de professores, as disciplinas Aquisição e Aprendizagem de Língua Estrangeira, a serem cursadas na faculdade de origem, ou seja, na própria FFLCH.

Essas duas disciplinas são obrigatórias na formação pedagógica do aluno, contemplam o conteúdo teórico referente ao ensino de línguas estrangeiras e são oferecidas pelo Curso de Letras. Deste modo, essas duas disciplinas também se integram às medidas adotadas para promover a articulação entre as duas etapas da formação, bem como cumprir à Resolução n°02 do CNE.

Em relação à disciplina Atividades de Estágio mais especificamente, a carga horária é de 20 horas em sala de aula e 100 horas de atividades de estágio, conforme consta no artigo 11º do Projeto Pedagógico do curso de Letras da FFLCH:

O aluno de Licenciatura deve cumprir 400 horas de estágio (300 horas na Faculdade de Educação + 100 horas nas disciplinas 0800004 - Atividades de Estágio: Português, 0800005 - Atividades de Estágio: Inglês, 0800006 - **Atividades de Estágio: Francês, 0800007** - Atividades de Estágio: Alemão, 0800008 - Atividades de Estágio: Espanhol e 0800009 - Atividades de Estágio: Italiano).(FFLCH, 2013, p. 41, grifo nosso)

Ainda de acordo com o artigo 11º do Projeto Pedagógico do curso de Letras da FFLCH, essas 100 horas de estágio tem por objetivo:

[...] discussão sobre avaliação diagnóstica e formativa da capacidade de utilização da língua (materna ou estrangeira), como ponto de partida para o planejamento escolar, a **elaboração de projetos e sequências didáticas** / planos de aula voltados **ao ensino e aprendizagem de línguas** materna e/ou

⁶⁷Disponível em <<http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/programa-de-formacao-de-professores.pdf>> Última consulta: 08 de janeiro de 2016

estrangeira, a elaboração de material didático a ser aplicados em aulas do Ensino Fundamental e Médio, e a organização de visitas culturais. (FFLCH, 2013, p. 41, grifo nosso)

A disciplina *Atividades de Estágio-Francês* tem por objetivo oferecer aos alunos simulações de aulas, atividades práticas como análise de materiais e livros didáticos para o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), realização de projetos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas e ser espaço para discussão de estratégias que levem o aluno a refletir sobre sua atuação como futuro professor. De modo geral, a disciplina *Atividades de Estágio-Francês* visa:

Propiciar aos estudantes oportunidade de **realizar** estágios, **atividades práticas e projetos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas (materna e/ou estrangeira)**. **Discutir com os alunos estratégias que lhes permitam atuar como professor/educador**, solidificando sua formação pedagógica, o que lhes possibilitará desenvolver eficientemente atividades de oralidade, leitura e escrita no nível Médio⁶⁸. (Grifos nossos)

Para atender a esses objetivos, os conteúdos da disciplina estão organizados em torno de duas temáticas: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e Elaboração de *dossier* pedagógico de Francês Língua Estrangeira (FLE), por meio do qual o aluno coloca em prática as questões abordadas em aula. Os objetivos e a organização dos conteúdos associam aspectos teóricos e atividades práticas que concretizam momentos de estágio pedagógico na medida em que os alunos vão refletir e agir de forma hipotética sobre situações concretas de ensino-aprendizagem.

Esse caráter de formação prática da disciplina *Atividades de Estágio-Francês* e a possibilidade de levar o aluno a refletir sobre o ensino-aprendizagem de línguas visando sua capacitação e desenvolvimento de estratégias que permitam sua atuação como futuro professor de Francês Língua Estrangeira possibilitou que esta pesquisa fosse desenvolvida, pois a disciplina configurou-se como espaço para a realização do módulo *Ensino de compreensão oral em Francês*.

Ministrada no curso de Licenciatura em Letras Francês-Francês da Faculdade de Letras da USP. Essa disciplina é oferecida no segundo semestre letivo de cada ano e tem como público alvo ideal os alunos do 5º período do curso Licenciatura em Letras Francês.

⁶⁸ Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=0800006&verdis=1>
Acesso em 15 de outubro de 2015 – Grifos nossos

Contudo, alunos em outros períodos de formação também podem solicitar a inscrição na disciplina, fato que explica a presença de professores já atuantes e alunos de pós-graduação.

Nesse sentido, o módulo *Ensino de compreensão oral em Francês* foi desenvolvido junto à disciplina regular de licenciatura *Atividades de Estágio-Francês* no segundo semestre de 2015.

3.Participantes

Apresentaremos, nesta seção, o perfil dos participantes da pesquisa. Primeiramente, descreveremos o perfil da pesquisadora, cujos percursos acadêmico e profissional motivaram o desenvolvimento deste trabalho. Em seguida, o perfil do grupo de participantes formado pelos alunos inscritos no período noturno da disciplina *Atividades de Estágio-Francês* ministrada no segundo semestre letivo de 2015.

3.1.A pesquisadora

A escolha do tema desta pesquisa está ligada ao meu percurso acadêmico e profissional na Universidade de São Paulo.

Ao longo de minha graduação com habilitações em Português e Francês, desenvolvi, um projeto de pesquisa em Iniciação Científica na Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas da USP. Sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, esse projeto, intitulado *As competências orais no ensino da língua francesa: análise crítica de manuais concebidos segundo a perspectiva acional e elaboração de atividades para a formação contínua de professores de francês*, foi desenvolvido entre agosto de 2010 e agosto de 2011.

Na ocasião, estudei o desenvolvimento da compreensão oral a partir da análise de atividades propostas em livros didáticos concebidos segundo a Perspectiva Acional⁶⁹. Esse primeiro contato com a pesquisa veio de minhas próprias dificuldades em desenvolver a compreensão oral durante as aulas, pois o início da habilitação em Francês foi também o início do meu percurso de aprendizagem da língua francesa. Assim, busquei formas de me

⁶⁹ Orientação metodológica para o ensino de Línguas Estrangeiras adotada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, publicado em 2001.

desenvolver enquanto aluna e o caminho encontrado foi pesquisar sobre as atividades de CO em contextos de ensino do FLE.

A partir da pesquisa de Iniciação Científica, percebi que o problema não estava centrado nas atividades, mas sim no modo como eu as realizava. Percebi que não tinha sido ensinada a escutar e busquei formas de desenvolver esse aprendizado. Uma delas foi cursar as disciplinas de licenciatura em Francês, pois acreditei que, aprendendo estratégias de ensino eu poderia, também, me desenvolver enquanto aluna.

Essas experiências iniciais permitiram-me ampliar o contato com a língua francesa e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, reflexão empregada ao meu próprio percurso de aprendizagem. Por fim, aprendi a escutar, passei a compreender e a língua francesa, bem como seu ensino, passou a ocupar boa parte da minha grade curricular.

Em 2010 passei a integrar o quadro de monitores do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP, iniciando, assim, meu percurso como bolsista do Curso de Francês para Iniciantes (doravante CFI-Poli). O CFI-Poli era oferecido, exclusivamente, aos alunos da Escola Politécnica da USP e era composto, em grande parte, por alunos que planejavam realizar uma viagem de estudos dentro do Programa de Duplo Diploma com as Grandes Escolas francesas⁷⁰. Após um semestre assistindo às aulas de outros professores, comecei a atuar como professora/bolsista, contando com a orientação e supervisão da coordenação de francês do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, onde não se empregavam livros didáticos, além de ministrar aulas, a equipe de professores/bolsistas elaborava os materiais a serem utilizados em sala. Nesse momento, a análise de atividades propostas em livros didáticos e seu emprego já não eram mais suficientes. A reflexão sobre a didatização de materiais autênticos começou a fazer parte da minha prática como professora.

Minhas reflexões sobre ensino-aprendizagem da língua francesa passaram a ser empregadas em três esferas: a primeira, na qual eu exercia o papel de aluna de francês e me apropriava do meu percurso de aprendizagem; a segunda, enquanto aluna/professora e me lançava no processo de aprender a ensinar; a terceira, como professora que observava e intervinha pedagogicamente no percurso de aprendizagem dos alunos.

⁷⁰ “Os intercâmbios de Duplo Diploma são geralmente realizados pelo período de 24 meses. De acordo com os convênios assinados pela Poli[...] A equivalência das disciplinas para o programa de Duplo Diploma é automática [...]. A emissão do diploma pela [Instituição de Ensino Superior] conveniada no exterior se dá somente quando o aluno recebe o Certificado de Conclusão de Curso na Poli.” Informações disponível em www.poli.usp.br. Última consulta 10 de dezembro de 2016.

Atuando em sala de aula por um ano, apenas três semestres de francês cursados na graduação, obtive resposta positiva para realizar intercâmbio em uma universidade francesa. Em 2012, viajei para Lyon e fiquei por lá durante um ano.

Com a experiência de estudante na Université Lumière Lyon II, pude vivenciar as especificidades do contexto acadêmico francês e perceber que, mais uma vez, a compreensão oral não era a minha competência melhor desenvolvida. A comunicação nas situações da vida cotidiana não foi problema, compreendia as pessoas que falavam comigo, pedia algumas vezes para repetir, mas tudo, nesse âmbito, era mais tranquilo. Minha dificuldade consistia em acompanhar as aulas, compreender o que os professores falavam, anotar a matéria para, então, fazer provas sobre o conteúdo que não havia entendido direito.

De volta ao Brasil e ao meu lugar de professora/monitora do CFI-Poli, tendo sido aprovada em todas as disciplinas que cursei em Lyon, pude compreender os anseios dos nossos alunos que se preparavam para a mobilidade e contavam com o aproveitamento acadêmico para validar o intercâmbio. Comecei a indagar-me sobre a melhor forma de ensinar a compreensão oral e de ajudar os alunos a desenvolverem essa competência antes de suas viagens.

Dessa forma, aproveitando o contexto no qual estava inserida desde 2011, busquei me aproximar de estudos sobre o ensino de línguas em contextos específicos, em particular, que tocassem o âmbito universitário. Deparei-me com o ensino de Francês para Objetivo Universitário (FOU) tal como proposto por Mangiante e Parpette (2011).

Meu primeiro contato com essa noção de ensino voltado para públicos específicos foi por meio do ensino do Francês para Objetivo Específico (FOS) e de seus preceitos teóricos e metodológicos ainda na graduação, quando acompanhei a disciplina de pós-graduação *Metodologia do Ensino de Francês para Objetivo Específico* oferecida pelo programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês e ministrada, em 2010, pela professora convidada Chantal Parpette.

Desde então, busco aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto: cursei a disciplina *Francês para Objetivos Específicos* oferecida pelo programa de formação para professores da Université Lumière Lyon II, em 2012; participei da *Jornada de Estudos sobre metodologia e coleta de dados em Francês para Objetivo Específico*, coordenada por Chantal Parpette na Université Lumière Lyon, também em 2012; fiz o curso de curta duração *Formação em Francês para Objetivo Universitário* ministrado pela mesma professora na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2013.

Assim, quando ainda monitora/bolsista do CFI-Poli, passei a ministrar aulas para os quatro módulos que visavam à preparação para a mobilidade acadêmica dos alunos da Escola Politécnica. Com mais propriedade, passei a propor documentos autênticos com temáticas acadêmicas para o desenvolvimento da CO.

Em 2014 ingressei no Programa de Pós-Graduação da área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês com o objetivo de refletir sobre as questões que me acompanharam ao longo de minha formação, ora como aluna, ora como professora, ou seja, o desenvolvimento da compreensão oral e a preparação para mobilidade.

Observando as especificidades do meu contexto de atuação como licencianda em formação, passei a refletir sobre as etapas metodológicas propostas para identificar as necessidades linguísticas, culturais e acadêmicas de alunos que se preparam para a mobilidade.

Assim, esta pesquisa começou com as seguintes indagações: quais competências e habilidades em francês devem ser desenvolvidas para um desempenho satisfatório dos alunos brasileiros inscritos em programas de intercâmbio em instituições de ensino superior francesa? Na preparação para mobilidade, qual a formação dos estudantes para compreensão oral? Quais tipologias de atividade facilitam o desenvolvimento da compreensão oral?

No entanto, ao longo desse período de pesquisa no qual ainda atuava como professora/monitora do CFI-Poli, constatamos diferentes demandas ao Centro de Línguas da FFLCH por cursos de preparação para intercâmbio nos moldes do CFI-Poli, identificamos uma lacuna na formação de professores para atuarem nessa área e passamos a refletir sobre os rumos da pesquisa para direcioná-la para essa formação de futuros professores.

No fim de 2014, fui aceita em um programa de monitoria na Universidade de Guelph, no Canadá, onde pude ter uma nova experiência de ensino. Assistente de dois professores de Francês Língua Estrangeira, era responsável, juntamente com dois colegas, por elaborar material a fim de trabalhar os conteúdos tratados em suas aulas focalizando a compreensão e produção orais.

Em meado de 2015 regressei ao Brasil, mas, desta vez, não regressei ao lugar de professora/bolsista do CFI-Poli, pois fui contemplada com uma bolsa CAPES e passei, então, a dedicar-me, exclusivamente, à pesquisa.

O desejo de reorientar a pesquisa foi concretizado e o projeto foi reestruturado com objetivo de contemplar a formação de professores para o ensino da compreensão oral, visando oferecer um módulo para futuros professores. A mudança foi acertada, pois a Profa. Dra. Heloisa Albuquerque-Costa, minha orientadora, ministrava desde 2008 as disciplinas ligadas

à licenciatura para a formação de professores de francês, além de ser diretora do Centro de Línguas da FFLCH, espaço de iniciação à docência de alunos da licenciatura no momento em que esta pesquisa foi realizada.

Com a banca de qualificação confirmamos o acerto desta mudança, pois as professoras Dra. Cristina da Rosa Bustamante e Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia afirmaram que o foco de minha pesquisa apontava para a formação de professores e estava voltado para o ensino da compreensão oral. Assinalaram, no entanto, que abarcar o ensino de FOU ampliaria demasiadamente o módulo de formação a ser proposto. Nesse sentido, decidimos manter a temática universitária nos documentos orais selecionados para elaborar as atividades de CO sem, no entanto, tratar, na formação, das questões metodológicas concernentes ao FOU.

A concepção do módulo de formação inicial *Ensino da compreensão oral em Francês* conduziu-me a um trabalho de análise e seleção de documentos orais, elaboração de atividades e reflexão a partir do retorno dos participantes.

O meu percurso de aluna-professora-pesquisadora determinou a presença de diversas vozes que se cruzam nesta dissertação e se inscrevem no papel de pesquisadora participante da pesquisa. Por uma estratégia estilística, essas vozes são marcadas linguisticamente de formas distintas ao longo desta dissertação para indicar pontos de vista distintos.

Primeiramente, há um “nós” que abarca as leituras, as discussões com minha orientadora, colegas de trabalho e de estudos e outros pesquisadores. É sob esse “nós”, que marca o sujeito constituído pela interação com os outros, que apresentarei os princípios fundamentais desta pesquisa, suas análises e discussões. Há ainda, nesse “nós”, o convite a prosseguir a leitura e à reflexão. Outra voz é marcada por um “eu”, que resulta de reflexões sobre o meu percurso acadêmico e profissional que representa a estudante de letras, professora e pesquisadora que se desenvolveu no decorrer desta pesquisa. Esse “eu” marca minha voz quando da descrição da minha trajetória profissional e dos caminhos que me levaram a esta pesquisa. Por fim, há um outro “nós” que contempla a pesquisadora que, mesmo implicada, busca marcar a distância necessária em relação ao papel que assumiu na elaboração das atividades do módulo e na produção dos dados.

3.2. Os participantes inscritos na disciplina *Atividades de Estágio-Francês*

Como mencionado anteriormente, a disciplina *Atividades de Estágio - Francês* é o espaço de reflexão sobre o ensino-aprendizagem e tem por objetivo desenvolver ações de formação de futuros professores de Francês Língua Estrangeira. A disciplina é oferecida no

segundo semestre letivo de cada ano e os alunos do 5º período do curso de Letras Francês são seu público alvo.

Contudo, alunos em outros períodos do curso de letras Francês/Português/Licenciatura também podem solicitar a inscrição na disciplina, pois não há pré-requisitos para cursá-la. Assim, além de licenciandos que cursavam ao mesmo tempo o Bacharelado, a disciplina também contou com a participação de bacharéis em Letras já formados que, para obterem o diploma da Licenciatura, inscrevem-se nesta disciplina, obrigatória no currículo de formação de professores. Alguns desses alunos já são professores atuantes e/ou são alunos de pós-graduação do programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês.

No contexto da disciplina *Atividades de Estágio-Francês*, oferecida no período noturno do segundo semestre letivo de 2015, o grupo de 8 alunos inscritos passa a ser denominado *participantes da pesquisa* e é caracterizado pela heterogeneidade de perfis acima mencionada.

Para caracterizar o perfil dos participantes, utilizamos como instrumento o questionário diagnóstico *Avaliação de Perfil* (APÊNDICE B), composto por duas partes: *Com relação a você* e *Com relação à compreensão oral*.

A primeira parte, intitulada *Com relação a você*, visou obter informações referentes à idade, formação acadêmica e experiência docente e foi composta por perguntas abertas e perguntas fechadas com espaço para informações adicionais. Seguem, no abaixo, as perguntas que a compuseram:

Quadro 3 - Questões que compuseram a parte *Com relação a você*

Com relação a você...

1. Quantos anos você tem?
 - a. Entre 18 e 20
 - b. Entre 21 e 23
 - c. Entre 24 e 26
 - d. Mais de 26
2. Em que momento você está no curso de letras?
 - a. Estou cursando a graduação (bacharelado-licenciatura)
 - b. Terminei a graduação, agora faço apenas a licenciatura
 - c. Estou cursando a pós-graduação
 - d. Terminei a pós-graduação, agora faço apenas a licenciatura

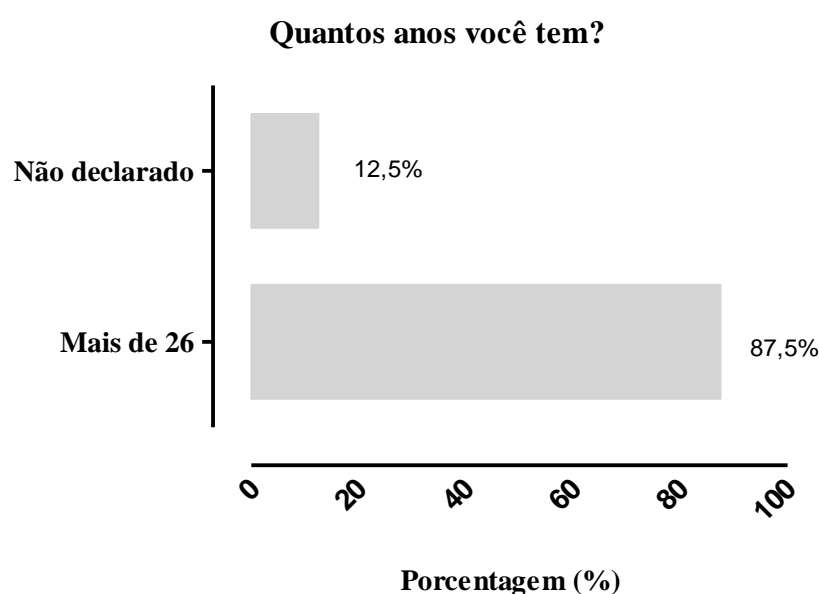
Se você marcou as alternativas (a) ou (b) na questão anterior, responda às perguntas 2.1 e 2.2. Se você marcou as alternativas (c) e (d) na questão anterior, responda às perguntas 2.3 e 2.4.

- 2.1.1. Você fez ou faz iniciação científica? Sim Não
- 2.1.2. Se sim, qual a área de concentração da sua pesquisa?
- 2.1.3. Sua pesquisa é de mestrado ou doutorado? Mestrado Doutorado
- 2.1.4. Qual a área de concentração da sua pesquisa ?
3. Você possui experiência como professor?
 - a. Sim, sou professor.
 - b. Sim, já tive algumas experiências como professor.
 - c. Não, nunca lecionei.
4. Se você marcou as alternativas (a) ou (b) na questão (3), informe há quanto tempo você leciona ou durante quanto tempo você lecionou língua francesa.
 - a. Leciono francês há
 - b. Lecionei francês durante
5. Se você marcou as alternativas (a) ou (b) na questão (3), por favor, assinale as opções que representam seu contexto de trabalho. (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)
 - a. Escolas públicas
 - b. Escolas privadas (CEL, Colégio Santa Cruz, Liceu Pasteur, entre outros)
 - c. Escolas de idiomas (Aliança Francesa, IFESP, entre outras)
 - d. Centros de Língua, Cursos de Extensão ou outros cursos vinculados a uma universidade
 - e. Professor particular
6. Para você, enquanto aluno de língua estrangeira, o mais importante é:
 - a. falar e ser compreendido
 - b. ouvir e compreender
 - c. escrever e ser compreendido
 - d. ler e compreender
 - e. outros :

Neste momento, apresentaremos os dados obtidos com as respostas às questões da parte *Com relação a você*. Quando ilustrados por meio de gráficos de porcentagem, os dados foram obtidos a partir de perguntas fechadas e o total de 8 participantes corresponde a 100% das respostas. Quando oriundos de informações complementares, informaremos as respostas individuais.

O gráfico a seguir apresenta a faixa-etária dos participantes, informação obtida a partir da pergunta *Quantos anos você tem?*:

Figura 9 - Faixa-etária dos participantes. N=8

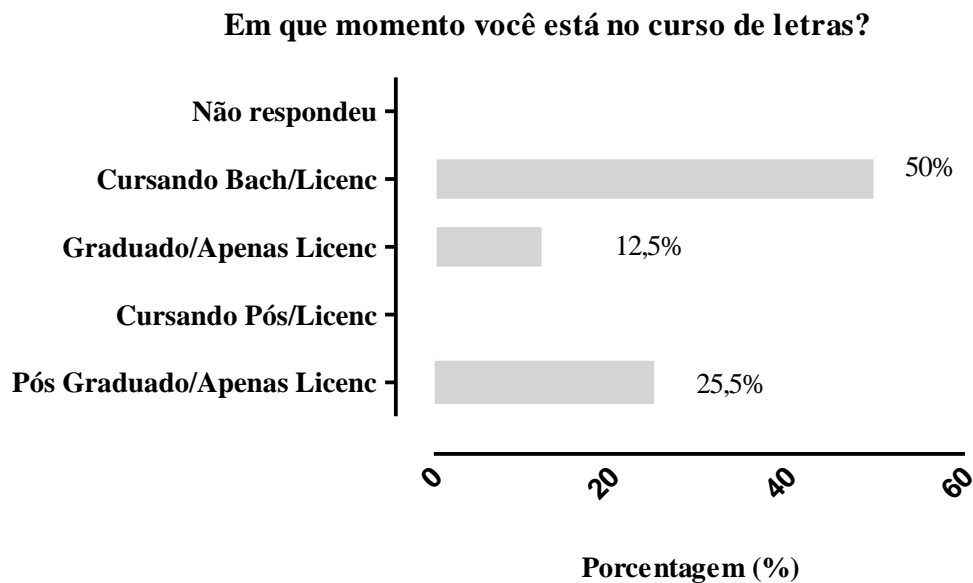


Fonte: Elaboração nossa

Dentre os participantes, 87,5% declararam idade superior a 26 anos e 12,5% do grupo não informou a idade.

Com relação à formação acadêmica, no momento da realização desta pesquisa, 50% dos participantes cursavam, concomitantemente, o Bacharelado e a Licenciatura em Letras Francês/Português e 12,5% havia concluído o Bacharelado e cursavam apenas a Licenciatura. 25% estava inscrito na licenciatura e já haviam terminado a pós-graduação. Não haviam inscritos na licenciatura que faziam, ao mesmo tempo, a pós-graduação, como é possível observar no gráfico referente à pergunta *Em que momento você está no curso de Letras?* :

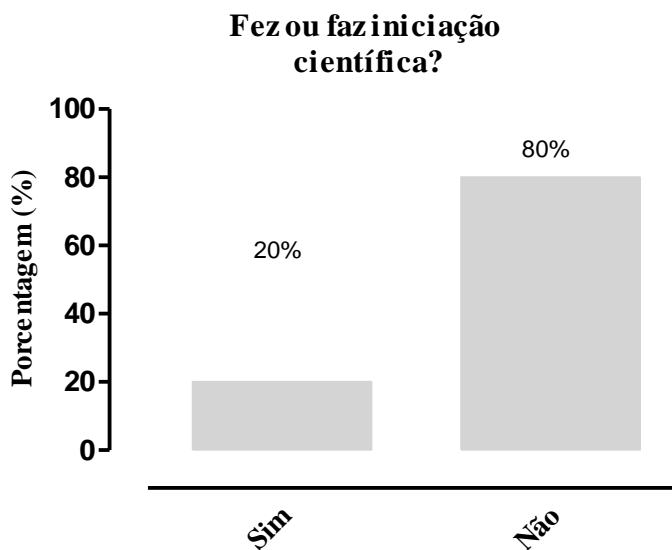
Figura 10 - Formação acadêmica dos participantes. N=8



Fonte: Elaboração nossa

Aos participantes cursando bacharelado (50%) e aos graduados (12,5%) que estavam cursando licenciatura, solicitamos que informassem se haviam realizado pesquisas de *Iniciação Científica*. 80% dos participantes declararam não ter desenvolvido esse tipo de trabalho acadêmico, enquanto 20% declarou que haviam desenvolvido projetos de pesquisa. Como se observa no seguinte, referente à pergunta *Fez ou faz iniciação científica?* :

Figura 11 - Iniciação Científica dentre os participantes em nível de bacharelado. N=5



Fonte: Elaboração nossa

Como a área de concentração das pesquisas de Iniciação Científica não foi informada, não pudemos identificar participantes com experiência em pesquisa na área de didática das línguas estrangeiras para compará-los com participantes que não entraram em contato com esse domínio.

O grupo de participantes também apresentava perfis variados em relação à experiência com ensino de Francês Língua Estrangeira: 50% declarou não possuir experiência, 37,5% dos participantes são professores e 12,5% declarou ter tido algumas experiências, como é possível observar no seguinte, referente à pergunta *Você possui experiência como professor?*:

Figura 12 - Experiência com ensino de Francês Língua Estrangeira. N=8



Fonte: Elaboração nossa

Ainda com relação à experiência docente, os participantes informaram há quanto tempo e onde atuavam como professores de Francês Língua Estrangeira. Dos participantes que se declararam professores (37,5%), um informou ter quinze anos de experiência com ensino de língua francesa em Centros de Línguas, Cursos de Extensão e aulas particulares. Dois exerciam, na ocasião, a docência como professores-monitores⁷¹ dos cursos

⁷¹ De acordo com relatos desses participantes, As atribuições dos professores-monitores de francês dos Cursos Extracurriculares consistiam em ministrar aulas, participar de reuniões pedagógicas e de formação, elaborar avaliações e entregar notas e relatórios de frequência dos alunos nos prazos estabelecidos pela coordenação. Apenas alunos que já concluíram a graduação em letras e estavam inscritos na licenciatura em Letras-Francês da FFLCH-USP ou alunos de pós-graduação do Programa

extracurriculares oferecidos à comunidade USP e ao público externo pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária da FFLCH.

A partir de suas declarações, os participantes, acima descritos, foram considerados experientes e serão denominados, quando necessário, de *Participantes Experientes (PE)*. A tabela a seguir apresenta as informações individuais dos *PE*:

Tabela 1 - Dados resultantes dos PE para as questões 4 e 5 da parte *Com relação a você* do questionário *Avaliação de Perfil*

| QUESTÃO PARTICIPANTE | Há quanto tempo você leciona ou durante quanto tempo lecionou FLE? | Qual(s) seu(s) contexto(s) de trabalho? |
|-------------------------|--|--|
| PE1 | 5 anos | Professor-monitor dos Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP |
| PE2 | 15 anos | Centros de línguas, Cursos de extensão e professor particular. |
| PE3 | Não declarado | Professor-monitor dos Cursos Extracurriculares da FFLCH-USP |
| PE4 | 6 meses | Professor particular |

Fonte: Elaboração nossa

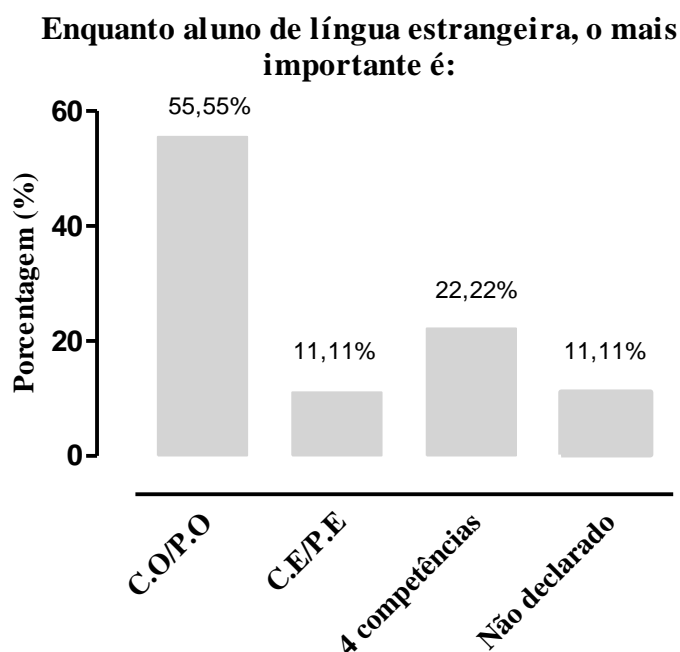
Com relação aos participantes que declararam não possuir experiência com ensino de Francês Língua Estrangeira (50%), eles serão denominados, quando necessário, de *Participantes Inexperientes (PI)*. Deste modo, como *Participantes Inexperientes*, temos PI1, PI2, PI3 e PI4.

De maneira espontânea, no momento da apresentação da pesquisa ao grupo, os participantes relataram ter aprendido francês em contexto de ensino, ou seja, nenhum deles era francófono. Assim, ainda na parte *Com relação a você* do questionário *Avaliação de Perfil* (APÊNDICE B), os participantes foram levados a refletir sobre seus percursos de

de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês poderiam ministrar os cursos de língua francesa oferecidos pelo Serviço de Cultura e Extensão.

aprendizagem da língua francesa para informar o que consideravam importante desenvolver enquanto alunos. 55,55% dos participantes apontaram a compreensão e produção oral como objetivo de aprendizagem em seus processos de aquisição. 22,22% informou que, ao longo do processo de aprendizagem, as quatro competências, compreensão e produção oral e Escrita, foram consideradas igualmente importantes. 11,11% dos participantes apontaram as competências de compreensão e produção escrita como importantes.

Figura 13 - Objetivos de aprendizagem ao longo dos processos dos participantes. N=8



Fonte: Elaboração nossa

A segunda parte do questionário, *Com relação à compreensão oral*, tinha como objetivo conhecer as impressões dos participantes sobre o desenvolvimento da compreensão oral (CO) no âmbito do ensino e aprendizagem. Essa parte foi composta por perguntas fechadas, com espaço para informações adicionais e perguntas abertas, como é possível observar no quadro a seguir.

Quadro 4 - Questões que compuseram a parte *Com relação à compreensão oral***Com relação à compreensão oral...**

7. Para você, o que é compreender um documento oral em sala de aula? Especifique:
8. Para você, o que é a compreensão oral em situações fora da sala de aula? Especifique:
9. O que você considera importante para compreender um documento oral? Em uma escala de 1 a 7, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais importante e 7 a alternativa menos importante.)
 - a. identificar o contexto de produção (os falantes envolvidos, a situação de comunicação)
 - b. identificar o contexto de uso (qual a finalidade do texto, informações relevantes)
 - c. seu conhecimento sobre o assunto
 - d. seu conhecimento o do léxico
 - e. seu conhecimento da gramática
 - f. traduzir as palavras desconhecidas
 - g. ter acesso a um vocabulário em apoio à escuta
10. O que você acredita ser importante nas práticas de desenvolvimento da compreensão oral em francês? Em uma escala de 1 a 3, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais importante e 3 representa a alternativa menos importante)
 - a. A competência estratégica de compreensão (inferência, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, contextualização, etc...)
 - b. A competência sociolinguística é prioridade (contexto de recepção, contexto sociocultural, etc)
 - c. A competência linguística é prioridade (léxico, gramática, etc.)
11. Em sua opinião, pensando na compreensão oral, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos de Francês Língua Estrangeira?
12. Pensando nas práticas ligadas à compreensão oral em sala de aula, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de Francês Língua Estrangeira?

Continua

13. Em sua opinião, quais materiais os professores de Francês Língua Estrangeira mais utilizam para o desenvolvimento da compreensão oral? Em uma escala de 1 a 6, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais utilizada e 6 representa a alternativa menos utilizada.)
- a. Áudio dos livros didáticos
 - b. Áudio ou vídeo retirado de sites especializados em ensino de francês língua estrangeira (TV5.org, RFI.org – material produzido para fins educacionais)
 - c. Áudio ou vídeo retirado de sites não especializados em ensino de francês língua estrangeira (Youtube, canais de rádio online – material produzido para fins de entretenimento)
 - d. Músicas
 - e. Trechos de filme
 - f. Outros
14. Em sua opinião, há critérios para selecionar um documento oral a ser explorado em sala de aula? Quais são eles? Especifique.
15. Em sua opinião, quais tipos de atividade são mais utilizados para explorar um documento de compreensão oral em sala? Em uma escala de 1 a 7, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais utilizada e 7 representa a alternativa menos utilizada.)
- a. Questionário de múltipla escolha
 - b. Tabelas
 - c. Perguntas abertas
 - d. Transcrições
 - e. Lacunas
 - f. Discriminação
 - g. Outros
16. Em sua opinião, há critérios para definir o tipo de atividade para explorar um documento oral em sala de aula? Quais são eles? Especifique:
17. Descreva, brevemente, as etapas desenvolvidas em sala de aula para trabalhar um áudio ou áudio/vídeo.
18. E você, o que você faz quando precisa compreender um áudio?

Fonte: Elaboração nossa

Como os obtidos com as questões dessa segunda parte do questionário configuraram dados para análise desta pesquisa, eles serão expostos na seção *Apresentação dos dados*.

4.Perguntas e objetivos da pesquisa

Em um contexto de internacionalização, no qual os professores são chamados, muitas vezes, a produzir material para atender às necessidades de seus alunos e no qual o desenvolvimento da CO é importante objetivo de aprendizagem, é necessário desenvolver capacidades pedagógicas para aproveitar a disponibilidade de documentos orais presentes na internet. Esses conhecimentos, práticas metodológicas e capacidades pedagógicas são, na maioria dos casos, desenvolvidos no momento da prática, quando o professor se vê diante da necessidade de seus alunos e/ou do contexto de ensino-aprendizagem.

Assim, diante do exposto ao longo desta dissertação, retomamos as perguntas e objetivos de pesquisa que nortearam nosso trabalho e que orientaram a produção, análise e discussão dos dados que serão tratados nas seções posteriores:

- Quais critérios adotar para analisar e selecionar documentos visando o desenvolvimento da compreensão oral?
- Quais aspectos didático-metodológicos o professor deve considerar para realizar a didatização do documento oral selecionado?
- Quais são as atividades didático-pedagógicas que podem ser elaboradas para cada documento selecionado?
- Quais são os critérios para selecionar uma tipologia de atividade para a compreensão de documentos orais?
- Quais são as etapas didático-metodológicas a serem empregadas na exploração de documentos orais?
- Como formar futuros professores de maneira autônoma e reflexiva para o ensino compreensão oral?

Procuramos verificar as respostas a essas perguntas por meio do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês* como parte integrante da disciplina *Atividades de Estágio-Francês*.

Diante dessas perguntas, os objetivos desta pesquisa são:

- Investigar como se dá o desenvolvimento da competência de compreensão oral no contexto de ensino do Francês Língua Estrangeira;

- Verificar como professores em formação inicial compreendem o ensino da compreensão oral;
- Investigar quais critérios podem ser adotados para analisar e selecionar documentos orais;
- Investigar quais critérios podem ser adotados para a didatização de documentos orais;
- Promover o desenvolvimento de futuros professores para o ensino da compreensão oral e para o trabalho com documentos orais autênticos.

5. A produção e coleta dos dados

Retomando a seção *Contexto de Pesquisa*, o desenvolvimento deste trabalho se deu no âmbito da disciplina *Atividades de Estágio – Francês*⁷². Nesse contexto, de formação de professores, que propusemos a realização do *Ensino da compreensão oral em Francês*, organizado em 8 semanas, visando à produção e coleta de dados desta pesquisa. É importante ressaltar que este módulo e sua temática são, pela primeira vez, inseridos na disciplina, o que permitiu aos alunos desenvolver reflexões sobre a CO no ensino do FLE.

O objetivo geral do módulo, como já mencionado nesta dissertação, foi promover, por meio de atividades e reflexões, a sensibilização e desenvolvimento de futuros professores para o trabalho com a compreensão oral de documentos em língua francesa. Para essa proposta de formação, consideramos a complexidade dos procedimentos metodológicos envolvidos para selecionar, analisar e didatizar documentos orais, sobretudo, em contextos nos quais não se adota livro didático.

Esse recorte foi definido, pois, como mencionado no histórico da pesquisa, três aspectos foram considerados: a minha experiência como professora do Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli), no qual grande parte das atividades de CO eram feitas a partir de documentos autênticos retirados da internet; a minha vivência como aluna em situação de mobilidade acadêmica, contexto no qual as aulas expositivas ocupam grande parte da carga horária; e a crescente demanda em francês para a preparação de alunos que se candidatam a programas de intercâmbio, ocasionando, assim, a necessidade concreta de formação de

⁷² Informações disponíveis em:

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sglDis=0800006&verdis=1>>
Última consulta em 26 de dezembro de 2016.

professores que possam atuar na elaboração e didatização de materiais didáticos para o ensino da CO.

Ao levar em conta o contexto de internacionalização das universidades e os programas de mobilidade dele oriundos, entendemos ser necessário elaborar e oferecer um módulo que permitisse a reflexão sobre as práticas de ensino da compreensão oral, considerando as possibilidades de atuação em contextos nos quais se demanda a elaboração de material didático para a preparação de alunos a programas de mobilidade. Outro aspecto que justifica a necessidade de sensibilização de futuros professores nessa área é a ausência de disciplinas específicas de licenciatura da habilitação em Francês que os levem a refletir e a elaborar atividades de CO a partir de documentos orais autênticos.

Na tentativa de preencher essa lacuna, selecionamos documentos orais explicativos e/ou informativos, haja vista a grande quantidade de aulas expositivas, conferências e palestras às quais os alunos em situação de mobilidade são expostos, para que os professores em formação, participantes desta pesquisa, pudessem apreender como se dá a sistematização de procedimentos metodológicos para didatização e exploração desses documentos orais.

Ao propormos, portanto, o módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*, tivemos como objetivo geral mobilizar os participantes a realizar discussões, reflexões e metarreflexões acerca das práticas e procedimentos didático-metodológicos ligados à CO.

Apresentaremos, a seguir, o módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*, âmbito da produção e coleta de dados desta pesquisa.

5.1. Formação de professores em FLE: o módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*

O módulo *Ensino da compreensão oral em Francês* foi concebido de modo a abarcar os dois temas de investigação norteadores desta pesquisa: procedimentos para seleção e análise e didatização de documentos orais para o desenvolvimento da compreensão oral.

No que se refere à participação dos alunos da disciplina *Atividades de Estágio - Francês* neste projeto, consideramos três aspectos: sua participação como aluno de Letras Francês, sua participação como participante da pesquisa e sua participação enquanto professor em formação.

O módulo foi organizado em 7 atividades, divididas em 3 etapas: *diagnóstico* (perfil dos participantes e representações sobre a CO), *atividades formativas* (documentos orais e fichas de exploração dos documentos) e *avaliação do módulo* (avaliação concernente ao módulo e auto avaliação concernente aos pontos específicos tratados ao longo das atividades).

Na *Etapa de diagnóstico*, buscamos, por meio do *Questionário de Avaliação de Perfil*, exposto na seção *Os participantes inscritos na disciplina Atividades de Estágio-Francês*, traçar o perfil dos participantes, bem como apreender suas impressões sobre o ensino da compreensão oral enquanto estudantes do curso de Letras com habilitação em língua francesa, considerando suas experiências de aprendizagem, e enquanto futuros professores que ensinarão essa língua, projetando uma experiência de ensino.

Na *Etapa de atividades formativas*, é necessário ressaltar que cada uma das atividades semanais focalizou a reflexão teórico-prática a respeito de um determinado aspecto metodológico concernente ao ensino da compreensão oral.

