

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS E  
TRADUÇÃO

HYANNA CAROLLYNE DIAS DE MEDEIROS

**Ensino-aprendizagem da compreensão oral: comportamento de escuta, estratégias e  
formação em Francês para Objetivo Universitário na área de Engenharia**

Corrigida  
SÃO PAULO

2023

HYANNA CAROLLYNE DIAS DE MEDEIROS

**Ensino-aprendizagem da compreensão oral: comportamento de escuta, estratégias e formação em Francês para Objetivo Universitário na área de Engenharia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

**Orientadora:** Prof. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

SÃO PAULO

2023

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.

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

488e            Medeiros, Hyanna Carollyne Dias  
                Ensino-aprendizagem da compreensão oral:  
comportamento de escuta, estratégias e formação em  
Francês para Objetivo Universitário na área de  
Engenharia / Hyanna Carollyne Dias Medeiros;  
orientadora Heloisa Brito Albuquerque-Costa - São  
Paulo, 2023.  
                390 f.

- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências  
Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Compreensão oral. 2. Francês para Objetivo  
Universitário. 3. Mobilidade acadêmica. I.  
Abuquerque-Costa, Heloisa Brito, orient. II. Título.

# ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

## Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

**Nome do (a) aluno (a):** Hyanna Carollyne Dias de Medeiros

**Data da defesa:** 05 de outubro de 2023

**Nome do Prof. (a) orientador (a):** Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da Comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 05 de janeiro de 2024



---

Prof. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa

**Nome:** MEDEIROS, Hyanna C. D.

**Título:** Ensino-aprendizagem da compreensão oral: comportamento de escuta, estratégias e formação em Francês para Objetivo Universitário na área de Engenharia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovada em: 05 de outubro de 2023

Banca Examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

*A meu pai, aquele de quem sinto imensa falta.*

*A minha mãe, pelos ensinamentos e aprendizagens.*

## AGRADECIMENTOS

Caminhar só é mais difícil e perigoso e é por isso que agradecer a tantos que me acompanharam nessa jornada é tão importante.

Agradeço 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 incentivando meus passos e me ajudando a crescer com seus ensinamentos e experiência. Muito obrigada pela paciência, carinho e, sobretudo, humanidade com que me orientou.

Agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou minha dedicação à pesquisa e minhas mobilidades acadêmicas na França, sem o qual a realização desta pesquisa não seria possível.

Agradeço, também, a outros professores incentivadores e inspirados com quem tive o prazer de aprender ao longo dessa trajetória: 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 na minha defesa de mestrado; Profa. Dra. Cristina Bustamante, pelos interessantes apontamentos, também na defesa de mestrado, que me abriram novos olhos para a compreensão oral; Profa. Dra. Maria Lucia Claro Cristóvão e Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, pela leitura atenta e contribuições preciosas no exame de qualificação desta tese, que foram fundamentais para continuidade do processo. Agradeço à Profa. Dra. Chantal Parpette pelas contribuições teórico-práticas desde a graduação, que conduziram minhas práticas enquanto jovem professora e pesquisadora pelos campos do FOU, pela análise crítica das minhas proposições didáticas e por me receber durante o estágio de doutorado-sanduíche.

Agradeço à equipe de professores do CFI-Poli, à equipe do *Enseigner en Francophonie* e à equipe do Idiomas sem Fronteiras – Francês por enriquecerem minhas primeiras aventuras no ensino e me proporcionarem espaços para aprendizagem. Junto deles, agradeço a todos os colegas professores de francês com quem convivi e aprendi.

Agradeço aos participantes desta pesquisa, por todo o engajamento nas aulas e na realização das atividades, enriquecendo-a com suas reflexões. Aproveito para agradecer a todos os meus alunos, por contribuírem com meu percurso de formação e por me ensinarem a ser

professora. Agradeço, ainda, a uma aluna especial, Maria Aparecida pelas leituras deste trabalho, me auxiliando com seus talentos de professora.

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

Agradeço à Fabiana Traldi e Priscila Martins, parceiras de FOU, pelas cooperações acadêmicas, pelos ouvidos abertos, pela gentileza, carinho e disposição em contribuir com a realização deste percurso.

Agradeço as minhas queridas Dayse Cristina, Lisliere Dantas e Viviane Urbano, pelas riquíssimas contribuições para a realização deste trabalho, por me acompanharem nos altos e baixos da vida acadêmica, pela amizade. Agradeço à Marcela Mastrocola, pela ajuda gentil em ler meus escritos, pelas trocas de experiência e por sua amizade. Agradeço ao Kaique Roberto pelos cafés gostosos e pelas consultorias matemáticas. Agradeço a Leonardo Lovato, por sua expertise em *Excel*, por sua disposição em me ajudar, pelo apoio. Agradeço a tantos amigos que me acompanharam em algum ponto dessa jornada e que, principalmente durante a pandemia da COVID 19, me ajudaram a manter a saúde mental com inúmeras *lives*. Agradeço, ainda, ao meu incrível grupo de amigos do CRUSP que, estando todos inseridos na vida de pesquisa acadêmica, contribuíram para minha formação enquanto pesquisadora.

Por fim, 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, H. **Ensino-aprendizagem da compreensão oral:** comportamento de escuta, estratégias e formação em Francês para Objetivo Universitário na área de Engenharia. 2023. 390 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Nos últimos anos, o processo de internacionalização do ensino superior favoreceu o crescimento da mobilidade acadêmica discente e implicou professores-pesquisadores da área de Francês Língua Estrangeira (FLE) em reflexões que se concretizaram no campo de estudos Francês para Objetivo Universitário (FOU). Essas reflexões sinalizam a importância do trabalho didático-pedagógico para o desenvolvimento da compreensão oral (CO), visto que grande parte das situações de comunicação próprias ao contexto acadêmico francês é constituída pela recepção e compreensão de aulas expositivas, os chamados *Cours Magistraux* (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). No Brasil, políticas de incentivo à internacionalização do ensino superior tiveram efeito direto no número de acordos de internacionalização, fomentando um crescimento significativo na mobilidade acadêmica discente. Na Universidade de São Paulo (USP), a língua francesa ocupa lugar expressivo no processo de internacionalização em função dos numerosos acordos com Instituições de Ensino Superior (IES) francesas e do efetivo de estudantes enviado para a França. Desse lugar, emergem demandas por formações linguísticas e socioculturais que mobilizam pesquisas em FOU (TRALDI; MEDEIROS; MARTINS, 2023). É nesse contexto que esta pesquisa se insere, focalizando a problemática da compreensão em FOU na área da Engenharia, com vistas à preparação de estudantes da Escola Politécnica da USP (EPUSP) para a integração em IES francesas. O referencial teórico deste trabalho se fundamenta em estudos referentes ao FOU e ao ensino-aprendizagem da CO por meio de estratégias de escuta (LHOTE, 1995; CORNAIRE, 2001; ROST, 1990,2011; FIELD, 2009, VANDERGRIFT,1998; OXFORD, 1989; O'MALEY; CHAMOT, 1990). Esta tese apresenta uma pesquisa ação (THIOLLENT, 1986; 2011; TRIPP, 2005; ARANDA, 2011) de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ,1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; CRESWELL, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013) que buscou (i) identificar práticas empregadas pelos estudantes em preparação para mobilidade quando da compreensão a partir da recepção auditiva; (ii) caracterizar o trabalho com documentos orais na abordagem metodológica FOS/FOU, visando promover a sensibilização à CO priorizando a compreensão dos conteúdos abordados; (iii) analisar os efeitos da conscientização de estratégias de escuta empregadas em atividades de CO, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do comportamento de escuta e compreensão. Os dados foram produzidos e coletados a partir do módulo “Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia”, ministrado na EPUSP, no qual os participantes foram conduzidos a mobilizar estratégias de escuta e compreensão (OXFORD, 1989; O'MALEY; CHAMOT, 1990) ao longo de projetos de escuta (BOYER *at al*, 1990; ROST, 2002, 2011; FIELD, 2009) com vistas ao desenvolvimento de uma postura de escuta ativa (LHOTE, 1995) e autônoma (ROST, 2011). A análise qualitativa e longitudinal dos dados possibilitou acompanhar as (trans)formações relativas ao comportamento de escuta e compreensão (GREMMO; HOLEC, 1990; LHOTE, 1995; CORNAIRE, 1998) pelas quais passaram os participantes. Suas reflexões e metareflexões sinalizaram que, além de melhorarem a competência de CO, desenvolveram novas atitudes frente a situações de CO. A partir desses resultados, as contribuições deste trabalho tangem dois âmbitos: no que diz respeito às formações voltadas à compreensão oral, a pesquisa demonstrou a pertinência de se considerar práticas didático-metodológicas concernentes ao ensino-aprendizagem da CO, associadas às orientações metodológicas para elaboração de cursos FOU; com relação ao desenvolvimento da competência de CO, foi possível constatar o potencial da conscientização de estratégias com vistas à (re)construção e transposição do comportamento de escuta e compreensão em língua estrangeira, fomentando a autonomia do sujeito ouvinte frente a situações de escuta.

**Palavras-chave:** Compreensão Oral; Francês para Objetivo Universitário; Mobilidade Acadêmica

## ABSTRACT

MEDEIROS, H. **Teaching-learning of oral comprehension: listening behavior, strategies, and training for French for Academic Purposes in Engineering field** 2023. 390 f. Thesis (PhD) – Faculty de Philosophy, Letters and Human Sciences, University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2023

In recent years, the process of internationalization of higher education has benefited student academic mobility and has involved faculty researchers within the field of French as a Foreign Language (FLE) in reflections that have contributed to the study of French for academic Purposes (FOU). These reflections highlight the importance of didactic-pedagogical work for the development of oral comprehension (CO), since most communication-based situations in French academic context depend on students' reception and understanding of lectures, the so-called *Cours Magistraux* (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). In Brazil, policies which encourage the internationalization of higher education had a direct effect on the number of internationalization agreements, promoting a significant growth in student academic mobility. At the University of São Paulo (USP), the French language occupies a significant place in the internationalization process due to their numerous agreements with French Higher Education Institutions (IES) and the number of students they send to France. Due to this, there is a growing demand for more research on FOU, specifically in regard to linguistic or sociocultural issues (TRALDI; MEDEIROS; MARTINS, 2023). It is in this context that this research is situated, focusing on how FOU is understood within the field of Engineering, with a specific focus on preparing students from the Polytechnic School of USP (EPUSP) for integration in French IES. The theoretical reference that this work is based on is related to previous work concerning the teaching-learning of FOU and CO through listening strategies (LHOTE, 1995; CORNAIRE, 2001; ROST, 1990,2011; FIELD, 2008, VANDERGRIFT,1998; OXFORD, 1989; O'MALEY; CHAMOT, 1990). The current study adopts a qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ,1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; CRESWELL, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013), and takes the form of action-research (THIOLLENT, 1986; 2011; TRIPP, 2005; ARANDA, 2011), in order to (i) identify comprehension practices employed by students regarding listening reception as they prepare for mobility; (ii) characterize the work with oral documents in the FOS/FOU methodological approach, aiming to promote awareness of CO, prioritizing the understanding of the contents covered; (iii) analyze the effects of awareness of listening strategies employed in CO activities, especially with regard to the development of listening and understanding behavior. Data were produced and collected from a course unit, "Oral comprehension in French for academic mobility for Engineering", taught at EPUSP, in which participants were encouraged to engage in listening and comprehension strategies (OXFORD, 1989 O'MALEY; CHAMOT, 1990) through listening projects (BOYER *at al.*, 1990; ROST, 2002, 2011; FIELD, 2009) with a view towards developing an active (LHOTE, 1995) and autonomous listening posture (ROST, 2011). The qualitative and longitudinal analysis of the data made it possible to monitor the (trans)formations on the listening and understanding behavior (GREMMO; HOLEC, 1990; LHOTE, 1995; CORNAIRE, 1998) that the participants went through. Their reflections and meta-reflections indicated that, in addition to improving CO competence, they developed new attitudes towards CO situations. Based on these results, there are two central contributions of this work. With regard to training focused on oral comprehension, the research demonstrated the pertinence of considering the teaching-learning of CO didactic-methodological practices associated with the FOU methodology. Regarding the development of CO competence, it was possible to verify the potential for raising awareness of strategies aimed at the (re) construction and transposition of listening behavior and understanding in a foreign language, promoting the listener's autonomy as they engage in listening situations.

**Keywords:** Listening Comprehension; French for academic Purposes; Academic Mobility

## RESUME

MEDEIROS, H. **Enseignement-apprentissage de la compréhension orale** : comportement d'écoute, stratégies et formation en Français sur Objectif Universitaire dans le domaine de l'ingénierie. 2023. 390 f. Thèse (doctorat) – Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines, Université de Sao Paulo, Sao Paulo, 2023

Au cours de ces dernières années, le processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur a favorisé le développement de la mobilité académique des étudiants et a impliqué les enseignants-chercheurs en français langue étrangère (FLE) dans des réflexions qui se sont concrétisées dans le domaine des études de français sur objectifs universitaires (FOU). Ces réflexions signalent l'importance du travail didactico-pédagogique pour le développement de la compréhension orale (CO), puisqu'une grande partie des situations de communication propres au contexte académique français est constituée par la réception et la compréhension des cours expositifs, dits cours magistraux (MANGIANTE ; PARPETTE, 2011). Au Brésil, les politiques visant à encourager l'internationalisation de l'enseignement supérieur ont eu un effet direct sur le nombre d'accords d'internationalisation, favorisant une croissance significative de la mobilité académique des étudiants. À l'université de São Paulo (USP), la langue française occupe une place importante dans le processus d'internationalisation en raison des nombreux accords conclus avec des établissements d'enseignement supérieur (EES) français et du nombre d'étudiants envoyés en France. Cela fait émerger des demandes de formation linguistique et socioculturelle qui mobilisent la recherche en FOU (TRALDI ; MEDEIROS ; MARTINS, 2023). C'est dans ce contexte que s'insère cette recherche, centrée sur la problématique de la compréhension en FOU dans le domaine de l'ingénierie, en vue de préparer les étudiants de l'École polytechnique de l'USP (EPUSP) à l'intégration dans les EES français. Le cadre théorique de ce travail est basé sur des études relatives au FOU et à l'enseignement-apprentissage de la CO à travers des stratégies d'écoute (LHOTE, 1995 ; CORNAIRE, 2001 ; ROST, 1990, 2011 ; FIELD, 2009, VANDERGRIFT, 1998 ; OXFORD, 1989 ; O'MALEY ; CHAMOT, 1990). Cette thèse présente une recherche-action (THIOLLENT, 1986 ; 2011 ; TRIPP, 2005 ; ARANDA, 2011) de nature qualitative (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986 ; BOGDAN ; BIKLEN, 1994 ; CRESWELL, 2010 ; PRODANOV ; FREITAS, 2013) qui visait (i) à identifier les pratiques employées par les étudiants en préparation à la mobilité lors de la compréhension à partir de la réception auditive ; (ii) à caractériser le travail avec des documents oraux dans l'approche méthodologique FOS/FOU, visant à favoriser la sensibilisation à la CO en privilégiant la compréhension des contenus abordés ; (iii) analyser les effets de la sensibilisation aux stratégies d'écoute employées dans les activités de CO, en particulier en ce qui concerne le développement des comportements d'écoute et de compréhension. Les données ont été produites et collectées à partir du cours « Écoute en français pour la mobilité académique en ingénierie », enseigné à l'EPUSP, dans lequel les participants sont amenés à mobiliser des stratégies d'écoute et de compréhension (OXFORD, 1989 ; O'MALEY ; CHAMOT, 1990) tout au long de projets d'écoute (BOYER *at all*, 1990 ; ROST, 2002, 2011 ; FIELD, 2009) dans le but de développer une posture d'écoute active (LHOTE, 1995) et autonome (ROST, 2011). L'analyse qualitative et longitudinale des données a permis de suivre les (trans)formations liées au comportement d'écoute et à la compréhension (GREMMO ; HOLEC, 1990 ; LHOTE, 1995 ; CORNAIRE, 1998) que les participants ont traversées. Leurs réflexions et métaréflexions ont signalé qu'en plus d'améliorer leur compétence en CO, ils ont développé de nouvelles attitudes face aux situations de CO. Sur la base de ces résultats, les contributions de ce travail touchent deux domaines : en ce qui concerne la formation à la compréhension orale, la recherche a démontré la pertinence de considérer les pratiques didactico-méthodologiques concernant l'enseignement-apprentissage de la CO, associées à des lignes directrices méthodologiques pour l'élaboration de cours de FOU ; en ce qui concerne le développement de la compétence en CO, il a été possible de vérifier le potentiel de sensibilisation aux stratégies visant la (re)construction et la transposition des comportements d'écoute et de compréhension dans une langue étrangère, en favorisant l'autonomie du sujet écoutant par rapport à des situations d'écoute.

**Mots clés** : Compréhension orale ; Français sur Objectif Universitaire ; Mobilité académique

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os domínios do Francês para Objetivo Universitário na França .....	38
Figura 2 - Etapas FOS revisitadas .....	42
Figura 3 - Relação entre o FOS e o FG .....	43
Figura 4 - Domínios do FOU na França .....	47
Figura 5 - Competência de comunicação de acordo com Daniel Coste, 1978 .....	73
Figura 6 - Competência de comunicação de acordo com Canale e Swain 1980; Canale, 1983 .....	74
Figura 7 - Competência de comunicação de acordo com Sophie Moirand .....	75
Figura 8 - Competência de comunicação de acordo com Boyer, Butzbach e Pendanx .....	76
Figura 9 - Mapa de competências para a integração universitária .....	81
Figura 10 - Modelo de escuta ativa em três funções .....	93
Figura 11 - Diagrama para representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação .....	126
Figura 12 - O ciclo pesquisa-ação adaptado ao contexto da pesquisa.....	127
Figura 13 - Questão 1 do Questionário Diagnóstico: Em qual habilitação da Poli você está matriculado? Exemplo: eng. civil; eng. mecânica; etc. ....	146
Figura 14 - Questão 2 do Questionário Diagnóstico: Com relação aos programas de mobilidade acadêmica, marque a opção que corresponde a sua situação .....	147
Figura 15 - Questão 6 do Questionário Diagnóstico: Se você já estudou francês antes, informe a modalidade.....	148
Figura 16 - Questão 7 do Questionário Diagnóstico: Se você já estudou francês, informe por quanto tempo .....	148
Figura 17 - Questão 10 do Questionário Diagnóstico: Se pretende fazer um exame de certificação, estime uma data .....	149
Figura 18 - Questão 11 do Questionário Diagnóstico: Sabendo que A1 e A2 correspondem aos níveis iniciantes/básicos; que B1 corresponde ao nível intermediário/independente de caráter iniciante; que B2 corresponde ao nível intermediário/independente de caráter avançado; que C1 e C2 correspondem aos níveis avançados/proficientes, indique seu nível de francês para cada competência: .....	149

Figura 19 - Questão 12 do Questionário Diagnóstico: Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante .....	150
Figura 20 - Questão 13 do Questionário Diagnóstico: Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).....	150
Figura 21 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 16 de setembro de 2020. ....	162
Figura 22 - Captura de tela <i>GoogleForms</i> referente à Ficha de Compreensão <i>Présentation de Cours</i> .....	163
Figura 23 - Captura de tela <i>GoogleForms</i> , referente à Ficha Reflexiva <i>Présentation de Cours</i> . ....	164
Figura 24 - Ficha Reflexiva – <i>Activité Présentation du Cours</i> – Questão 3 .....	169
Figura 25 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 23 de setembro de 2020. ....	185
Figura 26 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à <i>Synthèse 1</i> .....	188
Figura 27 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 07 de outubro de 2020 .....	190
Figura 28 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à <i>Synthèse 2</i> .....	192
Figura 29 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 14 de outubro de 2020 .....	195
Figura 30 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à <i>Synthèse 3</i> .....	198
Figura 31 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 28 de outubro de 2020 .....	202
Figura 32 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à <i>Synthèse 4</i> .....	206
Figura 33 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 4 de novembro de 2020 .....	210
Figura 34 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à <i>Synthèse 5</i> .....	213
Figura 35 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 25 de novembro de 2020 .....	216
Figura 36 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à <i>Synthèse 6</i> .....	218
Figura 37 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 02 de dezembro de 2020 .....	222

Figura 38 - Constituição do <i>corpus</i> .....	238
Figura 39 - Categorias de análise associadas aos objetivos, perguntas e instrumentos de.....	241
Figura 40 - Nível de satisfação com o desempenho na escuta: Ficha síntese 1 .....	265
Figura 41- Nível de satisfação com o desempenho na escuta: Síntese 2.....	267
Figura 42 – Nível de satisfação com desempenho na escuta: Síntese 3 .....	270
Figura 43 - Nível de satisfação com desempenho na escuta: Síntese 4.....	276
Figura 44 - Nível de satisfação com desempenho na escuta: Síntese 5.....	282
Figura 45 - Ficha Synthèse 6: Grupo 1 .....	287
Figura 46 - Ficha Synthèse 6: Grupo 2.....	288
Figura 47 - Ficha Synthèse 6: Grupo 3.....	289
Figura 48 - Ficha Synthèse 6: Grupo 4.....	290
Figura 49 - Ficha Synthèse 6: Grupo 5.....	292
Figura 50 - Quantidade de escutas realizadas segundo respostas à questão << 2. Soyez honnête, combien de fois vous avez regardé la vidéo pour noter les informations ?>> Reflexão Cours Magistral Thermodynamique .....	307
Figura 51 - Estratégias mais empregadas segundo respostas à questão << 9. Sabendo que 1 indica mais importante e 10 indica menos importante, numere os itens de acordo com o que você acredita ser mais significativo no processo de compreensão oral: >> QD .....	327
Figura 52 - Classificações atribuídas à estratégia “utilizar o conhecimento prévio” – Questão 9 QA .....	328
Figura 53 - Classificações atribuídas à estratégia “identificar as repetições e exemplos” – Questão 9 QA .....	328
Figura 54 - Classificações atribuídas à estratégia “elaborar hipóteses e fazer antecipações” – Questão 9 QA .....	329

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução nas denominações para o ensino de francês voltado a fins específicos em relação às orientações teórico-metodológicas ao longo dos anos.....	36
Quadro 2 - Distinção entre Francês Geral e FOS .....	39
Quadro 3 - Síntese das considerações de Parpette e Bouchet sobre a análise de Marlot e Baques .....	63
Quadro 4 - Reconfiguração das categorias de dialogismo segundo uma perspectiva didática	65
Quadro 5 - Pontos comuns às quatro definições da competência de comunicação.....	77
Quadro 6 - Zonas de convergência entre as definições da competência no mundo do trabalho e no QECR .....	78
Quadro 7 - Diferenças básicas entre o modelo semasiológico e onomasiológico.....	91
Quadro 8 - Principais tipologias de questão .....	106
Quadro 9 - Escala para compreensão oral geral .....	111
Quadro 10 - Escala para audição ao vivo como membro de um auditório.....	112
Quadro 11 - Ferramentas utilizadas na disciplina FLM0199 no segundo semestre de 2020 .	133
Quadro 12 - Exemplo do procedimento para nomeação de agrupamentos de informações em perguntas abertas do Questionário Diagnóstico .....	151
Quadro 13 - Exemplo de organização dos dados obtidos por meio de perguntas abertas: Questionário Diagnóstico .....	152
Quadro 14 - Dados obtidos: Questão 14 do Questionário Diagnóstico.....	153
Quadro 15 - Dados obtidos: Questão 15 do Questionário Diagnóstico.....	154
Quadro 16 - Dados obtidos: Questão 16 do Questionário Diagnóstico.....	154
Quadro 17 - Dados obtidos: Questão 17 do Questionário Diagnóstico.....	156
Quadro 18 - Dados obtidos: Questão 18 do Questionário Diagnóstico.....	157
Quadro 19 - Dados obtidos: Questão 19 do Questionário Diagnóstico.....	157



Quadro 20 - Dados obtidos: Questão 20 do Questionário Diagnóstico.....	158
Quadro 21 - Dados obtidos: Questão 21 do Questionário Diagnóstico.....	159
Quadro 22 - Dados obtidos: Ficha de Compreensão <i>Présentation de Cours</i> .....	165
Quadro 23 - Dados obtidos: Ficha Reflexiva – <i>Activité Présentation du Cours</i> – Questão 1	167
Quadro 24 - Dados obtidos: Ficha Reflexiva – <i>Activité Présentation du Cours</i> – Questão 2	168
Quadro 25 - Dados obtidos: <i>Fiche Reflexiva – Activité Présentation du Cours</i> – Questão 4	169
Quadro 26 - Síntese das etapas do curso .....	176
Quadro 27 - Quantidade de entregas realizadas em cada atividade por instrumento proposto .....	229
Quadro 28 - Constituição dos grupos PE e PI .....	232
Quadro 29 - Síntese dos instrumentos empregados na produção e coleta de dados.....	236
Quadro 30 - Respostas de Bianca às questões 12 a 19 QD .....	246
Quadro 31 - Respostas de Bruno às questões 12 a 19 QD .....	247
Quadro 32 - Respostas de Claudio às questões 12 a 19 QD.....	250
Quadro 33 - Respostas de Diego às questões 12 a 19 QD.....	251
Quadro 34 - Respostas de Caio às questões 12 a 19 QD.....	253
Quadro 35 - Respostas de Fernando às questões 12 a 19 QD .....	254
Quadro 36 - Respostas de Gustavo às questões 12 a 19 QD .....	255
Quadro 37 - Respostas de Heitor às questões 12 a 19 QD .....	256
Quadro 38 - Respostas de Joaquim às questões 12 a 19 QD.....	257
Quadro 39 - Respostas de Murilo às questões 12 a 19 QD .....	258
Quadro 40 - Respostas de Nádia às questões 12 a 19 QD.....	259
Quadro 41 - Respostas de Vicente às questões 12 a 19 QD.....	260
Quadro 42 - Respostas de Vinicius às questões 12 a 19 QD.....	261

Quadro 43 - Respostas à questão << De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo>> por ficha síntese .....	264
Quadro 44 - Respostas de Claudio e Caio à primeira parte da ficha de compreensão <i>Témoignage</i> Wanessa .....	265
Quadro 45 - Respostas à questão << Com os três elementos da <i>Synthèse</i> 1 em mente, qual deles você já usava durante a escuta de documentos orais em francês?>> Ficha síntese 1 .....	267
Quadro 46 - Respostas à questão <<2.Como a leitura do texto <i>Structures de l'enseignement supérieur en France</i> te ajudou na compreensão do vídeo <i>Les structures de l'enseignement?</i> >> Ficha síntese 2 .....	268
Quadro 47 - Respostas à questão <<3.Após realizar as atividades <i>Les structures de l'enseignement supérieur</i> , explique qual a importância do conhecimento prévio durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.>> Ficha síntese 2.....	269
Quadro 48 - Respostas de Fernando e Heitor à questão b da ficha de compreensão <i>Modalités de Cours</i> .....	271
Quadro 49 - Respostas à Questão <<2. Como a noção de transparência ajudou na compreensão do vídeo <i>Modalités de Cours?</i> >> Ficha síntese 3.....	272
Quadro 50 - Respostas à Questão <<3.Como a noção de mots-clés (palavras-chave) te ajudou na compreensão do vídeo <i>Modalités de Cours?</i> >> Ficha síntese 3 .....	273
Quadro 51 - Respostas à questão << 4.Após realizar as atividades <i>Modalités de Cours</i> , explique qual a importância de conhecer a noção de transparência durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.>> Ficha síntese 3 .....	274
Quadro 52 - Respostas à questão <<5.Após realizar as atividades <i>Modalités de Cours</i> , explique qual a importância de conhecer a noção de mots-clés (palavras-chave) durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral?>> Síntese 3.....	275
Quadro 53 - Respostas à questão << 2.Como estabelecer objetivos de escuta ajudou na compreensão do vídeo <i>Modalités de Cours 2?</i> >> Ficha síntese 4.....	278
Quadro 54 - Respostas à questão << 3. Como a repetição das informações ajudou na compreensão do vídeo <i>Modalités de Cours 2?</i> >> Ficha síntese 4.....	279
Quadro 55 - Respostas à questão << 4.Como os exemplos ajudaram na compreensão do vídeo <i>Modalités de Cours?</i> >> Ficha síntese 4.....	280

Quadro 56 - Respostas à questão <<5. Após realizar as atividades Modalités de Cours 2, explique qual a importância de estabelecer objetivos de escuta, identificar repetições e exemplos durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.>> Ficha síntese 4..	281
Quadro 57 - Respostas à questão <<2. Como o <i>power point</i> apresentado juntamente com a fala do professor te auxiliou no processo de escuta do vídeo ?>> Ficha síntese 5.....	284
Quadro 58 - Respostas à questão <<3. Como facilitamos o processo de escuta de um documento longo?>> Ficha síntese 5 .....	285
Quadro 59 - Respostas à questão<<4. O que são unidades de sentido?>> Ficha síntese 5....	285
Quadro 60 - Respostas à questão<< 5. Como a noção de unidades de sentido te auxiliou no processo de escuta do vídeo Introduction à la Gestion de Projet 1?>> Ficha síntese 5 .....	286
Quadro 61 - Reflexões de Vicente e Vinícius - <i>Cours enregistré 2 – Gestion de projets B</i> ..	291
Quadro 62 - Dados obtidos: Pré-écoute Cours Magistral Thermodynamique – Questão 1 ...	294
Quadro 63 - Dados obtidos: Pré-écoute - Cours Magistral Thermodynamique – Questão 2.	294
Quadro 64 - Dados obtidos : Pré-écoute Cours Magistral Thermodynamique – Questão 3 ..	295
Quadro 65 - Respostas à questão << 1. Regardez la vidéo une première fois jusqu’à la minute 2, puis écrivez un paragraphe pour la contextualiser. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique .....	296
Quadro 66 - Respostas à questão <<2. Regardez la vidéo plus une fois jusqu’à la minute 2 et identifiez:.>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique .....	297
Quadro 67 - Respostas à questão << 3. Regardez la vidéo de la minute 2 jusqu’à la minute 4 (deux fois maximum). Le professeur donne quelques informations pratiques liées au développement du cours. Identifiez-les.>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique.....	299
Quadro 68 - Respostas à questão << 4. Regardez la vidéo de la minute 4 jusqu’à la minute 10 (deux fois maximum) et identifiez les points traités.>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique .....	301
Quadro 69 - Respostas à questão << 7. Réfléchissez : quelles sont les types d’informations données par le professeur dans chaque moment du cours (0min-2min/2min-04min/04min-10min) ?>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique .....	304

Quadro 70 - Dados obtidos: Réflexion Cours Magistral Thermodynamique – Questão 1.....	306
Quadro 71 - Dados obtidos: Réflexion Cours Magistral Thermodynamique – Questão 3.....	308
Quadro 72 - Dados obtidos: Réflexion Cours Magistral Thermodynamique – Questão 4.....	308
Quadro 73 - Respostas à questão << 5. Expliquez quelles démarches vous avez fait pour écouter et comprendre cette vidéo :>> Reflexão Cours Magistral Thermodynamique .....	309
Quadro 74 - Respostas à questão << O módulo atendeu as suas expectativas? Por favor, explique:>> QA e Entrevistas .....	312
Quadro 75 - Respostas à questão << Quais foram os pontos positivos do curso?>> QA e Entrevistas .....	313
Quadro 76 - Respostas à questão <<3. Quais foram os pontos negativos do curso?>> QA e entrevistas .....	314
Quadro 77 - Resposta à questão <<4. Quais foram os aspectos mais significativos para você?>> QA e Entrevistas .....	316
Quadro 78 - Respostas à questão <<5. Você teria sugestões, solicitações ou críticas?>> QA e Entrevistas .....	317
Quadro 79 - Respostas à questão << 6. Em quais aspectos você acredita ter melhorado sua compreensão oral? Por favor, explique:>> QA e Entrevistas .....	320
Quadro 80 - Respostas à questão <<Para você, depois de cursar o módulo de CO, o que é compreender um documento oral?>> QA e entrevistas .....	323
Quadro 81 - Respostas à questão << Depois de cursar o módulo, o que você faz quando precisa compreender um documento oral?>> QA e entrevistas .....	324

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFI-Poli	Curso de Francês para Iniciantes
CIL-USP	Centro Interdepartamental de Línguas da USP
CL-FFLCH	Centro de Línguas da Faculdade de Letras Filosofia e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CO	Compreensão oral
DDL	Didática das Línguas Estrangeiras
DDLE	Didática das Línguas Estrangeiras
DDLE	Didática de Línguas Estrangeiras
EPUSP	Escola Politécnica da USP
FFLCH-USP	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP
FG	Francês Geral
FLE	Didática do Francês Língua Estrangeira
FOS	Francês para Objetivo Específico
FOU	Francês para Objetivo Universitário
IES	Instituições de Ensino Superior
IsF	Idiomas Sem Fronteiras
IsF-Alemão	Alemão sem Fronteiras
IsF-Espanhol	Espanhol sem Fronteiras
IsF-Francês	Francês sem Fronteiras
IsF-Italiano	Italiano sem Fronteiras
IsF-Japonês	Japonês sem Fronteiras
IsF-Português	Português para estrangeiro sem Fronteiras

MEC	Ministério da Educação
PE	Participantes Experientes
PI	Participantes Inexperientes
QD	Questionário Diagnóstico
QA	Questionário de (auto) avaliação
QECR	Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas
SeSu	Secretária da Educação Superior
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	7
RESUMO .....	10
ABSTRACT .....	11
RESUME.....	12
INTRODUÇÃO.....	26
REFENCIAL TEÓRICO .....	34
1. Francês para objetivo universitário.....	35
1.1. Do Francês para Objetivo Específico (FOS) ao Francês para Objetivo Universitário (FOU) .....	35
1.2. FOS: um percurso prototípico adaptável .....	39
1.3. Contexto acadêmico e o FOU.....	44
2. As aulas expositivas francesas: <i>Cours Magistraux</i> .....	48
2.1. <i>Cours Magistraux</i> : gênero e discurso .....	52
2.2. <i>Cours magistraux</i> : dos dialogismos .....	59
2.3. <i>Cours magistraux</i> : da polifuncionalidade do discurso .....	66
2.4. <i>Cours magistraux</i> : do oralografismo.....	68
3. O ensino-aprendizagem da compreensão oral em língua estrangeira.....	70
3.1. A noção de competência: em busca de uma conceitualização .....	71
3.2. Compreender: um processo de (re)construção de sentidos .....	82
3.3. A competência de compreensão oral em língua estrangeira.....	83
3.4. Modelos de compreensão oral .....	88
3.5. O comportamento de escuta, as estratégias de escuta e o “bom ouvinte” .....	94
3.6. O trabalho pedagógico voltado à compreensão oral.....	100
3.7. O ensino-aprendizagem da compreensão oral em contextos FOU.....	107
METODOLOGIA.....	122
1. Uma pesquisa-ação de natureza qualitativa .....	125

2.	Contexto da pesquisa .....	129
3.	Participantes.....	133
3.1.	A professora-pesquisadora .....	134
3.2.	Perfil da turma: os inscritos na disciplina FLM0199 – 2ºsem2020 .....	140
4.	Perguntas e Objetivos de pesquisa.....	171
5.	A produção e coleta de dados .....	172
5.1.	Instrumentos elaborados para produção e coleta de dados.....	173
5.2.	O curso Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia 175	
5.3.	Sobre a seleção dos documentos orais.....	180
5.4.	Descrição detalhada das atividades do curso.....	182
6.	O <i>corpus</i> da pesquisa .....	228
6.1.	Dos participantes da pesquisa.....	228
6.2.	Dos procedimentos de análise para definição do <i>corpus</i> e das categorias .....	233
6.3.	Da definição do <i>corpus</i> .....	235
6.4.	Da definição das categorias .....	238
	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	243
	Categoria 1 : Atitudes iniciais frente às atividades de compreensão oral.....	244
	Categoria 2 : Estratégias a conhecer para o desenvolvimento da CO .....	263
	Categoria 3: Efeitos da formação voltada ao desenvolvimento do comportamento de compreensão .....	310
	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	331
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	338
	APENDICES .....	349
	ANEXOS .....	381





## 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 processo globalizado de internacionalização do ensino superior favoreceu a mobilidade acadêmica discente, acarretando um aumento de 50% no efetivo de estudantes estrangeiros em Instituições de Ensino Superior (IES) francesas entre os anos 2000 e 2010 (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Em 2015, a França contava com 12,1% de estudantes provenientes de outros países entre o efetivo total de inscritos em suas IES (BOUCHET, 2018). Nesse cenário, Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette (2011) sublinham que o nível de aproveitamento acadêmico desses estudantes alofones é 40% inferior ao dos estudantes francófonos e que a questão do acolhimento e preparação de intercambistas tornou-se de extrema importância no campo da Didática das Línguas Estrangeiras (DDLE), uma vez que a proficiência linguística é parâmetro incontornável no contexto universitário e afeta diretamente o aproveitamento acadêmico. Dessas constatações, reflexões e pesquisas realizadas por pesquisadores da área, interessados em analisar as especificidades das demandas do meio universitário francês, constituíram um novo campo de estudos: o Francês para Objetivo Universitário (FOU), um desdobramento do Francês para Objetivo Específico (FOS).

Pesquisas em FOU encontraram solo fértil no Brasil e, em especial, na Universidade de São Paulo (USP), pois políticas de incentivo a internacionalização do ensino superior brasileiro tiveram efeito direto no número de acordos de colaboração internacional e, conseqüentemente, na quantidade de estudantes em situação de mobilidade acadêmica em IES estrangeiras. Na USP, a língua francesa ocupa lugar de destaque, tendo em vista que a França é o primeiro lugar de destino entre as opções para realização de intercâmbios discente desde 2010, quando números relativos à internacionalização passaram a ser considerados como marcadores de desempenho no *Anuário Estatístico da USP*<sup>1</sup> (MEDEIROS, 2017; TRALDI; MEDEIROS; MARTINS, 2023). Destarte, enfatiza-se a necessidade de (re)pensar questões teórico-práticas ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como à elaboração de dispositivos de formação linguística e sociocultural com vistas à preparação e à integração desses estudantes nas IES francesas, viabilizando o aproveitamento acadêmico (ALBUQUERQUE-COSTA, 2012, 2015; ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2016; ALBUQUERQUE-COSTA; MEDEIROS, 2019).

No âmbito da DDLE, pesquisadores destacam a compreensão oral (CO) como uma das competências mais difíceis de serem desenvolvidas e, mesmo tendo um efeito imediato na

---

<sup>1</sup> Documento oficial publicado anualmente para divulgar os indicadores de desempenho da Universidade de São Paulo. Disponível em <https://uspdigital.usp.br> Última consulta em outubro de 2020.

interação em contextos diversos e no próprio processo de aprendizagem da língua estrangeira, é pouco ou inadequadamente trabalhada em contextos pedagógicos (GREMO; HOLEC, 1990, ROST, 1990, 2002, 2011; LHOTE, 1995; CORNAIRE, 1998; VANDERGRIFT, 1998; FIELD; 2009). Com relação ao ensino-aprendizagem da língua francesa para a mobilidade acadêmica, mais especificamente, especialistas apontam que uma das competências mais solicitadas dos estudantes em intercâmbio é a compreensão oral (CO), pois grande parte das vivências acadêmicas é constituída por situações de recepção de informações em aulas expositivas próprias ao contexto francês, os chamados *Cours Magistraux* (MANGIANTE; PARPETTE, 2011; PARPETTE, 2008, 2012, 2017; CARRAS, 2010).

Apesar da significativa referência a respeito da relevância do ensino-aprendizagem da CO identificadas nas produções científicas em FOU, contatam-se dois movimentos maiores: (i) trabalhos que abarcam as situações de recepção oral com vistas a análises discursivas e metodológicas para transformação de registros orais em documentos a serem explorados em sala de aula que, pautados nas perspectivas de ensino, se propõem a constituir referenciais para elaboração de formações FOU (CARRAS, 2010; MANGIANTE; PARPETTE, 2011; BOUCHARD; PARPETTE, 2012; PARPETTE, 2016; FLOCH; MANGIANTE; 2016) (ii) pesquisas que abordam as situações de recepção oral com foco nas formações didático-pedagógicas relacionadas à produção escrita, as *prise de notes* (anotações de aula) que, por sua vez, constituem um objeto específico de ensino em língua francesa para mobilidade (*cf.* BOUCHET, 2018). Em ambos os casos, é possível apontar que a CO não constitui, de fato, objeto de ensino, pois não há um cruzamento com teorias relativas ao desenvolvimento da competência de compreensão.

No âmbito das reflexões entre pesquisadores brasileiros sobre a preparação para a mobilidade enfocando o sistema universitário francês, também não se identificam trabalhos relacionados às questões didático-pedagógicas inerentes ao desenvolvimento da CO no que concerne à aprendizagem. As publicações nacionais acabam por abordar os *Cours Magistraux* e/ou a CO também pelo prisma da elaboração de formações FOU, enfatizando a relevância de familiarizar os futuros intercambistas para essa modalidade de aula (VIDAL; MACHADO, 2016; ALBUQUERQUE-COSTA; MEDEIROS, 2019; CARVALHO, 2020). Coloco, nesse escopo, minha própria dissertação de mestrado<sup>2</sup>, que buscou sensibilizar professores em

---

<sup>2</sup> Defendida em 2017 junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, Linguísticos e Tradutológicos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas sob o título “O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo”..

formação ao trabalho com a CO, focalizando critérios para seleção de documentos orais a serem explorados a partir de estratégias de escuta.

Tendo em vista que o objetivo do ensino é a aprendizagem, duas perguntas surgiram como plano de fundo a esta tese: a forma como estamos abordando a CO em sala de aula é significativa para a aprendizagem desses futuros intercambistas? Nossas práticas estão, de fato, fomentando o desenvolvimento da CO de modo a possibilitar transferências para ambientes outros, além da sala de aula de língua estrangeira?

Este trabalho se insere no contexto de iniciativas de formação e pesquisa concernentes à preparação para a mobilidade acadêmica, mais especificamente nas ações iniciadas em 2000 na Escola Politécnica da USP (EPUSP), contexto no qual se desenvolveu esta investigação. Interessa-me, sobretudo, o desenvolvimento da competência de CO em francês em contextos de preparação para mobilidade sob a perspectiva da aprendizagem.

Como participantes da pesquisa foram escolhidos estudantes da EPUSP e essa opção baseou-se em alguns fatores: (i) a EPUSP é a maior responsável pelo envio de estudantes de engenharia para IES estrangeiras e a França é a destinação que mais recebe esses estudantes (MEDEIROS, 2017; TRALDI; MEDEIROS; MARTINS, 2023); (ii) a EPUSP, buscando soluções para a preparação à mobilidade de seus estudantes, esteve aberta e estabeleceu parcerias ao longo de anos com o Centro Interdepartamental de Línguas da USP (CIL-USP) para o ensino-aprendizagem de francês, bem como com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP), atualmente concretizadas no oferecimento da disciplina optativa FLM199-Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia<sup>3</sup>.

Assim, esta pesquisa se desenvolveu por meio da elaboração e execução do módulo de formação em FOU - Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia, integrado de forma inédita à disciplina FLM199-Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia como parte da formação dos estudantes, matriculados na disciplina, no segundo semestre de 2020. A realização dessa formação possibilitou a produção, coleta e análise de dados. Esses dados são constituídos por textos escritos em respostas a dois questionários e a fichas formativo-reflexivas e foram organizados, categorizados e analisados à luz da perspectiva metodológica denominada análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

---

<sup>3</sup> Disciplina oferecida a estudantes da EPUSP pelo Departamento de Letras Modernas da FFLCH. Consulta disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLM0199&verdis=1>

Abordando o ensino-aprendizagem da competência de CO em FOU, entendo que as contribuições desta pesquisa tangem a concepção de dispositivos de formação com vistas ao trabalho com a CO em contextos de preparação para mobilidade acadêmica.

Após essa exposição relativa aos contornos do objeto deste estudo, apresento, nas próximas seções, o histórico, perguntas e objetivos de pesquisa, bem como a organização desta tese.

## **i. Histórico**

No meu percurso como professora em cursos voltados à preparação para mobilidade acadêmica e elaboradora de materiais didáticos para essa finalidade, identifiquei a necessidade de abordar a CO enquanto objeto de ensino a serviço do desenvolvimento da competência de CO.

Primeiramente inserida em contexto de preparação para mobilidade acadêmica para o público de estudantes da EPUSP<sup>4</sup> e posteriormente para estudantes provenientes de todas as unidades da USP (nas iniciativas do Idiomas sem Fronteiras – Francês<sup>5</sup>), identifiquei junto a colegas professores a dificuldade em selecionar e didatizar documentos orais, principalmente para níveis iniciantes. Essa percepção foi confirmada quando da realização da pesquisa de mestrado, bem como através da realização de cursos de formação para futuros professores ministrados em diferentes contextos e da elaboração pequenos guias pedagógicos com vistas a orientar professores na condução de atividades a partir de suportes orais<sup>6</sup>.

Recorrendo à bibliografia concernente ao FOU, identifiquei certa ausência de referências que abordassem estratégias de escuta e de compreensão como recursos para as práticas relativas ao ensino da CO em sala de aula com vistas a fomentar o desenvolvimento dessa competência. Diante dessa contatação, deparei-me com a necessidade de elaborar

---

<sup>4</sup> No contexto do Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli), no qual se adotava uma abordagem de ensino mais centrada nos objetivos específicos dos estudantes da área de Engenharia e onde grande parte do material pedagógico utilizado era elaborado pelos próprios professores/monitores.