Introduzimos aos participantes documentos orais de áudio e/ou vídeo que foram tratados por eles sob duas óticas: 1) participantes, enquanto professores em formação que devem refletir sobre os aspectos metodológicos do ensino da compreensão oral; 2) participantes, colocando-se no lugar dos possíveis alunos de Francês Língua Estrangeira que entrariam em contato com aquele dado documento e realizariam aquela dada atividade. A partir desses momentos de reflexão distintos proporcionados pelo tratamento pedagógico dos documentos orais, trabalhamos os pontos específicos de cada aula, levando-os a apreender procedimentos metodológicos e práticas docentes para o desenvolvimento da CO.

Nessa etapa, utilizamos três instrumentos de coleta de dados, a saber: *Ficha de apreciação do professor em formação* (F1), *Fiche d'activité pour l'apprenant* (F2) e *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* (F3) que serão detalhadas na seção *Os instrumentos de coleta de dados*.

Na *Etapa de avaliação do módulo*, os participantes responderam a um questionário cujo objetivo foi o de sinalizar, por meio de auto avaliação reflexiva, a aquisição dos conhecimentos pedagógicos e práticas metodológicas necessárias ao ensino da compreensão oral.

Descrita a organização do módulo, apresentaremos um quadro síntese de sua estrutura. Desse modo, o quadro é composto pelos seguintes itens:

- *Semana*: informa o número e o título da atividade desenvolvida na semana;
- *Etapa do módulo*: informa a qual etapa pertence à atividade realizada na semana;
- *Instrumento*: informa quais instrumentos elaborados pela pesquisadora foram utilizados para a coleta de dados;

- *Objetivo*: informa os objetivos pretendidos na semana (atividade e pesquisa)

No Quadro 5, a seguir, apresentaremos a organização das atividades semanais. Posteriormente, na seção Descrição detalhada das atividades semanais do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*, apresentaremos o detalhamento dessas atividades.

Quadro 5 - Semanas do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês*

| Semana | Etapa do módulo | Instrumentos | Objetivos |
|--|-----------------------|---|---|
| 1 - <i>Conhecendo o grupo</i> | Diagnóstico | Questionário <i>Avaliação de Perfil</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o perfil do grupo; • Identificar as impressões e experiências relacionadas ao ensino da CO; • Sensibilizar o grupo de participantes para a temática da pesquisa; • Levar o participante a organizar, para si próprio, seus conhecimentos relacionados ao ensino da CO de modo que esses conhecimentos pudessem ser mobilizados no momento da realização das <i>atividades formativas</i>. |
| 2 - <i>Erasmus: Qu'est-ce que c'est?</i> | Atividades Formativas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ficha de apreciação do professor em formação</i> • <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i> • <i>Ficha (meta) reflexiva do professor em formação</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as impressões, observações e reflexões sobre o conhecimento dos participantes relacionados ao ensino da CO; • Introduzir noções básicas para a análise, seleção e didatização de um documento oral (público, nível, objetivos da atividade, competências mobilizadas, recursos, etapas de trabalho); • Introduzir a noção de mecanismos facilitadores para o ensino da CO (o uso de outras linguagens como, por exemplo, imagens ou texto escrito); • Introduzir a noção de critérios de escolha dos documentos orais. |

Continua

| Semana | Etapa do módulo | Instrumentos | Objetivos |
|------------------------------------|-----------------------|---|--|
| 3 - <i>Un système expliqué</i> | Atividades Formativas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ficha de apreciação do professor em formação</i> • <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i> • <i>Ficha (meta) reflexiva do professor em formação</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão acerca da análise e dos critérios de escolha de documentos orais; • Promover reflexões acerca de mecanismos facilitadores para o ensino da CO (o uso de outras linguagens como, por exemplo, imagens ou texto escrito); • Introduzir reflexões acerca das tipologias de questão e suas funções na didatização de um documento oral; • Introduzir a noção de abordagem/compreensão global. |
| 4 - <i>La pensée sociale</i> | Atividades formativas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ficha de apreciação do professor em formação</i> • <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i> • <i>Ficha (meta) reflexiva do professor em formação</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Promover reflexões acerca da noção de abordagem/compreensão global e suas funções. • Promover reflexões acerca das tipologias de questão e suas funções na didatização de um documento oral. • Introduzir a noção de abordagem detalhada |
| 5 - <i>Le langage dans la tête</i> | Atividades formativas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ficha de apreciação do professor em formação</i> • <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i> • <i>Ficha (meta) reflexiva do professor em formação</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atividade prática de elaboração de questões visando a abordagem/compreensão global (documento escolhido pelo professor-pesquisador) • Promover reflexões acerca da noção de abordagem/compreensão detalhada e suas funções. |

Continua

| Semana | Etapa do módulo | Instrumentos | Objetivos |
|---|-----------------------|---|---|
| 6 - <i>Droit Constitutionnel</i> | Atividades formativas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ficha de apreciação do professor em formação</i> • <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i> • <i>Ficha (meta) reflexiva do professor em formação</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a atividade prática de elaboração de questões visando a abordagem/compreensão detalhada (documento escolhido pelo professor-pesquisador); • Promover a consolidação dos conhecimentos acerca das noções trabalhadas por meio da elaboração de questões de compreensão. |
| 7 - <i>Questionário de (auto) avaliação do módulo</i> | Avaliação do Módulo | <i>Questionário Avaliação do Módulo</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão acerca das noções trabalhadas; • Verificar como se deu a formação do participante sobre a CO durante a realização do módulo. |

Fim deste quadro

5.2. Os instrumentos de coleta de dados

Nesta seção apresentaremos os instrumentos de coleta de dados utilizados ao longo do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês*.

Valendo-nos da flexibilidade característica da pesquisa qualitativa para elaboração de instrumentos (SOUZA MARTINS, 2004), desenvolvemos, para cada uma das etapas do módulo, instrumentos específicos necessários para atender aos objetivos deste estudo e coletar os dados necessários. Nesse sentido, é importante esclarecer que os *questionários* e as *fichas* utilizados para provocar e registrar as reflexões dos participantes é de autoria da professora pesquisadora.

É importante esclarecer que, por falta de instrumentos existentes que pudessem servir a esta pesquisa, os questionários e fichas utilizados ao longo do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*, bem como o modo de organizá-los em cada uma das semanas a fim de promover a (meta) reflexão dos participantes, são de nossa autoria.

Na *Etapa de diagnóstico*, servimo-nos do *Questionário de Avaliação de Perfil*, já detalhado na seção *Perfil dos participantes*.

Para *Etapa de atividades formativas* elaboramos três fichas: *Ficha de apreciação do professor em formação* (F1); *Fiche d'activité pour l'apprenant* (F2) e a *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* (F3).⁷³Cada uma das três fichas foi concebida com um objetivo e função específicos e indica um momento da formação de cada semana.

- *Ficha de apreciação do professor em formação* foi concebida com a intenção de revelar as impressões do professor em formação acerca de um dado aspecto tratado na formação e registrar essas impressões. Num primeiro momento, ao conhecer o documento oral da semana, o participante é levado, por meio das questões desta ficha, a fazer hipóteses sobre as possibilidades de uso do vídeo/áudio apresentado. Assim, ele se coloca no papel de professor e analisa o documento oral visando justificar seu uso e as possíveis atividades realizadas a partir dessa análise. Esta ficha é apresentada em português, pois tem por objetivo registrar as primeiras impressões dos participantes após o contato com o documento oral da semana.
- *Fiche d'activité pour l'apprenant* apresenta a proposta de didatização para o documento da semana trazendo questões de compreensão a serem respondidas pelo participante. Esta ficha é proposta pelo professor-pesquisador, apresentando atividades de exploração do documento e, de forma implícita, alguns procedimentos metodológicos. Com esta ficha, o participante é levado a se colocar no papel de aluno de língua estrangeira, realiza a atividade proposta e, ao final, reflete sobre sua função e pertinência à atividade. Esta ficha é apresentada em francês, pois tem por objetivo concretizar para o participante as possibilidades de didatização de documentos. Nas *Semanas 5 e 6*, especificamente, o participante é levado, também, a elaborar questões de compreensão sobre o documento apresentado.
- *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* conduz o participante a refletir e avaliar sua primeira impressão descrita na *Ficha de apreciação do professor* em relação a proposta de didatização na *Fiche d'activité pour l'apprenant*. Neste momento, ele compara sua primeira opinião sobre documento oral com a proposta de didatização feita pelo professor-

⁷³ As F1, F2 e F3 foram incorporadas à seção *Descrição detalhada das atividades semanais do módulo Ensino da compreensão oral em Francês*.

pesquisador. Esta ficha é apresentada em português, pois tem por objetivo levar o participante a avaliação metarreflexiva, estando, nesse momento, no papel de professor.

Essas três fichas, tal como foram concebidas, levam o participante a assumir diferentes papéis e contribuem para a construção da identidade do futuro professor, pois permitem que o participante se enxergue e ouça sua própria voz na medida em que faz reflexões sobre suas práticas.

Para a *Etapa de avaliação do módulo* elaboramos o *Questionário de (auto) avaliação do módulo*⁷⁴ para permitir que o participante avaliasse sua atuação no módulo, bem como os aspectos desenvolvidos no mesmo, configurando assim uma auto avaliação. Este questionário contém duas partes. Na *Parte I*, cujo foco recaiu sobre os aspectos trabalhados ao longo do módulo, duas perguntas foram apresentadas:

Questão 1 Você sabe escolher um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula? Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados:

Questão 2 Você sabe como explorar um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula? Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados:

Essas questões resumiram o módulo em dois âmbitos: seleção e análise de documentos orais e didatização e procedimentos metodológicos para o trabalho com esses documentos. Para cada uma das perguntas, algumas afirmações concernentes aos aspectos trabalhados foram colocadas e, a partir da reflexão sobre seu percurso, o participante poderia assinalar *concordo*, *discordo* ou *não sei*. Com relação à *Parte II*, cujo foco recaiu sobre a avaliação do módulo, buscamos saber a opinião dos participantes sobre a forma adotada para a elaboração e realização das atividades e em que medida elas foram pertinentes ou não, bem como conhecer suas sugestões para um próximo oferecimento.

Na próxima seção, detalharemos as atividades semanais e exporemos as fichas utilizadas na *Etapa de atividades formativas* e o questionário utilizado na *Etapa de avaliação do módulo*.

⁷⁴ A íntegra do *Questionário de (auto) avaliação do módulo* foi incorporada à seção *Descrição detalhada das atividades semanais do módulo Ensino da compreensão oral em Francês*.

5.3. Descrição detalhada das atividades semanais do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*

Apresentaremos, nesta seção, o detalhamento das atividades concebidas e realizadas ao longo do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês*.

Com relação à seleção dos documentos orais utilizados nas atividades elaboradas para a *Etapa de Atividades Formativas* realizamos uma análise pré-pedagógica, partindo de alguns critérios, de acordo com os objetivos iniciais estabelecidos no início desta pesquisa:

- Os documentos orais utilizados estão disponíveis para livre acesso na internet (em sites ou canais do *Youtube*).
- Os sites ou canais do *Youtube* permitiram o *download* dos documentos, seja por ferramenta disponibilizada pelo próprio site ou por uso de ferramentas de captura de vídeos ou áudios. A ferramenta utilizada para realizar o *download*, nos casos de sites que não o disponibilizavam diretamente, também é de uso gratuito, a saber, *atube cacher*⁷⁵.
- Os documentos tratam de temáticas que circulam no contexto universitário.
- Os documentos escolhidos não foram produzidos para fins pedagógicos relacionados ao ensino de Francês Língua Estrangeira.
- Os documentos são de caráter explicativo ou informativo presentes em situações de comunicação nas quais, em geral, a palavra é dominada por um locutor, não havendo interferência do ouvinte sem acordos pré-estabelecidos, ou seja, no momento destinado a perguntas e/ou comentários.
- Os documentos foram selecionados em função da temática, a saber, de possível interesse do público universitário que compôs o grupo de participantes desta pesquisa.
- Os documentos selecionados foram gravados com qualidade de som e imagem e apresentam falantes nativos ou com domínio da língua francesa, com boa dicção e que se expressam de forma clara.
- Os documentos foram selecionados buscando diversificar o ritmo natural da fala, ou seja, situações reais de comunicação.

⁷⁵ *Atube cacher* é um programa gratuito de computador que possibilita o *download* de vídeos ou áudios disponíveis na internet e pode ser obtido gratuitamente em diversos sites. O *download* dessa ferramenta foi realizado a partir do site <<http://www.baixaki.com.br/download/atube-catcher.htm>> Última consulta de disponibilidade em 21 de novembro de 2016.

- Os documentos selecionados privilegiaram mais a estrutura global e informações apresentadas do que aspectos linguísticos que, tradicionalmente, seriam explorados em um curso de Francês Língua Estrangeira.

Expostos os critérios para seleção dos documentos orais utilizados, apresentamos o detalhamento das atividades semanais organizadas nos seguintes itens:

- *Objetivos da semana*: apresenta o objetivo pretendido com a atividade, que é o mesmo da pesquisa, destacando o que o participante deve desenvolver em relação a sua formação para ensino da CO.
- *Atividade do participante*: apresenta as ações dos participantes para a realização da atividade da semana.
- *Ficha técnica do documento oral*: apresenta os dados técnicos do documento oral utilizado, quando houver.
- *Instrumentos utilizados*: apresenta os instrumentos utilizados para a coleta de dados da atividade.

Optamos por inserir os questionários e as fichas ao longo do detalhamento das semanas, pois, além de instrumentos metodológicos desta pesquisa, também fomentaram as reflexões durante a realização das atividades, promovendo, assim, a sensibilização e formação dos participantes acerca do aspecto focalizado em uma dada semana.

Antes de dar prosseguimento à apresentação dos dados, salientamos que as respostas obtidas foram transcritas da forma como foram produzidas pelos participantes.

Semana 1 – Conhecendo o grupo

Objetivos da semana: (1) Identificar o perfil do grupo; (2) sensibilizar os participantes para a temática da pesquisa; (3) identificar e registrar as impressões dos participantes relacionadas ao ensino da compreensão oral enquanto professores em formação, bem como estudantes de letras que passaram por um processo de aprendizagem de FLE; (4) levar o participante a organizar, para si próprio, seus conhecimentos relacionados ao ensino da compreensão oral de modo que esses conhecimentos pudessem ser mobilizados no momento de realização das atividades na *Etapa de Atividades Formativas*.

Ficha técnica do documento oral: não há documento oral nessa etapa.

Instrumentos utilizados: o *Questionário de Avaliação de Perfil* foi apresentado na seção *Participantes da pesquisa*.

Atividades do participante: (1) Responder ao questionário diagnóstico composto por questões sobre o perfil dos participantes e questões sobre as práticas e experiências em ensino-aprendizagem da compreensão oral em sala de aula.

Semana 2 – Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

Figura 14 - Captura de tela - vídeo Erasmus? Qu'est-ce que c'est?



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=JqRmAfUDr1g>

Objetivos da semana: (1) Identificar as impressões, observações e reflexões sobre o conhecimento dos participantes relacionados ao ensino da CO; (2) introduzir noções básicas para a seleção, análise e didatização de um documento oral (público, nível, objetivos da atividade, competências mobilizadas, modalidades de trabalho, recursos, tempo despendido, etapas de trabalho); (3) introduzir a noção de mecanismos facilitadores para o ensino da CO (o uso de outras linguagens como, por exemplo, imagens ou texto escrito); (4) introduzir a noção de critérios de escolha dos documentos orais.

Ficha técnica do documento oral

Tema tratado: o programa de intercâmbio *Erasmus*

Especificidade: as informações presentes no documento oral são reforçadas por imagens, siglas e números. Há diferentes falantes que falam sobre suas experiências.

Duração: 44 segundos

Grau de dificuldade: o documento possui velocidade de fala consideravelmente acelerada para níveis iniciantes, no entanto, as informações não são complexas. O tempo usado na comunicação é o presente e o vocabulário não é complexo.

Atividade do participante: (1) Assistir ao vídeo proposto; (2) Fazer a apreciação do documento oral utilizando respondendo às perguntas da *Ficha de apreciação do professor em formação*; (3) responder às perguntas de CO propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*; (4) Preencher a *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação*.

Instrumentos utilizados:

Ficha de apreciação do professor em formação

Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

Depois de assistir ao Erasmus? Qu'est-ce que c'est?, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Você utilizaria o vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* nas suas aulas? Por quê?
2. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.
3. Para você, qual o nível do público que compreende esse vídeo? Justifique.
4. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas?
5. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas?
6. Quais recursos você utilizaria na exploração de uma atividade realizada a partir desse vídeo?
7. Lembrando que o foco recai apenas sobre a compreensão do documento, quanto tempo você acredita ser necessário para explorar esse vídeo em sala de aula?
8. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

Fiche d'activité pour l'apprenant
Semana 2 : Erasmus ? Qu'est-ce que c'est

Regardez attentivement la vidéo *Erasmus ? Qu'est-ce que c'est ?* et identifiez les informations demandées ci-dessous :

Pour une compréhension globale ...

Identifiez la situation

1. Qui parle dans la vidéo ?
2. La communication est :
 - a. un entretien
 - b. une conversation
 - c. une présentation publicitaire
3. Quel est le sujet général de la vidéo ? Justifiez votre réponse.
4. Quel est l'objectif de cette vidéo ? Informer, expliquer, décrire, raconter, convaincre, etc. Justifiez votre réponse.

Identifiez des informations ponctuelles

5. Quels sont les noms des pays entendus ?
6. Quels sont les chiffres présentés dans la vidéo ?
7. Il y a-t-il des abréviations dans la vidéo ? Le sens de ces abréviations est-il présenté ?
8. Quels sont les mots transparents que vous avez entendus ?

Pour approfondir un peu plus...

1. Regardez la vidéo une deuxième fois et cochez la réponse la plus cohérente :
 - a. ERASMUS est :
 - un programme d'échange académique en France
 - un programme d'échange académique destiné à des étudiants et à des enseignants
 - le seul programme d'échange mentionné dans la vidéo
2. Les nombres du programme ERASMUS. Regardez la vidéo une troisième fois et complétez les lacunes :
 - a. La France, c'est le _____ pays en termes d'envoi d'étudiants.
 - b. En effet _____ ERASMUS sont français.
 - c. ERASMUS existe depuis _____.
 - d. _____ pays intègrent ERASMUS.
 - e. Au côté accueil, la France passe en _____ position.
 - f. La France accueille _____ d'étudiants.

Pour bien comprendre

1. Après avoir compris la situation, identifiez les mots clés et les données ponctuelles de la vidéo, expliquez :

Qu'est-ce que c'est la GÉNÉRATION ERASMUS ?

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação

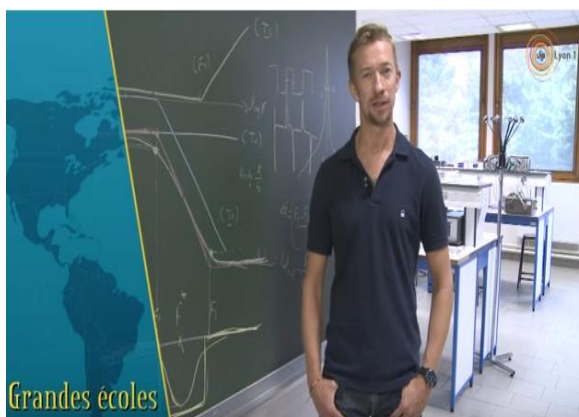
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

Depois de assistir ao vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant*, por favor, reflita individualmente e responda:

1. Em que medida as questões formuladas favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta.
2. Depois de assistir ao vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant* você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Em quais pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta.
3. Que características do vídeo são facilitadoras para a compreensão? Quais as dificuldades?

Semana 3 – Un système expliqué

Figura 15 - Captura de tela – Un système expliqué



Fonte : <https://www.youtube.com/watch?v=LK2-u9z49Hc&feature=youtu.be>

Objetivos da semana: (1) Promover a reflexão acerca da análise e dos critérios de escolha de documentos orais; (2) Promover reflexões acerca de mecanismos facilitadores para o ensino da CO (o uso de outras linguagens como, por exemplo, imagens ou texto escrito); (3)

Introduzir reflexões acerca das tipologias de questão e suas funções na didatização de um documento oral; (4) Introduzir a noção de abordagem/compreensão global.

Ficha técnica do documento oral

Tema tratado: estrutura do sistema de ensino superior francês e suas modalidades de admissão.

Especificidade: títulos escritos agrupam as informações presentes no documento oral em forma de tópico. Há siglas e informações escritas que reforçam a fala do único locutor presente neste documento. Este vídeo foi retirado da plataforma *Ensinar em Francofonia* e é o único produzido para fins didáticos relacionados ao francês, mas seu objetivo não é o ensino de língua e sim passar informações sobre o ensino superior francês.

Duração: 3 minutos e 28 segundos

Grau de dificuldade: o documento oral apresenta um único locutor que possui fala clara, com ritmo pausado e que utiliza vocabulário simples. As informações são objetivas e simples. O tempo usado na comunicação é, em grande parte, o presente.

Atividade do participante: (1) Assistir ao vídeo proposto; (2) Fazer a apreciação do documento oral utilizado respondendo às perguntas da *Ficha de apreciação do professor em formação*; (3) responder às perguntas de compreensão propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*; (4) Preencher a *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação*.

Instrumentos utilizados:

Ficha de apreciação do professor em formação Semana 3 : Un système expliqué

Depois de assistir ao vídeo *Un système expliqué*, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.
2. Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?
() Iniciante completo () A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2
3. Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento?
Justifique.
4. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo em suas aulas?

Esta ficha continua na próxima página

5. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em sala?
- 6.
7. Você utilizaria outros documentos para auxiliar a compreensão do vídeo? Se sim, quais e em que momento? Justifique.
8. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

Fim desta ficha

Fiche d'activité pour l'apprenant
Semana 3 : Un système expliqué

Lisez attentivement les questions ci-dessous et réfléchissez à propos des informations demandées. Quel serait le sujet général de ce document ? Qu'est-ce que vous savez à propos de ce sujet ? Discutez avec vos collègues.

Regardez attentivement la vidéo *Un système expliqué* et identifiez les informations demandées ci-dessous :

Pour une compréhension globale ...

1. Identifiez la situation et cochez la bonne réponse
 - a. Qui parle dans la vidéo ?
 - un professeur de physique
 - un étudiant de physique
 - le directeur de Lyon 1
 - b. Le lieu de la communication est :
 - un couloir
 - une salle de classe
 - un bureau
 - c. Quel est le sujet général de la vidéo ?
 - le système éducatif français
 - les modalités d'enseignement supérieur en Europe
 - les types d'établissement supérieur en France
 - d. Quel est l'objectif de cette vidéo ?
 - informer
 - raconter
 - convaincre
2. Identifiez d'autres langages et notez quelles informations sont données par la vidéo :

Esta ficha continua na próxima página

Pour une compréhension plus détaillée ...

3. Pour accrocher un peu plus, marquez vrai ou faux :
- Les Français sont admis à l'enseignement supérieur après le baccalauréat. () vrai () faux
 - Il y a 18 structures qui accueillent les étudiants français. () vrai () faux
 - Grande-École et Université sont des synonymes de la même filière. () vrai () faux
4. Pour bien comprendre, regroupez les informations correctes :

| | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> Sélection sur concours ou dossier Pas de sélection | <input type="checkbox"/> les Grandes Écoles <input type="checkbox"/> les Universités <input type="checkbox"/> les formations courtes |
|---|--|

Fim desta ficha

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação

Semana 3 : Un système expliqué

Depois de assistir ao vídeo *Un système expliqué* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant*, por favor, reflita como professor, e responda:

- Em que medida as questões formuladas favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta.
- Você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Que pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta.
- Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão? Numere de 1 a 3, lembrando que 1 indica maior facilitação.
 - () Os dados escritos
 - () A duração do vídeo
 - () A velocidade de fala do locutor
 - () O assunto de interesse dos alunos
 - () O conhecimento anterior a respeito do tema
- A abordagem global de um documento oral é importante? Justifique.

Semana 4 – La pensée sociale

Figura 16 - Captura de tela – La pensée sociale



Fonte: www.canal-u.tv/video/universite_rennes_2_crea_cim/la_theorie_des_representations_sociales.11585

Objetivos da semana: (1) Promover reflexões acerca da noção de abordagem/compreensão global e suas funções; (2) Promover reflexões acerca das tipologias de questão e suas funções na didatização de um documento oral; (3) Introduzir a noção de abordagem detalhada. .

Ficha técnica do documento oral

Tema tratado: pensamento social explicado em um *Cours Magistral* (aula exclusivamente expositiva)

Especificidade: O documento mais longo utilizado no módulo de formação é o registro oral de uma aula expositiva e não apresenta imagens. Contém informações pontuais explicadas pelo locutor em sua fala, que a inicia com a apresentação de um plano de comunicação.

Duração: 7 min 14 seg

Grau de dificuldade: o documento possui velocidade de fala consideravelmente pausada. O tempo usado na comunicação é o presente, passado e futuro. O vocabulário é de fácil compreensão, no entanto, contém alguns termos próprios ao tema da comunicação e que são objeto de explicação do locutor.

Atividade do participante: (1) Assistir ao vídeo proposto; (2) Fazer a apreciação do documento oral utilizado respondendo às perguntas da *Ficha de apreciação do professor em*

formação; (3) responder às perguntas de compreensão propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*; (4) Preencher a *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação*.

Instrumentos utilizados:

Ficha de apreciação do professor em formação

Semana 4 : La pensée sociale

Depois de ouvir o documento *La pensée sociale*, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Com qual público você utilizaria esse documento? Justifique.
2. Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse documento?
() Iniciante completo () A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2
3. Explique porque você escolheu o nível acima.
4. Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique.
5. Com quais objetivos você utilizaria esse documento em suas aulas?
6. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse documento em sala?
7. Você utilizaria outros documentos para auxiliar a compreensão do documento? Se sim, quais e em que momento? Justifique.
8. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

Fiche d'activité pour l'apprenant
Semana 4 : La pensée sociale

Écoutez attentivement l'enregistrement *La pensée sociale* et identifiez les informations demandées ci-dessous. Cependant, avant de commencer, concentrez-vous également à l'introduction du document faite par le professeur :

Ce cours traite d'une forme classique et prototypique de la pensée sociale : les représentations sociales. Il travaille le concept selon Émile Durkheim.⁷⁶

Pour une compréhension globale ...

1. Identifiez la situation et répondez :

a. Qui parle dans la vidéo ?

b. Où se passe la communication ?

c. Quel est le sujet général de la vidéo ?

d. Quel est l'objectif de cette vidéo ?

Pour une compréhension plus détaillée ...

1. Pour accrocher un peu plus, identifiez la macrostructure du document et numérotez les options qui correspondent aux différentes parties constituant le document. Attention, il y a une option qui ne correspond pas au cours en question :

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> présentation du plan de cours | <input type="checkbox"/> explication de la représentation et des types de représentation |
| <input type="checkbox"/> rappelle du dernier cours | <input type="checkbox"/> annonce du prochain cours |
| <input type="checkbox"/> introduction au sujet | <input type="checkbox"/> présentation de Durkheim |

Esta ficha continua na próxima página

⁷⁶ Descrição apresentada pelo site no qual se encontra o vídeo em questão.

< www.canal-u.tv/video/universite_rennes_2_crea_cim/la_theorie_des_representations_sociales.11585.>
 Última consulta em 18 de dezembro de 2016.

2. Attribuez des évènements aux dates :

| | | |
|------|------|------|
| 1858 | 1898 | 1917 |
|------|------|------|

3. Selon les explications attribuées à Durkheim, complétez la grille ci-dessous avec les caractéristiques de chaque type de représentation :

INSTABLE - PHÉNOMÈNE PARTAGÉ PAR L'ENSEMBLE DE LA
SOCIÉTÉ – STABLE - RÉSISTENT AU TEMPS - VARIE
CONSIDÉRABLEMENT - DÉPENDENT DE L'INDIVIDU

| Représentation Individuelle | Représentation Collective |
|-----------------------------|---------------------------|
| | |

4. À la fin de l'explication, il définit la représentation collective de Durkheim par une négation. Complétez l'information suivante:

La représentation collective n'est pas :

Fim desta ficha

***Ficha (meta) reflexiva do professor em formação
Semana 4 : La pensée sociale***

Depois de assistir ao vídeo *La pensée sociale* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant* reflita como professor e responda:

1. Qual outra tipologia de questão você utilizaria para explorar a compreensão global do documento? Justifique
2. Em que medida as questões formuladas na parte **Pour une compréhension plus détaillée** favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta.

Esta ficha continua na próxima página

3. Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada? Numere de 1 a 3, lembrando que 1 indica maior facilitação.
 - () A duração do documento
 - () A velocidade de fala do locutor
 - () O assunto de interesse dos alunos
 - () O conhecimento anterior a respeito do tema
 - () As retomadas feitas pelo locutor
 - () A repetição de palavras ou frases
4. Você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Em quais pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta.
5. Porque a abordagem mais detalhada de um documento oral é importante?

Fim desta ficha

Semana 5 – Le langage dans la tête

Figura 17 - Captura de tela - vídeo Le langage dans la tête



Fonte: www.canal-u.tv/video/cerimes/le_langage_dans_la_tete.11538

Objetivos da semana: (1) Desenvolver a atividade prática de elaboração de questões visando a abordagem/compreensão global (documento escolhido pelo professor-pesquisador); (2) Promover reflexões acerca da noção de abordagem/compreensão detalhada e suas funções.

Ficha técnica do documento oral

Tema tratado: funcionamento da aquisição da linguagem

Especificidade: A temática tratada é de conhecimento do grupo de participantes da pesquisa, pois é assunto abordado nas aulas de linguística. Contém informações

pontuais explicadas ao longo da comunicação. Três locutores apresentam e explicam diferentes pontos sobre o mesmo tema: a linguagem.

Duração: 5 min 08 seg

Grau de dificuldade: o documento possui velocidade de fala consideravelmente pausada. O tempo usado na comunicação é o presente, passado e futuro. O vocabulário é de fácil compreensão, no entanto, contém alguns termos próprios ao tema da comunicação e que são objeto de explicação dos locutores.

Atividade do participante: (1) Assistir ao vídeo proposto; (2) Fazer a apreciação do documento oral utilizado respondendo às perguntas da *Ficha de apreciação do professor em formação*; (3) responder às perguntas de compreensão propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*; (4) Preencher a *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação*.

Instrumentos utilizados:

Ficha de apreciação do professor em formação

Semana 5 : Le langage dans la tête

Assista ao vídeo *Le langage dans la tête*, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.
2. Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?
() Iniciante completo () A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2
3. Explique por que você escolheu o nível acima.
4. Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique.
5. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo em suas aulas?
6. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em sala?
7. Quais modalidades de trabalho você utilizaria na exploração do vídeo:
() individual () duplas () pequenos grupos () a sala toda
8. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

Fiche d'activité pour l'apprenant

Semana 5 : Le langage dans la tête

Percebemos, nas atividades propostas nas aulas anteriores, que a etapa de compreensão global é a primeira aproximação a um documento. Ela serve para identificar o tipo de documento, o contexto de produção da comunicação, os envolvidos e o objetivo da comunicação em questão. Além disso, ele também nos ajuda a identificar alguns elementos pontuais como nome de pessoas e lugares, palavras transparentes, números, imagens, no caso dos vídeos, etc.

Também percebemos que os tipos de questão utilizados nas atividades ajudam no processo de compreensão oral de um documento.

Assim, pense no papel da compreensão global e nos tipos de questão e formule ao menos 3 questões para explorar a compreensão global do documento *Le langage dans la tête* e compor a *Fiche d'activité de l'apprenant*.

Qu'est-ce que c'est le langage? Discutez avec vos collègues et relevez quelques définitions

Consigne générale :

Pour une compréhension globale ...

Pour une compréhension plus détaillée ...

1. Qu'est-ce que le langage ?
2. Quelle est la forme de manifestation du langage ?
3. Quelle est la différence entre langage et langue ?
4. À quel âge pouvons-nous dire qu'un enfant sait parler ?
5. Pourquoi les enfants apprennent-ils à parler si vite ?
6. Qu'il y a-t-il derrière la diversité des langues selon Noam Chomsky ?
7. Après 45 ans, quelle est l'opinion des linguistes sur les idées de Chomsky ?

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação

Semana 5 : Le langage dans la tête

Depois de assistir ao vídeo *Le langage dans la tête* e elaborar parte da *Fiche d'activité pour l'apprenant*, reflita como professor e responda

1. Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão global?
2. Explique por que você escolheu os tipos de questão empregados.
3. Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou?
4. Na parte *Pour une compréhension plus détaillée*, você proporia outro tipo de questão? Justifique sua resposta em função do grau de dificuldade que você atribui ao documento e em função do nível escolhido.
5. Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada? Numere de **1 a 3**, lembrando que 1 indica maior facilitação.
 - () A duração do documento
 - () A velocidade de fala do locutor
 - () O assunto de interesse dos alunos
 - () O conhecimento anterior a respeito do tema
 - () As retomadas feitas pelo locutor
 - () A repetição de palavras ou frases

Semana 6 – Cours magistral Droit Constitutionnel

Figura 18 - Captura de tela – vídeo Cours magistral Droit Constitutionnel



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=k2dKWKZBAvw>

Objetivos da semana: (1) Desenvolver a atividade prática de elaboração de questões visando a abordagem/compreensão detalhada (documento escolhido pelo professor-pesquisador); (2) Promover a consolidação dos conhecimentos acerca das noções trabalhadas por meio da elaboração de questões de compreensão.

Ficha técnica do documento oral

Tema tratado: abertura de uma disciplina com explicações sobre as modalidades de aula

Especificidade: o documento contém informações relevantes para o contexto acadêmico, além de ser uma situação de comunicação tipicamente francesa. Nesse *cours magistral*, é possível perceber as relações estabelecidas entre professor e aluno, pois são verbalizadas pelo professor: não há interação aprofundada em uma estrutura de anfiteatro. Ademais, o professor locutor dá informações pontuais sobre o curso e sobre as aulas *travail dirigé*.

Duração: 3 min 36 seg

Grau de dificuldade: o documento possui velocidade de fala consideravelmente pausada. O tempo usado na comunicação é o presente, passado e futuro. O vocabulário é de fácil compreensão, no entanto, contém alguns termos próprios ao tema da comunicação e que são objeto de explicação do locutor.

Atividade do participante: (1) Assistir ao vídeo proposto; (2) Fazer a apreciação do documento oral utilizado respondendo às perguntas da *Ficha de apreciação do professor em*

formação; (3) responder às perguntas de compreensão propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*; (4) Preencher a *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação*.

Instrumentos utilizados:

Ficha de apreciação do professor em formação
Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel

Assista ao vídeo *Cours Magistral – Droit Constitutionnel*, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.
2. Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?
() Iniciante completo () A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2
3. Explique por que você escolheu o nível acima.
4. Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique.
5. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo em suas aulas?
6. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em sala?
7. Quais modalidades de trabalho você utilizaria na exploração do vídeo:
() individual () duplas () pequenos grupos () a sala toda
8. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

Fiche d'activité pour l'apprenant
Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel

Percebemos, nas atividades propostas nas aulas anteriores, três pontos importantes sobre a didatização de documentos para trabalhar a compreensão oral em sala de aula:

1. A etapa de compreensão global é a primeira aproximação a um documento. Nesse momento, o professor coloca questões que ajudem o aluno a identificar elementos gerais do documento (tipo de documento; o contexto de produção da comunicação; os envolvidos; objetivo da comunicação em questão; o tema), a identificar alguns elementos pontuais (tema da comunicação; nome de pessoas e lugares; palavras transparentes; números; imagens no caso dos vídeos) e, assim, a fazer suas primeiras hipóteses sobre o conteúdo do documento oral.

Esta ficha continua na próxima página

2. A etapa de compreensão mais detalhada ajuda o aluno a confirmar suas hipóteses sobre o conteúdo do documento, na medida em que o foco das questões recai sobre informações que ajudem na construção do sentido de um dado documento.

3. Os tipos de questão utilizados nas atividades ajudam no processo de compreensão oral de um documento, na medida em que são facilitadores da construção de sentido, guiando o ouvinte no momento da escuta.

Diante disso, pense no papel da compreensão global, da compreensão detalhada e nos tipos de questão e formule ao menos 3 questões para explorar a compreensão global e 2 questões para explorar a compreensão detalhada do documento *Cours Magistral – Droit Constitutionnel* e compor a *Fiche d'activité de l'apprenant*.

Consigne générale :

Pour une compréhension globale ...

Pour une compréhension plus détaillée ...

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação

Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel

Depois de assistir ao vídeo Cours Magistral – Droit Constitutionnel e elaborar a Fiche d'activité pour l'apprenant, reflita como professor e responda:

1. Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão global?
2. Explique por que você escolheu os tipos de questão empregados.
3. Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou?
4. Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão detalhada?
5. Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão detalhada?
6. Explique por que você escolheu os tipos de questão empregados.
7. Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou?
8. Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada? Numere de **1 a 3**, lembrando que 1 indica maior facilitação.
 - () A duração do documento
 - () A velocidade de fala do locutor
 - () O assunto de interesse dos alunos
 - () O conhecimento anterior a respeito do tema
 - () As retomadas feitas pelo locutor
 - () A repetição de palavras ou frases

Semana 7 – Questionário de (auto) avaliação do módulo

Objetivos da semana: (1) Promover a reflexão acerca das noções trabalhadas; (2) Verificar como se deu a formação dos participantes sobre a CO durante a realização do módulo.

Atividades do participante: (1) Responder ao questionário diagnóstico composto por questões sobre os pontos trabalhados ao longo da formação e sobre a própria formação.

Ficha técnica do documento oral: não há documento oral nessa etapa.

Instrumentos utilizados:

Questionário de (auto) avaliação do módulo

Semana 7

Nome (opcional) :

E-mail (opcional) :

Parte 1

Refleta sobre as atividades realizadas ao longo de sua participação no módulo *Formação para o Ensino da compreensão oral em Francês* a sobre a pesquisa concernente à compreensão oral, leia as questões abaixo e de sua opinião assinalando *Concordo* ou *Discordo*.

1. Você sabe escolher um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula? Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados:

| | Concordo | Discordo | Não sei |
|---|----------|----------|---------|
| a. O conteúdo tratado deve estar de acordo com o conteúdo do livro utilizado. | | | |
| b. A velocidade da fala dos locutores determina o nível do grupo com o qual vou utilizar o documento. | | | |
| c. Documentos autênticos devem ser utilizados com níveis avançados. | | | |
| d. Documentos autênticos não podem ser utilizados com níveis iniciantes. | | | |
| e. É preciso que o documento recupere conhecimentos gramaticais dos alunos. | | | |

Este questionário continua na próxima página

2. Você sabe como explorar um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula? Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados:

| | Concordo | Discordo | Não sei |
|--|----------|----------|---------|
| a. Para compreender o documento oral, o aluno precisa ser levado a compreender todas as palavras. | | | |
| b. O aluno deve ser incentivado a fazer hipóteses sobre o que ele vai escutar ou escutou. | | | |
| c. O aluno deve ser incentivado a fazer uso de seu conhecimento prévio. | | | |
| d. A abordagem global facilita o processo de compreensão, pois tem o objetivo de identificar o tipo de documento, o tipo de comunicação e o contexto. | | | |
| e. A abordagem mais detalhada facilita o processo de compreensão, pois tem o objetivo de identificar informações pontuais como números, nomes, lugares, palavras conhecidas. | | | |
| f. As questões utilizadas para as atividades de compreensão oral podem facilitar o processo de compreensão do documento. | | | |
| g. As questões podem guiar a escuta do aluno, fazendo-o prestar atenção às informações solicitadas. | | | |
| h. As questões utilizadas devem ser adaptadas ao nível com o qual o documento oral é trabalhado, pois a tipologia de questão influencia no grau de dificuldade da compreensão. | | | |

Este questionário continua na próxima página

Parte 2

Das atividades propostas ao longo da formação sobre o ensino da compreensão oral, escreva o que considerou mais interessante e significativo. Aponte, também, o que considerou negativo.

Fim deste questionário

5.4. Apresentação do *corpus* da pesquisa

Conforme exposto na seção anterior, os dados desta pesquisa foram obtidos por meio dos instrumentos *Questionário de Avaliação de Perfil*, utilizado na *Etapa diagnóstica*, *Ficha de apreciação do professor* (F1), *Fiche d'activité pour l'apprenant* (F2) e *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* (F3), utilizadas na *Etapa de atividades formativas*, *Questionário de (auto) avaliação do módulo*, utilizado na *Etapa de avaliação do módulo*. Nesta seção, exporemos os dados obtidos a partir da Parte II do *Questionário de Avaliação de Perfil* e da realização das atividades semanais do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês*. Optamos por expor integralmente os dados obtidos em função de sua complexidade e teor reflexivo.

5.4.1. Etapa diagnóstica - Questionário de Avaliação de Perfil

Os dados obtidos por meio das respostas dadas pelos participantes às questões da *Parte I* do *Questionário de Avaliação de Perfil* foram expostos na *Os participantes inscritos na disciplina Atividades de Estágio-Francês* e serviram para caracterizar o perfil social do grupo de participantes. Os dados obtidos na segunda parte do questionário referentes à compreensão oral serão expostos nesta seção, pois serviram de fio condutor para a elaboração das atividades aplicadas na *Etapa de atividades formativas* e, deste modo, serão analisados e discutidos em relação à elas.

Neste momento, apresentaremos os dados obtidos com as questões da parte *Com relação à compreensão oral*.

Primeiramente, buscamos obter informações sobre o que os participantes consideravam compreensão oral em sala de aula. A próxima tabela apresenta as respostas obtidas referentes à questão de número 7:

Tabela 2 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 - *Com relação à compreensão oral*.

| PARTICIPANTE | QUESTÃO |
|--------------|--|
| | 7. Para você, o que é compreender um documento oral em sala de aula? Especifique: |
| PE1 | É compreender, sobretudo, o assunto, o tema e a situação de comunicação (...) as informações centrais , a partir das quais prestaremos atenção no conteúdo a ser trabalhado. |
| PE2 | Identificar o tipo de documento (narrativa, notícia, diálogo) e entender as informações principais. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | É compreender/identificar o assunto tratado no áudio e os agentes envolvidos . |
| PI1 | Entender sobre o que está falando, o tema . |
| PI2 | Saber do que se trata o documento, como quais agentes envolvidos e a situação de comunicação. |
| PI3 | Identificar o objetivo do professor ao apresentar este tipo de documento |
| PI4 | Identificar ideias principais, algumas palavras chave , mesmo que haja algumas desconhecidas. |

A tabela a seguir, apresenta as respostas dos participantes à questão de número 8, em relação ao que consideravam compreensão oral fora da sala de aula:

Tabela 3 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 8 - *Com relação à compreensão oral*

| QUESTÃO PARTICIPANTE | 8. Para você, o que é a compreensão oral em língua francesa em situações fora da sala de aula? Especifique |
|----------------------|---|
| PE1 | É participar da vida social, se relacionar e reagir no mundo, compreendendo o assunto, fazer parte dele, conseguir se posicionar, ainda que não expresse oralmente. |
| PE2 | Entender o que o interlocutor está dizendo ou entender um filme, um noticiário no rádio ou televisão. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Atender ao telefone, pedir informação, ver uma conferência, jornal ou programa de televisão ou na internet. |
| PI1 | Entender qual o objetivo da conversa, saber responder adequadamente conforme o assunto. |
| PI2 | Conseguir interagir de maneira a conseguir reagir e se posicionar em relação ao que foi ouvido |
| PI3 | Interagir socialmente, isto é, identificar quais são as necessidades que se colocam para que dois ou mais indivíduos compreendam. |
| PI4 | Conseguir comunicar-se numa situação de fala, evitando equívocos. |

Por meio da pergunta *O que você considera importante para compreender um documento oral?* identificamos quais fatores auxiliam no processo de compreensão de documentos orais e quais fatores são considerados menos importantes. Os participantes numeraram, em ordem de importância, os seguintes itens:

- h. identificar o contexto de produção (os falantes envolvidos, a situação de comunicação)
- i. identificar o contexto de uso (qual a finalidade do texto, informações relevantes)
- j. seu conhecimento sobre o assunto
- k. seu conhecimento o do léxico
- l. seu conhecimento da gramática
- m. traduzir as palavras desconhecidas
- n. ter acesso a um vocabulário em apoio à escuta

A próxima tabela apresenta as opções dos participantes em resposta à questão de número 9:

Tabela 4 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 9 - *Com relação à compreensão oral*

| 9. O que você considera importante para compreender um documento oral? Em uma escala de 1 a 7, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais importante e 7 a alternativa menos importante.) | | | | | | | |
|---|-------------------------|---------|---------------|---------|---------|---------|---------|
| | Opção 1 | Opção 2 | Opção 3 | Opção 4 | Opção 5 | Opção 6 | Opção 7 |
| PE1 | h Identificar o assunto | a | c | b | g | d | e |
| PE2 | c | d | g | b | a | e | f |
| PE3 | Ausente | | | | | | |
| PE4 | b | a | c | d | e | f | g |
| PI1 | c | a | b | d | e | g | f |
| PI2 ⁷⁷ | a + b | | c + d + e + g | | | | f |
| PI3 ⁷⁸ | | f | d + e + g | c | a | b | |
| PI4 | a | b | c | d | g | f | e |

Tomando as duas primeiras opções de cada participante, expostas na tabela anterior, 25% do grupo declarou o *conhecimento sobre o assunto* (opção c) como primeiro fator a ser considerado importante para compreender documentos orais identificar o *contexto de uso* (opção c) foi declarado primeira opção de 12,5% dos participantes. Identificar *contexto de produção* (opção a) foi primeira opção, também, de 12,5%. 25% dos participantes não respeitaram o enunciado, marcando mais de um item para cada opção, e 12,5% e dos estava ausente no dia da aplicação do questionário.

No que se refere à segunda opção, 12,5% dos participantes indicaram o *contexto de uso* como fator importante para compreender documentos orais. 37,5% indicaram o *contexto de produção* (opção c) e 12,5% indicaram o conhecimento do *léxico* (opção d) como fator importante

Com a questão número 10, *O que você acredita ser importante para desenvolver da compreensão oral em francês?*, buscamos identificar quais competências devem ser mobilizadas e auxiliam o desenvolvimento da compreensão oral. Os participantes enumeraram, também por ordem de importância, os seguintes itens:

⁷⁷ PI2 não respeitou o enunciado e atribuiu o mesmo valor de importância para diferentes itens da lista oferecida.

⁷⁸ PI3 não respeitou o enunciado e atribuiu o mesmo valor de importância para diferentes itens da lista oferecida.

- a. A competência estratégica de compreensão (inferência, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, contextualização, etc...)
- b. A competência sociolinguística é prioridade (contexto de recepção, contexto sociocultural, etc)
- c. A competência gramatical é prioridade (léxico, gramática, etc.)

A tabela a seguir, apresenta as respostas dos participantes referentes à questão de número 10⁷⁹.

Tabela 5 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 10 - *Com relação à compreensão oral*

10. O que você acredita ser importante nas práticas de desenvolvimento da compreensão oral em francês? Em uma escala de 1 a 3, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais importante e 3 representa a alternativa menos importante)

| | Opção 1 | Opção 2 | Opção 3 |
|-------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| PE1 | competência Estratégica | competência Sociolinguística | competência Gramatical |
| PE2 | Não respondeu | | |
| PE3 | Ausente | | |
| PE4 | competência Estratégica | competência Sociolinguística | competência Gramatical |
| PI1 | competência Estratégica | competência Gramatical | competência Sociolinguística |
| PI2⁸⁰ | competência Sociolinguística | competência Sociolinguística | competência Gramatical |
| PI3 | competência Gramatical | competência Sociolinguística | competência Estratégica |
| PI4 | competência Estratégica | competência Sociolinguística | competência Gramatical |

Buscando identificar quais eram consideradas as maiores dificuldades ligadas à compreensão oral dos alunos, os participantes responderam à pergunta número 11: *Em sua opinião, pensando na compreensão oral, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos de Francês Língua Estrangeira?*

A tabela seguinte apresenta as respostas dos participantes à questão número 11:

⁷⁹ As noções de competência Sociolinguística, Gramatical e Estratégica foram tratadas durante a aula antes que os participantes respondessem à questão de número 10.

⁸⁰ PI2 não respeitou o enunciado e atribuiu o mesmo valor de importância para diferentes itens da lista oferecida.

Tabela 6 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 11 - *Com relação à compreensão oral*

| QUESTÃO PARTICIPANTE | 11. Em sua opinião, pensando na compreensão oral, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos de Francês Língua Estrangeira? |
|----------------------|--|
| PE1 | A grande dificuldade, muitas vezes é a psicológica, eles tem medo da escuta e esse medo faz com que se sintam subestimados. O exercício 1 é mostrar que são capazes e depois seguir com o conteúdo e objetivo. |
| PE2 | Conhecer o vocabulário envolvido em um áudio ou vídeo |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Áudio (apenas), pois em um vídeo, mesmo que não entendamos cada frase, entendemos a ideia principal através das imagens. |
| PI1 | Entender o documento quando há sotaques e quando os falantes falam rápido. |
| PI2 | Identificar as palavras devido à fonologia e se habituar ao ritmo natural da fala. |
| PI3 | Muitos alunos acreditam que não compreenderam o contexto como um todo por ter perdido uma ou duas palavras que acreditam ser importantes. |
| PI4 | As características da língua, por exemplo “ <i>les liaisons</i> ”; a falta de conhecimento sobre o tema tratado. |

Além do que consideravam as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos, também procuramos identificar quais eram as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de francês ao elaborar e aplicar atividades de CO. Para tal, propusemos a questão número 12: *Quais dificuldades enfrentadas pelos professores de francês para a elaboração e aplicação de uma atividade de compreensão oral (áudio ou vídeo)?*

Na próxima tabela, as respostas dos alunos referentes à questão de número 12 são apresentadas:

Tabela 7 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 12 - *Com relação à compreensão oral*

| QUESTÃO PARTICIPANTE | 12. Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores de francês para a elaboração e aplicação de uma atividade de compreensão oral (áudio ou vídeo)? |
|----------------------|---|
| PE1 | Muitos professores ainda passam o áudio como um teste/uma prova, como uma disputa: quem entende mais coisas (informações linguísticas e temáticas). |
| PE2 | Variar os tipos de exercício e abordagem |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Escolher o material que seja interessante e fazer perguntas que façam o estudante refletir. |
| PI1 | Não respondeu |
| PI2 | Encontrar um documento que se harmonize com o tema previamente trabalhado. |
| PI3 | Não respondeu |
| PI4 | A escolha do documento e a adequação ao público, como elaborar o contexto e as atividades. |

Por meio da questão número 13 - *Quais materiais os professores de Francês Língua Estrangeira mais utilizam para o desenvolvimento da compreensão oral?* buscamos identificar, na opinião dos participantes, quais os materiais empregados para o desenvolvimento de atividades de compreensão oral consideravam ser mais utilizados.

Os participantes enumeraram, em ordem de importância, os seguintes itens:

- a. Áudio dos livros didáticos
- b. Áudio ou vídeo retirado de sites especializados em ensino de Francês Língua Estrangeira (*TV5.org*, *RFI.org* – material produzido para fins educacionais)
- c. Áudio ou vídeo retirado de sites não especializados em ensino de Francês Língua Estrangeira (*Youtube*, canais de rádio online – material produzido para fins de entretenimento)
- d. Músicas
- e. Trechos de filme
- f. Outros

A tabela a seguir apresenta as opções dos participantes em resposta à questão número 13:

Tabela 8 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 13 - *Com relação à compreensão oral*

13. Em sua opinião, quais materiais os professores de Francês Língua Estrangeira mais utilizam para o desenvolvimento da compreensão oral? Em uma escala de 1 a 6, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais utilizada e 6 representa a alternativa menos utilizada.)

| | Opção 1 | Opção 2 | Opção 3 | Opção 4 | Opção 5 | Opção 6 |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---|
| PE1 | a | d | c | b | e | f: gravações de conversas autênticas no cotidiano |
| PE2 | a | d | b | c | e | f: <i>audio-livre</i> |
| PE3 | Ausente | | | | | |
| PE4 | a | b | d | c | e | |
| PI1 | a | b | d | c | e | |
| PI2⁸¹ | b + d | a + c | | | | e |
| PI3⁸² | | | c | d + e | b | a |
| PI4 | a | c | d | e | b | |

⁸¹ PI2 não respeitou o enunciado e atribuiu o mesmo valor de importância para diferentes itens da lista oferecida.

⁸² PI3 não respeitou o enunciado e atribuiu o mesmo valor de importância para diferentes itens da lista oferecida.

Considerando a primeira opções de cada participante, expostas na tabela anterior 62,5% do grupo considera os *áudios dos livros didáticos* (opção a) como material mais utilizado pelos professores de Francês Língua Estrangeira. 25% dos participantes não respeitaram o enunciado, marcando mais de um item para cada opção, e 12,5% e dos estava ausente no dia da aplicação do questionário.

No que se refere à segunda opção, 62,5% (opção d) dos participantes apontaram as *Músicas* como material mais utilizado pelos professores de Francês Língua Estrangeira para o trabalho de desenvolvimento da compreensão oral.

Ainda com relação aos materiais utilizados pelos professores de Francês Língua Estrangeira para o desenvolvimento da compreensão oral em sala de aula procuramos identificar as impressões dos participantes a respeito dos critérios de seleção de documentos. Com a pergunta número 14 - *Em sua opinião, há critérios para selecionar um documento oral a ser explorado em sala de aula? Quais são eles?*, obtivemos as respostas apresentadas na seguinte:

Tabela 9 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 12 - *Com relação à compreensão oral*

| QUESTÃO PARTICIPANTE | |
|----------------------|---|
| | 14. Em sua opinião, há critérios para selecionar um documento oral a ser explorado em sala de aula? Quais são eles? Especifique: |
| PE1 | Objetivo do conteúdo, coerência com o curso, adequação a aula e nível dos alunos. |
| PE2 | Nível dos alunos, objetivo linguísticos. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Sim. A complexidade das falas e a relevância do assunto |
| PI1 | Documentos que explorem a temática da aula e sejam realísticos |
| PI2 | O nível de conhecimento de língua do aluno |
| PI3 | Relação com conteúdo gramatical/lexical da aula em questão |
| PI4 | A escolha do documento e a adequação ao público, como elaborar o contexto e as atividades. |

Por meio da questão número 15 - *Quais tipos de atividade são mais utilizados para explorar um documento de compreensão oral em sala?* procuramos identificar os conhecimentos dos participantes concernentes aos tipos de atividade mais utilizado.

Os participantes numeraram, por ordem de importância, os itens seguintes:

- h. Questionário de múltipla escolha
- i. Tabelas
- j. Perguntas abertas

- k. Transcrições
 l. Lacunas
 m. Discriminação
 n. Outros

A tabela abaixo apresenta as opções apontadas:

Tabela 10 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 15 - *Com relação à compreensão oral*

15. Em sua opinião, quais tipos de atividade são mais utilizados para explorar um documento de compreensão oral em sala? Em uma escala de 1 a 7, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais utilizada e 7 representa a alternativa menos utilizada.)

| | Opção 1 | Opção 2 | Opção 3 | Opção 4 | Opção 5 | Opção 6 | Opção 7 |
|-------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---|
| PE1 | a | f | e | b | c | d | g – perguntas fechadas/com informações pontuais |
| PE2 | a | b | e | c | f | d | g – elaborar, antes da escuta, documento semelhante, os verbos utilizados |
| PE3 | Ausente | | | | | | |
| PE4 | e | a | b | d | f | | |
| PI1 | a | c | e | f | b | d | |
| PI2⁸³ | c+f | a+e | d | | | | b |
| PI3⁸⁴ | d | | f | | b+e | a | c |
| PI4 | a | e | b | f | d | c | |

Tomando a primeira opção de cada participante 50% do grupo considera o *Questionário de Múltipla Escolha* (QME) e 12,5 % considera preenchimento de *lacunas* o tipo de atividade mais utilizado pelos professores de Francês Língua Estrangeira para explorar documentos orais em sala de aula. 25% dos participantes não respeitaram o enunciado, marcando mais de um item para cada opção, e 12,5% e dos estava ausente no dia da aplicação do questionário.

⁸³ PI2 não respeitou o enunciado e atribuiu o mesmo valor de importância para diferentes itens da lista oferecida.

⁸⁴ PI3 não respeitou o enunciado e atribuiu o mesmo valor de importância para diferentes itens da lista oferecida.

No que se refere à segunda opção, 37,5% dos participantes apontaram o preenchimento de *tabelas* como tipo de atividade mais utilizado pelos professores de Francês Língua Estrangeira para o trabalho de desenvolvimento da compreensão oral. *Discriminação* representa 12,5% da segunda opção dos participantes e preenchimento de *Lacunas* representa, também, 12,5% segunda opção dos participantes. 25% dos participantes não respeitaram o enunciado, marcando mais de um item para cada opção, e 12,5% dos estava ausente no dia da aplicação do questionário.

Ainda com relação aos tipos de atividade, os participantes listaram o que consideravam ser critérios para definir o tipo de atividade utilizado na exploração de um documento. Por meio da questão 16 - *Há critérios para definir o tipo de atividade para explorar um documento oral em sala de aula?* obtivemos as respostas apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 11 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 16 - *Com relação à compreensão oral*

| QUESTÃO PARTICIPANTE | 16. Em sua opinião, há critérios para definir o tipo de atividade para explorar um documento oral em sala de aula? Quais são eles? Especifique: |
|-------------------------|---|
| PE1 | Uma atividade para avaliar a CO e não acabar colocando o aluno para escrever ou falar e perder o foco central da CO. |
| PE2 | O nível de francês dos alunos. Tentar variar as abordagens. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Selecionar questões na ordem em que as falas aparecem |
| PI1 | Deve ser uma atividade que trabalhe as 4 competências (CO/PO/CE/PE). |
| PI2 | Verificar a potencialidade do documento. |
| PI3 | Buscar uma aproximação com os contextos nos quais os alunos utilizarão o conteúdo apresentado. |
| PI4 | Atividades que explorem mais o léxico ou a pronúncia |

Visando conhecer as impressões dos participantes sobre as práticas para a exploração de documentos orais, os questionamos a respeito das etapas realizadas em sala de aula. A próxima tabela apresenta as respostas dos participantes à questão de número 17 - *Descreva, brevemente, as etapas desenvolvidas em sala de aula para trabalhar um áudio ou vídeo,* partir da solicitação de descrição das etapas a serem desenvolvidas em sala de aula para trabalhar a compreensão de documentos de áudio ou vídeo:

Tabela 12 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 17 - *Com relação à compreensão oral*

| QUESTÃO PARTICIPANTE | |
|-------------------------|--|
| | 17. Descreva, brevemente, as etapas desenvolvidas em sala de aula para trabalhar um áudio ou vídeo. |
| PE1 | Compreender o tema fazendo hipóteses através da apresentação prévia do tema; prestar atenção no conteúdo a ser analisado; após a escuta, fazer debate. |
| PE2 | <i>Brain-storming</i> ; Primeira escuta, o que se entendeu ; discussão entre os alunos; Segunda escuta, fazer o exercício proposto; Terceira escuta com o texto, se ele existe. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | compreensão – repetição do áudio, em seguida o professor passa um questionário ou questões de múltipla escolha. |
| PI1 | O professor passa uma primeira vez só para escutar, a segunda vez para fazer anotações, uma terceira vez ou quarta vez para dúvidas. Depois há a explicação do professor e a tradução de tudo aquilo que os alunos não entenderam. |
| PI2 | Preparar os alunos de acordo com a temática contida no documento; explorar a temática; passar o áudio ou vídeo e depois atividades. |
| PI3 | Geralmente o professor pede que os alunos ouçam a primeira vez para familiarizar com o conteúdo, somente na segunda vez pede que desenvolvam as atividades. |
| PI4 | Apresentar o documento numa primeira escuta, perguntar o que os alunos entenderam e se eles entenderam a ideia geral ou ideias específicas. Fazer atividades e por fim a transcrição. |

Os participantes também foram questionados acerca de suas práticas pessoais ao escutar áudios em língua francesa. A partir da questão número 18 - *E você, o que faz quando precisa compreender um áudio?* as informações obtidas estão expostas na próxima tabela:

Tabela 13 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 18 - *Com relação à compreensão oral*

| QUESTÃO PARTICIPANTE | |
|-------------------------|--|
| | 18. E você, o que você faz quando precisa compreender um áudio? |
| PE1 | Compreendo o tema geral e o contexto de enunciação . Presto atenção nos agentes envolvidos e no conteúdo apresentado. Anoto hipóteses sobre o que quero saber (objetivo de eu estar ouvindo). |
| PE2 | Eu não faço força para entender cada palavra, se não eu perco tudo. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Primeiro leio as questões, depois identifico quem fala, com quem fala, sobre o que, quando, etc. |
| PI1 | Tento primeiro entender o contexto geral , depois identificar os personagens e o vocabulário específico. |
| PI2 | Tento saber de onde vem, qual é o seu contexto de produção e qual o seu público alvo . Em seguida, crio hipóteses para tentar dar conta da compreensão. |
| PI3 | Costumo ouvir pelo menos duas vezes (uma para entender o contexto , outra para confirmar hipóteses). |
| PI4 | Primeiro escuto uma vez, anoto as principais ideias , palavras desconhecidas e após várias escutas procuro a transcrição . |

Diante do exposto, é possível afirmar que há diversidade de perfis dos alunos participantes, bem como a diversidade de suas impressões concernentes à compreensão oral. Essa diversidade foi considerada positiva para a pesquisa, pois, com a presença de professores, instaurou-se um ambiente de troca de experiências a partir das discussões oriundas da realização das atividades.

5.4.2. Etapa de atividades formativas - Fichas de apreciação do professor (F1), Fiches d'activité pour l'apprenant (F2) e Fichas (meta) reflexivas do professor em formação (F3)

Devido à complexidade dos instrumentos e do componente reflexivo exigido dos participantes, optamos por trazer os dados obtidos em cada uma das semanas da *Etapa de atividades formativas*.

Como verificar o nível CO dos participantes em relação às atividades propostas não foi objetivo desta pesquisa, para as *Semanas 2, 3 e 4*, apresentaremos apenas as F1 e F3, que visavam fomentar discussões relacionadas aos nossos questionamentos. Nestas semanas, as F2 trouxeram propostas de atividades de compreensão elaboradas pelo professor-pesquisador

e, nesse sentido, foram sugestão de didatização para servir de referência e fomentar a reflexão dos participantes.

Nas *Semanas 5 e 6*, as F2 configuraram espaço para que os participantes elaborassem suas próprias atividades de compreensão e, assim, os dados obtidos por meio das F1, F2 e F3, nestas semanas, serão apresentados.

Retomando a seção Descrição detalhada das atividades semanais do *módulo Ensino da compreensão oral em Francês*, para a *Semana 2* selecionamos o vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?*, que trata os diferentes programas de intercâmbio existentes que deram origem ao Programa ERASMUS. Este vídeo está disponível no *Youtube* sob o endereço <https://www.youtube.com/watch?v=JqRmAfUDr1g>.

Ficha de apreciação do professor em formação (F1)

Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

Com a questão número 1 - *Você utilizaria o vídeo Erasmus? Qu'est-ce que c'est? nas suas aulas? Por quê?*, buscamos promover reflexões e discussões sobre possíveis critérios para seleção de documentos orais e conhecer quais as justificativas dos participantes para tal escolha. As respostas obtidas estão transcritas abaixo:

Tabela 14 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F1)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 1: Você utilizaria o vídeo Erasmus? Qu'est-ce que c'est? nas suas aulas? Por quê? | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente ⁸⁵ |
| PE2 | “Sim, pois apresenta um programa de intercâmbio que pode interessar aos alunos.” |
| PE3 | “Sim, pois no livro didático com o qual trabalho há uma lição que aborda esse programa. A compreensão (desse documento) é difícil para os alunos, mas eles já tem conhecimento prévio sobre o tema .” |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | “Sim, pois a fala é rápida e a explicação sobre o assunto é dinâmica , refletindo a realidade de um documento audiovisual que o aluno irá encontrar futuramente.” |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | “Sim, pois oferece aos alunos uma perspectiva de como são veiculados os conteúdos para o público que tem o francês como língua materna .” |
| PI4 | “Sim, pois trata de um tema interessante presente na vida dos estudantes europeus, mas também brasileiros, já que o intercâmbio é cada vez mais um objetivo. Ademais, o vídeo é curto, dinâmico e desafiador.” |

⁸⁵ Ausente indica que o participante não estava presente na aula da disciplina *Atividades de Estágio*.

Focalizando possíveis critérios para seleção de documentos orais, buscamos, por meio da questão número 2 - *Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.*, verificar a caracterização do tipo de público em relação ao documento apresentado. As respostas obtidas estão transcritas abaixo:

Tabela 15 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F1)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 2: Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique. | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | “Estudantes universitários” |
| PE3 | “Alunos que possuam o nível A1/A2 do Quadro Europeu. Jovens que desejem fazer intercâmbio.” |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | “Para alunos interessados em fazer intercâmbio na França, que já estejam com nível intermediário de francês.” |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | “Alunos dos níveis mais avançados, pois considero difícil para um aluno iniciante produzir hipóteses em um vídeo tão rápido.” |
| PI4 | “Com estudantes com nível razoável de francês para não assustar os iniciantes, mas provocar e dar informações sobre o programa de intercâmbio mais comum na Europa.” |

Ainda com relação ao público, a questão número 3 - *Para você, qual o nível do público que compreende esse vídeo? Justifique.* tinha por objetivo relacionar o documento oral apresentado com os níveis linguísticos sugeridos pelo *Quando Europeu Comum de Referencia* (2001) As respostas obtidas estão transcritas abaixo:

Tabela 16 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F1)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 3: Para você, qual o nível do público que compreende esse vídeo? Justifique. | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | “Nível 3, pois é acelerado, com música de fundo. Não é fácil entender.” |
| PE3 | “Fim do A2, início do B1.” |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | “Nível intermediário, pois a fala é rápida e o vocabulário mais avançado.” |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | “Esse vídeo compreende um público com sólidos conhecimentos de língua.” |
| PI4 | “B1, mas no final do A2 acredito que já seria possível, pois apesar da rapidez, o tema pode ser uma introdução ao trabalho da compreensão mais adequado às especificidades do grupo.” |

Com a questão número 4 - *Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas?*, buscamos identificar, a partir da apreciação, quais objetivos poderiam ser atingidos com a escolha do documento oral, conforme segue:

Tabela 17 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F1)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 4: Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas? | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | “Apresentar os programas de intercâmbio; falar da estrutura na França para a recepção de estudantes.” |
| PE3 | “Conhecer mais sobre a cultura europeia; propor aos alunos um documento autêntico; motivar os alunos a fazer intercâmbio.” |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | “Para mostrar o projeto Erasmus; para incentivar os alunos a se informarem sobre o projeto; para verificar o nível de compreensão oral (ritmo, assunto, vocabulário) |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | “Trabalhar a formulação de hipóteses sobre o assunto principal; mostrar um conteúdo que está sendo ensinado nas aulas (gramática); treinar entonações.” |
| PI4 | “Introduzir um tema intercultural; provocar a fim de fazer uma atividade de compreensão; trabalhar com o léxico e palavras chave.” |

Buscando identificar quais competências poderiam ser mobilizadas durante uma atividade de CO, propusemos a questão número 5 - *Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas?* . As respostas transcritas seguem abaixo:

Tabela 18 – Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F1)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 5: Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas? | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | “Capacidade de associar imagem/fala; conhecimentos prévios; compreensão e expressão oral.” |
| PE3 | “compreensão oral.” |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | “compreensão oral; vocabulário; produção escrita e produção oral.” |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | “compreensão oral.” |
| PI4 | “A oral, tanto a compreensão, quanto a expressão; competências comunicativas ao discutir elementos do vídeo; competências culturais e em relação a cultura do aluno.” |

Ao propor a questão de número 6 - *Quais suportes você utilizaria na exploração de uma atividade realizada a partir desse vídeo?*, tínhamos o objetivo de verificar o quais outros

materiais e/ou suportes poderiam ser utilizados no momento da realização de atividades de CO além do próprio documento oral. As respostas dos participantes estão expostas abaixo:

Tabela 19 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 6 (F1)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 6: Quais suportes você utilizaria na exploração de uma atividade realizada a partir desse vídeo? | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | “Explorar as imagens que aparecem particularmente os mapas com as flechas. Por exemplo, antes de ouvir, pode-se fazer hipóteses : é um texto sobre migração? Qual a direção das flechas?” |
| PE3 | Não respondeu ⁸⁶ |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | “ Texto que já tenha uma informação sobre o tema do vídeo. ” |
| PI2 | Não respondeu |
| PI3 | “ Fichas de compreensão do texto; levantamento de estruturadas gramaticais compreendidas; criação de um texto oral semelhante. ” |
| PI4 | “ Revistas sobre o programa de intercâmbio; algum texto sobre o programa; lousa e pincel para construção de um léxico coletivo. ” |

Com a questão número 7 - *Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?* buscamos conhecer as impressões dos participantes a respeito das possíveis etapas metodológicas a serem adotadas durante uma atividade de CO. Suas respostas estão transcritas abaixo:

Tabela 20 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 (F1)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 7: Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula? | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | “ Hipóteses a partir do mapa (sem som); confirmação ou não das hipóteses visualizando o resto do vídeo (ainda sem som); escutar o documento e deixar os alunos falarem o que entenderam anotando na lousa para recuperar o vocabulário/sintaxe; escutar de novo, por partes; documento escrito sobre o mesmo tema a ser lido em casa ou na sala (isso pode ser feito antes também).” |
| PE3 | “ Alunos comentam suas experiências e falam sobre os programas disponíveis no Brasil; anunciar o que vai ser escutado e solicitar o tema global; fazer perguntas dirigidas. ” |
| PE4 | Ausente |

Esta tabela continua na próxima página

⁸⁶ Não respondeu indica que o participante estava presente na aula da disciplina Atividades de Estágio, mas não respondeu a uma dada pergunta.

| Participante | Resposta obtida |
|--------------|--|
| PI1 | “ 1ª escuta: identificação do tema; 2ª escuta para entender o que está se falando, identificar palavras conhecidas; 3ª para compreensão total do documento.” |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | “ Apresentar uma vez para o aluno se familiarizar com o contexto; apresentar novamente para os alunos compreenderem o máximo possível. ” |
| PI4 | “ 1ª escuta: o que acharam do texto? Pediria para selecionar as palavras chave. 2ª escuta: solicitaria uma lista do que chamou mais atenção; trabalho em duplas para discutir o tem do vídeo. 3ª escuta: apresentação de documentos escritos, trabalho em dupla sobre o que pensam do tema, apresentação de cada dupla para toda a sala, discussão com o grupo sobre os principais ideias, fechamento com uma síntese (poderia pedir uma conclusão escrita para cada aluno.” |

Fim da tabela 20

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação (F3)

Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

Ao solicitar que refletissem, a partir da proposta de didatização apresentada na F2, sobre as questões de compreensão formuladas para a exploração o documento oral, buscamos verificar as relações entre a seleção do documento e a possibilidade de didatização. As respostas estão transcritas abaixo:

Tabela 21 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F3)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 1:Depois de assistir ao vídeo <i>Erasmus? Qu'est-ce que c'est?</i> e completar a <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i> , por favor, reflita individualmente e responda: Em que medida as questões formuladas favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta. | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | “As questões formuladas focam bastante nos números e informações específicas e isso favorece a compreensão de uma maneira em que o estudante parte de uma informação mais abrangente para uma mais detalhada. ” |
| PE3 | “ Os alunos realizam uma escuta mais direcionada, esperando pelos elementos que vão ajuda-lo a responder as questões, compreendendo melhor o tema.” |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | “Elas ajudam na compreensão mais fina, mas exigem um público que já tenha uma boa compreensão ou seria preciso, depois das perguntas, voltar o vídeo e para nas passagens em que se encontram as respostas. ” |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | “As questões formuladas oferecem pistas para que o aluno se atente, principalmente quando o vídeo é passado pela segunda vez. O aluno ouve novamente sabendo o que procurar. ” |
| PI4 | “Elas favorecem porque fazem refletir sobre os aspectos gerais mais importantes, mas também solicitam informações mais específicas e mais difíceis de reter numa primeira escuta. ” |

Ainda sobre a relação entre seleção e didatização, buscamos, por meio da questão número 2 - *Depois de assistir ao vídeo Erasmus? Qu'est-ce que c'est? e completar a Fiche d'activité pour l'apprenant* você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento?, identificar que possíveis critérios de seleção devem ser considerados no momento da didatização. As respostas obtidas seguem transcritas:

Tabela 22 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F3)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 2. Depois de assistir ao vídeo Erasmus? Qu'est-ce que c'est? e completar a Fiche d'activité pour l'apprenant você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Em quais pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta. | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | “Acho que não. O público interessado seriam os universitários , mas acho que nível 3 é o mínimo para responder essas questões. ” |
| PE3 | “Tendo a disposição uma ficha como a que foi fornecida poderíamos utilizar o documento.” |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | “ Não mudaria o nível do público (intermediário), mas mudaria o tipo de público, que antes era somente para pessoas interessadas em fazer intercâmbio e agora, após completar a Fiche pour l'apprenant, serve para todo tipo de aluno. ” |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | “ As questões propõem uma compreensão de itens básicos e a partir da segunda vez que se vê o vídeo é possível associar mais conteúdos. Portanto, conluo que não é necessário ter um conhecimento tão amplo da língua para compreender o vídeo, diferentemente do que foi exposto na primeira ficha ” |
| Participante | Resposta obtida |
| PI4 | “Eu apenas especificaria mais o público e abrangeria mais etapas se fosse um público de nível mais baixo , pois o vídeo apresenta muitas informações e com uma rapidez considerável.” |

Com a questão número 3 - *Que características do vídeo são facilitadoras para a compreensão? Quais as dificuldades?*, buscamos identificar as relações estabelecidas entre a análise do documento e a proposta de didatização,. As respostas obtidas estão expostas a seguir:

Tabela 23 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F3)
Semana 2: Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

| Questão 3. Que características do vídeo são facilitadoras para a compreensão? Quais as dificuldades? | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | “Imagens e nomes escritos. A maior dificuldade é a rapidez da fala e a música, mas nos faz perceber a importância da Espanha. |
| PE3 | “Facilitador: muitos alunos universitários considerarem o intercâmbio. Dificuldade: rapidez da fala.” |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | Não respondeu |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | “As imagens auxiliam a identificar os elementos abordados, por exemplo os países citados” |
| PI4 | “Algumas imagens ajudam, mas as variadas informações, sobretudo numéricas, colocam um problema. Primeiro, o aluno fica mais preocupado em lembrar de cada dado do que ter uma ideia do assunto. Segundo, as várias siglas podem sugerir um outro assunto que não o intercâmbio.” |

Para a *Semana 3*, selecionamos o vídeo *Un système expliqué*, no qual trata-se do sistema de ensino superior francês e suas diferentes modalidades de admissão. Este vídeo integra a plataforma *Ensinar em Francofonia*, cujo o acesso é restrito, mas também está disponível para livre consulta no *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=LK2-u9z49Hc&feature=youtu.be>

Ficha de apreciação do professor em formação (F1)

Semana 3: Un système expliqué

Por meio da questão número 1 - *Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique*: verificar, a partir da análise do documento oral, a caracterização do tipo de público com o qual vídeo poderia ser utilizado. As respostas obtidas estão transcritas abaixo:

Tabela 24 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F1)
Semana 3: *Un système explique*

| Depois de assistir ao vídeo <i>Un système expliqué</i>, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica. | |
|---|--|
| Questão 1. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique. | |
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Com os estudantes universitários que querem estudar na França. |
| PE3 | Não respondido |
| PE4 | Com jovens e adultos |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Utilizaria com adolescentes que cursem os últimos anos do Ensino Médio para que saibam como é o Sistema de Educação Superior na França. |
| PI4 | Ausente |

Ainda com relação ao público, a questão de número 2 - *Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?*, tinha por objetivo as possibilidades de uso do documento oral apresentado em relação ao nível do público. As respostas obtidas seguem transcritas:

Tabela 25 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F1)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Questão 2. Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo? | |
|---|------------------------|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | A2 |
| PE3 | A1 e A2 |
| PE4 | B1 |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | A2 |
| PI4 | Ausente |

Sobre os critérios que justificariam a seleção do documento oral apresentado, propusemos a questão de número 3 - *Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique.* As respostas obtidas foram:

Tabela 26 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F1)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Questão 3. Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique. | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ele explica de modo claro os tipos de ensino Superior na França. A locução é bem clara. |
| PE3 | Não respondido |
| PE4 | O vídeo privilegia a compreensão oral. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | É um vídeo de fácil compreensão . Provavelmente os alunos não teriam problemas para compreender , mas demandaria muita atenção pela quantidade de informações contidas. |
| PI4 | Ausente |

Com a questão de número 4 - *Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas?*, buscamos verificar quais objetivos que poderiam ser atingidos com a escolha do documento oral. As respostas dos participantes estão expostas a seguir:

Tabela 27 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F1)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Questão 4. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo em suas aulas? | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | <ul style="list-style-type: none"> • compreensão do Ensino Superior na França; • compreensão oral • Expressão oral |
| PE3 | <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar que não é impossível entender um documento autêntico • Proporcionar um maior conhecimento do sistema universitário |
| PE4 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os estudos superiores na França • Mobilizar a competência de compreensão oral • Mostrar as démarches para ter acesso ao Ensino Superior |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Para complementar algum conteúdo de compreensão escrita. |
| PI4 | Ausente |

Para verificar quais competências poderiam ser mobilizadas durante uma atividade de CO, propusemos a questão de número 5 - *Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas?* . As respostas obtidas seguem abaixo:

Tabela 28 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F1)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Questão 5. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em sala? | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Concentração ao ouvir; Mobilizar os conhecimentos prévios para a compreensão |
| PE3 | competência para tomar notas |
| PE4 | compreensão oral; Compétence; Expressão oral |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Sociocultural |
| PI4 | Ausente |

A questão de número 6 - *Você utilizaria outros documentos para auxiliar a compreensão do vídeo? Se sim, quais e em que momento? Justifique*, tinha o objetivo de verificar o conhecimento dos participantes a respeito do uso de outros materiais no momento da realização de atividades de CO além do próprio documento oral e como inseririam esses documentos aos logo da atividade. As respostas dos participantes estão expostas abaixo:

Tabela 29 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 6 (F1)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Questão 6. Você utilizaria outros documentos para auxiliar a compreensão do vídeo? Se sim, quais e em que momento? Justifique. | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Um esquema que mostrasse a estrutura do Ensino Superior na França. Antes da escuta, para ajudar a prepará-la. |
| PE3 | Não respondido |
| PE4 | Utilizaria textos com a transcrição de algumas passagens do texto que o professor fala, com lacunas para completar. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Utilizaria algum texto que oferecesse maiores detalhes sobre o assunto |
| PI4 | Ausente |

Assim como na *Semana 2*, com a questão os participantes responderam à questão *Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?* cujo objetivo era conhecer as impressões dos participantes a respeito das possíveis etapas metodológicas a serem adotadas durante uma atividade de CO. Suas respostas estão abaixo:

Tabela 30 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 (F1)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Questão 7. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula? | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | <ul style="list-style-type: none"> • Esquema escrito • Écoute totale • Écoute par partie, avec des questions sur chaque partie |
| PE3 | <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension globale: dire qui parle dans ce document/ la profession de cette personne • Compréhension plus détaillée |
| PE4 | Primeiramente, a sensibilização, os alunos diriam o que pensam do filme. Para finalizar, um texto com passagens do filme. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Questionário de múltipla escolha. |
| PI4 | Ausente |

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação (F3)

Semana 3 : Un système expliqué

Ao solicitar que refletissem, a partir da proposta de didatização, apresentada pelo professor participante sobre as questões de compreensão formuladas para a exploração o documento oral, buscamos verificar em que medida os participantes perceberam a relação entre a seleção do documento e a possibilidade de didatização. As respostas estão na tabela abaixo:

Tabela 31 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F3)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Depois de assistir ao vídeo <i>Un système expliqué</i> e completar a <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i>, por favor, reflita como professor, e responda: | |
|--|---|
| Questão 1. Em que medida as questões formuladas favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta. | |
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Elas ajudam a sistematizar as informações do exercício |
| PE3 | Os alunos estão mais atentos ao responder as perguntas: possuem um objetivo ao ouvir o documento |
| PE4 | As questões são fundamentais para a compreensão do texto, pois mobilizam a memória do aluno em relação às informações do texto. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | As questões situam o aluno sobre a situação apresentada, de modo mais geral na figura do professor, no ambiente e no assunto principal, e de forma mais específica questionando sobre questões pontuais do Sistema Educacional. |
| PI4 | Ausente |

Assim como na *Semana 2*, buscamos, por meio da questão *Depois de assistir ao vídeo Un système expliqué e completar a Fiche d'activité pour l'apprenant* você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento?, sinalizar quais seriam os possíveis critérios de seleção devem a serem considerados no momento da didatização. As respostas obtidas seguem na Tabela 32.