<sup>5</sup> Com relação à língua francesa, mais especificamente, uma das ações do programa, à época, consistia na elaboração de módulos de ensino em Francês para Objetivo Universitário (FOU)

<sup>6</sup> A título de exemplo, cito: **Luz, câmera, compreensão: didatização e exploração de vídeos retirados da internet para o desenvolvimento da Compreensão Oral em aulas de língua estrangeira**, mini curso ministrado em 2016 pelo CIL-USP; *Fiches techniques séquence Spiral*, fichas técnicas para exploração didática de vídeos em sala de aula elaboradas em 2016 no âmbito da Plataforma *Enseigner en Francophonie*; **Escuta e compreensão: práticas para aperfeiçoar as atividades baseadas em suportes orais em contexto pedagógico**, mini curso ministrado em 2019 na Universidade do Rio Grande; *La compréhension orale en classe de FLE*, mini curso ministrado em 2021 pela Universidade Federal de Viçosa.

programas de ensino que unissem as potencialidades do trabalho com a CO, a partir de estratégias de escuta, às orientações metodológicas em FOU, originando, assim, as reflexões de cunho teórico e didático-metodológicas presentes nesta tese.

## **ii. Perguntas e objetivos de pesquisa**

Os estudos concernentes às orientações metodológicas em FOU e às reflexões teóricas e empíricas sobre a CO, somados à minha referida experiência em cursos voltados para o ensino e desenvolvimento dessa competência, juntamente com a realização da pesquisa de mestrado foram os pontos de partida para a elaboração do módulo Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia.

A elaboração de cada uma das intervenções foi complementada pelos retornos primeiramente obtidos por meio de um questionário e, paulatinamente obtidos com a realização das atividades de compreensão propostas aos inscitos na disciplina FLM199-Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia. Desde a seleção dos documentos orais explorados, passando pela organização das atividades de compreensão e reflexivas, até a apresentação das respectivas atividades, houve esforço para contemplar as necessidades do grupo de estudantes e colocá-los no centro de seus processos de aprendizagem, conferindo-lhes espaço para que escutassem suas próprias vozes. Esses esforços dizem respeito ao foco na aprendizagem estabelecido pelos objetivos desta pesquisa:

- Identificar quais práticas são utilizadas pelos estudantes em preparação para mobilidade quando da compreensão a partir de documentos orais.
- caracterizar a exploração de documentos orais por meio de estratégias de escuta e compreensão, visando promover a sensibilização à CO, priorizando a compreensão dos conteúdos abordados nos áudios e vídeos selecionados a partir da abordagem metodológica FOS/FOU.
- Analisar os efeitos da conscientização a respeito de estratégias de escuta empregadas em atividades de CO, em especial no tocante ao desenvolvimento do comportamento de compreensão.

Visando alcançar esses objetivos, foi necessário conceber instrumentos de formação que fomentassem a reflexão sobre a CO por parte dos aprendentes e que, ao mesmo tempo,

servissem à pesquisa, permitindo a produção e coleta de dados no intuito de responder aos seguintes questionamentos:

- Quais e em que medida estratégias de escuta são empregadas pelos estudantes em preparação para mobilidade quando necessitam compreender informações a partir de situações de recepção auditiva?
- Como facilitar, no âmbito da aprendizagem, o processo de construção de sentido de documentos orais próximos às situações de recepção auditiva em contexto acadêmico?
- Em que medida a conscientização sobre estratégias pode auxiliar no desenvolvimento do comportamento de compreensão?

### **iii. Estrutura da tese**

Esta tese está organizada em três partes que, após esta introdução, apresentam-se em Fundamentação Teórica, Metodologia e Apresentação e Análise dos dados.

A Fundamentação teórica está dividida em dois capítulos que abarcam os temas abordados nesta tese, ou seja, as orientações metodológicas para concepção de dispositivos de formação FOU e as reflexões concernentes ao ensino-aprendizagem da competência de CO.

Após o enquadramento teórico que orientou esta pesquisa, apresento, na Metodologia, as escolhas metodológicas que pautaram a realização deste percurso caracterizado como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; 2011; TRIPP, 2005; ARANDA, 2011) de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; CRESWELL, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013). Em seguida, descrevo seu contexto de realização, o perfil dos inscritos na disciplina a qual esteve associado para, então, expor o processo de produção e coleta de dados, explicitando os instrumentos elaborados para esse fim, bem como a organização do dispositivo de formação.

A Apresentação e Análise dos dados é iniciada pela delimitação dos participantes da pesquisa e do *corpus* selecionado para análise. Em seguida, faço explanações referentes à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a qual recorri para organização, categorização e análise dos dados. Após essa apresentação, encontram-se três seções, uma para cada categoria analisada, associada a uma pergunta de pesquisa e um objetivo.



Esta tese é concluída por considerações oriundas da pesquisa realizada a partir das quais é possível apontar os êxitos da conscientização das estratégias de escuta e compreensão no processo de desenvolvimento da competência de CO em contextos de preparação FOU.

Por fim, encerrando este documento, encontram-se as Referências Bibliográficas citadas, os Apêndices, onde figuram os materiais por mim elaborados durante esse percurso de pesquisa, e os Anexos, compostos por materiais de outras ordens e empregados nesta tese.

## REFENCIAL TEÓRICO

*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

## **1. Francês para objetivo universitário**

Francês para Objetivo Universitário (FOU) é um campo de estudos cujas reflexões tangem as particularidades linguísticas e socioculturais do contexto acadêmico de modo a responder demandas focalizadas na preparação de estudantes estrangeiros para uma melhor integração em Instituições de Ensino Superior (IES) francesas. O FOU é uma declinação do Francês para Objetivo Específico (FOS), na medida em parte de suas orientações metodológicas. Desse modo, para abordar o FOU, enquanto escopo de produção científica desta pesquisa, é necessário pontuar os princípios basilares do FOS.

### **1.1.Do Francês para Objetivo Específico (FOS) ao Francês para Objetivo Universitário (FOU)**

O Francês para Objetivo Específico (FOS) está inserido na área de Francês Língua Estrangeira (FLE), mas constitui um domínio distinto de pesquisa e estudos uma vez que visa à formação de estudantes alofones para uso da língua francesa em contextos sociais francófonos a partir do levantamento de necessidades oriundas das situações de comunicação próprias a esses dados contextos.

No domínio FLE, há formações que são generalizantes e extensivas, de modo a abarcar diferentes necessidades de uso da língua, em diferentes contextos e para um público de aprendentes grande e heterogêneo. As situações de comunicação e discurso visados são provenientes de experiências sociais corriqueiras e, dessa forma, esse tipo de formação está fundamentado no “francês geral” (FG) (MANGIANTE; PARPETTE, 2004 p. 6).

Formações FOS estão pautadas em objetivos específicos estabelecidos a partir da análise de necessidades do público concernente relativas às situações de comunicação nas quais esses sujeitos utilizarão a língua francesa. Objetivos específicos e necessidades a serem atingidos direcionam as formações, pois não há espaço para cursos extensivos, ou seja, o tempo dedicado ao ensino-aprendizagem é limitado por uma série de questões institucionais e/ou pessoais. Ademais, esse processo se dá em caráter de urgência. Desse modo, se a formação não está submetida a restrições de carga horária ou não responde a necessidades urgentes, ela pode se desenvolvida pautada no FLE/FG.

O FOS se inscreve em uma extensa tradição relativa ao ensino de francês para fins profissionais e fins específicos que, por sua vez, é marcada por diferentes apelações decorrentes de diferentes concepções teóricas e metodológicas adotadas ao longo dos anos (MOURLHON-DALLIES, 2008). Catherine Carras e colaboradoras (2007) resumem essas mudanças, associando as diferentes denominações adotadas para designar o ensino voltado a fins específicos às mudanças nas orientações teórico-metodológicas na área da Didática das Línguas Estrangeiras (DDLE), conforme Quadro 1

**Quadro 1 - Evolução nas denominações para o ensino de francês voltado a fins específicos em relação às orientações teórico-metodológicas ao longo dos anos**

Período	Denominação	Público	Orientação metodológica
Anos 60	francês de especialidade	Público profissional (não escolar)	- Na esfera de influência do francês fundamental - Foco no léxico
Anos 70	francês científico e técnico	Cientistas	- Método SGAV - Modelo de ensino em 3 níveis: Nível 1: base da língua usual Nível 2: tronco comum científico VGOS Nível 3: aperfeiçoamento por disciplina fundado sobre um inventário lexical (VGOM, VIEA...)
	francês funcional	Bolsistas do governo francês	- Abordagem funcional e comunicativa - Rejeição de cursos longos em 3 etapas e da determinação de conteúdos por contagens lexicais - Nível de base: Consideração da diversidade dos públicos e de suas necessidades. Determinação dos conteúdos em função dos objetivos almejados. Recenseamento das situações de comunicação e dos atos de fala.
	francês instrumental (América Latina)	Universitários Pesquisadores	A língua francesa como instrumento de acesso à documentação científica e técnica escrita.
Anos 80	ensino funcional do francês	Profissionais Universitários Pesquisadores	- Emergência da pragmática - Abordagem comunicativa (definição do conteúdo em função das situações de comunicação) - Centrado no aluno - Ênfase na utilização dos documentos autênticos
Desde os anos 90	francês para objetivos específicos	Profissionais Universitários Pesquisadores	Abordagem comunicativa Centrado no aluno Retorno do linguístico Análise do discurso Pedagogia acional (pedagogia da tarefa, por projetos) Avaliação da competência comunicativa
	francês de especialidade		
	francês profissional/ língua dos ofícios		Centrado em uma prática profissional

Fonte: CARRAS et al., 2007, pp. 17-18, Tradução: Pricila Martins

Inicialmente, nos anos 1960, o foco da formação recaía sobre o léxico, partindo do uso especializado de terminologias da área específica. Nos anos 1970, enfatizou-se a leitura de textos científicos e competências relativas à produção escrita e oral com vistas a melhor comunicação em situações profissionais. Nesse período, as variações de nomenclatura estiveram relacionadas, principalmente, à mudança do público alvo (MOURLHON-DALLIES, 2008). A partir dos anos 1980, coloca-se a questão da urgência na formação e os conteúdos abordados a partir das necessidades oriundas das situações de comunicação. O foco em necessidades e objetivos em função das situações de comunicação está associado aos preceitos da abordagem comunicativa, amplamente difundida à época. Segundo F. Mourlhon-Dallies (2008), até os anos 80, as práticas didáticas estavam centradas principalmente na língua. Embora os anos 1990 respondessem ainda aos preceitos da abordagem comunicativa, o início das reflexões sobre uma abordagem mais acional, centrada no aluno e por meio da realização de tarefas, colocam a comunicação em foco. Segundo a autora, essas denominações marcam mudanças nas prioridades didáticas, mas todas levam em consideração as representações da atividade profissional.

Sobre essa questão de nomenclatura, Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette (2004) esclarecem a diferença entre o FOS e o Francês de Especialidade (FS), duas apelações empregadas contemporaneamente, mas que se inscrevem em lógicas diferentes. Para os autores, FS faz referência a métodos destinados a públicos específicos, evidenciando a especialidade de uma dada área, propondo abordagens globais concernentes a um dado campo profissional ou acadêmico e cujas bases estão na lógica de oferta de formações. Como ilustração dessa lógica, aponta-se o francês do turismo (que compreende o guia turístico, o agente de viagens, a recepcionista de hotel etc.) ou ainda o francês da medicina (que compreende o médico, a enfermeira, a recepcionista do hospital). Já o FOS emerge de uma demanda, cobrindo determinadas situações de um dado campo ao focalizar as necessidades de um público preciso.

Nesse sentido, formações FOS podem ser tão específicas quanto são os usos da língua de uma determinada área, como francês para médicos, para enfermeiros, para cozinheiros, para estudantes, pois os usos da língua no contexto para o médico (ex. médico/médico; médico/paciente; médico/enfermeiro) são diferentes dos usos da língua no contexto para o enfermeiro (ex. enfermeiro/enfermeiro; enfermeiro/paciente; enfermeiro/médico), mesmo ambos estando na área médica/saúde. O FOS pode dar conta de situações tão direcionadas que seria possível propor uma formação para médicos cardiologistas que atendem pacientes no consultório ou médicos cardiologistas que se ocupam das cirurgias. Claro que esse tipo de

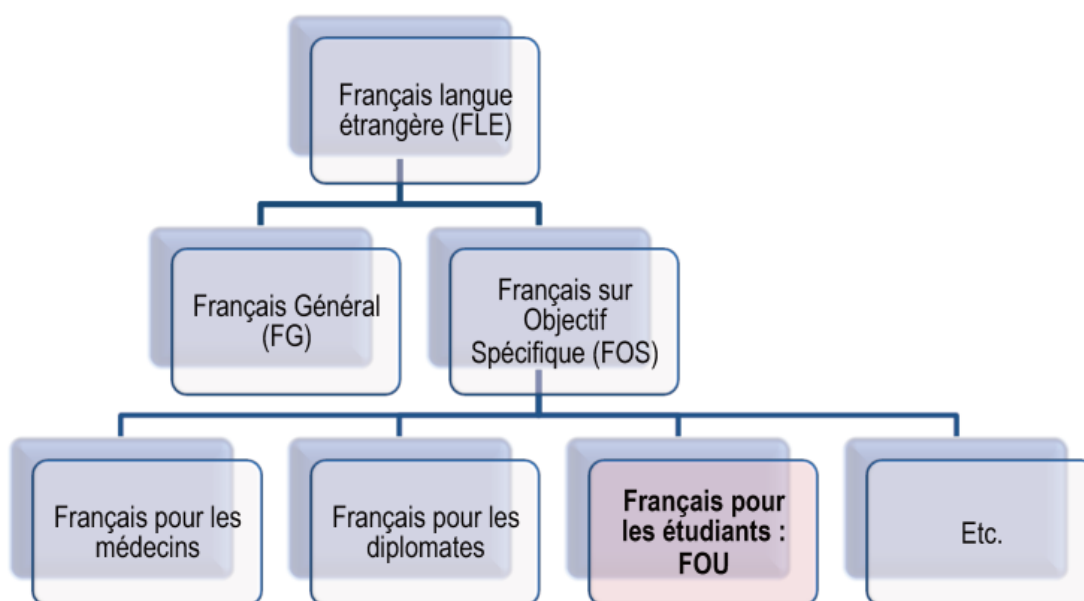
direcionamento tem um custo e está submetido a uma série de critérios, como veremos posteriormente.

Ante o exposto, o FOU é uma declinação do FOS, com público alvo e situações de comunicação definidas:

O FOU surge como uma variação do FOS, na sua abordagem centrada na análise mais aprofundada das necessidades de um público-alvo, na sua decisão de considerar que o sucesso do projeto de integração universitária requer um domínio linguístico em torno de situações de comunicação próprias a vida universitária como um todo.<sup>7</sup> (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 5)

Karine Bouchet (2018) ilustra as relações existentes entre FLE, FG, FOS e FOU da seguinte forma:

**Figura 1 - Os domínios do Francês para Objetivo Universitário na França**



Fonte: BOUCHET, 2018, p. 72.

Diante dessa filiação, o FOU responde às orientações metodológicas do FOS, como veremos na próxima seção.

<sup>7</sup> Tradução própria. No original : « Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble. » (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 5)

## 1.2.FOS: um percurso prototípico adaptável

Ao estar estreitamente relacionado às necessidades específicas de um dado público em relação a situações de comunicações também específicas, o FOS se distancia do FG em vários aspectos, sendo as atividades didáticas o único ponto comum entre os dois domínios, conforme observa-se no Quadro 2:

**Quadro 2 - Distinção entre Francês Geral e FOS**

Francês geral	Francês para Objetivo Específico
Objetivo amplo	Objetivos precisos
Formação a longo e médio prazo	Formação a curto prazo (urgência)
Diversidade temática, diversidade de competências	Centrada em certas situações e competências almeçadas
Conteúdos dominados pelo professor	Conteúdos novos, <i>a priori</i> não dominados pelo professor
Trabalho autônomo do professor	Contatos com os atores do meio estudado
Material existente	Material a elaborar
Atividades didáticas	

Fonte: MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 154

Essas diferenças decorrem da “relação explícita entre as necessidades do público alvo e os objetivos” estabelecidos para a elaboração das formações (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 158) e implicam um percurso metodológico organizado em cinco etapas: demanda de formação, análise de necessidades, coleta de dados, análise de dados e elaboração de atividades. Esse percurso é modelizado por Mangiante e Parpette (2004) da seguinte forma:

- **Primeira etapa: demanda de formação**

Diz respeito à solicitação realizada por uma instituição de ensino para assegurar formação linguística para um público específico, com objetivos claros e precisos, submetida a condições de duração, horário e custo. As demandas podem ser caracterizadas em demandas precisas, provenientes de clientes que exprimem uma necessidade de formação, ou ofertas sem demanda precisa, que são antecipações de formação a partir da identificação prévia realizada por uma instituição.

- **Segunda etapa: análise de necessidades**

Refere-se à determinação das necessidades a serem atendidas na formação por meio do levantamento de situações de comunicação nas quais os aprendentes serão inseridos e a

consequente identificação de saberes linguísticos e socioculturais que deverão ser contemplados durante a formação.

- **Terceira etapa: Coleta de dados**

Concerne à recolha de informações, dados, materiais relativos às situações de comunicação identificadas na etapa de análise de necessidades. Para obter tais dados, o professor/elaborador entra em contato com os atores do meio alvo, bem como observa esse meio para, então, coletar os dados.

- **Quarta etapa: Análise de dados**

Nessa etapa, os dados coletados são analisados considerando sua forma e conteúdo, de modo a fazer uma triagem do que poderá ser empregado para a produção de material didático. A partir dessa triagem, o professor/elaborador verifica a necessidade de reproduzir alguns dados ou utilizá-los em sua versão original.

- **Quinta etapa: Elaboração das atividades**

Com os dados coletados e analisados, o professor/elaborador concebe atividades a serem exploradas na formação, sem perder de vista as situações de comunicação alvo, seus aspectos linguísticos e socioculturais.

Essas etapas constituem o percurso prototípico do FOS, contudo, algumas flexibilizações são realizadas em função da realidade de cada formação, pois, como apontam Mangiante e Parpette

A noção de *adaptação* está no cerne da problemática do Francês para Objetivo Específico. E essa adaptação é de duas ordens. Ela é, primeiramente, *estrutural*, constitutiva dos programas de FOS na medida em que eles são definidos pela resposta a uma necessidade específica e de curto prazo de formação linguística. É também *conjuntural* pela diversidade de contextos de implementação, tanto a nível institucional, como geográfico, humano e material. E, por mais paradoxal que pareça, é porque a abordagem é muito precisa que a adaptação é permanente<sup>8</sup>. (MANGIANTE; PARPETTE, 2016, p. 27 – Itálico dos autores)

A noção de adaptação, inerente ao FOS, revela que suas etapas não estabelecem uma relação estritamente cronológica entre si, podendo ser revisitadas a partir de novas constatações

---

<sup>8</sup> Tradução própria. No original : La notion d'adaptation est au cœur de la problématique du Français sur Objectif Spécifique. Et cette adaptation est de deux ordres. Elle est d'abord structurelle, constitutive des programmes de FOS dans la mesure où ceux-ci se définissent par la réponse à un besoin précis et à court terme, de formation linguistique. Elle est d'autre part conjoncturelle du fait de la diversité des contextes de mise en œuvre, tant sur le plan institutionnel, que géographique, humain ou matériel. Et, aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est bien parce que la démarche est très précise que l'adaptation est permanente. (MANGIANTE; PARPETTE, 2016, p. 27).



relativas às necessidades inicialmente identificadas. Mangiante e Parpette (2004) sublinham a plasticidade da análise de necessidades:

A análise de necessidades é realizada em várias etapas: logo no início do processo, assim que o pedido de formação é formulado, e depois, de forma regular à medida que o elaborador vai descobrindo as situações-alvo<sup>9</sup>. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 24)

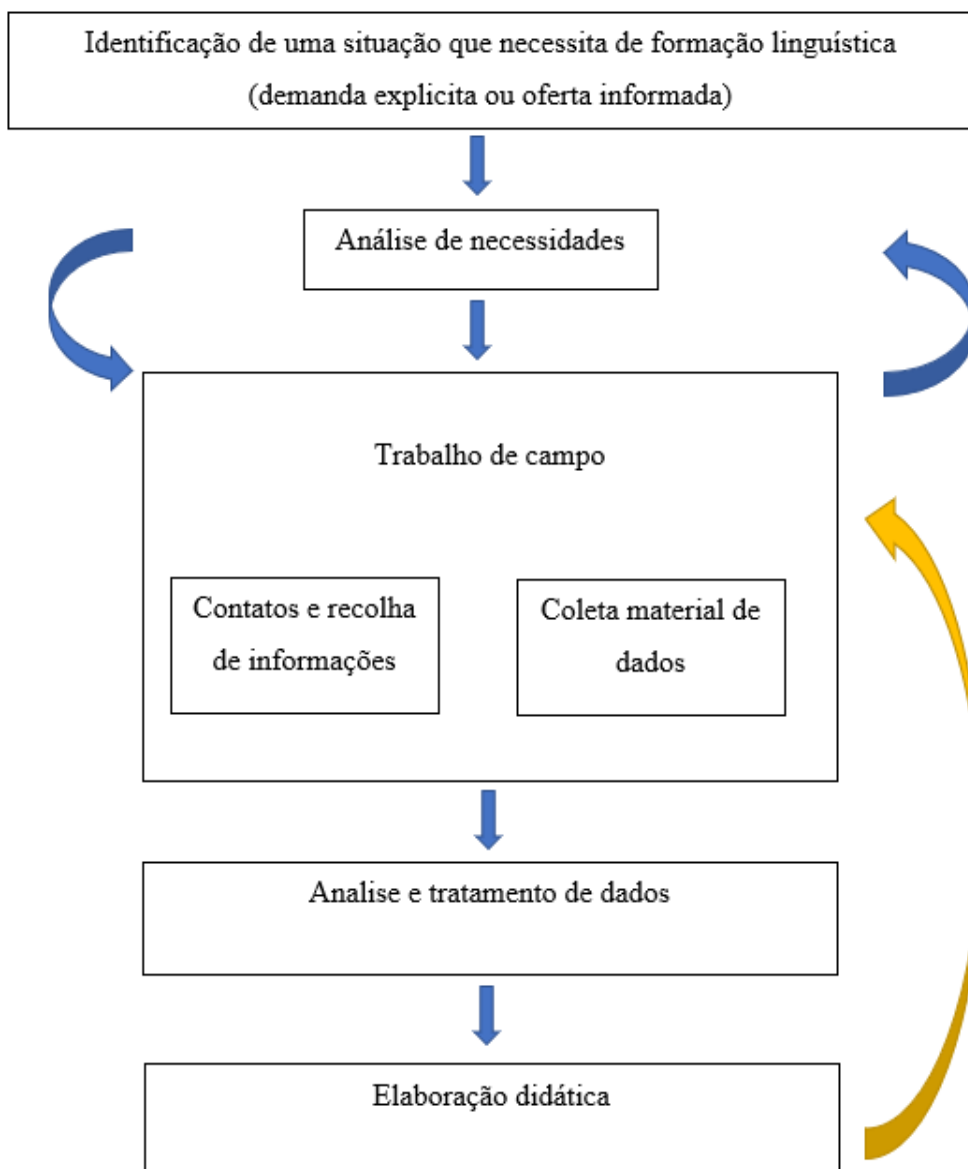
Para evidenciar o caráter evolutivo da coleta de dados, a partir da identificação de novas necessidades, o termo “trabalho de campo” passou a ser mais comumente empregado para fazer referência a esse movimento (ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2016). A noção de trabalho de campo sugere o caráter investigativo/jornalístico do trabalho inicial no contexto-alvo que, então, viabiliza a coleta material dos dados (PARPETTE; MANGIANTE, 2016). Nesse espectro, há distinção entre discursos existentes e discursos solicitados. Os primeiros são registros de situações em curso, como por exemplo a gravação de uma aula expositiva, cuja única solicitação realizada refere-se à permissão para o registro. Os segundos são informações que são explicitadas apenas mediante solicitação, como por exemplo quando um elaborador entrevista uma secretária da universidade para obter explicações sobre os procedimentos de matrícula em uma dada disciplina.

Essas relações não sequenciais são bem representadas no diagrama proposto por Nian Liu (2019), a seguir:

---

<sup>9</sup> Tradução própria. No original: L'analyse de besoins se réalise en plusieurs temps : au tout début du processus dès que la demande de formation est formulée, puis de façon régulière, au fur et à mesure que le concepteur découvre les situations visées. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 24)

**Figura 2 - Etapas FOS revisitadas**



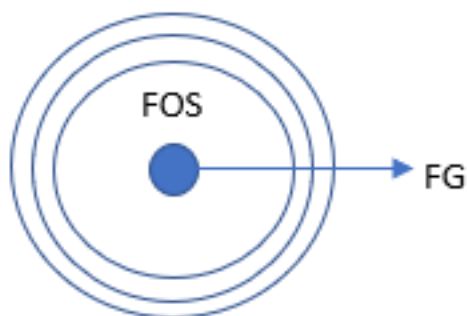
**Fonte:** LIU, 2019, p. 62

A execução de um percurso FOS prototípico está submetida a critérios de plausibilidade de ordem estrutural e conjuntural, explicitados pela noção de adaptação, conforme expliquei anteriormente. Ao se deparar com possíveis dificuldades, o professor/elaborador pode fazer uma abordagem mais transversal, pois “o leque de relações entre o francês geral e o Francês para Objetivo Específico é, portanto, vasto, indo da oposição máxima à quase identidade”<sup>10</sup>

<sup>10</sup> “La gamme des relations entre français général et Français sur Objectif Spécifique est donc vaste, allant d’une opposition maximale à une quasi identité” (MAGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 154)

(MAGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 154). Dessa forma, a noção de transversalidade em FOS configura-se em um contínuo entre a especificidade total da formação e o Francês Geral, como ilustrado na Figura 3:

**Figura 3 - Relação entre o FOS e o FG**



**Fonte: MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 154**

De acordo com Mangiante e Parpette (2004), no centro da imagem a versão prototípica do FOS está localizada, onde todas as etapas e condições de realização convergem e são ideais. Os círculos intermediários representam os distanciamentos que podem ocorrer em função da existência de obstáculos decorrentes dos critérios de plausibilidade. No último círculo, em direção ao FG, o FOS já sofreu apagamento, pois objetivos profissionais ou acadêmicos já não são mais levados em consideração. Entendo que, nesse último círculo, poderia ser localizado o FS, pois antes de estar totalmente fora no universo das especialidades e/ou totalmente inserido no FG, temos formações comuns para uma área ampla de atuação, como por exemplo o francês do turismo.

As noções de adaptação e de transversalidade são bastante presentes na declinação voltada para o contexto acadêmico, o FOU, pois, embora o universo acadêmico possa parecer um contexto específico e homogêneo, tendo os estudantes os mesmos objetivos, existem algumas especificidades inerentes ao caráter disciplinar dos cursos superiores, como explicitarei na próxima seção.

### 1.3.Contexto acadêmico e o FOU

Segundo Karine Bouchet (2018), houve um aumento massivo da mobilidade no final dos anos 1980, intensificado nos anos 1990 e 2000 por uma série de iniciativas políticas visando a cooperação acadêmica entre os países da União Europeia, tais como o programa *Erasmus*<sup>11</sup> e o *Accord de Bologne*<sup>12</sup>. Na França, políticas de cooperação linguísticas e cultural empreendidas pelo *Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères* e de instancias de promoção da língua francesa no mundo, a *Agence Universitaire de la Francophonie* (AUF) contribuíram para tornar a França e países francófonos um atrativo destino para estudantes estrangeiros buscando experiência de mobilidade. Segundo a autora, a partir de dados publicados em 2017 pelo Campus France<sup>13</sup>, a França ocupava a quarta posição em termos de mobilidade de recepção em uma lista de 22 países, atrás de Estados Unidos, Reino Unido e Austrália, ou seja, primeira posição desconsiderando países anglófonos.

Do incentivo à mobilidade e do consequente aumento de estudantes alocados presentes na França, reflexões centradas no acolhimento do público acadêmico estrangeiro emergiram em instituições de ensino, promovendo uma primeira “universitarização” do FLE trinta anos antes das teorizações que estabeleceram o FOU enquanto campo de estudos (BOUCHET, 2018).

A publicação *Français sur Objectif Universitaire*<sup>14</sup>, de 2011 e cujos autores são Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette, delimita, de forma precisa, o campo de atuação do FOU e seus objetivos. Essa obra não inaugura um campo de estudo, mas organiza as reflexões sobre o ensino de língua francesa voltado às necessidades oriundas do contexto acadêmico existentes no final dos anos 2000. Como sublinha Parpette:

O que sabemos claramente, [...], é que existe um grande público estudantil que [...] é facilmente identificável, porque é visível nas nossas universidades. Sabemos também que, para muitos desses alunos, frequentar as aulas é uma situação difícil e que a integração universitária exige uma adaptação significativa. Oferecer uma resposta didática adequada supõe inscrever-se em uma abordagem francesa para um objetivo

<sup>11</sup> *European Region Action Schema for the Mobility of University Student* é um programa estabelecido entre autoridades nacionais e instituições de ensino superior com vistas à uma cooperação mais intensa e estruturada entre as instituições de ensino superior europeias e fomento à mobilidade acadêmica. A primeira versão do programa data de 1987. Informação disponível em : <https://education.ec.europa.eu/>

<sup>12</sup> *Accord de Bologne* é um mecanismo que têm por objetivo reforçar a coerência dos sistemas de ensino superior na Europa. Os diplomas europeus passaram a ser organizados em Graduação (Licence); Mestrado e Doutorado, conhecido como reforma LMD. O acordo data de 1999. Informação disponível em : <https://education.ec.europa.eu/>

<sup>13</sup> Campus France é a agência oficial do governo francês responsável pela promoção do ensino superior na França, presente em mais de 120 países. Informação disponível em : [www.campusfrance.org](http://www.campusfrance.org)

<sup>14</sup> Tradução corrente: Francês para Objetivo Universitário.

específico, para trabalhar o mais próximo possível das situações e discursos universitários [...]”<sup>15</sup> (PARPETTE, 2007, p. 50)

O contexto acadêmico é exigente em termos linguísticos, pois todas as situações de uso da língua pressupõem proficiência e adquirem contornos específicos a partir das exigências universitárias (MANGIANTE; PARPETTE, 2011; 2012). Bouchet (2018), resume as situações de uso da língua em contexto acadêmico em:

- Compreensão oral (CO): recepção de aulas, situação administrativo-pedagógicas, interação;
- Produção oral (PO): apresentação de trabalho, defesas, interação entre estudantes e professores e entre estudantes;
- Produção escrita (PE): redações curtas e longas, anotação de aulas, procedimento de candidatura (carta de motivação) e administrativos (formulários de inscrição, etc.);
- Compreensão escrita (CE): leitura de publicações científicas, documentos de aulas e documentos administrativos<sup>16</sup>. (BOUCHET, 2018, p. 68)

Tendo em vista que os estudantes alofones provém de sistemas de ensino diferentes e chegam com uma competência linguística insuficiente, formações em FG não respondem às suas necessidades para uma integração adequada, pois não integram aos seus objetivos de formação as especificidades de compreensão e produção orais e escritas determinadas pelas exigências universitárias (MANGIANTE; PARPETTE, 2012). De acordo com Parpette (2010) há duas lacunas a serem trabalhadas no processo de integração de estudantes alofones: a primeira diz respeito ao distanciamento do nível linguístico por eles apresentado no momento de sua chegada e o distanciamento entre sua cultura universitária e a cultura universitária francesa. Nesse sentido, a autora aponta uma integração também em duplo sentido, na qual o progresso linguístico e o domínio das situações do contexto acadêmico francês sejam abordados. Essa formação de orientação dupla é o campo de estudo e trabalho do FOU.

---

<sup>15</sup> Tradução própria. No original : Ce que l'on sait clairement, [...], c'est qu'il existe un large public étudiant qui [...] est aisément identifiable, parce que visible dans nos établissements universitaires. On sait aussi que, pour nombre de ces étudiants, le suivi des cours est une situation difficile et que l'intégration universitaire nécessite une adaptation importante. Apporter une réponse didactique appropriée suppose de s'inscrire dans une démarche de français sur objectif spécifique, pour travailler au plus près des situations et discours universitaires [...] (PARPETTE, 2007, p. 50)

<sup>16</sup> Tradução própria. No original : - *Compréhension orale (CO)* : réception des cours, notamment magistraux, compréhension des situations administrativo-pédagogiques, interactions ;/ - *Production orale (PO)* : travaux de présentation, soutenance, interactions entre étudiants et enseignants, et entre étudiants ;/ - *Production écrite (PE)* : rédaction d'écrits courts et longs, prise de notes, démarches de candidature (lettre de motivation) et administratives (formulaires d'inscriptions, etc.) ;/ - *Compréhension écrite (PE)* lecture d'articles et ouvrages scientifiques, de documents de cours et autres documents administratifs. (BOUCHET, 2018, p. 68)

De acordo com Mangiante e Parpette (2011; 2016), o FOU se inscreve em dois contextos. O primeiro, nomeado contexto *homoglotte*, diz respeito ao acolhimento de estudantes alofones na França ou em países francófonos nos quais a língua de ensino e do país coincidem. O segundo, contexto *hétéroglotte*, diz respeito à integração de estudantes em *Filières Universitaires Francophone* (FUF) onde a língua de ensino é o francês e não necessariamente coincide com a língua do país. Esses contextos pautam escolhas metodológicas da concepção das formações a medida em que tem efeitos diretos nas necessidades do público e nos objetivos a serem atingidos.

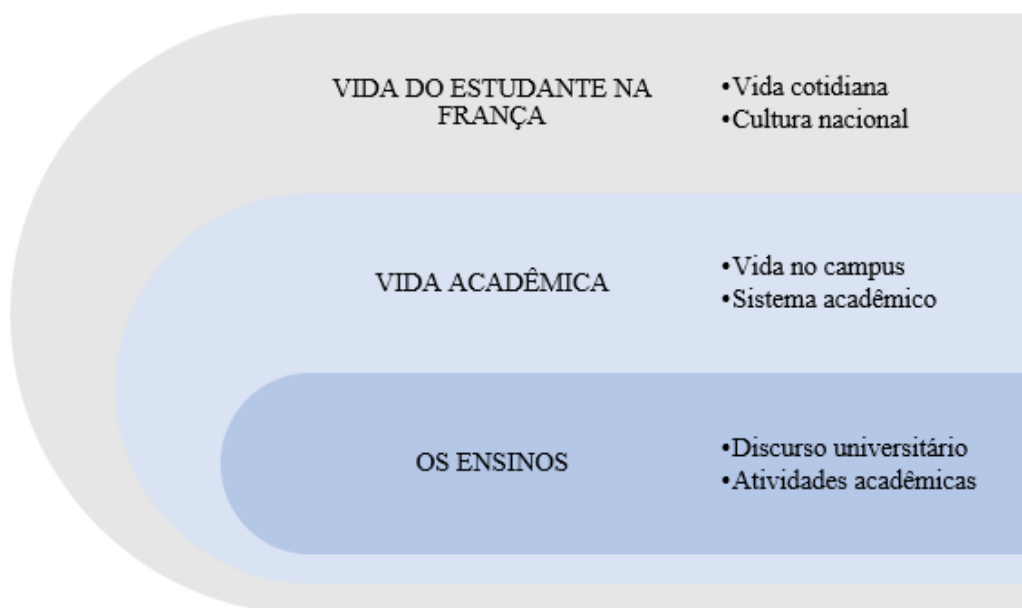
No que se refere ao FOU no Brasil, em se tratando de mobilidade acadêmica de envio, as formações visam à integração de estudantes brasileiros em um contexto acadêmico francófono onde a língua de ensino e do país coincidem. É necessário pontuar que, em sua maioria, os trabalhos de pesquisa na área e formações ocorrem em termos de preparação para a mobilidade antes da partida, ou seja, os estudantes encontram-se, ainda, no Brasil (cf. ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2016; ALBUQUERQUE-COSTA, 2022<sup>17</sup>). Nesse sentido, focalizamos uma mobilidade *homoglotte* em formações que se desenvolvem em contexto *hétéroglote*.

Considerando o contexto *homoglotte*, que melhor corresponde à realidade das pesquisas e formações brasileiras e escopo desta pesquisa, o FOU abarca aspectos linguísticos, metodológicos e culturais em diferentes domínios do contexto universitário, conforme ilustra Bouchet (2018), a seguir:

---

<sup>17</sup> Tratam-se de duas publicações com contribuições de diferentes pesquisadores organizadas pelas autoras.

**Figura 4 - Domínios do FOU na França**



**Fonte:** BOUCHET, 2018 (Tradução própria)

Os **ensinos** correspondem ao domínio de interesse e ação mais específico do FOU, com foco no discurso universitário e nas atividades acadêmicas, busca-se formar os aprendentes para situações de recepção oral e escrita e para a produção escrita. Aspectos metodológicos e socioculturais relacionados à competência universitária (como organização das aulas, das avaliações, conteúdos abordados em uma dada disciplina) também são objeto desse domínio. O **domínio vida acadêmica** tange às experiências fora da sala de aula, mas também importantes para uma integração adequada, ou seja, à conhecimentos que viabilizam a vida acadêmica, tais como fazer uma inscrição em uma disciplina, acessar a biblioteca, conhecer o sistema universitário francês e as modalidades de aula de modo a escolher e organizar a grade horária. Mais generalista, **a vida do estudante na França** concerne às necessidades de um estudante, mas exteriores aos domínios acadêmicos, como a questão da moradia, da conta bancária, do plano de saúde, do transporte. Embora aparentemente não relacionadas com o contexto acadêmico, uma vez que podem ser transferidas para outros cenários, abordar essas questões é bastante relevante em formações para preparação para mobilidade, pois, conhecer esses aspectos previamente facilita o processo de integração de estudantes estrangeiros recém chegados.

Sobre esses domínios ilustrados por Bouchet (2018), a autora salienta que eles são abordados em maior ou menor grau em função da composição do grupo de estudantes/aprendentes, da situação de concepção e do oferecimento da formação.

Sobre a composição do grupo de estudantes, considera-se o perfil disciplinar, ou seja, se os estudantes provêm de um mesmo percurso de formação ou não, estabelecendo-se em um contínuo formado entre turmas homogêneas e turmas heterogêneas.

No que se refere à situação de concepção e de oferecimento da formação, considera-se a localização e a temporalidade. No que concerne a localização, busca-se saber se o professor/elaborador está próximo ou distante do contexto alvo e/ou se há facilidade de acesso para realizar a coleta de dados. Ademais, considera-se, também, onde a formação será ministrada, se a formação antecede a mobilidade ou se é realizada no país de acolhimento. Sobre a temporalidade, identifica-se quando a formação será ministrada, se os aprendentes já estarão em mobilidade e, portanto, cursando as disciplinas da faculdade, ou se a formação antecede a experiência de mobilidade.

Esses parâmetros podem delimitar os objetivos da turma e, conseqüentemente, as soluções pedagógicas como, por exemplo, a opção de adotar uma abordagem mais transversal ou mais especializada (disciplinar).

Considerando os domínios no FOU na França, diversas pesquisas ressaltam o nível de exigência em termos de compreensão oral, uma vez que grande parte das situações de comunicação tangem a recepção de informações orais, principalmente ao se focalizar as experiências mais específicas ao contexto universitário, o domínio do ensino (BOUCHARD; PARPETTE; POCHARD, 2005; CARRAS, 2010; MANGIANTE; PARPETTE, 2011; 2012; 2016; BOUCHARD; PARPETTE 2012; BOUCHET, 2018).

Para esses autores, é latente a necessidade de se abarcar a compreensão oral em sua situação mais recorrente, as aulas expositivas, das quais tratarei na próxima seção.

## **2. As aulas expositivas francesas: *Cours Magistraux***

As aulas expositivas constituem uma modalidade específica de aula no contexto de ensino superior francês e, diferenciando-se das aulas expositivas ministradas na formação escolar que antecede à formação universitária, suscitam dificuldades inclusive junto a estudantes franceses e francófonos nos primeiros anos de graduação (ALTET, 1994; BOUCHARD; PARPETTE; POCHARD, 2005; BOUCHARD; PARPETTE 2012).



O estudo sobre essa modalidade não é recente. A partir de pesquisa realizada com estudantes universitários franceses, Marguerite Altet (1994, p. 36) elenca uma série de fatores que dificultam a compreensão dessa modalidade de aula, nomeada *Cours Magistral* (doravante CM): a velocidade das aulas, a grande quantidade de novos conhecimentos, a grande quantidade de referências desconhecidas, os problemas de vocabulário desconhecido, a falta de conhecimento sobre os autores citados e dificuldades em fazer anotações durante as aulas. Para a autora, esses desafios, apontados pelos universitários, são decorrentes das especificidades dos CM:

[...] transmissão de conhecimentos especializados, feita com discurso científico-pedagógico monológico, autocentrado, coerente, mas que, em razão do efetivo de seu público, não considera os estudantes e seus *feed-backs*, e, raramente se apoia em interações ou diálogo quando da transmissão em anfiteatros, por exemplo<sup>18</sup>. (ALTET, 1994, p. 36)

Na França, os CM preponderam nos currículos das IES e essa configuração é baseada na tradição de transmissão oral do conhecimento (BRUTER, 2008). Em constante evolução essa modalidade de aula, embora também executada em outras tradições universitárias como a anglo-saxônica e germânica, está, na tradição francesa, relacionada à cultura católica do sul da Europa na qual as escrituras eram transmitidas pela palavra dos religiosos e não pela leitura e onde universidade francesa tem suas origens e (BRUTER, 2008; BOUCHARD; PARPETTE, 2012).

Tradicionalmente ministrado em anfiteatros, o CM é uma “formação massiva” por meio da qual se busca transmitir fundamentos e conceitos teóricos de uma dada disciplina e que responde, também, a questões econômicas:

(O CM) continua sendo uma prática de ensino ou formativa, econômica na medida em que permite que um professor, detentor de um saber institucional, se coloque diante de um grande grupo de alunos, destinados a “receber” esse “saber”.<sup>19</sup> (BOUCHARD, 2007, p. 3)

---

<sup>18</sup> Tradução própria. No original: [...] transmission de connaissances spécialisées, faite dans un discours scientifique-pédagogique monologué, autocentré, cohérent mais qui, en raison de l'importance des effectifs de son public, ne prend pas en compte les apprenants et leurs *feed-back*, et s'appuie rarement sur les interactions ou le dialogue lors de la transmission en amphithéâtre, par exemple. (ALTET, 1994, p. 36)

<sup>19</sup> Tradução própria. No original: Elle reste à coup sûr une pratique d'enseignement sinon de formation, économique dans la mesure où elle permet de placer un enseignant, détenteur d'un savoir institutionnel, face à un groupe important d'étudiants, destinés à « recevoir » ce savoir. » (BOUCHARD, 2007, p. 3)

Esses fatores implicam um discurso majoritariamente monologal, com interações consideravelmente limitadas, é um discurso denso e contínuo que exige reatividade imediata por parte dos estudantes ouvintes que, por sua vez, precisam administrar o volume de informações transmitidas ao longo de cerca de quatro horas de exposição (BOUCHET, 2018). De acordo com Robert Bouchard, Chantal Parpette e Jean-Charles Pochard (2005), a recepção do CM exige dos estudantes uma atividade complexa constituída por três operações:

Cognitiva em primeiro lugar, pois trata-se antes de tudo de compreender um novas informações teóricas; estratégica, pois ele deve selecionar todos os dados fornecidos pelo professor, quase simultaneamente, aqueles que ele manter um rastro material na forma de notas; por fim, técnica, para garantir anotações significativas graças a eficientes processos disposição e abreviação<sup>20</sup> (BOUCHARD; PARPETTE; POCHARD, 2005, p. 11)

Para os autores, uma reação cognitiva imediata depende de um bom domínio da língua e da modalidade, sendo as operações estratégica e técnica objeto de formações metodológicas. Nesse sentido, estudantes franceses e francófonos contam com o privilégio da proficiência linguística *a priori*.

Tratando do contexto belga, Olivier Dezutter et Fracine Thyron (2002) apresentam essas “aulas-conferência” como um discurso oral que parte de “alguém que sabe” para “alguém que não sabe” e apontam que, com intuito de favorecer a passagem da formação básica para o ensino superior, muitas universidades franco-belgas propõem atividades voltadas ao trabalho metodológico universitário e permitem que estudantes ainda não-universitários acompanhem aulas-conferência em diversas áreas (2002, p. 112).

Se para estudantes franceses e francófonos, os CM já representam grande desafio na formação acadêmica, motivando abandono de curso e reprovações, para o estudante alofone (não-nativo em língua francesa) pode constituir uma verdadeira barreira para o aproveitamento acadêmico (BOUCHARD; PARPETTE, 2012; DUFOUR; PARPETTE, 2017), pois os conhecimentos nele apresentados serão trabalhados em aulas com caráter mais prático como os Travaux Dirigés e Travaux Practiques e cobrados em provas e exames.