Tabela 32 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F3)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Questão 2. Você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Que pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta. | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Não. Acho que é para estudantes universitários, e já exige um certo fôlego de escuta |
| PE3 | Não, eu não mudaria. Pois as perguntas não exigem uma compreensão tão detalhada do vídeo, e o professor fala lentamente. |
| PE4 | A apreciação continua a mesma. Mas, admito que o assunto é do meu domínio, talvez isso interfira. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Não mudaria. |
| PI4 | Ausente |

Com a questão *Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão?*, buscamos identificar qual relação os participantes estabeleceram entre a análise do documento

e a proposta de didatização e quais elementos poderiam ser explorados na didatização. As respostas obtidas seguem na Tabela 33:

Tabela 33 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F3)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Questão 3. Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão? Numere de 1 a 3, lembrando que 1 indica maior facilitação | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | 1- O conhecimento anterior a respeito do tema; 2- O assunto de interesse dos alunos; 3- A velocidade de fala do locutor; 4- Os dados escritos; 5- A duração do vídeo. |
| PE3 | 1- A velocidade de fala do locutor; 2- O assunto de interesse dos alunos; 3- O conhecimento anterior a respeito do tema. |
| PE4 | 1- A velocidade de fala do locutor; 2- Os dados escritos; 3- A duração do vídeo; 4- O conhecimento anterior a respeito do tema; 5- O assunto de interesse dos alunos. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | 2- A duração do vídeo; 2-O assunto de interesse dos alunos; 2- O conhecimento anterior a respeito do tema; 3-Os dados escritos; 3- A velocidade de fala do locutor. |
| PI4 | Ausente |

A questão de número 4 - *A abordagem global de um documento oral é importante? Justifique*, buscamos chamar a atenção dos participantes para a divisão proposta pelo professor participante nas *Fiches d'activité pour l'apprenant*, além de verificar a percepção dos participantes com relação a essa divisão. As respostas obtidas seguem abaixo:

Tabela 34 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F3)
Semana 3: *Un système expliqué*

| Questão 4. A abordagem global de um documento oral é importante? Justifique. | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Sim, a partir da definição do tema, a compreensão mais precisa se torna mais fácil. |
| PE3 | Sim, pois ajuda o aluno a compreender a natureza do documento sonoro. |
| PE4 | Sim. Dessa forma, o estudante pode compreender o contexto da informação. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Sim. |
| PI4 | Ausente |

O documento oral utilizado na *Semana 4* é intitulado *La pensée sociale*. Idealizado pela Universidade de Rennes (França), o vídeo consiste em um *cours magistral* (aula expositiva) na qual o professor explica um conceito de *Durhkeim*⁸⁷. Este vídeo está disponível no site *Canal U*:

www.canal-u.tv/video/universite_rennes_2_crea_cim/la_theorie_des_representations_sociales.11585

Ficha de apreciação do professor em formação (F1)

Semana 4 : La pensée sociale

Por meio da questão de número 1 - *Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.*, verificar, a partir da análise do documento oral, a caracterização do público com o qual vídeo poderia ser utilizado. As respostas obtidas estão expostas na Tabela 35:

Tabela 35 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F1)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Depois de ouvir o documento <i>La pensée sociale</i>, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica. Questão 1: Com qual público você utilizaria esse documento? Justifique. | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | FLE (cours en séquence régulier)/FOS – pour les étudiants de Sciences Sociales/ humaines/ journalisme. |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Utilizaria esse documento com alunos que se interessam pelas Ciências Sociais, já que já possuem um conhecimento prévio do assunto, o que facilita a compreensão. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | Utilizaria com o público jovem (adolescentes e adultos) de curso de francês de escola de idioma. |
| PI2 | Com alunos universitários ou de alguma área das humanidades. |
| PI3 | Público adulto (em idade compatível com o Ensino Superior). |
| PI4 | Com estudantes com objetivos universitários. |

Ainda com relação ao público, a questão de número 2 - *Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?*, tinha por objetivo identificar as possibilidades de uso do

⁸⁷ Émile Durkheim (1858-1917) criou, formalmente, a disciplina acadêmica Sociologia. É considerado, juntamente com Karl Marx e Max Weber, pai da Sociologia. Maiores informações sobre Durkheim podem ser consultadas no artigo *Émile Durkheim, le père de la Sociologie*, disponível em http://www.scienceshumaines.com/emile-durkheim-1858-1917-le-pere-de-la-sociologie_fr_21352.html

documento oral apresentado em relação ao nível do público. As respostas obtidas seguem na Tabela 36:

Tabela 36 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F1)
Semana 3: *La pensée sociale*

| Questão 2: Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse documento? | |
|--|--------------------------|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | A1, A2, B1, B2, C1 e C2. |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | B1 |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | B1 |
| PI2 | B2 |
| PI3 | A2 |
| PI4 | A1 |

Introduzimos, nesta ficha, a questão 3 - *Explique porque você escolheu o nível acima* com objetivo de identificar as relações entre as características do documento oral e o público sugerido pelos participantes.

Tabela 37 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F1)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Questão 3: Explique porque você escolheu o nível acima. | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | É possível trabalhar o áudio em quase todos os níveis, pois os objetivos podem variar, é a atividade que será adaptada ao nível e o áudio tem elementos para esses níveis. |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Trata-se de um documento autêntico, mas o professor que ouvimos tem uma boa dicção e o vocabulário é relativamente acessível aos alunos. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | Porque há vários vocabulários que talvez níveis menores não entendessem e ao mesmo tempo é um áudio que seria muito fácil para níveis maiores. |
| PI2 | Por exigir do aluno um conhecimento mais avançado de gramática e de vocabulário. |
| PI3 | Apesar de não ser um documento de difícil compreensão, há terminologias mais específicas. |
| PI4 | Porque se o documento for “didatizado” é possível utilizá-lo em qualquer nível. |

Sobre os critérios que justificariam a seleção do documento oral apresentado, propusemos a questão 4 - *Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique*, conforme segue abaixo:

Tabela 38 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F1)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Questão 4: Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique. | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | A voz é clara, apesar de não ter outros elementos além dela. A entonação é tranquila e articulada, apesar da extensão do áudio (tempo). |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Eu usaria esse documento com um público que já possui um conhecimento prévio a respeito do tema. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | Vocabulário simples, fala devagar, assunto fácil, explicação fácil de um assunto que os alunos talvez não conheçam. |
| PI2 | Familiaridade do tema com os alunos. |
| PI3 | Complementação de um tema já abordado durante as aulas. |
| PI4 | Se eu fosse trabalhar a metodologia de uma exposé, por exemplo |

Com a questão de número 5 - *Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas?*, buscamos verificar quais objetivos poderiam ser atingidos com a escolha do documento oral. As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 39 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F1)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Questão 5: Com quais objetivos você utilizaria esse documento em suas aulas? | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | A1/A2: surtout les mots et quelques expressions dites. B1/B2: surtout les avis présentés par le locuteur (argumentations). C1/C2: surtout la motivation de s'opposer et produire sur le thème. |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Não respondido. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | <ul style="list-style-type: none"> • compreensão oral • Vocabulário novo • Sintaxe |
| PI2 | <ul style="list-style-type: none"> • compreensão oral, visando o entendimento dos conceitos apresentados • Ampliação de vocabulário |
| PI3 | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar itens lexicais e/ou gramaticais em se contexto real. |
| PI4 | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com os conectores • Argumentação e organização de uma apresentação oral |

Para verificar quais competências podem ser mobilizado durante uma atividade de CO, propusemos a questão de número 6 - *Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas?* . As respostas obtidas seguem na Tabela 40:

Tabela 40 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 6 (F1)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Questão 6: Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse documento em sala? | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension orale • Reconnaissance du sujet (de la thématique traitée) • La langue elle même (grammaire, discours, genre) |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | La prise des notes. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | compreensão oral. |
| PI2 | Conhecimentos prévios sobre a temática. |
| PI3 | competência de compreensão oral. |
| PI4 | Oral, compreensão e produção. |

A questão de número 7 - *Você utilizaria outros documentos para auxiliar a compreensão do vídeo? Se sim, quais e em que momento? Justifique:* tinha o objetivo de verificar o conhecimento dos participantes a respeito do uso de outros materiais no momento da realização de atividades de CO além do próprio documento oral e como inseririam esses documentos aos logo da atividade. As respostas dos participantes estão expostas abaixo

Tabela 41 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 (F1)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Questão 7: Você utilizaria outros documentos para auxiliar a compreensão do documento? Se sim, quais e em que momento? Justifique. | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Oui: texte écrit sur la même thématique/ sujet; des images; peut être une vidéo aussi (thème politique)... |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Talvez um documento escrito sobre o Durkheim, onde apresenta-se seu trabalho. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | Sim, um documento escrito sobre o assunto, antes de passar o áudio. |
| PI2 | Alguns “resumés” acerca do tema de artigos científicos; reportagens (escritas e em vídeo). |
| PI3 | Anteriormente ao documento oral, utilizaria documentos escritos para que o aluno se familiarizasse com o léxico. |
| PI4 | Sim, uma explicação do que é uma exposé à la française |

Assim como na *Semana 2 e 3*, os participantes responderam à questão *Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?*. O objetivo era verificar as impressões dos participantes a respeito das possíveis etapas metodológicas a serem adotadas durante uma atividade de CO. Suas respostas Tabela 42:

Tabela 42 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 8 (F1)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Questão 8: Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula? | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Dans ce cas, je commencerais par un texte écrit pour introduire les thèmes et les sujets abordés et après la compréhension orale et à la fin : une discussion/production orale et écrite. |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | 1ª escuta : fiche de compréhension globale ; 2ª écoute : fiche de compréhension détaillé, discussion em groupe pour comparer les réponses, mise en commun. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir uma primeira vez para introduzir o assunto ao aluno • Ouvir segunda vez para prestar atenção no que perdeu na primeira escuta • Distribuição da atividade • Fazer os alunos tentarem preencher a atividade só com a memória e o entendimento • Ouvir uma última vez para pegarem os detalhes pedidos na atividade. |
| PI2 | Não respondido. |
| PI3 | <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação do vídeo para obter noção do assunto abordado • Segunda apreciação juntamente com exercícios de compreensão • Terceira apreciação para concluir a atividade |
| PI4 | <ul style="list-style-type: none"> • O que é uma exposé (ou plano de curso) • Leitura de algumas expressões, depois a apresentação do vídeo, dividiria em etapas porque achei longo. |

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação (F3)

Semana 4 : La pensée sociale

A questão número *Qual outra tipologia de questão você utilizaria para explorar a compreensão global do documento? Justifique:*, tinha por objetivo promover a reflexão acerca das questões propostas pelo professor participante na *Fiche d'activité pour l'apprenant* para verificar em que medida os participantes perceberam a relação entre a análise e seleção do documento e sua didatização a partir da escolha do tipo de questões, focalizando a compreensão global.

Tabela 43 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F3)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Depois de assistir ao vídeo <i>La pensée sociale</i> e completar a <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i> reflita como professor e responda : | |
|--|---|
| Questão 1: Qual outra tipologia de questão você utilizaria para explorar a compreensão global do documento? Justifique | |
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Prise des notes, prendre notes, vrai/faux, questions/réponses, avis libres, todas são possíveis, depende das opções a serem feitas/propostas. |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Utilizaria perguntas que os alunos deveriam responder de maneira dissertativa, caso eu quisesse usar para um público B1 ou B2. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | Exercício de vocabulário, pois o áudio poderia ter palavras que os alunos desconhecem e podem aprender. |
| PI2 | Uma reflexão sobre o assunto geral, o que permitiria ao aluno se posicionar sobre o que foi exposto durante o trecho escolhido. Talvez mais uma escuta fosse interessante para o fim da tarefa. |
| PI3 | Utilizaria questões de “verdadeiro e falso”, uma vez que há diversas partes em que se apresentam definições e características dos conceitos. |
| PI4 | Questões sobre a organização do curso, as etapas do discurso. |

Ainda sobre a relação entre análise e seleção do documento com a didatização, a partir da escolha do tipo de questões propostas, os participantes responderam à questão 2 - *Em que medida as questões formuladas na parte Pour une compréhension globale favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta*, focalizando a compreensão global. As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 44 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F3)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Questão 2: Em que medida as questões formuladas na parte Pour une compréhension globale favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Pour bien comprendre et apprendre sur le thème traité (un cours de Sociologie). |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | O aluno escuta o vídeo com objetivos prévios, e sabe em que ele deve prestar atenção. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | Quais foram as etapas da aula, dá uma coerência ao áudio. |
| PI2 | Sim, pois o aluno consegue localizar as partes do vídeo, o organizando e o tornando mais compreensível. |
| PI3 | A parte citada acima ajuda o aluno a “se organizar” em relação à realização da atividade de interpretação do documento, ele poderia traçar estratégias de compreensão. Porém seria mais eficaz em um documento sobre um assunto mais simples e de menor duração. |
| PI4 | Favorecem na medida em que evocam as questões principais, porque dá elementos os quais o aluno deve se atentar. |

A questão de número 3 - *Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais global?* tinha por objetivo verificar a percepção e a apreciação dos participantes com relação à proposta na *Fiche d'activité pour l'apprenant*.. As respostas obtidas seguem na Tabela 45:

Tabela 45 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F3)
Semana 4: *La pensée sociale*

| Questão 3: Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão global? Numere de 1 a 3, lembrando que 1 indica maior facilitação. | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | 1- A velocidade de fala do locutor; 2- O conhecimento anterior a respeito do tema; 3- A repetição de palavras ou frases. |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | 1- O assunto de interesse dos alunos; 2- O conhecimento anterior a respeito do tema; 3- As retomadas feitas pelo locutor; 4- A velocidade de fala do locutor; 5- A repetição de palavras ou frases; 6- A duração do documento. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | 1- A velocidade de fala do locutor; 2- O assunto de interesse dos alunos; 3- A duração do documento; 4- A repetição de palavras ou frases; 5- As retomadas feitas pelo locutor; 6- O conhecimento anterior a respeito do tema. |
| PI2 | 1- A repetição de palavras ou frases; 1- O assunto de interesse dos alunos; 2- A velocidade de fala do locutor; 2- A duração do documento; 2- O conhecimento anterior a respeito do tema; 2- As retomadas feitas pelo locutor. |
| PI3 | 1- A velocidade de fala do locutor; 1- As retomadas feitas pelo locutor; 2- O assunto de interesse dos alunos; 2- O conhecimento anterior a respeito do tema; 2- A repetição de palavras ou frases; 3- A duração do documento. |
| PI4 | 1- O assunto de interesse dos alunos; 1- O conhecimento anterior a respeito do tema; 2- A repetição de palavras ou frases; 2- As retomadas feitas pelo locutor; 3- A duração do documento; 3- A velocidade de fala do locutor. |

A questão de número 5 - *Você mudaria a apreciação feita anteriormente sobre o documento?*, tinha por objetivo de verificar os possíveis critérios de seleção devem ser considerados no momento da didatização. As respostas obtidas seguem na Tabela 46:

Tabela 46 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F3)
Semana 4: La pensée sociale

| Questão 4: Você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Em quais pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta. | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Com base nas atividades propostas, o público ideal seria A2/B1. |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Acredito que o público A2 também possa realizar a atividade, pois as perguntas guiam a compreensão. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | Talvez o nível do público, pois acredito que A2 já está apto para compreender e fazer a ficha. |
| PI2 | Não, pois ainda acredito que esse trecho seria mais interessante para alunos universitários ou especialistas das humanidades. Porém seria possível trabalhar a mesma ficha do aluno com um nível menor. |
| PI3 | Não mudaria minha apreciação. |
| PI4 | Não. |

A questão de número 5 - *A abordagem detalhada de um documento oral é importante?*, buscou verificar a percepção dos participantes com relação à abordagem global. As respostas obtidas seguem na tabela abaixo

Tabela 47 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F3)
Semana 4: La pensée sociale

| Questão 5: Porque a abordagem mais detalhada de um documento oral é importante? Justifique | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | É importante para compreender conteúdos e argumentos para que o ouvinte possa se posicionar , mas até antes é importante que ele tenha acesso às informações . |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Não respondido. |
| PE4 | Ausente |
| PI1 | Porque às vezes o assunto é difícil e desconhecido ao aluno , e uma explicação sobre o tema facilitaria a compreensão global e detalhada. Quando um aluno falha na prova de compreensão oral, talvez não seja pelo nível do francês, mas pelo tipo de assunto (difícil x fácil ou chato x interessante) . |
| PI2 | Porque ajuda ao aluno adquirir novo vocabulário e fixação de estruturas linguísticas . |
| PI3 | Para que se possa explorar o tema do documento de modo mais amplo . O vídeo apresentado possui diversos conceitos que seriam interessantes de retomar doravante. |
| PI4 | Porque faz com que o aluno se concentre sobre as informações importantes sem a ânsia de buscar compreender todas as palavras . |

Nas *Semanas 5 e 6*, como mencionamos no início desta seção, os participantes foram levados, a elaborar atividades de compreensão para compor parcial ou integralmente as *Fiches d'activités pour l'apprenant* (F2).

Para a *Semana 5*, selecionamos o vídeo *Le langage dans la tête* no qual especialistas explicam noções básicas sobre linguagem. A consulta pode ser realizada pelo *site Canal U*, cujo link, disponibilizamos: www.canal-u.tv/video/cerimes/le_langage_dans_la_tete.11538

Ficha de apreciação do professor em formação (F1)

Semana 5 : Le langage dans la tête

Com a questão de número 1 - *Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.*, verificar as respostas dos participantes no que se refere à análise do documento oral, sua caracterização do público e como o vídeo poderia ser utilizado. As respostas obtidas estão na tabela abaixo:

Tabela 48 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 1 (F1)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Assista ao vídeo <i>Le langage dans la tête</i>, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica. Questão 1: Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique. | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Adultos e estudantes porque problematiza algo que demanda uma reflexão sobre a língua (mas isso não excluiria outros públicos). |
| PE2 | Com estudantes que se interessem por Linguística, ou ensino de línguas. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Jovens e adultos, pois o assunto é complexo. |
| PI1 | Com alunos de nível Superior (Universidade/faculdade) que tenham matérias relacionadas ao tema do vídeo. Exemplo: alunos de Letras, Psicologia. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Ainda com relação ao público, a questão de número 2 - *Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?*, tinha por objetivo verificar as possibilidades de uso do documento oral apresentado pelo professor em relação ao nível do público. As respostas obtidas seguem na tabela abaixo:

Tabela 49 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 2 (F1)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 2: Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo? | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Iniciante completo, A1, A2 (Na verdade, com todos os níveis). |
| PE2 | B1. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | B2 |
| PI1 | B1, B2, C1, C2. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

A questão de número 3 - *Explique porque você escolheu o nível acima*, buscou verificar como os participantes justificaram as características do documento oral ao público sugerido por eles.

Tabela 50 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 3 (F1)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 3: Explique por que você escolheu o nível acima. | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Porque o vídeo poderia ser uma primeira etapa de aproximação para os iniciantes completos , mas também o começo de uma atividade para os outros níveis. |
| PE2 | Por causa da extensão do vídeo, porque a pronúncia é bem clara . Mas é difícil para os mais iniciantes conectarem tantas ideias. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Porque (como eu disse na questão anterior) o assunto é complexo , é importante que o “apprenant” tenha um ótimo nível linguístico para entender o assunto. |
| PI1 | Acredito que o vídeo pode ser trabalhado a partir do nível B1, pois além do vocabulário mais específico, o tema do vídeo também pode trazer dificuldade se o aluno for muito iniciante. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Assim como nas semanas anteriores, sobre os critérios que justificariam a seleção do documento oral apresentado, propusemos a questão *Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique*. As respostas obtidas seguem na Tabela 51:

Tabela 51 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 4 (F1)

Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 4: Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique. | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Assunto já que fala da aquisição da língua, clareza, apesar da especificidade, o ritmo não é muito rápido. |
| PE2 | Interesse dos alunos pelo tema. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | O documento é extremamente importante, pois fala de linguística, eu escolheria o texto pelo conteúdo e pelo nível de C.O. |
| PI1 | Os critérios para escolher esse vídeo seriam o tema; o vocabulário. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Com a questão *Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas?*, buscamos identificar como os participantes formulariam objetivos que poderiam ser atingidos com a escolha do documento oral, as respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 52 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 5 (F1)

Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 5: Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo em suas aulas? | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a interação, já que aborda um tema interessante • Trabalhar com questões e resposta. • Estrutura do discurso científico. |
| PE2 | <ul style="list-style-type: none"> • compreensão oral • Expressão oral • Expressão escrita (produzir um texto argumentativo, por exemplo) |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | <ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a compreensão oral dos estudantes; • Trazer noções de Linguística para uma aula de línguas; • Despertar nos estudantes o interesse por esse tema. |
| PI1 | <ul style="list-style-type: none"> • compreensão oral: entendimento do assunto do vídeo • Discutir em sala de aula • Trabalhar com o assunto da aquisição da linguagem com os alunos |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Por meio da questão número 6 - *Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas?* ., os participantes expressaram suas opiniões em relação às competências que seriam mobilizadas pelos alunos na realização da atividade. As respostas obtidas seguem abaixo:

Tabela 53 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 6 (F1)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 6: Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em sala? | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | <ul style="list-style-type: none"> • competência oral de compreensão e produção • Expressão conforme desenvolvimento das atividades |
| PE2 | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento anterior do tema • Conhecimento de textos argumentativos |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | <ul style="list-style-type: none"> • competência de compreensão oral; • Esforço para entender o assunto (Linguística) e não apenas a ex. oral. |
| PI1 | <ul style="list-style-type: none"> • compreensão oral (global e detalhada). • Produção oral |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Assim como nas semanas anteriores, com a questão de número 7 - *Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?* os participantes expressaram sua opinião a respeito das possíveis etapas metodológicas a serem adotadas durante uma atividade de CO. Suas respostas estão transcritas a seguir:

Tabela 54 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para a questão 7 (F1)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 7: Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula? | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | <ul style="list-style-type: none"> • Uma primeira escuta • Leitura sobre algo relacionado ao vídeo • Segunda escuta • Questionário com algumas informações principais • Terceira escuta • Debate com a sala • Produção de um parágrafo sobre o tema: a “importância da linguagem” ou algo similar. |
| PE2 | <ul style="list-style-type: none"> • Um texto sobre o mesmo tema, apresentado em uma aula anterior • Retomada da discussão que o tema levanta no dia da escuta • Perguntas sobre o que cada pesquisador afirma |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Não respondido. |
| PI1 | <ul style="list-style-type: none"> • Primeira escuta para se familiarizar com o assunto (compreensão global) • Segunda escuta para pegar os detalhes (compreensão detalhada) • Discutir com alunos sobre o vídeo • Atividade sobre o vídeo e sobre o assunto. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Nas semanas 5 e 6, como mencionamos no início desta seção, os participantes foram levados a elaborar atividades de compreensão. Para tal, deveriam mobilizar as reflexões feitas até então e lançar mão das sugestões oferecidas nas semanas anteriores, presentes nas *Fiches d'activité pour l'apprenant* utilizadas pelo professor participante.

Fiche d'activité pour l'apprenant (F2)

Semana 5 : Le langage dans la tête

Na *Semana 5*, especificamente, os participantes deveriam propor uma *Consigne Générale* (enunciado geral) para abrir a atividade e questões de *Compréhension Globale* (compreensão global). É importante mencionar que não propuseram uma *Consigne Générale* (este dado será retomado mais adiante) As respostas obtidas estão expostas na Tabela 55:

:

Tabela 55 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para Consigne générale (F2)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Consigne générale : | |
|---------------------|-----------------|
| Participant | Resposta obtida |
| PE1 | Não respondido. |
| PE2 | Não respondido. |
| PE3 | Ausente. |
| PE4 | Não respondido. |
| PI1 | Não respondido. |
| PI2 | Ausente. |
| PI3 | Ausente. |
| PI4 | Não respondido. |

Ao solicitar aos participantes que propusessem as questões concernentes à parte *Pour une compréhension globale ...* buscamos verificar se houve sensibilização para a função dessa etapa metodológica e como se foram formuladas as questões de compreensão, considerando a apreciação que fizeram do documento apresentado. As questões elaboradas pelos participantes seguem transcritas⁸⁸:

Tabela 56 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para Pour une compréhension globale (F3)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Pour une compréhension globale ... | |
|------------------------------------|---|
| Participant | Resposta obtida |
| PE1 | <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les mots transparents de la vidéo? • D'après la vidéo, quelle est l'importance d'identifier les mécanismes d'acquisition du langage? • Est-ce que le langage est inné ou est-il acquis? |
| PE2 | <ol style="list-style-type: none"> 1- Où sont les personnes qui présentent leurs idées dans la vidéo? Monsieur A – bureau à l'université Dame B – bibliothèque Monsieur C – laboratoire 2- Que font-ils comme métier? 3- Quel est le thème général don't ils parlent? 4- Ils discutent l'acquisition du langage surtout pour quel groupe d'âge? 5- Quel est le linguiste que les deux messieurs citent? 6- Comment ces personnages parlent-ils le français leur prononciation est claire? |

Esta tabela continua na próxima página

⁸⁸ As respostas foram mantidas de acordo com o que escreveram os participantes

| Participante | Resposta obtida |
|--------------|---|
| PE3 | Ausente |
| PE4 | 1- Do que trata o vídeo? 2- Quem são os entrevistados no vídeo? Em quais áreas atuam? 3- Você já conhecia o assunto? Depois de ver o vídeo, tente dar sua definição de Linguística. |
| PI1 | 1- De quel sujet la vidéo parle? 2- Pourquoi, dans un moment de la vidéo, il y a des enfants? 3- Qui sont les personnes qui parlent dans la vidéo? |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Fim da tabela 56

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação (F3)

Semana 5 : Le langage dans la tête

Com a questão *Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão global?*, buscamos depreender quais as dificuldades dos participantes ao elaborar questões, relacionando-as à compreensão global. As respostas obtidas seguem transcritas:

Tabela 57 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 1 (F3)
Semana 5: Le langage dans la tête

Depois de assistir ao vídeo *Le langage dans la tête* e elaborar parte da *Fiche d'activité pour l'apprenant*, reflita como professor e responda

Questão 1: Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão global?

| Participante | Resposta obtida |
|--------------|---|
| PE1 | A dificuldade primeira em não perguntar algo muito específico. Outra dificuldade foi de chamar atenção para as informações realmente pertinentes. |
| PE2 | Eu hesitei em fazer exercícios de múltipla escolha ou não. E não é evidente separar as questões gerais das mais específicas. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Fiquei sem criatividade, pois algumas das perguntas que eu queria fazer estavam na outra folha. |
| PI1 | Como é um assunto um pouco difícil, eu acho que o vídeo tem muitos detalhes que são cruciais para a compreensão global, assim foi difícil de separar os detalhes do global. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Com a questão número 2 - *Explique porque você escolheu os tipos de questão empregados* buscamos depreender quais relações os participantes estabeleceram entre a tipologia de atividade adotada, a apreciação feita e a compreensão global. Suas repostas estão transcritas a seguir:

Tabela 58 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 2 (F3)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 2: Explique por que você escolheu os tipos de questão empregados. | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Primeiramente, porque acredito que são gerais, o problema talvez seja que são gerais demais e não deem uma verdadeira diretriz ao estudante. |
| PE2 | Achei que era importante observar onde eles estão, pois isso diz muito sobre sua profissão e seu modo de falar. O tema geral deve também ser compreendido. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Porque acredito que por meio do vídeo apresentado os estudantes poderão conhecer o assunto. |
| PI1 | São questões globais que não levam para a resposta de questões mais detalhadas. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Com a questão de número 3 - *Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou?*. buscamos identificar as relações que os participantes estabeleceram entre os objetivos, a tipologia de atividade e compreensão global. As respostas obtidas seguem na Tabela 59:

Tabela 59 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 3 (F3)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 3: Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou? | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Chamar atenção para o tema geral do vídeo e solicitar aquilo que o estudante já sabe para provocar uma reflexão associativa. |
| PE2 | Fazer os alunos observarem os aspectos mais gerais do texto. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Saber se o estudante compreendeu o assunto e prestou atenção aos detalhes. |
| PI1 | Primeiro saber se o assunto do vídeo foi compreendido, depois se o aluno conseguiu identificar a ideia principal, quem fala e do que falam. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Com a questão de número 4 - *Na parte Pour une compréhension plus détaillée, você proporia outro tipo de questão? Justifique sua resposta em função do grau de dificuldade que você atribui ao documento e em função do nível escolhido*, os participantes justificaram suas escolhas. As respostas obtidas seguem abaixo:

Tabela 60 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 4 (F3)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 4: Na parte <i>Pour une compréhension plus détaillée</i>, você proporia outro tipo de questão? Justifique sua resposta em função do grau de dificuldade que você atribui ao documento e em função do nível escolhido. | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Achei bem interessantes as questões e acredito que elas são claras e bem elaboradas, seguem uma ordem o que facilita a “prise de note” de l’apprenant. |
| PE2 | Talvez um “exercice à trou”, um trecho que se considere fundamental no texto. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Não. As questões estão perfeitas. |
| PI1 | Não respondido. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Com relação à compreensão detalhada, os participantes responderam a questão de número 5 - *Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada?* As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 61 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 5 (F3)
Semana 5: Le langage dans la tête

| Questão 5: Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada? Numere de 1 a 3, lembrando que 1 indica maior facilitação. | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | 1- O assunto de interesse dos alunos; 1- O conhecimento anterior a respeito do tema; 2- A velocidade de fala do locutor; 2- As retomadas feitas pelo locutor; 3- A duração do documento; 3- A repetição de palavras ou frases. |
| PE2 | 1- O conhecimento anterior a respeito do tema; 2- O assunto de interesse dos alunos; 3- A repetição de palavras ou frases; 4- As retomadas feitas pelo locutor; 5- A velocidade de fala do locutor; 6- A duração do documento. |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | 1- A velocidade de fala do locutor; 2- O conhecimento anterior a respeito do tema; 3- A repetição de palavras ou frases; 4- O assunto de interesse dos alunos; 5- A duração do documento; 6- As retomadas feitas pelo locutor. |
| PI1 | 1- A velocidade de fala do locutor; 2- O conhecimento anterior a respeito do tema; 3- O assunto de interesse dos alunos; 4- O assunto de interesse dos alunos; 5- A repetição de palavras ou frases; 6- A duração do documento. |
| PI2 | Ausente |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Ausente |

Para a *Semana 6*, selecionamos o vídeo *Droit Constitutionnel* no qual um professor universitário informa seus alunos sobre os procedimentos relativos ao curso durante o semestre. O registro em vídeo desta aula pode ser consultado via *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=k2dKWKZBAvw>

Ficha de apreciação do professor em formação (F1)
Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel

Com a questão de número 1 - *Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.*, buscamos verificar a análise dos participantes em relação ao documento oral, caracterização do público e do vídeo apresentado. As respostas obtidas estão transcritas abaixo:

Tabela 62 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 1 (F1)
 Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Assista ao vídeo <i>Cours Magistral – Droit Constitutionnel</i>, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica. | |
|--|--|
| Questão 1: Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique. | |
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Jovens e adultos. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Alunos universitários. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Com estudantes que pretendem estudar na França. |

Mais uma vez, ao perguntar *Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?*, tínhamos por objetivo verificar a relação entre o documento oral apresentado e o nível do público. As respostas obtidas seguem transcritas na Tabela 63 a seguir:

Tabela 63 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 2 (F1)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 2: Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo? | |
|---|------------------------|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | B2 |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | B2 |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | B1 |

Com a questão número 3 - *Explique porque você escolheu o nível acima*, assim como nas semanas anteriores, buscamos verificar se os participantes associaram as características do documento oral ao público sugerido por eles.

Tabela 64 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 3 (F1)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 3: Explique por que você escolheu o nível acima. | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Porque o professor fala rápido e dá explicações complexas sobre o curso. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Por se tratar de um contexto de sala de aula, mais tradicional, os alunos têm poucos elementos para recuperar o que foi dito, o que exige maior conhecimento linguístico. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Porque é um nível abaixo do que é exigido pelas Universidades francesas (B2), assim seria uma etapa preparatória. |

Sobre os critérios que justificariam a seleção do documento oral apresentado, propusemos a questão de número 4 - *Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique*, conforme segue na Tabela 65:

Tabela 65 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 4 (F1)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 4: Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique. | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Nível de língua para compreensão oral. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Não respondido. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Conteúdo porque mostra como funciona os cursos na França, o local o “Amphi” que é bem típico também. |

Com a questão número 5 - *Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas?*, buscamos verificar a formulação de objetivos que poderiam ser atingidos com a escolha do documento oral. As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 66 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 5 (F1)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 5: Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo em suas aulas? | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar um pouco de uma aula do Ensino Superior • Para que os alunos tenham contato com um “francês” standart |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | <ul style="list-style-type: none"> • Com o objetivo da familiarização com a interação na sala de aula • Vocabulário de classe |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | <ul style="list-style-type: none"> • Para explorar o sistema de ensino francês • Como um primeiro “approche” • Oral e posteriormente reflexão |

Com relação as competências poderiam ser mobilizadas durante uma atividade de CO, propusemos a questão número 6 -*Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas?* . As respostas transcritas seguem na Tabela 67:

Tabela 67 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 6 (F1)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 6: Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em sala? | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | <ul style="list-style-type: none"> • compreensão oral • Expressão oral |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | <ul style="list-style-type: none"> • competência de formular hipóteses para as partes não entendidas • Reconhecimento e associação |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | <ul style="list-style-type: none"> • A oral (e posteriormente reflexão), a capacidade de compreender termos técnicos • Intercultural à medida que se coloca em relação às diferenças, semelhanças em função dos objetivos do estudante. |

Assim como nas semanas anteriores com a questão *Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?* buscamos conhecer as impressões dos participantes a respeito das possíveis etapas metodológicas a serem adotadas durante uma atividade de CO. Suas respostas estão transcritas abaixo:

Tabela 68 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 7 (F1)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 7: Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | <ul style="list-style-type: none"> • Passar o vídeo inteiro • Deixa-los discutir em duplas sobre as impressões que tiveram • Passar novamente o vídeo; perguntar o que os estudantes imaginaram do Ensino Superior francês • Passar um questionário contendo questões sobre o que foi dito no vídeo. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Não respondido. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | <ul style="list-style-type: none"> • O que vocês imaginam do sistema universitário francês? Como seria uma aula? (Questões genéricas para provocar) • Vídeo; Discussão • Texto sobre CM e TD • Discussão; Atividade de compreensão |

Assim como na *Semana 5*, como mencionamos no início desta seção, os participantes foram levados, também, a elaborar atividades de compreensão para compor a F2 na *Semana 6*. Para tal, deveriam mobilizar as reflexões feitas e lançar mão das sugestões oferecidas nas semanas anteriores.

Fiche d'activité pour l'apprenant (F2)
Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel

Na *Semana 6*, especificamente, os participantes deveriam propor uma *Consigne Générale* (enunciado geral) para abrir a atividade e questões de *Compréhension Globale* (compreensão global) e questões de *Compréhension Détaillée* (compreensão detalhada). Essas etapas foram utilizadas em todas as F2 oferecidas ao longo do módulo. Como podemos observar, abaixo, os participantes não elaboraram a *Consigne Générale* (este dado será retomado na análise).

Tabela 69 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para Consigne général (F2)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Consigne générale : | |
|----------------------------|------------------------|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Não respondido. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Não respondido. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Não respondido. |

Assim como na *Semana 5*, ao solicitar aos participantes que propusessem as questões concernentes à parte *Pour une compréhension globale ...* buscamos verificar se eles haviam sido sensibilizados para a função dessa etapa metodológica e quais seriam as questões as questões de compreensão considerando a apreciação que fizeram do documento apresentado. As questões elaboradas pelos participantes seguem transcritas:

Tabela 70 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para *Pour une compréhension globale* (F2)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Pour une compréhension globale ... | |
|---|--|
| Participant | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | 1- Quel est le cours de la vidéo? 2- De manière global, qual é o assunto tratado? |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | 1- Quel est le moment de la parole? 2- Qu'est-ce que le monsieur fait au parler aux élèves? 3- Quel est le sujet de ce cours-là? |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | 1- Qui parle à la vidéo? 2- À qui? 3- Où se passe-t-il la vidéo? 4- Quel est le sujet général de la vidéo selon votre avis? Justifiez en donnant des mots clés que vous avez entendez |

Ao solicitar aos participantes que propusessem as questões concernentes à parte *Pour une compréhension plus détaillée*... buscamos verificar se houve sensibilização para a função dessa etapa metodológica e quais seriam as questões de compreensão elaboradas, considerando a apreciação que fizeram do documento apresentado. As questões elaboradas pelos participantes seguem na Tabela 71:

Tabela 71 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para *Pour une compréhension plus détaillée* (F2)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Pour une compréhension plus détaillée ... | |
|--|--|
| Participant | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | 1- Quando começa o ano universitário na França? Qual é a carga horária do curso "Droit constitutionnel"? 2- Transcrivez un des conseils du professeur qui fait ce cours. À votre avis, pourquoi il dit ça? 3- Quel est le semestre, Quand est-ce que commence l'année universitaire em France? Quelle est la charge horaire? |

Esta tabela continua na próxima página

| Participante | Resposta obtida |
|--------------|--|
| PI1 | Ausente |
| PI2 | 1- Quelles sont les contenus du programme? 2- Quelle comparaison fait le professeur? |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | 1- Quelle est la durée du cours? Um semestre signifie quelle période? 2- Quelle est la principale différence des travaux dirigés par rapport au cours que vous venez de voir? |

Fim da tabela 71

Ficha (meta) reflexiva do professor em formação (F3)
Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel

Com a questão número 1 - *Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão global?*, buscamos depreender quais as dificuldades dos participantes ao elaborar questões, relacionando-as à compreensão global. As respostas obtidas seguem transcritas:

Tabela 72 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 1 (F3)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Depois de assistir ao vídeo Cours Magistral – Droit Constitutionnel e elaborar a Fiche d'activité pour l'apprenant, reflita como professor e responda: | |
|---|---|
| Questão 1: Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão global? | |
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Não consegui pensar em questões mais genéricas. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Encontrar questões que ajudem os alunos a se situarem no documento: quem está falando, por que, quando? |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Novamente a dificuldade em saber se as questões guiam e sugerem pontos genéricos ou se já entram no detalhe. |

Com a questão 2 - *Explique porque você escolheu os tipos de questão empregados* buscamos identificar quais relações os participantes estabeleceram entre a tipologia de atividade adotada, a apreciação feita e a compreensão global. Suas repostas estão transcritas a seguir:

Tabela 73 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 2 (F3)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 2: Explique por que você escolheu os tipos de questão empregados. | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Para saber se o aluno compreendeu do que se trata o vídeo. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Por primeiro estabelecer “a estrutura” do documento e depois focar sobre o conteúdo que exige conhecimentos mais gramaticais. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Porque me pareceram genéricos o que possibilitaria uma compreensão mais global. |

Com a questão número 3 - *Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou?*. buscamos identificar as relações entre os objetivos propostos, a tipologia de questão e a compreensão global. As respostas obtidas seguem:

Tabela 74 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 3 (F3)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 3: Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou? | |
|--|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Fazer o aluno refletir sobre o contexto da aula. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Tentar sinalizar ao aluno o que ele deve prestar atenção para entender um documento autêntico. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | O objetivo principal é fazer o aluno elaborar hipóteses, mesmo se ele não tenha entendido todas as palavras do áudio, nem a situação específica. |

Com a questão número 4 - *Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão detalhada?*, buscamos identificar quais as dificuldades dos participantes ao elaborar questões, relacionando-as à compreensão detalhada. As respostas obtidas seguem transcritas:

Tabela 75 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 4 (F3)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 4: Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão detalhada? | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Quase não tive dificuldade. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Tentar encontrar pontos gerais e estruturantes para a compreensão. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | A dificuldade de encontrar questões importantes. |

A questão de número 5 - *Explique porque você escolheu os tipos de questão empregados*, buscou identificar quais relações os participantes estabeleceram entre a tipologia de atividade adotada, a apreciação feita e a compreensão detalhada. Suas repostas estão transcritas a seguir:

Tabela 76 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 5 (F3)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 5: Explique porque você escolheu os tipos de questão empregados. | |
|---|---|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Para saber se o aluno prestou atenção e compreendeu o conteúdo. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Por primeiro estabelecer “a estrutura” do documento e depois focar sobre o conteúdo que exige conhecimentos mais gramaticais. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Porque pareceram questões interessantes e um bom guia. |

Com a questão de número 6 - *Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou?*, buscamos depreender se os participantes estabeleceram entre seus objetivos, a tipologia de questão e a compreensão detalhada. Suas respostas seguem abaixo:

Tabela 77 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 6 (F3)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 6: Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou? | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | Levar o aluno a refletir sobre as informações recebidas. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Não respondido. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | Entrar no detalhe. |

Com a questão número 7 - *Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada?*, buscamos depreender qual relação os participantes estabeleceram entre a análise do documento e a proposta de didatização e quais elementos poderiam ser explorados na didatização. As respostas obtidas estão expostas a seguir:

Tabela 78 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 6 (F3)
Semana 6: Cours Magistral – Droit Constitutionnel

| Questão 7: Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada? Numere de 1 a 3, lembrando que 1 indica maior facilitação. | |
|--|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | Ausente |
| PE3 | Ausente |
| PE4 | 1- A repetição de palavras ou frases; 2- A duração do documento; 3- A velocidade de fala do locutor. |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | 1- A duração do documento; 2- A velocidade de fala do locutor; 2- O conhecimento anterior a respeito do tema; 2- As retomadas feitas pelo locutor; 2- A repetição de palavras ou frases; 3- O assunto de interesse dos alunos. |
| PI3 | Ausente |
| PI4 | 1- O assunto de interesse dos alunos; 1- A repetição de palavras ou frases; 2- O conhecimento anterior a respeito do tema; 2- As retomadas feitas pelo locutor; 3- A duração do documento; 3- A velocidade de fala do locutor. |

5.4.3. Etapa de (auto) avaliação do módulo Ensino da compreensão oral em Francês

Como exposto na *Apresentação dos instrumentos de coleta de dados*, desta dissertação, a primeira parte do *Questionário de (auto) avaliação* foi composta por duas questões que focalizaram os aspectos trabalhados ao longo do módulo, tocando, assim, as três categorias que serão apresentadas e analisadas na *Análise e discussão dos dados*.

Questionário de (auto) avaliação - Parte 1 Semana 7

A primeira questão, *Você sabe escolher um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula?* buscou verificar em que medida os participantes foram sensibilizados a respeito dos aspectos relacionados à *análise e seleção de documentos orais*. As afirmações concernentes a essa questão e as opções assinaladas pelos participantes seguem, abaixo, na Tabela 79:

Tabela 79 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 1
Semana 7 :Questionário de (auto) avaliação - Parte 1

| 1.Você sabe escolher um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula? Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados: | | | |
|---|-----------------|---------------------------------------|----------------|
| Afirmação | Concordo | Discordo | Não sei |
| a. O conteúdo tratado deve estar de acordo com o conteúdo do livro utilizado. | PI1;PI3 | PE2;PE3; PE4;PI2; PI4 | |
| b. A velocidade da fala dos locutores determina o nível do grupo com o qual vou utilizar o documento. | PE4;PI3 | PE2;PE3; PI1;PI2 PI4 | |
| c. Documentos autênticos devem ser utilizados apenas com níveis avançados. | PE2 | PE3;PE4; PI1;PI2; PI3;PI4 | |
| d. Documentos autênticos não podem ser utilizados com níveis iniciantes. | | PE2;PE3; PE4;PI1 PI2;PI3 PI4 | |
| e. É preciso que o documento recupere conhecimentos gramaticais dos alunos. | PI1;PI2 PI3 | PE2;PE3; PE4;PI4 | |

A segunda questão, *Você sabe explorar um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula?* visou verificar em que medida os participantes foram sensibilizados a respeito dos aspectos relacionados à *didatização e etapas metodológicas*. As afirmações

concernentes a essa questão e as opções assinaladas pelos participantes seguem, abaixo, na Tabela 80:

Tabela 80 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI para questão 2
Semana 7 :Questionário de (auto) avaliação - Parte 1

| 2.Você sabe explorar um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula? | | | |
|---|--|---|----------------|
| Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados: | | | |
| Afirmação | Concordo | Discordo | Não sei |
| a. Para compreender o documento oral, o aluno precisa ser levado a compreender todas as palavras. | | PE2;PE3; PE4;PI1 ; PI2 ;PI3; PI4 | |
| b. O aluno deve ser incentivado a fazer hipóteses sobre o que ele vai escutar ou escutou. | PE2;PE3 PE4 ;PI1 ; PI2 ;PI3 ; PI4 | | |
| c. O aluno deve ser incentivado a fazer uso de seu conhecimento prévio. | PE2;PE3; PE4;PI1; PI2;PI3; PI4 | | |
| d. A abordagem global facilita o processo de compreensão, pois tem o objetivo de identificar o tipo de documento, o tipo de comunicação e o contexto. | PE2;PE3; PE4;PI1; PI2;PI3; PI4 | | |
| e. A abordagem mais detalhada facilita o processo de compreensão, pois tem o objetivo de identificar informações relacionadas ao conteúdo das informações. | PE2;PE3; PI1;PI2; PI3 ;PI4 | PE4 | |
| f. As questões utilizadas para as atividades de compreensão oral podem facilitar o processo de compreensão do documento. | PE2;PE3; PE4;PI1; PI2;PI4 | | PI3 |
| g. As questões podem guiar a escuta do aluno, fazendo-o prestar atenção às informações solicitadas. | PE2;PE3; PE4;PI1; PI2;PI3; PI4 | | |
| h. As questões utilizadas devem ser adaptadas ao nível com o qual o documento oral é trabalhado, pois a tipologia de questão influencia o grau de dificuldade da compreensão. | PE2;PE3; PE4;PI1; PI2;PI3; PI4 | | |

Como exposto na *Apresentação dos instrumentos de coleta de dados*, desta dissertação, a segunda parte do *Questionário de (auto) avaliação* foi composta por uma questão que focalizou avaliar o modo como as atividades foram desenvolvidas ao longo do módulo e em que medida elas contribuíram para sua formação enquanto futuros professores de FLE. Na Tabela 81, a seguir, encontram-se as respostas dos participantes:

Questionário de (auto) avaliação - Parte 2

Semana 7

Tabela 81 - Dados resultantes das respostas dos PE e PI - Semana 7 :Questionário de (auto) avaliação - Parte 2

| Das atividades propostas ao longo da formação sobre o ensino da compreensão oral, escreva o que considerou mais interessante e significativo. Aponte, também, o que considerou negativo. | |
|---|--|
| Participante | Resposta obtida |
| PE1 | Ausente |
| PE2 | A maneira como se pode escolher um áudio ou vídeo de acordo com o interesse e o nível dos alunos. E observar que nem sempre o que consideramos difícil é inabordável para os alunos (o primeiro vídeo que você mostrou). Os exercícios podem ser adaptados e facilitar a compreensão |
| PE3 | A mais interessante foi aquela cujo tema era as possibilidades de ingresso numa faculdade francesa, já que trata-se de um tema muito recorrente no meio universitário com o qual lidamos diariamente. Podemos ver através dessa e de outras atividades que qualquer tipo de documento pode ser usado em vários níveis diferentes: tudo depende do tipo de atividade a ser proposto. |
| PE4 | Não respondido |
| PI1 | Ausente |
| PI2 | Das atividades o que eu achei mais interessante foi o trabalho com a compreensão global e detalhada. O que considerei negativo foi o tipo de documento utilizado (aula de Ensino Superior). |
| PI3 | Consegui compreender que, dependendo da forma que se trabalha com o documento, é possível aplicá-lo a diferentes níveis. Por exemplo: Sobre um dos vídeos, eu comentei que era muito difícil utilizar com níveis iniciantes, porém, após a atividade, percebi que era possível abordar de uma forma que se explorasse questões pontuais, que mesmo os alunos com menos conhecimentos poderiam compreender (sem entender palavra por palavra). Não consigo apontar algo negativo, pois tudo que vi nessas aulas me ajudaram a compreender um pouco de uma área com a qual eu não tinha nenhuma proximidade. |
| PI4 | Todas as atividades me pareceram interessantes pois sempre propuseram um documento oral e questões reflexivas sobre como didatizar o documento, construir atividades, etc. Acredito que o único ponto negativo tenha sido o tempo, pois poderíamos ter tido mais tempo para pensar e refletir melhor sobre as questões. |

Antes de prosseguir, é necessário explicitar que a leitura atenta das respostas produzidas pelos participantes originou as categorias e subcategorias a serem analisadas. Evidenciamos os trechos consoantes à categorização ao sublinha-los em **negrito** ao longo da apresentação das respostas.

Após a apresentação dos dados produzidos no decorrer do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*, passaremos, na próxima seção, a suas análises e discussões.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Le savant n'est pas l'homme qui fournit les vraies réponses, c'est celui qui pose les vraies questions

Lévi Strauss

Neste capítulo, trataremos da análise e discussão dos dados obtidos a partir da execução do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês*, expostos, integralmente, na seção *A produção e coleta dos dados*

Como foi possível observar ao longo dessa exposição, os dados obtidos são constituídos pelas respostas dadas pelos participantes às questões do *Questionário Avaliação de Perfil, utilizado na Etapa Diagnóstica*, durante a realização das *Atividades Formativas* e das respostas dadas às questões do *Questionário (auto) avaliação do módulo*. De natureza complexa, essas respostas são textos que expressam suas impressões em relação a um determinado ponto tratado nas atividades.

Diante da complexidade e subjetividade dos dados, adotamos a *análise de conteúdo* para analisá-los e discuti-los.

Segundo Laurence Bardin (2011), a *análise de conteúdo* consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, P.48)

Para tal, procedemos com as três etapas apontadas por BARDIN (2011, p.125): “pré-análise, a exploração de material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação”.

Para a “fase de pré-análise”, que consiste, basicamente, na organização dos dados, BARDIN aponta a “leitura flutuante” como forma de “estabelecer contato com os documentos a analisar” e de “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (2011, p.126). A partir dessa leitura, realiza-se a escolha dos documentos a serem analisados.

No caso deste trabalho, selecionamos os trechos das respostas dos participantes de acordo com a “regra de pertinência” na qual, segundo BARDIN, “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (2011, p. 128).

Na fase de “exploração do material selecionado”, respeitamos a “técnica de análise categorial” que, de acordo com BARDIN (2011, p. 147) organiza-se “em redor de um processo de categorização”:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 147)

Esse processo de categorização comporta duas etapas: “o inventário”, no qual se isola os elementos; “a classificação”, cujo objetivo é “repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 2011, p. 147).

No caso desta pesquisa, como cada uma das semanas focalizava, em certa medida, um ponto específico concernente ao ensino da compreensão oral, as categorias emergentes desse processo estão relacionadas ao teor das respostas e, nesse sentido, são subjetivas. Vale ressaltar que, para a atribuição das categorias, valemo-nos de sua “pertinência”. Para BARDIN:

“(…) uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. Na pertinência (pertinens: que diz respeito a, relativo a…) há uma ideia de adequação ótima. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens.” (BARDIN, 2011, p. 150)

Na fase de “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, buscamos organizar os dados categorizados por meio de tabelas e figuras e analisá-los e discuti-los a fim de responder nossas perguntas de pesquisa à luz do nosso aporte teórico.

1. Da identificação das categorias

Para identificar as categorias que agruparam os dados desta pesquisa, analisamos as respostas dadas pelos participantes às questões que compuseram a parte *Com relação à compreensão oral*, apresentadas na seção *A produção e coleta de dados*, do questionário aplicado na *Etapa de Diagnóstico*. Nesse sentido, a categorização dos dados, nesta análise, corresponde às perguntas de pesquisa deste trabalho, que retomamos, a seguir:

- Quais critérios adotar para analisar e selecionar documentos orais visando o desenvolvimento da compreensão oral?

- Quais aspectos didático-metodológicos o professor deve considerar para realizar a didatização do documento oral selecionado?
- Quais são as atividades didático-pedagógicas podem ser elaboradas para cada documento oral selecionado?
- Quais são os critérios para selecionar uma tipologia de atividade para a compreensão de um determinado documento oral?
- Quais são as etapas didático-metodológicas a serem empregadas na exploração de documentos orais?
- Como favorecer a formação de futuros professores de maneira autônoma e crítico-reflexiva para o ensino compreensão oral?

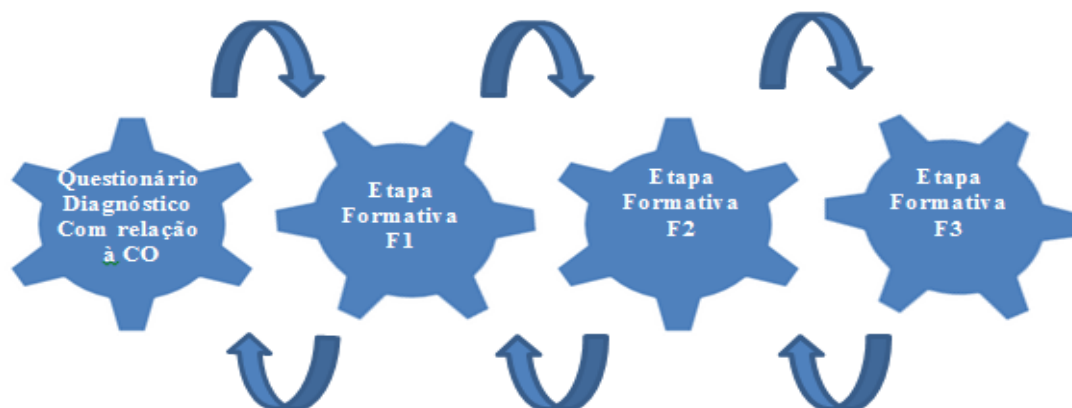
Assim, emergiram três categorias para agrupamento dos dados, a saber:

- Critérios de seleção de documentos orais.
- Didatização.
- Etapas metodológicas para exploração de documentos.

A análise dos dados categorizados tem por objetivo geral verificar em que medida o módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês* sensibilizou os participantes em relação aos procedimentos metodológicos envolvidos na análise e seleção, didatização e exploração de documentos orais em sala de aula.

Nesse sentido, para a análise de cada uma das categorias, partiremos das respostas iniciais obtidas na *Etapa Diagnóstica*, para então, chegar à análise dos dados obtidos a partir das intervenções propostas na *Etapa Formativa*, por meio das *Ficha de apreciação do professor* (F1), *Fiches d'activités pour l'apprenant* (F2) e *Fichas (meta) reflexivas do professor em formação*, conforme ilustramos na figura a seguir:

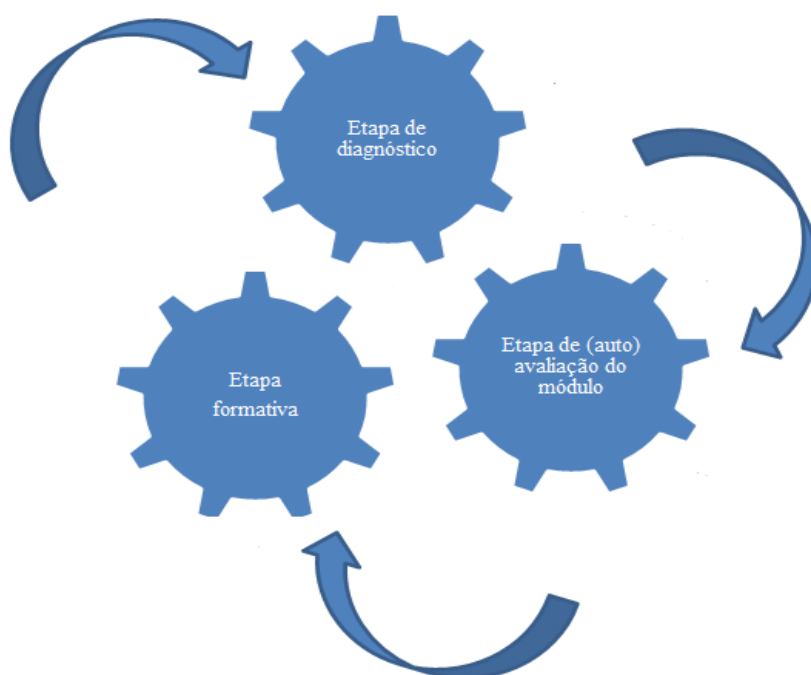
Figura 19 - Processo de análise dos dados obtidos nas etapas Diagnóstico e Atividades Formativas



Fonte: Elaboração nossa

No caso da análise dos dados obtidos na *Etapa de (auto) avaliação do módulo*, mais especificamente, o objetivo é verificar em que medida a forma como o módulo *Ensino da compreensão oral em Francês* foi executado contribuiu na formação dos participantes e, de modo geral, se os objetivos de cada uma das semanas foram atingidos. Nesse sentido, tomaremos as categorias analisadas nas etapas anteriores como ponto de partida, colocando-as em relação. Desse modo, teremos:

Figura 20 - Processo de análise dos dados obtidos na Etapa de (auto) avaliação do módulo.



Fonte: Elaboração nossa

É importante ressaltar que, para a análise dos dados, em se tratando de um contexto de formação de professores no qual os participantes estão inseridos, consideraremos as respostas dos Participantes Experientes (PE) e dos Participantes Inexperientes (PI), cada um com suas especificidades, mas também, agrupadas de acordo com as categorias levantadas

2. Análise dos dados referentes à Categoria 1 – Critérios de seleção de documentos

Para dar início à análise dos dados concernentes a esta categoria, retomamos a *Parte 2* do *Questionário de Avaliação de Perfil*, cujos dados foram apresentados na seção *Apresentação do corpus da pesquisa*.

Nesta parte, entendemos que as perguntas 7, 8, 9, 10, 13 e 14 possibilitaram perceber quais as impressões dos participantes acerca da escolha de documentos orais para o ensino da CO. Retomamos as perguntas:

Questão 7. Para você, o que é compreender um documento oral em sala de aula? Especifique:

Questão 8. Para você, o que é a compreensão oral em situações fora da sala de aula? Especifique:

Questão 9. O que você considera importante para compreender um documento oral?

Questão 10. O que você acredita ser importante nas práticas de desenvolvimento da compreensão oral em francês?

Questão 13. Em sua opinião, quais materiais os professores de Francês Língua Estrangeira mais utilizam para o desenvolvimento da compreensão oral?

Questão 14. Em sua opinião, há critérios para selecionar um documento oral a ser explorado em sala de aula?

Ao retomar as respostas obtidas, apresentadas e detalhadas na *Apresentação do corpus da pesquisa*, pudemos observar que, com exceção de PI3, que associa a CO em sala de aula aos *objetivos do professor*, os participantes acreditam que compreender documentos orais em sala significa compreender o *conteúdo* abordado e/ou *situação de comunicação*, como,

podemos exemplificar nas respostas de Participante Experiente (PE1) e Participante Inexperiente (PI2):

PE1: “É compreender, sobretudo, o assunto, o tema e a situação de comunicação (...) as informações centrais”

PI2: “Saber do que se trata o documento, como quais agentes envolvidos e a situação de comunicação”

A visão desses participantes a respeito da CO em sala de aula está associada à mobilização da competência Sociolinguística (M. CANALE e M. SWAM, 1980) e da competência Sociodiscursiva (M. CANALE, 1983). O mesmo ocorre nas respostas de PE1 e PI1 quando se referem às situações de compreensão fora da sala de aula, como consta abaixo:

PE1: “É participar da vida social, se relacionar e reagir no mundo, compreendendo o assunto, fazer parte dele, conseguir se posicionar, ainda que não expresse oralmente.”

PI1: “Entender qual o objetivo da conversa, saber responder adequadamente conforme o assunto.”

Desta forma, é possível afirmar que, de modo geral, os participantes, tanto Experientes quanto Inexperientes não indicam diferenças entre a CO situações de sala de aula e/ou fora dela, em situações reais de comunicação, pois em ambas as situações, a identificação de aspectos sociolinguísticos e sociodiscursivos auxilia na construção de sentido do que está sendo ouvido. Os exemplos citados, para a CO em contextos reais de comunicação indicam que pode ocorrer uma participação ativa do ouvinte, na medida em que há referência ao contexto social, às formas de se relacionar com o mundo e a um possível posicionamento.

O Participante Inexperiente PI3, particularmente, faz diferença entre essas duas situações, pois relaciona a compreensão de documentos orais em sala de aula à necessidade de cumprir objetivos colocados pelo professor, como observamos em sua resposta à questão *Para você, o que é compreender um documento oral em sala de aula?*, como podemos ver abaixo:

PI3: “Identificar o objetivo do professor ao apresentar este tipo de documento”.

Ao responder à questão *Para você, o que é a compreensão oral em situações fora da sala de aula?*, PI3 também levanta alguns aspectos sociolinguísticos relacionados à CO em situações de comunicação externas à sala de aula, como é possível verificar em seu enunciado, transcrito abaixo:

PI3: “Interagir socialmente, isto é, identificar quais são as necessidades que se colocam para que dois ou mais indivíduos compreendam”.

Nesse sentido, depreendemos que esse participante não percebe o ensino da CO como meio de preparar o aluno para situações de compreensão fora da sala de aula, pois, para ele, a CO em contexto de ensino está ligada, em primeiro lugar, a aspectos linguísticos que devem ter sido considerados pelo professor na escolha do documento. Essa afirmação é corroborada quando esse participante, diferentemente dos demais, elege a competência Gramatical como sendo a mais importante para o desenvolvimento da CO:

PI3: “Opção 1 - competência Gramatical; Opção 2 – competência Sociolinguística; Opção 3 – competência Estratégica”

Segundo (M. CANALE e M. SWAM, (1980), a competência Gramatical está ligada ao conhecimento do léxico e das regras estruturais da língua, fator, este, que os demais participantes, tanto Experientes, quanto Inexperientes (PE1, PE2, PI1, PI2 e PI4), apontaram como menos importante ao considerar o ensino e desenvolvimento da CO. PE1, PE2, PI1, PI2 e PI4 indicaram que mobilizar a competência Estratégica e a competência Sociolinguística são mais importantes nesse processo. Ainda segundo (M. CANALE e M. SWAM, (1980), a primeira diz respeito às inferências que podem ser realizadas, a formulação de hipóteses e ao uso de conhecimento prévio para sanar falhas na competência Sociolinguística e na competência Gramatical. A segunda diz respeito à identificação, por exemplo, do contexto de produção e recepção, do contexto sociocultural.

Nesse sentido, os outros Participantes Inexperientes (PI1, PI2 e PI4) apresentaram impressões sobre o que é compreender oralmente semelhantes às impressões dos Participantes

Experientes, no que se refere principalmente às competências Estratégica e Sociolinguística identificando contexto no qual situação de compreensão está inserida, o tema tratado e as informações contidas na mensagem (GREMMO;HOLEC, 1990; O'MALLEY e CHAMOT, 1990; ALMEIDA FILHO, 2002; CUQ;GRUCA, 2009;).

No entanto, mesmo levantando esses aspectos relacionados à compreensão da mensagem, do conteúdo da comunicação, ao serem questionados sobre possíveis critérios para seleção de documentos visando o trabalho com a CO em sala de aula, apenas PI4 apontou, de forma geral, a necessidade de adequar o documento ao público, ao contexto e a forma de elaborar as atividades, como elementos que, também, devem ser considerados:

PI4: “A escolha do documento e a adequação ao público, como elaborar o contexto e as atividades”

Os demais participantes, tanto Experientes, quanto Inexperientes, citaram o nível linguístico dos alunos, a adequação ao conteúdo gramatical e ao objetivo da aula, ou seja, evidenciaram a mobilização da competência Gramatical, como podemos observar nas respostas abaixo:

PE1: “Objetivo do conteúdo, coerência com o curso, adequação a aula e nível dos alunos.”

PE 2: “Nível dos alunos, objetivo linguísticos”

PE4: Sim. A complexidade das falas e a relevância do assunto

PI2 - “O nível de conhecimento de língua do aluno”

PI3: “Relação com conteúdo gramatical/lexical da aula em questão.”

Essa associação entre a seleção de documentos para o trabalho da CO e o nível linguístico, presente nas respostas tanto dos PE, quanto dos PI, pode estar relacionada ao fato de que a maioria dos participantes indicou o livro didático como material mais utilizado no ensino desta competência, como pudemos observar na tabela x. Fator que indica uma maior familiarização com estes materiais. Nos livros didáticos para o ensino de Línguas Estrangeiras, mais especificamente a língua francesa, documentos orais ou escritos, geralmente, introduzem pontos gramaticais e lexicais a serem desenvolvidos nas atividades que o seguem.

Das respostas obtidas, podemos dizer que, se de um lado, ao se referirem à compreensão associada às competências Sociolinguística e Estratégica, apontando tema, situação de comunicação, informações, pessoas envolvidas na comunicação como foco da CO, e de outro mencionarem, somente aspectos linguísticos relacionados à seleção de documentos orais, entendemos que, para a maioria dos participantes, não havia clareza dos possíveis critérios a serem utilizados empregados quando da seleção e análise de documentos orais.

A valorização dos aspectos linguísticos, considerando que os participantes estão em um contexto de formação didática para se tornarem professores de francês, indica que a discussão sobre a CO e seu ensino não é muito familiar ao seu percurso na universidade.

Diante da análise dessas respostas, entendemos que a formação desenvolvida ao longo da pesquisa aqui relatada, poderia perpassar a análise e seleção de documentos orais não didatizados para o trabalho com a CO. Assim, propusemos, na qualidade de professor participante da pesquisa, as atividades da *Semana 2* para dar sequência à pesquisa. Retomando a seção *Descrição detalhada das atividades semanais do módulo Ensino da compreensão oral em Francês*, as atividades da *Semana 2* giraram em torno da exploração do vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?*, documento oral não extraído de livro didático, e tinham os seguintes objetivos pontuais:

- Identificar as impressões, observações e reflexões sobre o conhecimento dos participantes relacionados ao ensino da CO;
- Introduzir noções básicas para a análise, seleção e didatização de um documento oral (público, nível, objetivos da atividade, competências mobilizadas, recursos, etapas de trabalho);
- Introduzir a noção de mecanismos facilitadores para o ensino da CO (o uso de outras linguagens como, por exemplo, imagens ou texto escrito);
- Introduzir a noção de critérios de escolha dos documentos orais.

Nesse sentido, o foco da *Semana 2* recaiu, principalmente, sobre *Categoria 1 - critérios de escolha de documentos orais*. Diante desses objetivos, à luz das orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), as respostas obtidas com a realização da *Ficha de Avaliação do Professor (F1) – Semana 2* foram agrupadas nas seguintes subcategorias:

- *Motivação para uso do documento*, que abarca as razões pelas quais se pode ou não utilizar um dado documento oral;
- *Objetivos com o uso do documento*, que indica quais os diversos objetivos podem ser atingidos ao utilizar um dado documento oral e aplicar sua atividade;
- *Público*, que engloba fatores relacionados ao perfil do grupo com o qual um dado documento será utilizado e sua atividade será aplicada;
- *competências mobilizadas*, que aponta quais competências podem ser mobilizadas com o uso de um dado documento e a aplicação de sua atividade.

É preciso informar que, como questões referentes à análise e seleção de documentos também foram introduzidas nas *Fichas de apreciação do professor (F1)* e nas *Fichas (meta)reflexivas do professor em formação (F3)* em outras semanas, utilizaremos respostas produzidas pelos participantes em outras semanas, quando necessário.

Com a análise da subcategoria *Motivação para uso do documento*, é possível observar que PE2 e PI4 indicaram o interesse pelo tema tratado no vídeo como fator a ser considerado para a escolha do documento oral:

PE2 – “[...] pode interessar aos alunos.”

PI4: “[...] um tema interessante presente na vida dos estudantes europeus, mas também brasileiros.”

PE3 apontou o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema tratado no vídeo como fator a ser considerado para a escolha do documento oral indicando, ainda, como complemento ao livro didático com o qual trabalha:

PE3: “[...] livro didático com o qual trabalho há uma lição que aborda esse programa. A compreensão (desse documento) é difícil para os alunos, mas eles já têm conhecimento prévio sobre o tema.”

PI1 e PI3 relataram que, por ser autêntico, o documento deveria ser trabalhado em sala de aula, pois traz ao ouvinte uma situação semelhante à que podem encontrar na realidade:

PI1: “[...] explicação sobre o assunto é dinâmica, refletindo a realidade de um documento audiovisual que o aluno irá encontrar futuramente.”

PI3: “[...] pois oferece aos alunos uma perspectiva de como são veiculados os conteúdos para o público que tem o francês como língua materna.”

A partir dessas respostas depreendemos que PI1 e PI3 consideraram o uso do documento autêntico como forma de trazer para a sala de aula situações de comunicação externas a ela, ou seja, como forma de preparar os alunos para situações de contato com a língua alvo.

Essa noção de aproximação com a realidade é um dos objetivos didático-metodológicos quando da introdução de materiais autênticos, como apontam Cuq e Gruca (2009), afirmando que esses materiais permitem aos alunos entrar em contato com a utilização real da língua, além de possibilitar o contato com situações com as quais possivelmente se depararão em caso de estadia em países de língua francesa.

O fato de propor documentos orais autênticos, em si, não gera aprendizagem, pois o ensino da CO deve levar o aluno a desenvolver estratégias que possam ser empregadas em outros documentos e em outras situações e, assim, tornar-se cada vez mais autônomo no processo de escuta. Cornaire (1998) e Cuq e Gruca (2011) salientam que se deve ajudar os alunos de LE a conhecer e a utilizar estratégias que lhes serão úteis no momento da escuta e que maximizem sua capacidade de responder às atividades de compreensão.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de intervenções pedagógicas, por meio da elaboração de atividades de compreensão, que levem ao desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas e que facilitem a aprendizagem e processo de compreensão oral (CORNAIRE, 1998; ROST, 2002).

Com relação à subcategoria *Objetivos com o uso do documento*, os PE presentes na semana em questão, apontaram que abordar um tema específico pode ser considerado como um objetivo de compreensão a ser atingido na medida em que a temática é próxima do grupo ou integra o quadro de necessidades dos alunos. Nesse sentido, entendemos que os participantes experientes reconheceram a necessidade de mobilizar um comportamento de compreensão dos aprendentes (GREMO; HOLEC, 1991).

Como podemos observar nas respostas dos Participantes Experientes abaixo, a temática, dentro dos critérios de escolha, apresenta-se como fator prioritário na definição dos documentos.

PE: “Apresenta os programas de intercâmbio[...]

PE3: “[...] propor aos alunos um documento autêntico; motivar os alunos a fazer intercâmbio.”

Ao aproximar a temática da realidade do aluno, o professor cria condições para que as estratégias ligadas à mobilização de interesse ao tema e de conhecimento prévio sejam mobilizadas (BOYER, 1991; LHOTE, 1995; CORNAIRE, 1998)

O Participante Inexperiente PI4 também apontou o tema, salientando o teor intercultural, como objetivo a ser atingido ao escolher documentos orais e mencionou o tratamento do léxico e a identificação das palavras chave. Percebemos, nesse participante, mesmo inexperiente que, como futuro professor de FLE, demonstra algumas noções metodológicas concernentes ao ensino da CO, ligada a aspectos interculturais que os documentos podem apresentar:

PI4: “Introduzir um tema intercultural; provocar a fim de fazer uma atividade de compreensão; trabalhar com o léxico e palavras chave.”

Os Participantes Inexperientes PI1 e PI3 apontam, como objetivos do uso de documentos orais, a avaliação da CO e o trabalho gramatical, respectivamente. Em particular, para PI3, documentos orais são suportes que exemplificam o que está sendo abordado em sala de aula, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento da competência Gramatical:

PI1: “[...] verificar o nível de compreensão oral.”

PI3: “[...] mostrar um conteúdo que está sendo ensinado nas aulas (gramática).”

Considerando as experiências de PI1 e PI3, enquanto alunos da habilitação em Francês do curso de Letras, seu contato com documentos orais se dá por meio de atividades propostas por seus professores a partir de materiais autênticos, uma vez que no curso de Letras da FFLCH-USP não se adota livro didático. A verificação de conteúdo da CO, apontada por PI1,

indica que a CO é meio para que ocorram situações de avaliação do conteúdo de informações veiculadas pelo documento ou de elementos gramaticais que o professor esteja trabalhando na aula.

Enfatizar a avaliação ou aspectos gramaticais em uma atividade cujo objetivo seria o ensino de estratégias para compreender documentos orais, pode ser um indicativo de que esses dois participantes, considerando o contexto de formação no qual estão inseridos, não têm clareza quanto à complexidade das questões relacionadas ao ensino da CO. A falta de clareza pode ser explicada, também, pela ausência de uma disciplina de didática que tenha por objetivo a discussão sobre o desenvolvimento de competências em Língua Estrangeira, em particular a CO. Entendemos que, por meio da pesquisa que desenvolvemos, esse espaço foi criado.

Na subcategoria *Público*, os Participantes Experientes (PE2 e PE3) consideraram os objetivos e interesses do público como fatores a serem levados em conta na escolha de documentos orais, ou seja, no caso do documento em questão, o tema intercâmbio pode interessar a estudantes universitários, como demonstra o enunciado do Participante Experiente PE3:

PE3: “Jovens que desejem fazer intercâmbio.”

Na didática das línguas, conhecer os interesses do público com o qual se trabalha é apontado como uma das primeiras preocupações que o docente deve levar em consideração ao escolher material didático para preparar e ministrar as aulas.

O Participante Experiente PE2, além do interesse do público, associando o tema a estudantes universitários, também mencionou o nível linguístico do público. Ao analisar o documento, PE2 mencionou também o caráter acelerado do vídeo em questão, ou seja o *débit* da fala, indicando que nível 3 seria capaz de compreendê-lo.

PE2: “Estudantes universitários” / “Nível 3, pois é acelerado”

Sobre o *débit* da fala, Gregory Beller, Thomas Hueber, Diemo Schwarz e Xavier Rodet, no artigo intitulado *Le débit de parole en Français*, utilizam o *Dictionnaire de la*

*parole. laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec*⁸⁹ para explicar que o *débit* é um conceito difícil de ser definido, mas que pode ser entendido "como movimento global de tudo o que é dito, levando em consideração as pausas, as acelerações e desacelerações" da fala (2006, p. 1)⁹⁰.

Os Participantes Inexperientes apontaram a velocidade da fala como elemento determinante para a escolha do documento:

PI1: "[...] alunos interessados em fazer intercâmbio" / "Nível intermediário, pois a fala é rápida e o vocabulário mais avançado"

PI3: "Alunos dos níveis mais avançados, pois considero difícil para um aluno iniciante produzir hipóteses em um vídeo tão rápido." / "[...] um público com sólidos conhecimentos de língua."

PI4: "[...] estudantes com nível razoável de francês para não assustar os iniciantes [...]"

Assim, para PI1, PI3 e PI4, por ser considerado rápido, o documento deve ser utilizado em níveis mais avançados. Sobre esse aspecto, é necessário lembrar que o vídeo em questão não apresenta vocabulário de difícil compreensão ou estruturas complexas e que, a partir da didatização poderia ser utilizado em níveis iniciantes. Nesse sentido, entendemos que os Participantes Iniciantes, por falta de discussões didático-metodológicas, acabam por priorizar a escolha de documentos a partir do *débit* associando rápido ao avançado e o lento ao iniciante.

De acordo com Boyer (1990) a percepção auditiva é seletiva, ou seja, captamos mais facilmente elementos que fazem parte da nossa experiência auditiva. A percepção auditiva é maleável, podendo ser modificada por novas experiências. Ainda segundo o autor, a escuta, é uma atitude voluntária de percepção, ou seja, nos esforçamos para depreender certos indícios do que estamos ouvindo. Nesse sentido, entendemos que, muitas vezes, a constante associação da dificuldade ao *débit* da comunicação está ligado, em grande parte, a falta de mobilização de estratégias. Segundo o autor, é necessário favorecer uma atitude de escuta, criando, a partir da seleção do documento, uma atmosfera que mantenha o interesse dos alunos.

⁸⁹ Referenciado pelos autores : Galarneau, A.; Tremblay, P.; Martin, P., Dictionnaire de la parole. laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec.

⁹⁰ Tradução nossa. No original: "[...] comme un mouvement global de ce qui est dit, prenant en compte les pauses, les arrêts, les accélérations et les décélérations."

Com relação à subcategoria *competências mobilizadas*, observamos que apenas PE2 considerou a associação de imagens com a fala e os conhecimentos prévios, dos alunos como fatores a ser mobilizados nas atividades de CO. A associação de mais de um critério indica que o professor deve considerar um conjunto de fatores que o levem a seleção do documento.

PE2: “Capacidade de associar imagem/fala; conhecimentos prévios; compreensão e expressão oral.”

A capacidade de se servir das imagens para compreender as informações e utilizar-se do conhecimento prévio para construir sentido são considerados elementos que compõem a competência Estratégica, que é a capacidade de lidar com falhas na competência Sociolinguística e/ou na competência Gramatical servindo-se ou criando estratégias que auxiliem a compreensão (M. CANALE; M. SWAM, 1980).

PE3, mesmo sendo Participante Experiente, não explicita conhecimento em relação aos desdobramentos do ensino da CO que envolvem outras competências como a Estratégica e a Sociolinguística, assemelhando-se ao Participante Inexperiente PI3:

PE3: “compreensão oral.”

PI3: “compreensão oral.”

Para esses dois participantes, a resposta é única: durante a escuta, mobiliza-se a competência de compreensão oral.

Já os Participantes Inexperientes PII e PI4 associam a CO às atividades de produção oral e escrita como meio para ensinar outras competências, nesse caso produção oral e Escrita e competência Gramatical.

PII: “compreensão oral; vocabulário; produção escrita e produção oral.”

PI4: “A oral, tanto a compreensão, quanto a expressão; competências comunicativas ao discutir elementos do vídeo; competências culturais e em relação a cultura do aluno.”

O Participante Experiente PE3 e os Participantes Inexperientes PI1, PI3 e PI4 não evidenciaram em suas respostas, reconhecer a importância das estratégias de escuta para a construção de sentido a partir de documentos orais.

Ao registrarem suas reflexões na *Ficha de Avaliação do Professor* (F1), a grande maioria dos participantes demonstrou compreender que o nível linguístico dos alunos, conteúdo gramatical e a velocidade da fala do áudio ou vídeo são critérios a serem considerados na seleção de documentos orais.

Ainda na F1, observamos que alguns participantes perceberam que os critérios acima não são os únicos elementos determinantes para a seleção de um documento oral, pois a intervenção pedagógica, ou seja, as questões de compreensão propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*(F2) significaram para eles um facilitador da compreensão das informações contidas no documento, indicando que interesse do público pelo tema abordado pode ser levado em consideração. Deste modo, o professor não precisa descartar um dado documento apenas por considerá-lo inadequado ao nível linguístico do público alvo, pois ele pode elaborar atividades adaptadas.

Neste sentido, o nível linguístico dos alunos, o conteúdo gramatical e a velocidade podem ser combinados a outros critérios, como, por exemplo, interesse pelo tema e objetivos ligados à situação de comunicação para escolha de documentos orais a partir da análise do perfil do público.

Essa percepção dos participantes fica evidenciada nas respostas dadas na *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* (F3) ao compararem sua apreciação feita em F1 com a proposta de atividade oferecida em F2.

O Participante Experiente PE2 e os Participantes Inexperientes PI3 e PI4, indicaram que, mesmo tendo considerado o documento como sendo de difícil compreensão para níveis iniciantes em função da rapidez da fala, as questões adequadas ao público facilitariam a CO do vídeo, ou seja, é possível inferir que há reconhecimento do trabalho do professor ao propor questões de compreensão adequadas ao público (CORNAIRE, 1998; ROST, 2002), como podemos observar nas respostas seguintes:

PE2: “As questões formuladas focam bastante nos números e informações específicas e isso favorece a compreensão[...]”

PI3: “[...] Portanto, concluo que não é necessário ter um conhecimento tão amplo da língua para compreender o vídeo, diferentemente do que expus na primeira ficha.”

PI4: “Elas favorecem porque fazem refletir sobre os aspectos gerais mais importantes, mas também solicitam informações mais específicas e mais difíceis de reter numa primeira escuta”

A resposta de PI3 é clara no sentido de que o participante reviu sua posição em relação ao conhecimento da língua para a CO. Ao longo da realização da atividade e nos registros feitos na F1, esse participante apontou as dificuldades ligadas ao nível linguístico, explicitadas nas seguintes respostas:

Ficha 1

PI3: “Alunos dos níveis mais avançados, pois considero difícil para um aluno iniciante produzir hipóteses em um vídeo tão rápido.”

PI3: “Esse vídeo compreende um público com sólidos conhecimentos de língua.”

Ademais, PI3 reconheceu que as imagens e siglas presentes no vídeo, elementos que não estão ligados ao nível de língua dos alunos, podem ser facilitadores da compreensão, fato que demonstrou que houve sensibilização em relação aos elementos a serem considerados na análise de documentos orais, como podemos explicitado abaixo:

PI3 : “As imagens auxiliam a identificar os elementos abordados, por exemplo os países citados”

Se para esse participante, no início do trabalho a seleção de documentos passava, prioritariamente, pelo aspecto linguístico. Após a realização das atividades propostas, houve acréscimo de critérios, denotando uma mudança de postura.

O participante PII continuou apontando a dificuldade que alunos iniciantes teriam para responder às questões de compreensão apresentadas na *Fiche d'activité pour l'apprenant* (F2), associando, assim, a CO ao nível linguístico:

PII: “Elas ajudam na compreensão mais fina, mas exigem um público que já tenha uma boa compreensão ou seria preciso, depois das perguntas, voltar o vídeo e parar nas passagens em que se encontram as respostas.”