---

<sup>20</sup> Tradução própria. No original : Or le cours magistral exige de l'étudiant une activité complexe. Cognitive d'abord puisqu'il s'agit avant tout de comprendre une information théorique nouvelle ; stratégique ensuite puisqu'il doit sélectionner dans l'ensemble des données fournies par l'enseignant, de façon quasi simultanée, celles dont il conservera une trace matérielle sous forme de notes ; technique enfin pour assurer une prise de notes performante grâce à des procédés de mise en page et d'abréviations efficaces.

Para Bouchard, Parpette e Pochard (2005), a complexidade dos CM imputa aos estudantes alofones um duplo e simultâneo papel, no qual eles estão inseridos em um grupo de uma dada formação disciplinar, integrando-a como participantes, e estão também distantes desse mesmo grupo em função de uma formação realizada em outro contexto e em outra língua. Ainda de acordo com os autores, essa posição implica a realização de um movimento de identificação também duplo:

Ele [o estudante] tem, portanto, uma dupla identificação a realizar: de um lado, detectar o que que ele deve saber, na condição de estudante destinatário do *cours magistral*, e verificar se, no que lhe diz respeito, esse conhecimento é real<sup>21</sup>. (BOUCHARD; PARPETTE; POCHARD, 2005, p.9)

Nessa configuração ambivalente em que se encontra o estudante alofone, que está em situação de aprender ao mesmo tempo a língua e os conteúdos disciplinares (CARRAS, 2016), surgem dificuldades consideráveis relacionadas à compreensão oral dos CM. De acordo com Catherine Carras (2016) e Karine Bouchet (2018), outras modalidades de aula, *Travaux Dirigés* (TD) e *Travaux Pratiques* (TP), também podem acarretar dificuldades de recepção, porém de natureza distinta. Nesse caso, a complexidade não reside na exigência de reação imediata à compreensão ou no gerenciamento de informações impostas pelo discurso longo, monologal e dialógico<sup>22</sup> dos CM, mas sim na gestão das interações. Ao abordar questões referentes aos TD, Carras, (*op. cit.*) destaca a presença de trocas verbais, com alternância de turnos de fala entre professor e estudantes. Já com relação aos TP, a autora ressalta, também, as interações entre pares que estão fortemente presentes no decorrer de experiências práticas em pequenos grupos.

Assim, uma formação visando os TD e os TP implicaria abordar a produção oral e, sobretudo, a interação oral em língua estrangeira, aspectos sob os quais não me deterei.

A escolha de trabalhar os CM nesta tese, decorre de três fatores:

- os CM predominam nas IES francesas;
- representam um maior desafio em termos de compreensão oral para estudantes alofones uma vez que, em caso de incompreensão, ele estará “sozinho” com suas questões;

---

<sup>21</sup> Tradução própria. No original: Il a donc un double repérage à effectuer : d'une part, détecter ce qu'il est censé savoir, en tant qu'étudiant destinataire du cours magistral, et vérifier si, en ce qui le concerne, cette connaissance est réelle (BOUCHARD; PARPETTE; POCHARD, 2005, p.9)

<sup>22</sup> Me deterei sob o aspecto dialógico do CM mais adiante.

- são constituídos por um "Discurso longo, que presume atenção por um período prolongado, monologal e dialógico (construído por um único orador, mas em uma estrutura de troca com a audiência)" <sup>23</sup> (CARRAS, 2010, p. 1, parênteses da autora), impondo complexas condições de escuta e compreensão;

Outro aspecto a sublinhar sobre os CM diz respeito ao distanciamento entre as experiências de ensino vividas nos países de origem e a configuração dessa modalidade de aula em IES francesas. Fazendo um resumo de estudos comparativos sobre o tema, Bouchet (2018) destaca a duração dos CM (com média de quatro horas na França e entre 45 minutos e 1 hora em outros países), a fala longa, rápida e não linear dos professores e a presença de referências culturais como fonte de dificuldade para estudantes alofones.

Julie Vidal e Regina Machado (2017, p. 93) abordam esse distanciamento cultural das experiências de ensino entre Brasil e França ao relatarem o desenvolvimento de um trabalho de formação junto a intercambistas brasileiros. As autoras apontam que atividades relativas à aprendizagem de aspectos socioculturais são muito apreciadas e solicitadas, pois a “sensação de estar na França” contribui na preparação para mobilidade e no engajamento dos estudantes

As dimensões culturais e metodológicas circunscritas nas situações de comunicação do contexto acadêmico francês devem figurar em cursos cujo objetivo é preparar estudantes alofones para integrar esse contexto. No entanto, para conceber formações significativas, é necessário abarcar dimensão linguístico - discursiva dos CM, que possuem características específicas (CARRAS, 2010; MANGIANTE; PARPETTE, 2011; 2012)

### **2.1.Cours Magistraux: gênero e discurso**

Na concepção de Mikhail Bakhtin a linguagem é interação verbal social e ideologicamente marcada. Segundo o autor, a linguagem não é estática e emerge dessas interações entre os sujeitos em diferentes contextos sociais e, assim, as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis, pois “todas as esferas da atividade humana” estão sempre “relacionadas com a utilização da língua” (1997, p. 279).

---

<sup>23</sup> Tradução própria. No original : Discours long, qui suppose donc une attention sur une période étendue, monologal et dialogique (construit par un seul locuteur mais dans une structure d'échange avec l'auditoire, qui est pris en compte dans le discours) [...] (CARRAS, 2010, p. 1)

As esferas da atividade humana são espaços ideológicos, como os domínios jurídico, religioso, educacional, jornalístico, que dialogam entre si e nos quais a utilização da língua se concretiza em enunciados. Enunciados, por sua vez, estão impregnados pelas características constituintes de uma dada esfera, na qual se originou. Nas palavras de Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN,1997, p. 279)

O que é importante destacar, segundo o autor, é que todo enunciado é constituído por conteúdo temático, estilo e construção composicional, nele entranhados, e esses três elementos carregam as marcas específicas de uma esfera de comunicação. Ao tratar dos enunciados, que podem ser orais ou escritos, Bakhtin aponta a possibilidade de extensão diversa, podendo ser uma palavra, frase ou texto, desde que satisfaça “ao conteúdo do pensamento enunciado” e ao “próprio enunciador” (BAKHTIN,1997, p. 290). Nesse sentido, o enunciado é considerado individual, mas relativamente estável, uma vez que moldados pelas esferas de comunicação. Essa relativa estabilidade dos enunciados corresponde ao conceito de gênero do discurso. Segundo o autor:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (c, 280)

Consoante ao autor, a linguagem se realiza por meio dos gêneros do discurso que, por sua vez correspondem à inesgotável variedade virtual da atividade humana:

[..]a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin,1997, 280).

A partir da complexidade das esferas de comunicação e em função dessa vasta heterogeneidade, Bakhtin propõe uma classificação dos gêneros do discurso, dividindo-os em gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são mais simples, se constituem nas esferas cotidianas da atividade humana em circunstâncias de comunicação espontânea. Os

gêneros secundários são mais complexos e especializados normalmente mediados pela escrita, como o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, emergem de esferas mais institucionalizadas da atividade. O que os diferencia é o nível de complexidade elaboração, mas ambos possuem a mesma natureza, ou seja, os enunciados.

É necessário sublinhar que os gêneros secundários, em seu processo de formação, absorvem os gêneros primários que, por sua vez, transformam-se e perdem relação imediata com a sua esfera originária. Em ambos os casos, “a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Primários ou secundários, os discursos existem na forma de enunciados concretos e reais da comunicação verbal e não se restringem a “processos ativos da fala no locutor” e “processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte” (BAKHTIN, 1997, p. 290), pois aquele que

recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Indissociável da atitude responsiva ativa, a compreensão também é responsiva e ativa, pois a passividade na compreensão das significações do discurso é uma abstração na medida em que toda compreensão traz consigo uma resposta. Nas palavras de Bakhtin, a “compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta” (BAKHTIN, 1997, p. 290).

De certo, o grau dessa atividade responsiva é variável, já que os gêneros do discurso predeterminam as posições responsivas do outro: um diálogo ao telefone implica uma compreensão/atitude responsiva ativa imediata; um romance considera uma compreensão/atitude responsiva de ação retardada. e implicando “atitudes responsivas ativas imediatas”, quando há a possibilidade ou “atitudes responsivas de ação retardada”. É necessário ressaltar que, de fato, para o autor, toda recepção também é ativa, mesmo na ausência de resposta, pois toda recepção de enunciado implica compreensão e interlocutor assume uma “posição responsiva ativa” que é, também, esperada pelo locutor.

Na esteira das noções de compreensão responsiva, atitude responsiva e posição responsiva, Bakhtin define o conceito de relações dialógicas que tange às relações que se estabelecem entre os discursos. Para o autor, a “relação dialógica é uma relação (de sentido)

que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 346), na qual o enunciado presente, se relaciona com enunciados passados e se relacionará com enunciados futuros. Considerado um elo na cadeia da comunicação verbal, o enunciado só pode ser considerado isoladamente de forma abstrata, pois em sua realização real e concreta, ele está sempre associado a outros elos:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências (BAKHTIN, 1997, p. 319)

Nesse sentido, a natureza dialógica dos enunciados não pode ser confundida com suas formas composicionais, pois, mesmo discursos que não pressuponham uma atitude responsiva imediata, são dialógicos.

Retomando a noção de “compreensão” do enunciado em Bakhtin, é oportuno fazer um esclarecimento e para tal, elaboro um exemplo: um estudante, em uma aula cujo conteúdo temático diz respeito à teoria da relatividade, pode “compreender” o discurso do professor, mas não compreender a teoria da relatividade. Desse modo, sua compreensão/atitude responsiva ativa pode ser solicitar esclarecimentos sobre o tema, buscar outros discursos constituídos pelo mesmo conteúdo temático ou simplesmente constatar que não domina aquele conteúdo temático. Esse processo de recepção e compreensão da significação linguística, no qual o estudante tem uma posição responsiva e assume uma compreensão/atitude responsiva, pode não gerar compreensão no sentido de promover a construção de um conhecimento.

Sobre esse exemplo, entendo que a compreensão do conteúdo temático, em termos de construção de conhecimento a partir do discurso do professor, que pode assumir como uma das intenções constituintes da esfera escolar/acadêmica, se daria através da relação dialógica com outros discursos e/ou esferas da atividade humana.

No que se refere às pesquisas no âmbito do FOU, diferentes trabalhos abordam o CM a partir de suas características composicionais para fins de formação cultural, discursiva e linguística a fim de auxiliar os estudantes no processo de desenvolvimento de competências universitárias através de atividades de CO (BOUCHARD, 2007; CARRAS, 2010; VIDAL; MACHADO, 2016; FLOCH; MANGIANTE, 2016, BOUCHET, 2018).

Com vistas a uma caracterização do CM, Bouchard, Parpette e Pochard (2005), o aproximam do gênero “conferência”, propondo uma análise contrastiva. Para os autores, ambos

se originam na esfera científica e visam comunicar conhecimentos científicos de alto nível elaborados em um discurso teórico, sendo esse discurso majoritariamente explicativo. Em ambas as situações, CM e conferência, existe um espaço físico que separa o locutor de seus interlocutores na comunicação, em geral, face à face: os locutores, geralmente sozinho em um espaço destacado, conta com certa mobilidade de movimentos, e os interlocutores estão restritos a permanecerem sentados em uma plateia até o final da fala.

O lugar de destaque é concedido ao locutor, tanto no CM, quanto na conferência, em virtude de sua autoridade, ou seja, do domínio que possui sobre o referido objeto do pensamento traduzido em conteúdo temático de seu discurso. Segundo os autores, as semelhanças se esgotam quando alguns outros aspectos são considerados:

- a conferência pode ser destinada a público diverso em diferentes contextos; o CM está enraizado na instituição universitária, que, por sua vez, implica atribuições específicas aos interlocutores;
- o conferencista deve ser autor de uma fala original; o professor deve traduzir outros discursos de pesquisadores, assumindo, assim, certa marginalidade em relação ao seu próprio discurso;
- o público não é, de modo geral, obrigado a assistir à conferência; o estudante, sim, pois está vinculado ao cumprimento de regras institucionais;
- a conferência é um evento pontual; o CM é composto por várias sessões distribuídas ao longo de um período de tempo e que devem ter uma relação coerente entre si;
- o conferencista não tem poder sobre seu público; o professor tem seu auditório fidelizado em função das relações institucionais e do contrato didático estabelecido;
- o conferencista é avaliado; o professor avalia.

A essas diferenças, ainda se soma o fato de que o “propósito do professor não constitui apenas um objeto discursivo a ser apreciado, mas sobretudo um objeto de aprendizagem a ser adquirido”<sup>24</sup> (BOUCHARD; PARPETTE; POCHARD, 2012, p. 2)

---

<sup>24</sup> Tradução própria. No original : Le propos de l’enseignant ne constitue pas seulement un objet discursif à apprécier mais surtout un objet d’apprentissage à maîtriser. (BOUCHARD; PARPETTE; POCHARD, 2012, p. 2)



Mangiante e Parpette (2011), a fim de orientar professores de FOU, na seleção de material a ser didatizado e explorado em sala de aula, trazem as características gerais do CM. Segundo os autores, o CM é um gênero da esfera acadêmica de discursos disciplinares e pedagógicos com cunho majoritariamente explicativo, cujos objetos são inerentes a um dado campo disciplinar. Monólogo longo, que varia de 1h30 à 4 horas, imbricado por diferentes relações dialógicas e que pressupõe reatividade imediata.

O CM é um evento de comunicação que se relaciona diretamente com outros eventos: uma aula está disposta em relação a outras aulas anteriores e futuras ao longo do semestre. Dentro de um programa de ensino, ele também se relaciona a outros CM em outros semestres. Desse modo, a relação entre os enunciados pode ser claramente identificada em dois movimentos: por meio da recuperação de enunciados anteriores de outras aulas, outros semestres ou na própria aula (lembretes) e pela disposição do enunciado presente em relação ao programa (anúncios). Na esteira dos lembretes-anúncios, Mangiante e Parpette (2011) sublinham a temporalidade dos enunciados, sendo diacrônicos (conteúdos são situados no passado em relação à progressão do semestre) ou síncronos (fazendo à situação em tempo real em sua fala). Outra relação dialógica constituinte dos CM é a interação com outras modalidades de aula *Travaux Dirigés* e *Travaux Pratiques*, que vão recuperar os conteúdos abordados nos CM de forma mais prática por meio da realização de exercícios, por exemplo.

Tratando especificamente dos discursos pedagógicos, Mangiante e Parpette (2011) definem as noções de postura, discurso objetivado e discurso implicado. Sobre as posturas, os autores apontam que o sujeito que ministra as aulas no ensino superior é, ao mesmo tempo, *expert* da sua área de conhecimento, um pesquisador crítico e um pedagogo e essas três “posturas” vão se combinando em turnos ao longo de seus discursos. Nesse movimento em que as posturas vão se combinando, há momentos em que uma dada postura é mais evidente em relação às outras e, conseqüentemente, os discursos também são de ordem diferente.

Os discursos objetivados são aqueles em que o distanciamento científico é preponderante. Os discursos implicados dizem respeito aos casos em os conteúdos abordados são aproximados dos estudantes, para que também construam sua reflexão crítica. Assim, o distanciamento científico (discurso objetivado) pode dar lugar a uma postura implicada (discurso implicado).

Claro que, as posturas, discursos objetivados e discursos implicados carregam as marcas de suas disciplinas, variando num *continuum* que vai do distanciamento total (física, por

exemplo, disciplina na qual leis são absolutas) a contextos extremamente implicados (como ciências sociais, onde implicar-se está na raiz do pensamento).

Na mudança de posturas reside a noção de polifonia que diz respeito à presença de discursos exteriores (outros pesquisadores da disciplina) e os discursos do próprio professor, no sentido de refletir suas tomadas de posição. Sobre esse aspecto, Mangiante e Parpette (2011), como vimos mais acima, também empregam a noção de dialogismos (interlocutivo - interação com os estudantes; interdiscursivo - interação com discursos de outros pesquisadores. Polifonia, no caso, seriam os movimentos interdiscursivos (entre seu próprio discurso e discurso do outro).

Das posturas do professor, de cientista a pedagogo, decorrem os usos de repetição, reformulação e metáforas, fortemente presentes nos discursos CM (MANGIANTE, PARPETTE, 2011). Em função de reações silenciosas de seu público e de sua própria experiência, o professor retoma seus enunciados de modo a fazer melhor compreender esses enunciados. Na repetição, as palavras são ditadas uma a uma considerando certo tempo para anotações e é considerada um “procedimento essencial para a compreensão” (*ibid*, p. 71). Com as reformulações, os professores buscam elucidar passagens possivelmente mal compreendidas por meio da troca das palavras inicialmente escolhidas. As metáforas, por sua vez, ilustram os conteúdos abordados com associações e exemplos e são bastante frequentes nas reformulações do discurso científico ao discurso pedagógico. Sobre as metáforas, é necessário ressaltar que elas podem ser elemento dificultador da compreensão para estudantes alofones quando muito ancoradas em referências culturais (das quais eles possivelmente não partilham).

Com o objetivo de tornar seus discursos orais mais inteligíveis, o professor lança mão de recursos visuais, como o quadro negro, projeções de formas diversas (retroprojeter, *power point* ou lousa interativa<sup>25</sup>), impressões, modelos<sup>26</sup>, etc. Essa configuração confere ao CM uma comunicação “multicanal” e “plurisemiótica” na qual oral, escrito e imagem podem ser combinados de diferentes formas (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Sobre esse aspecto, os autores destacam a função do “*polycopié*” (*ibid*, p. 57), que consiste em um fascículo ou folheto impresso ou digital, uma espécie de programa expandido da disciplina, onde pode figurar a programação das aulas, o calendário, a bibliografia, explicações de conceitos a serem abordados em aula e alguns exercícios. Os *polycopiés* funcionam como suporte escrito ao CM e variam,

---

<sup>25</sup> Lousa digital interativa é “como uma grande tela de computador; porém, mais inteligente, pois funciona com um simples toque, seja do dedo, de uma caneta ou ferramenta específica” (ESTEVES; FISCARELI; SOUZA, 2013, p. 188).

<sup>26</sup> Por exemplo, em uma aula de anatomia, o professor conta com um modelo do corpo humano.

claro, em função das decisões institucionais e pessoais dos responsáveis pela disciplina. Vale ressaltar que, embora bastante recorrentes, há casos em que os estudantes não contam com os *polycopiés*.

A todas essas características, Mangiante e Parpette (2011) somam o registro familiar da língua, salvaguardadas, claro, questões de estilo pessoal dos professores. Em francês, linguagem familiar diz respeito à linguagem do cotidiano, em oposição à linguagem culta e, não necessariamente, à relação entre formal e informal (MEKKI *et al*, 2020).

Diante do exposto, passo a três características específicas dos CM: os dialogismos, a polifuncionalidade e a multimodalidade

## **2.2.Cours magistraux: dos dialogismos**

Retomando Bakhtin, Jacques Bress (2005) discute a noção de dialogismo a partir de discursos midiáticos. Apontando que todo enunciado é orientado em duas direções, sentido aos enunciados anteriormente produzidos sobre o mesmo objeto do discurso e à resposta que ele solicita, o autor destaca que essa orientação é constitutiva e o início da produção dos enunciados e se realiza como interação. A interação por sua vez, também é dupla e, nesse movimento:

- o locutor recupera discursos sobre o mesmo objeto, e cuja interação é inevitável, configurando um dialogismo interdiscursivo.
- o locutor se dirige a um interlocutor na intenção de uma compreensão-resposta que ele próprio (locutor) antecipa, caracterizando um dialogismo interlocutivo e podendo estar presente tanto em monólogos quanto em diálogos.

Além desses dois tipos de interação dialógica, Bress (2005) introduz o termo dialogismo intralocutivo, que diz respeito ao diálogo entre o falante e sua própria fala. O autor esclarece que Bakhtin não trata dessa questão e que essa noção seria o que Authier (1995) chama de autodialogismo. Nesse tipo de interação:

O locutor e seu primeiro interlocutor (cf. Authier 1995: 148-160) no processo de auto-recepção: a produção da sua fala se faz constantemente em interação com o que ele

disse anteriormente, com o que esse está dizendo, e com o que ele tem a dizer.<sup>27</sup> (BRESS, 2005, p. 52)

Assim, o autor propõe uma distinção tripartida do fenômeno dialógico: dialogismo interdiscursivo diz respeito a referências a outros discursos, mesmo que o locutor não tenha consciência dessa referência; dialogismo interlocutivo visa a um interlocutor e suas possíveis ações responsivas mais ou menos previsíveis e antecipadas pelo locutor; dialogismo intralocutivo, que consiste na interação do locutor com seu próprio discurso.

Com o intuito de discutir as interações constituintes dos CM, Corinne Marlot e Marie-Christine Baques (2013), partem das considerações de Carras (2010) sobre a pouca interatividade dessa modalidade de aula essencialmente monologal para caracterizá-la didaticamente. Desenvolvido no âmbito da formação de professores, o trabalho de Marlot e Baques (2013) compara práticas docentes de um professor experiente e formador de professores, um professor *agrégé*<sup>28</sup> e uma professora iniciante (doutoranda-monitora que assegura uma única disciplina). Nesse âmbito, as autoras salientam o fato de que estudos sobre as ações didáticas são majoritariamente baseados nas descrições das interações professor/aluno pautadas pela presença de diálogos de ação responsiva imediata e que a dimensão monologal e pouco interativa prejudica a compreensão do discurso professoral nos CM por parte dos didáticos de ensino superior.

Sobre esse aspecto, Bakhtin (1997) explica que aquele que fala ou escreve tem o desejo, embora constituinte abstrato da intenção discursiva, de tornar inteligível o seu discurso. Entendo que essa intenção de inteligibilidade está presente no contrato didático estabelecido entre professor e seu público. De acordo com Catherine Carlo (2010), esse contrato didático visa à transmissão de conhecimento especializado para os estudantes e pressupõe que o professor seja capaz de torná-lo compreensível.

Nesse sentido, Marlot e Baques (2013) apontam a necessidade de identificar como e com quais finalidades o professor produz seus discursos de modo a compreender como as

---

<sup>27</sup> Tradução própria. No original : Le locuteur est son premier interlocuteur (cf. notamment Authier 1995 : 148-160) dans le processus de l'auto-réception : la production de sa parole se fait constamment en interaction avec ce qu'il a dit antérieurement, avec ce qu'il est en train de dire, et avec ce qu'il a à dire. (BRESS, 2005, p. 52)

<sup>28</sup> Na França, professor *agrégé* é aquele que aprovado do concurso de *agrégation* e passou pelo período de um ano de estágio probatório, tornando-se, assim, titular em um estabelecimento de ensino público. *Agrégation* é o concurso de recrutamento de professores para o lycée (equivalente ao Ensino Médio no Brasil) e para algumas formações universitárias (direito, economia, medicina, etc). O professor *agrégé* é funcionário do Estado. (Cf. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>, última consulta em nov. 2020)

dimensões dialógicas pautam a intenção de ensinar e estruturam o discurso pedagógico. Desse modo, elas contextualizam os três dialogismos de Bress (2005), trazendo-os para o CM:

**-Dialogismo interlocutivo:** O discurso do professor é construído em consideração aos alunos. Essa construção se revela em formas de linguagem que levam em conta a estrutura lexical, sintática ou argumentativa.

**-Dialogismo intralocutivo:** O locutor (o professor) é seu primeiro interlocutor. A produção de seu discurso está em constante interação com o que ele disse anteriormente, com o que ele está dizendo e com o que ele tem a dizer.

**-Dialogismo interdiscursivo:** O locutor (o professor) remete a falas que não são suas e as mescla com seu discurso: notamos de forma mais ou menos explícita, a presença de palavras de outros em sua fala. (Marlot; Baques, 2013, p. 366-367, grifo das autoras)<sup>29</sup>

Ao abordar o CM a luz dessas três interações dialógicas, as autoras concluem que essa modalidade de aula parece ser mais complexa e interativa.

A consideração da tripartição dialógica revelou um forte dialogismo interlocutivo, seguido pelo dialogismo intralocutivo e por fim dialogismo interdiscursivo. Assim, contrariando suas hipóteses iniciais, Marlot e Baques constataram mais enunciados dirigidos aos interlocutores (estudantes), que enunciados autodialógicos e que enunciados que recuperassem outros outros discursos.

No tocante ao dialogismo interlocutivo, as autoras destacam três intenções mais presentes dos professores: “1) a antecipação das dificuldades dos alunos, 2) a ajuda para memorização de elementos essenciais e 3) ajuda à atenção” (MARLOT; BAQUES, p.373)<sup>30</sup> e esclarecem que esses “resultados podem se explicar pelo fato de que o professor, no âmbito do CM, tem poucos meios para verificar que os alunos estão seguindo e compreendendo as relações da aula à medida que sua exposição avança[...]” (MARLOT; BAQUES, p.374)<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Tradução própria. No original: - Le dialogisme interlocutif : Le discours du professeur se construit en considération des étudiants. Cette construction se révèle dans des formes langagières qui prennent en compte l’aspect lexical, syntaxique ou encore la structure argumentative. - Le dialogisme intralocutif : Le locuteur (le professeur) est son premier interlocuteur. La production de sa parole se fait constamment en interaction avec ce qu’il a dit antérieurement, avec ce qu’il est en train de dire et ce qu’il a à dire. - Le dialogisme interdiscursif : Le locuteur (le professeur) fait référence à des propos qui ne sont pas les siens et les mêle à son discours : on note d’une manière plus ou moins explicite, la présence de la parole d’autrui dans son discours (Marlot ; Baques, 2013, p. 366-367)

<sup>30</sup> Tradução própria. No original: 1) anticipation de la difficulté, 2) aide à l’imprégnation et 3) aide à l’attention (Marlot ; Baques, 2013, p. 373)

<sup>31</sup> Tradução própria. No original: Ces résultats peuvent s’expliquer par le fait que le professeur, dans le cadre du CM, a peu de moyens pour vérifier que les élèves suivent et comprennent les enjeux du cours au fur et à mesure de son exposition [...] (Marlot ; Baques, 2013, p. 374)

Ao concluir seu estudo, Marlot e Baques afirmam que o CM na universidade não é distante sobremaneira das outras modalidades de aula dialogadas e indicam a carência de estudos que focalizem a percepção dos estudantes sobre a questão.

Contudo, há certa precipitação das autoras ao diminuir as distâncias entre CM e aulas dialogadas, pois, uma vez que as interações abordadas dizem respeito apenas ao locutor (professor) e às intenções desse locutor, não é possível saber como a falta de espaço para enunciar suas reações responsivas pode ser um fator de dificuldade para os interlocutores (estudantes) ou se esses interlocutores percebem o dialogismo interlocutivo como uma interação real professor/estudante. Nesse sentido, há dialogismos nos CM, mas seu funcionamento dialógico não é suficiente para aproximá-lo de aulas dialogadas como TD e TP, principalmente ao não considerar a perspectiva de seus interlocutores (CARRAS, 2010).

Parpette e Bouchet (2017), a partir da contextualização construída por Marlot e Baques (2013) propõem uma reconfiguração dos dialogismos com vistas a enumerar pistas de didatização com foco na recepção de estudantes estrangeiros. Nessa nova configuração e proposição de exploração didática, as autoras enfocam dois pontos: o que o estudante deve compreender e o que ele faz com o que ele compreende. No Quadro 3, apresento uma síntese das considerações feitas por Parpette e Bouchet a respeito das análises propostas por Marlot e Basques:

Quadro 3 - Síntese das considerações de Parpette e Bouchet sobre a análise de Marlot e Baques

	Relação entre os discursos	Exemplos ilustrativos selecionados por Parpette e Bouchet	Comentários de Parpette e Boucher
INTERDISCURSIVO	Relaciona-se à discursos de outros pesquisadores na disciplina	Ce système, cette dynamique, permet à l'auteur dont je vous ai parlé tout à l'heure Charles Tilly, de continuer les propos d'Elias, en insistant sur la dynamique guerrière des ÉTATS européens. (Marlot & Baques, 2013 : 13)	Aparente, explícito no discurso do professor de ensino superior
INTRALOCUTIVO	Relaciona-se ao discurso do próprio professor em aula	(1) Quel que soit l'objet que l'on considère à une certaine échelle on est obligé de voir à quel point les autres échelles sont influentes. (Marlot & Baques, 2013 : 13) (2) Donc finalement, ces concurrences militaires... et économiques, elles débouchent sur des oligopoles... inégaux... d'abord, et puis en dernier lieu, sur des monopoles au sein d'un espace géographique qui est toujours déterminé. (Op.cit. 13)	Marlot e Baques abordam superficialmente o dialogismo intralocutivo, limitando-o reenvios ao que foi dito anteriormente na própria aula
INTERLOCUTIVO	Relaciona-se aos estudantes	Ce qui fait qu'on va avoir deux sections à traiter : une section sur la dynamique de l'État moderne, dans laquelle on va parler à la fois de la genèse de l'État moderne, comme l'État s'est construit... Et puis, dans la deuxième section, dans la deuxième partie de cette section, on va réfléchir sur le rôle de la guerre. (Marlot & Baques, 2013 : 8)  L'action du gouvernement apparaît zigzagante et confuse, même si dans la réalité elle sert toujours les mêmes intérêts. <b>On me dira</b> que ce pouvoir a la faveur de l'opinion. <b>Mais</b> tout pouvoir élu démocratiquement en bénéficie à ses débuts. ( <i>Le Monde</i> , 1.2.2003) (op.cit.7)	Para Marlot e Baques, Interlocutivo é tudo que faz referência direta aos estudantes com vistas à: -Antecipar dificuldades; -Ajudar a memorização de elementos essenciais; -Ajudar a atenção

Fonte: Elaboração própria. Adaptado de Parpette e Bouchet (2017)

Parpette e Bouchet (2017) apontam ser problemático considerar todos os enunciados dirigidos diretamente aos estudantes como interlocutivo e o pouco detalhamento do dialogismo intralocutivo. No tocante ao dialogismo interlocutivo, as regulações da aula, como anúncio do plano a ser seguido, e transmissão de conteúdo disciplinar, como a explicação de uma noção, não podem ser consideradas como uma antecipação de dificuldades de modo a evitar um problema de compreensão. No que se refere ao dialogismo intralocutivo, as autoras apontam que referências ao discurso do próprio professor em outras aulas (lembretes) e retomadas do discurso do professor na própria aula não podem ser colocados na mesma categoria.

Para resolver a questão, elas explicitam seus entendimentos sobre os três dialogismos:

- **Dialogismo interdiscursivo:** faz “referência aos discursos anteriores de outros sujeitos e corresponde a uma categoria operacional em FLE e não necessita de mudanças em relação aos modelos vistos [...]”<sup>32</sup> (PARPETTE; BOUCHET, 2017 p. 6). Essa categoria é mantida e não modificada.
- **Dialogismo interlocutivo:** essa categoria é mantida no que se refere ao direcionamento direto dos enunciados aos alunos, como no exemplo: “eu proponho a vocês que interroguemos os economistas”<sup>33</sup> ( PARPETTE; BOUCHET, p. 6). O teor referente a explicação disciplinar migra para uma nova categoria.
- **Dialogismo intralocutivo:** essa categoria é mantida no que tange à reflexão do professor sobre seu próprio discurso, como no exemplo “eu vou pegar um exemplo no lugar de dizer são porque se eu digo são eu estou em apuros”<sup>34</sup> (PARPETTE; BOUCHET, p. 6). Essa categoria e desdobrada e fenômenos como lembretes são transferidos para a nova categoria.

A esses três dialogismos, Parpette e Bouchet (2017) somam uma nova categoria de dialogismo intradiscursivo, constituído por elementos transferidos do interlocutivo e do intralocutivo, como explicitarei acima.

Para ilustrar o movimento proposto pelas autoras, reproduzo o **Quadro 4**:

---

<sup>32</sup> Tradução própria. No original : « cette référence aux discours antérieurs d’autrui correspond à une catégorie opérationnelle en FLE ne nécessitant aucun déplacement par rapport aux modèles vus [...] (PARPETTE ;BOUCHET, 2017, p. 6)

<sup>33</sup>Tradução própria. No original : « je vous propose maintenant qu’on interroge les économistes » (PARPETTE ;BOUCHET, 2017, p. 6)

<sup>34</sup> Tradução própria. No original: “je vais prendre un exemple plutôt que de dire ce sont parce que si je dis ce sont je suis mal barré (PARPETTE ;BOUCHET, 2017, p. 6)



**Quadro 4 - Reconfiguração das categorias de dialogismo segundo uma perspectiva didática<sup>35</sup>**

Bres	1. Interdiscursif	2. Interlocutif	3. Intralocutif
	Référence aux discours des autres	Anticipation sur les discours de l'allocutaire	Auto-dialogisme
Marlot - Baques	1. Interdiscursif Référence aux discours des autres	2. Interlocutif 12 catégories (cf. tableau ci-dessus)	3. Intralocutif "Référence à tout ce que dit le locuteur avant, après, pendant" Seul le contenu semble traité. Pas d'évocation d'énoncés méta-énonciatifs
Parpette - Bouchet	1. Interdiscursif Référence aux discours des autres "aux Etats-Unis Arthur Lewis / met le doigt sur sur une réalité permanente..."	<p><u>Adresse directe</u> « Ce système... dont je vous ai parlé tout à l'heure... »</p> <p><u>Contenus</u> « C'est à dire que Le Roi va donner un territoire à Monsieur X... »</p>	<p>Porte sur le contenu de son propre discours</p> <p>Porte sur la forme des mots (énoncé méta-énonciatif)</p>
		<p>2. Interlocutif "vous connaissez bien la 2<sup>e</sup> catégorie..."</p>	<p>3. Intradiscursif "encore une fois / ce qu'on cherche à comprendre euh / c'est // bon c'est un phénomène..."</p> <p>4. Intralocutif "lapalissade que je suis en train de proférer là..."</p>

Fonte : PARPETTE ; BOUCHET, 2017, p. 7

Assim, a categoria dialogismo interlocutivo perdeu a dimensão de conteúdo disciplinar, transferida para a categoria dialogismo que, por sua vez, é um desdobramento da categoria dialogismo intralocutivo. As autoras justificam esse desdobramento ressaltando que

Lembrar no início do curso o que dissemos anteriormente refere-se mais ao conteúdo da fala do que à forma. Essa é a razão pela qual nos parece justificado falar de dialogismo *intradiscursivo*. Essa divisão aproxima a fala do professor das falas de outros locutores evocados (interdiscursivos), ambos relacionados ao conteúdo. Ao mesmo tempo, a distinção que ele mantém entre os dois (inter vs intra) corresponde à diferença na estratégia de recepção-retenção do aluno<sup>36</sup>. (PARPETTE ; BOUCHET, 2017 p. 7. Itálico das autoras)

Parpette e Bouchet (2017) esclarecem que a noção de dialogismo interdiscursivo aparece em publicações da área do FOU sob o termo de polifonia, também referindo-se aos

<sup>35</sup> Tradução própria. No original : Reconfiguration des catégories de dialogisme suivant une perspective didactique. (PARPETTE ; BOUCHET, 2017)

<sup>36</sup> Tradução própria. No original: "Evoquer en début de cours ce que l'on a dit précédemment porte davantage sur le contenu de la parole que sur la forme. C'est la raison pour laquelle il nous semble justifié de parler de dialogisme *intradiscursif*. Ce découpage rapproche la parole de l'enseignant de celle des autres locuteurs convoqués (interdiscursif), les deux portant sur le contenu. En même temps, la distinction qu'il maintient entre les deux (*inter* vs *intra*) correspond à la différence de stratégie de réception-rétention de l'étudiant. (PARPETTE ; BOUCHET, 2017 p. 7)

outros discursos integrados ao discurso do professor em sala de aula e a noção lembrete-anúncio, para evidenciar a relação do discurso do professor com suas próprias falas em aulas anteriores e futuras. Com relação a adoção do termo polifonia, as autores explicam que :

O dialogismo interdiscursivo é considerado como objeto de ensino em certos materiais pedagógicos de Français sur objectif Universitaire (FOU) sob o termo de "polifonia" (Mangiante & Parpette, 2011; Mangiante & Raviez, 2015). O termo "polifonia" foi preferido ao termo "dialogismo" porque indica mais explicitamente a presença de várias vozes. Além disso, evita a comparação errônea com o "diálogo externo" e seus modos de falar.<sup>37</sup> (PARPETTE ; BOUCHET, 2017, p. 8 – Aspas das autoras)

A identificação dos diferentes dialogismos constituintes do discurso pedagógico e, conseqüentemente, a compreensão dos conteúdos neles tratados, é difícil para estudantes alofones e, por isso, deve ser objeto de tratamento didático com vistas a facilitar a recepção dos CM por parte desse público.

Parpette e Bouchet (2017, p. 11) enfatizam a necessidade de “uma excelente reatividade em compreensão [oral] para não perder o fio dessa construção discursiva”<sup>38</sup> complexa.

### **2.3.Cours magistraux: da polifuncionalidade do discurso**

A polifuncionalidade do discurso do professor está diretamente relacionada aos diferentes papéis (posturas) que assume na elaboração da disciplina, junto à instituição, e ao longo das aulas e semestre diante dos estudantes.

Além do papel de transmissores de conhecimento e pesquisadores, professores universitários são representantes da instituição a qual estão ligados, pois, em função da visão crítica que têm dos dados que circulam na área, são parcialmente responsáveis pela concepção dos *polycopiés*, ou seja, são, em certa medida, responsáveis pelas escolhas relativas à transmissão desse conhecimento (MANGIANTE; PARPETTE, 2011)

---

<sup>37</sup> Tradução própria. No original : Le dialogisme interdiscursif est pris en charge comme objet d'enseignement dans certains matériels pédagogiques de Français sur objectif universitaire (FOU) sous le terme de « polyphonie » (Mangiante & Parpette, 2011 ; Mangiante & Raviez, 2015). Le terme de « polyphonie » a été préféré à celui de « dialogisme » parce qu'il indique plus explicitement la présence de plusieurs voix. Par ailleurs, il évite le rapprochement erroné avec le « dialogue externe » et ses tours de parole. (PARPETTE ; BOUCHET, 2017, p. 8)

<sup>38</sup> Tradução própria. No original: “Il faut une très bonne réactivité en compréhension pour ne pas perdre le fil de cette construction discursive qui complexifie notablement la réception pour des étudiants allophones

Na sala de aula, diante de seu público, a esses papéis, soma-se a função de regulador da ordem e de problemas conjunturais, conforme esclarecem Dufour e Parpette:

Antes de mais nada, e de maneira central, o professor é um *especialista* em sua disciplina e está lá para transmitir conhecimento. Sua intervenção está situada no âmbito educativo e, assim, ele é *pedagogo* que deve acompanhar os estudantes em suas apropriações dos conhecimentos. Além disso, devido à autoridade que a instituição universitária lhes confere sobre os estudantes, eles podem, também, ter que desempenhar um papel de *regulador* diante de comportamentos perturbadores. Esses papéis se manifestam no plano verbal, através de uma imbricação frequentemente forte dos enunciados por meio dos quais eles se exprimem. Soma-se a essas diferentes funções, a gestão dos riscos do espaço de comunicação (um ruído, um problema com o quadro, etc) que, por sua vez, são mais conjunturais.<sup>39</sup> (DUFOUR, PARPETTE, 2017, p. 62. Itálico das autoras)

Esses enunciados pelos quais esses diferentes papéis se concretizam em sala de aula se revezam e se combinam entre principais e laterais ou também são chamados secundários (PARPETTE, 2010; MANGIANTE; PARPETTE, 2011; DUFOUR; PARPETTE, 2017). Para os autores, enunciados principais dizem respeito ao conteúdo abordado em uma dada aula, ao objeto de ensino. Já os enunciados laterais são, em certa medida, “aleatórios, imprevisíveis à medida que surgem de outras necessidades e não se inscrevem na continuidade do primeiro”<sup>40</sup> (DUFOUR; PARPETTE, 2017), ou seja, não estão relacionados à explicação do objeto de ensino.

Esse movimento entre os enunciados no discurso didático foi abordado por Dezutter e Thirion (2002). Os autores chamam a atenção para os traços de didaticidade e os traços de elaboração dos saberes nele presentes

Considerando o público a que se destinam e a intenção didática, eles (os discursos didáticos) carregam traços de didaticidade, onde a dimensão retórica é fortemente presente: definições de conceitos básicos, explicações, exemplificações, menção a fatos amplamente conhecidos, redundâncias... No entanto, na maioria dos casos, os discursos carregam, também, traços da elaboração do conhecimento, de modo que a dimensão argumentativa também se manifesta: conceitos, teorias de referência (re)avaliadas, menção a fatos normalmente pouco considerados, referências à outros pesquisadores, engajamento do professor na sua fala...(DEZUTTER; THIRION, 2002).

---

<sup>39</sup> Tradução própria. No original: « Il est tout d’abord, et de manière centrale, un *expert* de sa discipline, qui est là pour transmettre des savoirs. Son intervention se situant dans le cadre éducatif, il est également le *pédagogue* qui doit accompagner les étudiants dans leur appropriation des connaissances. Par ailleurs, du fait de l’autorité que lui confère l’institution universitaire sur les étudiants, il peut également être amené à jouer un rôle de *régulateur* devant des comportements perturbateurs. Ces rôles se manifestent, sur le plan verbal, par une imbrication souvent forte des énoncés par lesquels ils s’expriment. A ces différentes fonctions, s’en ajoute une, plus conjoncturelle, qui est la gestion des aléas de l’espace de communication (un bruit, un problème de tableau, etc.) »

<sup>40</sup> Tradução própria. No original: [...]aléatoires, imprévisibles dans la mesure où ils relèvent d’autres fonctions et ne s’inscrivent pas dans la continuité du premier.(DUFOUR; PARPETTE, 2017)

Tanto a noção de polifuncionalidade, quanto a noção de traços de didaticidade e de elaboração dos saberes reverberam os deslocamentos que ocorrem no discurso universitário (POLLET, 1999; 2001). De acordo com a autora, o professor prioriza, em determinados momentos e graças ao contrato de comunicação estabelecido entre ele e seu público, uma relação em que se coloca em posição de pesquisador e os estudantes como pesquisadores em formação, envolvendo-os em um processo de reflexão sobre resultados obtidos. Em outros momentos, essa relação é puramente didática. Esta segunda, mais próxima dos estudos que antecedem à entrada no ensino superior. A primeira, em certa medida novidade para estudantes universitários, pois diz respeito ao caráter científico do contexto de ensino superior, que expõe as origens dos problemas, dos objetos polêmicos a serem discutidos e no qual a argumentação é empregada para explicitar algumas noções (POLLET, 2001). Em outras palavras, o discurso universitário varia entre discurso didático (próximo ao escolar) e o discurso argumentativo (típico dos discursos científicos) (POLLET, 1999).

De certo, essas dimensões do discurso são variáveis em função da disciplina, como apontam Mangiante e Parpette (2011) ao se referirem ao discurso objetivado ou engajado, mas o ponto é que esses movimentos são fortemente presentes e implicam em funções diferentes, daí a polifuncionalidade.

Referindo-se aos estudantes francófonos belgas, Pollet (2001) ressalta que ajudá-los na compreensão do discurso universitário seria promover “uma iniciação às diferentes dimensões do explicativo que constituem uma (des)continuidade recorrente nos seus universos de comunicação e que excedem em muito a experiência que eles têm na escola. Evidentemente, essa questão também é estendida ao âmbito das formações em FOU. (POLLET, 2001, p. 123)

#### **2.4. *Cours magistraux*: do oralografismo**

Como explicitiei anteriormente, o CM configura uma comunicação multicanal e plurissemiótica. Partindo de Catherine Kerbret-Orecchioni (2016), a comunicação oral é multicanal e plurissemiótica uma vez que combina materiais de diferentes sistemas semióticos: material verbal, que concerne à língua, tais como unidades morfológicas, lexicais e sintáticas; material paraverbal, que dizem respeito à transmissão auditiva e se referem ao prosódico e vocal, como entonações, pausas, etc; material não-verbal, que tangem o canal visual, abarcando

signos estáticos (idade, sexo...), signos cinéticos lentos (atitudes, posturas...) e os cinéticos rápidos (gestos...). Esses conceitos são aplicados pela autora no contexto de interação verbal imediata, a conversação.

Trabalho basilar das pesquisas em FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2011), apropria-se desses conceitos no sentido de evidenciar a combinação síncronas dos enunciados orais em sala de aula a outras modalidades de discurso. Assim, multicanal e plurissemiótico fazem referência ao fato de que a verbalização oral do professor pode ser associada aos *polycopiés*, a projeções analógicas ou digitais que, por sua vez, podem apresentar enunciados escritos (textos escritos) ou enunciados imagéticos (imagens, tais como fotos, gráficos, etc.).

Também fazendo referência a essa mesma combinação dinâmica entre oral, escrito e imagético, há trabalhos (BOUCHARD, 2007; BOUCHARD; PARPETTE, 2009; BOUCHARD; PARPETTE, 2012; BOUCHET; OLIVEIRA, 2016) que apontam o CM como multimodal e plurissemiótico.