A análise da resposta acima demonstrou que, para esse participante, as respostas são encontradas no documento oral, ou seja, para PII, compreender é identificar palavras e reproduzi-las nas questões, fato evidenciado pela necessidade de parar nas passagens. Essa prática de pausar o documento associada à compreensão é desaconselhada, pois sugere que para compreender o documento é necessário compreender todas as palavras, o que ocorre ainda em algumas práticas para níveis iniciantes. Como apontam Gremo e Holec (1991) o sentido é construído a partir da compreensão de indícios que interagem com nossos conhecimentos. Ainda segundo os autores, é necessário conscientizar ouvintes iniciantes em Língua Estrangeira que a compreensão será, muitas vezes, incompleta.

Esse participante (PII) apresentou o mesmo tipo de resposta ao ser levado a refletir sobre o público alvo em outras atividades. Mesmo não sendo o foco principal das atividades *La pensée sociale* e *Le langage dans la tête*, aplicadas nas *Semanas 4* e *5* respectivamente, trazemos, a título de exemplo, outras respostas de PII relacionados aos critérios de escolha:

PII: “[...] há vários vocabulários que talvez níveis menores não entendessem e talvez seja um áudio que seria muito fácil para níveis maiores. (Semana 4)”

PII: “[...]além do vocabulário mais específico, o tema do vídeo também pode trazer dificuldade se o aluno for iniciante. (Semana 5)”

Mais uma vez podemos observar que PII associa a escolha do documento ao nível linguístico do aluno, demonstrando ser esse um critério determinante. Nas duas respostas acima, esse participante aponta o vocabulário empregado como fator de dificuldade para a compreensão.

A partir disso, é possível fazer duas hipóteses sobre a necessidade de PII de priorizando o documento oral seus aspectos gramaticais: (i) como professor em formação, PII acredita ser necessário tratar o vocabulário previamente, ou seja, no momento da atividade o aluno já deve conhecê-lo; (ii) como estudante da habilitação em Francês, PII pode sentir a necessidade de compreender e/ou traduzir palavra por palavra.

Em ambas as hipóteses, podemos entender que o Participante Inexperiente PII salienta as atividades como forma de *verificar o nível de compreensão oral* e de tratar de aspectos *linguísticos/gramaticais*.

3.Análise dos dados referentes à Categoria 2 – Didatização

Para dar início à análise dos dados concernentes a esta categoria, retomamos a *Parte 2* do *Questionário de Avaliação de Perfil*, cujos dados foram apresentados na seção *Apresentação do corpus da pesquisa*

Nesta parte, entendemos que as perguntas 11, 12, 15 e 16 possibilitaram perceber quais as impressões dos participantes acerca da didatização de documentos orais para o ensino da CO. Retomamos as perguntas:

Questão 11 - Em sua opinião, pensando na compreensão oral, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos de Francês Língua Estrangeira?

Questão 12. Pensando nas práticas ligadas à compreensão oral em sala de aula, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de Francês Língua Estrangeira?

Questão 15. Em sua opinião, quais tipos de atividade são mais utilizados para explorar um documento de compreensão oral em sala? Em uma escala de 1 a 7, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais utilizada e 7 representa a alternativa menos utilizada.)

- o. Questionário de múltipla escolha
- p. Tabelas
- q. Perguntas abertas

- r. Transcrições
- s. Lacunas
- t. Discriminação
- u. Outros

Questão 16. Em sua opinião, há critérios para definir o tipo de atividade para explorar um documento oral em sala de aula? Quais são eles? Especifique:

Ao retomar as respostas obtidas, apresentadas e detalhadas na seção *Apresentação do corpus da pesquisa*, pudemos observar que, assim como nas questões relacionadas aos critérios de escolha de documentos orais, enfoque gramatical e a velocidade da fala também foram levantados por alguns participantes ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no ensino e aprendizagem da CO.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos de FLE, mais especificamente, os Participantes Inexperientes PI1, PI2 e PI4 mencionaram aspectos linguísticos, como podemos observar nas respostas abaixo:

PI1: "Entender o documento quando há sotaques e quando os falantes falam rápido."

PI2: "Identificar as palavras devido à fonologia e se habituar ao ritmo natural da fala."

PI4: "As características da língua, por exemplo "les liaisons"[...]"

Ao apontar aspectos linguísticos como as maiores dificuldades enfrentadas por alunos de FLE, entendemos que esses Participantes Inexperientes fazem menção, mais uma vez, a suas próprias experiências ao compreender documentos orais e, em certa medida, demonstram não haver sistematizado procedimentos/estratégias para a CO enquanto alunos. PI1, PI2 e PI4 deixam transparecer a necessidade de identificar palavra por palavra, fator dificultado quando se considera a rapidez da fala, as *liaisons* ou os sotaques, mas que, em geral, não é necessário para a compreensão das informações principais do documento.

Essa necessidade é claramente apontada pelo Participante Inexperiente PI3:

PI3: “Muitos alunos acreditam que não compreenderam o contexto como um todo por ter perdido uma ou duas palavras que acreditam ser importantes”

Com exceção do Participante Experiente PE2, que aponta a necessidade de *“Conhecer o vocabulário envolvido em um áudio ou vídeo”*, os Participantes Experientes explicitaram a importâncias de fatores *psicológicos* e *estratégicos*, como podemos observar nas respostas de PE1 e PE4, abaixo:

PE1: “[...] muitas vezes é a psicológica, eles tem medo da escuta e esse medo faz com que se sintam subestimados. O exercício 1 é mostrar que são capazes [...]”

PE4: “Áudio (apenas), pois em um vídeo, mesmo que não entendamos cada frase, entendemos a ideia principal através das imagens.”

Nesse sentido, o PE1 faz menção às estratégias sócio-afetivas, que consistem na interação com outros sujeitos com objetivo de ajudar mutuamente a compreensão, e às estratégias afetivas, que consistem em vencer a falta de confiança que o sujeito tem nele mesmo a respeito da compreensão. (CORNAIRE, 1998) Em situação de ensino-aprendizagem, apresentar e levar os alunos a se servirem dessas estratégias também é trabalho do professor.

O Participante Experiente PE1, por exemplo, aponta o *medo* das atividades como elemento que dificulta a CO e sugere a mediação do professor ao indicar a necessidade de *mostrar [aos alunos] que são capazes*. A análise da resposta acima demonstrou, mais uma vez, a noção de que o professor deve instrumentalizar (tipologia de atividades variadas, diferentes gêneros textuais) para que o aluno construa suas estratégias (CORNAIRE, 1998) e tornar-se cada vez mais autônomo.

O medo da escuta pode ser diminuído quando o professor media o processo de CO, por meio de atividades, por exemplo, ou motiva seus alunos demonstrando-lhes que são *capazes* de compreender as informações apresentadas em um dado documento.

Tendo escolhido previamente o documento, o professor já sabe quais elementos serão focalizados. O trabalho do professor é mostrar ao aluno que ele é capaz de identificar esses elementos.

Já a partir do enunciado do Participante Experiente PE4, é possível inferir a importância das estratégias de compreensão para contornar as dificuldades ligadas à CO, como por exemplo, a associação entre imagem e fala, que podem ser direcionadas e evidenciadas pelo professor no momento da elaboração das atividades.

Em resposta à questão das dificuldades enfrentadas pelos professores ao realizarem uma atividade de CO, o Participante Experiente PE1 salientou a falta de clareza que, em sua opinião, os professores têm ao trabalhar a CO em suas aulas. Segundo esse participante, há uma valorização do documento oral para situações de avaliação, não descartando, também, a ênfase aos aspectos linguísticos:

PE1: “Muitos professores ainda passam o áudio como um teste/uma prova, como uma disputa: quem entende mais coisas (informações linguísticas e temáticas).”

A partir dessa resposta, é possível inferir que PE1 percebe as problemáticas que envolvem o ensino da CO, pois reconhece, talvez em seus colegas ou em seus antigos professores, dificuldades metodológicas ao desenvolver essa competência.

Já nas respostas dos outros participantes, tanto Experientes quanto Inexperientes, percebemos certo equilíbrio, pois apontaram as dificuldades em selecionar documentos orais, já tratadas ao longo da análise e discussão concernentes à *Categoria 1 - Critérios de escolha de documentos*, além de mencionarem aspectos relacionados à elaboração das atividades, ou seja, a didatização do documento:

PE2: "Variar os tipos de exercício e abordagem."

PE4: "Escolher o material que seja interessante e fazer perguntas que façam o estudante refletir."

PI2: "Encontrar um documento que se harmonize com o tema previamente trabalhado."

PI4: "A escolha do documento e a adequação ao público, como elaborar o contexto e as atividades."

Com exceção de PI2, que apontou que a escolha do documento deve ser feita em função do tema *previamente trabalhado* com os alunos, PE2, PE4 e PI4 demonstraram conhecer a importância que a elaboração das atividades tem no ensino da CO.

Nas respostas dos Participantes Experientes PE2 e PE4, podemos constatar que há certa preocupação ligada à função e tipologia das questões no processo de compreensão de documentos orais, pois apontam a necessidade de variar os tipos de exercício (PE2) e a necessidade de promover reflexão dos alunos de FLE. PI4, na condição de Participante Inexperiente, apresenta os aspectos metodológicos a serem considerados no ensino da CO.

No que se refere às questões de compreensão oral do documento, os participantes trazem particularidades em suas respostas, como é possível observar a seguir:

PE1: "Uma atividade para avaliar a CO e não acabar colocando o aluno para escrever ou falar e perder o foco central da CO."

PE4: "Selecionar questões na ordem em que as falas aparecem."

Ao afirmar que atividades de CO não devem por foco em outras competências, podemos inferir que PE1 traz uma valorização da compreensão oral, pois, mesmo que o documento possa ser utilizado para outras atividades que mobilizem outras competências, é necessário haver um momento reservado ao desenvolvimento da CO, demonstrando conhecer a necessidade de focalizar as informações pedidas pelas questões como forma de chegar à compreensão do documento (ROST, 2002).

Já PE4 levanta um aspecto ligado diretamente ao papel do professor no momento da elaboração das questões ao apontar a necessidade de respeitar a ordem das informações do

documento oral. Há uma intuição por parte de PE4 de que é esse o procedimento didático-metodológico adequado para a compreensão de um documento oral. Não podemos negar que essa é uma prática existente, mas isso não significa que seja a única e a mais adequada no que se refere ao desenvolvimento da CO. Atividades de CO que seguem a progressão documento encadeando, desse modo às informações por ele apresentadas, facilitam o processo de compreensão e podem ser utilizadas em níveis iniciantes, o que é muito diferente de formular questões gerais que se referem ao documento como um todo.

A análise de suas respostas demonstrou que PE1 e PE4 foram sensibilizados no que se refere ao papel do professor em relação à elaboração de atividades.

O Participante Experiente PE2, ao se referir à didatização entende que o nível linguístico dos alunos deve orientar a elaboração das questões. Ao indicar a necessidade de variação nas abordagens, não deixa claro se está se referindo à tipologia de questão.

PE2: “O nível de francês dos alunos. Tentar variar as abordagens.”

Dentre os Participantes Inexperientes, PI1 e PI4 não explicitam conhecimentos sobre a função das atividades de CO ou sobre os elementos que devem ser considerados pelo professor ao elaborar questões com essa finalidade, pois acabam por colocar o trabalho com as 4 competências ou com o léxico e pronúncia como elementos a serem considerados.

PI1: “Deve ser uma atividade que trabalhe as 4 competências (CO/PO/CE/PE).”

PI4: “Atividades que explorem mais o léxico ou a pronúncia.”

A partir dessas respostas, é possível inferir que esses participantes têm dificuldade em delimitar os objetivos das atividades de compreensão (LHOTE, 1995; CARETTE, 2001) e associá-las, se for o caso, a outras que o professor pode desenvolver em sua aula.

O trabalho com outras competências não deve, necessariamente, ser descartado das atividades oriundas de um documento oral, pois ele pode ser empregado como *déclancheur* para o desenvolvimento de uma série de atividades. Nesse sentido, esse documento pode ser inserido em uma unidade didática (PUREN, 2011b), na medida em que, entre outras

características, elas podem ser constituídas por diferentes tarefas que se reforçam entre si e conferem unidade a diferentes domínios da atividade didática. Colocadas em sinergia ao integrarem a unidade didática, essas diferentes tarefas relacionadas asseguram a repetição de determinados conteúdos, pois esses conteúdos poderão ser abordados de forma diferente ao longo da unidade didática.

No entanto, é preciso esclarecer mais uma vez que, mesmo introduzido em uma unidade didática e sendo relacionado ou não a outros documentos, é necessário que o professor elabore atividades voltadas à compreensão do documento oral (CORNAIRE, 1998; ROST, 2002). No caso do documento oral estar vinculado a outros documentos ou ao desenvolvimento de outras atividades, para que estas sejam bem realizadas, é necessário que o documento de partida seja compreendido.

Um exemplo que ilustra essa situação em sala de aula se refere ao uso de músicas, como documentos orais autênticos. Como atividade de compreensão, apresentam a letra transcrita e um dos exercícios mais solicitados é o preenchimento de lacunas com uma determinada lista de palavras fornecida ou não pelo professor.

Nesse exemplo, consideravelmente utilizado por professores, a compreensão se verifica pela realização do exercício de lacunas que pode ser lexical ou gramatical. A mensagem da música, seus aspectos interculturais em muitas situações não são trabalhados. Para realização dessa atividade, a música não seria necessariamente trabalhada como documento oral, pois o professor poderia oferecer as palavras referentes às lacunas transcritas em um quadro e, a partir da construção de sentido do texto escrito (letra da música), o aluno realizaria o exercício de lacunas.

Os PI2 e PI3, na condição de Participantes Inexperientes, demonstram considerar as características do documento e sua relação com as atividades de CO e sua elaboração.

PI2: “Verificar a potencialidade do documento.”

Ao apontar a necessidade de *verificar a potencialidade do documento*, podemos dizer que PI2 associa a elaboração de questões à análise das características do documento, identificando seus aspectos textuais, iconográficos, linguísticos, lexicais, entre outros. Esta é uma das características do trabalho de didatização, responsabilidade do professor.

O Participante Inexperiente PI3 aponta que é preciso considerar a necessidade dos alunos ao elaborar e propor atividades de CO, buscando uma aproximação entre as atividades de compreensão com o contexto no qual os alunos utilizarão o conteúdo apresentado.

PI3: “Buscar uma aproximação com os contextos nos quais os alunos utilizarão o conteúdo apresentado.”

Ainda sobre a elaboração das atividades, como pudemos observar na (Cf.162), *Questões de Multipla Escolha* (QME) foi primeira opção de 50% dos participantes como sendo a tipologia mais utilizada por professores de FLE nas propostas de atividades de compreensão ao serem questionados sobre as tipologias de atividade mais utilizadas por professores de FLE. O preenchimento de *lacunas* também foi apontado como primeira opção por 12,5% dos participantes como uma das tipologias mais utilizadas. Os participantes não souberam explicar suas escolhas e, assim, não pudemos depreender se essas tipologias de questões foram citadas por serem as tipologias mais utilizadas nas atividades de CO dos livros didáticos ou em sites pedagógicos ou ainda, nas atividades que desenvolveram como alunos e professores.

Diante da análise dessas respostas, buscamos, na qualidade de professor participante da pesquisa, variar as tipologias de questão adotadas para as propostas de didatização apresentadas nas *Fiche d'Activité pour l'apprenant* ao longo da *Etapa de atividades formativas* e, assim, sensibilizar os participantes para os procedimentos didático-metodológicos envolvidos nesse processo sinalizando que as questões não possuem apenas caráter avaliativo, mas devem auxiliar o trabalho com CO em sala de aula.

Em específico, as atividades da *Semana 3*, cuja proposta de atividade de compreensão foi adaptada do portal *Estudar em Francofonia*⁹¹, como mencionamos anteriormente. Retomando a seção *A produção e coleta*, as atividades da *Semana 3* giraram em torno da exploração do vídeo *Un système explique* e tinham como objetivos pontuais ligados à esta categoria:

- Promover a reflexão acerca da análise e dos critérios de escolha de documentos orais.

⁹¹ Versão original da atividade pode ser consultada em <https://www.youtube.com/watch?v=LK2-u9z49Hc&feature=youtu.be>. Última consulta em 29 de dezembro de 2016.

- Promover reflexões acerca de mecanismos facilitadores para o ensino da CO (o uso de outras linguagens como, por exemplo, imagens ou texto escrito).
- Introduzir reflexões acerca das tipologias de questão e suas funções na didatização de um documento oral

Nesse sentido, o foco da *Semana 3* recaiu, principalmente, sobre *Categoria 2 – Didatização*. No entanto, como buscamos variar as tipologias de questão ao longo de todo o módulo de formação, nos serviremos das respostas dos participantes localizadas também nas demais semanas.

Das respostas obtidas com a realização da *Ficha de Avaliação do Professor (F1) – Semana 3* emergiram dois aspectos relacionados a didatização:

- *Critérios a considerar para didatização de documentos orais*; que abarcam os elementos a serem considerados no processo de didatização;
- *Tipologia de questão*; que apresenta e discute as questões relacionadas ao modo como os professores apresentam as atividades.

Esses dois aspectos são tratados de forma concomitante pelos participantes e, em função da impossibilidade de isolar um do outro nas respostas, eles serão tratados à medida que aparecerem nesta análise.

Antes de dar início à análise desta categoria, é necessário informar que, dentre os participantes que estavam presentes na disciplina *Atividades de Estágio* e preencheram a *Ficha de Avaliação do Professor (F1) – Semana 3*, dois Participantes Experientes e um Participante Inexperiente atribuíram nível A2 ao vídeo apresentado nesta semana, a saber PE2, PE3 e PI3. O Participante Experiente PE3, particularmente, informou que utilizaria o documento oral em questão também com o nível A1. O Participante Experiente PE4 atribuiu nível B1 ao vídeo utilizado. Esta atribuição diferenciada de nível será considerada como um dos elementos a serem comentados.

Como já dissemos anteriormente, o documento *Un système expliqué* está disponível na plataforma *Ensinar em Francofonia* com o objetivo de explicar alguns aspectos relacionados ao sistema de ensino francês para estudantes que se preparam para a mobilidade. Produzido para esse fim, o documento é classificado como nível A2. Nesse sentido, os participantes PE2, PE3 e PI3 se aproximaram da classificação proposta pela plataforma.

Ao serem questionados sobre o tipo de público com o qual trabalhariam o documento oral, objeto de apreciação da *Semana 3*, apenas o Participante Experiente PE2 e o Participante Inexperiente PI3 apontaram detalhamentos quanto ao tipo de público:

PE2: "Com os estudantes universitários que querem estudar na França."

PI3: "Utilizaria com adolescentes que cursem os últimos anos do Ensino Médio para que saibam como é o Sistema de Educação Superior na França."

A partir das respostas acima, é possível perceber que PE2 e PI3 consideraram, no momento da apreciação, as informações do documento. Ao caracterizar o público alvo, esses participantes também revelaram ter apreendido critérios a serem considerados no momento da escolha do documento, critérios esses, apresentados, trabalhados e discutidos na *Semana 2*. Podemos observar a percepção desses participantes em suas respostas sobre a apreciação do vídeo, abaixo:

PE2: " Ele explica de modo claro os tipos de ensino Superior na França. A locução é bem clara."

PI3: " É um vídeo de fácil compreensão. Provavelmente os alunos não teriam problemas para compreender, mas demandaria muita atenção pela quantidade de informações contidas. "

Ao apontar que o documento apresenta de forma clara as explicações sobre o ensino superior na França, PE2 evidencia que algumas das características que o professor deve ser considerar no momento da escolha documento oral. No entanto, esse participante não as considerou no momento de reflexão que focalizou a didatização, pois ao invés de formular questões de compreensão ele sugeriu um *esquema* escrito que mostrasse a estrutura do ensino superior na França para preparar a escuta, como é possível observar no enunciado abaixo:

PE2: " Um esquema que mostrasse a estrutura do Ensino Superior na França. Antes da escuta, para ajudar a prepará-la" ..

A seleção do documento em questão é justificada, por parte da professora participante, em função de alguns critérios: adequação do tema, documento elaborado por especialistas do ensino do FOU, documento acompanhado de questões de CO, que foram adaptadas para o contexto dessa pesquisa. Esse documento apresenta de forma didática a estrutura de ensino superior na França. A ordem de apresentação das informações sugere que a compreensão oral pode ser feita de forma a que o ouvinte/aluno consiga depreender como se organiza o ensino superior na França.

Considerando todos estes aspectos, a sugestão de didatização proposta por PE2 nos pareceu estranha, na medida em que ele ignorou as características apresentadas acima e sugeriu um trabalho com um texto escrito em forma de esquema do ensino superior na França que seria dado antes da escuta.

PE2: " Mobilizar conhecimentos prévios para a compreensão. "

O que não foi considerado por este participante é que de certo modo, este *esquema* já está presente ao longo do próprio vídeo, à medida que as informações orais dadas pelo locutor são reforçadas por tópicos e legendas que acompanham a sua fala. A proposta de introduzir um texto escrito imediatamente antes da escuta contribuiria, em termos de sensibilização ao tema, para que o aluno tivesse acesso ao conteúdo do documento, mas não se pode afirmar que se trata de um conhecimento prévio.

Sensibilizar a um tema é diferente de mobilizar conhecimento prévio. Segundo Cornaire (1998) mobilizar o conhecimento prévio pode ser uma forma de preparar a escuta à medida que o aluno considera as informações que já possui a respeito de um dado tema. Utilizar os conhecimentos prévios ou conhecimentos anteriores é uma das estratégias a serem desenvolvidas no aluno por meio da intervenção pedagógica. Ao escolher um documento a partir do qual seja possível promover a mobilização de conhecimentos prévios, o professor introduz um elemento facilitador que pode ser explorado no processo de didatização. Nesse sentido, entendemos que PE2 buscou uma estratégia de sensibilização mas com seu *esquema* escrito tirou o foco da atividade de CO.

PI3, na condição de Participante Inexperiente, sugeriu a exploração do documento oral por meio de *Questionário de Múltipla Escolha*, tipologia de atividade coerente com o nível sugerido por ele (A2) e com sua apreciação, como retomamos a seguir:

PI3: " “[o vídeo] demandaria muita atenção pela quantidade de informações contidas .”

O Participante Inexperiente PI3 aponta a quantidade de informações no documento apresentado como explicação para sua escolha. Nesse sentido, sugere uma atividade sem produção para que aprendiz focalize os indícios que compreende. Entendemos que atividades de CO que não solicitam produção por parte do aluno é uma tipologia que o orienta de forma mais controlada, lavando-o a voltar seus esforços apenas para a escuta e compreensão das informações do documento.

Em outra passagem, a percepção metodológica do Participante PI3 também transpareceu quando informou que utilizaria o documento oral em questão como “*complemento de algum conteúdo de compreensão escrita*”. Nesse caso, diferentemente de PE2, que facilitaria a compreensão pela introdução escrita do tema, mesmo sem explicitar, é possível dizer que PI3 sugere a inserção do vídeo e de sua atividade como complemento em uma unidade didática.

O Participante Experiente PE3 indicou níveis iniciantes (A1 e A2) como possibilidade de público, justificando que utilizaria o documento oral apresentado como forma de mostrar que “*não é impossível entender um documento autêntico*”, um aspecto muito importante quando se deseja motivar os alunos. Este participante informou que mobilizaria a *competência de tomar notas* no processo de compreensão.

É importante mencionar que o ato de tomar notas pode ser considerado uma competência na medida em que é uma estratégia de compreensão, mas, assim como outras competências, precisa ser desenvolvida ao longo do percurso de ensino-aprendizagem. Tomar notas também pode ser entendido como parte de uma atividade de compreensão, mas que, se colocada de maneira geral, sem alguma indicação do professor sobre o que ele deve compreender do documento, não contribui para o desenvolvimento desta competência. Por exemplo, no caso dos níveis sugeridos por PE3 (A1 e A2) a estratégia de tomar notas poderia ser guiada por uma atividade de pontual como *escreva duas palavras que você identificou e que indiquem o tema abordado no documento oral*. No entanto, como esse Participante Experiente não explicitou em sua resposta qual enunciado proporia para essa atividade de tomar notas não foi possível inferir se seria ou não uma atividade adaptada aos níveis indicados por ele. Nesse sentido, considerando que PE3 indicou que este documento seria

trabalhado com níveis iniciantes, uma atividade livre como “tomar notas”, pouco guiaria o aluno na compreensão do documento.

Já o Participante Experiente PE4 limitou-se a dizer que o “*vídeo privilegia a compreensão oral*” Ademais, este participante informou que utilizaria “*textos com a transcrição de algumas passagens*”, como observamos a seguir:

PE4: Utilizaria textos com a transcrição de algumas passagens do texto que o professor fala, com lacunas para completar.

Se ele indicou utilizar o vídeo em questão para privilegiar a CO, a indicação de uso da transcrição não parece ser coerente, já que, de algum modo, desvia o foco da atividade, o que pode indicar que para diminuir o grau de dificuldade, a transcrição ajudaria a compreensão. PE4 mostra não considerar o que se realiza em termos de CO para o nível B1 indicado por ele próprio, pois, neste nível o aluno deve ser capaz de:

[...] compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro. (QECR, 2001, p. 53)

Ao indicar o *preenchimento de lacunas*, conforme sua resposta transcrita acima, para completar a transcrição oferecida, o Participante Experiente PE4 sinaliza privilegiar a capacidade do aluno em identificar palavras e escrevê-las.

A análise dos registros das reflexões na *Ficha de Apreciação do Professor* (F1) demonstrou que a maioria dos participantes não explicitou conhecimentos claros sobre quais fatores considerar no momento da didatização, pois apresentaram, em alguns momentos, incoerências entre a apreciação do documento e as possibilidades de didatização. Com exceção do Participante Inexperiente PI3 que na F1, sinalizou aspectos a serem considerados na didatização, como a adequação da atividade ao nível e tipo de público, demonstrando conhecer o público projetado por ele.

Com relação à *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* (F3) PI3, na condição de Participante Inexperiente, também demonstrou, a partir da referência de didatização apresentada na *Fiche d'activité pour l'apprenant* (F2), haver apreendido a função da CO, como podemos ver a seguir:

PI3: “As questões situam o aluno sobre a situação apresentada, de modo mais geral na figura do professor, no ambiente e no assunto principal, e de forma mais específica questionando sobre questões pontuais do Sistema Educacional..”

Ao apontar que as questões configuram um modo de orientar o aluno sobre a situação, de forma geral, e sobre as informações do vídeo, de forma mais específica, PI3, na condição de Participante Inexperiente, explícita, em certa medida, ter percebido a função implícita das Fiches d’activités pour l’apprenant (F2) utilizadas ao longo da formação.

Essa percepção metodológica do Participante Inexperiente PI3 com relação aos procedimentos de didatização aparece em outros momentos, como podemos observar na resposta abaixo:

PI3: “Utilizaria questões de “verdadeiro e falso”, uma vez que há diversas partes em que se apresentam definições e características dos conceitos..”

Nessa resposta, produzida na *Semana 4*, cujo documento oral apresentado foi *La pensée sociale*, PI3 expõe, claramente, a associação que o participante estabelece entre tipologia de questão e características do documento oral. Ademais, ao apontar esse tipo de questão (verdadeiro/falso) esse participante respeitou o nível do público escolhido por ele, a saber, A2 e evidenciou o foco na compreensão das *terminologias mais específicas* do documento.

Retornando a *Semana 3*, o Participante Experiente PE3 explicitou que a F2 apresentada estaria de acordo com os níveis A1 e A2, sugeridos por ele:

PE3: “[...] não exigem uma compreensão tão detalhada do vídeo e o professor fala lentamente”

O Participante Experiente PE3 analisou a sugestão de atividade considerando o nível do público e as características do documento oral. Ademais, depreendeu que o uso de questões é uma forma de contribuir para a CO, como observamos em sua resposta, abaixo:

*PE3: “Os alunos estão mais atentos ao responder as perguntas:
possuem um objetivo ao ouvir o documento”*

Já o Participante Experiente PE2 salientou o caráter organizacional da proposta de atividade:

PE2: “Elas ajudam a sistematizar as informações do exercício.”

A partir dessa resposta, é possível observar a percepção de PE2 acerca da função da didatização, considerando que informações contidas no documento oral são sistematizadas, ou seja, organizadas entre texto falado e questões propostas. A partir dessa sistematização, o aluno poderá relacionar suas respostas e construir sentido a partir das informações anotadas.

Para PE4, a proposta de didatização mobiliza a memória do aluno sobre as informações contidas no documento oral.

PE4: “As questões são fundamentais para a compreensão do texto, pois mobilizam a memória do aluno em relação às informações do texto.”

Nesse sentido, podemos depreender certo distanciamento desse participante com relação aos demais, que indicam a didatização como orientação para a compreensão, ou seja, os alunos responderiam as questões de compreensão anotando as informações solicitadas na medida em que as identificassem no documento.

A dificuldade de PE4, na condição de Participante Experiente, em depreender critérios a serem considerados no momento da didatização de documentos orais aparece em outras respostas ao longo da *Etapa de atividades formativas*, como é possível observar abaixo:

PE4: “Saber se o estudante compreendeu o assunto e prestou atenção aos detalhes.”

A partir dessa resposta, produzida na *Semana 5*, percebe-se o caráter avaliativo que o participante atribui às atividades de CO.

4. Análise e discussão dos dados referentes à Categoria 3 - Etapas metodológicas para exploração de documentos

Para dar início à análise dos dados concernentes a esta categoria, retomamos a *Parte 2* do *Questionário de Avaliação de Perfil*, cujos dados foram apresentados na seção *Apresentação do corpus da pesquisa*.

Nesta parte, entendemos que as perguntas 17 e 18 possibilitaram perceber quais as impressões dos participantes acerca das etapas metodológicas a serem utilizadas na exploração de documentos orais. Retomamos as perguntas:

Questão 17: Descreva, brevemente, as etapas desenvolvidas em sala de aula para trabalhar um áudio ou vídeo.

Questão 18: E você, o que faz quando precisa compreender um áudio?

Ao retomar as respostas obtidas, apresentadas e detalhadas na seção *Apresentação do corpus da pesquisa*, pudemos observar que, ao serem questionados sobre as etapas desenvolvidas durante a compreensão oral de documentos em sala de aula, tanto Participantes Experientes, quanto Inexperientes, indicaram a prática de ao menos duas etapas, associando-as a necessidade de ao menos duas escutas.

Os Participantes Experientes apresentaram poucos detalhes sobre o desenvolvimento das etapas indicadas em suas respostas, como podemos observar nas respostas seguintes:

PE1: “ (1) Compreender o tema fazendo hipóteses através da apresentação prévia do tema; (2) prestar atenção no conteúdo a ser analisado; (3) após a escuta, fazer debate.”

PE2: “Brain-storming; Primeira escuta, o que se entendeu; discussão entre os alunos; Segunda escuta, fazer o exercício proposto; Terceira escuta com o texto, se ele existe”.

PE4: “(1) compreensão (2) repetição do áudio (3) em seguida o professor passa um questionário ou questões de múltipla escolha.

Dentre os Participantes Experientes, PE2 e PE4 mencionaram o momento em que as atividades de CO seriam introduzidas, indicando etapas que se referem à metodologia para desenvolver a CO. Isto significa que ao trabalhar um documento oral, é necessário prever momentos que apresentam objetivos definidos. Apenas PE4 indicou exemplos de tipologia de questão, sem apontar, no entanto, quais aspectos seriam considerados para indicar *questões de múltipla escolha*.

PE2, na condição de Participante Experiente, sinaliza a necessidade de preparação da compreensão ao indicar a atividade de *Brain-storming*⁹², que pode ser chamada de pré-compreensão, antes da primeira etapa. No entanto, esse participante não detalha o modo de realização desse momento. É sabido que, na realização de um *brain-storming*, os participantes envolvidos dão suas opiniões e sugestões sobre um determinado tema, mas em uma situação de ensino da CO, seria necessário informar como o professor faria a introdução desse tema para, assim, motivar a manifestação dos alunos em relação a ele.

A falta de detalhamento sobre a introdução do tema também está presente no enunciado de PE1 ao informar que é necessário “*Compreender o tema fazendo hipóteses através da apresentação prévia do tema*”.

Os Participantes Inexperientes foram capazes de detalhar melhor as etapas sugeridas em suas respostas, mencionando o papel do professor:

PI1: “ O professor passa uma primeira vez só para escutar, a segunda vez para fazer anotações, uma terceira vez ou quarta vez para dúvidas. Depois há a explicação do professor e a tradução de tudo aquilo que os alunos não entenderam ”

PI2: “(1) Preparar os alunos de acordo com a temática contida no documento; explorar a temática; (2) passar o áudio ou vídeo e (3) depois atividades”.

PI3: “Geralmente o professor pede que os alunos ouçam a primeira vez para familiarizar com o conteúdo, somente na segunda vez pede que desenvolvam as atividades”.

⁹² Reunião na qual os participantes apresentam, de forma espontânea, suas ideias e opiniões sobre um determinado tema. Tempestade de ideias. Explicação adaptada a partir da definição do Dicionário Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/brainstorming>. Última consulta: 12 de janeiro de 2017.

PI4: “Apresentar o documento numa primeira escuta, perguntar o que os alunos entenderam e se eles entenderam a ideia geral ou ideias específicas.

Fazer atividades e por fim a transcrição.”

Os Participantes Inexperientes PI1 e PI3 indicaram as ações que podem ser realizadas pelos professores de FLE no trabalho da CO. PI1, especificamente, coloca o professor como aquele que deve resolver os problemas da CO por meio de explicações e traduções, procedimentos metodológicos que não necessariamente precisam ser realizados para conduzir os alunos à compreensão. Já em PI3, percebe-se que o momento da realização das atividades se dá na segunda escuta, assim como também sugere PI2. O Participante Inexperiente PI4 indica, além da realização das atividades, a necessidade de apresentar a transcrição do documento oral, procedimento que, assim como as traduções, não é obrigatório para a construção de sentido.

A partir das respostas, é possível dizer que os Participantes Inexperientes depreenderam de seus processos de ensino-aprendizagem e das práticas de seus professores detalhes sobre os possíveis procedimentos metodológicos a serem adotados no momento da CO em sala de aula.

Com relação às etapas que os próprios participantes adotaram, o Participante Experiente PE4, por exemplo, indicou qual a função e lugar das atividades de CO ao compreender documentos orais, mas, como apontado acima, não foi capaz de identificar essa etapa enquanto professor:

PE4: “Primeiro leio as questões, depois identifico quem fala, com quem fala, sobre o que, quando, etc.”

Na resposta de PE4, percebemos que há uma preparação para a compreensão por meio da leitura das questões e ainda há indicação sobre quais perguntas propor para realizar a compreensão global de documentos orais, cujos indícios também podem ser percebidos no enunciado do Participante Experiente PE1 e dos Participantes Inexperientes PI1 e PI2:

PE1: “Compreendo o tema geral e o contexto de enunciação. Presto atenção nos agentes envolvidos e no conteúdo apresentado. Anoto hipóteses sobre o que quero saber (objetivo de eu estar ouvindo)”.

PI1: “Tento primeiro entender o contexto geral, depois identificar os personagens e o vocabulário específico”.

PI2: “Tento saber de onde vem, qual é o seu contexto de produção e qual o seu público alvo. Em seguida, crio hipóteses para tentar dar conta da compreensão”.

Já o Participante Inexperiente PI3 indica o hábito de fazer hipóteses, mas, assim como o Participante Experiente PE3, que também mencionou fazer hipóteses como uma das etapas a serem realizadas, não esclarece em que momento ou como elas são elaboradas.

PI3: “Costumo ouvir pelo menos duas vezes (uma para entender o contexto, outra para confirmar hipóteses).”

A partir dessa resposta, é possível inferir que PI3 já foi solicitado a fazer hipóteses a partir de documentos orais ao longo de seu processo de ensino-aprendizagem, mas essa informação também não é explicitada quando perguntado sobre quais etapas são adotadas por professores durante o ensino da CO, como vimos anteriormente.

O Participante Inexperiente PI4, ao indicar suas práticas enquanto aluno, indicou a necessidade do acesso às transcrições, como podemos observar em sua resposta, abaixo:

PI4: “Primeiro escuto uma vez, anoto as principais ideias, palavras desconhecidas e após várias escutas procuro a transcrição.”

Essa necessidade de acesso às transcrições é recorrente nas respostas de PI4 quando faz reflexões consoantes às possíveis práticas dos professores, como retomamos a seguir:

PI4: Apresentar o documento numa primeira escuta, perguntar o que os alunos entenderam e se eles entenderam a ideia geral ou ideias específicas.

Fazer atividades e por fim a transcrição.”

Com uma resposta consideravelmente diferente, PE2 aponta o esforço para compreender todas as palavras do documento oral, o que dificulta sua compreensão, mas quando perguntado sobre sua prática enquanto professor, não sinalizou como proceder para lidar com essa demanda dos alunos:

PE2: “Eu não faço força para entender cada palavra, se não eu perco tudo.”

A partir da análise das respostas produzidas pelos participantes ao responderem o Questionário de avaliação de Perfil, percebemos que, no caso dos Participantes Experientes, há certa disparidade entre o que eles realizam enquanto alunos e ex-alunos de FLE e o que eles desenvolvem enquanto professores. Com relação aos Participantes Inexperientes, nota-se certa intuição pedagógica vinda de suas práticas enquanto alunos. Em ambos os casos, a sistematização dos procedimentos a serem realizados no momento da CO em sala de aula fez-se necessária.

No contexto dessa pesquisa, podemos dizer que para os Participantes Experientes e Inexperientes, é a primeira vez que se colocam em situação de metarreflexão sobre como aprender a compreender um documento ou ensinar o desenvolvimento da CO na qualidade delicienciandos em formação para serem professores de FLE.

Diante da análise dessas respostas, buscamos, como dissemos anteriormente, na qualidade de professor participante da pesquisa, evidenciar, ao longo da *Etapa de atividades formativas*, as etapas que podem ser adotadas no trabalho de compreensão de documentos orais. Assim, por meio de cabeçalhos e enunciados inclusos nas *Fiche d’Activité pour l’apprennant*, buscamos sensibilizar os participantes para as etapas didático-metodológicas (CORNAIRE, 1998; ROST, 2002) envolvidas nesse processo com o objetivo de sinalizar que as etapas a serem seguidas pelos alunos podem ser introduzidas de forma implícita nas atividades e auxiliar o desenvolvimento da competência de compreensão oral. Em específico, propusemos as atividades das *Semanas 4, 5 e 6* cujas propostas de atividade de compreensão

giraram em torno dos documentos orais *La pensée sociale*, *Le langage dans la tête* e *Cours Magistral - Droit Constitutionnel*, respectivamente.

Retomando os objetivos da *Semana 4*, temos:

- Promover reflexões acerca da noção de abordagem/compreensão global e suas funções.
- Promover reflexões acerca das tipologias de questão e suas funções na didatização de um documento oral.
- Introduzir a noção de abordagem detalhada

É necessário lembrar que nas Semanas 5 e 6 os participantes foram levados, também, a elaborar propostas de didatização para os vídeos apresentados, colocando em prática os aspectos trabalhados ao longo da formação. Retomando os objetivos das *Semanas 5 e 6*, temos:

Semana 5

- Desenvolver a atividade prática de elaboração de questões visando a abordagem/compreensão global (documento escolhido pelo professor-pesquisador);
- Promover reflexões acerca da noção de abordagem/compreensão detalhada e suas funções.

Semana 6

- Desenvolver a atividade prática de elaboração de questões visando a abordagem/compreensão detalhada (documento escolhido pelo professor-pesquisador);
- Promover a consolidação dos conhecimentos acerca das noções trabalhadas por meio da elaboração de questões de compreensão.

Nesse sentido, o foco das *Semanas 4, 5 e 6* recaíram, principalmente, sobre *Categoria 3 – Etapas metodológicas para exploração de documentos orais*. Diante desses objetivos, à luz das orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), as respostas obtidas com a

realização da *Ficha de Apreciação do Professor (F1)* nessas semanas foram agrupadas nas seguintes subcategorias:

- *Pré-escuta*: que abarca as possibilidades de trabalho para introduzir o documento oral;
- *Abordagem/compreensão global*: que abarca a etapa de compreensão global de documentos orais e sua função na didatização;
- *Abordagem/compreensão detalhada*: que abarca a etapa de compreensão detalhada de documentos orais e sua função na didatização.

Com a análise da subcategoria *Pré-escuta*, é possível observar que os participantes presentes nas *Semanas 4, 5 e 6* tendem a associar a introdução de documentos orais à necessidade de fornecer um texto escrito aos alunos para preparar a escuta.