No domínio dos estudos da aquisição da linguagem, a multimodalidade é inerente à comunicação humana, “pois se apoia na troca de signos linguísticos E não linguísticos de natureza auditiva, visual e sensorial”<sup>41</sup>. (COLLETTA; MILLET; PELLENQ, 2010, p. 3. Destaque dos autores). Para Gunther Kress (2010) a multimodalidade também está na natureza humana e, a partir da perspectiva da semiótica social, ele aponta que os modos semióticos são elementos constituídos na sociedade, que os emprega como recursos culturais para produzir significados.

Empregando o conceito de multimodalidade em estudos no ensino-aprendizagem de FLE, mais especificamente no uso de imagens em livros didáticos, Maria Lucia Claro parte dos trabalhos de Kress e Theo van Leeuwen (2001, 2006) para explicar que

[...] um texto multimodal é composto por diversos códigos semióticos que interagem na construção de significados. Trata-se não somente de códigos linguísticos e verbais, mas também de outros meios semióticos como a imagem e o som. Essa combinação entre diferentes códigos presentes em um texto multimodal e a respectiva interação entre eles na criação de sentidos constitui a noção de multimodalidade. (CLARO, 2015, p. 57)

Essas questões terminológicas não parecem constituir uma preocupação central nas pesquisas em didática FLE e, conseqüentemente, em FOU, pois o ponto central está no modo

---

<sup>41</sup> Tradução própria. No original: [...] la communication humaine est multimodale car elle s'appuie sur l'échange de signaux linguistiques ET non linguistiques de nature auditive, visuelle et kinésique. (COLLETTA, J.M.; MILLET, A.; PELLENQ, C. 2010)

como os didáticos incorporam essas noções a elaborações pedagógicas, conforme explicam Parpette et Bouchet:

Os desafios da intervenção pedagógica em FLE sempre conduzem, seja qual for o objeto de língua referido (gramática, léxico, produção escrita, etc.) a uma abordagem simplificada, “operacional”, que induz uma certa reconfiguração das categorias estabelecidas pelas ciências da linguagem<sup>42</sup> (2017, p. 5)

Contudo, pesquisadores da área da didática FLE e FOU ressaltam que o caráter misto e as relações sistemáticas entre oral e escrito oferecem um paradoxo, pois, como sublinham Bouchard, Parpette e Pochard, os CM são um “ ‘evento oral’ cercado por todos os lados de escritos e que existe apenas pelo escrito”<sup>43</sup>. (2005, p. 3. aspas dos autores). A essas relações síncronas, soma-se manifestações assíncronas, por meio de plataformas digitais, os chamados escritórios virtuais (a exemplo do moodle) que se assemelham a aulas invertidas (DUFOR, PARPETTE, 2017). Com esses recursos, os estudantes têm acesso ao material e aos conteúdos a serem abordados em sala, antes da aula e são apontados como uma forma de reduzir a pesada carga de compreensão durante o CM. Nessa esteira, às interações multimodais, multicanais, plurissemióticas são agrupadas sob a noção de discurso oralográfico (BOUCHARD; PARPETTE; POCHARD, 2005; PARPETTE; BOUCHET, 2017; DUFOR, 2012; DUFOR, PARPETTE, 2017; BOUCHET, 2018).

Mais uma vez, a grande questão é como abarcar a dimensão oralográfica nas formações de preparação para a mobilidade de modo a preparar os estudantes para gerirem todos essa simultaneidade de discursos que, como vimos, implica problemas também para francófonos.

### **3. O ensino-aprendizagem da compreensão oral em língua estrangeira**

Para tratar da competência de compreensão oral no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é necessário, primeiramente, responder a três questionamentos: O que é competência? O que é compreender? O que é compreensão oral?

Nesta seção, buscando responder a esses questionamentos, apresento as bases teóricas que fundamentaram esta pesquisa e que orientaram as ações desenvolvidas ao longo das

---

<sup>42</sup> Tradução própria. No original: Les enjeux de l’intervention didactique en FLE conduisent toujours, quel que soit l’objet de la langue concerné (grammaire, lexique, production écrite, etc.), à une approche simplifiée, « opérationnelle », qui induit une certaine reconfiguration des catégories établies par les sciences du langage.(PARPETTE; BOUCHET, p. 2017)

<sup>43</sup> Tradução própria. No original: [...]qu’il s’agit d’un moment oral “ borné ” de toutes parts par des écrits, et qui n’a d’existence que par l’écrit. (BOUCHARD, PARPETTE, POCHARD, 2005)

intervenções didáticas com vistas ao ensino-aprendizagem da compreensão oral apresentadas nesta tese.

### 3.1. A noção de competência: em busca de uma conceitualização

Competência é um termo polissêmico complexo que recebe nuances de acordo com os contextos nos quais está inserido.

Partindo do senso comum, segundo alguns dicionários, competência é:

- “conhecimento aprofundado, reconhecido que confere direito de julgar ou decidir em certas matérias”<sup>44</sup>;
- “qualidade legítima de jurisdição ou autoridade conferidas a um juiz ou a um tribunal, para conhecer e julgar certo feito submetido a sua deliberação dentro de determinada circunscrição judicial; por extensão de sentido, é a soma de conhecimentos ou de habilidades”<sup>45</sup>;
- “habilidade de fazer algo bem”<sup>46</sup>.

O domínio de um determinado assunto e a habilidade de desempenhar algo a partir desse conhecimento são características compartilhadas por essas definições. A primeira e segunda acepções, em particular, revelam as origens do termo ancoradas na esfera jurídica, da qual parte Jean-Jacques Richer (2012) para retrazar o caminho percorrido pelo termo até seu emprego no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Desse percurso, o autor ressalta três momentos: a competência e sua introdução na linguística por Noam Chomsky; a reconfiguração na sociolinguística por Dell Hathaway Hymes; a introdução e respectivas modelizações na DDL.

No campo da linguística, Chomsky (1971) define competência em relação ao desempenho: competência refere-se ao conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua materna Performance diz respeito ao uso concreto da língua em sua forma escrita ou oral em

---

<sup>44</sup> Tradução nossa. No original: Compétence: 1. Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. (*Le Robert Micro* 2008, p. 253)

<sup>45</sup> Houaiss. Versão digital para aparelhos móveis.

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

contextos de comunicação e pode variar em função de características individuais do falante ouvinte. Desse modo, a performance não representa diretamente a competência linguística, pois essa última guarda sempre seu caráter virtual.

Discordando dessa conceitualização que descontextualiza o uso da língua, Hymes (1991) critica a proposta de Chomsky por desconsiderar fatores sociais da linguagem:

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)<sup>47</sup>

A partir da ótica da sociolinguística, Hymes propõe o conceito de competência de comunicação. Se para Chomsky, a competência é de ordem inata, para Hymes, ela é adquirida socialmente:

Na matriz do desenvolvimento, onde é adquirido o conhecimento das frases de uma língua, as crianças adquirem igualmente o conhecimento de um conjunto de formas nos quais essas frases são utilizadas. A partir de uma experiência limitada dos atos de fala e de sua interdependência com os traços socioculturais, as crianças desenvolvem uma teoria geral de fala, apropriada a sua comunidade e que elas empregam, assim como empregam outras formas de conhecimento (de competência)<sup>48</sup>. HYMES, 1991, p. 77)

Desse modo, a competência de comunicação inclui saberes linguísticos (concernentes ao sistema linguístico, não contrariando a teoria de Chomsky) e saberes sociolinguísticos (um alargamento da competência chomskyana).

As abordagens de Chomsky e Hymes transparecem, já nesse primeiro momento, as múltiplas facetas da noção de competência, que foi sendo reconfigurada ao longo da história

---

<sup>47</sup> Tradução própria a partir da 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. (HYMES, 1991, p. 129-130. Aspas do autor)

<sup>48</sup> Tradução própria a partir da versão em francês. Dans la matrice de développement où est acquise la connaissance des phrases d'une langue, les enfants acquièrent également la connaissance d'un ensemble de façons dont ces phrases sont utilisées. A partir d'une expérience limitée des actes de parole et de leur interdépendance avec l'expérience limitée des actes de parole et de leur interdépendance avec des traits socioculturel, les enfants développent une théorie générale de parole, appropriée à leur communauté, et qu'ils emploient, tout comme ils emploient d'autres formes de connaissance (de compétence)

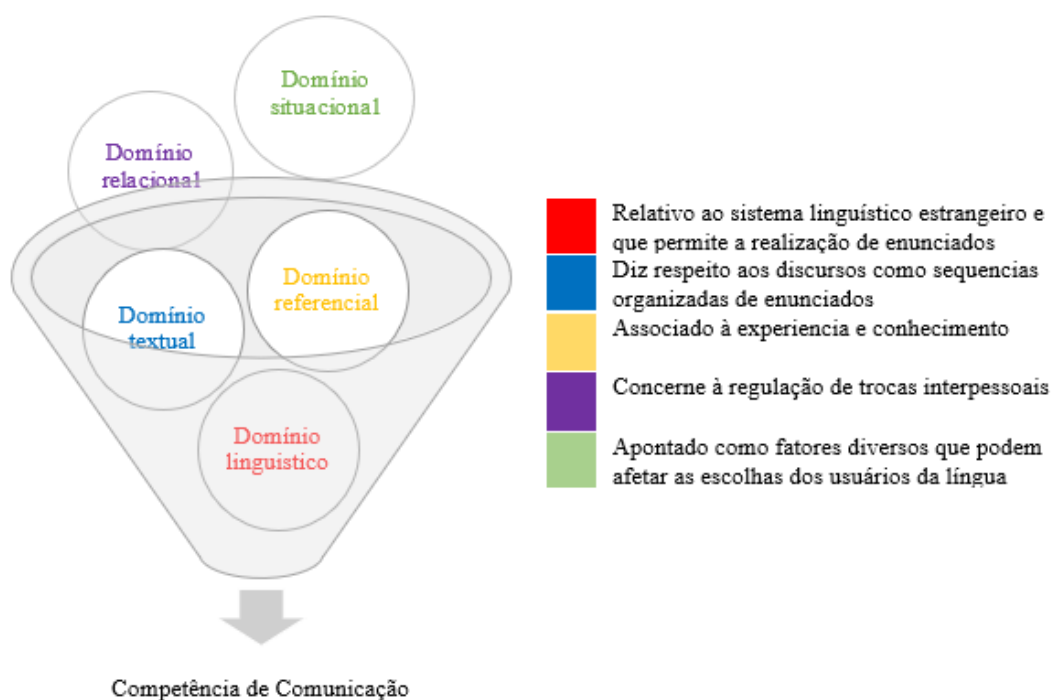


nas/pelas diferentes áreas do conhecimento e da atividade humana que o mobilizam (COULET, 2011; RICHER, 2012; 2014).

No campo na didática Richer (2012) aponta que a competência de comunicação entra no ensino de FLE com o *Niveau Seuil*<sup>49</sup>. Sem, contudo, fazer menção a Hymes, essa publicação destaca a noção de saberes linguísticos e saber sociolinguísticos, subjacentes ao conceito de atos de fala.

Daniel Coste (1978), que estava presente na elaboração desse material de referência para ensino de francês com enfoque em adultos, propõe, posteriormente cinco componentes possíveis da competência de comunicação para a leitura em língua materna e em língua estrangeira. A Figura 5, ilustra a composição da competência de comunicação de acordo com Coste (1978):

**Figura 5 - Competência de comunicação de acordo com Daniel Coste, 1978**



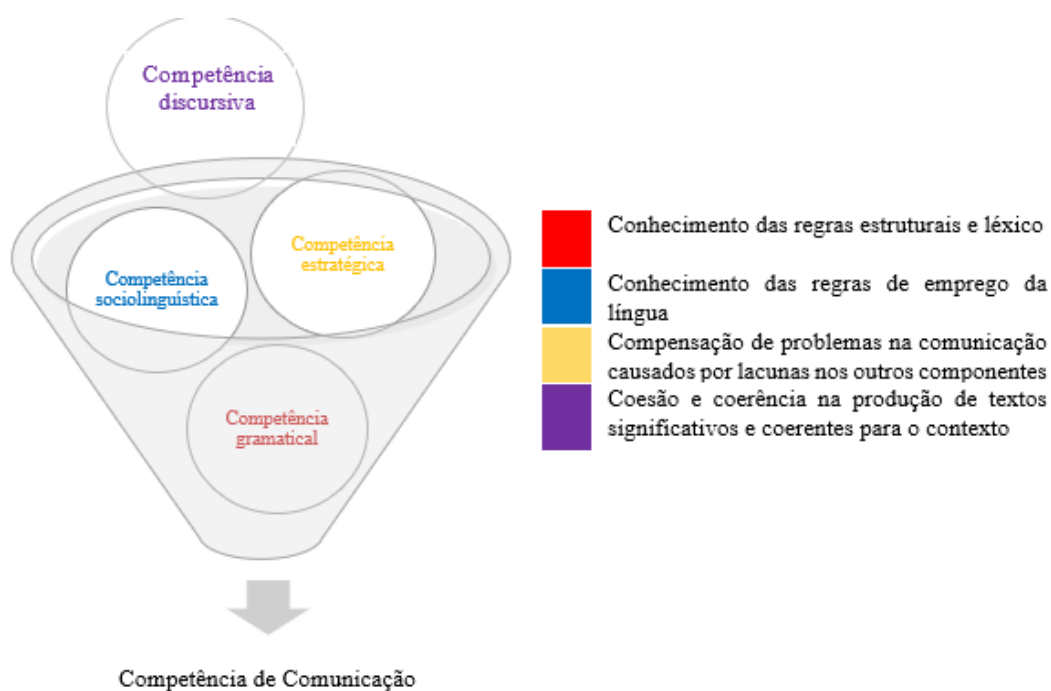
**Fonte: Elaboração própria a partir de COSTE, 1978**

<sup>49</sup> Publicação de referência para o ensino de FLE. Fundamentado na descrição de objetivos funcionais mínimos para a aprendizagem (COSTE, 1977). Disponível em: <https://ens-lyon.academia.edu/DanielCoste>. Última consulta em agosto de 2017.

Para o autor, a consciência sobre esses componentes constituintes da competência de comunicação tiraria o foco “da aquisição de uma sintaxe e de um vocabulário” como sendo “objetos primeiros e talvez únicos do ensino” (COSTE, 1978, p 27).

Contemporâneos de Coste, Michael Canale e Merrill Swain (1980) partem da proposta de Hymes para propor uma ampliação da competência comunicativa (no âmbito do FLE) ao apontar três constituintes, a saber competência gramatical, competência sociolinguística, competência sociodiscursiva e competência estratégica. A esses três constituintes, Canale (1983) soma a competência discursiva que, por sua vez tange à coesão e à coerência na comunicação no tocante a produção de textos significativos e coerentes para o contexto. A Figura 6 ilustra a composição da competência comunicativa de acordo com a proposta de Canale e Swain:

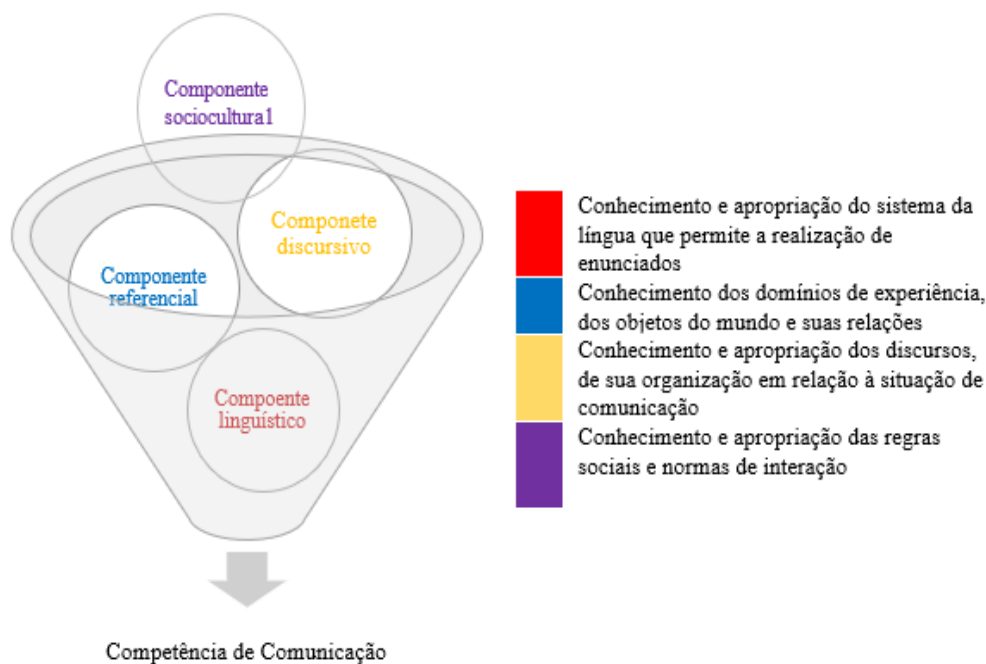
**Figura 6 - Competência de comunicação de acordo com Canale e Swain 1980; Canale, 1983**



**Fonte: Elaboração própria a partir de CANALE e SWAIN 1980; CANALE, 1983**

Nos anos 1990, período no qual a abordagem comunicativa estava estabelecida, Sophie Moirand sugere, recuperando Canale e Swain (1980) e Coste (1978), uma proposta de competência de comunicação com quatro componentes:

**Figura 7 - Competência de comunicação de acordo com Sophie Moirand**

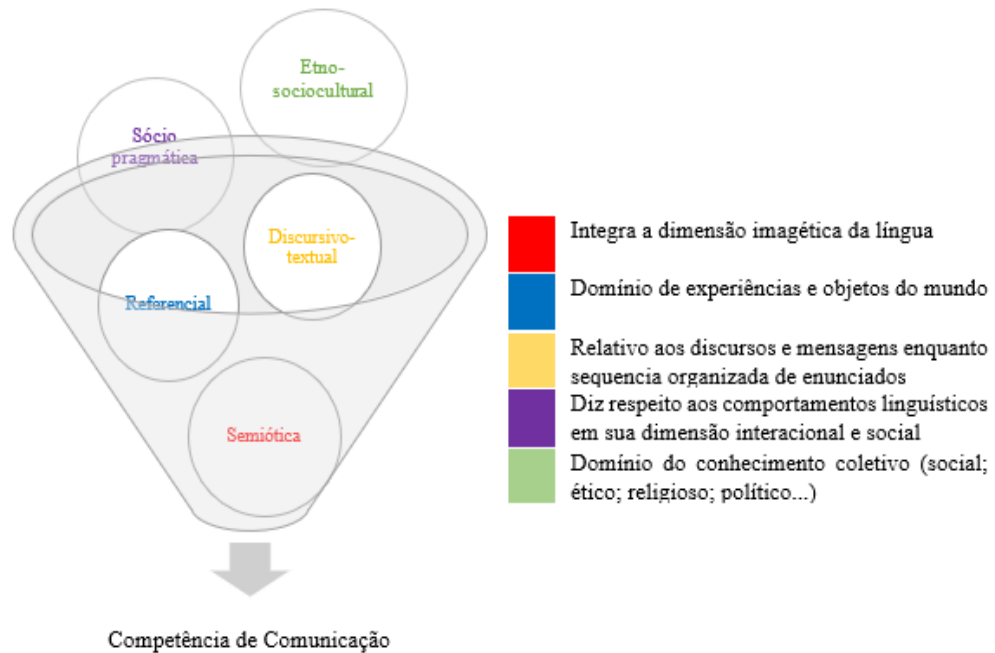


**Fonte: Elaboração própria a partir de Sophie Moirand, 1990**

Ao propor uma competência de compreensão oral constituída de quatro componentes, Moirand salienta que, quando da produção ou interpretação (recepção) de discursos, esses componentes são mobilizados em níveis diferentes. Outro esclarecimento feito pela autora diz respeito às estratégias que, para ela, não configurariam uma competência, como apontado por Canale e Swain (1980). Essas estratégias seriam individuais seriam atualizadas em uma situação de comunicação concreta.

Henry Boyer, Michèle Butzbach e Michèle Pendanx (1990), com trabalho contemporâneo a Moirand, fazem referência à fortuna de teorizações que as teorizações de Hymes e apontam que as definições de competência de comunicação que o sucedem apresentam entre quatro e cinco componentes. Os autores, por sua vez, esclarecem que, em virtude de sua complexidade, a competência de comunicação conta com ao menos cinco tipos de domínios, que podem ser entendidos como cinco micro competências (Grifo dos autores). Desse modo, sugerem uma competência de comunicação composta por cinco componentes:

**Figura 8 - Competência de comunicação de acordo com Boyer, Butzbach e Pendanx**



**Fonte: Elaboração própria a partir de Henry Boyer, Michèle Butzbach e Michèle Pendanx, 1990**

No intuito de sintetizar essas noções de competência, Richer propõe um quadro relacionando os entendimentos dos autores, que são anteriores à publicação do QECR (2001), com as dimensões linguística, sociolinguística, cultural e psico-cognitiva. Em seu quadro, ele evidencia que as conceitualizações propostas após o trabalho de Hymes, fazem referência a ele e que a esfera social seria um divisor de águas para os estudos linguísticos.

**Quadro 5 - Pontos comuns às quatro definições da competência de comunicação**

	Dimensão linguística	Dimensão sociolinguística	Dimensão cultural	Dimensão psico-cognitiva
Chomsky	Competência linguística			
Hymes	Conhecimento da estrutura da língua	Regras sociais do uso da língua		
Coste	Competência linguística (domínio da língua + domínio textual = frase + texto)	Competência sociolinguística: « domínio interpessoal » (regras de interações) + domínio situacional (regras socioculturais)		
Canale & Swain	Competência gramatical + textual (coesão/coerência)	Competência sociolinguística		Competência estratégica
Moirand	Componente linguística (frasal e textual)	Componente discursiva  Componente sociocultural (« regras sociais e normas de interação » entre os indivíduos e as instituições).	Componente referencial +  Componente Sociocultural (conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais »)	
Boyer et alii	Componente sociolinguística que +  Componente discursivo-textual	Competência sociopragmática	Competência referencial (cultural) Competência etno-sociocultural	

Fonte: RICHER, 2012, p. 38 (Tradução própria)

A essa síntese de definições a partir de suas dimensões, Richer (2012) soma os saberes subjacentes das diferentes concepções de competência:

- concepção de Chomsky: conta apenas com o saber, pois sua base é o conhecimento linguístico;
- concepção de Hymes: conta o saber e o saber-fazer (que em seus estudos aparece como *maitrise* - domínio), pois considera o saber linguístico reconfigurado e contextualizado socialmente;
- concepção de Coste: conta com o saber e o saber-fazer (*savoir-faire*), pois considera que a língua em sua dimensão social e que a competência de comunicação diz respeito a um saber usar a língua a partir dessa dimensão;
- concepção de Canale e Swain: conta apenas com o saber, pois rejeitam a associação de competência de comunicação enquanto uma habilidade, uma capacidade. Contudo, Richer salienta que essa rejeição é contraditória uma vez que um dos constituintes da

competência de comunicação proposta por eles é a competência estratégica que, por sua vez, é associada a um *como* enfrentar situações de comunicação e esse como diz respeito ao saber-fazer.

- concepção de Moirand: conta com o saber e o saber-fazer que, consoante a proposta de Coste, concerne ao saber utilizar a língua em função do contexto.
- concepção de Boyer, Butzbach e Pendanx: conta com o saber, o saber-fazer e o saber-ser (*savoir être*), que tange o domínio dos implícitos culturais, mobilizando a questão de atitudes na comunicação.

Richer (2012) aponta que essas teorizações sobre a competência de comunicação, feitas a partir de Hymes, são as bases para a abordagem comunicativa. As reflexões a competência de comunicação, seus possíveis componentes e seus saberes subjacentes vão desembocar, repensadas e reconfiguradas, no Quadro Europeu Comum de Referência em 2001. Em sua obra que retraca esse caminho percorrido pela noção de competência, o autor retoma o termo a partir das teorias humanistas do mundo do trabalho (cf. RICHER, 2012, capítulo 6) com o intuito de demonstrar a dimensão de ação que a competência adquiriu e que está presente no QEQR. Não reconstituirei esse caminho realizado pelo autor, mas apresento o quadro por ele proposto:

**Quadro 6 - Zonas de convergência entre as definições da competência no mundo do trabalho e no QEQR**

Características da <i>competência</i> no mundo do trabalho	Características da <i>competência de comunicar linguisticamente</i> no C.E.C.R.
A competência está ligada à ação (física, linguageira, intelectual), contextualizada, situada, complexa, individual e coletiva.	A competência para comunicar linguisticamente está ligada à ação linguageira, intelectual e eventualmente física, contextualizada, social, mais ou menos complexa, mais ou menos coletiva.
Ela é abstrata, compreensível somente através das atividades realizadas, dinâmica ( <i>saber-mobilizar</i> ), progressiva, produtora de saberes coletivos, ligada à avaliação social e realizada por indivíduos.	A competência para comunicar linguisticamente é abstrata e se atualiza, através de estratégias, na tarefa.
Ela tem como componente os saberes, os saberes profissionais e cognitivos estendidos ao saber-acessar os recursos, os saber-ser autonomia/ <i>iniciativa</i> / responsabilidade/ saberes interpessoais), saber-mobilizar(saberes condicionais/ <i>esquemas de ação</i> ), saberes reflexivos, saber (se) dizer.	Ela tem como componente os saberes, o saber-fazer, o saber-ser, os saberes-mobilizar (as estratégias, externas à competência)

Fonte: RICHER, 2012, p. 97(Tradução própria – Destaques e itálicos do autor do autor)

Para Richer, é essa aproximação com noção de competência no mundo do trabalho que permite a interpretação do conceito de competência no QECR: competência para comunicar, evidenciando as ações realizadas a partir da mobilização de seus saberes. Ademais, essa aproximação, segundo o autor, destaca a noção do saber-agir, colocando o aprendente de língua estrangeira no espaço de ator-social. Para o autor, é necessário ter clareza que “ser competente” é “ser capaz de” e, desse modo, a competência é indissociável de um “poder agir”, conforme salienta:

[...] usar o conceito de competência significa, portanto, que o professor de línguas projeta sua atividade de ensino/aprendizagem não como uma simples transmissão de conhecimento descontextualizada, mas como situação de saber, de saber-fazer que dá sentido à sua aprendizagem<sup>50</sup>.(RICHER, 2014, p. 9 – Itálico do autor)

Reflexões sobre a noção de competência a partir do mundo do trabalho e associando ao agir também foram empreendidas por Ecaterina Bulea et Jean-Paul Bronckart que esclarecem que a “competência existe apenas enquanto competência em ação”<sup>51</sup> (2005, p. 205. Itálico dos autores). Contudo, os autores fazem a ressalva de que a noção de competência pode ser utilitarista a partir desse contexto, ou seja, centrada na realização de uma dada tarefa por meio da mobilização de recursos que consistem em capacidades e conhecimentos. Assim, a noção de competência que existe enquanto ação deve ser observada pelo prisma da educação.

Ao considerar o âmbito educacional, entende-se que a competência parte do sujeito, que organiza seus recursos de acordo com a situação e objetivo e os coloca em prática com uma intervenção eficaz. Desse modo, a competência não deixa de ter uma dimensão de ação, mas é alargada em um processo, durante o qual o sujeito mobiliza conhecimentos para “realizar o que deseja e o que projeta” (MACHADO, 2002, p. 145).

No tocante às escolhas pedagógicas a partir da noção de competência no âmbito do ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira, especificamente, Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2009) apontam que a competência é um saber processual manifestado por dois canais, oral e escrito, e de duas formas, compreensão e expressão. Nessa mesma linha, Jean Claude Beacco (2008; 2010), esclarece que a competência em língua estrangeira não é um todo

---

<sup>50</sup> Tradução própria. No original : [...] recourir à la notion de compétence signifie par conséquent que l’enseignant de langues conçoit son activité d’enseignement/apprentissage non comme simple transmission de savoirs décontextualisés, mais comme *mise en situation* de savoirs, de savoir-faire qui donne du sens à leur apprentissage. (RICHER, 2014, p. 9).

<sup>51</sup> Tradução própria. No original: La compétence n’existe donc qu’en tant que compétence *en action* (Bulea; Bronckart, 2009, p. 205)

indissociável e, nesse sentido, pode ser abordada a partir de seus componentes e saberes. Em outras palavras, esses três autores concordam que é possível realizar uma dissociação de competências para fins didáticos:

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)<sup>52</sup>

Évelyne Rosen (2005), sem deixar de considerar a multiplicidade da noção de competência, aponta a questão dos problemas de tradução do inglês para o francês ao tratar da competência comunicativa e das competências de compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, nomenclatura recorrente no âmbito do ensino-aprendizagem do FLE. Esclarecendo a questão, a autora afirma que a competência de comunicação (*communicative competence*) se constitui de outros componentes: gramatical (*grammatical competence*), sociolinguístico (*sociolinguistic competence*) e estratégico (*strategic competence*). A competência de comunicação, bem como seus componentes, podem ser aferidos a partir de critérios apontados como falar (*speaking*), escutar (*listening*), ler (*reading*) e escrever (*writing*) que, em inglês, são nomeados *skills*. A palavra *competence* (em inglês) é traduzida por *compétence* (francês). A palavra *skills* (em inglês) pode ser, segundo a autora, recorrentemente traduzida por *compétence, aptitudes, capacités, habilités, savoir-faire* (francês). Ao longo da história da DDL, a tradução *compétence* (francês) para *skills* (inglês) estabeleceu-se como preferência, tornando recorrente a referência às quatro competências: competência de compreensão oral, competência de produção oral, competência de compreensão escrita e competência de produção escrita. Rosen salienta que essa questão da tradução inglês-francês pode sugerir um certo 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

---

<sup>52</sup> 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.

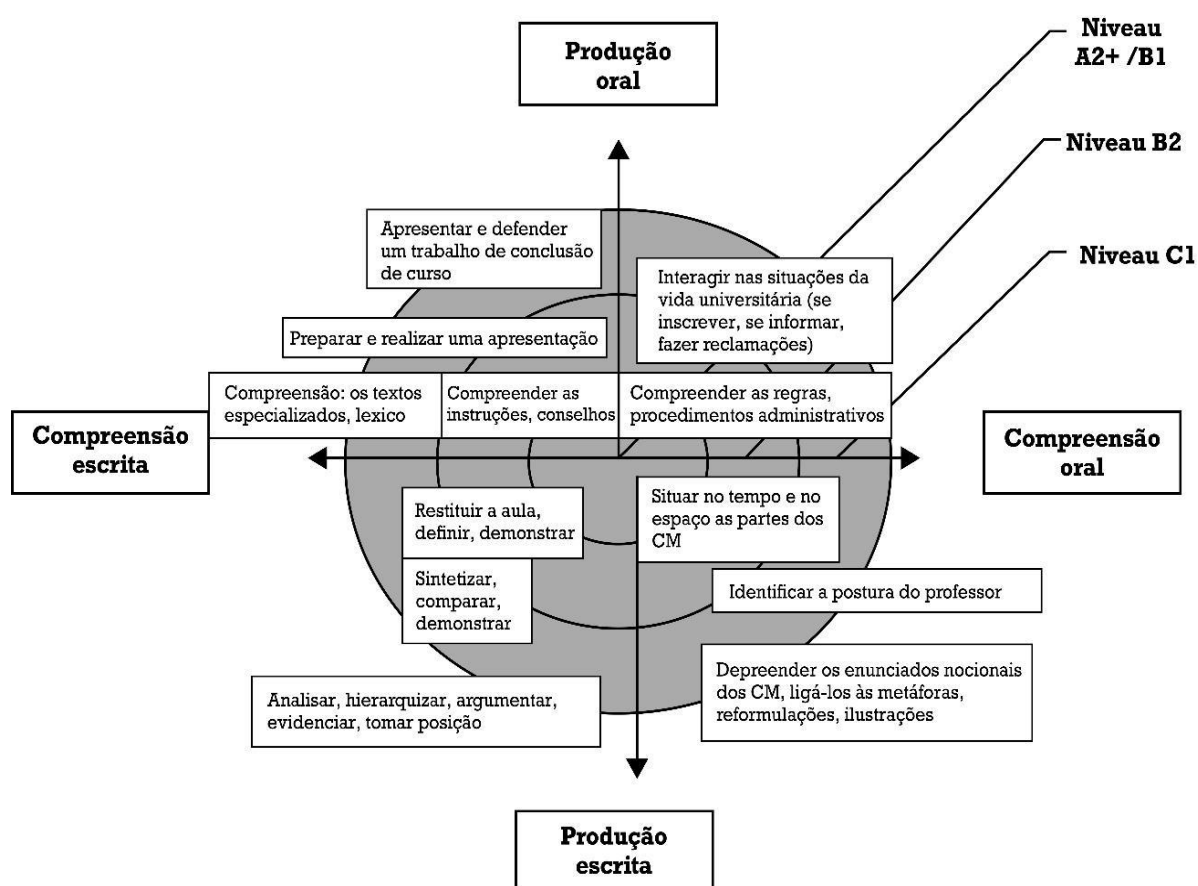


L1 ou quando da aprendizagem de outras L2) nessas quatro competências? (ROSEN, 2005, p. 123. Aspas da autora)<sup>53</sup>

No contexto das pesquisas em FOU, a noção de competência, em suas diferentes dimensões, é colocada a serviço de competências universitárias, ou seja, aprender a língua não é apenas produzir e compreender enunciados inteligíveis que, por sua vez, concernem às situações próprias ao contexto acadêmico. As formações de preparação para a mobilidade devem promover esse “poder agir” para que os estudantes sejam capazes de se integrar no contexto acadêmico alvo.

A partir da análise necessidades de estudantes, Mangiante e Parpette (2011) apresentam um mapa, não exaustivo, de competências para integração universitária:

**Figura 9 - Mapa de competências para a integração universitária**



**Fonte: MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 214 (Tradução própria)**

<sup>53</sup> 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 ?

Nesta pesquisa, as competências universitárias são aquelas associadas à compreensão oral: depreender enunciados nocionais dos CM, ligá-los às metáforas, reformulações...; identificar a postura do professor; situar no tempo e no espaço as partes dos CM. Além disso, competências transversais às disciplinas também são abarcadas, como compreender as regras e procedimentos administrativos.

Ainda sobre o mapa de competências proposto por Mangiante e Parpette (2011), é necessário destacar que o nível de proficiência em francês do qual partem suas reflexões e propostas é o A2+. No caso desta pesquisa, as propostas de reflexão e didatização partem do nível A1 em processo de aquisição em função do grupo de participantes constituído.

Sendo a compreensão oral (CO) o principal objeto desta tese, passo às suas particularidades.

### **3.2.Compreender: um processo de (re)construção de sentidos**

**Compreender** resulta de diferentes processos cognitivos desencadeados pelo sujeito a partir da escuta ou leitura de enunciados (CUQ, 2003). Consiste em 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). No processo de compreensão há uma implicação do sujeito que ativa mecanismos, mobiliza conhecimentos e estratégias que o conduzam à compreensão

Segundo Almeida Filho e Linda El Dash,

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; EL DASH, 2002, p. 19)

A partir dessas definições, entendo que compreender é a chegada de um percurso iniciado com a recepção de um enunciado e, no tocante à compreensão oral, é necessário distinguir alguns termos inerentes à atividade de compreender a partir do canal auditivo/oral.

Nas referências em língua inglesa, as pesquisas sobre CO, de modo geral, dois termos: *listeng* (escuta) e *listening comprehension* (compreensão a partir da escuta ou compreensão auditiva). *Listening* diz respeito a atividade desencadeada pela recepção e *listeng*

*comprehension* como resultante do processo (ROST, 1990; 2011; OXFORD, 1993; MENDELSON; RUBIN, 1995, VANDERGRIFT, 2006). Larry Vendergrift, pesquisador com publicações em inglês e francês, emprega *compréhension auditive* (compreensão auditiva) em seus artigos publicados em língua francesa (VANDERGRIFT, 1998).

O termo compreensão auditiva não é recorrente em publicações francesas que, em geral, empregam *écoute* (escuta) e *compréhension orale* (compreensão oral). *Ecoute* tange a atividade desencadeada pela recepção (*reception orale*) e compreensão oral como resultante do processo (GREMMO; HOLEC; 1990; LHOTE, 1995; CORNAIRE, 1998).

Em português, há três vocábulos a abordar: ouvir, escutar e compreender. Ouvir é “perceber (som, palavra) pelo sentido da audição”, escutar é “estar consciente do que está ouvindo, ficar atento para ouvir” e compreensão é “aprender (algo) intelectualmente, utilizando a capacidade de compreensão, de entendimento” (HOUAISS)<sup>54</sup>. Desse modo, ouvir é atividade mecânica referente ao sentido da audição e está relacionada à recepção oral/auditiva; escutar depende da vontade do sujeito e concerne a atividade desencadeada pela recepção auditiva; compreender seria resultante desse processo que se inicia com a recepção auditiva.

Isso posto, buscando melhor explicitar as atividades inerentes à competência de compreensão oral a partir de publicações em inglês e francês, ouvir é sinônimo de recepção oral/auditiva; escuta diz respeito a atividade voluntária do sujeito ouvinte; compreensão oral/auditiva concerne ao objetivo do processo de escuta/compreensão a partir de documentos orais.

### **3.3.A competência de compreensão oral em língua estrangeira**

A compreensão em língua materna nasce de um conjunto de “forças” desencadeadas quando, em condições ideais, escutamos alguém falar. Esse conjunto de forças refere-se às propriedades perceptivas, às capacidades linguísticas, aos conhecimentos pragmáticos e situacionais, às relações interpessoais e atitudes cognitivas que resultam na compreensão quando não há obstáculos durante a escuta. A existência desses obstáculos, por exemplo ruídos, e o desequilíbrio entre essas forças pode determinar se a compreensão é satisfatória ou insatisfatória, localizando-a no continuum compreensão total/ incompreensão. Essa explicação

---

<sup>54</sup> Houaiss. Versão digital para aparelhos móveis.

de Elisabeth Lhote (1995) coloca em evidência uma questão importante: escuta (*écoute*) e compreensão (*compréhension*) são etapas de um processo.

A aquisição desse conjunto de “forças” pode dar a impressão que a atividade de escuta não é objeto de ensino. Ensina-se a criança a falar, mas a escuta é desenvolvida naturalmente e, desse modo, confunde-se aprendizagem mediada (adulto ensinando a criança a pronunciar as palavras) e aprendizagem autônoma (criança aprendendo a escutar e compreender observando seu entorno), como ressalta Lhote:

Muitas vezes falamos em aprender a falar uma língua, mas nunca em aprender a escutar, como se esta segunda atividade, que deriva da primeira, fosse evidente. O que é certo é que todo ser humano aprende (quando não tem deficiência auditiva) a escutar a fala em um determinado ambiente linguístico, ou seja, em que se pratica uma determinada língua, por um lado, com hábitos de comunicação específico para este meio, por outro.<sup>55</sup> (LHOTE, 1995, p. 42 – Grifo da autora)

Ouvir é atividade natural (desconsiderando problemas auditivos) e pode ser involuntária, mas a escuta, com vistas à compreensão, é voluntária e motivada por objetivos. Em função desses objetivos, o ouvinte é conduzido a perceber todos os elementos do enunciado ou selecionar elementos específicos e, desse modo, a compreensão pode ser total ou sobre uma parte do enunciado de modo global ou detalhado (CUQ, 2003). Sobre objetivos de escuta, Lhote (1995) elenca dez:

- escutar para ouvir: quando o ouvinte se esforça para ouvir algo ou alguém em meio a obstáculos que impedem a recepção auditiva de forma clara e direta;
- escutar para detectar: quando o ouvinte busca elementos deslocados da escuta/compreensão, como um telefone que toca, uma buzina de carro...;
- escutar para selecionar: quando o ouvinte busca, em um conjunto de efeitos sonoros, indícios pertencentes a características comuns, como saber se alguém está triste ou cansado...;
- escutar para identificar: quando o ouvinte reagrupa diferentes fontes de informação com vistas a nomear essas fontes, como identificar a locutor (nome, profissão, idade, status social...);

---

<sup>55</sup> Tradução própria. No original : *On parle souvent d'apprendre à parler dans une langue, mais jamais d'apprendre à écouter, comme si cette deuxième activité, qui découle de la première, allait de soi. Ce qui est certain, c'est que tout être humain apprend (quand il n'a pas de déficience auditive) à écouter la parole dans un environnement linguistique donné, c'est-à-dire, dans lequel on pratique une certaine langue, d'une part, avec des habitudes de communication propres à ce milieu, d'autre part.* (LHOTE, 1995, p. 42 - Grifo da autora)

- escutar para reconhecer: quando o ouvinte tenta reconhecer o locutor (sua voz, modo de falar, conteúdo da mensagem) e, para tal, mobiliza informações de diferentes níveis;
- escutar para tirar a ambiguidade: quando o ouvinte mobiliza diferentes competências (linguísticas, perceptivas, cognitivas e comunicativas) para esclarecer a ambiguidade de um enunciado e escolher uma entre as interpretações possíveis;
- escutar para reformular: quando o ouvinte precisa fazer um resumo ou repassar um discurso e para tal ele analisa as informações a serem privilegiadas nessa reformulação ou reelaboração;
- escutar para sintetizar: essa escuta é complementar à reformulação, quando o ouvinte precisa realizar uma síntese global, fazendo apelo a memória e correlacionando diferentes níveis de análise desencadeados durante a escuta;
- escutar para fazer: quando o ouvinte tem, a partir da escuta, uma atividade para realizar. Esse objetivo é muito recorrente na vida cotidiana e Lhote salienta que a ação realizada por ser uma avaliação da capacidade de escuta;
- escutar para julgar: quando o ouvinte é impelido, a partir da escuta, emitir uma opinião.

A partir dessa lista, Lhote (1995) esclarece que outros objetivos poderiam ser elencados, como escutar para reconstituir, para adivinhar, classificar, e que os objetivos podem ser diversos e interagirem entre si em um mesmo processo de escuta/compreensão. Destarte, os diferentes tipos de escuta acarretam diferentes processos. Quando objetivos são estabelecidos, o ouvinte concentra-se em elementos que interessam à construção do sentido da mensagem e, sob esse prisma, Emanuelle Carrette (2001) insere outros objetivos:

- escutar para apreender: quando o ouvinte, a partir da escuta, busca adquirir um conhecimento específico de alguma área;
- escutar para se informar: quando o ouvinte visa tomar conhecimento de fatos/eventos;
- escutar para se distrair: quando o ouvinte visa à imaginação e às emoções a partir da escuta.

Escutar de forma orientada é inerente à compreensão (CARETTE, 2001) e os objetivos de escuta, que são determinados pelo ouvinte, vão determinar o tipo de escuta que ele vai realizar (GREMMO; HOLEC, 1990). A partir de Marie-José Gremmo e Henri Holec (1990), Carrette (2001) e Cuq e Gruca (2009) destacam-se quatro tipos de escuta: escuta de vigília,

escuta global, escuta seletiva, escuta detalhada. O detalhamento de cada uma pode ser compreendido da seguinte forma:

- **Escuta de vigília:** é inconsciente, automática, sem intenção de compreender as informações. Contudo, há algum indício ou informação que pode chamar a atenção do ouvinte. Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2009) exemplificam esse tipo de escuta com experiência de escutar rádio fazendo alguma outra atividade (Não prestamos atenção ao que recebemos, assim, não compreendemos as informações, pois não temos objetivo definido);
- **Escuta global:** é associada ao sentido geral da mensagem construído a partir de dos indícios compreendidos durante a escuta;
- **Escuta seletiva:** focaliza a compreensão de passagens relevantes de acordo com o objetivo estabelecido. Sobre esse tipo de escuta, Karima Ferroukhi (2009) ressalta a necessidade de não se concentrar em elementos desnecessários aos objetivos ou realização de uma tarefa.
- **Escuta detalhada:** o ouvinte concentra-se em tudo que ele quer compreender na mensagem, seja uma passagem específica, uma categoria de informações, etc. Nesse tipo de escuta, a duração é variável e exaustiva, pois o ouvinte pode ouvir quantas vezes achar necessário ou solicitar repetições, sempre que possível.

A esses tipos de escuta, Carette (2001) acrescenta ainda a **escuta reativa**, que diz respeito ao objetivo de “escutar para realizar” proposto por Lhote (1995) e descrito acima. Sobre esse tipo de escuta, Ferrouki explica que diz respeito à necessidade de, por exemplo, “decidir quais são as informações importantes, decidir se o ouvinte deve intervir sobre o discurso do locutor (se a interação é possível), etc., sempre continuando a escutar”<sup>56</sup> (2009, p. 277)

Sobre objetivos e tipos de escuta, Gremmo e Holec enfatizam que:

Não escutamos por escutar, mas para atingir um objetivo, para satisfazer uma necessidade extra comunicativa (argumentar seus conhecimentos, guiar sua ação, agradar-se...). Assim, nós escutaremos à radio e, no radio, o boletim meteorológico

---

<sup>56</sup> Tradução própria. No original: [il faut par exemple] décider qu’elles informations sont importantes, décider si l’auditeur doit intervenir sur le discours du locuteur (si l’interaction est possible), etc., tout en continuant à écouter. (FERROUKI, 2009, p. 277)

para saber se devemos pegar um guarda-chuva, por exemplo. (GREMMO; HOLEC, 1990, p. 4)<sup>57</sup>

Em língua materna, não refletimos sobre os tipos de escuta mobilizados ou sobre os objetivos a atingir, pois, como aponta Cuq (2003), a escuta é voluntária, mas os processos nela implicados não são totalmente controláveis. Para Lhote (1995), essas várias operações que ocorrem ao mesmo tempo evidenciam um comportamento de escuta que todo ouvinte desenvolveu em língua materna. A grande questão é como explorar esse comportamento em uma língua estrangeira:

De fato, não basta, para compreender numa língua estrangeira, utilizar o comportamento de escuta da língua materna. É necessário buscar novas estratégias, mudar a escuta e redescobrir como funciona a “escuta ativa”<sup>58</sup>. (LHOTE, 1995, p. 50 – aspas da autora)

Lhote afirma que uma escuta é ativa na medida em que ela é consciente, ou seja, o ouvinte está engajado no processo de forma voluntária, atento, mobilizando seus conhecimentos e solicitando outras competências. Em língua estrangeira, esse ouvinte acaba por modificar seu comportamento, pois precisa lançar mão de estratégias, também de forma consciente, para atingir a compreensão do conteúdo do que está escutando, pois “aprender uma nova língua é aprender a falar em uma língua diferente da sua, mas é igualmente aprender a escutar e a compreender nessa nova língua”<sup>59</sup>(LHOTE, 1995, p. 26).

De acordo com Tony Linch (2002), a distinção entre comportamento de escuta qualificado e desqualificado tange a habilidade individual do ouvinte em tratar componentes de diferentes níveis:

Escutar envolve a integração de quaisquer sinais que o ouvinte seja capaz de explorar - informações auditivas e visuais recebidas, bem como informações extraídas da memória interna e de experiências anteriores. O tamanho da tarefa, especialmente em tempo real e sob pressão social, no caso da escuta face-a-face, indica que a

---

<sup>57</sup> Tradução própria. No original: On n’écoute pas pour écouter mais pour atteindre un objectif, pour satisfaire un besoin extracommunicatif (augmenter ses connaissances, guider son action, se faire plaisir...). Ainsi, on écouterá la radio, et à la radio le bulletin météorologique, pour savoir si l’on doit s’équiper d’un parapluie, par exemple (GREMMO ; HOLEC, 1990, p. 4)

<sup>58</sup> Tradução própria. No original: En effet, il ne suffit pas, pour comprendre en langue étrangère, d’utiliser le comportement d’écoute en langue maternelle. Il faut rechercher de nouvelles stratégies, changer d’écoute et redécouvrir comment fonctionne l’« écoute active ». (LHOTE, 1995, p. 50 – aspas da autora)

<sup>59</sup> Tradução própria. No original: Apprendre une nouvelle langue, c’est apprendre à parler dans une langue différente de la sienne, mais c’est également apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue (LHOTE, 1995, p. 26)

compreensão só pode ser alcançada por processamento interativo, massivamente paralelo.<sup>60</sup> (LINCH, 2002, p. 39)

Nesse sentido, comportamento de escuta qualificado diz respeito ao processamento de componentes de nível inferior recebidos (cadeia sonora, componentes linguísticos) e a realização de operações de nível superior (inferências e antecipações) (LINCH, 2002), sendo essas duas atividades indissociáveis, pois os dois tipos de tratamento são necessários para uma escuta ativa (LHOTE, 1995).

Ao escutar, o ouvinte é conduzido a captar informações e indícios de um enunciado em tempo real e relacioná-los entre si e também com suas referências estocadas na memória, com o intuito atingir um objetivo. Desse modo, muitas operações de decodificação e tratamento são realizadas ao mesmo tempo e no caso de escuta em língua estrangeira, esses processos são mais longos, pois o ouvinte aprendente ainda não adquiriu o bom comportamento de escuta (LHOTE, 1995).

Nas próximas seções, tratarei mais detalhadamente dos processos desencadeados pela recepção auditiva, bem como do comportamento de escuta.

### **3.4. Modelos de compreensão oral**

Como explicitarei na **Cours Magistraux: gênero e discurso**, ao receber e compreender enunciados, adotamos uma postura responsiva ativa e, conseqüentemente, a compreensão também é ativa, pois é constituída, em sua natureza, por uma resposta (BAKHTIN, 1997). Certo que modelizações dos processos recepção/compreensão nas interações verbais não foram objeto de reflexão nos trabalhos de Bakhtin. Contudo, a dimensão ativa desses processos fica evidenciada em suas teorizações.

A compreensão a partir da recepção auditiva é ativa e complexa, pois o ouvinte discrimina e interpreta sons de modo a compreender essas cadeias sonoras enquanto palavras dotadas de sentido, compreende vocabulário, as estruturas gramaticais, interpreta modulações sonoras, faz associações com seus conhecimentos para, então, interpretar esses enunciados a

---

<sup>60</sup> Tradução própria. No original: Listening involves the integration of whatever cues the listener is able to exploit \_ incoming auditory and visual information, as well as information draw from internal memory and previous experience. The scale of the task, especially in real time and under social pressure in the case of face-to-face listening, means that comprehension can be achieved only by massively parallel, interactive processing. (LINCH, 2002, p. 39)



partir de um contexto imediato e de contexto sociocultural maior nos quais eles foram produzidos (VADERGRIFT, 1998;2004).

Caracterizar o modo como nosso cérebro gerencia todas as informações captadas por diferentes sentidos é difícil e as operações desencadeadas com a recepção são variadas e complexas (LHOTE, 1995). Dessa dificuldade, surgem as inúmeras tentativas de abordar a questão da compreensão por diferentes prismas<sup>61</sup>, mas as pesquisas em psicolinguística tenham sido as mais fecundas, pois a descrição da compreensão a partir dos modelos semasiológico (da forma ao sentido, ascendente, nível baixo, botton up) e onomasiológico (do sentido a forma, descendente, nível alto, top down) são empregados até os dias atuais (CUQ; GRUCA, 2009).

O modelo semasiológico opera em etapas ascendentes e os processos de compreensão partem de operações que vão do nível baixo, ou seja, da forma, ao nível mais alto, o sentido. Esse modelo apresenta uma concepção linear do processo de compreensão no qual o sentido da mensagem é transmitido do texto ao ouvinte.

Essas operações são realizadas em diferentes fases: discriminação, segmentação, interpretação e síntese. Na fase de discriminação, o ouvinte isola e identifica os sons. Na fase de segmentação, realizada a partir da identificação inicial dos sons na fase anterior, o ouvinte delimita as cadeias sonoras em palavras e frases. Na fase de interpretação, o ouvinte associa um sentido às palavras e grupos de frase. Na fase de síntese, o ouvinte constrói a significação global da mensagem a partir da junção dos sentidos das palavras, grupos de palavras e frases.

Esse modelo com operações ascendentes pode ser associado ao aprendiz que, frente a situações de recepção oral em língua estrangeira, em contexto pedagógico ou não, apresenta bloqueios ao não identificar uma dada palavra. Para ele, a compreensão tange a tradução linear do enunciado que ouve. Cuq e Gruca (2009) sugerem que há, no modelo semasiológico, a ilustração do ouvinte iniciante no aprendizado da língua estrangeira. No entanto, é possível identificar aprendizes com maior nível de conhecimento linguístico nesse mesmo espectro da compreensão, ao passo que apontam o não conhecimento do vocabulário como um elemento dificultador ou até mesmo impeditivo da compreensão (MEDEIROS, 2017). Nas palavras de Lhote:

O aprendiz não escuta realmente o seu interlocutor, ele tenta recortar o que ouve e tende a analisar as unidades linguísticas. No entanto, a escuta não pode prescindir de uma certa forma de globalidade das formas sonoras. E essas formas evoluem durante a fala a ponto de, muitas vezes, perderem parte de suas qualidades acústicas. A

---

<sup>61</sup> Diversos modelos de compreensão foram sintetizados por: ROST, M. *Listening in Language Learning*, Longman, 1990 ; CORNAIRE, C. *La Compréhension orale*, CLE International, 1998; CORNAIRE, C. *Le point sur la lecture*, CLE International, 1999

primeira consequência é a incompreensão por parte do ouvinte quando ele se esforça demais para encontrar as palavras<sup>62</sup>. (LHOTE, 2001, p. 450-451)

Nesse tipo de processamento (de baixo para cima), os dados identificados na fala são usados, de forma direta, para a construção do sentido. Em movimento contrário (de cima para baixo), o sentido é construído a partir de conceitos já contidos no cérebro (ROST, 2002). Desse modo, no modelo onomasiológico, o sentido resulta de operações de pré-construção da mensagem a partir de hipótese e verificação. O movimento descendente pode ser explicado em quatro operações:

- Formulação das primeiras hipóteses: a partir da recepção, o ouvinte formula as primeiras hipóteses sobre o conteúdo da mensagem. Essas primeiras formulações estão relacionadas aos seus conhecimentos anteriores e a informações captadas ao longo da recepção da mensagem, permitindo antecipações de sentido no nível global (totalidade da mensagem) ou restrito (algumas unidades de sentido);
- Formulação de hipóteses a partir dos conhecimentos da estrutura da língua: essa operação é paralela à primeira e o ouvinte formula hipóteses a partir de seus conhecimentos sobre a estrutura da língua na qual a mensagem é produzida. Gremmo e Holec (1990) ilustram essa operação com a estrutura sintática “sujeito+verbo+objeto” em língua francesa, explicando que ela “só é possível se o sujeito for um pronome”<sup>63</sup> (GREMO;HOLEC, 1990, p.3);
- Verificação das hipóteses: após ter formulado as hipóteses anteriores ( sobre o conteúdo da mensagem e sobre a língua), o ouvinte faz verificações a partir da apreensão de indícios e redundâncias na comunicação. Nesse momento, as hipóteses são aceitas ou rejeitadas;
- Análise dos resultados obtidos com a verificação: essa última fase está estreitamente relacionada à fase de verificação das hipóteses, pois depende desses resultados obtidos. A partir da análise dos resultados, essa operação conta com três possibilidades: i.

---

<sup>62</sup> Tradução própria. No original : L'apprenant n'écoute pas vraiment son interlocuteur, il cherche à découper ce qu'il entend et tend à analyser les unités linguistiques. Or l'écoute ne peut se passer d'une certaine forme de globalité de formes sonores. Et ces formes évoluent au cours du discours au point, souvent, de perdre une partie de leurs qualités acoustiques. La première conséquence est l'incompréhension chez l'apprenant quand celui-ci cherche trop à retrouver les mots. (LHOTE, 2001, p. 450-451)

<sup>63</sup> Tradução própria. No original:[...] la séquence sujet + objet + verbe est impossible si l'objet n'est pas un pronom [...]

confirmação das hipóteses: o sentido da mensagem previamente construído é integrado à construção do sentido em curso; ii. indefinição na confirmação ou rejeição das hipóteses: o ouvinte interrompe a construção de sentido, armazena as informações e busca novos indícios; iii. 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 semasiológico para construir o sentido da mensagem ou, ainda, decidir se abandona a construção de sentido.

O modelo onomasiológico estaria relacionado a ouvintes mais experientes na medida que privilegia a mobilização de conhecimentos prévios a partir da construção e verificação de hipóteses. Destarte, conhecimentos de diferentes ordens auxiliam o ouvinte na formulação de hipóteses que o aproximam do sentido global até a construção do sentido mais restrito, conforme explicam Gremmo e Holec:

[...] 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)<sup>64</sup>

As diferenças básicas entre os dois modelos podem ser resumidas no quadro a seguir:

**Quadro 7 - Diferenças básicas entre o modelo semasiológico e onomasiológico**

MODELO SEMASIOLOGICO	MODELO ONOMASIOLOGICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• da parte para o todo</li> <li>• identificação e tradução de palavras</li> <li>• ouvinte pouco experiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do todo para as partes</li> <li>• escuta estratégica</li> <li>• construção de sentido</li> <li>• ouvinte experiente</li> </ul>

**Fonte : Elaboração própria a partir de Gremmo e Holec (1990) e Cuq e Gruca (2009)**

<sup>64</sup> 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-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.

A partir desses dois modelos, é necessário ressaltar que a compreensão oral não é uma atividade linear e, desse modo, ao desencadear diferentes processos quase que simultaneamente, os tratamentos ascendentes e descendentes coexistem. **O modelo interativo** evidencia essa coexistência, pois considera a alternância constante entre os dois movimentos. De acordo com Michael Rost (2002), a frequência de mobilização desses dois tratamentos está relacionada ao nível linguístico do ouvinte, ao seu conhecimento sobre o tema, ao objetivo da escuta e é influenciada pelo tipo de escuta. Para o autor, um ouvinte com foco linguístico, se deterá em cada palavra, realizando escuta intensiva e uma abordagem ascendente. Em uma escuta seletiva, com foco no sentido da mensagem, o ouvinte tratamentos ascendentes e descendentes serão empregados.

Sobre essa questão, Christine Goh (2002) aponta que aprendentes com melhor desempenho em compreensão oral são capazes de combinar simultaneamente as operações ascendentes e descendentes, mobilizando conhecimentos anteriores sobre o tema abordado e sobre o contexto para interpretar e construir sentidos a partir da recepção.

Com relação aos conhecimentos implicados no processo de compreensão oral, o conhecimento do código linguístico é apenas um entre outros de diversas ordens, que podem atribuir diferentes contornos aos sentidos do código linguístico. Para situações de recepção oral, Gremmo e Holec (1990) resumem os conhecimentos a serem mobilizados em conhecimentos sociolinguísticos, aqueles que dizem respeito à situação de comunicação; conhecimentos sócio-psicolinguísticos, aqueles que dizem respeito ao emissor da mensagem; conhecimentos discursivos, aqueles que dizem respeito ao discurso em questão; conhecimentos linguísticos sobre o código utilizado; conhecimentos referenciais sobre a temática evocada; conhecimentos culturais, aqueles que dizem respeito à comunidade à qual pertence o emissor da mensagem.

A partir da consciência de que conhecimentos de ordens diversas interferem no sentido da mensagem, o trabalho pedagógico deve levar o aprendente a mobilizá-los, de modo a desmistificar o código linguístico como fator determinante da compreensão.

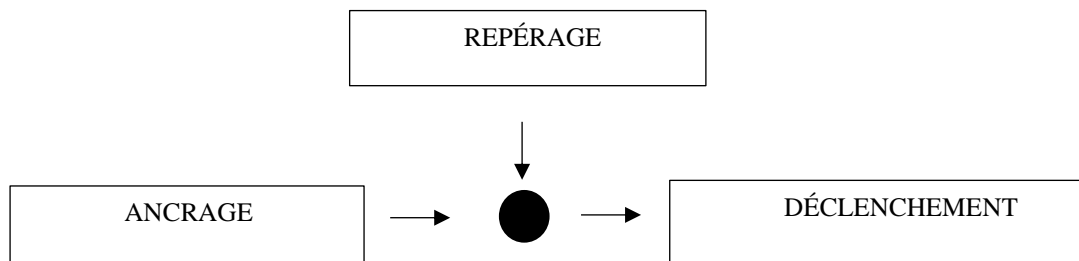
Os três modelos (ascendente, descendente e interativo) também são constituintes da proposta de processo de compreensão elaborada por Lhote (1995) e, para a autora, representam níveis de operação: baixo nível, alto nível e a relação entre os dois.

- Baixo nível: refere-se ao tratamento da fala e opera a passagem da recepção auditiva (sensorial da onda acústica) para uma representação abstrata, relacionando propriedades e indícios acústicos com as representações fonéticas memorizadas;

- Alto nível: opera a transformação da onda acústica em unidade de significação e consiste na etapa final de uma sucessão de tratamentos;
- A relação entre baixo nível e alto nível: refere-se à passagem entre nível sensorial (baixo nível) e nível cognitivo (alto nível).

Esses três níveis de operação estão associados a diferentes funções, compondo a escuta ativa:

**Figura 10 - Modelo de escuta ativa em três funções**



Fonte: LHOTE, 1995, p. 53

A função *ancrage* (ancoragem) conduz o ouvinte a selecionar e a concentrar sua atenção sobre elementos específicos enquanto, ao mesmo tempo, ele consulta sua memória. A função de *repérage* (identificação ou localização) conduz o ouvinte a comparar, a escolher ou a negar hipóteses por meio de constantes movimentos, deslocando a atenção sobre diferentes momentos da mensagem sonora. A função de *déclenchement* (desencadeamento) nasce do exercício sucessivo e simultâneo das funções de *ancrage* e *repérage*. Sobre a função de *déclenchement*, Lhote reforça que:

**O *déclenchement* é, portanto, o resultado de todas as forças que atuam em um determinado momento no sistema de processamento, ao momento correspondente à compreensão, momento esse que é sempre acompanhado por um sentimento de satisfação<sup>65</sup>.** (LHOTE, 1995, p. 55 – Grifos da autora)

---

<sup>65</sup> Tradução própria. No original: **Le déclenchement est donc la résultante de toutes les forces qui agissent à un moment donné sur le système de traitement**, au moment correspondant à la compréhension, moment qui s'accompagne toujours d'un sentiment de satisfaction. (LHOTE, 1995, p. 55)

Certo que do *déclanchement* pode surgir uma compreensão incorreta, mas autora salienta que compreensões incorretas podem ocorrer tanto em língua estrangeira quanto em língua materna.

A partir dessas três funções da escuta ativa, juntamente com os níveis de operação, Lhote propõe o modelo paisagista de recepção oral, no qual a escuta:

[...] corresponde a um tratamento simultâneo de um conjunto de elementos, análogo ao tratamento operado por um observador no alto de uma montanha que vê e associa com um olhar panorâmico os relevos nevados e coloridos pelo sol poente, as cidades sob às sombras no vale, o esquiador isolado sobre uma descida vizinha..., elementos que encontram vida apenas pelas relações que estabelecem entre eles (uns aos outros: próximos/distantes, sombrios/ luminosos...) <sup>66</sup> (LHOTE, 1995, p. 53)

Com essa poética passagem sobre seu modelo paisagista, Lhote busca colocar em evidência que o ponto de partida da escuta não é a língua-alvo ou análises contrastivas entre línguas, mas a observação de enunciados em situações reais, considerando ouvintes reais a partir de um modelo simples e aplicável em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Claudette Cornaire (1998) critica a proposta de Lhote uma vez que ela não acrescenta novas informações aos processos de compreensão. Contudo, em se tratando de ensino-aprendizagem, a analogia paisagista sugere um acostumar-se com novas paisagens, só que sonoras, de modo a mudar a forma como ouvimos e a aprender um novo comportamento de escuta.

### **3.5.O comportamento de escuta, as estratégias de escuta e o “bom ouvinte”**

Em se tratando de compreensão a partir de enunciados orais, a identificação da forma auditiva da mensagem é uma das maiores dificuldades (BOYER *al all*, 1990; LHOTE, 1995; CUQ; GRUCA, 2009) e consiste em uma etapa importante no processo de transformação das ondas acústicas em significações (LHOTE, 1995).

Segundo Cuq e Gruca:

---

<sup>66</sup> Tradução própria. No original: [l'écoute paysagiste]correspond au traitement simultané d'un ensemble d'éléments, analogue à celui opéré par un observateur en haut d'une montagne qui voit et associe d'un coup d'œil circulaire les reliefs et enneigés colorés par le soleil couchant, les villes à l'ombre dans la vallée, le skieur isolé sur une pente voisine..., des éléments qui ne trouvent vie que par les relations qu'ils établissent entre eux (les uns par rapport aux autres: proche/lointain, sombre/lumineux...) (LHOTE, 1995, p. 53)

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)<sup>67</sup>

Essa dificuldade oriunda da forma auditiva diz respeito à percepção auditiva que, por sua vez, está ligada às experiências do ouvinte, sua memória e sua atitude desenvolvidas em língua materna. O ouvinte percebe o que ele aprendeu a perceber e, desse modo, em língua estrangeira, o ouvinte precisa modificar sua percepção diante de novos elementos (BOYER *at all.*1990; LHOTE, 1995). O ouvinte precisa “aprender a perceber na língua estrangeira”, o que implica em “aprender a identificar novos princípios de organização nas sequencias sonoras recebidas”<sup>68</sup> (LHOTE, 1995, p. 91).

A percepção auditiva evolui à medida o domínio sobre o sistema fonológico aumenta e que outras competências também vão sendo desenvolvidas. Para Boyer et al (1990) e Lhote (1995), alguns recursos podem contornar as dificuldades relacionadas à percepção, como por exemplo, priorizar o conteúdo da mensagem, perceber o contexto, os gestos dos locutores, os olhares, por exemplo. A percepção desses elementos auxilia a formulação de hipóteses e a relação entre eles e os conhecimentos do ouvinte, conduzindo à uma construção do sentido global da mensagem.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, há a necessidade de sensibilizar os aprendentes aos sons e formas da língua, de modo a facilitar a transformação de uma representação sensorial (sons recebidos) em uma representação abstrata (letras, sílabas, palavras, frases, etc.) e esse trabalho é inerente aos três modelos de compreensão (LHOTE, 1995).

Sobre o desenvolvimento da percepção auditiva, Cuq e Gruca (2009) salientam a necessidade de 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 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)<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> 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

<sup>68</sup> Tradução própria. No original: Apprendre à percevoir dans une langue étrangère, c’est apprendre à dégager de nouveaux principes d’organisation dans les séquences sonores entendues. (LHOTE, 1995, p. 91)

<sup>69</sup> 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

Contudo, apesar de concordarem com a necessidade de melhorar a percepção auditiva, Gremmo e Holec (1990) salientam o fato de que a competência de compreensão não evolui apenas com o aumento da capacidade de discriminação, que é um dos componentes de um processo maior e completo e, desse modo, eles enfatizam que “não progredimos em compreensão oral apenas escutando” <sup>70</sup>(GREMMO; HOLEC, 1990, p. 6).

A percepção auditiva, juntamente com os objetivos de escuta, tipos de escuta e mobilização dos modelos de compreensão, com suas várias operações, constituem o comportamento de escuta que, como explicitado anteriormente, precisa ser adaptado para a compreensão em língua estrangeira.

A compreensão oral é associada a comportamentos em diferentes pesquisas (LHOTE, 1990; CORNAIRE, 1998; LINCH, 2002; CARTOIRE; 2017) que apontam a compreensão ou incompreensão como resultado de um comportamento qualificado ou não qualificado e que pode ser modificado com vistas a uma melhoria da competência de compreensão oral. No entanto, Gremmo e Holec (1990) constroem, de forma mais clara e objetiva, uma conceitualização do comportamento de escuta, por eles também nomeado de comportamento de compreensão, a partir de três fundamentos:

- 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** que o engaja na atividade.

A maioria dos ouvintes em língua estrangeira acredita que dificuldades no processo de compreensão são provenientes de falhas relativas ao conhecimento linguístico, contudo a existência de lacunas na compreensão está mais relacionada a ausência de um comportamento

---

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 [...]

<sup>70</sup> Tradução própria. No original : [...]on ne progresse pas en compréhension orale uniquement en écoutant (GREMMO; HOLEC, 1990, p. 6)



de compreensão em língua estrangeira, que pode e deve ser desenvolvido ao longo do percurso de ensino-aprendizagem

Esse comportamento que é espontâneo em língua materna, deve ser reconstruído e transferido para língua estrangeira (GREMMO; HOLEC, 1990; LHOTE, 1995). Essa reconstrução passa pela conscientização de que diferentes conhecimentos, operações e modelos de compreensão podem ser mobilizados com vistas à compreensão de um enunciado a partir da recepção auditiva. A conscientização sobre os elementos envolvidos na atividade de escuta, por sua vez, confere certo controle sobre os diferentes processos executados durante a escuta/compreensão, pois permite ao ouvinte lançar mão, de forma consciente, de dados recursos. Nessa esteira, Cornaire (1998) esclarece que processos controlados configuram estratégias de aprendizagem e escuta que, como apontam Cuq e Gruca (2009) podem favorecer a compreensão parcial ou total, global ou detalhada da mensagem recebida. Nas palavras de Cornaire:

[...] a ênfase nos processos controlados, que atualmente são designados sob o nome estratégias, é de extrema importância, tendo em vista que elas se tornaram conceitos-chave no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira<sup>71</sup>. (CORNAIRE, 1998, p. 43).

Antes prosseguir e tratar das diferentes estratégias que podem ser mobilizadas pelos aprendentes, é necessário esclarecer: o que é uma estratégia de aprendizagem?

Reflexões sobre a noção de estratégia no âmbito de ensino-aprendizagem ganham notoriedade a partir dos anos 70 (CUQ, 2003) como uma forma mais palpável de examinar os processos de aprendizagem, principalmente em se tratando de competências de recepção, menos observáveis que as competências de produção. (Cornaire, 1998). Apesar de uma alternativa para investigações sobre processos de aprendizagem, Anna Chamot (2004) explica que estratégias são processos mentais e, desse modo, também não podem ser diretamente observados:

---

<sup>71</sup> Tradução própria. No original : [...] l'accent mis sur les processus contrôlés, que l'on désigne aujourd'hui sous le nom de stratégies, est d'une importance extrême étant donné que ces dernières sont devenues des concepts clés dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. (CORNAIRE, 1998, p. 43)

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)<sup>72</sup>

A partir de diferentes estudos, Cornaire (1998) resume estratégias como etapas executadas de forma consciente para facilitar a aquisição, o armazenamento e a recuperação ou reconstrução de informação. “As estratégias de aprendizagem são medidas tomadas pelos alunos para melhorar a sua própria aprendizagem”<sup>73</sup> (OXFORD, 1989, p.1) e “estão relacionadas aos tipos de aprendizagem, personalidade, gênero e cultura”<sup>74</sup> (OXFORD, 2002, p. 251). Rebecca Oxford, sublinha a importância das estratégias de aprendizagem em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:

As estratégias são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para o envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa. Estratégias apropriadas de aprendizado de idiomas resultam em proficiência aprimorada e maior autoconfiança.<sup>75</sup> (OXFORD, 1989, p.1)

No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, J. Michael O'Malley e Chamot (1990) propõem três categorias de estratégias: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas. Essa lista é ampliada por Oxford (1989) que, além dessas três categorias, considera a existência de estratégias mnemônicas, compensatórias e afetivas. Desse modo, seguem:

- Estratégias cognitivas: relativas à interação entre o sujeito e o material de aprendizagem e envolvem a mobilização e transferência de conhecimentos de ordem diversa, como linguísticos, enciclopédicos, pragmáticos, etc.

---

<sup>72</sup> 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

<sup>73</sup> Tradução própria. No original: Learning strategies are steps taken by students to enhance their own learning: (OXFORD, 1989, p.1)

<sup>74</sup> Tradução própria. No original: [Learning strategies] are linked to learning styles, personality, gender, and culture. (OXFORD, 2002, p. 251)

<sup>75</sup> Tradução própria. No original: Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence. OXFORD, 1989, p.1)

- Estratégias metacognitivas: relacionam-se à reflexão sobre a aprendizagem e permite ao aluno de língua estrangeira planejar e direcionar sua aprendizagem ao avaliar seu progresso.
- Estratégias socioafetivas: dizem respeito à interação com outros sujeitos com objetivo de ajudar mutuamente a compreensão.
- Estratégias mnemônicas: tangem à conservação de novas informações na memória para, quando necessário, utilizá-las. Podem ser exemplificadas com a identificação de palavras-chave, o agrupamento de informações importantes, etc.
- Estratégias compensatórias: concernente aos recursos para contornar problemas e lacunas nos conhecimentos, como o emprego de sinônimos ou paráfrases.
- Estratégias afetivas: consistem em vencer a falta de confiança que o sujeito tem nele mesmo a respeito da compreensão.

Essa classificação abarca o contexto de ensino-aprendizagem em língua estrangeira. No tocante à compreensão oral, especificamente, Rost (2011, p. 202) apresenta a seguinte categorização:

- prever (predicting) informações ou ideias antes de ouvir
- fazer inferências (making inferences) a partir de informações incompletas baseado no conhecimento prévio
- monitor (monitoring) os próprios processos de escuta e sucesso relativo enquanto escuta
- esclarecer (clarifying) áreas de confusão
- responder (responding) ao que se entendeu.

Essas cinco estratégias seriam as mais associadas com uma escuta satisfatória, podendo viabilizar uma prática autônoma da escuta. Para Rost (2011) escuta autônoma é uma escuta auto-dirigida, assemelhando-se à aquisição natural da linguagem, ou seja, não envolve instrução ou professores. Contudo, ele não exclui o papel do professor nesse tipo de escuta e salienta que

Dentro do paradigma de escuta autônoma, no entanto, os professores ainda podem influenciar o sucesso de seus alunos, em especial através da instrução em uma variedade de estratégias de escuta e aprendizagem. A escuta autônoma refere-se à escuta independente, sem a orientação direta de um instrutor. A escuta autônoma pode

incluir todos os tipos de escuta [...] A chave é que o aluno está no controle da seleção de entrada, conclusão da tarefa e avaliação.<sup>76</sup> (ROST, 2011, p. 200)

Dessa forma, Rost (2011) coloca em evidência que o ensino da compreensão oral passa pelo ensino de estratégias que, por sua vez, podem ser naturais em língua materna, mas que podem ser ensinadas em contexto de línguas estrangeiras. Em consonância, a aprendizagem de estratégias pode facilitar o desenvolvimento da competência de compreensão oral (CORNAIRE, 1998) e auxiliar a reconstrução e transferência do comportamento de escuta e compreensão (GREMMO; HOLEC, 1990).

Ante o exposto, é possível resumir a caracterização do bom ouvinte como aquele é capaz de mobilizar conhecimentos de diferentes ordens que o auxiliem na formulação de hipóteses para se aproximarem do sentido global até a construção do sentido mais restrito (GREMMO; HOLEC, 1990), bem como utilizar seu conhecimento anterior, fazer inferências, reconhecer o contexto, fazer previsões ou antecipações, analisar ou julgar criticamente e controlar a atividade de compreensão em busca da construção do sentido da mensagem (CORNAIRE, 1998). Nesse sentido, o que difere o bom ouvinte, o ouvinte experiente, o ouvinte hábil, não é necessariamente o nível linguístico, mas o grau de desenvolvimento do comportamento de escuta e compreensão.

### 3.6.O trabalho pedagógico voltado à compreensão oral

Em situações de língua materna e/ou naturais (quando o ouvinte escuta em língua estrangeira, mas é proficiente no idioma) de recepção oral, os ouvintes estabelecem por si próprios seus objetivos ao escutar, os tipos de escuta, os modelos mobilizados, as estratégias empregadas, como bem explicam Boyer, Butzbach e Pendants:

No cotidiano, não ouvimos tudo da mesma forma, prestamos atenção aos elementos que nos interessam; um detalhe, uma informação importante para nós... adaptamos a nossa forma de escutar às atividades que dela vão decorrer [...] **escutamos com o ouvido distraído ou atento** [...]. Além disso, nem sempre ouvimos tudo exaustivamente. Às vezes, a partir de alguns elementos, reconstruímos o todo; ou a

---

<sup>76</sup> Tradução própria. No original: Within the autonomous listening paradigm, however, teachers can still influence the success of their students, particularly through instruction in a range of listening and learning strategies. Autonomous listening refers to independent listening, without the direct guidance of an instructor. Autonomous listening can include all of the types of listening discussed – intensive, selective, extensive, interactive, responsive. The key is that the learner is in control of input selection, task completion, and assessment. (ROST, 2011, p. 200)

escuta de uma parte da mensagem é suficiente para fazermos o que queremos fazer...<sup>77</sup> (BOYER; BUTZBACH; PENDANX, 1990, p. 98 – Grifos dos autores)

Em situações de ensino-aprendizagem, ao manter a mesma atitude, a situação pode ser catastrófica, pois os aprendentes tendem ao habitual “compreender tudo”, como se a compreensão total fosse a única possível (BOYER *at all*, 1990). Sendo críticos com seu nível de compreensão e se desencorajando diante de uma palavra desconhecida (CORNAIRE, 1998), ouvintes aprendentes associam a compreensão do conteúdo da mensagem à capacidade de compreender cada palavra que recebem, sendo esse um “objetivo irreal” (OXFORD, 1993, p. 209).

“Escutar, a habilidade linguística mais fundamental, que pode ser ensinada e que deve ser um foco claro da instrução em sala de aula”<sup>78</sup> (OXFORD, 1993, p. 205) e uma das funções desse ensino para o desenvolvimento da compreensão é levar o ouvinte a perceber que objetivos podem ser atingidos sem que o enunciado recebido tenha sido compreendido em todos os seus detalhes e que isso ocorre também em língua materna. (BOYER *at all*, 1990).

“Pessoas têm dificuldades com a escuta em suas próprias línguas” e, em uma língua estrangeira, essa dificuldade é agravada por questões afetivas como a ansiedade e falta de confiança (OXFORD, 1993, p. 206) e, em consonância, Joan Rubin (1994), a partir de dados do trabalho de James Fujita (1984)<sup>79</sup>, salienta que fatores afetivos, como a autoconfiança ou a preocupação, têm implicações diretas com o desempenho nas atividades de escuta e compreensão. Sobre esse aspecto, a confiança em si é fator importante na aprendizagem de uma língua estrangeira e no desenvolvimento da competência de compreensão e, desse modo, as atividades propostas nesse intuito devem conduzir, também, a uma diminuição no filtro afetivo (Krashen, 1982).

---

<sup>77</sup> Tradução própria. No original: Dans la vie quotidienne, on n’écoute pas tout de la même manière, on porte notre attention sur les éléments qui nous intéressent ; un détail, une information importante pour nous... Nous adaptons notre manière d’écouter aux activités qui en découleront [...] On écoute d’une oreille distraite ou attentive [...] Et puis on n’écoute pas toujours tout exhaustivement. Parfois à partir de quelques éléments, on reconstruire l’ensemble ; ou l’écoute d’une partie du message nous suffit pour ce qu’on désire faire... (BOYER ; BUTZBACH ; PENDANX, 1990, p. 98)

<sup>78</sup> Tradução própria. No original: [...]listening, the most fundamental language skill, can be taught and that it should be a clear focus of classroom instruction. (OXORD, 1993, p. 205)

<sup>79</sup> Fujita, J. "A Preliminary Inquiry into the Successful and Unsuccessful Listening Strategies of Beginning College Japanese Students." Ab- stract, Diss., Ohio State Univ., 1984

## De acordo com Cornaire

Antes de tudo, é importante, portanto, tranquilizá-los, mostrando-lhes que existem várias maneiras de contornar uma dificuldade, implementando estratégias de compreensão. A estratégia do contexto linguístico, por exemplo, às vezes pode ser útil para descobrir o significado de uma palavra desconhecida. <sup>80</sup>(CORNAIRE, 1998, p. 85)

Ante o exposto, em situações de ensino-aprendizagem, cabe ao professor estimular a escuta ativa e o emprego de estratégias de compreensão para desenvolver a competência de compreensão oral de modo ativo, promovendo, desse modo, a autonomia do sujeito no processo de aprendizagem, bem como seu comportamento de escuta e compreensão. Esses estímulos são concretizados por meio de intervenções pedagógicas adequadas:

- 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)<sup>81</sup>

É possível considerar que as escolhas didáticas do professor (como a promoção de reflexões a respeito do processo de escuta e compreensão, a seleção de documento oral significativo para os aprendentes, o emprego de tipologias de questão adequadas ao nível dos aprendentes, às características dos documentos e aos objetivos de escuta,) podem, além de auxiliar a compreensão em uma dada atividade, levar a aquisição de procedimentos metodológicos por parte dos alunos passíveis de serem transferidos para situações de escuta em língua estrangeira externas à sala de aula (MEDEIROS, 2017). O trabalho pedagógico com vistas à compreensão oral deve guiar as operações a serem realizadas e não apenas testar a

---

<sup>80</sup> Tradução própria. No original: Avant toute chose, il est donc important de les rassurer en leur montrant qu'il existe plusieurs façons de contourner une difficulté en mettant en œuvre des stratégies de compréhension. La stratégie du contexte linguistique, par exemple, peut parfois se révéler utile pour découvrir la signification d'un mot inconnu. (CORNAIRE, 1998, p. 85)

<sup>81</sup> 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.

compreensão oral enfocando informações a serem identificadas e, nesse sentido, Susan Sheeren (1987), Vandergrift e Goh (2009) concordam que, se o aprendente não é ensinado a escutar e não é iniciado em procedimentos adequados à escuta, as aulas e as atividades de compreensão oral se tornam apenas testes de habilidades auditivas. Nesse formato, os momentos de compreensão oral contribuem apenas para aumentar a ansiedade dos aprendentes.

Essa forma de abordar a compreensão oral de modo a iniciar o aprendente em procedimentos metodológicos que o auxiliem no desenvolvimento de sua competência e não apenas na realização de uma dada atividade de compreensão oral é nomeada por Boyer, Butzbach e Pendanx (1990) de projeto de escuta. Segundo os autores, no cotidiano, escutamos aquilo que é de nosso interesse, estabelecemos objetivos de escuta e colocamos diferentes tipos de escuta em prática, adaptando a forma de ouvir de acordo com as atividades que realizamos. Em situações de ensino-aprendizagem, por outro lado, o ouvinte precisa tomar decisões, em maior ou menor grau, conscientes para construir o sentido do que está escutando. A ideia de projeto, nos indica uma preparação para escuta, implicando ativamente o ouvinte no processo de construção de sentido.

O projeto de escuta diz respeito ao modo de conduzir a escuta e as decisões para sua execução devem ser baseadas no documento selecionado, nos objetivos pedagógicos, nos objetivos e características dos aprendentes naquele dado momento...Nessa construção, o professor decide, por exemplo, se a escuta será exaustiva ou seletiva, quais serão os objetivos de escuta, quais estratégias ele pretende mobilizar.

Essa noção de projeto de escuta pode ser observada em outras proposições de intervenções pedagógicas que sugerem um trabalho em três tempos (Rost, 1990; 2002; Mendelsohn, 1994). Com vistas a facilitar a aprendizagem e o processo de compreensão oral e melhor distribuir as questões de compreensão, as atividades são segmentadas em 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

Rost, 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 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.

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 (ROST, 2002).

Na mesma linha John Field (2009), apresenta uma segmentação mais detalhada sobre quais procedimentos realizar em cada uma das etapas:

**Pré-escuta:** Estabeleça o contexto; crie motivação para ouvir; ensine apenas vocabulário crítico antecipadamente.

**Escuta extensiva:** questões gerais sobre contexto e atitude dos locutores

**Escuta intensiva:** perguntas predefinidas; escuta intensiva; verificando as respostas às perguntas

**Pós-escuta (opcional):** funções da língua no trecho escutado; os aprendentes inferem o significado de palavras desconhecidas das frases em que elas aparecem; jogada final; os alunos olham para a transcrição

(FIELD, 2009, p. 17 – Grifos do autor)<sup>82</sup>

Com relação a fase de escuta, especificamente, Cornaire (1998) 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. Essa sugestão

---

<sup>82</sup> Tradução própria. No original: **Pre-listening:** establish context; create motivation for listening; pre-teach only critical vocabulary /**Extensive listening:** general questions on context and attitude of speakers; **Intensive listening:** pre-set questions; Intensive listening; checking answers to questions/ **Post listening (optional):** functional language in listening passage; learners infer the meaning of unknown words from the sentences in which they appear; final play; learners look at transcript. (FIELD, 2009, p. 17 – Grifos do autor)



pode ser observada na proposta de Field (2009) ao detalhar a fase de escuta em extensiva e intensiva. O nível de detalhamento das informações vai depender do nível dos aprendentes e deve ser considerado na proposta da atividade. Com aprendentes mais experientes, a segunda escuta pode introduzir atividades mais complexas. Nesse caso, salienta-se, ainda, a importância de estabelecer os objetivos de escuta (GREMO; HOLEC, 1990; LHOTE, 1995; CARETTE, 2001).

No tocante à pós-escuta, a Cornaire (1998) ressalta 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 às informações que não dizem respeito às horas.

No projeto de escuta ou intervenção em fases de escuta, as questões que compõem a atividade de compreensão também exercem papel fundamental, pois é por meio delas que ele se concretiza. As questões direcionam a atenção dos ouvintes para determinados aspectos, explicitando os objetivos a serem atingidos durante o processo.

Uma questão é todo enunciado que solicita uma informação desejada e não conhecida no momento de sua formulação (ORECCHIONI, 1991). Em ambiente pedagógico, as questões configuram estratégias metodológicas de ensino que permitem variar o tipo de escuta e compreensão (CUQ; GRUCA, 2005). Destarte, não dizem respeito apenas sobre ao que perguntar, mas também ao como, pois, em se tratando de CO, ao selecionar uma determinada tipologia de questão para a elaboração de uma atividade de escuta, o professor deve considerar o tipo de informação a ser solicitado, o nível de produção exigido dos aprendentes, se a questão guiará a compreensão em maior ou menor grau.

No Quadro 8, a seguir, constam as principais tipologias de questão empregadas em atividades de compreensão oral:

Quadro 8 - 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.
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

Esse quadro continua...

<b>Tipologia de questão</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Grau de produção</b>
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: MEDEIROS, 2017

Fim do quadro.

Sobre as tipologias de questão, Medeiros (2017) aponta que uma escolha consciente de suas características pode facilitar ou dificultar o processo de compreensão e que um dos fatores para escolha é o maior ou menor grau de intervenção do professor nesse processo.

### **3.7.O ensino-aprendizagem da compreensão oral em contextos FOU**

Como explicitiei em seções anteriores, uma das grandes questões do FOU é promover a integração de estudantes alocados no contexto universitário francês com formações linguísticas e socioculturais que decorrem em um espaço relativamente curto de tempo. Nesse cenário, enfatiza-se a necessidade de desenvolver a competência de compreensão oral. O trabalho voltado à compreensão oral é uma problemática do francês geral, mas em contexto FOU ela ganha contornos particulares.

Um desses primeiros contornos diz respeito a escolha de materiais que servirão de suporte para as intervenções pedagógicas, pois eles devem, necessariamente, familiarizar os estudantes às características do CM, situação de recepção oral com a qual esses estudantes serão mais frequentemente confrontados. Sobre essa questão, em condições ideais, atividades de CO em FOU deveriam ser baseadas na didatização e exploração de gravações de CM, pois

Um CM decorre, in loco, num local fechado, relativamente silencioso, com um professor que ministra num espaço precisamente circunscrito. Isso permite gravações completas e de alta qualidade, desde que o estabelecimento esteja adequadamente. [...] nada impede o idealizador da FOU de acessar os cursos.<sup>83</sup> (MANGIANTE ; PARPETTE, 2011, p. 95-96)

Contudo, sobre o uso de gravações de CM, duas questões precisam ser colocadas: a transformação do registro em suporte ou documento pedagógico; a dificuldade de acesso a esses registros em determinados contextos.

Como apontei anteriormente, a duração habitual de um CM é superior a uma hora e meia e empregar uma gravação tão longa seria inviável em aula uma aula de língua. Dessa forma, operar análises e cortes na gravação é imprescindível para transformar esses registros em suportes/documentos orais com vistas à exploração didática em sala de aula (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Formações para preparação à mobilidade deslocalizadas (como é o caso da proposta apresentada nesta tese) não contam com acesso fácil a gravações de CM, tendo em vista que o contexto alvo é o francês. Obter esses registros exigem parcerias com IES francesas e a disponibilidade de professores ou elaboradores FOU em realizar o trabalho de campo *in loco*. Desse modo, o professor/elaborador FOU precisa e pode lançar mão de alternativas a esse tipo de material.

Em 2019, Nian Liu (p. 64) apresentou um inventário de fontes que pudessem servir de recurso para elaboração de atividades de CO em FOU. Após realizar uma verificação, listo as fontes ainda disponíveis:

- A coleção de livros da coleção FOU publicados pela editora PUG, que até o presente momento conta com quatro publicações
  - *Réussir ses études d'économie-gestion en français* (PARPETTE ; STAUBER, 2014)
  - *Réussir ses études d'ingénieur en français* (CARRAS et al., 2014)
  - *Réussir ses études littéraires en français* (MANGIANTE ; RAVIEZ, 2015)

---

<sup>83</sup> Tradução própria. No original : Un CM se déroule, sur place, dans un lieu fermé, relativement silencieux, avec un enseignant qui officie dans un espace précisément circonscrit. Cela permet des enregistrements à la fois complets et de qualité, à condition naturellement que l'établissement soit équipé du matériel adapté. [...] rien n'empêche le concepteur de FOU d'accéder aux cours. (MANGIANTE ; PARPETTE, 2011, p. 95-96).

- *Réussir ses études en école de management en français* (BERTRAND GALLY et al., 2017)
- Plataformas de cursos *on-line*
  - *Étudier en France : cours de français intermédiaire B1-B2*<sup>84</sup> sur la plateforme Coursera
- Sites de livre acesso disponíveis na internet
  - Fleuron<sup>85</sup> (Français Langue Étrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques)

Dentre os projetos *on-line* listados por Liu (2019), apenas dois estão em funcionamento, contudo, para professores/elaboradores de cursos FOU, o uso em sala de aula talvez seja limitado, pois os materiais não estão disponíveis *para download*.