Essa necessidade fica evidenciada nas atividades realizadas na *Semana 4*, cujo documento oral consistia numa aula expositiva na qual um professor universitário explica um conceito de *Émile Durkeim*. A partir do enunciado do Participante Experiente PE1 e do enunciado do Participante Inexperiente PII é possível observar essa constatação mais claramente:

PE1: “Nesse caso, começaria por um texto escrito para introduzir o tema e os assuntos abordados e depois da compreensão oral uma discussão/produção oral e escrita.”⁹³”

PII: “Sim, um documento escrito sobre o assunto, antes de passar o áudio”.

Mesmo indicando que a velocidade da fala do locutor, as repetições e retomadas das explicações e o possível interesse dos alunos pelo tema como facilitadores da compreensão deste documento, tanto Participantes Experientes, quanto Inexperientes mostraram dificuldades em explorar outras formas para introduzir documentos orais, restringindo-se ao texto escrito.

⁹³ Traduzimos o enunciado deste participante, pois ele o produziu em francês. Enunciado original: « Dans ce cas, je commencerais par un texte écrit pour introduire les thèmes et les sujets abordés et après la compréhension orale et à la fin : une discussion/production orale et écrite ».

Uma explicação possível para essa preferência poderia ser a introdução escrita que propusemos na *Fiche d'activités pour l'apprenant* da semana 4. Contudo, a preferência por textos escritos como suporte anterior à primeira escuta do documento oral, se dá em outros momentos desta pesquisa, como observamos em respostas produzidas na *Semana 5*, cujo documento tratava de definições sobre a linguagem.

Por exemplo, o Participante Experiente PE1, mesmo indicando que esse documento sobre a linguagem “*poderia ser uma primeira etapa de aproximação para alunos iniciantes*” apontou a leitura de texto como forma de trabalho, introduzindo depois da leitura e de uma segunda escuta as atividades de compreensão:

PE1: ” uma primeira escuta; leitura sobre algo relacionado ao vídeo; segunda escuta; questionário com algumas informações principais [...]”

O Participante Experiente PE2 indicou a leitura de texto escrito como sensibilização ao vídeo:

PE2: “Um texto sobre o mesmo tema, apresentado em uma aula anterior; Retomada da discussão que o tema levanta no dia da escuta; Perguntas sobre o que cada pesquisador afirma”.

Esse participante indicou o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema como elemento facilitador compreensão, pois haveria a possibilidade de trabalhar o documento oral em questão, com alunos de Letras. Nesse sentido, entendemos que a mobilização dessa estratégia ocorreria antes da primeira escuta, configurando o *brain-storming* mencionado por ele anteriormente.

A possibilidade desse tipo de antecipação à compreensão do documento oral foi percebida e utilizada por alguns participantes em outros momentos da formação. Como podemos observar mais claramente no enunciado do Participante Inexperiente PI4, produzido na *Semana 6*, cujo vídeo apresentava um professor universitário explicando o desenvolvimento de seu curso ao longo do ano letivo:

PI4: “ O que vocês imaginam do sistema universitário francês? Como seria uma aula? (Questões genéricas para provocar)

A partir dessa resposta, depreendemos a capacidade do participante de se apropriar das possibilidades de exploração dos documentos orais.

Contudo, nenhum dos participantes serviu-se dessa possibilidade em suas próprias propostas de didatização, deixando o espaço para *consigne général* (enunciado geral) em branco, como podemos observar nas *Fiche d’activité pour l’apprenant da Semana 6*, nas quais foram levados a produzir questões de compreensão (Cf. Tabela 69)

Entendemos que outra forma de introduzir documentos orais seria solicitar a leitura das questões de compreensão propostas na atividade com o objetivo de levar os alunos a elaborar hipóteses sobre o documento oral, como sugerimos na *Fiche d’activité pour l’apprenant da Semana 3*:

Enunciado geral Fiche d’activité pour l’apprenant da Semana 3
Lisez attentivement les questions ci-dessous et réfléchissez à propos des informations demandées. Quel serais le sujet général de ce document ?
Qu’est-ce que vous savez à propos de ce sujet ? Discutez avec vos collègues.

A leitura prévia das questões, no nosso entender, é prática que auxilia os alunos nas atividades de CO em sala de aula e que os participantes partilham dessa opinião, pois, a cada uma das semanas de formação, solicitavam um momento para ler as *Fiche d’activité pour l’apprenant* antes de ouvirem ou assistirem ao documento oral apresentado. Ademais, essa foi uma das práticas apontadas por PE4, enquanto procedimento de aluno. Isso nos permitiu discutir e refletir com o grupo sobre as etapas que os participantes adotam ao escutar documentos orais, como é possível observar na resposta abaixo e já exposta anteriormente:

PE4: “Primeiro leio as questões, depois identifico quem fala, com quem fala, sobre o que, quando, etc.”

Ainda com relação à leitura prévia das questões como forma de introduzir o documento oral é o fato de que, dessa forma, os alunos podem tomar conhecimento de quais informações são solicitadas, pois as questões conduziram a escuta, como exemplificamos, abaixo, com o enunciado de PE4, também já exposto anteriormente:

PE4: “Os alunos realizam uma escuta mais direcionada.”

Com esse direcionamento da compreensão, é possível desassociar a noção de compreensão da tentativa de traduzir todas as palavras, que dificulta, em última instância, o desenvolvimento da competência de compreensão oral.

Antes de dar início a análise da subcategoria *Abordagem/compreensão global*, é necessário lembrar que, em todas as *Fiches d’activité pour l’apprenant* utilizadas ao longo da formação, introduzidos o subtítulo *Pour une compréhension globale* com o objetivo de sinalizar para os participantes que as questões propostas nessa parte possuíam algumas particularidades e, assim, leva-los à reflexão sobre essas particularidades.

A título de exemplo, retomamos as perguntas que compuseram a parte *Pour une compréhension globale* da *Fiche d’activité pour l’apprenant* apresentada na *Semana 4*:

Pour une compréhension globale...

1. Identifiez la situation et cochez la bonne réponse:
 - a. Qui parle dans la vidéo ?
 - b. Le lieu de la communication est :
 - c. Quel est le sujet général de la vidéo ?
 - d. Quel est l’objectif de cette vidéo ?
2. Identifiez d’autres langages et notez quelles informations sont données par la vidéo :

Com perguntas que visavam identificar os locutores envolvidos, o contexto de produção, os objetivos da comunicação e o tema, além de perguntas que focalizavam a identificação de elementos como números, nomes próprios, imagens que auxiliassem a construção de sentido, buscamos sinalizar para os participantes qual o objetivo das perguntas de compreensão global do documento, ou seja, que elas ajudariam o aluno a “descobrir

elementos suficientes do discurso para compreender sua significação geral”. (FERROUKHI , 2009, p. 277)⁹⁴

Nesse sentido, foi possível identificar nas respostas dos participantes a percepção da função da compreensão global, como exemplificamos a seguir:

PE2: “[...] a partir da definição do tema, a compreensão mais precisa se torna mais fácil.”

PE3: “[...] pois ajuda o aluno a compreender a natureza do documento sonoro.”

PE4: “[...] Dessa forma, o estudante pode compreender o contexto da informação.”

Os Participantes Experientes PE2, PE3 e PE4, a partir da análise e reflexão sobre as questões propostas para a compreensão global afirmam que a compreensão global ajudaria a compreender o documento em seus detalhes. PE3 se refere à *natureza do documento* que interpretamos como tipo de documento, contexto e definição do tema como objetivos dessa etapa. PE2, em específico, aponta que a partir da definição do tema, a compreensão das informações será facilitada.

Ao serem solicitados a propor questões de compreensão global, os participantes imprimiram essa percepção, como podemos observar claramente nas questões elaboradas pelo Participante Experiente PE2:

⁹⁴ Tradução nossa. No original: apprendre à découvrir suffisamment d'éléments du discours pour en comprendre la signification générale.

1. *Oú sont les personnes qui présentent leurs idées dans la vidéo?*

Monsier A – bureau à l’université

Dame B – bibliothèque

Monsier C – laboratoire

2. *Que font-ils comme métier?*

3. *Quel est le thème général dont ils parlent?*

4. *Ils discutent l’acquisition du langage surtout pour quel groupe d’âge?*

5. *Quel est le linguiste que les deux messieurs citent?*

6. *Comment ces personnages parlent-ils le français leur prononciation est claire?*

Em suas questões, PE2 guia a escuta dos alunos para elementos gerais do documento, como local em que estão os personagens envolvidos, profissão, tema geral, além de solicitar a identificação do nome do linguista sobre o qual falam os locutores e mesmo sobre o modo de pronuncia dos locutores.

O Participante Experiente, PE1 focalizou a identificação das palavras transparentes, como meio de auxiliar a escuta dos alunos com a questão *Quels sont les mots transparents de la vidéo ?*. No entanto, esse participante, especificamente, também propôs questões que focalizavam o conteúdo de comunicação:

1. *D’après la vidéo, quelle est l’importance d’identifier les mécanismes d’acquisition du langage ?*

2. *Est-ce que le langage est inné ou est-il acquis ?*

Ao indagar sobre a importância de identificar os mecanismos de aquisição da linguagem e se a linguagem é inata ou adquirida, esse participante vai além da compreensão de elementos do discurso que ajudem a compreender sua significação geral e já se refere a informações que poderiam ser solicitadas na compreensão mais detalhada, pois estão relacionadas ao teor da mensagem. Esse fato é explicado por ele ao ser perguntado sobre as dificuldades em elaborar as questões de compreensão global:

PE1 : “ A dificuldade primeira em não perguntar algo muito específico. Outra foi de chamar atenção para as informações realmente pertinentes. ”

Essa dificuldade em separar elementos mais gerais de informações concernentes ao conteúdo da mensagem também foi apontado por outros participantes:

PE2: Eu hesitei em fazer exercícios de múltipla escolha ou não. E não é evidente separar as questões gerais das mais específicas.

PI1: Como é um assunto um pouco difícil, eu acho que o vídeo tem muitos detalhes que são cruciais para a compreensão global, assim foi difícil de separar os detalhes do global.

Mesmo informando sua dificuldade em separar as informações a serem solicitadas para elaborar suas questões de compreensão global, é possível perceber que o Participante Inexperiente PI1 foi capaz de focalizar elementos gerais do documento oral *Le langage dans la tête*, como podemos observar

De quel sujet la vidéo parle?

Pourquoi, dans un moment de la vidéo, il y a des enfants?

Qui sont les personnes qui parlent dans la vidéo?

PI2, ao elaborar as questões de compreensão global da *Semana 6*, afirmou que suas dificuldades estavam em elaborar questões gerais que auxiliem os alunos a *se situarem no documento*. A partir de sua resposta, é possível depreender seu entendimento sobre a compreensão global:

PI2: “Encontrar questões que ajudem os alunos a se situarem no documento: quem está falando, por que, quando?”

Mais um exemplo produzido por Participante Inexperiente, PI4 também se mostrou sensibilizado com relação a compreensão global:

1. *Qui parle à la vidéo? À qui?*
2. *Où se passe-t-il la vidéo?*
3. *Quel est le sujet général de la vidéo selon votre avis? Justifiez en donnant des mots clés que vous avez attendez.*

Com as perguntas sobre quem fala e para quem, o local onde se passa o vídeo e o assunto geral, é possível perceber a apreensão dos objetivos da compreensão global. Chamamos a atenção para o pedido de justificativa relacionado ao assunto do vídeo a partir de palavras chave, pois, assim, esse participante também chama a atenção para o título que aparece no início do documento, bem como para a identificação das palavras chaves, que podem ser identificadas a partir de palavras transparentes, assim como sugeriu o Participante Experiente PE1, mobilizando assim, diversas estratégias.

Antes de dar início a análise da subcategoria *Abordagem/compreensão detalhada* é necessário lembrar que, em todas as *Fiches d'activité pour l'apprenant* utilizadas ao longo da formação, introduzidos o subtítulo *Pour une compréhension détaillée* com o objetivo de sinalizar para os participantes que as questões propostas nessa parte possuíam algumas particularidades e, assim, levá-los à reflexão sobre essas particularidades.

A título de exemplo, retomamos as perguntas que compuseram a parte *Pour une compréhension détaillée* da *Fiche d'activité pour l'apprenant* apresentada na *Semana 5*:

Pour une compréhension plus détaillée ...

1. Qu'est-ce que le langage ?
2. Quelle est la forme de manifestation du langage ?
3. Quelle est la différence entre langage et langue ?
4. À quel âge pouvons-nous dire qu'un enfant sait parler ?
5. Pourquoi les enfants apprennent-ils à parler si vite ?
6. Qu'il y a-t-il derrière la diversité des langues selon Noam Chomsky ?
7. Après 45 ans, quelle est l'opinion des linguistes sur les idées de Chomsky ?

Com perguntas que visavam identificar informações apresentadas pelos locutores sobre o tema linguagem, buscamos sinalizar para os participantes qual o objetivo das perguntas de compreensão detalhada do documento, ou seja, levar o aluno a “tomar

conhecimento daquilo que se quer escutar (em uma passagem específica, em uma categoria de informações, no discurso oral) ”(FERROUKHI , 2009, p. 277)⁹⁵ .

Nesse sentido, foi possível identificar nas respostas dos participantes a percepção da função da compreensão detalhada, como exemplificamos a seguir:

PE1 : “ É importante para compreender conteúdos e argumentos para que o ouvinte possa se posicionar, mas até antes é importante que ela tenha acesso às informações.”

O Participante Experiente PE1 salienta a importância de compreender o conteúdo e argumentos e ter acesso às informações apresentadas no documento, justificando-se pela necessidade de se posicionar sobre um determinado assunto. Esse posicionamento poderia ser realizado após a compreensão, pois, para tal, seria necessário conhecer as informações apresentadas pelos locutores.

A partir disso, por exemplo, uma atividade que focalizasse o debate dessas informações poderia ser feita, como sugerido por ele em outros momentos da formação. Acreditamos que a indicação frequente de debates por parte de PE1 se deve ao fato de sua experiência com níveis mais avançados e pelo seu interesse na produção oral, como explicitou de maneira informal ao longo das conversas durante a realização das atividades semanais.

O Participante Inexperiente PI4 também apontou a compreensão do conteúdo, além de salientar o direcionamento para informações importantes:

PI4 : “ Porque faz com que o aluno se concentre sobre as informações importantes sem a ânsia de compreender todas as palavras”

O direcionamento da escuta também é apontado pelo Participante Inexperiente PI2, ao explicar seus objetivos ao propor as questões:

PI2 : “ Tentar sinalizar ao aluno o que ele deve prestar atenção para entender um documento autêntico.”

⁹⁵ Tradução nossa. No original: [...] apprendre à prendre connaissance de tout ce qu'on veut écouter (dans un passage particulier, dans une catégorie d'informations, dans un discours oral)

Ao relacionar as questões propostas ao direcionamento da escuta e, assim, a compreensão de determinadas informações, entendemos que houve a sensibilização concernente a compreensão detalhada. Constatação evidenciada pelas questões propostas pelos participantes ao serem levados a elaborar a parte *Pour une compréhension plus détaillé* da *Fiche d'activité pour l'apprenant* na *Semana 6*.

O Participante Experiente PE4 explicita sua percepção sobre a compreensão detalhada ao elaborar perguntas que focalizaram as informações dadas pelo professor sobre seu curso, como observamos a seguir:

1. *Quando começa o ano universitário na França?*
2. *Qual é a carga horária do curso "Droit constitutionnel"?*
3. *Transcrivez un des conseils du professeur qui fait ce cours. À votre avis, pourquoi il dit ça?*
4. *Quel est le semestre, quand est-ce que commence l'année universitaire en France?*
5. *Quelle est la charge horaire?*

Chamamos a atenção para a questão *Transcrivez un des conseils du professeur qui fait ce cours*, pois ao solicitar a transcrição do conselho dado pelo professor, PE4 coloca em questão a capacidade dos alunos de identificar todas as palavras do documento proposto e em seguida escreve-las. Em certa medida, essa atividade poderia ser realizada pelo nível indicado por ele, a saber, B2, contudo, acreditamos que mais de três escutas seriam necessárias e, desse modo, poderia ser feita como atividade para casa.

Os Participantes Inexperientes PI2 e PI4 propuseram perguntas ligadas às informações dadas pelo professor, locutor do documento oral em questão:

PI2

1. *Quelles sont les contenus du programme?*
2. *Quelle comparaison fait le professeur*

PI4

1. *Quelle est la durée du cours?*
2. *Un semestre signifie quelle période?*

A partir das questões que visam identificar os conteúdos do programa, a duração do curso e o período do semestre, percebemos que esses participantes foram sensibilizados a respeito da compreensão detalhada.

Por fim, a análise das propostas de atividade dos participantes nas *Semanas 5 e 6* demonstrou que as questões pouco variaram quanto à tipologia adotada, aspecto tratado na análise da categoria *Didatização*, pois houve certa preferência por questões dissertativas fechadas e abertas. Acreditamos que o pouco tempo para elaborar as questões em sala de aula tenha sido fator determinante, pois nossas atividades foram realizadas durante uma hora, tempo concedido pela professora responsável pela disciplina *Atividades de Estágio-Francês*, como explicitado na *seção Metodologia*.

5. Etapa de (auto) avaliação - Questionário de (auto) avaliação do módulo

A análise e discussão dos dados oriundos do *Questionário de (auto) avaliação do módulo* buscou identificar se as apreciações dos documentos orais apresentados, o contato com as propostas de didatização, a elaboração de questões e as (meta) reflexões realizadas ao longo do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês* contribuiriam na formação para o ensino da CO dos professores em formação, participantes da pesquisa.

Dos 8 inscritos na disciplina *Atividades de Estágio-Francês*, 7 estavam presentes na última aula desse curso e, assim, responderam ao questionário proposto para (auto) avaliação do módulo de formação, produto e objeto desta pesquisa.

Como exposto anteriormente, *Apresentação dos dados*, com o *Questionário de (auto) avaliação do módulo* visamos permitir que os participantes avaliassem sua atuação ao longo das 7 semanas de formação e, a partir dessa (auto) avaliação, verificar a eficácia das atividades desenvolvidas com relação a sensibilização para o ensino da CO.

Composto por duas partes, propusemos na *Parte I*, cujo foco recaiu sobre os aspectos trabalhados ao longo do módulo, duas perguntas que resumiram o módulo nos âmbitos: da seleção e análise de documentos orais e da didatização e procedimentos metodológicos, tocando, desse modo, as três categorias analisadas. Retomamos, a seguir, as perguntas:

Questão 1. Você sabe escolher um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula? Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados:

Questão 2. Você sabe como explorar um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula? Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados:

A análise das respostas dos participantes à questão 1 corroborou nossas percepções apontadas anteriormente nas análises concernentes à categoria *Crerios de escolha de documentos orais.*, pois é possível observar, de modo geral, a sensibilização dos participantes a respeito de aspectos relacionados à análise e seleção de documentos orais a serem utilizados em atividades voltadas para o desenvolvimento da CO.

Dentre os participantes que responderam ao questionário 71,42% informou que o conteúdo tratado não necessariamente deve estar de acordo com o conteúdo do livro utilizado, demonstrando, assim ter percebido que o professor pode considerar outros aspectos, como interesse e necessidade dos alunos, por exemplo, ao escolher documentos para o ensino e desenvolvimento da CO.

71,42% dos participantes informaram que a velocidade da fala dos locutores não é fator determinante para a seleção do documento oral e 100% apontou que materiais autênticos podem ser utilizados com níveis iniciantes, sinalizando, assim, a importância da didatização de documentos orais como forma de possibilitar o uso de documentos autênticos em atividades que focalizem o desenvolvimento da CO.

Com a análise das respostas dos participantes à questão 2, que se referiu às categorias *Didatização e Etapas metodológicas para exploração de documentos*, é possível observar, de modo geral, a sensibilização dos participantes a respeito de aspectos relacionados à elaboração de questões e procedimentos metodológicos a serem considerados ao propor as atividades voltadas para o desenvolvimento da CO. Corroborando, também, nossas percepções oriundas da análise dessas duas categorias.

Todos os participantes que responderam ao questionário (100%) apontaram que não há necessidade de incentivar o aluno a compreender todas as palavras do documento, sinalizando, assim, haver percebido a importância das questões como forma de orientar a escuta.

A análise dos dados oriundos dessa segunda questão também demonstrou que houve sensibilização com relação à forma de introduzir o documento oral a ser trabalhado, pois 100% dos participantes também concordaram que o aluno deve ser incentivado a elaborar hipóteses sobre o documento oral, bem como mobilizar seu conhecimento prévio no processo

de compreensão. Como vimos na análise da categoria *Etapas metodológicas para exploração de documentos*, esses dois aspectos podem ser considerados na pré-escuta, mas não foram abordados nas propostas de atividade elaboradas pelos participantes.

No que se refere à compreensão global, 100% os participantes reconheceram seu caráter facilitador em função de seus objetivos, como, por exemplo, identificar o tipo de documento, o tipo de comunicação e o contexto. 85% dos participantes também reconheceram o caráter facilitador da compreensão detalhada na medida em que ajuda a de identificar informações relacionadas ao conteúdo das informações.

Sobre as questões empregadas nas atividades de CO, 85% dos participantes concordaram que elas facilitam o processo de compreensão do documento e 100% indicou que elas podem guiar a escuta do aluno, fazendo-o prestar atenção às informações solicitadas. Ainda sobre as questões, 100% dos participantes concordaram que elas devem ser adaptadas ao nível dos alunos, na medida em que a tipologia das questões pode influenciar no grau de dificuldade da CO.

Com relação à *Parte II*, cujo foco recaiu sobre a avaliação do módulo, buscamos saber a opinião dos participantes sobre a forma adotada para a elaboração e realização das atividades e em que medida elas foram pertinentes ou não, bem como conhecer suas sugestões para um próximo oferecimento. Para tal, os participantes responderam, de forma dissertativa, à questão *Das atividades propostas ao longo da formação sobre o ensino da compreensão oral, escreva o que considerou mais interessante e significativo. Aponte, também, o que considerou negativo*.

Com a análise das respostas obtidas, é possível afirmar que a avaliação do módulo foi positiva, pois, tanto Participantes Experientes, quanto Participantes Inexperientes, indicaram as contribuições do módulo para a formação de futuros docentes para o ensino da compreensão oral.

As respostas dos Participantes Experientes PE2 e PE3 demonstraram que as atividades e reflexões realizadas ao longo da formação ampliaram as possibilidades de trabalho com documentos autênticos para o desenvolvimento da CO, contribuindo, também, para a formação de docentes :

PE3: “Podemos ver através dessa e de outras atividades que qualquer tipo de documento pode ser usado em vários níveis diferentes: tudo depende do tipo de atividade a ser proposto.”

PE2: “A maneira como se pode escolher um áudio ou vídeo de acordo com o interesse e o nível dos alunos. E observar que nem sempre o que consideramos difícil é inabordável para os alunos (o primeiro vídeo que você mostrou). Os exercícios podem ser adaptados e facilitar a compreensão.”

A contribuição do módulo para a formação de futuros docentes pode ser constatada no relato do Participante PI3, que descreve sua mudança de postura em relação as atividades de CO. Esse relato demonstrou a análise desse participante sobre seu percurso ao longo da realização das atividades:

PI3 : “Consegui compreender que, dependendo da forma que se trabalha com o documento, é possível aplicá-lo a diferentes níveis. Por exemplo: Sobre um dos vídeos, eu comentei que era muito difícil utilizar com níveis iniciantes, porém, após a atividade, percebi que era possível abordar de uma forma que se explorasse questões pontuais, que mesmo os alunos com menos conhecimentos poderiam compreender (sem entender palavra por palavra)./ Não consigo apontar algo negativo, pois tudo que vi nessas aulas me ajudaram a compreender um pouco de uma área com a qual eu não tinha nenhuma proximidade.”

O Participante Inexperiente PI4 destacou a dinâmica adotada para o desenvolvimento do módulo como ponto positivo, como é possível constatar em seu relato:

PI4: “Todas as atividades me pareceram interessantes pois sempre propuseram um documento oral e questões reflexivas sobre como didatizar o documento, construir atividades, etc.”

O tempo despendido para a realização das atividades ao longo do módulo foi considerado insuficiente, podendo ser estendido, como sugere o Participante Inexperiente PI4:

PI4: “Acredito que o único ponto negativo tenha sido o tempo, pois poderíamos ter tido mais tempo para pensar e refletir melhor sobre as questões.”

As temáticas dos documentos orais utilizados para o desenvolvimento do módulo, relacionadas, de modo geral, ao contexto universitário, foi outro aspecto observado na análise das respostas obtidas. O Participante Inexperiente PI2 indicou como ponto negativo:

PI2: “O que considerei negativo foi o tipo de documento utilizado (aula de Ensino Superior).”

No entanto, a resposta de PI2, não forneceu elementos relacionados às razões pelas quais a temática foi indicada como ponto negativo.

De modo geral, a análise das respostas e dos relatos dos participantes demonstrou que houve sensibilização, às questões concernentes ao ensino da CO abordadas nesta pesquisa.

Por fim, as análises dos dados ao longo do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês* demonstraram que criar instrumentos para promover a metareflexão foi produtivo na medida em que, por meio da realização das atividades e da reflexão sobre elas é possível gerar aprendizado em formação de futuros professores.

Percebemos, como explicitamos quando das análises das respostas obtidas durante a *Etapa de atividades formativas*, que os participantes mobilizaram seus conhecimentos oriundos de suas próprias experiências de aprendizagem, para realizarem as atividades, demonstrando certa intuição pedagógica.

Essa intuição pedagógica, oriunda da interação com o material analisado, da interação com os colegas e das próprias experiências configura o sentido de plausibilidade proposto por Prabhu (1987).

Entendemos que os Participantes Experientes também lançaram mão de suas próprias vivências de ensino-aprendizagem, e deixaram transparecer intuição pedagógica quando do tratamento de aspectos que não dominavam, mas a percepção demonstrada pelos PI foi mais evidente.

A partir das respostas dos participantes com relação à avaliação do módulo de formação, entendemos que proporcionamos um espaço de reflexão-crítica no qual todos os

participantes voltaram-se para seus próprios fazeres, experientes ou não, haja vista a alteração na percepção apresentada por eles.

Nesse sentido, acreditamos ter, não apenas os sensibilizado com relação ao ensino da CO, mas também contribuímos, ainda que modestamente, para a construção inicial de identidades reflexivas e autônomas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

After climbing a great hill, one only finds that there are many more hills to climb.

Nelson Mandela

Com esta pesquisa, buscamos compreender e responder, pelo viés do ensino, alguns questionamentos ligados ao desenvolvimento da competência de compreensão oral em Língua Estrangeira.

Desenvolver uma pesquisa sobre o ensino da compreensão oral no contexto de formação inicial de professores mostrou-se, num primeiro momento, difícil de ser realizada, tendo em vista a ausência de espaços dedicados à na formação do aluno de licenciatura em Letras e habilitação em LE na Universidade de São Paulo.

Nesse sentido, repetimos uma pergunta que já fizemos nesta dissertação: Como pensar sobre o desenvolvimento da compreensão oral na perspectiva do ensino, visando formar futuros professores para o trabalho com essa competência?

A partir de nossos próprios questionamentos sobre o lugar da CO nos cursos de LE, assim como da identificação das demandas de formação sobre esse tema a partir da observação do atual contexto de internacionalização, buscamos compreender quais as dificuldades enfrentadas por futuros professores ao se depararem com a necessidade de analisar, selecionar e didatizar documentos para o trabalho de desenvolvimento da competência de compreensão oral em sala de aula.

.A oportunidade e a abertura que tive na disciplina de Licenciatura *Atividades de estágio - Francês* tornaram possível a elaboração e realização do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês*, viabilizando, assim, o desenvolvimento desta pesquisa, tal qual foi realizada, ou seja, focalizando uma sensibilização ligada às *práticas* de ensino.

No seu decorrer, com relação ao primeiro tema, formação inicial de professores, buscamos compreender quais as necessidades dos alunos de licenciatura relacionadas ao ensino da CO, com vistas a promover uma sensibilização didático-metodológica.

Com relação ao segundo tema, compreensão oral, buscamos compreender quais aspectos relacionados à CO devem ser considerados quando pensamos em seu ensino, buscando integrá-los à formação crítico-reflexiva dos futuros professores.

No contexto de formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras, a formação didático-metodológica e o ensino da compreensão oral são questões complexas que, embora tratadas por diversos pesquisadores, devem ser discutidas em conjunto, em um espaço no qual as questões práticas, do cotidiano da sala de aula sejam levadas em consideração, indo além âmbito teórico.

Um aspecto muito importante a ser destacado se refere à criação dos instrumentos de pesquisa que, para além da pesquisa, prestaram-se ao papel de instrumentos formativos. Para cada um dos questionários e fichas propostos, foi necessário um longo estudo, pois deveriam possibilitar a coleta de dados e, ao mesmo tempo, promover a reflexão crítica dos participantes, levando-os a assumir diferentes papéis ao longo da formação.

Optamos por elaborar um módulo com um teor mais prático e associá-lo à formação crítico-reflexiva, pois minha própria experiência enquanto estudante de Letras, minha formação enquanto licencianda e o trabalho vivenciado no Curso de Francês para Iniciantes demonstraram que esse era um caminho ainda pouco percorrido.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, acreditamos que a pesquisa-ação adotada como método para desenvolvimento desta pesquisa, foi coerente com nossos objetivos, pois nos permitiu a elaboração e realização do módulo de formação *Ensino da compreensão oral em Francês* e, conseqüentemente a intervenção e interação direta com os participantes da pesquisa com o intuito de propiciar questionamentos, reflexões e transformações acerca do ensino da CO.

Verificamos que o fator que mais mobilizou o engajamento dos participantes foi a possibilidade de, por meio das atividades propostas, vivenciar os processos de didatização à medida que analisavam os documentos orais apresentados, bem como, num primeiro momento, as questões de compreensão elaboradas pela pesquisadora. Num segundo momento, ao elaborarem parcial ou totalmente as atividades de CO, puderam exercer, de forma prática, o papel de professor que elabora material pedagógico para o desenvolvimento da compreensão oral.

Entendemos que nossa escolha mostrou-se acertada, pois o modo como as fichas que compuseram as atividades foram elaboradas, nos permitiu aliar a formação de futuros professores à produção de coletas de dados necessários para a pesquisa sem prejuízos à pesquisa ou à formação. Ademais, por meio da análise de conteúdo, pudemos eleger categorias a partir das respostas dos participantes que nos auxiliaram na tarefa de deprender suas reflexões sobre os diferentes aspectos envolvidos no ensino da CO, bem como verificar a eficácia da nossa proposta de formação. Nesse sentido, entendemos que com a utilização de instrumentos formativos metareflexivos, especificamente elaborados para um determinado público, é possível gerar aprendizado na formação de futuros professores e promover o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva na medida em que configuram espaço para que o licenciando analise seu próprio fazer.

Percebemos que essa formação inicial, ainda durante a licenciatura, possibilitaria aos jovens professores sentirem-se mais seguros para o trabalho com o ensino da compreensão oral na medida em que, a partir de suas experiências de aprendizagem enquanto licenciando, pudessem propor soluções de ensino mais conscientes.

Nesse sentido, ao longo da execução do módulo e do desenvolvimento desta pesquisa, percebemos que o incentivo ao desenvolvimento de uma postura analítica, de uma postura reflexiva frente às situações de ensino não deve ser incentivado apenas quando o professor já iniciou suas práticas pedagógicas em sala de aula, como no caso das formações continuadas. O pensamento crítico-reflexivo deve ser estimulado já nas formações iniciais, a fim de auxiliar a construção da identidade dos jovens professores e levá-los a se apropriarem do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A importância do artigo de Edward M. Anthony (1963) e sua tradução hoje. **História de Ensino de Língua no Brasil**, ano 5, n. 5. Jan/2011.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Ed. Especial, v. 9, pp. 9-19. São Paulo: APLIESP, 2006.

_____. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In FORTKAMP, MAILCE, B. M., TOMITCH, L. M. B., **Aspectos da Língua Aplicada**. Florianópolis: Insular, pp. 33-47, 2000.

_____. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In **Apliemge – Ensino e Pesquisa**. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p. 29-41, 1997.

ANTHONY E. M. Abordagem, método e técnica. (Tradução) MEIRELES, A. J., ALBUQUERQUE RODRIGUES, V. M., ALMEIDA FILHO, J. C. P. **História de Ensino de Língua no Brasil**, ano 5, n. 5, Jan/2011.

ARANDA, M. Del C. de la T. **Interações orais online no ensino do francês, língua estrangeira: o projeto Cefradis**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (Tese: Doutorado). São Paulo, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEACCO, J.C. Tâches, compétences de communication et compétences formelles. **Synergies Brésil** n° spécial 1 - 2010 pp. 97-105. Disponível em <<https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>> Última consulta em: 14 de novembro de 2016

_____. Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. **Revue japonaise de didactique du français**, Vol. 3, n. 1, Études didactiques – oct. 2008. Disponível em : <<http://sjdf.org/pdf/01Beacco.pdf>> Última consulta em 14 de novembro de 2016.

BELLER, G.; SCHWARZ, D.; HUEBER, T.; RODET, X. **Le débit de parole en Français**. 2006. Disponível em <<http://articles.ircam.fr/textes/Beller05f/index.pdf>> Última consulta em 14 de novembro de 2016.

BERTOCCHINI, P., CONSTAZO, E. **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**. Clé International, 2008.

- BORGES, E. F. V., PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa do ensino de línguas. **Linguagem & Ensino: Pelotas**, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul-dez/2011.
- BRASIL, **Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União**, Seção 1. p. 9, Brasília, 4 de março de 2002.
- BROWN, H. D. English Language Teaching in the « Post-Method » Era : Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In : RICHARDS, J. C., RENANDYA, W. A. (orgs). **Methodology in Language Teaching : An Anthology of Current Practice**. Cambridge University Press, p. 9-18, 2002.
- CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In : RITHARDS, J. C., SCHMIDT, R. W. (orgs.) **Language and communication**. New York : Longman, 1983.
- CANALE, M., SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, v. 1, n. 1, 1980.
- CARRETTE, E. 2001. « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ».In CARTON, F. **Le Français dans le Monde**. Recherches et applications. Janvier 2001, pp.128-132). Paris : CLE International.
- CESTARO, S. A. M. Ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista Helb**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte/USP, 2003.
- CHAMOT, A. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching .**Electronic Journal of Foreign Language Teaching** 2004, Vol. 1, No. 1, p. 14-26. <Disponível em <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>> Última consulta em 10 de janeiro de 2017.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro de referência para línguas. Aprendizagem, Ensino. Avaliação**. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>.
- CORNAIRE, C. **La compréhension orale**. Paris : CLE International, 1998.
- _____, RAYMOND, P. M. **La production écrite**. Paris : CLE International, 1999.
- COSTA, H., PARPETTE, C. Formation culturelle et linguistique des étudiants brésiliens en mobilité universitaire en France : projet de recherche de l'Université de São Paulo et de l'Université de Lyon 2. **Synérgies Brésil**, v. 1, n. 10, p. 11-21. 2012.
- CUQ, J.P, **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. CLE Iternacional, 2003

CUQ, J. P., GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.** Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FERROUHKI, K. La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. In.Synergies Algérie n° 4 - 2009 pp. 273-280. Disponível em < <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>> Última consulta em 14 de novembro de 2016.

GERHARD, T. A., SILVEIRA, D. T. (orgs) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERMAIN, C. Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, v. 3, n. 1-2, p. 23-233, 2000.

_____. **Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire.** Paris : CLE International, 1993.

HYMES, D. H. **Vers la compétence de communication.** Trad. MUGLER, F.Paris, Didier, 1991

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching.** Yale University Press, 2003.

_____. The post method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quartely**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. Disponível em < <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>> Última consulta em 14 de novembro de 2016.

_____. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. < <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>> Última consulta em 14 de novembro de 2016.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I., VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1998.

LHOTE, E. **Enseigner l'oral en interaction.** Percevoir, Écouter, Comprendre. Hachette, 1995.

LHOTE, E. Pour une didactologie de l'oralité. **Ela. Études de linguistique appliquée.** 2001/3 n°123-124. p. 445-453. Disponível em < <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3.htm>> Última consulta em 14 de novembro de 2016.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGIANTE, J-M., PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris : Hachette, 2004.

_____. **Le français sur objectif universitaire**. Paris : PUG, 2011.

NARCY-COMBES, J-P. **Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable**. Paris : Ophrys (Collection Autoformation et enseignement multimédia), 2005.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. V. **Learning Strategies in second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990

PARPETTE, C. De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. **Les Cahiers de l'Acedle**, v. 5, n. 1, 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETTER, M. Linguagem, língua, Lingüística. FIORIN, J.L. (org) **Introdução à lingüística volumes 1 e 2**. 2003. p. 5-24. Versão digital. Disponível em <<http://www.aedmoodle.ufpa.br/>> Última consulta 14 de novembro de 2016.

PORCHER, L. **Le français langue étrangère : Émergence et enseignement d'une discipline**. Hachette. Paris, 1995

PRABHU, N. S. **Second Language Pedagogy**. New York : Oxford University Press, 1987.

_____. There'ss no best method – why ? **Tesol Quartely**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990. Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=90A5FBC9223F33B4DE2D7D95682E08DD?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf>> Última consulta em 14 de novembro de 2016.

PRODANOV, C. C., FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan, CLÉ International, 1988.

_____. Les tâches dans la logique actionelle. **Le français dans le monde**, . 347, p. 80-81, set-out, 2006.

_____. **Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères**, Paris : Association des professeurs de langues vivantes, 2009. Disponível em <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>> Última consulta em 14 de novembro de 2016.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approches and Methods in Language Teaching : A description and analyses**. Cambridge University Press, 1986.

ROSEN, E. La mort annoncée des « quatre compétences » – pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. **GLOTTOPOL – Revue de sociolinguistique en ligne**, n° 6, juillet 2005. Disponível em <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf> Última consulta 14 de novembro de 2016

_____. **Le Point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues**. Paris : CLE International, 2007.

ROST, M. Listening Tasks and Language Acquisition. **JALT Publication – Conference Proceedings**, p. 18-28. 2002. Disponível em <<http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>>. Última consulta 14 de novembro de 2016

SHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2 Ed. São Paulo : Editora Cortez, 1986.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Anuário Estatístico**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle#> , 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento para uso dos dados coletados⁹⁶**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DOS DADOS COLETADOS**

Eu, _____,
portador do CPF _____, do RG _____ e do
NºUSP _____, aluno da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, autorizo Hyanna C. D. Medeiros, aluna de mestrado do Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da
FFLCH-USP, sob orientação da Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, a usar os
dados por mim fornecidos durante as atividades desenvolvidas na disciplina Atividades de
Estágio – Francês ao longo do segundo semestre de 2015.

São Paulo, _____ de _____ de 2015.

Assinatura

⁹⁶ Os *TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA USO DOS DADOS* assinados não foram divulgados nessa dissertação para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa. Eles encontram-se sob a posse da pesquisadora em sua versão digital.

APÊNDICE B - Questionário diagnóstico *Avaliação de Perfil*

Nome (opcional):

Ano de ingresso:

E-mail (opcional):

Parte 1

Com relação a você...

1. Quantos anos você tem?

- a. Entre 18 e 20
- b. Entre 21 e 23
- c. Entre 24 e 26
- d. Mais de 26

2. Em que momento você está no curso de letras?

- a. Estou cursando a graduação (bacharelado-licenciatura)
- b. Terminei a graduação, agora faço apenas a licenciatura
- c. Estou cursando a pós-graduação
- d. Terminei a pós-graduação, agora faço apenas a licenciatura

Se você marcou as alternativas (a) ou (b) na questão anterior, responda às perguntas 2.1 e 2.2. Se você marcou as alternativas (c) e (d) na questão anterior, responda às perguntas 2.3 e 2.4.

2.1. Você fez ou faz iniciação científica? Sim Não

2.2. Se sim, qual a área de concentração da sua pesquisa?

2.3. Sua pesquisa é de mestrado ou doutorado? Mestrado Doutorado

2.4. Qual a área de concentração da sua pesquisa ?

3. Você possui experiência como professor?

- a. Sim, sou professor.
- b. Sim, já tive algumas experiências como professor.
- c. Não, nunca lecionei.

4. Se você marcou as alternativas (a) ou (b) na questão (3), informe há quanto tempo você leciona ou durante quanto tempo você lecionou língua francesa.