Uma outra alternativa é o site *Canal-U*<sup>86</sup>, plataforma audiovisual, aberta e pluridisciplinar com vista à divulgação científica e que permite o *download* de alguns dos vídeos publicados. Seu uso pode ser transversal, por meio da seleção de conferências com temáticas comuns e compartilhadas por diversas áreas, ou mais disciplinar, com a seleção vídeo aulas ou conferências que abordem conteúdos especializados (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Dentre as soluções possíveis para contornar dificuldades de acesso a registros de CM, Mangiante e Parpette (2011) fazem considerações sobre o que eles nomeiam de discursos periféricos. Certo que essa modalidade de curso é considerada elemento central em se tratando de formações FOU, mas características como organização do ensino superior e de um dado curso, modalidades de aula, trabalho e provas e/ou conteúdo geral de uma dada disciplina também podem (e devem) ser abordados. Essas informações constituem os discursos periféricos e podem ser solicitados e reconstituídos por meio de entrevistas gravadas, por exemplo. A preferência por registros em vídeo responde à necessidade de se aproximar das características dos CM. Ademais, a exploração de documentos de discurso periférico também responde a turmas heterogêneas, como é o caso do grupo constituído no contexto dessa pesquisa.

Uma vez selecionados os materiais que servirão de suporte para as atividades de CO, o outro aspecto a ser considerado é o modo de didatizar esses registros, pois, como aponta

---

<sup>84</sup> <https://www.coursera.org/learn/etudier-en-france>. Consultado em janeiro de 2023, a plataforma ainda oferece formações por meio de inscrições gratuitas, mas o curso em questão é pago.

<sup>85</sup> <https://fleuron.atilf.fr/>. Consultado em janeiro de 2023, site ainda disponível e oferece a formação gratuitamente.

<sup>86</sup> <https://www.canal-u.tv/>

Parpette (2008), há certa incoerência entre as práticas de escuta pedagógica e a escuta em situação natural. Para a autora:

[...] quando se trata de ensinar CO, há incompatibilidade entre certos parâmetros da fala natural e as estratégias fundamentais de toda a aprendizagem em sala de aula. Como acontece, segmentação e reiteração, modos fundamentais de acesso ao significado em CO, não podem ser usados para o desenvolvimento de reatividade. Isso comunica que nossa metodologia de ensino de idiomas não é capaz de integrar o parâmetro de *fugacidade* da oral.<sup>87</sup> (PARPETTE, 2008, p. 225)

Para a autora, o ensino da CO está fundamentado na consideração de que “é o domínio progressivo de ferramentas linguísticas (fonética, lexical, gramatical) que permite ao aprendiz desenvolver uma reatividade para escuta e isso não é (não pode ser) objeto de aprendizagem”<sup>88</sup> (PARPETTE, 2008, p. 225). A partir dessas constatações, Parpette (2008) sugere reconsiderar o ensino da compreensão oral, de modo a integrar outras estratégias pedagógicas mais eficazes ao desenvolvimento de uma competência de recepção imediata. Nesse sentido, entendo que suas considerações podem ser aproximadas das sugestões de Rost (2011) ao tratar da escuta autônoma e apontar que o papel do professor é ensinar a escutar fomentando a aquisição e estimulando o recurso às estratégias de aprendizagem e escuta.

Outra questão relevante para o ensino da compreensão oral em contextos FOU é repensar a progressão linear dos documentos: do curto ao longo/ do fácil ao difícil (PARPETTE, 2008), como consta nas orientações do QECR (2001). Reproduzo, a seguir, a escala para compreensão do oral geral proposta no documento:

---

<sup>87</sup> Tradução própria. No original : [...] qu'en matière d'enseignement de la CO, il y a incompatibilité entre certains paramètres des discours naturels et les stratégies fondamentales de tout apprentissage en classe. En l'occurrence, la segmentation et la réitération, modalités fondamentales d'accès au sens en CO, ne peuvent servir au développement de la réactivité. Cela revient à dire que notre méthodologie d'enseignement des langues n'est pas en mesure d'intégrer le paramètre fugacité de l'oral. (PARPETTE, 2008, p. 225)

<sup>88</sup> Tradução própria. No original : C'est la maîtrise progressive des outils linguistiques phonétiques, lexicaux, grammaticaux) qui permet à l'apprenant de développer une réactivité à l'écoute et celle-ci n'est pas (ne peut pas être) un objet d'apprentissage en soi.

Quadro 9 - Escala para compreensão oral geral

<b>COMPREENSÃO DO ORAL GERAL</b>	
<b>C2</b>	Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade.
<b>C1</b>	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.
<b>B2</b>	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.
<b>B1</b>	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.
<b>A2</b>	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.
<b>A1</b>	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

A escala de compreensão oral geral apresenta os níveis de competência a ser adquiridos pelo aprendente durante as horas de formação em cada um dos níveis (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) a partir dos tipos e características das situações de comunicação aos quais ele pode ser exposto. Observa-se que, para os níveis A1 e A2, estão previstos discursos com pausas longas, articulados claramente, contendo informações básicas e relacionados ao ambiente familiar, contextos de compras ou de emprego. Para o nível B1, também se pressupõe a compreensão de

informações simples, por meio de narrativas curtas e associadas ao ambiente familiar e de trabalho. Apenas a partir do nível B2, discursos mais longos e complexos associados ao contexto acadêmico passam a ser considerados.

A essa escala, associa a audição ao vivo como membro de um auditório, pois é a atividade de escuta que mais se assemelha às situações de compreensão oral em contexto acadêmico (CM).

**Quadro 10 - Escala para audição ao vivo como membro de um auditório**

	<b>AUDIÇÃO AO VIVO COMO MEMBRO DE UM AUDITÓRIO</b>
<b>C2</b>	É capaz de seguir conferências e exposições especializadas em que seja utilizado um grau elevado de coloquialismos, usos regionais ou terminologia desconhecida.
<b>C1</b>	É capaz de seguir a maior parte das conferências, discussões e debates com relativa facilidade.
<b>B2</b>	É capaz de seguir o essencial de conferências, palestras ou outras exposições acadêmicas ou profissionais linguística e proposicionalmente complexas.
<b>B1</b>	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.
<b>A2</b>	Não há descritores disponíveis.
<b>A1</b>	Não há descritores disponíveis.

**Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 103**

Ao analisar a escala de referência para audição ao vivo como membro de um auditório, contata-se a ausência de descritivos para os níveis A1 e A2. Destaco que, a partir do nível B1, quando descritivos para esse tipo de atividade de compreensão são inseridos, aponta-se para escutas de exposições curtas e simples.

Uma vez que as formações FOU ocorrem na base da urgência, seguir essa linearidade proposta pelo CECR é inviável e não auxilia o estudante, já que não é possível esperar que ele atinja o nível B2 para familiariza-lo com discursos longos e não pausados baseados em informações complexas, como é o caso do CM, próprio ao contexto acadêmico francês.

Frente ao exposto, entendo que uma formação voltada ao desenvolvimento da competência de compreensão oral em FOU deve vislumbrar uma progressão até a escuta única e autônoma de discursos longos. Esse tipo de escuta, com características mais naturais, seria viabilizado se, desde o início da formação, os aprendentes fossem ensinados a escutar. Gostaria



de salientar que o trabalho com suportes orais em sala de aula deva focalizar o desenvolvimento do comportamento de compreensão por meio de atividades que estimulem uma escuta ativa, operações interativas de compreensão e o uso de diferentes recursos por parte dos aprendentes para que haja construção do sentido da mensagem.

Neste trabalho, as atividades de intervenção pedagógica foram elaboradas de modo a atender esse modelo de compreensão e dar a perceber estratégias a serem empregadas quando da escuta em sala de aula com foco na transposição para escutas em ambiente não pedagógico.

### **3.7.1. Das explorações didáticas de documentos orais em FOU**

Como pudemos perceber, o CM é complexo e essa complexidade é agravada quando se é estudante de alofone. Por essa razão, os trabalhos em FOU enfatizam a necessidade de propor atividades que auxiliem esse público a melhorar a compreensão oral, pois, relembro Parpette e Bouchet, é imperativo “uma excelente reatividade em compreensão [oral] para não perder o fio dessa construção discursiva”<sup>89</sup> (2017, p. 11).

Contudo, identifico que, de modo geral, propostas de didatização com enfoque na CO não conduzem os estudantes ao desenvolvimento dessa reatividade. Para fundamentar tão reflexão, apresentarei algumas discussões a partir de propostas de atividade em FOU.

Começo pelas sugestões de atividade a partir de vídeos e visando a percepção dos diferentes dialogismos de Parpette e Bouchet (2017). As autoras acabam por se debruçar sobre a forma do discurso, não fornecendo, em certa medida, ferramentas para que os estudantes desenvolvam, de fato, reatividade em CO por elas salientada. No artigo em questão, as autoras propõem as seguintes sugestões de atividade:

---

<sup>89</sup> Tradução própria. No original: “Il faut une très bonne réactivité en compréhension pour ne pas perdre le fil de cette construction discursive qui complexifie notablement la réception pour des étudiants allophones

**Sugestão 1 – Foco no dialogismo interlocutivo**

a. Liste as diferentes expressões usadas pelo professor para entrar em contato com alunos<sup>90</sup>

**Sugestão 2 - Foco no dialogismo intradiscursivo****Exemplo : Macro-économie**

bon alors / pour aujourd'hui on va euh donc terminer / le chapitre 4 // bien alors **petit rappel sur ce qu'on a fait la semaine dernière** / euh donc je pense qu'on est dans la partie 1 / 2 ? // bon 1 partie 1 / **je vous rappelle** la perspective du chapitre // donc / **encore une fois** / ce qu'on cherche à comprendre euh / c'est // bon c'est un phénomène **dont on a parlé à plusieurs reprises** / c'est le phénomène du euh chômage persistant // hein cette idée que quoi qu'on fasse quoi qu'il arrive / depuis les années 70 / on a toujours un taux de chômage qui est euh en général en France en tous cas / supérieur à 8% // l'approche qu'on a utilisée **je vous la rappelle en deux mots** puis on va reprendre euh naturellement dans la continuité / c'est de se dire euh que en gros / y a / deux façons d'analyser ce problème / la première **on l'a commencée la semaine dernière** / la première façon c'est de se dire et de partir d'un postulat / c'est de se dire / c'est à cause du fonctionnement du marché du travail // hein / si depuis 30 ans en France par exemple euh / on a un taux de chômage quand même important / première approche / **on était là-dedans** il me semble hein / je crois (...)

b. Ouça este trecho e diga brevemente:

-o que o professor lembra da aula anterior

-o que ele anuncia

c. Observe precisamente as expressões que indicam

um lembrete (por exemplo, um pequeno lembrete sobre)

um anúncio (ex: vamos, portanto, terminar)<sup>91</sup>

**Sugestão 3 - Foco no dialogismo intralocutivo****Exemplo: Relations monétaires internationales**

donc l'eurodollar c'est / ce qu'on appelle un eurodollar euh ce sont / **euh je vais prendre un exemple plutôt que de dire ce sont parce que si je dis ce sont je suis mal barré** / imaginez que vous êtes un entrepreneur japonais et que...

**Exemplo : Introduction au droit**

on peut conclure de cette échappée historique que je viens de faire dans le temps hein / on peut conclure inévitablement que / enfin / inévitablement / avec peu de chance de se tromper disons tout de même parce qu'il n'y a pas de preuve scientifique encore une fois / on peut conclure avec peu de chance donc de faire erreur que euh le droit est apparu en même temps que les relations sociales / les relations entre les hommes sont nées avec l'humanité / ça va de soi l'homme n'a jamais été un être unique / lapalissade que je suis en train de préférer là / donc dès que la première société s'est formée il y a fort à parier pour que elle ait eu recours à des premières formes de droit des premières formes d'organisation juridique de ses relations internes / et de ses relations aussi extérieures/

d. Qual é a função das declarações em negrito?

e. Como eles modificam as explicações anteriores?<sup>92</sup>

<sup>90</sup> Tradução própria. No original: Relevez les différentes expressions utilisées par l'enseignant pour entrer en contact avec les étudiants

<sup>91</sup> Tradução própria. No original: Écoutez cet extrait et dites brièvement : ce que rappelle l'enseignant sur le cours précédent; ce qu'il annonce / Relevez avec précision les expressions qui indiquent: un rappel (ex : petit rappel sur); une annonce (ex : on va donc terminer)

<sup>92</sup> Tradução própria. No original: *Quelle est la fonction des énoncés en gras ?/ Comment modifient-ils les explications qui précèdent ?*

Salvaguardado o fato de que se tratam de sugestões de atividade e que, nesse sentido, uma proposta completa poderia ser apresentada de outra maneira, Parpette e Bouchet (2017, p. 9-11) consideram os dialogismos como objeto de ensino-aprendizagem, enfatizando sua presença nos excertos por meio de negritos. Para explorar a questão pedagogicamente, elas propõem os enunciados a; b; c; d<sup>93</sup> com as seguintes solicitações

- a identificação de suas manifestações com a verificação do léxico no enunciado a da sugestão 1 e no enunciado c da sugestão 2;
- a compreensão do conteúdo enfatizado no enunciado a da sugestão 2
- a detecção das relações dialógicas com a sugestão 3.

Observa-se, no entanto, que as autoras partem da transcrição do discurso oral para propor essas atividades. A orientação para escuta aparece apenas uma vez com o enunciado “b. Ouça este trecho e diga brevemente: / - o que o professor lembra da aula anterior/ - o que ele anuncia”. Desse modo, entendo que, apesar de abordarem a oralidade desses discursos, a partir dos dialogismos presentes, as autoras não tomam a CO enquanto objeto de ensino propriamente dito, pois a maioria das identificações solicitadas seriam realizadas a partir da leitura das transcrições com destaques em negrito.

Esse fenômeno de propor atividades que, teoricamente tratariam da compreensão oral, muito apontada como fundamental para o aproveitamento acadêmico do estudante alofone, uma vez que o CM exige reatividade de compreensão, a partir da leitura da transcrição de um documento transcrito do discurso oral, é recorrente nos trabalhos em FOU.

Na obra de referência para o FOU, *Le français sur objectif universitaire*, Mangiante e Parpette (2011), a proposta de atividade de CO apresentada (ANEXO C) também parte da leitura da transcrição (*activité 1*) para, só então, solicitar a escuta do documento oral (*activité 2* à *activité 4*).

Reproduzo a seguir, o enunciado que abre a proposta em questão:

---

<sup>93</sup> Inseri essa numeração para facilitar a identificação dos enunciados.

### Activité 1

En écoutant, lisez cette transcription d'un début de cours d'*Économie et finance internationale*, et soulignez les expressions qui indiquent qu'il s'agit d'un rappel du cours précédent.

#### Extrait A

mardi dernier / on a commencé à étudier euh les différents compartiments ou les différents segments hein du marché des changes // on avait vu le marché au comptant hein / je vous rappelle que le marché compt au comptant / c'est le segment du marché des changes où s'effectuent les transactions qui sont en fait / délivrées euh / immédiatement, c'est-à-dire que // on livre la devise deux jours ouvrés plus tard / donc c'est une transaction qui est quasi immédiate / en fait / donc ça c'était le marché au comptant // et on avait commencé / on avait commencé à présenter / rapidement les marchés dérivés // alors les marchés dérivés / c'est le compartiment le plus récent euh // du marché des changes / puisque c'est un compartiment qui apparaît dans les années quatre vingt (80) // donc c'est un compartiment récent / sachant qu'il existe beaucoup de marchés dérivés qui ne sont pas sur les marchés des changes / bien entendu hein y a beaucoup beaucoup de marchés dérivés / en France pensez aux monnaies pour MATIF / euh / notamment pour les marchés actions hein / euh / les marchés dérivés hein / je vous l'avais dit / ce sont des marchés de contrats hein ça c'est important / ce sont des marchés de contrats / et la valeur des contrats qui sont échangés sur les marchés dérivés dépend / de ce que l'on appelle le sous-jacent / donc dépend du support / qui a servi à l'élaboration de ces contrats  
alors / pour le marché des changes / bien entendu / les options de changes / par exemple / les contrats d'option vont dépendre de l'évolution des taux de change sur les marchés comptants / on en était resté là //

**Fonte: MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 83**

Nessa proposta, que abre a série de cinco sugestões de didatização a partir da escuta, o documento oral não é explorado em termos de CO, pois a atividade poderia ser realizada apenas com a leitura da transcrição, que foi apresentada logo no primeiro enunciado.

Certo que, nas quatro propostas de atividades seguintes, as autoras não explicitam de maneira tão evidenciada a leitura da transcrição concomitantemente à escuta. Contudo, não precisam como a escuta deve ser realizada, caso ressaltado na terceira proposta (Anexo x), cuja ficha apresentada ao aluno reproduzo a seguir:

Méthodes de travail	Fiche étudiant										
<p><b>Introduction</b></p> <p>D'une discipline à l'autre, les méthodes de travail peuvent être différentes. Elles ne sont pas toujours expliquées par les enseignants qui pensent que les étudiants doivent savoir organiser leur travail eux-mêmes. Pour vous qui venez d'un autre système universitaire, il peut être très utile de savoir ce que les enseignants attendent de vous.</p>											
<p><b>Activité 1</b></p> <hr/> <p>Un enseignant de droit explique les compétences et le travail qu'il attend des étudiants.</p> <p>1. Récapitulez les compétences sollicitées et complétez le tableau suivant.</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #cccccc;">Attentes de l'enseignant</th> <th style="background-color: #cccccc;">Explicati</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Exigence 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Exigence 2</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prérequis 1</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Prérequis 2</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Attentes de l'enseignant	Explicati	Exigence 1		Exigence 2		Prérequis 1		Prérequis 2	
Attentes de l'enseignant	Explicati										
Exigence 1											
Exigence 2											
Prérequis 1											
Prérequis 2											
<p>2. Relevez les expressions soulignant le caractère obligatoire des demandes de l'enseignant:</p> <p>.....</p> <p><b>Réflexion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ces exigences vous semblent-elles proches de ce que vous imaginiez ou sont-elles très nouvelles pour vous?</li> <li>- Pensez-vous qu'elles soient faciles à mettre en application pour vous? Certaines vous paraissent-elles plus difficiles que d'autres? Que pourriez-vous faire pour être capable de répondre à ces attentes?</li> </ul>											

Fonte: MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 113

Tanto a recapitulação de competências solicitadas (1), quanto a listagem das expressões que reforçam o caráter obrigatório das demandas do professor (2), poderia ser realizada a partir da transcrição uma vez que não há indicações claras para realização da atividade a partir da escuta do documento. Essa orientação também não figura na ficha apresentada ao professor (ANEXO D)

Essa incipiência nas orientações relativas às escutas pode ser percebida no livro *RÉUSSIR SES ÉTUDES D'INGÉNIEUR EN FRANÇAIS* (CARRAS; GERWIRTZ; TOLAS,

2014<sup>94</sup>) que, como sugere o título, é dirigido a estudantes de engenharia em preparação para a mobilidade acadêmica. De acordo com o prefácio, o livro

visa oferecer uma metodologia eficaz para estudantes das ciências exatas não francófonos que ingressam em escolas de engenharia, na França ou no exterior, para que possam ter sucesso em seus primeiros anos de estudo. Foi concebido por uma equipe multidisciplinar composta por dois professores especializados em didática do francês como língua estrangeira e um professor de físico-química da turma preparatória de uma escola de engenharia de língua francesa na China<sup>95</sup> (op. cit. p. 7).

A primeira proposta apresentada no livro conta com duas atividades de compreensão oral: a primeira com base na compreensão de um áudio; a segunda explorando um vídeo.

Reproduzo, a seguir, a atividade de compreensão baseada no áudio:

**Exercice 3:**

Écoutez le fichier audio:

“Interview d’une responsable d’école d’ingénieurs”. Elle présente les différentes voies d’accès aux études d’ingénieurs en France (le schéma ci-dessus vous aidera).

1. Quelle est la proportion d’étudiants dans cette école qui ont fait une classe préparatoire?
2. D’où viennent les autres étudiants?
3. Quelles sont les matières étudiées en classe préparatoire?
4. Tous les étudiants passent-ils le même concours d’accès?
5. Connaissez-vous la différence entre un examen et un concours?
6. En quoi consiste la “prépa intégrée”?
7. Savez-vous quelle est la particularité des étudiants “apprentis” ou “en alternance”?
8. Sort-on d’une École d’Ingénieurs avec un grade de Master?

**Fonte: CARRAS; GERWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 19**

Como pode ser observado, o enunciado que orienta a realização da atividade consiste em “*Responda às questões*” e “*Escute o arquivo de áudio*”, sem orientações sobre quantas escutas realizar ou se há a necessidade de ler as questões com antecedência. Desse modo, essas decisões ficam a cargo do professor que, a partir de sua experiência e formação, tomará as decisões de como conduzir a atividade em sala de aula. Em se tratando de atividades de CO,

<sup>94</sup> Carras, C., Gewirtz, O. et Tolas, J. (2014). Réussir ses études d’ingénieur en français. Grenoble : PUG

<sup>95</sup> Tradução própria. No original : Cet ouvrage a pour objectif de proposer une méthodologie efficace aux étudiants scientifiques non francophones intégrant des écoles d’ingénieurs, en France ou à l’étranger, pour leur permettre de réussir leurs premières années d’études. Il a été conçu par une équipe pluridisciplinaire constituée de deux enseignantes spécialistes de didactique du Français Langue Étrangère et d’une enseignante de Physique-Chimie en classe préparatoire intervenant dans une école d’ingénieurs francophone en Chine. (CARRAS; GERWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 7)

essa falta de orientação pode ser problemática, pois é possível apontar para um modo intuitivo de abordar as atividades com foco na recepção oral (MEDEIROS, 2017)

O mesmo ocorre com a atividade proposta a partir do vídeo, cujo enunciado reproduzo a seguir:

**Exercice 2**

Regardez la vidéo: “Interview d’une étudiante américaine” et répondez aux questions suivantes:

1. Quelle est la différence entre la spécialité “informatique” en France et dans l’université d’origine de cette étudiante?
2. Pourquoi a-t-elle choisi de venir passer une année en France (2 éléments)?
3. Quelles sont les difficultés qu’elle a rencontrées, dans la manière de travailler, par exemple?
4. Est-ce que les enseignants prennent en compte les éventuelles difficultés des étudiants étrangers?
5. Selon elle, que faudrait-il faire pour aider les étudiants étrangers?
6. Voit-elle des différences entre la France et les États-Unis au niveau de l’organisation des études d’ingénieurs?
7. Quelles sont les perspectives de cette étudiante après ses études?

**Fonte: CARRAS; GERWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 24**

Como pode ser observado, o enunciado que orienta a realização da atividade consiste em “*Assista ao vídeo [...] e responda as seguintes questões*”, também sem maiores orientações sobre como proceder em relação ao desenvolvimento da atividade.

Previsto para uma utilização em sala de aula, com professor, as autoras fazem a ressalva de que as atividades podem ser realizadas em autonomia uma vez que todas acompanham transcrição e gabarito. A ficha pedagógica na qual constam essas duas atividades de escuta é encerrada pela orientação: “Ao terminar, consulte o DVD para obter a resposta da figura 1, a transcrição áudio 1 e vídeo 1” (CARRAS; GERWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 24). No entanto, como observou-se, os enunciados das atividades de escuta (escute e responda; assista e responda) não direcionam o estudante para o desenvolvimento de práticas que o ajude a identificar as informações solicitadas e, logo, não o auxiliam a contornar possíveis dificuldades relativas à CO. Nesse sentido, entendo que o modo como essas atividades são apresentadas se aproximam do que alguns pesquisadores nomeiam de testes de habilidades auditivas, pois o desenvolvimento de procedimentos a serem empregados em situações de escuta e compreensão (SHEEREN, 1987; VANDERGRIFT; GOH, 2009)

Na mesma linha, o livro *RÉUSSIR SES ÉTUDES D’ÉCONOMIE-GESTION EN FRANÇAIS* (PARPETTE; STAUBER, 2014), traz fichas pedagógicas a serem exploradas em contexto FOU por um professor ou pelos próprios estudantes de maneira semi-autônoma ou

autônoma. Explicita-se, ainda, que a obra pode servir a formações deslocalizadas, ou seja, quando é ministrada no país de origem dos estudantes em preparação à mobilidade. Outro aspecto interessante a ressaltar é o fato de se enfatizar a ausência de exercícios gramaticais ou lexicais que, por sua vez, podem ser encontrados em publicações FLE.

A primeira proposta apresentada no livro conta com um vídeo, explorado em quatro atividades (ANEXO F), cujos dois primeiros enunciados, reproduzo a seguir:

**Activité 1 – Les services de l’université**

Écoutez ce premier extrait de la vidéo 1 et répondez aux questions.

1.L’enseignante se présente. Quelles informations donne-t-elle?

.....

2.Relevez les informations données sur les différents services:

- le secrétariat
- le service de la scolarité
- le service des relations internationales.

*Lorsque vous aurez fini, consultez dans le DVD le corrigé 1 et la transcription de la vidéo 1.*

**Activité 2 – Communiquer à l’université**

Pour communiquer à l’université, le plus simple et efficace est d’utiliser l’e-mail. Vous pouvez écrire à un enseignant, un responsable, au secrétariat, dans les situations suivantes: signaler une absence, changer de groupe de travaux dirigés (TD), demander où se situe un cours sur le Web étudiant, éventuellement signaler un retard dans la preparation d’un exposé...

Écoutez ce deuxième extrait de la vidéo 1 et répondez aux questions:

1.L’enseignante parle de codes à respecter pour écrire à un enseignant. Pouvez-vous en faire la liste?

Fonte: **PARPETTE; STAUBER, 2014p. 17-18**

As atividades (1 a 4), intercalam compreensão oral e compreensão escrita (APÊNDICE D). A partir dos enunciados reproduzidos (Activité 1 e Activité 2) nota-se que um único documento oral foi particionado, de modo que cada atividade se refere a compreensão de um dado trecho. Ademais, há uma introdução que antecipa o contexto do vídeo (um responsável pela disciplina explica algumas questões relativas à organização e ao funcionamento da universidade) e modo de execução da atividade (o estudante escutará diferentes informações sobre o contexto em questão). Nesse sentido, é possível apontar uma maior orientação concernente à realização das atividades de escuta, se compararmos às atividades anteriormente comentadas.



Diante da organização dessa atividade, é necessário ressaltar que, embora marque o particionamento do vídeo (primeiro ao quarto trecho) e que cada atividade corresponda a um dado trecho, as orientações para a realização da atividade também são, de certo modo, relativamente abertas, pois, para cada trecho os enunciados são escute/liste e escute/responda. Para além da possibilidade de particionar a escuta, os enunciados não auxiliam os estudantes a contornar possíveis dificuldades em se tratando de CO. Além disso, esse particionamento não diz respeito a diferentes escutas, pois as questões tangem informações pontuais em diferentes trechos do vídeo. Contudo, essa proposta é possível considerar que essa é proposta mais próxima de direcionar os estudantes para práticas facilitadoras da compreensão.

Esses dois últimos dois livros abordados são direcionados ao público B1 e, nesse sentido, tendo a pensar que as autoras consideraram que os aprendentes já tenham desenvolvido, ao longo do percurso de aprendizagem da língua estrangeira, práticas que os ajudem a identificar as informações solicitadas. No entanto, como pontuarei nas análises desta tese, público iniciante e de nível B1 apresentam percepções muito próximas com relação a realização de atividades com foco na CO, diferenciando-se, talvez, pelo nível de domínio linguístico. Desse modo, entendo que as atividades de CO focalizem, adequadamente o conteúdo temático, mas, pensando em compreensão oral, elas poderiam ser substituídas pela leitura, uma vez que, não abordam de fato o desenvolvimento da compreensão oral.

## METODOLOGIA

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção.*

Paulo Freire

Conforme aponte na **Introdução** desta tese, pesquisas no âmbito da didática com foco em línguas estrangeiras situam a compreensão oral (CO) entre as “dificuldades mais importantes” presentes no ensino-aprendizagem, pois ela envolve processos cognitivos simultâneos, além de ser afetada por uma série de fatores externos e internos (CORNAIRE, 1998, p.11). Michel Rost aponta que “ouvir é a habilidade de linguagem mais amplamente usada”, sendo frequentemente mobilizada em conjunto com a fala, a leitura e a escrita. Por isso, configura um meio “crítico para a aquisição de uma segunda língua” (2001, p. 7). Sobre essa relevância da CO no ensino-aprendizagem, Larry Vandergrift (2011) salienta que ela viabiliza o acesso à comunicação autêntica em língua estrangeira, auxilia na internalização das regras da língua estudada e contribui para o desenvolvimento de outras competências.

Em se tratando de preparação para a mobilidade estudantil, Mangiante e Parpette (2011) destacam a relevância do trabalho voltado ao desenvolvimento da CO, pois grande parte das situações de comunicação em contexto universitário implica a recepção de informações veiculadas oralmente. Nesse sentido, os dois pesquisadores afirmam que formações em “francês geral”, com foco em situações de comunicação cotidianas, não são suficientes para atender às necessidades de estudantes que visam ao intercâmbio e ao aproveitamento acadêmico em suas áreas. Assim, apontam o Francês para Objetivo Universitário (FOU) como solução metodológica para abarcar as particularidades das situações de comunicação às quais esses futuros intercambistas serão confrontados.

Considerando o processo de internacionalização do ensino superior pelo qual o Brasil vem passando nos últimos anos, a importância do trabalho com compreensão oral nas formações de preparação para a mobilidade torna-se evidente. Essa relevância é acentuada quando o foco recai sobre Instituições de Ensino Superior (IES) na França, devido ao lugar ocupado pelas aulas exclusivamente expositivas (os chamados *cours magistraux*) na composição de suas grades curriculares (DUFOUR; PARPETTE, 2017).

Sinaliza-se, assim, a necessidade de se (re)pensar o ensino da língua francesa no âmbito brasileiro da didática das línguas, principalmente considerando esse contexto de internacionalização do ensino superior, que implica uma demanda por formação linguística e sociocultural com foco em situações de comunicação próprias ao meio acadêmico.

Entendendo que a potencialidade do FOU e de uma abordagem adequada da CO em contextos de preparação à mobilidade acadêmica se concretiza na aplicação prática. Nesse sentido, detalho, neste capítulo, o desenho metodológico desta pesquisa.

Na primeira seção, intitulada **Uma pesquisa-ação de natureza qualitativa**, abordo os aspectos que caracterizam o enquadramento metodológico adotado no desenvolvimento deste trabalho.

A seção **Contexto de pesquisa** apresenta o contexto universitário no qual a pesquisa foi realizada e, mais especificamente, a disciplina **FLM199 - Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**, oferecida aos alunos das diversas habilitações em engenharia da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP). A disciplina configurou-se como espaço de concepção e de desenvolvimento do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**, integrado à disciplina como parte da formação dos inscritos na disciplina e participantes da pesquisa, possibilitando, assim, a produção e a coleta dos dados.

Na terceira seção, **Participantes da pesquisa**, são apresentados os dois tipos de participantes envolvidos: a professora-pesquisadora e os alunos inscritos na disciplina em questão. Primeiramente, apresento meu percurso de formação e reflexão, que embasam os questionamentos apontados nesta tese. Em seguida, descrevo o perfil dos alunos inscritos na disciplina, com base nas respostas obtidas por meio do questionário diagnóstico aplicado.

Após a apresentação dos participantes, retomo as **Perguntas e objetivos de pesquisa**, que pautaram a elaboração dos instrumentos relacionados à produção e à coleta dos dados.

Na quinta seção, **A produção e coleta dos dados**, apresento o processo de produção e coleta dos dados obtidos por meio do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**. Após esse detalhamento, explico os critérios para definição do *corpus* analisado neste trabalho.

## 1. Uma pesquisa-ação de natureza qualitativa

Para esta investigação, adotei a pesquisa-ação como “estratégia metodológica” (THIOLLENT, 1986, p. 16), propondo um processo participativo e colaborativo entre os sujeitos participantes e a/na problemática estudada.

Empregada em investigações na área da didática das línguas (NARCY-COMBES, 2001; ARANDA, 2011), a pesquisa-ação é um método de pesquisa social baseado na experiência e na observação de uma determinada situação que se apresenta como um problema coletivo e que busca a transformação dessa situação por meio da cooperação ou participação dos pesquisadores e dos participantes nela inseridos, os quais, por sua vez, estabelecem relações entre si e com o contexto (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; ARANDA, 2011).

Ao identificar a situação-problema, o pesquisador planeja sua participação, recorrendo a uma metodologia sistemática com vistas a transformar as realidades observadas, “a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 34).

O objetivo desse processo investigativo é “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 1986, p. 22).

No contexto desta investigação, à luz das conceitualizações apresentadas acima acerca da pesquisa-ação, a situação-problema, a proposta de intervenção e a relação entre os participantes podem ser resumidas da seguinte maneira:

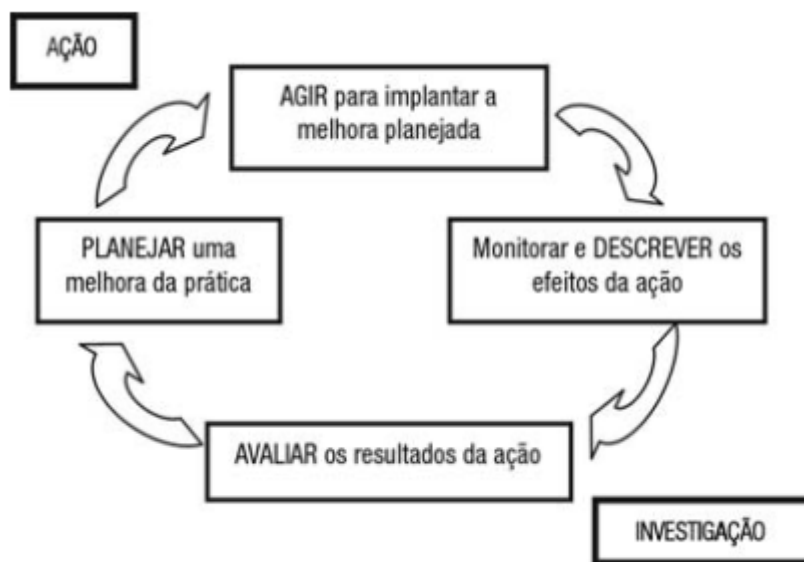
A **situação-problema** consistiu na ausência de cursos de compreensão oral que explorassem a complexidade da escuta em contexto acadêmico, observando suas situações de comunicação próprias e suas implicações no processo de ensino com vista à aprendizagem por parte de estudantes de engenharia em preparação à mobilidade;

A **proposta de intervenção** consistiu na elaboração, na execução e na avaliação de um programa de curso voltado ao trabalho com a compreensão oral em situação de preparação para mobilidade acadêmica.

A **relação entre os envolvidos**, participantes da pesquisa, a saber professora-pesquisadora e estudantes de engenharia da EPUSP, diz respeito ao meu papel de elaboradora e ministrante do curso proposto e ao engajamento dos estudantes nele inscritos;

Para David Tripp (2005), a pesquisa-ação pode ser ilustrada como um ciclo no qual quatro etapas são desenvolvidas (Figura 11):

**Figura 11 - Diagrama para representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação**



**Fonte: TRIPP, 2005, p. 446**

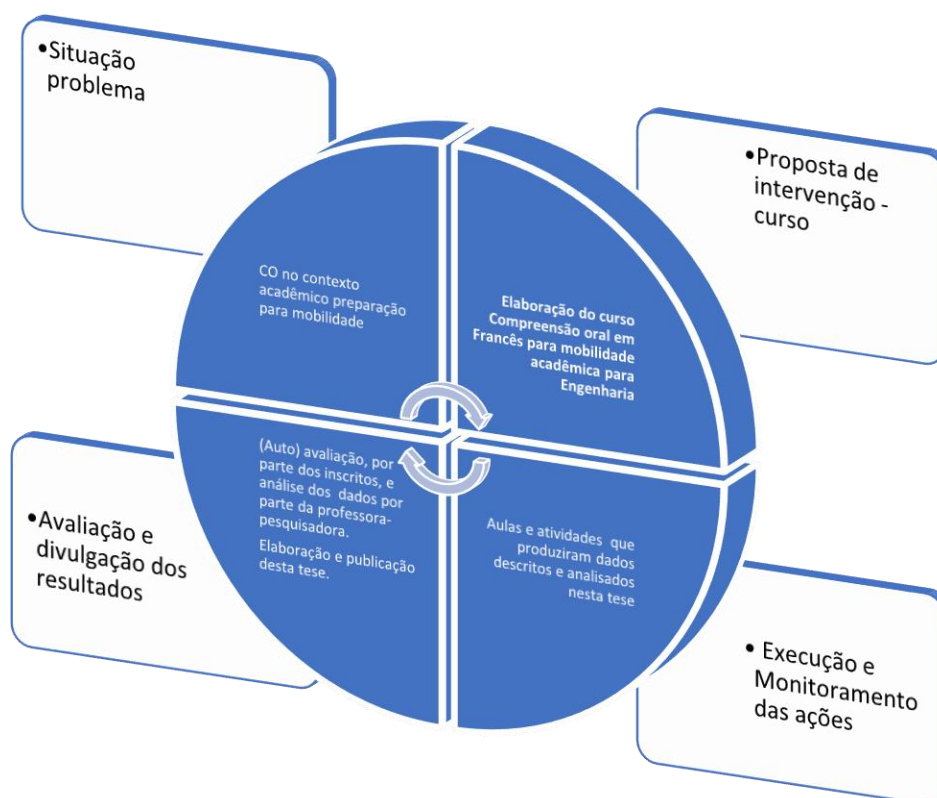
Carmem Aranda também aponta que a pesquisa-ação é um “processo cíclico contínuo” “cujo ponto de partida e, também, de renovação é a inquietação ligada à prática pedagógica”. Segundo a autora, o anseio de responder às inquietações ligadas à prática pedagógica nos conduz a buscar “novos conhecimentos”, que serão, em certa medida, empregados ao contexto no qual desejamos intervir para mudar e reorientar as práticas iniciais. Os “novos conhecimentos” produzidos nesse processo podem, por sua vez, ser aplicados em “outros contextos” (2011, p. 96).

Ao discutir as etapas do processo cíclico contínuo da pesquisa-ação, Aranda (2011) defende que são necessárias quatro etapas: 1) Identificação e formulação do problema; 2) Reflexão, que resulta na elaboração de proposta de intervenção; 3) Execução das ações propostas; 4) Avaliação e divulgação dos resultados.

Tanto Aranda (2011), de forma mais detalhada, quanto Tripp (2005), de maneira mais objetiva, apontam para o planejamento de uma ação que será executada e avaliada com vistas a melhorias que, identificadas anteriormente, motivam a intervenção.

Tomando as referências cíclicas em etapas de Tripp (2005) e Aranda (2011) usadas para ilustrar a pesquisa-ação, entendo que o caminho percorrido neste estudo pode ser representado pela Figura 12:

**Figura 12 - O ciclo pesquisa-ação adaptado ao contexto da pesquisa**



**Fonte: Elaboração própria**

Assim, nesta pesquisa, a elaboração e a execução do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** concretizou minha proposta de intervenção, tendo como objetivo a melhoria de uma prática relacionada ao ensino-aprendizagem da compreensão oral, mais especificamente em contexto de preparação para mobilidade em engenharia.

Ao longo de sua execução, minha proposta de intervenção me colocou em uma relação direta com os participantes e com o contexto e me impeliu a assumir uma “atitude participativa” (FONSECA, 2002, p. 35) na medida em que busquei contribuir para a formação dos possíveis candidatos à mobilidade acadêmica a partir das dificuldades apresentadas por eles.

No que concerne ao desenvolvimento do processo investigativo no presente estudo, tomei por base a abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; PRODANOV; FREITAS, 2013), pois meu principal objetivo foi construir conhecimento, buscando compreender o processo mediante o qual os sujeitos da pesquisa construíram significados sobre o tema investigado.

É consenso, entre os autores que sistematizam a prática da pesquisa qualitativa, que o papel do investigador é compreender os pontos de vista dos sujeitos, e não necessariamente modificá-los (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; MARTINS, 2004; CRESWELL, 2007; PRODANOV; FREITAS, 2013). Para Heloisa Helena T. de Souza Martins (2004), uma das marcas constitutivas dos métodos qualitativos é a flexibilidade, sobretudo no tocante a coletas de dados, pois, nesse processo, é possível integrar diferentes técnicas, considerando as mais adequadas à pesquisa desenvolvida.

Essa noção de flexibilidade também pode ser encontrada nos apontamentos de John W. Creswell (2007), que indica a utilização de diferentes fontes de dados com vistas à compreensão de determinados fenômenos. Em Menga Lüdke e Marie André (1986), a maleabilidade está associada ao foco sobre aquilo que emerge dos dados, sem se preocupar em buscar comprovações de hipóteses definidas previamente:

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)

A ausência de hipóteses estabelecidas a priori pelo pesquisador não implica na ausência de um quadro teórico orientador da coleta e da análise de dados. Nesse sentido, Lüdke e André apontam que “questões ou focos de interesse amplos” no início tornam-se mais “diretos e específicos” na medida em que o pesquisador “vai precisando melhor esses focos” ao longo do desenvolvimento do estudo (1986, p. 13). Sobre esse aspecto, Creswell afirma que não há pré-configuração da pesquisa qualitativa, ou seja, sua natureza é dinâmica, possibilitando modificações ou refinamentos nas perguntas ao longo do processo:

As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas. O processo de coleta de dados pode mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados, e o pesquisador descobre os melhores locais para entender o fenômeno central de interesse. A teoria ou padrão geral de entendimento vai surgir à medida que ela começa com



códigos iniciais, desenvolve-se em ternas mais amplos e resulta em uma teoria baseada na realidade ou na interpretação ampla. (CRESWELL, 2007, p. 186)

O autor enfatiza que a dinamicidade da pesquisa qualitativa implica certa plasticidade na coleta de dados, que pode ser adaptada à medida que o estudo avança.

Nesse sentido, optei por desenvolver um estudo de natureza qualitativa, pois, considerando suas características, pude elaborar instrumentos específicos que, além de servirem à produção e ao registro dos dados, configuraram material de intervenção pedagógica visando a promover possíveis transformações a partir do trabalho com a compreensão oral e permitiram aos participantes expressarem suas perspectivas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) sobre o objeto investigado.

Apresentados detalhadamente ao longo deste capítulo, esses instrumentos conduziram a uma análise indutiva e interpretativa (CRESWELL, 2007), outra característica constitutiva de uma pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador estabelece padrões e categorias que são evidenciados pelos próprios dados.

Tratarei, a seguir, da pesquisa, cujo ponto de partida se deu com a análise do contexto no qual foi desenvolvida e com a caracterização do público participante, elementos que me ajudaram a compreender melhor a situação inicial na qual intervimos.

## **2. Contexto da pesquisa**

Ações de fomento e incentivo à internacionalização do ensino superior no Brasil geraram um aumento significativo dos números referentes à mobilidade acadêmica na Universidade de São Paulo (USP). Nesse cenário, a demanda por formação em língua francesa está consideravelmente presente quando se trata da preparação para intercâmbio estudantil, principalmente concernente à graduação em Engenharia (MEDEIROS, 2017; TRALDI; MEDEIROS; MARTINS, 2023), como veremos a seguir.

A primeira iniciativa com intuito de assegurar a formação voltada à preparação para mobilidade dos estudantes de Engenharia da USP teve início em 2000, com a parceria entre o Centro Interdepartamental de Línguas da Faculdade de Letras Filosofia e Ciências Humanas (CIL-FFLCH) e a Escola Politécnica (EPUSP), que viabilizou o Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli).

Concebido e destinado unicamente a estudantes da EPUSP, o CFI-Poli organizou-se em quatro módulos de 60 horas cada, compreendendo uma formação inicial em francês, mais um

módulo complementar, denominado *Mobilité France*, também com duração de 60 horas, para finalizar a formação, totalizando 300 horas. Os matriculados no curso apresentavam interesse em pleitear vagas disponibilizadas pelos programas de intercâmbio para a França (Duplo Diploma e Aproveitamento de Estudos) e, para tal, buscavam uma experiência mais direcionada à mobilidade acadêmica, no que se refere ao desenvolvimento de competências orais e escritas ligadas à engenharia.

O CFI-Poli esteve presente na EP até 2015<sup>96</sup> e o crescente volume de estudantes de engenharia enviados para França justificou a implementação de outra solução, que respondesse diretamente à USP, com vistas à preparação desses futuros intercambistas. Assim, ainda em 2015, a disciplina **FLM199-Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** foi cadastrada no catálogo de disciplinas da FFLCH-USP e, no ano seguinte, passou a ser oferecida aos estudantes de todas as habilitações da EPUSP.

Idealizada e ministrada por uma docente da área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, do Departamento de Letras Modernas, da FFLCH, a disciplina **FLM0199-Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** é oferecida como optativa livre<sup>97</sup>, com carga horária de 30 horas, totalizando 2 créditos/aula, e seu programa<sup>98</sup> aborda os seguintes itens:

- Organização dos estudos de engenharia na França: currículos, modalidades de curso, trabalhos e exames.
- Descrição de processos ou fenômeno científicos: conectores lógicos, denominação, nominalização, expressões de tempo.
- Descrição de cálculos matemáticos: operações, equações, funções.
- Explicação de gráficos, figuras, tabelas, curvas, estatísticas.
- Relatório de estágio.

---

<sup>96</sup> Por questões administrativas, as atividades do CFI-Poli foram encerradas em 2015.

<sup>97</sup> Optativas livres são disciplinas “cursadas para cumprir obrigatoriedade curricular quanto a um determinado número de créditos em disciplinas optativas, sem preestabelecimento do seu conjunto” e seus créditos são computados no histórico escolar do aluno. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2022). Disponível em << <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDuvidas?t=d&codcns=5010>>>. Última consulta em nov. 2022.

<sup>98</sup> Segundo descritivo da disciplina disponível em <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLM0199&verdis=1>> Última consulta em nov. 2022.

- Vida associativa na universidade: situações interculturais no meio universitário francês.

Embora o público-alvo ideal seja de estudantes em situação de pré-mobilidade e que tenham atingido o nível B1 em francês, de acordo com Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), não há pré-requisitos obrigatórios para realizar a matrícula na disciplina. Uma vez que não há obrigatoriedade em confirmar inscrição e/ou aprovação em programas de mobilidade ou de apresentar comprovação de proficiência na língua, as turmas são formadas por estudantes com diferentes interesses acadêmicos e com níveis de língua consideravelmente variados, configurando-se como heterogêneas, como descrito na seção **Perfil**, desta tese.

Para não entrar em conflito com a grade obrigatória da EPUSP, a disciplina é oferecida, regularmente, na modalidade presencial, às quartas-feiras, das 11 às 13 horas, horário de almoço dos estudantes (mesmo horário em que eram ofertados os cursos do CFI-Poli). No entanto, em decorrência do distanciamento social exigido pela pandemia por COVID-19, as aulas na USP passaram à modalidade virtual em 2020. Consequentemente, as aulas da disciplina em questão passaram a ser ministradas a distância, de forma síncrona com o uso da ferramenta de videoconferência *GoogleMeet* e, de forma assíncrona, por meio da plataforma *Moodle*<sup>99</sup>.

Foi nesse cenário de distanciamento social, de aulas síncronas a distância e atividades assíncronas, que se deu a execução do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**, entre agosto e dezembro de 2020.

O ambiente virtual para suporte da disciplina foi criado na plataforma conhecida como *Moodle* da USP, oficialmente denominada e-Disciplinas. A versão utilizada oferece ferramentas que “pretendem favorecer a proposição de tipos não tradicionais de exercícios e atividades e a promoção de valores como autoria, protagonismo, organização e trabalho colaborativo” (MEDEIROS; MARTINS, 2022), tais como:

---

<sup>99</sup> A USP adota o sistema de gerenciamento de aprendizagem de código aberto Moodle LMS (acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic*). Desenvolvido por um cientista computacional australiano, a plataforma é empregada na criação de ambientes virtuais e serve à comunidade acadêmica, tendo por foco o aprendizado. Comumente chamado de “Moodle USP” pela comunidade uspiana, a plataforma hospeda disciplinas de graduação e pós-graduação e é oficialmente nomeada e-Disciplinas. Conforme informações disponíveis em << <https://docs.atp.usp.br/moodle>>> Acesso em out 2021 e <https://edisciplinas.usp.br/mod/page/view.php?id=6>>> Acesso em nov. 2022

- Base de dados, Glossário, Pasta do estudante, Página, viabilizando a criação de acervos colaborativos de imagens, textos e links;
- *Chat*, Diálogo e Fórum, possibilitando a interação entre estudantes e professores em tempo real.
- Enquete, Escolhas, Laboratório de avaliação, Pesquisa de avaliação, permitindo a autoavaliação da aprendizagem dos estudantes, a avaliação entre pares e avaliação pelo professor;
- Conteúdo interativo e H5P, fornecendo espaço para a criação diferentes tipos de exercícios e atividades, a saber, testes aritméticos, ditados com feedbacks instantâneos, caça-palavras, jogos da memória, linhas do tempo, vídeos interativos, visitas virtuais;
- Laboratório virtual de programação, admitindo tarefas de programação;
- *Blog* e *Wiki*, proporcionando experiências de escrita colaborativa;
- Questionário, Questionário ativo e *Student Quiz*, gerando questionário.

Com base nas ferramentas disponibilizadas, constata-se a finalidade do e-Disciplinas em responder de forma plena às demandas práticas do contexto pedagógico, pois os participantes podem realizar, no ambiente virtual, ações próprias à sala de aula, como disponibilização de material; proposição de atividades síncronas ou assíncronas; controle de frequência; avaliação (MEDEIROS; MARTINS, 2022).

A transposição da disciplina do presencial para o *on-line* implicou em reflexões sobre o modo de elaboração e execução das atividades de compreensão oral. Normalmente apresentadas nas aulas com questões impressas e com orientações fornecidas pelo professor durante sua aplicação, as atividades passaram por adaptações para se adequarem às ferramentas digitais disponíveis. Essa mudança demandou a elaboração de enunciados mais completos e orientadores, que informavam o número de escutas permitidas e a sequências das ações em cada atividade, além das ferramentas disponíveis que serviriam aos objetivos do curso.

No Quadro 11, a seguir, apresento as ferramentas que serviram para a elaboração e para a execução do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** no âmbito da disciplina **FLM0199-Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia – 2sem2020**.

**Quadro 11 - Ferramentas utilizadas na disciplina FLM0199 no segundo semestre de 2020**

Ferramentas	Principal Função	Objetivos para as aulas
“Avisos”	Comunicação com os participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• publicação de avisos sobre os cursos e as tarefas dos cursos</li> </ul>
“Tópicos”	Registro, organização e orientação das atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compartilhamento do programa</li> <li>• publicação das <i>consignes</i> das lições de casa</li> </ul>
“Arquivo”	Registro dos materiais didáticos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compartilhamento dos arquivos necessários para a realização das lições de casa</li> <li>• publicação das notas</li> <li>• publicação do controle de frequência</li> <li>• compartilhamento dos PPT de algumas aulas</li> </ul>
“URL”	Indicação e registro de documentos orais utilizados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• indicação do endereço eletrônico nos quais os vídeos e/ou áudios foram disponibilizados para as atividades de compreensão oral</li> </ul>
“Tarefa”	Produção efetiva do participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compartilhamento de arquivos e recepção respostas</li> </ul>
“Diálogo”	Comunicação entre professora responsável, professora pesquisadora e participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interação individual entre professor e estudante</li> </ul>
“Enquete”	Registro das reflexões dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração de pesquisas com diferentes tipos de questão para recolhimento e registro de informações</li> </ul>

Fonte: Adaptado de MEDEIROS; MARTINS, 2022.

Das cerca de quarenta ferramentas disponíveis no ambiente virtual do e-Disciplinas, sete foram utilizadas ao longo do semestre. De acordo com a concepção do curso e a produção de dados, as ferramentas **tarefa** e **enquete** receberam destaque, pois foram empregadas para registrar os dados obtidos durante a realização das atividades de compreensão oral, conforme detalharei na seção **Descrição detalhada das atividades do curso** desta tese.

### 3. Participantes

Considerando as colocações concernentes ao tipo de pesquisa desenvolvida nesta tese, realizadas no início deste capítulo, esta seção é dedicada à apresentação do perfil dos participantes do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**.

Desse modo, apresento, primeiramente, meu percurso de estudos e pesquisa pertinente ao desenvolvimento deste trabalho para caracterizar a professora-pesquisadora. Em seguida,

descrevo o perfil do grupo de inscritos na disciplina **FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia**, ministrada no segundo semestre de 2020.

### **3.1.A professora-pesquisadora**

Conforme apontado na seção **Uma pesquisa-ação de natureza qualitativa**, a identificação da situação inicial em uma pesquisa-ação deve apontar para um problema, para o qual busca-se uma solução que gere mudanças (THIOLLENT, 1986; 2011; FONSECA, 2002; TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; ARANDA, 2011). Aranda ressalta que “a vontade de conhecer melhor e de trazer alguma mudança a dada situação, social ou educativa, é fator determinante de toda intervenção através da pesquisa-ação [...] (2011, p. 94).

Retomo esses apontamentos para dar início a minha apresentação enquanto professora-pesquisadora, pois acredito ser necessário pontuar que a realização do estudo aqui relatado é, também, proveniente do meu desejo de conhecer melhor os aspectos concernentes ao ensino-aprendizagem da compreensão oral e que essa motivação se originou de minhas experiências pessoais e profissionais. Nesse sentido, a escolha do tema desta pesquisa está ligada ao meu percurso acadêmico e profissional enquanto jovem pesquisadora na Universidade de São Paulo.

Questionamentos acerca do ensino-aprendizagem de línguas me acompanham desde o início da graduação em Letras, com habilitação em Francês e Português, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Ao longo de toda minha formação, percebi minhas dificuldades em compreender informações a partir de documentos orais utilizados nas aulas de francês, bem como em entender as aulas em francês de disciplinas diversas, em especial de literatura.

Buscando entender um problema que, inicialmente era pessoal, desenvolvi, sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, um projeto de pesquisa de Iniciação Científica 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**. Desenvolvido entre agosto de 2010 e agosto de 2011, esse projeto foi meu primeiro contato com pesquisa e minha primeira tentativa de lidar com as dificuldades em melhorar minha própria compreensão oral. A graduação foi também o início do meu percurso de aprendizagem da língua francesa: pesquisar sobre as

atividades de CO em contextos de ensino de FLE foi também uma das maneiras de me desenvolver enquanto aprendiz.

Em 2010, fui integrada ao quadro de monitores do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH (CIL-FFLCH), como professora do Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli), oferecido exclusivamente aos estudantes da Escola Politécnica. Grande parte dos alunos planejavam inserir uma viagem de estudos em seus currículos acadêmicos. Após um semestre assistindo às aulas de outros professores, comecei a atuar como monitora/bolsista, contando com a orientação e a supervisão da coordenação de francês do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH. Assim, minhas reflexões, anteriormente restritas no âmbito teórico, foram projetadas para a prática em sala de aula.

O CFI-Poli não adotava livros didáticos e a equipe de monitores/bolsistas elaborava os materiais utilizados em sala. Naquele momento, as atividades propostas em manuais publicados não eram mais suficientes e, conseqüentemente, a reflexão sobre a didatização de materiais autênticos passou a fazer parte da minha prática como professora.

Três esferas surgiram em minhas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de FLE: a primeira, na qual exercia papel de aprendiz e me apropriava do meu percurso de aprendizagem; a segunda, em que, enquanto aprendiz/professora, me lançava no processo de aprender a ensinar; a terceira, na qual, como professora, observava e intervinha no percurso de aprendizagem das minhas turmas.

Em 2011, com quatro semestres de francês cursados na graduação e um ano de sala de aula como monitora, recebi resposta positiva para realizar intercâmbio na *Université Lumière Lyon II*, na França. Viajei em 2012 e estudei em Lyon por um ano. Durante esse período, vivenciei as especificidades do contexto acadêmico francês e percebi que, mais uma vez, a compreensão oral não era a competência que eu havia desenvolvido melhor. A compreensão de informações fora da universidade não apresentou grandes obstáculos, pois, mesmo solicitando algumas repetições, eu conseguia participar de conversas. Minhas dificuldades consistiam em acompanhar as aulas, compreender o que os professores falavam, anotar a matéria tratada para, então, fazer provas sobre um conteúdo que não havia entendido direito.

Recebi aprovação em todas as disciplinas que cursei em Lyon e, de volta ao Brasil, obtive o aproveitamento dos créditos. Ao retornar ao posto de monitora/bolsista do CFI-Poli, me percebi mais consciente dos anseios dos estudantes que se preparavam para a mobilidade acadêmica e contavam com o posterior aproveitamento de créditos para validar o intercâmbio. As indagações sobre a melhor forma de ensinar a CO se intensificaram, bem como o anseio de

auxiliar, de forma mais eficaz, futuros intercambistas a aperfeiçoarem essa competência antes de suas viagens.

Com vistas a encontrar soluções mais significativas para o contexto no qual estava inserida, busquei me aproximar de estudos sobre o ensino de línguas em contextos específicos, particularmente acerca do contexto universitário. Meus primeiros contatos com essa abordagem tiveram início em 2010 por ocasião da disciplina **Metodologia do Ensino para Objetivo Específico**, oferecida pelo Programa de Pós-graduação de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês e ministrada pela professora Chantal Parpette, convidada da *Université Lumière Lyon II* e especialista na área.

Essa noção de ensino voltado a públicos específicos e seus preceitos metodológicos passaram a integrar meus estudos, nos quais busco me aprofundar desde então: cursei a disciplina *FOS/FOU*, oferecida pelo programa de formação para professores da *Université 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 de Lyon II*, 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 (UFMG).

Com mais propriedade sobre essa metodologia de elaboração de cursos, passei a propor documentos autênticos com temáticas acadêmicas visando ao trabalho com a CO nas turmas em que ministrava aulas, ainda como monitora/bolsista do CFI-Poli. Observando as especificidades do contexto no qual estava inserida, as reflexões sobre as etapas metodológicas FOS/FOU e sobre as necessidades linguísticas, culturais e acadêmicas de estudantes em situação de preparação para mobilidade ficaram mais latentes.

Ingressei, em 2014, no Programa de Pós-graduação de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, dando início a uma pesquisa de mestrado com o objetivo de tratar das duas questões que me acompanharam ao longo da formação, ora como aluna, ora como professora: o desenvolvimento da compreensão oral e a preparação para mobilidade.

Esse percurso, realizado sob a orientação da Profa. Dra. Heloisa Brito de Albuquerque Costa, começou com duas indagações principais: quais competências e habilidades em francês devem ser desenvolvidas para um desempenho satisfatório dos alunos brasileiros inscritos em programas de mobilidade acadêmicas em instituições de ensino superior francesas? Na preparação para a mobilidade acadêmica, qual formação deve ser oferecida aos estudantes para



ajudá-los a desenvolver a compreensão oral necessária para as situações de comunicação visadas? Quais tipologias de atividade facilitam o desenvolvimento da compreensão oral?

No entanto, ao longo do período inicial da pesquisa, no qual atuava como monitora/bolsista, constatamos, minha orientadora e eu, a existência de diferentes demandas por cursos de preparação para intercâmbio nos moldes do CFI-Poli e identificamos uma lacuna na formação de professores para atuarem nessa área. Passamos, então, a refletir sobre os rumos da pesquisa, com intuito de direcioná-la para a formação de futuros professores.

No fim de 2014, fui aceita em um programa na Universidade de Guelph, no Canadá. Como assistente de dois professores de FLE, pude ter uma nova experiência de ensino, sendo responsável pela elaboração de material didático para aulas de gramática, que ministrei em horários complementares, com foco na compreensão e na produção orais.

Regressei ao Brasil em meados de 2015, mas, ao ser contemplada com uma bolsa CAPES, não retomei minhas atividades no CFI-Poli e passei a me dedicar exclusivamente à pesquisa. À época, minha orientadora era diretora do CIL-FFLCH, espaço de iniciação à docência de estudantes de licenciatura, além de ministrar as disciplinas ligadas à licenciatura para formação de professores de francês. Esses dois fatores contribuíram para a delimitação dos participantes do estudo em questão, reorientado para a formação de professores para o ensino da CO. A pesquisa de mestrado foi finalizada em 2017 com o título **O ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo**<sup>100</sup>.

Durante o período de finalização do mestrado, fui convidada a integrar o projeto **Ensinar em Francofonia**<sup>101</sup>, elaborando fichas pedagógicas para orientação didática de professores que aplicariam, em sala de aula, as atividades propostas pela equipe de elaboradores do projeto e disponibilizadas na plataforma. Inicialmente, as atividades foram propostas para ensino autônomo e *on-line* e essa experiência de revisitar atividades para uso em sala de aula me levou a questionamentos a respeito dos fazeres didáticos e sobre como o modo de exploração das atividades por parte dos professores pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem dos aprendentes de FLE em contexto acadêmico.

---

<sup>100</sup> Disponível em << <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-07082017-194408/pt-br.php>>>

<sup>101</sup> Uma parceria entre a Universidade de Lyon II, a Agência da Francofonia e Instituições de Ensino Superior brasileiras que fomentou a produção de material em vídeo para ensino de língua francesa voltado à mobilidade acadêmica.

Ao concluir o mestrado e constatar as dificuldades que os professores apresentavam ao trabalhar a compreensão oral em sala de aula, passei a me questionar sobre a relação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem da compreensão oral em sala de aula. Voltando meus interesses novamente para a aprendizagem, vi na pesquisa de doutorado uma possibilidade para tecer novas reflexões a respeito do desenvolvimento da compreensão oral em sala de aula.

Em 2018, ingressei no Programa de Pós-graduação de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês para dar início ao doutorado. À época, por ocasião do cadastramento<sup>102</sup> da Universidade de São Paulo como um dos Centros Aplicadores e Núcleos de Línguas - NucLi<sup>103</sup> no quadro do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), dei início a uma nova experiência acadêmica e profissional: auxiliei na elaboração do programa do curso voltado à compreensão oral em língua francesa, que foi integrado ao catálogo de cursos do IsF, e ministrei cursos de francês ofertados à comunidade USP.

No final de 2019, fui aprovada no processo seletivo de bolsas de estágio doutoral da CAPES (PDSE-CAPES). O estágio foi desenvolvido entre fevereiro e novembro de 2020, mais uma vez na *Universidade Lumière – Lyon II* e sob a co-orientação<sup>104</sup> da Profa. Chantal Parpette.

A escolha dessa instituição se deveu ao fato de a Faculdade de Letras, Ciências e Artes (*LESLA*) da Universidade de Lyon 2 oferecer formação e desenvolver pesquisas ligadas ao ensino do Francês como Língua Estrangeira e, dessa forma, proporcionar intercâmbio produtivo para formação de professores e para reflexões sobre ensino de língua estrangeira. Ademais, a ela vinculado, o laboratório de pesquisa ICAR (*Interações, Corpus, Aprendizagem, Representações*) promove atividades científicas sobre a análise do uso de línguas em interação e possui, assim, um grande corpus de dados orais em francês, os quais serviriam para a elaboração do curso de formação que será descrito posteriormente.

No ICAR, há uma linha de pesquisa voltada para a observação da aprendizagem do ensino e das interações em aulas de línguas estrangeiras. Nesse sentido, encontramos também um espaço rico de troca de experiências e aprendizagem. Ademais, a coorientação de Chantal

---

<sup>102</sup> Os cursos do IsF na USP foram vinculados à Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI) e a coordenação geral, em um primeiro momento, ficou sob a responsabilidade de uma docente da área de inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) e, em uma segunda etapa foi atribuído a uma educadora, professora doutora da área de inglês do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP.

<sup>103</sup> Segundo informações publicadas em << <https://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>>>. Último acesso em setembro de 2022.

<sup>104</sup> Os documentos do programa PDSE-CAPES empregam o termo coorientador para se referir ao professor estrangeiro que recebe o estagiário. Assim, o mantenho.

Parpette foi de grande importância, pois, ao unir o interesse pelo oral com a especificidade do ensino voltado para a mobilidade acadêmica, sendo reconhecida como especialista no ensino de FOS/FOU, contribuiu com as reflexões entorno dos questionamentos que me acompanham desde o início da minha trajetória.

Contudo, é necessário apontar que o estágio doutoral coincidiu com a eclosão da pandemia por COVID-19, fator que limitou a execução de atividades planejadas e acarretou na reorientação de algumas ações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa.

Apesar do cenário pandêmico, a experiência de integrar o laboratório ICAR, o contato com seus membros e o contato direto com a coorientadora e com outros pesquisadores durante os eventos científicos dos quais pude participar, no período do estágio, configuraram uma oportunidade de conhecimento e amadurecimento profissional e pessoal e contribuíram para o andamento da pesquisa.

De volta ao Brasil, no final de 2020, passei a fazer parte de dois grupos de estudos envolvendo ensino de línguas estrangeiras em contexto acadêmico: primeiramente, do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES), com o objetivo de expandir meus conhecimentos sobre os processos de internacionalização do ensino superior no Brasil; e, posteriormente, da Rede ANDIFES Idiomas sem Fronteiras, na condição de especialista-orientadora, auxiliando jovens monitores na elaboração de material didático e na condução de suas aulas no âmbito do catálogo de cursos do IsF-Francês.

Em 2021, participei do Programa de Apoio ao Ensino (PAE), realizando estágio em duas disciplinas diferentes. O primeiro, com bolsa, ocorreu na disciplina **FLM199 Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia**, no primeiro semestre letivo. Durante essa primeira experiência, assisti às aulas e registrei o conteúdo linguístico e sociocultural trabalhado, observando as estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas pela docente quando da apresentação do conteúdo teórico e da proposição de atividades práticas. O segundo estágio foi realizado sem bolsa na disciplina **0800006-2021 – Atividades de Estágio: Francês** e foi extremamente enriquecedor, pois pude acompanhar a preparação de conteúdo e observar o desenvolvimento das aulas ao longo do segundo semestre letivo, o que me ajudou a refletir sobre a docência no ensino superior. Ambas as experiências foram vivenciadas na modalidade on-line, uma vez que as aulas presenciais ainda não haviam sido retomadas na USP, contribuindo para minha aproximação com teorias e metodologias relacionadas ao ensino-aprendizagem mediado por tecnologias.

Ao longo desse percurso, diferentes aspectos das investigações realizadas também foram apresentados em eventos científicos e registrados em publicações acadêmicas, assim como serviram de fundamento para minicursos e oficinas ministrados por mim em diferentes instituições<sup>105</sup>.

Dado o exposto, as esferas de aprendiz, de aprendiz/professora e de professora que compuseram meu histórico de formação se encontraram com a de pesquisadora, seja pelas inquietações advindas da confrontação entre teoria e prática, seja pela observação/intervenção junto às turmas que pude acompanhar ao longo do trajeto. Essas experiências de aprendizagem e de ensino trouxeram contribuições para as discussões desenvolvidas nesta tese, partindo da percepção de que o ensino pode e deve ser concebido e executado de modo a se aproximar do perfil do público, conduzindo-o por experiências de aprendizagem mais significativas e preparando-o para situações que serão efetivamente vivenciadas por ele.

### **3.2. Perfil da turma: os inscritos na disciplina FLM0199 – 2ºsem2020**

Como apontado na seção dedicada à apresentação do campo de estudos FOU desta tese, identificar as necessidades do público-alvo visando à preparação para situações de comunicação específicas nas quais ele será inserido é imprescindível para elaboração de cursos significativos, pois essas informações orientam a coleta de material a ser didatizado.

Desse modo, a caracterização do perfil do grupo de inscritos na disciplina **FLM0199 – 2ºsem2020** e a identificação de suas necessidades foi realizada na etapa inicial do curso, intitulada **diagnóstico**. Para tal, concebi **a. Questionário Diagnóstico – Identificação de Perfil FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia** (APENDICE A) e **b. Atividade *Présentation de Cours*** (APENDICE B).

Para efeito de organização desta seção, descrevo, primeiramente o **Questionário Diagnóstico**, explicando os objetivos de cada uma das questões, para, então, expor os dados por ele gerados. Em seguida, trago a **Atividade *Présentation de Cours***, fazendo considerações sobre sua elaboração para, então, apontar os dados por ela produzidos.

---

<sup>105</sup> Currículo lattes disponível em <<<http://lattes.cnpq.br/0926772934617522>>>

**a. Questionário Diagnóstico – Identificação de Perfil FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia**

O Questionário Diagnóstico – Identificação de Perfil FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia foi composto por 21 questões, sendo 11 questões fechadas com múltipla escolha e 10 perguntas abertas.

É necessário ressaltar que ele foi proposto em português, língua materna do grupo, para evitar dificuldades de compreensão e produção escrita. As questões fechadas destinaram-se à coleta de informações precisas, de cunho prático, e as abertas, à coleta de informações complexas com certo teor reflexivo e/ou pessoal.

As 21 questões do questionário foram agrupadas em três seções:

- **Seção 1 - Com relação a você**, cujo objetivo foi traçar o perfil acadêmico e linguístico do grupo; corresponde às questões 1 a 13;
- **Seção 2 - Com relação à compreensão oral**, que visou identificar as impressões dos participantes sobre CO; corresponde às questões 14 a 19;
- **Seção 3 - Com relação ao curso de compreensão oral**, que focalizou suas expectativas relacionadas ao curso de CO; corresponde às questões 20 e 21.

O questionário foi disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms*<sup>106</sup> e os inscritos na disciplina foram informados sobre ele por meio de um aviso no *Moodle*. O questionário foi introduzido pela explicação:

Você está sendo convidado a responder o Questionário Diagnóstico que tem por objetivo identificar o perfil dos alunos inscritos na disciplina FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia. As respostas obtidas serão consideradas na elaboração do curso, de modo a atender, de forma mais direcionada, as necessidades dos inscritos. Pedimos que respondam com atenção!

---

<sup>106</sup> *Google Forms* é uma ferramenta gratuita da empresa de tecnologia *Google* na qual é possível criar formulários personalizados para pesquisas e questionários. Informação disponível em << <https://workspace.google.com/>>> . Última consulta realizada em 15 de fevereiro de 2021.

O objetivo geral da seção **Com relação a você** foi traçar o perfil do grupo de alunos inscritos na disciplina, sendo as questões **1, 2, 3 e 4** direcionadas a identificar as engenharias que compunham o grupo e sua relação com os programas de intercâmbio:

1. Em qual habilitação da Poli você está matriculado? Exemplo: eng. civil; eng. mecânica; etc.
2. Com relação aos programas de mobilidade acadêmica, marque a opção que corresponde a sua situação:
  - Já fui selecionado para um programa de mobilidade acadêmica francófono e partirei em breve
  - Estou participando do processo seletivo para um programa de mobilidade acadêmica francófono
  - Quero participar, futuramente, de um processo seletivo para um programa de mobilidade acadêmica francófono
  - Não quero fazer intercâmbio para um país francófono. Estou matriculado na disciplina para estudar francês por outras razões
3. Se você já foi selecionado, informe qual é seu programa de mobilidade:
  - Duplo Diploma
  - Estudos Integrados
4. Se você já foi selecionado, informe para qual Instituição de Ensino Superior:

A **questão 1** disse respeito à seleção de documentos orais, que poderia sofrer alterações em função da presença expressiva de uma engenharia específica. Com as **questões 2, 3 e 4**, focalizei as etapas em que estavam os participantes em relação aos programas de intercâmbio, suas modalidades e instituições, com o objetivo de testar a pertinência do contexto universitário como proposta de temática para as aulas.

O nível de proficiência em língua francesa foi objeto das **questões 5, 6, e 7**, cujas respostas me dariam elementos para repassar a seleção de documentos, bem como para definir o tratamento pedagógico das atividades de CO propostas:

5. Você já estudou francês antes?
  - Sim
  - Não
6. Se você já estudou francês, informe em qual modalidade:
  - Escola de Idiomas (Exemplo: Poliglota; Aliança Francesa; etc)
  - Professor particular
  - Sozinho com auxílio de aplicativos, sites e livros.
7. Se você já estudou francês, informe por quanto tempo:
  - Um semestre
  - Dois semestres
  - Três semestres
  - Quatro semestres
  - Mais de quatro semestres

As **questões 8, 9 e 10** se referiram às intenções em realizar os exames oficiais de proficiência, uma vez que um dos critérios de seleção para os programas de intercâmbio é apresentar oficialmente o nível B1.

8. Você possui alguma certificação em língua francesa? Exemplo:  
Delf/Dalf/TCF

Sim

Não

9. Se você não possui certificação em língua francesa, pretende fazer um exame?

Sim

Não

10. Se pretende fazer um exame de certificação, estime uma data:

Segundo semestre de 2020

Primeiro semestre de 2021

Segundo semestre de 2021

Primeiro semestre de 2022

Segundo semestre de 2022

Ainda não sei

Com a **questão 11**, eu tinha por objetivo conhecer a autopercepção de nível de língua dos inscritos na disciplina, pois, de acordo com experiências empíricas realizadas em semestres anteriores, a maioria não apresenta qualquer certificação:

11. Sabendo que A1 e A2 correspondem aos níveis iniciantes/ básicos; que B1 corresponde ao nível intermediário/independente de caráter iniciante; que B2 corresponde ao nível intermediário/independente de caráter avançado; que C1 e C2 correspondem aos níveis avançados/proficientes, indique seu nível de francês para cada competência:

O objetivo da **questão 12** foi identificar se os inscritos na disciplina atribuem importância e, conseqüentemente, interesse por uma competência específica. Meu intuito a questão 12 foi saber se eles seriam potencialmente engajados no desenvolvimento da CO de forma mais focalizada:

12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compreensão Oral	0	0	0	0	0	0
Produção Oral	0	0	0	0	0	0
Compreensão Escrita	0	0	0	0	0	0
Produção Escrita	0	0	0	0	0	0

Com a **questão 13**, procurei conhecer qual a percepção dos inscitos na disciplina com relação a suas próprias dificuldades no desenvolvimento de competências específicas:

13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).

	1	2	3	4
Escutar e compreender	0	0	0	0
Falar e ser compreendido	0	0	0	0
Ler e compreender	0	0	0	0
Escrever e ser compreendido	0	0	0	0

A seção com **relação à compreensão oral** teve por objetivo conhecer as impressões dos inscitos na disciplina sobre a compreensão oral e seu desenvolvimento afim de identificar suas dificuldades quando confrontados com situações de escuta.

As **questões 14 e 15** são relativas, mais especificamente, à “escuta pedagógica” e à “escuta natural”:

14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?

15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?

Essas duas questões tiveram por objetivo identificar se os inscitos na disciplina percebem que a escuta de um documento oral em sala de aula (escuta pedagógica) é, em geral, recortada, repetitiva e conta com o apoio de questões guias, diferentemente da escuta realizada em meio não pedagógico (escuta natural), que conta com menos direcionamento. Como hipótese para essas questões, as respostas podem sinalizar uma falta de consciência sobre as diferenças entre os dois tipos de situação de escuta.

A **questão 16** procurou identificar as dificuldades dos inscitos na disciplina, quando confrontados com situações de escuta em língua estrangeira:

16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?

Algumas hipóteses para as respostas a essa questão são: velocidade da fala, falta de vocabulário e baixo nível de língua, principalmente no tocante às competências gramaticais



A **questão 17** tem por objetivo verificar se os inscritos na disciplina são capazes de estabelecer etapas quando da escuta de um documento oral:

17.O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?

A hipótese estabelecida é a de que a maioria dos componentes do grupo não tem consciência sobre seus processos de construção de sentido.

Com a **questão 18** busquei identificar se os alunos reconhecem seus pontos fracos e quais eram suas expectativas em relação à escuta de um documento oral:

18.O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?

A **questão 19**, que encerra a seção, teve por objetivo verificar se os inscritos na disciplina tinham o hábito de escutar documentos em francês e, em caso de respostas positivas, se o que eles escutam correspondem às situações de CO com as quais eles serão confrontados:

19.Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:

Como indicado anteriormente, esse questionário foi finalizado pela terceira seção, intitulada **Com relação ao curso de compreensão oral**, que teve por objetivo conhecer as expectativas dos alunos a respeito do conteúdo e desenvolvimento do curso.

Com as **questões 20 e 21**, busquei obter informações a respeito do nível de motivação e engajamento dos inscritos na disciplina com relação ao trabalho direcionado ao desenvolvimento da CO de forma mais específica. Ademais, com a identificação de suas expectativas relacionadas ao curso, a ideia era responder às suas demandas:

20.Porque você se inscreveu nesta disciplina e quer participar da formação para desenvolvimento da compreensão oral?

21.O que você espera aprender ou melhorar com esta formação para a compreensão oral?

O questionário foi disponibilizado via *GoogleForms* em 14 de setembro de 2020, ou seja, dois dias antes do início das aulas. É necessário salientar que todos os alunos inscritos receberam mensagem eletrônica, via e-mail institucional e ferramenta *Avisos* do *Moodle*,

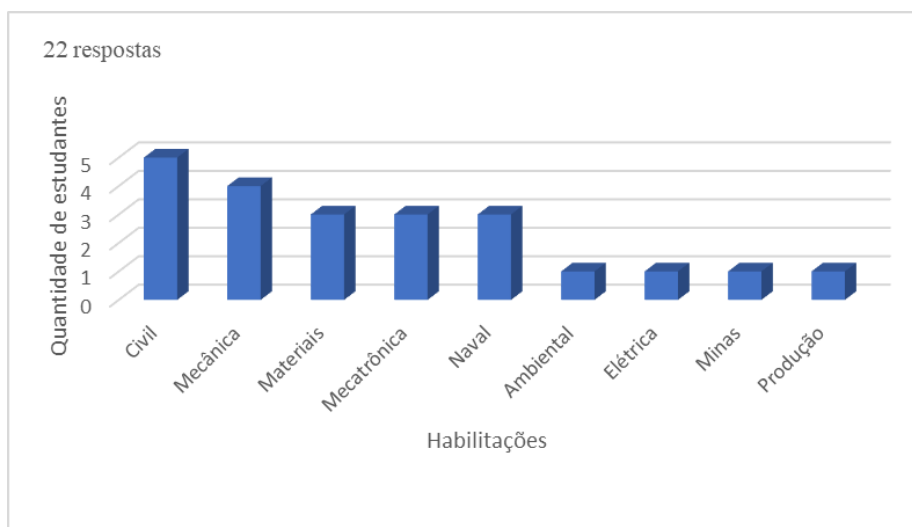
solicitando seu preenchimento antes da primeira aula, a saber, dia 16 de setembro de 2020. Todos os 22 inscritos responderam ao questionário entre os dias 14 e 22 de setembro de 2020.

Os dados obtidos com a aplicação do **Questionário Diagnóstico – Identificação de Perfil FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia** são expostos a seguir, por meio de gráficos, quando oriundos das perguntas fechadas, e tabelas, quando provenientes de perguntas abertas. Essa exposição seguirá a divisão em três seções, de acordo com a estrutura do questionário.

- **Seção 1 - Com relação a você**

Com relação ao perfil acadêmico, identifiquei um primeiro fator de heterogeneidade do grupo, pois os matriculados na disciplina indicaram ser provenientes de diferentes habilitações da Engenharia, como indica a Figura 13:

**Figura 13 - Questão 1 do Questionário Diagnóstico: Em qual habilitação da Poli você está matriculado? Exemplo: eng. civil; eng. mecânica; etc.**

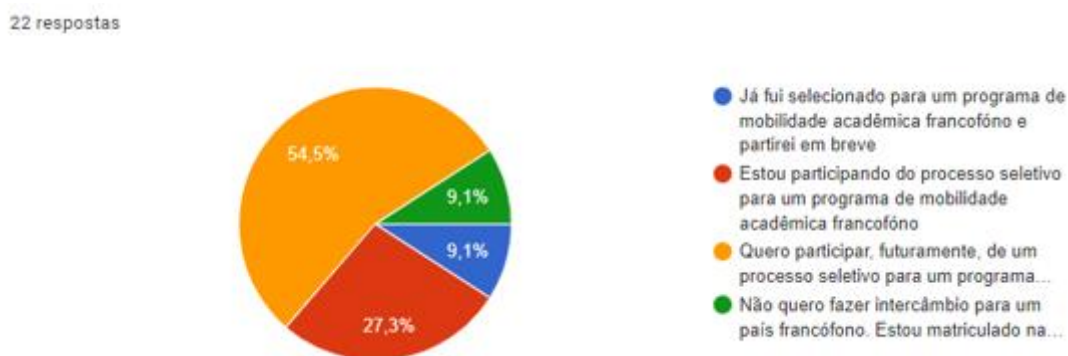


**Fonte: Elaboração própria**

No que diz respeito ao interesse pelos programas de mobilidade acadêmica, conforme Figura 14, 54% dos inscritos indicaram desejar participar de processos seletivos, 27,3% disseram estar participando de processos seletivos no momento do preenchimento do questionário, 9,1% afirmaram já terem sido aprovados em um processo seletivo para um programa de mobilidade no momento do preenchimento do questionário e 9,1% informaram

não ter interesse por programas de intercâmbio, afirmando estarem matriculados na disciplina apenas para estudar língua francesa.

**Figura 14 - Questão 2 do Questionário Diagnóstico: Com relação aos programas de mobilidade acadêmica, marque a opção que corresponde a sua situação**



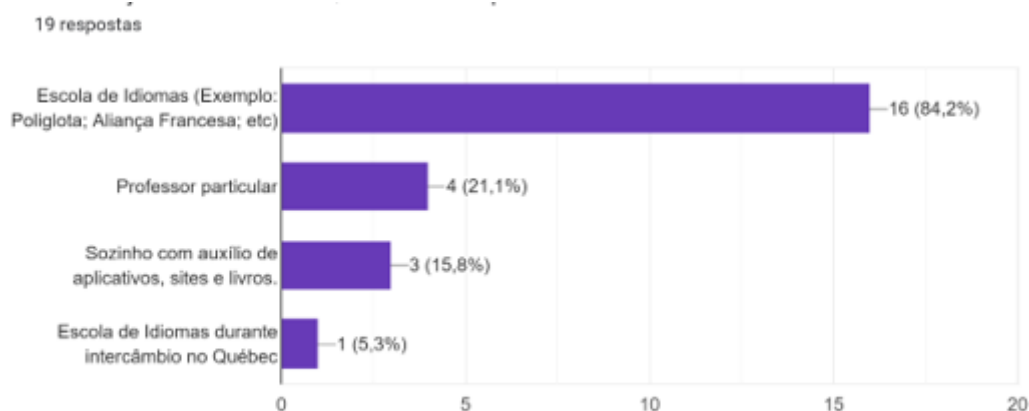
**Fonte: Elaboração própria**

Dos 9,1% que indicaram já terem sido selecionados por um programa de mobilidade acadêmica, todos informaram que foram selecionados para o Duplo Diploma.

Com relação ao nível linguístico da turma, identificamos outro fator de heterogeneidade, pois 86,4% da turma indicou já ter estudado francês antes de cursar a disciplina e 13,6% informou não ter estudado a língua anteriormente, tendo se matriculado como forma de ter um primeiro contato com a língua francesa.

Dentre os membros da turma que indicaram já ter estudado francês, 84,2% informaram ter cursado francês em escolas de idiomas, 21,1% disseram ter contratado professor particular e 15,8% estudaram sozinhos, com auxílio de aplicativos, conforme observa-se na Figura 15 a seguir:

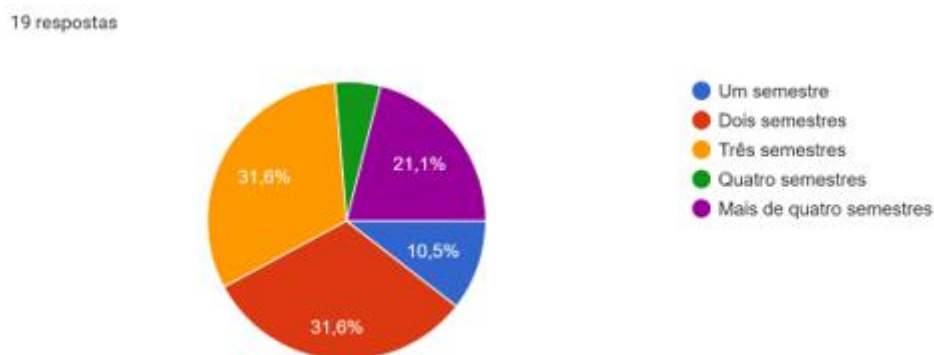
**Figura 15 - Questão 6 do Questionário Diagnóstico: Se você já estudou francês antes, informe a modalidade**



**Fonte: Elaboração própria**

A esses membros da turma, também foram solicitadas informações sobre a quantidade de semestres cursada e a grande maioria indicou ter cursado menos de três semestres de francês, conforme ilustrado na Figura 16:

**Figura 16 - Questão 7 do Questionário Diagnóstico: Se você já estudou francês, informe por quanto tempo**

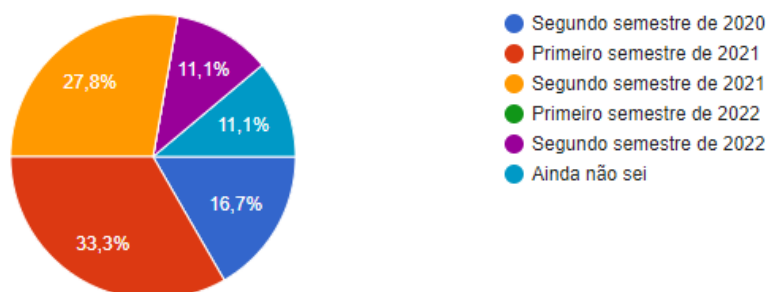


**Fonte: Elaboração própria**

Com relação aos exames de proficiência em francês, 95% da turma declarou não ter certificação e 85% disse ter intenção de fazer as provas futuramente. Dentre estes últimos, 33,3% apontou o primeiro semestre de 2021 como estimativa para a realização dos testes de proficiência e 27,8% indicou o segundo semestre de 2021 (Figura 17) sugerindo a inscrição na disciplina como uma forma de preparação para os exames.

**Figura 17 - Questão 10 do Questionário Diagnóstico: Se pretende fazer um exame de certificação, estime uma data**

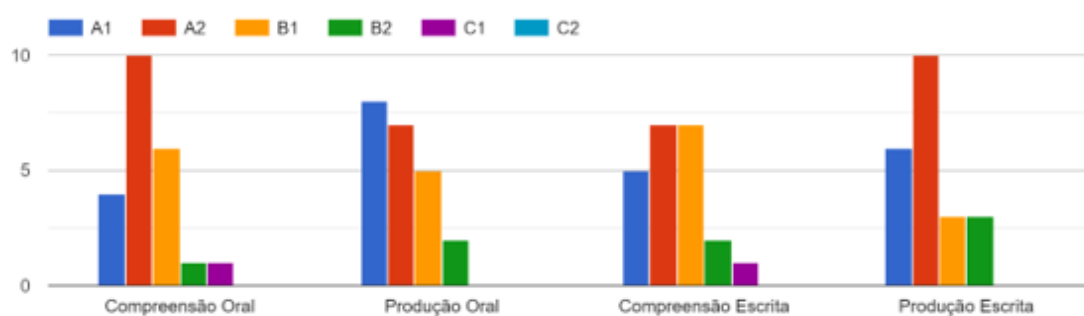
18 respostas



**Fonte: Elaboração própria**

No tocante a autodeclaração de nível linguístico solicitada na questão 11, identifiquei uma turma predominantemente iniciante, com a maioria dos alunos se declarando A2 para compreensão oral e produção escrita, A1 para Produção Oral e A2/B1 para compreensão escrita, conforme é possível observar na Figura 18.

**Figura 18 - Questão 11 do Questionário Diagnóstico: Sabendo que A1 e A2 correspondem aos níveis iniciantes/básicos; que B1 corresponde ao nível intermediário/independente de caráter iniciante; que B2 corresponde ao nível intermediário/independente de caráter avançado; que C1 e C2 correspondem aos níveis avançados/proficientes, indique seu nível de francês para cada competência:**

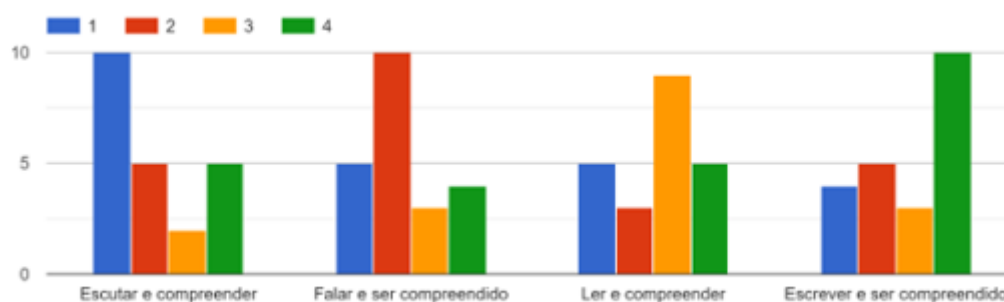


**Fonte: Elaboração própria**

Sobre a percepção das compreensões oral e escrita e produções oral e escrita, perguntei o que achavam mais importante e mais difícil desenvolver. A maioria dos alunos atribuiu maior grau de importância e maior de dificuldade ao desenvolvimento da compreensão e produção orais, o que nos levou a interpretar como possível interesse pelo desenvolvimento da competência de compreensão oral, foco do curso proposto.

Na Figura 19, escutar e ser compreendido, ou seja, a compreensão oral, é apontado com grau de importância 1, pela maioria dos alunos. Observa-se ainda que falar e ser compreendido, ou seja, a produção oral, é apontado como grau de importância 2 pela maioria.

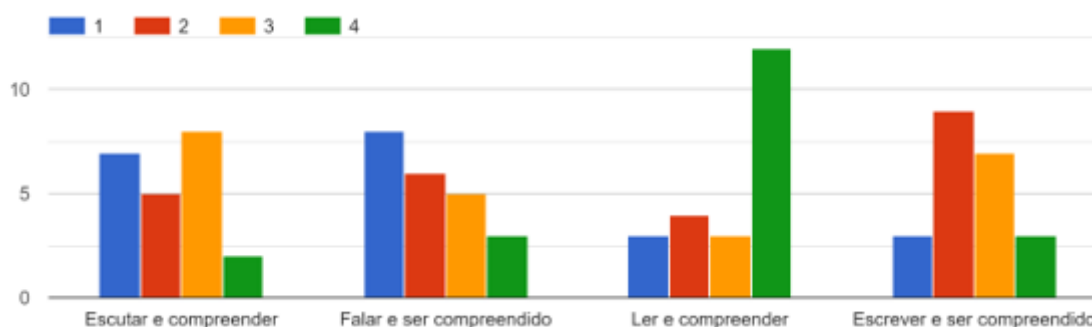
**Figura 19 - Questão 12 do Questionário Diagnóstico: Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)**



Fonte: Elaboração própria

Na Figura 20, a produção oral é apontada com grau de dificuldade um, pela maioria dos alunos e a compreensão oral é o segundo elemento mais apontado com grau de dificuldade um. É possível observar ainda que a produção escrita é apontada como grau de importância dois pela maioria.