- a. Leciono francês há
- b. Lecionei francês durante

5. Se você marcou as alternativas (a) ou (b) na questão (3), por favor, assinale as opções que representam seu contexto de trabalho. (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)
- a. Escolas públicas
 - b. Escolas privadas (CEL, Colégio Santa Cruz, Liceu Pasteur, entre outros)
 - c. Escolas de idiomas (Aliança Francesa, IFESP, entre outras)
 - d. Centros de Língua, Cursos de Extensão ou outros cursos vinculados a uma universidade
 - e. Professor particular
6. Para você, enquanto aluno de língua estrangeira, o mais importante é:
- a. falar e ser compreendido
 - b. ouvir e compreender
 - c. escrever e ser compreendido
 - d. ler e compreender
 - e. outros :

Parte II

Com relação à compreensão oral...

7. Para você, o que é compreender um documento oral em sala de aula? Especifique:

8. Para você, o que é a compreensão oral em situações fora da sala de aula? Especifique:

9. O que você considera importante para compreender um documento oral? Em uma escala de 1 a 7, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais importante e 7 a alternativa menos importante.)

- a. identificar o contexto de produção (os falantes envolvidos, a situação de comunicação)
- b. identificar o contexto de uso (qual a finalidade do texto, informações relevantes)
- c. seu conhecimento sobre o assunto
- d. seu conhecimento o do léxico
- e. seu conhecimento da gramática
- f. traduzir as palavras desconhecidas
- g. ter acesso a um vocabulário em apoio à escuta

10. O que você acredita ser importante nas práticas de desenvolvimento da compreensão oral em francês? Em uma escala de 1 a 3, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais importante e 3 representa a alternativa menos importante)

- a. A competência estratégica de compreensão (inferência, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, contextualização, etc...)
- b. A competência sociolinguística é prioridade (contexto de recepção, contexto sociocultural, etc)
- c. A competência linguística é prioridade (léxico, gramática, etc.)

11. Em sua opinião, pensando na compreensão oral, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos de Francês Língua Estrangeira?

12. Pensando nas práticas ligadas à compreensão oral em sala de aula, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de Francês Língua Estrangeira?

13. Em sua opinião, quais materiais os professores de Francês Língua Estrangeira mais utilizam para o desenvolvimento da compreensão oral? Em uma escala de 1 a 6, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais utilizada e 6 representa a alternativa menos utilizada.)

- a. Áudio dos livros didáticos
- b. Áudio ou vídeo retirado de sites especializados em ensino de francês língua estrangeira (TV5.org, RFI.org – material produzido para fins educacionais)
- c. Áudio ou vídeo retirado de sites não especializados em ensino de francês língua estrangeira (Youtube, canais de rádio online – material produzido para fins de entretenimento)
- d. Músicas
- e. Trechos de filme
- f. Outros

14. Em sua opinião, há critérios para selecionar um documento oral a ser explorado em sala de aula? Quais são eles? Especifique.

15. Em sua opinião, quais tipos de atividade são mais utilizados para explorar um documento de compreensão oral em sala? Em uma escala de 1 a 7, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais utilizada e 7 representa a alternativa menos utilizada.)

- a. Questionário de múltipla escolha
- b. Tabelas
- c. Perguntas abertas
- d. Transcrições
- e. Lacunas
- f. Discriminação
- g. Outros

16. Em sua opinião, há critérios para definir o tipo de atividade para explorar um documento oral em sala de aula? Quais são eles? Especifique:

17. Descreva, brevemente, as etapas desenvolvidas em sala de aula para trabalhar um áudio ou áudio/vídeo.

18. E você, o que você faz quando precisa compreender um áudio?

**APÊNDICE C - Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 2: Erasmus?
Qu'est-ce que c'est?**

Depois de assistir ao Erasmus? Qu'est-ce que c'est?, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Você utilizaria o vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* nas suas aulas? Por quê?

2. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.

3. Para você, qual o nível do público que compreende esse vídeo? Justifique.

4. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas?

5. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas?

6. Quais recursos você utilizaria na exploração de uma atividade realizada a partir desse vídeo?

7. Lembrando que o foco recai apenas sobre a compreensão do documento, quanto tempo você acredita ser necessário para explorar esse vídeo em sala de aula?

8. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

APÊNDICE D - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 2 : Erasmus ? Qu'est-ce que c'est

Regardez attentivement la vidéo *Erasmus ? Qu'est-ce que c'est ?* et identifiez les informations demandées ci-dessous :

Pour une compréhension globale ...

Identifiez la situation

1. Qui parle dans la vidéo ?

2. La communication est :

- a. un entretien
- b. une conversation
- c. une présentation publicitaire

3. Quel est le sujet général de la vidéo ? Justifiez votre réponse.

4. Quel est l'objectif de cette vidéo ? Informer, expliquer, décrire, raconter, convaincre, etc. Justifiez votre réponse.

Identifiez des informations ponctuelles

5. Quels sont les noms des pays entendus ?

6. Quels sont les chiffres présentés dans la vidéo ?

7. Il y a-t-il des abréviations dans la vidéo ? Le sens de ces abréviations est-il présenté ?

8. Quels sont les mots transparents que vous avez entendus ?

Pour approfondir un peu plus...

9. Regardez la vidéo une deuxième fois et cochez la réponse la plus cohérente :

ERASMUS est :

- a. un programme d'échange académique en France
- b. un programme d'échange académique destiné à des étudiants et à des enseignants
- c. le seul programme d'échange mentionné dans la vidéo

10. Les nombres du programme ERASMUS. Regardez la vidéo une troisième fois et complétez les lacunes :

- a. La France, c'est le _____ pays en termes d'envoi d'étudiants.
- b. En effet _____ ERASMUS sont français.
- c. ERASMUS existe depuis _____.
- d. _____ pays intègrent ERASMUS.
- e. Au côté accueil, la France passe en _____ position.
- f. La France accueille _____ d'étudiants.

Pour bien comprendre

11. Après avoir compris la situation, identifiez les mots clés et les données ponctuelles de la vidéo, expliquez :

Qu'est-ce que c'est la GÉNÉRATION ERASMUS ?

**APÊNDICE E - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 2: Erasmus?
Qu'est-ce que c'est?**

Depois de assistir ao vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant*, por favor, reflita individualmente e responda:

1. Em que medida as questões formuladas favorecem a compreensão deste documento?
Justifique sua resposta.

2. Depois de assistir ao vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant* você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento?
Em quais pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta.

3. Que características do vídeo são facilitadoras para a compreensão? Quais as dificuldades?

APÊNDICE F - Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 3 : Un système explique

Depois de assistir ao vídeo *Un système expliqué*, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.

2. Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?

Iniciante completo A1 A2 B1 B2 C1 C2

3. Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique.

4. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo em suas aulas?

5. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em sala?

6. Você utilizaria outros documentos para auxiliar a compreensão do vídeo? Se sim, quais e em que momento? Justifique.

7. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

APÊNDICE G - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 3 : Un système expliqué

Lisez attentivement les questions ci-dessous et réfléchissez à propos des informations demandées. Quel serait le sujet général de ce document ? Qu'est-ce que vous savez à propos de ce sujet ? Discutez avec vos collègues.

Regardez attentivement la vidéo *Un système expliqué* et identifiez les informations demandées ci-dessous :

Pour une compréhension globale ...

1. Identifiez la situation et cochez la bonne réponse

- a. Qui parle dans la vidéo ?
 - () un professeur de physique
 - () un étudiant de physique
 - () le directeur de Lyon 1

- b. Le lieu de la communication est :
 - () un couloir
 - () une salle de classe
 - () un bureau

- c. Quel est le sujet général de la vidéo ?
 - () le système éducatif français
 - () les modalités d'enseignement supérieur en Europe
 - () les types d'établissement supérieur en France

- d. Quel est l'objectif de cette vidéo ?
 - () informer
 - () raconter
 - () convaincre

2. Identifiez d'autres langages et notez quelles informations sont données par la vidéo :

Pour une compréhension plus détaillée ...

3. Pour accrocher un peu plus, marquez vrai ou faux :

- a. Les Français sont admis à l'enseignement supérieur après le baccalauréat.
a. vrai faux
- b. Il y a 18 structures qui accueillent les étudiants français. vrai faux
- c. Grande-École et Université sont des synonymes de la même filière. vrai faux

4. Pour bien comprendre, regroupez les informations correctes :

| | |
|--------------------------------------|---|
| a. Sélection sur concours ou dossier | <input type="checkbox"/> les Grandes Écoles <input type="checkbox"/> les Universités |
| b. Pas de sélection | <input type="checkbox"/> les formations courtes |

APÊNDICE H - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 3 : Un système expliqué

Depois de assistir ao vídeo *Un système expliqué* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant*, por favor, reflita como professor, e responda:

1. Em que medida as questões formuladas favorecem a compreensão deste documento?

Justifique sua resposta.

2. Você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Que pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta.

3. Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão? Numere de 1 a 3, lembrando que 1 indica maior facilitação.

- () Os dados escritos
- () A duração do vídeo
- () A velocidade de fala do locutor
- () O assunto de interesse dos alunos
- () O conhecimento anterior a respeito do tema

4. A abordagem global de um documento oral é importante? Justifique.

APÊNDICE I -Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 4 : La pensée sociale

Depois de ouvir o documento *La pensée sociale*, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Com qual público você utilizaria esse documento? Justifique.

2. Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse documento?

Iniciante completo A1 A2 B1 B2 C1 C2

3. Explique porque você escolheu o nível acima.

4. Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique.

5. Com quais objetivos você utilizaria esse documento em suas aulas?

6. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse documento em sala?

7. Você utilizaria outros documentos para auxiliar a compreensão do documento? Se sim, quais e em que momento? Justifique.

8. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

APÊNDICE J - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 4 : La pensée sociale

Écoutez attentivement l'enregistrement *La pensée sociale* et identifiez les informations demandées ci-dessous. Cependant, avant de commencer, concentrez-vous également à l'introduction du document faite par le professeur :

Ce cours traite d'une forme classique et prototypique de la pensée sociale : les représentations sociales. Il travaille le concept selon Émile Durkheim.⁹⁷

Pour une compréhension globale ...

1. Identifiez la situation et répondez :

a. Qui parle dans la vidéo ?

b. Où se passe la communication ?

c. Quel est le sujet général de la vidéo ?

d. Quel est l'objectif de cette vidéo ?

Pour une compréhension plus détaillée ...

2. Pour accrocher un peu plus, identifiez la macrostructure du document et numérotez les options qui correspondent aux différentes parties constituant le document. Attention, il y a une option qui ne correspond pas au cours en question :

| | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> présentation du plan de cours | <input type="checkbox"/> explication de la représentation et des types de représentation |
| <input type="checkbox"/> rappelle du dernier cours | <input type="checkbox"/> annonce du prochain cours |
| <input type="checkbox"/> introduction au sujet | <input type="checkbox"/> présentation de Durkheim |

⁹⁷ Descrição apresentada pelo site no qual se encontra o vídeo em questão.

www.canal-u.tv/video/universite_rennes_2_crea_cim/la_theorie_des_representations_sociales.11585.

3. Attribuez des évènements aux dates :

| | | |
|------|------|------|
| 1858 | 1898 | 1917 |
| | | |

4. Selon les explications attribuées à Durkheim, complétez la grille ci-dessous avec les caractéristiques de chaque type de représentation :

INSTABLE - PHÉNOMÈNE PARTAGÉ PAR L'ENSEMBLE DE LA SOCIÉTÉ – STABLE
 - RÉSISTENT AU TEMPS – VARIE
 CONSIDÉRABLEMENT - DÉPENDENT DE L'INDIVIDU

| Représentation Individuelle | Représentation Collective |
|------------------------------------|----------------------------------|
| | |

5. À la fin de l'explication, il définit la représentation collective de Durkheim par une négation. Complétez l'information suivante:

La représentation collective n'est pas :

APÊNDICE K - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 4 : La pensée sociale

Depois de assistir ao vídeo *La pensée sociale* e completar a *Fiche d'activité pour l'apprenant* reflita como professor e responda:

1. Qual outra tipologia de questão você utilizaria para explorar a compreensão global do documento? Justifique

2. Em que medida as questões formuladas na parte **Pour une compréhension plus détaillée** favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta.

3. Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada? Numere de 1 a 3, lembrando que 1 indica maior facilitação.

- () A duração do documento
- () A velocidade de fala do locutor
- () O assunto de interesse dos alunos
- () O conhecimento anterior a respeito do tema
- () As retomadas feitas pelo locutor
- () A repetição de palavras ou frases

4. Você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Em quais pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta.

5. Porque a abordagem mais detalhada de um documento oral é importante?

APÊNDICE L - Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 5 : Le langage dans la tête

Assista ao vídeo *Le langage dans la tête*, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.

2. Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?

() Iniciante completo () A1 () A2 () B1 () B2 () C1 () C2

3. Explique por que você escolheu o nível acima.

4. Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique.

5. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo em suas aulas?

-
-
6. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em sala?

7. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

APÊNDICE M - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 5 : Le langage dans la tête

Nós percebemos, nas atividades propostas nas aulas anteriores, que a etapa de compreensão global é a primeira aproximação a um documento. Ela serve para identificar o tipo de documento, o contexto de produção da comunicação, os envolvidos e o objetivo da comunicação em questão. Além disso, ele também nos ajuda a identificar alguns elementos pontuais, como, por exemplo, nome de pessoas e lugares, palavras transparentes, números, imagens, no caso dos vídeos, etc.

Também percebemos que os tipos de questão utilizados nas atividades ajudam no processo de compreensão oral de um documento.

Assim, pense no papel da compreensão global e nos tipos de questão e formule ao menos 3 questões para explorar a compreensão global do documento *Le langage dans la tête* e compor a *Fiche d'activité de l'apprenant*.

Qu'est-ce que c'est le langage? Discutez avec vos collègues et relevez quelques définitions

Consigne générale :

Pour une compréhension globale ...

Pour une compréhension plus détaillée ...

1. Qu'est-ce que le langage ?

2. Quelle est la forme de manifestation du langage ?

3. Quelle est la différence entre langage et langue ?

4. À quel âge pouvons-nous dire qu'un enfant sait parler ?

5. Pourquoi les enfants apprennent-ils à parler si vite ?

6. Qu'il y a-t-il derrière la diversité des langues selon Noam Chomsky ?

7. Après 45 ans, quelle est l'opinion des linguistes sur les idées de Chomsky ?

APÊNDICE N - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 5 : Le langage dans la tête

Depois de assistir ao vídeo *Le langage dans la tête* e elaborar parte da *Fiche d'activité pour l'apprenant*, reflita como professor e responda

1. Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão global?

2. Explique por que você escolheu os tipos de questão empregados.

3. Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou?

4. Na parte *Pour une compréhension plus détaillée*, você proporia outro tipo de questão? Justifique sua resposta em função do grau de dificuldade que você atribui ao documento e em função do nível escolhido.

5. Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada?

Numere de **1 a 3**, lembrando que 1 indica maior facilitação.

- () A duração do documento
- () A velocidade de fala do locutor
- () O assunto de interesse dos alunos
- () O conhecimento anterior a respeito do tema
- () As retomadas feitas pelo locutor
- () A repetição de palavras ou frases

**APÊNDICE O - Ficha de apreciação do professor em formação - Semana 6 : Cours
Magistral – Droit Constitutionnel**

Assista ao vídeo *Cours Magistral – Droit Constitutionnel*, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.

2. Qual o nível do público com o qual você trabalharia esse vídeo?

Iniciante completo A1 A2 B1 B2 C1 C2

3. Explique por que você escolheu o nível acima.

4. Quais critérios você poderia estabelecer para a escolha desse documento? Justifique.

5. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo em suas aulas?

6. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em sala?

7. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

APÊNDICE P - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel

Nós percebemos, nas atividades propostas nas aulas anteriores, três pontos importantes sobre a didatização de documentos para trabalhar a compreensão oral em sala de aula:

1. A etapa de compreensão global é a primeira aproximação a um documento. Nesse momento, o professor coloca questões que ajudem o aluno a identificar elementos gerais do documento (tipo de documento; o contexto de produção da comunicação; os envolvidos; objetivo da comunicação em questão; o tema), a identificar alguns elementos pontuais (tema da comunicação; nome de pessoas e lugares; palavras transparentes; números; imagens no caso dos vídeos) e, assim, a fazer suas primeiras hipóteses sobre o conteúdo do documento oral.

2. A etapa de compreensão mais detalhada ajuda o aluno a confirmar suas hipóteses sobre o conteúdo do documento, na medida em que o foco das questões recai sobre informações que ajudem na construção do sentido de um dado documento.

3. Os tipos de questão utilizados nas atividades ajudam no processo de compreensão oral de um documento, na medida em que são facilitadores da construção de sentido, guiando o ouvinte no momento da escuta.

Diante disso, pense no papel da compreensão global, da compreensão detalhada e nos tipos de questão e formule ao menos 3 questões para explorar a compreensão global e 2 questões para explorar a compreensão detalhada do documento *Cours Magistral – Droit Constitutionnel* e compor a *Fiche d'activité de l'apprenant*.

Consigne générale :

**APÊNDICE Q - Ficha (meta) reflexiva do professor em formação - Semana 6 : Cours
Magistral – Droit Constitutionnel**

1. Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão global?

2. Explique por que você escolheu os tipos de questão empregados.

3. Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou?

4. Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão detalhada?

5. Quais foram suas dificuldades para elaborar as questões referentes à compreensão detalhada?

6. Explique por que você escolheu os tipos de questão empregados.

7. Quais foram seus objetivos ao elaborar as questões da forma como elaborou?

8. Quais características do vídeo são facilitadoras para a compreensão mais detalhada?

Numere de **1 a 3**, lembrando que 1 indica maior facilitação.

- () A duração do documento
- () A velocidade de fala do locutor
- () O assunto de interesse dos alunos
- () O conhecimento anterior a respeito do tema
- () As retomadas feitas pelo locutor
- () A repetição de palavras ou frases

APÊNDICE R - Questionário de (auto) avaliação do módulo - Semana 7

Parte 1

Refleta sobre as atividades realizadas ao longo de sua participação no módulo *Formação para o Ensino da compreensão oral em Francês* a sobre a pesquisa concernente à compreensão oral, leia as questões abaixo e de sua opinião assinalando *Concordo* ou *Discordo*.

1. Você sabe escolher um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula?

Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados:

| | Concordo | Discordo | Não sei |
|---|----------|----------|---------|
| a. O conteúdo tratado deve estar de acordo com o conteúdo do livro utilizado. | | | |
| b. A velocidade da fala dos locutores determina o nível do grupo com o qual vou utilizar o documento. | | | |
| c. Documentos autênticos devem ser utilizados com níveis avançados. | | | |
| d. Documentos autênticos não podem ser utilizados com níveis iniciantes. | | | |
| e. É preciso que o documento recupere conhecimentos gramaticais dos alunos. | | | |

2. Você sabe como explorar um documento para trabalhar a compreensão oral em sala de aula? Assinale se você concorda ou discorda dos critérios listados:

| | Concordo | Discordo | Não sei |
|--|----------|----------|---------|
| a. Para compreender o documento oral, o aluno precisa ser levado a compreender todas as palavras. | | | |
| b. O aluno deve ser incentivado a fazer hipóteses sobre o que ele vai escutar ou escutou. | | | |
| c. O aluno deve ser incentivado a fazer uso de seu conhecimento prévio. | | | |
| d. A abordagem global facilita o processo de compreensão, pois tem o objetivo de identificar o tipo de documento, o tipo de comunicação e o contexto. | | | |
| e. A abordagem mais detalhada facilita o processo de compreensão, pois tem o objetivo de identificar informações pontuais como números, nomes, lugares, palavras conhecidas. | | | |
| f. As questões utilizadas para as atividades de compreensão oral podem facilitar o processo de compreensão do documento. | | | |
| g. As questões podem guiar a escuta do aluno, fazendo-o prestar atenção às informações solicitadas. | | | |
| h. As questões utilizadas devem ser adaptadas ao nível com o qual o documento oral é trabalhado, pois a tipologia de questão influencia no grau de dificuldade da compreensão. | | | |

APÊNDICE S – PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 5 : Le langage dans la tête

Consigne général :

Pour une compréhension globale ...

- 1) Quels sont les mots transparents de la vidéo ?
- 2) D'après la vidéo, quelle est l'importance d'identifier les mécanismes d'acquisition du langage ?
- 3) Est-ce que le langage est inné ou est-il acquis ?

Consigne général :

Pour une compréhension globale ...

- 1) De quel sujet la vidéo parle ?
- 2) Pourquoi, dans un moment de la vidéo, il y a des enfants ?
- 3) Qui sont les personnes qui parlent dans la vidéo ?

Consigne général :

Pour une compréhension globale ...

- 1) DO QUE TRATA O ^{VÍDEO} TEXTO ?
- 2) QUEM SÃO OS ENTREVISTADOS NO VÍDEO ? EM QUAIS ÁREAS ATUAM ?
- 3) VOCÊ JÁ CONHECIA O ASSUNTO ? DEPOIS DE VER O VÍDEO, TENTE DAR SUA DEFINIÇÃO DE LINGUÍSTICA.

Consigne général :

Pour une compréhension globale ...

1. Où sont les personnes qui présentent leurs idées dans cette vidéo ?

| | | |
|------------|---|-----------------------|
| Monsieur A | - | BUREAU À L'UNIVERSITÉ |
| Dame B | - | BIBLIOTHÈQUE |
| Monsieur C | - | LABORATOIRE |

2. Que font-ils comme métier ?

3. Quel est le thème général dont ils parlent ?

4. Ils discutent l'acquisition du langage surtout pour quel groupe d'âge ?

5. Quel est le ~~thème~~ linguistique que les deux messieurs étudient ?

6. Comment ces personnages parlent-ils le français ?
Leur prononciation est-elle claire ?

APÊNDICE S – PRODUÇÕES DOS PARTICIPANTES - Fiche d'activité pour l'apprenant - Semana 6 : Cours Magistral – Droit Constitutionnel

Consigne général :

Pour une compréhension globale ...

- Quel est le moment de la parole ?
- Qu'est-ce que le Monsieur fait au parler aux élèves ?
- Quel est le sujet de ce cours-là ?

Pour une compréhension plus détaillée ...

- Quelles sont les contenus du programme ?
- ~~Combien~~ Quelle comparaison fait le professeur ?

Consigne général :

Pour une compréhension globale ...

- 1) Qui parle à la vidéo ? 2) À qui ?
- 3) Où se passe-t-il la vidéo ?
- 4) Quel est le sujet général de la vidéo selon votre avis ? Justifiez en donnant des mots clés que vous avez attendus.

Pour une compréhension plus détaillée ...

- 2)

- 1) Quelle est la durée du cours ? Un semestre ~~comme~~ signifie quelle période ?
- Quelle est la principale différence des Travaux dirigés par rapport au cours que vous ~~avez~~ venez de voir ?

Consigne général :

Pour une compréhension globale ...

- 1) Quel est le cours de la vidéo?
- 2) De manière globale, quel est le thème traité?
- 3)

Pour une compréhension plus détaillée ...

- 1) Quando começa o ano universitário na França? Qual é a carga horária do curso "Droit constitutionnel"?
- 2) Transcreva um dos conselhos do professor que faz o curso à votre avis, pourquoi il dit ça?
- 1) Transcreva um dos conselhos feitos pelo prof. B à votre avis, pourquoi il donne ce conseil?
- 2) Quel est le semestre, Quand est-ce que commence l'année universitaire en France?
Quelle est la charge horaire?

ANEXOS

ANEXO A – Transcrições dos documentos orais utilizados

Semana 2 - Erasmus⁹⁸

Erasmus est le nom donné au programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les universités et les grandes écoles européennes [...] la France c'est le premier pays en termes d'envoi des étudiants en Europe [...] en effet 16% des étudiants en ERASMUS sont français [...] est la génération ERASMUS [...] ce programme existe depuis 1987 et concerne 31 pays d'Europe [...] c'est comme vous le savez le plus connu mais il y a aussi le programme SOCRATES, LEONARDO, CREPUQ avec le Québec, LARFITEC avec l'Argentine, GLOBUS, AVERROES, ASIA EXCHANGE [...] bref [...] nous résumerons ça avec ERASMUS [...] côté accueil la France passe en seconde position détrônée par l'Espagne, eh oui [...] la France accueil donc 15,4 pour cent des étudiants ERASMUS [...] alors, comment c'est qu'on se sent en France ?

Semana 3 - Un système expliqué

Les structures de l'enseignement supérieur en France

Interview d'Alain Mermet, enseignant de physique

Il existe deux types de structures qui accueillent les étudiants dans l'enseignement supérieur en France : l'université et les grandes écoles. Ces deux structures accueillent les étudiants après leur baccalauréat qui est le diplôme à la fin des études du lycéen c'est-à-dire à peu près à l'âge de 18 ans.

Il existe des filières dites sélectives pour l'enseignement supérieur et des filières non sélectives. Les filières sélectives concernent surtout les grandes écoles auxquelles on accède grâce à un concours et la plupart des étudiants accèdent aux grandes écoles en se préparant au concours pendant deux années dans les classes préparatoires qu'on appelle les classes prépa dans lesquelles les étudiants travaillent beaucoup pendant 2 ans et à l'issue des 2 ans ils passent le concours et s'ils l'obtiennent, ils ont la possibilité d'intégrer une grande école qui est typiquement dans les plus prestigieuses sont l'Ecole Nationale Supérieure (**il s'agit en fait de l'Ecole Normale Supérieure*), l'école polytechnique. Il existe aussi des écoles d'ingénieurs comme l'INSA qui permettent de recruter les étudiants non pas sur concours mais sur sélection des dossiers après le baccalauréat, il existe aussi des filières sélectives pour des études en pharmacie et en médecine : les étudiants préparent le concours pendant une année et à la fin de cette année, ils passent le concours qui leur permet - selon leur succès - d'intégrer

⁹⁸ Transcrição realizada por Lisliere Dantas da Conceição.

des études de médecine ou de pharmacie. Enfin, il existe des filières sélectives pour des études plus courtes qui permettent d'avoir le diplôme de technicien ce sont ce qu'on appelle les Instituts Universitaires de Technologie qui sélectionnent les étudiants à la fin du baccalauréat sur leur dossier.

Parallèlement aux filières sélectives, il existe la filière non sélective qui est surtout constituée de l'université en France. L'université accueille tous les étudiants désireux de faire des études dans l'enseignement supérieur. Elle fonctionne suivant le système de Bologne qui s'articule en licence, master et doctorat c'est à dire qu'on obtient un diplôme à bac+3 pour la licence, bac+5 pour le master et bac + 8 pour le doctorat.

Les débouchés professionnels

Les débouchés professionnels associés aux universités et aux grandes écoles sont relativement comparables, avec toutefois quelques petites nuances. Les grandes écoles forment surtout au métier d'ingénieur, de par les fortes relations qu'elles ont avec le milieu industriel, et l'université a aussi des formations professionnalisantes, comme la licence professionnelle, qui peut par exemple, en physique, former au monde industriel du nucléaire, au milieu et aux métiers de l'environnement, de la gestion de l'atmosphère, elle forme aussi, l'université, les futurs enseignants des collèges et lycées en France.

Semana 4- La pensée sociale⁹⁹

Donc deuxième cours sur la pensée sociale, de deuxième cours vous souvenez de la phrase que je vous ai donnée, en partant, sur les représentations. Ce deuxième cours va porter sur la théorie des représentations sociales, en fait on va avoir dans ce cours quatre [quatre] points. Tout d'abord je vais vous expliquer comment en quoi les représentations sociales s'inscrivent parfaitement dans la théorie, [en]fin dans la [pens] dans le modèle de la pensée sociale, puis en suite eh bien je vous présenterai quelques définitions et quelques fonctions des représentations sociales, nous en viendrons à un point plus précis sur le contenu et la structure des représentations sociales, je vous présenterai les trois grandes approches qui existent dans l'étude des représentations sociales et nous terminons ce cours par une réflexion [ahh] sur la question [la] de la distance à l'objet. Donc entre soi et l'objet de représentation sociale. Donc quatre points aujourd'hui [...] Grand un, l'inscription des représentations sociales dans la pensée sociale. Remontons un petit peu dans l'histoire, revenons quelques années, quelques dizaines, revenons à un siècle précédent, même pas à celui d'avant encore à celui d'avant au

⁹⁹ Transcrição realizada por Lisliere Dantas da Conceição

dix-neuvième siècle, avec [pause] non non non on va pas revenir tout de suite [euh] d'abord pardon un point sur sur le schéma que nous avons vu la semaine dernière, celui du modèle de l'architecture de la pensée sociale, l'objectif aujourd'hui du cours c'est de travailler sur ce niveau-là celui des représentations sociales, d'accord ? qui se situe à l'articulation entre l'idéologie d'un côté et l'attitude de l'autre. J'avais expliqué la dernière fois, au niveau le plus élevé ce qui est extrêmement consensuel extrêmement stable ce qui est collectif, au niveau bas, ce qui relève de l'individu, ce qui est peu stable et peu consensuel. Donc nous aujourd'hui, on s'intéresse à ça. Alors, je disais remontons dans le temps et revenons au dix-neuvième siècle [pause] avec Émile Durkheim qui attendait qu'on arrive à lui, Émile Durkheim mille huit cent cinquante huit mille neuf cent dix-sept va écrire en mille huit cent quatre-vingt-dix-huit un article dans lequel il va proposer la conception [pause] il va proposer pardon le concept des représentations collectives, donc mille huit cent quatre-vingt-dix-huit, dans la revue de métaphysique et morale, il écrit les représentations individuelles et les représentations collectives [pause] il part du constat suivant assez simple, il explique que les psychologues travaillent depuis longtemps sur les représentations individuelles, le fait que nous sommes tous différents et nous percevons tous le monde de manière différente, je prends un exemple tout tout simple, tout bête, nous sommes plusieurs, nous sommes à peu près une centaine dans cet amphithéâtre, nous sommes plusieurs à avoir des lunettes, nous avons donc tous des perceptions de la réalité un petit peu différentes parce que si nous les enlevons nous voyons un peu moins net, si nous les remettons nous voyons aussi un peu moins net donc il va falloir faire quelque chose [ahh] mais vous convoyez bien que on est une centaine on est tous différents on a tous des représentations individuelles, c'est ce que veut expliquer [euh] Durkheim, je caricature un petit peu, différentes. Et il explique que, si on part de cet état-là alors on peut présumer, on peut supposer, qu'il pourrait exister également des représentations que nous partagerions collectivement, le simple fait d'être français, ferait que nous aurions tous la même représentation d'un élément donné [pause]. Vous souvenez la dernière fois, je vous parlais du Père Noël ? [pause] le Père Noël, le monsieur à la barbe blanche, le costume rouge, la hotte derrière, on a tous la même image, on a tous la même représentation, qu'on ait des lunettes ou pas, qu'on soit grand ou qu'on soit petit, le Père Noël ne change pas, tout ça parce que nous partageons la même culture, et donc nous dit Durkheim, citation « la vie collective comme la vie mentale de l'individu est faite de représentations, il est donc présumable que représentations individuelles et représentations collectives sont en quelque manière comparables, puisqu'il existe des représentations individuelles, il devrait exister des représentations collectives, qui devraient avoir des propriétés, comme les représentations

individuelles », donc Durkheim va expliquer que d'un côté il y a des représentations individuelles qui sont extrêmement variables, qui dépendent de l'individu, qui sont contextuelles, nous sommes cent personnes ici nous avons cent représentations différentes de notre environnement, de ce qui se passe, des gens qui sont autour de nous, de la citation que vous êtes en train d'essayer de noter, et que vous n'allez pas pouvoir terminer de noter parce que je passe à la diapositive [suiv] suivante [pause] voilà, donc [pause] je vous ai prévenu [han], [euh] représentations individuelles, vous aurez toutes les diapos sur cursus, donc si vous ne notez pas toute la citation, pas de panique, s'il y a quelque chose que vous ne suivez pas, vous levez le doigt, vous me posez la question, on s'arrête et je vous explique, d'accord ? Donc, les représentations individuelles, elles sont propres aux individus, elles peuvent faire l'objet de variations considérables et de l'autre côté, il y a tous les phénomènes idéels, les phénomènes qui relèvent des idées, pour lesquelles Durkheim nous dit qu'elles sont partagées par l'ensemble d'une société, parce que nous sommes tous français, nous avons tous la même conception de certains éléments, certaines choses, nous dit Durkheim, les mythes, [euh], les [croya] certaines croyances populaires, la religion, la science, le Père Noël, j'ajouterai. Ce sont des croyances donc, partagées par l'ensemble d'une société, et qui sont stables et résistantes à l'épreuve du temps [pause], le Père Noël [euh] son image, ne va pas changer demain matin [pause] donc c'est une représentation collectivement partagée par tout un ensemble toute [une] ensemble de société qui ne va pas se transformer du jour au lendemain, donc elles sont extrêmement stables [pause] mais attention pour Durkheim, point très important, la représentation collective ne correspond pas à la somme ou à l'accumulation de représentations individuelles, donc on aboutit pas à une représentation collective en faisant la représentation de monsieur plus madame plus monsieur plus madame, etcetera etcetera [pause] c'est quelque chose de différent.

Semana 5 – Le langage dans la tête¹⁰⁰

Gilbert Lazard :

Qu'est-ce que le langage ? [pause] [euh] comment répondre ? Le langage, je crois qu'[y a] il a cette particularité, qu'il appartient à la fois à la nature et à la culture, la seule manifestation du langage c'est les langues, c'est-à-dire ce qu'on dit, c'est les paroles qu'on prononce, ou les ou ce qu'on écrit, qui sont aussi des paroles, mais des paroles transcrites [euh] les le langage est certainement une faculté naturelle de l'homme puisque l'homme est le seul à parler à user

¹⁰⁰ Transcrição realizada por Lisliere Dantas da Conceição

vraiment de ce qu'on a le droit d'appeler le langage mais en même temps il se manifeste sous des formes qu'on doit apprendre, les langues on les apprend, on les sait pas, l'enfant est prédisposé à parler mais il a besoin d'apprendre sa langue, [euh] ça veut dire que la langue, elle appartient à la culture mais le langage, la faculté du langage appartient à la nature.

Anne Christophe :

Donc les enfants apprennent le langage extrêmement rapidement, on pense que dans la première année de vie ils ont appris l'essentiel de ce qui concerne [les] la forme sonore des objets dans leur langue, à partir de deux ans ils commencent déjà à avoir un lexique bien développé et vers trois ans leur connaissance grammaticale est déjà quasiment équivalente à celle d'un adulte, [han ?] donc par la suite le lexique continue à se développer, certaines notions fines [de] de syntaxe aussi, mais malgré tout à trois ans on peut dire qu'il fonctionne déjà de manière remarquable, donc comment expliquer que l'acquisition du langage soit aussi rapide chez les petits et comparativement aussi difficile chez les adultes ? On pense qu'en fait il existe [un] un mécanisme d'acquisition du langage spécialisé qui fait partie de la nature humaine, donc les enfants humains naissent avec ce mécanisme d'acquisition du langage, et que ce mécanisme dès l'instant où il est en contact avec une langue naturelle permet très rapidement [euh] d'apprendre les choses les plus essentielles, donc quels seraient les ingrédients de ce mécanisme d'acquisition du langage ? Parce que quand on regarde les langues du monde on a l'impression qu'elles sont extrêmement différentes entre elles au point que même souvent on dit que c'est difficile de traduire d'une langue à l'autre. En pratique, les linguistes ont fait des recherches très approfondies pour essayer de décrire non pas la structure superficielle des langues mais leur structure profonde et essayer de voir est-ce qu'on arrive à trouver des [des] généralités qui sont vraies de l'ensemble des langues du monde.

Bernard Laks :

On est amené à se dire donc qu'il y a derrière la diversité des langues quelque chose qui est un dispositif commun, ce dispositif commun c'est ce que Noam Chomsky a appelé la grammaire universelle, c'est un ensemble de principes, très généraux et des paramètres très généraux qui sont communs à toutes les langues et qui renvoient à la façon dont notre cerveau humain fonctionne. La question subsidiaire, une question très très importante qui était posée par Chomsky était la suivante : est-ce que ce dispositif, est-ce qu'on peut l'acquérir ? [pause] et [euh] ce que Chomsky a tenté de montrer [han] c'est la chose suivante : tout d'abord, il n'y a pas de prédisposition à acquérir telle ou telle langue, l'apprentissage ce n'est que l'adaptation

à telle langue singulière, mais les principes qui permettent l'apprentissage sont des principes que Chomsky posent comme étant nécessairement innés.

Gilbert Lazard :

On aperçoit aujourd'hui, on se rend compte après quarante ans ou plus de quarante ans, c'est quarante-cinq ans maintenant, [euh] que c'est une théorie stérile, c'est-à-dire qu'on n'arrive pas à décrire une langue intégralement, [à] [à] à dériver [euh] les phrases correctes et seulement celles-là [euh] [de] d'une langue quelconque à partir des prémisses de Chomsky. En réalité, je crois que [le] [le] [le] [le] l'erreur probablement c'est l'idée même d'une grammaire universelle, l'idée qu'il y a dans [le] préformé dans le cerveau humain, quelque chose comme une grammaire universelle. [euh] c'est probablement que le cerveau fonctionne de manière beaucoup plus compliquée [que une] que la grammaire d'une langue, d'une langue donnée [et] et que [le] [le] [le] les productions [euh] langagières [euh] échappent toujours à [un] un système formel rigoureusement définit de type mathématique. La faculté de langage qui existe est certainement dans le cerveau humain n'a pas la forme d'une grammaire, n'a pas la forme d'un système formel, c'est autre chose.

Semana 6 – Droit Constitutionnel¹⁰¹

Bienvenus encore une fois, vous ici pour ceux dont le réveil a été peut-être tardif ou difficile, dans le cadre d'un cours de droit constitutionnel, dans ce qu'on appelle aujourd'hui, le portail d'accès droit [AES] [pause] vous êtes ici par volonté [pause] par oubli ou par erreur, j'en sais rien et vous non plus peut-être [pause] en tout cas ce que je voudrais vous dire pour commencer [pause] quitte à vous donner l'impression d'être [pause] [euh] un peu paternaliste d'une certaine façon, c'est quelles que soient les raisons qui vous ont conduits à être ici ce matin, vous devez [pause] d'assumer des conséquences, d'assumer votre choix, vous êtes là, ok, vous êtes pas là pour passer simplement la matinée vous êtes là aussi pour tenter de vous former [pause] donc [pause] veillez à ce que ces heures que vous allez passer, qui vous paraîtrons parfois très longues d'ailleurs, veillez toutefois à ce que ces heures vous soient utiles, vous savez [pause] je suis professeur d'université, par ailleurs il m'arrive de mener des missions européennes, dans des pays aussi différents que le Bangladesh, que l'Azerbaïdjan, que la République Centrafricaine, etcetera, et dans ces pays je rencontre souvent des jeunes comme vous qui n'ont pas la chance [pause] de pouvoir accéder à des études supérieures et qui le voudraient bien, qui en rêvent et qui en font des cauchemars, vous avez cette chance,

¹⁰¹ Transcrição realizada por Lisliere Dantas da Conceição

qui est tellement naturelle que peut-être que vous ne la mesurez pas [pause] je vous en conjure essayez d'en être digne, c'est-à-dire, veillez à ce que le temps que vous passiez, vous vous le devez et vous le devez aux autres, et notamment à ceux et à vos parents qui vous permettent d'être là, veillez à ce que ce soit du temps qui soit pour vous, du [tea] du temps positif. Cette remarque je tenais à la faire parce qu'elle m'apparaît nécessaire, pour vous expliquer désormais que nous allons nous retrouver, dans le cadre de ce qu'on appelle un premier semestre, vous savez que l'université, a le sens de l'absurde parce que, le semestre commence début septembre et se termine début décembre, un semestre a toujours été six mois, donc c'est une interprétation académique [de] du ce qu'on appelle le semestre, bon qu'importe, nous allons nous retrouver pour trente heures [pause] trente heures c'est peu ou c'est beaucoup, trente heures pour couvrir un territoire assez vaste il faut bien le dire, et trente heures qui seront accompagnées à partir du vingt-vingt-et-un décembre, de travaux dirigés, dans le cadre de groupes, qui sont des groupes plus restreints, qui seront animés par des enseignants, avec lesquels évidemment je coordonne cet enseignement et pour leur indiquer quels sont les thèmes qu'ils doivent aborder et de la manière dont ils doivent organiser ces travaux dirigés puisque ça vous permettra d'être dans [hun] modalité plus interactive si je puis dire, parce qu'ici vous imaginez bien qu'on va pas ouvrir le dialogue quoi, ce serait la foire d'empoigne, ou ce serait [euh] sais pas moi une braderie quelconque, mais on peut pas véritablement discuter, approfondir, avec la disposition de d'amphithéâtre, et puis [euh] le nombre que vous êtes, par rapport à [pause] [pfff] la seule personne qui se trouve en face de vous, donc c'est malheureusement unilatérale, ce qui veut dire en clair que [l] l'intérêt que vous allez trouver à ce cours sera lié aussi aux notes que vous allez prendre.