**Figura 20 - Questão 13 do Questionário Diagnóstico: Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil)**



Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas obtidas na primeira seção do questionário, cujo objetivo foi traçar o perfil acadêmico e linguístico da turma, identifiquei um grupo heterogêneo, tanto academicamente, com alunos provenientes de diferentes habilitações da engenharia, quanto em

relação ao conhecimento de língua francesa, com diferentes modalidades e níveis de formação, além de identificar a presença de iniciantes. Um fator positivo, identificado nas respostas, foi a atribuição de importância à compreensão oral, pois entendemos que essa percepção facilitaria o engajamento do grupo na realização das atividades.

- **Seção 2 - Com relação à compreensão oral**

A segunda seção do questionário me ajudou a conhecer as impressões da turma para melhor orientar as ações pedagógicas posteriormente desenvolvidas ao longo do curso.

Como mencionado no início da exposição do perfil do grupo, 22 alunos responderam ao questionário. Levando em conta que os dados são provenientes apenas de perguntas abertas e considerando a variedade de informações, agrupei as respostas a partir da identificação de termos utilizados pelos respondentes. Para tal, utilizei um esquema de cores e destaques para evidenciar informações semelhantes e, então, nomeá-las.

Apenas a título de exemplo, trago o Quadro 12, que serviu de base para a organização dos agrupamentos de uma das questões abertas:

**Quadro 12 - Exemplo do procedimento para nomeação de agrupamentos de informações em perguntas abertas do Questionário Diagnóstico**

Neste caso, aumentar nosso <b>vocabulário</b> acerca de um determinado tema
<b>Treinar os ouvidos para entender falantes nativos</b>
<b>melhorar minha compreensão</b>
<b>Familiarização com o idioma</b>
Também auxilia na <b>pronúncia</b> e <b>variações linguísticas</b> , adicionando ao entendimento de um conhecimento (palestra) em idioma estrangeiro e seu <b>vocabulário específico</b>
<b>Acostumar-se a ouvir o idioma, tornando mais fácil sua compreensão</b>
<b>Usufruir de tais conteúdos, seja apenas por lazer ou seja num possível aproveitamento de estudos.</b>
<b>Manter contato com a língua</b> e estar sempre aprendendo mais sobre enquanto consumo outro conteúdo que provoca interesse
<b>Conhecer mais vocabulário, treinar a compreensão oral e manter mais contato com a língua.</b>
<b>Conhecer mais sobre outra cultura e outra língua, além de adquirir novos conhecimentos</b>
<b>Praticar o francês.</b>
<b>Ter mais conteúdo para consumir, seja na internet ou na vida em geral</b>

fora da aula naturalmente vou buscar coisas do meu interesse na língua estrangeira. - mudar o ambiente no qual estou inserido, fora da aula tudo é português e quase nada estrangeiro; - treinar a escuta deliberada e presente, ouvimos mt por ouvir, ficamos na superficialidade da escuta, escutamos de maneira desfocada; - raciocinar, na língua estrangeira, sobre a mídia; - se acostumar com a escuta da língua
Conseguir entender o foco da palestra e conseguir articular sobre
aprender francês para o delf b2
Imersão para habituar ao ritmo de conversa de nativos, fixar vocabulário e acostumar com sons
Melhorar compreensão oral e pronúncia.
O acesso a esses materiais em situações externas às aulas mantém o aluno em contato mais recorrente com a língua, ajudando nas competências treinadas em sala.
Os objetivos são ter o contato maior com a língua e ampliar o vocabulário.
O mesmo motivo de vídeos, além de conseguir um vocabulário específico de um contexto, como o acadêmico.
Ter o contato com a língua estrangeira, vocabulário, e treinar o " escutar e compreender "
Pôr em prática o aprendido em sala de aula.

Agrupados e organizados, esses dados foram dispostos em quadros que indicam a pergunta em questão, o nome do agrupamento de informações, o número de ocorrências do agrupamento e traz alguns exemplos de respostas, conforme exemplo, a seguir:

**Quadro 13 - Exemplo de organização dos dados obtidos por meio de perguntas abertas: Questionário Diagnóstico**

Questão: aponta a pergunta de referência		
Agrupamento	Ocorrências	Exemplos de respostas
Indica o nome dado ao agrupamento a partir da recorrência de informações ou termos identificados nas respostas	Informa a quantidade de vezes em que houve menção a informações relativas ao agrupamento	Apresenta trechos retirados das respostas obtidas

É necessário esclarecer que o número de ocorrências excede o número de respostas obtidas, pois um mesmo respondente pode ter fornecido informações diferentes, conforme ilustrado no Quadro 12, que exemplifica o procedimento para agrupamento de informações de uma dada questão.

Com relação à seleção dos exemplos, considerei respostas com palavras únicas, trazendo um único exemplo, e respostas mais longas, com necessidade de interpretação para identificar a informação.



Após esse esclarecimento sobre os procedimentos de organização dos dados obtidos a partir de perguntas abertas, dou prosseguimento à caracterização do perfil do grupo.

Nas perguntas sobre os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira, identifiquei três principais respostas recorrentes relacionando a escuta à aquisição de vocabulário, à melhoria da pronuncia e à melhoria da compreensão oral.

**Quadro 14 - Dados obtidos: Questão 14 do Questionário Diagnóstico**

<b>14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?</b>		
<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Melhoria da compreensão oral	12	- Áudios e vídeos ajudam o aluno a treinar sua capacidade de compreensão de diálogos - Aprender a compreender melhor a língua francesa - Conseguir compreender a conversa em questão - Treinar os ouvidos para entender falantes nativos
Pronuncia	7	- Aprender a pronuncia das palavras - Principalmente por conta da <i>liaison</i>
Vocabulário	4	- Aprender palavras novas
Contato com a língua francesa	3	-Experiência com a língua estrangeira -Exposição - Expandir o acesso a conteúdo em língua francesa
Motivações diversas	4	-Facilitar o aprendizado com situações quase práticas. -Aprender francês para o delf b2 -Estudar em outro país - Compreender a ideia central do assunto
Produção Oral	2	- Me expressar melhor quando precisar falar em francês.

O agrupamento **Motivações diversas**, proposto no Quadro 5, reúne respostas com apenas uma ocorrência e que não puderam ser enquadradas em outros agrupamentos. Assim, é possível observar que apenas um estudante sinalizou o conteúdo da mensagem como objetivo das atividades de escuta em sala de aula.

Com relação às respostas apontando que a escuta treina o ouvido e melhora a compreensão, não houve indicação de quais seriam os aspectos desse treino ou melhora.

Quando perguntados sobre os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira (**questão 15**), os respondentes relacionaram a escuta em ambiente externo à sala de aula ao contato com a língua francesa, à melhoria da compreensão oral e à aquisição de vocabulário.

Quadro 15 - Dados obtidos: Questão 15 do Questionário Diagnóstico

15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?		
Agrupamentos	Ocorrências	Exemplos de respostas
Contato com língua francesa	9	- Familiarização com o idioma - Ter o contato com a língua estrangeira
Melhoria da compreensão oral	7	- Acostumar-se a ouvir o idioma, tornando mais fácil sua compreensão - Treinar a escuta deliberada e presente, ouvimos mt por ouvir
Vocabulário	7	- Aumentar nosso vocabulário acerca de um determinado tema - Conseguir um vocabulário específico de um contexto, como o acadêmico.
Motivações diversas	5	- Aprender francês para o delf B2 Pôr em prática o aprendido em sala de aula. - Variações linguísticas - Acostumar com sons
Conteúdo	3	- Conseguir entender o foco da palestra e conseguir articular sobre - Ter mais conteúdo para consumir, seja na internet ou na vida em geral

Ainda sobre a **questão 15**, apenas três respostas associaram o consumo de áudios e vídeos fora da sala de aula ao conteúdo tratado por essas mídias.

Quando perguntados sobre suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral ou de uma situação de comunicação oral, foco da **questão 16**, a turma apontou a falta de **Vocabulário** e a **Velocidade da fala** como maiores impeditivos para a compreensão. Houve, ainda, algumas indicações relacionadas à **Pronúncia**.

Quadro 16 - Dados obtidos: Questão 16 do Questionário Diagnóstico

16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?		
Agrupamentos	Ocorrências	Exemplos de respostas
Vocabulário	13	- Entender o significado dos verbos - Vocabulário desconhecido - Entender vocabulários específicos de um tema - Palavras pouco utilizadas
Velocidade da fala	11	- Às vezes me perco no conjunto de palavras se são ditas rapidamente - Identificar as palavras (velocidade) - Diálogos mais rápidos - A velocidade da pronúncia

Esse quadro continua...

<b>16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?</b>		
<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Pronúncia	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acredito que a forma na qual as palavras se ligam e podem se tornar incompreensíveis.</li> <li>- Sons que se confundem</li> <li>- Diferenciar palavras de pronúncia semelhantes entre si</li> <li>- Velocidade da pronúncia</li> <li>- Sotaque</li> </ul>
Conteúdo	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o assunto/contexto é desconhecido</li> <li>- Acompanhar a linha de raciocínio na língua estrangeira em questão</li> </ul>
Dificuldades diversas	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu tenho que prestar bastante atenção no que a pessoa está falando, se eu me distraio um pouco, perco parte da fala</li> <li>- Quando não é possível ver a pessoa que está falando</li> </ul>

Fim do quadro.

Ressalto, no Quadro 16, o agrupamento **Dificuldades diversas**, pois um respondente mencionou a impossibilidade de ver o falante como obstáculo para a compreensão, sugerindo preferência para compreensão oral a partir de vídeos. Com relação ao agrupamento **Conteúdo**, um respondente apontou o desconhecimento do assunto tratado, sugerindo falta de conhecimento prévio como fator de dificuldade quando da escuta de um documento oral.

Sobre o que fazem quando precisam compreender um documento oral em francês (**questão 17**), a turma indicou a **Repetição** como melhor solução para compreender um documento oral, bem como a utilização de diferentes tipos de legendas, sugerindo a leitura/escrita e a tradução como recursos principais para a compreensão oral.

Quadro 17 - Dados obtidos: Questão 17 do Questionário Diagnóstico

17.O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?		
Agrupamentos	Ocorrências	Exemplos de respostas
Repetição	11	- Repito a escuta até compreender integralmente o documento - Se não consigo entender na primeira vez reouço o documento
Ações diversas	5	- Procuo ver vocabulário e formação de frases - Procuo ver a pronúncia - Garanto que estou em um ambiente silencioso - Reflito sobre o contexto em que se passa a situação e para restringir os tipos de palavras para cada contexto - Aumento o volume
Legenda sem indicação de idioma	4	- Procuo alguma legenda - Utilizo legendas quando disponível
Legenda em português ou inglês (idioma de fluência)	3	- Ativar legendas em outro idioma mais conhecido
Legenda em francês	3	- Vejo/ ouço com legendas em francês - Busco transcrições do áudio para acompanhar
Diminuição da velocidade	3	- Assisto pausadamente - Reduzo a velocidade de reprodução
Atenção	3	- Apenas fico atento para escutar - Presto o máximo de atenção possível
Fazer anotações	2	- Tento escrever o que a pessoa fala - Tentar transcrever e traduzir o que não houver entendido

Saliento o agrupamento **Ações diversas**, no qual é possível observar apenas uma ocorrência relacionada à identificação do contexto e de palavras específicas, sugerindo a identificação de palavras-chave a partir de um dado contexto. Ainda sobre esse agrupamento, identifica-se a presença de práticas escolares na indicação de leitura de perguntas antes da escuta.

Com relação ao que achavam necessário para melhorar ou desenvolver a compreensão oral (**questão 18**), quase todas as respostas apontaram um maior contato com a língua, o treino e prática. Três respondentes indicaram a produção oral e a conversação como fatores para melhoria da compreensão oral e houve uma ocorrência relacionada a necessidade de *decorar o significado de verbos*.

**Quadro 18 - Dados obtidos: Questão 18 do Questionário Diagnóstico**

<b>18.O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?</b>		
<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Treino e prática	13	- Ouvir mais conteúdos na língua, além de praticar a língua - Praticar muito e ouvir muito
Contato com a língua	6	- Ter contato contínuo com a língua. - Ter contato com mais conteúdo áudio e/ou visual em francês
Conversação	3	- Grupo no discordo para alunos conversarem em francês fora da aula
Fatores diversos	3	- Acredito que repetições e diálogos - Acredito que decorar o significado de verbos - Conseguir compreender uma maior variedade de documentos orais

Quando perguntados sobre o hábito de escutar documentos orais em francês, sete respondentes indicaram não ter hábito de praticar a compreensão oral em francês. Houve, ainda, sete ocorrências apontando para o consumo de filmes e séries e seis ocorrências para o consumo de *podcasts*.

**Quadro 19 - Dados obtidos: Questão 19 do Questionário Diagnóstico**

<b>19.Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:</b>		
<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Não tem o hábito	7	
Frequentemente documentos de imagens	7	- Filmes - Séries - Jornal francês na internet
Frequentemente documentos de áudio	6	- Podcasts - Músicas
Práticas diversas	2	- Eu pratico francês frequentemente com meu amigo, geralmente no formato da prova oral do DELF - Meu principal contato com documentos orais ocorre em aula

A partir das respostas obtidas nessa segunda seção do questionário, cujo objetivo foi apreender as impressões da turma sobre a compreensão oral, identificamos um grupo que, de modo geral, associa a compreensão oral ao desenvolvimento da produção oral e à aquisição de vocabulário, utilizando a leitura, tradução, repetição e pausas como recursos para a compreensão. Essas respostas sinalizam confirmação de minhas primeiras hipóteses, ou seja,

de que não há clareza ou sistematização, por parte dos estudantes, quando confrontados com situações de escuta.

- **Seção 3 - Com relação ao curso de compreensão oral**

A terceira seção do questionário me permitiu identificar as expectativas e objetivos que motivaram os estudantes a se matricularem na disciplina. Constatei que parte dos matriculados acreditou estar se inscrevendo em um curso de francês geral, enquanto outros se inscreveram como forma de ter um primeiro contato com a língua.

Quando perguntados sobre os motivos pelos quais se inscreveram na disciplina **FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia**, a maior parte das ocorrências estavam relacionadas ao interesse em participar de um programa de intercâmbio. Sete ocorrências indicaram o interesse em aprender ou aprimorar a língua francesa sem motivações relacionadas à mobilidade acadêmica. A turma apresentou duas respostas recorrentes, indicando desejo de aprender ou desenvolver a língua francesa e apontando o desejo em apresentar a candidatura a um programa de intercâmbio. Uma das respostas indicou a necessidade de atingir o nível B2 para a realização de exame de proficiência, demonstrando desconhecimento dos objetivos do curso.

**Quadro 20 - Dados obtidos: Questão 20 do Questionário Diagnóstico**

<b>20. Porque você se inscreveu nesta disciplina e quer participar da formação para desenvolvimento da compreensão oral?</b>		
<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Interesse em mobilidade	10	- Ajudar a comunicar durante o intercâmbio - Estou participante de um processo seletivo para duplo diploma
Aprender francês	7	- A disciplina oferece uma oportunidade para aprofundar meus estudos...de treinar as competências de compreensão e comunicação - Pois queria aprender francês e ter mais contato, mas acho que vou trancar, achei que era iniciante
Francês acadêmico	4	- Gostaria de desenvolver meu francês em um aspecto mais acadêmico - Aprender vocabulário específico de engenharia
Exames de proficiência	2	- Quero atingir o nível b2 quando for fazer meu teste de nível

Destacamos o agrupamento **Francês acadêmico**, que contou com quatro ocorrências, sendo uma delas relacionada à aquisição de vocabulário específico da engenharia, o que demonstra que esses alunos tinham a noção do que seria tratado no curso, embora fizessem

associações simples (francês acadêmico é igual a estudar o *vocabulário específico para engenharia*). Dois respondentes demonstraram saber que o contexto acadêmico era o foco da disciplina, indicando que ela oferecia conhecimento de *francês focado na formação em engenharia* e que iria adaptar para *utilizar o francês no meio acadêmico*.

A partir da última pergunta do questionário, sobre o que esperavam aprender ou melhorar com o curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia (questão 21)**, identifiquei dois agrupamentos mais recorrentes indicando o desejo, de forma genérica, de melhorar o francês. Também de forma genérica, houve ocorrências relacionadas à melhoria da compreensão oral. Reforço o agrupamento **Produção oral**, que, com três ocorrências, apontou para a compreensão oral como caminho para desenvolvimento da produção oral.

**Quadro 21 - Dados obtidos: Questão 21 do Questionário Diagnóstico**

<b>21.O que você espera aprender ou melhorar com esta formação para a compreensão oral?</b>		
<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Língua francesa como um todo	6	- Espero sair de um nível básico como estou hoje, - Meu nível de francês - Minha fluência - Habilidades básicas de compreensão e escrita do idioma
Compreensão	5	- Conseguir entender melhor - Conseguir compreender em sua totalidade aulas e conversas quotidianas em francês
Vocabulário	4	- Adquirir vocabulário específico - Ampliar vocabulário
Produção oral	3	- Espero me comunicar melhor em francês - Pretendo ter melhor mobilidade no momento da fala - Aprender aspectos que deixariam minha fala mais natural
Contexto acadêmico	2	- Aprender sobre como se organiza o sistema de ensino francês em cursos de engenharia - Espero me comunicar melhor em francês no meio acadêmico

A partir das respostas obtidas na terceira seção do questionário, foi possível perceber que a turma, de modo geral, não tinha clareza a respeito dos objetivos da disciplina, relacionando-a aos cursos regulares de língua a partir dos quais construíram suas experiências.

O **Questionário Diagnóstico – Identificação de Perfil FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia** me ajudou a conduzir a concertação do curso com o intuito de propor uma formação mais significativa para os inscritos na disciplina visando ao

desenvolvimento da compreensão oral. De imediato, as informações obtidas por meio desse questionário serviram de base para a elaboração da **Atividade *Présentation de Cours*** (APENDICE B), que será apresentada a seguir.

### **b. Atividade *Présentation de Cours***

Como informado anteriormente, a **Atividade *Présentation de Cours*** integrou a primeira etapa do curso e, juntamente com o questionário, serviu à caracterização da turma no tocante às percepções relacionadas à CO. Figurando como uma primeira atividade de compreensão oral, ela foi composta por:

- Vídeo gravado pela professora-pesquisadora fornecendo informações, em francês, sobre o desenvolvimento do semestre. Com duração de 2min51, ele foi elaborado em comum acordo com a professora responsável pela disciplina **FLM0199** e tinha o objetivo de apresentar a disciplina à turma, dar informações a respeito das formas de trabalho, avaliações e datas. Seu conteúdo foi organizado de forma a substituir os programas de curso impressos que, em geral, são distribuídos aos estudantes no início do semestre. O detalhamento das características do vídeo em questão consta no **Registro de análise pedagógica<sup>107</sup> *Présentation de Cours***:

#### **Registro de análise pedagógica *Présentation de Cours***

Título: *Présentation de Cours*

Localização: <https://youtu.be/gixOMckH8II>

Duração: 2min51seg

Detalhamento da duração em relação às subdivisões

0min – Bienvenu(e)s au cours Français pour la Mobilité Académique en Ingénierie; 0min29seg – Comment les cours seront-ils développés ?; 0min56 seg – Quel est l’objectif général du cours ? ; 1min33seg – Quels sont les supports et les thématiques du cours ?; 1min56seg – Quels sont les méthodes d’évaluation ?; 2min10seg – A ne pas oublier !!!

Assunto tratado

Apresentação do programa da disciplina FLM0199 – Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia oferecida no segundo semestre de 2020. Informações concernentes ao desenvolvimento do curso; ao objetivo geral da disciplina; aos materiais utilizados e às temáticas trabalhadas; aos métodos de avaliação; a informações prática, tais como calendário do curso, plataforma de encontros síncronos e utilização do Moodle.

---

<sup>107</sup> Na **Sobre a seleção dos documentos orais**, trataremos mais especificamente dos registros de análise pedagógica, apontando seus objetivos gerais ao longo da elaboração do curso.



#### Características do documento

Documento é destinado aos alunos inscritos na disciplina FLM0199 – Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia oferecida no segundo semestre de 2020. Há apenas uma interlocutora, tratando-se de um monólogo. Há textos escritos na tela que funcionam como subtítulos e que introduzem os pontos tratados no vídeo. A interlocutora apresenta e explica os pontos introduzidos pelos subtítulos e fala de maneira clara e pausada.

#### Características do texto

A estagiária da disciplina apresenta e explica a organização da disciplina FLM0199 – Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia aos alunos inscritos no segundo semestre de 2020. Para tal, ela responde a questões colocadas em texto escrito na tela. Assim, o vídeo está organizado em um sistema questão/resposta.

#### Lista de unidades de informação

O vídeo está cortado em cinco subtítulos que permitem a formulação das unidades seguinte:

Bienvenu(e)s au cours Français pour la Mobilité Académique en Ingénierie !  
 Comment les cours seront-ils développés ?  
 Quel est l'objectif général du cours ?  
 Quels sont les supports et les thématiques du cours ?  
 Quels sont les méthodes d'évaluation ?  
 A ne pas oublier !!!

- Uma questão de compreensão, disponibilizada em um documento intitulado **Ficha de Compreensão**<sup>108</sup> *Présentation de Cours*, que levou os estudantes a registrarem as informações apresentadas no vídeo.
- Questões de reflexão agrupadas em uma **Ficha Reflexiva** *Présentation de Cours* e que tiveram por foco levar os estudantes a refletirem sobre essa primeira atividade de escuta e compreensão.

Essa atividade foi disponibilizada na plataforma *Moodle* e executada na primeira aula síncrona do curso, em 16 de setembro de 2020, com instruções específicas que orientavam sua realização, conforme observa-se na Figura 21:

---

<sup>108</sup> Na **Detalhamento das atividades** trataremos mais especificamente das fichas de Compreensão e Reflexiva, apontando seus objetivos gerais ao longo do curso.

**Figura 21 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 16 de setembro de 2020.**

Cours du 16/09/2020 - Pour faire en cours



1 Visionnez la vidéo "Présentation du Cours" .



2 Répondez aux questions de compréhension de la vidéo - "Présentation du Cours" disponible sur le lien: <https://forms.gle/VaAYwirLMmJ9ZVj5A>

3 Discutez en groupe les questions suivantes

- La proposition du cours est d'accord avec vos attentes ?
- Pourquoi voulez-vous étudier en France ?

**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**

Após assistirem ao vídeo uma única vez, como orienta o enunciado *1. Visionnez la vidéo "Présentation de Cours"*, solicitei aos estudantes que seguissem para um formulário no *GoogleForms*, instrução presente no enunciado *2 Répondez aux questions de compréhension de la vidéo - "Présentation de Cours" disponible sur le lien: <https://forms.gle/VaAYwirLMmJ9ZVj5A>*. Esse formulário dava acesso à **Ficha de Compreensão *Présentation de Cours*** e à **Ficha Reflexiva *Présentation de Cours***.

A **Ficha de Compreensão *Présentation de Cours***, apresenta um único enunciado, conforme Figura 22:

Figura 22 - Captura de tela *GoogleForms* referente à Ficha de Compreensão *Présentation de Cours*



Activité vidéo Présentation du Cours  
Semaine 1 - du 16 au 22 septembre

Esta seção tem por objetivo registrar a sua compreensão

Após ter assistido ao vídeo de Apresentação do Curso, escreva um parágrafo explicando o que você compreendeu: \*

Sua resposta

Fonte: Captura de tela *GoogleForms*, arquivo pessoal

Com essa solicitação aberta, meu objetivo foi identificar quais informações a turma depreenderia com uma única escuta (PARPETTE, 2008) das unidades que compunham o vídeo, conforme consta no **Registro de análise pedagógica *Présentation du Cours***, reproduzido anteriormente.

Em seguida, os estudantes foram convidados a refletir sobre o processo de compreensão realizado respondendo às questões da *Fiche Reflexiva – Activité Présentation du Cours*, composta por quatro enunciados e também disponibilizada no *GoogleForms*, conforme Figura 23:

**Figura 23 - Captura de tela GoogleForms, referente à Ficha Reflexiva *Présentation de Cours*.**

Fiche Réflexive ✕ ⋮

Esta seção tem por objetivo registrar suas impressões a respeito do seu processo de compreensão

Quais elementos presentes no vídeo facilitaram sua compreensão? \*

Texto de resposta longa

---

Quais elementos presentes no vídeo dificultaram sua compreensão? \*

Texto de resposta longa

---

Sabendo que 1 indica nada satisfeito e 5 indica muito satisfeito, indique seu nível de satisfação com a sua compreensão? \*

1            2            3            4            5

Numerando de 1 a 5, faça uma lista com objetivos visando desenvolver/aprimorar sua competência de compreensão oral: \*

Texto de resposta longa

---

**Fonte:** Captura de tela *GoogleForms*, arquivo pessoal

O objetivo da primeira questão foi identificar quais elementos presentes no vídeo poderiam facilitar sua compreensão, enquanto a segunda pergunta focalizou as dificuldades que surgiram durante escuta. O terceiro enunciado teve como objetivo obter informações sobre o grau de satisfação em relação à própria compreensão e fomentar discussões sobre diferentes níveis de compreensão que, por sua, são possíveis e aceitáveis. A última solicitação buscou identificar quais eram as prioridades dos estudantes em se tratando de desenvolvimento da compreensão oral

Os dados obtidos com a execução da **Atividade *Présentation de Cours*** são expostos a seguir, por meio de gráficos, quando oriundos de perguntas fechadas, e tabelas, quando provenientes de perguntas abertas. Com relação às perguntas abertas, agrupei as respostas recorrentes a partir da identificação de termos utilizados pelos respondentes e utilizei um esquema de cores para destacar informações semelhantes e, então, nomeá-las, conforme indicado anteriormente no Quadro 12 (p.151). Agrupados e organizados, esses dados foram dispostos em tabelas que indicam a pergunta em questão, o nome do agrupamento de

informações, o número de ocorrências do agrupamento e traz alguns exemplos de respostas, conforme exemplo no Quadro 13 (página 152).

É necessário ressaltar que essa atividade de compreensão foi proposta em português, língua materna do grupo, para evitar dificuldades de compreensão e produção escrita. A turma foi informada de que poderia responder tanto em português, quanto em francês.

Retomando o início dessa descrição, a **Atividade *Présentation de Cours*** foi disponibilizada na plataforma *Moodle* e executada na primeira aula síncrona do curso, em 16 de setembro de 2020, empregando, também, a ferramenta *GoogleForms*. No tocante à **Ficha de Compreensão *Présentation de Cours***, composta por um único enunciado, obtive vinte respostas:

**Quadro 22 - Dados obtidos: Ficha de Compreensão *Présentation de Cours***

<b>Após ter assistido ao vídeo de <i>Présentation de Cours</i>, escreva um parágrafo explicando o que você compreendeu</b>		
<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Introdução do vídeo	11	- Hyanna é aluna de doutorado da professora Heloisa e vai nos acompanhar ao longo do semestre - O vídeo apresenta o curso. Hyanna explicou que ela realiza um doutorado na área de intercâmbios para a graduação
Carga horária	6	- Serão 30 horas de curso
Foco mobilidade acadêmica	19	- A Hyanna nos acompanhará no curso, que focará na parte de compreensão oral da língua francesa - parte mais exigida na parte acadêmica - As aulas tem como foco o contexto acadêmico
Foco na área da engenharia	13	- As aulas serão focadas na parte acadêmica da engenharia - Em especial o de engenharia
Foco na compreensão oral	12	- Trabalharemos principalmente com a compreensão oral - A disciplina tem como objetivo desenvolver a compreensão oral dos alunos
Modalidade e formas de trabalho	15	- Terão as atividades on-line e as que serão feitas após e antes do curso. - Il y aura des cours en ligne et des activités dirigées - La participation dans le cours sur google meets sont obligatoires - A disciplina é dividida entre atividades on-line e as atividades pelo moodle ou google forms.

Esse quadro continua...

Após ter assistido ao vídeo de <i>Présentation de Cours</i> , escreva um parágrafo explicando o que você compreendeu		
Agrupamentos	Ocorrências	Exemplos de respostas
Uso de áudio/vídeo	12	- Áudios e vídeos serão as principais ferramentas de ensino
Avaliação	13	- Todas as atividades durante o curso comporão a nota final da disciplina - O método avaliativo será através da participação das aulas e atividades desenvolvidas
Informações finais	11	- Horário, local e conteúdo do curso são apresentados: 11:00 até 13:00 nas quartas-feiras, de 16/09 até 16/12.
Compreensão incorreta	1	-Usaremos a modalidade oral para as aulas e proposição de atividades e avaliações serão feitas na forma escrita
Indicação de não compreensão	1	Obs: não entendi a última frase sobre o forms preenchido com nosso perfil.

Fim do quadro.

Em onze ocorrências, houve menção à introdução do vídeo, identificando a relação da locutora com a disciplina e/ou apontando que o objetivo do vídeo é explicar o funcionamento da disciplina, informações contidas na unidade de informação *Bienvenu(e)s au cours Français pour la Mobilité Académique en Ingénierie !*

Em dezenove respostas, houve indicação de que o foco da disciplina seria o contexto acadêmico. Em quinze respostas, identifiquei informações referentes à modalidade de aula on-line, com atividade dirigidas utilizando ferramentas digitais. Houve cinco ocorrências indicando a carga horária de 30 horas. Essas informações compõem a unidade *Comment les cours seront-ils développés.*

As informações da unidade de informação *Quel est l'objectif général du cours ?* constam nos agrupamentos **Foco na engenharia**, com treze ocorrências, e **Foco na compreensão oral**, com doze ocorrências. Em doze das respostas obtidas, houve menção ao uso de áudios e de vídeos durante as aulas, informação da unidade *Quels sont les supports et les thématiques du cours ?*

Sobre as formas de avaliação, informação da unidade *Quels sont les méthodes d'évaluation?*, treze respostas apontaram que a participação e a realização de atividades seriam utilizadas para compor a nota final. O agrupamento **Informações finais** diz respeito às datas de início e/ou final do curso e/ou ao horário da disciplina e/ou à orientação de não faltar às aulas, que figuraram na unidade *A ne pas oublier!*, e contou com onze ocorrências.

Com base na leitura e na análise de todas as respostas obtidas com a **Ficha de Compreensão *Présentation de Cours***, inseri dois agrupamentos: **Compreensão incorreta**, com uma ocorrência, que se refere à informação errada de que usaríamos modalidade oral para

as aulas e que atividades e avaliações seriam feitas na forma escrita; e **Indicação de não compreensão**, também com uma ocorrência, indicando dúvidas sobre a informação anotada.

Esses dados apontam que houve compreensão das informações apresentadas no vídeo, sendo a turma capaz de resumi-las de modo satisfatório e coerente.

Com relação à *Ficha Reflexiva – Activité Présentation du Cours*, também foram obtidas vinte respostas. Quando perguntados sobre quais elementos facilitaram a compreensão do vídeo *Présentation du cours* (**questão 1**), a calma, a forma lenta, a forma clara e as pausas da fala foram respostas recorrentes e que sugerem associação da compreensão unicamente ao ritmo da fala. Quatro ocorrências apontaram o vocabulário fácil ou conhecido como elemento facilitador. Ainda sobre o agrupamento **Vocabulário**, ressaltou uma ocorrência para indicação de reconhecimento de palavras-chave *Googlemeet* et *Googleforms* como elemento que facilitou a compreensão.

**Quadro 23 - Dados obtidos: Ficha Reflexiva – Activité Présentation du Cours – Questão 1**

<b>1 - Quais elementos presentes no vídeo facilitaram sua compreensão?</b>		
<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Velocidade da fala	11	- A velocidade com que a locutora fala - A fala calma e pausada da Hyanna
Forma de falar	6	- Fala bem clara - A dicção da fala da Hyanna - A pronúncia da professora - Forma de falar clara e simples
Vocabulário	4	- A utilização de vocabulário já conhecido e cotidiano
Associação de imagem e áudio	2	- Visualização da pessoa que está falando - A fala com vídeo em francês
Uso de textos	2	- A pausa que exhibe a categoria do que será exibido facilita consideravelmente o entendimento - Textos com o tema da próxima seção
Elementos não orais	2	- Leitura labial - Suas expressões faciais e movimento da boca.
Facilitadores diversos	1	- Didática
Identificação de dificuldade	1	- Tive um pouco de dificuldades de entender o fim do vídeo, me perdi um pouco com o vocabulário mesmo

No que concerne o agrupamento **Identificação de dificuldade**, apenas uma ocorrência sinalizou dificuldade em compreender o vídeo, justificando a dificuldade com a falta de conhecimento do vocabulário empregado.

No que diz respeito aos elementos que dificultaram a compreensão, objeto da **questão 2**, a resposta mais recorrente foi a presença de vocabulário desconhecido, entrando em conflito

com as respostas à **questão 1**, quando apontaram a presença de vocabulário conhecido como elemento facilitador.

**Quadro 24 - Dados obtidos: Ficha Reflexiva – Activité Présentation du Cours – Questão 2**

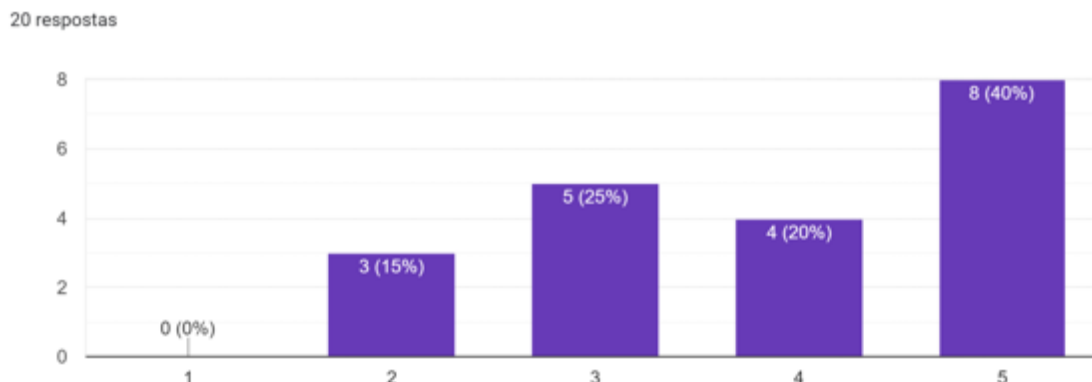
2 - Quais elementos presentes no vídeo dificultaram sua compreensão?		
Agrupamentos	Ocorrências	Exemplos de respostas
Vocabulário	8	- Vocabulário que ainda não me são familiares - Algumas poucas palavras eu não entendi por não saber mesmo, mas foram poucas.
Elementos externos	2	- Música de fundo - No vídeo em sí acredito que nada. minha cachorrinha me atrapalhou um pouco por aqui
Não houve elementos dificultadores	4	- Nenhum elemento específico - Nenhum
Dificuldades diversas	5	- Sentenças mais longas - Não compreendi a última frase, talvez pela velocidade que a Hyanna falou. - A presença de estruturas linguísticas - Temas variados - A falta de prática minha na compreensão do francês

No tocante ao agrupamento **Elementos externos**, é necessário esclarecer que o dificultador *música de fundo* não diz respeito ao vídeo, que não conta com música.

Sobre a satisfação com a própria compreensão (**questão 3**), 40% da turma respondeu ter ficado plenamente satisfeita e nenhum respondente apontou total insatisfação com as informações compreendidas, conforme ilustramos na Figura 24.



**Figura 24 - Ficha Reflexiva – *Activité Présentation du Cours* – Questão 3**



Fonte : Elaboração própria

Ao listarem os objetivos visando desenvolver/aprimorar a compreensão oral (questão 4), a maior parte das recorrências aponta “compreender melhor” áudios, vídeos e fala de pessoas, mas sem sugerir o que seria essa melhora na compreensão. A aquisição de vocabulário também é uma recorrência evidente associada ao desenvolvimento da compreensão oral.

**Quadro 25 - Dados obtidos: *Fiche Reflexiva – Activité Présentation du Cours* – Questão 4**

4 - Numerando de 1 a 5, faça uma lista com objetivos visando desenvolver/aprimorar sua competência de compreensão oral:		
Agrupamentos	Ocorrências	Exemplos de respostas
Compreender a partir de falas e vídeos	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender detalhadamente um documento oral</li> <li>- Compreender globalmente um documento oral</li> <li>- Compreender um documento oral com ruído externo</li> <li>- Compreender uma emissão de rádio</li> <li>- Compreender plenamente um documento oral</li> <li>- Melhorar a compreensão da fala diária do francês</li> <li>- Compreender melhor as aulas</li> <li>- Conseguir compreender músicas em francês.</li> <li>- Entender filmes nativos na língua francesa.</li> </ul>
Vocabulário	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprimorar / assimilar o vocabulário</li> <li>- Aprender novas palavras</li> <li>- Compreender termos de engenharia</li> <li>- Conseguir entender as palavras que não conheço através do contexto no qual são empregadas</li> </ul>

Esse quadro continua...

4 - Numerando de 1 a 5, faça uma lista com objetivos visando desenvolver/aprimorar sua competência de compreensão oral:		
Agrupamentos	Ocorrências	Exemplos de respostas
Produção oral	8	- Ser capaz de conversar com alguém - Treinar minha fala em Francês. - Conversar descontraidamente com qualquer pessoa
Aumentar a quantidade de exposição a situações de compreensão oral	9	- Escutar mais áudios - Assistir a filmes e vídeos em francês com mais frequência - Treinar mais - Escutar mais conteúdos
Compreensão oral relacionada à velocidade da fala	3	- Compreender falas rápidas - Me sentir mais confortável com a velocidade dos locutores nativos, pois é mais rápido que o contexto acadêmico de ensino do francês - Compreender melhor os nativos mesmo quando falam rapidamente
Compreensão oral relacionada à pronuncia	2	- Compreender pronúncia de algumas palavras - Melhorar a minha capacidade para distinguir sons parecidos como c'est et ce por exemplo - Ler e escutar a pronúncia ao ler
Compreensão para melhorar leitura e escrita	2	- Ler mais textos - Escrever / ler mais em francês
Objetivos diversos	6	- Prestar atenção nas expressões faciais - Estudar gramática - Depender apenas de mim para uma viagem para a França e utilizar apenas o francês - Compreender diferentes variações da língua - Melhorar a capacidade de interpretação - Naturalizar a prática da língua

Fim do quadro.

Ainda no tocante à **questão 4**, saliento as ocorrências que indicam a produção oral, a leitura e a escrita como objetivos a serem atingidos por meio da melhoria da compreensão oral, bem como o estudo da gramática indicado no agrupamento **Objetivos diversos**.

As respostas obtidas com a **Atividade *Présentation du Cours*** indicam que as associações ao vocabulário, o ritmo da fala e necessidade de tradução, já mencionados no **Questionário Diagnóstico**, foram citados de forma recorrente pelos alunos, quando questionados sobre elementos facilitadores e/ou dificultadores da compreensão. Essas respostas também evidenciaram certa tendência de interpretar a compreensão oral como recurso para aprimoramento da produção oral e outras competências.

Com base nessas informações, determinei a temática abordada ao longo do semestre, a seleção de documentos nas atividades de compreensão, bem como a forma de propor e executar essas atividades. É importante destacar que todas as informações fornecidas na etapa

**Diagnóstico** pelos os respondentes foram consideradas nas etapas posteriores do curso, que serão detalhadas nas próximas seções. No entanto, nem todos os respondentes foram considerados como participantes da pesquisa e na composição *corpus*, uma vez que alguns deles não concordaram em integrar o trabalho ou não atenderam aos critérios estabelecidos para a delimitação dos dados a serem analisados, que serão apresentados na seção **Dos participantes da pesquisa**.

#### 4. Perguntas e Objetivos de pesquisa

Diante do exposto até o presente momento, retomo perguntas de pesquisa que nortearam meu trabalho e que orientaram a produção, análise e discussão dos dados que serão tratados nas seções posteriores:

- Quais e em que medida estratégias de escuta são empregadas pelos estudantes em preparação para mobilidade quando necessitam compreender informações a partir de situações de recepção oral?
- Como facilitar, no âmbito da aprendizagem, o processo de construção de sentido de documentos orais próximos às situações de recepção oral em contexto acadêmico?
- Em que medida a conscientização sobre estratégias pode auxiliar no desenvolvimento do comportamento de compreensão?

Busquei responder a essas perguntas por meio da elaboração e da execução do curso de formação **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**. Essa proposta de intervenção pedagógica serviu à produção e à coleta de dados desta pesquisa e foi pautada pelos seguintes objetivos:

- Identificar quais práticas são utilizadas pelos estudantes em preparação para mobilidade quando da compreensão a partir de documentos orais.
- Caracterizar o trabalho com documentos orais na abordagem metodológica FOS/FOU, visando promover a sensibilização à CO priorizando a compreensão dos conteúdos abordados nos áudios e vídeos selecionados.

- Analisar os impactos da conscientização a respeito de estratégias de escuta empregadas em atividades de CO, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do comportamento de compreensão.

Na próxima seção, apresento os procedimentos para produção de dados obtidos por meio das etapas seguintes do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**, bem como os instrumentos elaborados para registro desses dados e o detalhamento das atividades desenvolvidas. Para a continuidade do curso, essas atividades foram concebidas e executadas considerando a caracterização do grupo, realizada por meio do **Questionário Diagnóstico**, proposto assincronamente, e da **Atividade *Présentation du Cours***, realizada sincronamente.

## 5. A produção e coleta de dados

Retomando a seção **Contexto**, o desenvolvimento desta pesquisa se deu no âmbito da disciplina **FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia**, na qual inseri atividades que visavam ao trabalho com a compreensão oral com foco na preparação para mobilidade acadêmica e que compuseram o curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**. É importante ressaltar que foi a primeira vez que esse curso e sua temática foram inseridos na disciplina.

A elaboração e a execução do curso em questão foram pautadas nos procedimentos metodológicos do Francês para Objetivo Específico (FOS) e Universitário (FOU) para selecionar, analisar e didatizar os documentos orais explorados durante as atividades. Esse recorte, como apontado em seções anteriores, foi definido a partir da identificação e da consideração de três aspectos:

- a demanda por formação em francês voltada à preparação para mobilidade, principalmente na área de Engenharia;
- a relevância do trabalho com a compreensão oral na preparação para mobilidade acadêmica.
- o fato de o contexto de preparação para mobilidade acadêmica no qual se desenvolveu esta pesquisa não adotar livros didáticos;

Com o objetivo de registrar o percurso de ensino-aprendizagem dos participantes, visando à produção e à coleta de dados que pudessem ser observados e analisados afim de identificar possíveis sinais de melhoria na compreensão oral deles, o curso foi dividido em três etapas:

- **Etapa 1 - Diagnóstico:** caracterização do perfil dos inscritos e identificação de suas necessidades relacionadas à CO
- **Etapa 2 - Intervenções pedagógicas:** proposição de atividades de compreensão a partir de documentos orais e fichas de exploração desses documentos
- **Etapa 3 - (Auto)avaliação do curso:** avaliação concernente ao curso e autoavaliação relacionados aos pontos específicos tratados ao longo das atividades

Valendo-me da flexibilidade da pesquisa qualitativa para elaboração de instrumentos (MARTINS, 2004), desenvolvi, para cada uma das etapas do curso mencionadas, instrumentos específicos, alinhados aos objetivos de pesquisa e pedagógicos deste estudo, com intuito de produzir e registrar dados. Nesse sentido, esclareço que os questionários e fichas empregados ao longo do curso, bem como o modo de organizá-los em cada uma das semanas a fim de provocar e registrar as reflexões dos participantes, são de minha autoria.

Na próxima seção, descrevo os instrumentos elaborados e empregados para o desenvolvimento deste trabalho.

### **5.1. Instrumentos elaborados para produção e coleta de dados**

Para permitir a criação de um ambiente pedagógico no qual o ensino e a aprendizagem da CO pudessem ser observados, propus, para cada uma das três etapas do curso, instrumentos concebidos com funções e objetivos específicos:

- **Questionário Diagnóstico – Identificação de Perfil FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia:** traça o perfil do grupo, bem como suas impressões sobre a CO enquanto estudantes de engenharia em preparação para mobilidade, considerando suas experiências de aprendizagem.

- **Ficha de compreensão** (*Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension*): apresenta a proposta de didatização, trazendo questões de compreensão a serem respondidas pelo participante a partir do documento oral. Elaborada ou adaptada por mim, apresento, de forma implícita, alguns procedimentos metodológicos quando da escuta e da compreensão de um documento oral. Essa ficha é apresentada em francês, pois, além de servir a esta pesquisa, foi incorporada como atividade da disciplina FLM0199.
- **Ficha reflexiva** (*Fiche réflexion*): apresenta, de forma indutiva, questões relacionadas aos procedimentos metodológicos empregados ao longo da atividade de compreensão executada anteriormente pela ficha de compreensão. Esta ficha também é apresentada em francês, pois, além de servir a esta pesquisa, foi incorporada como atividade da disciplina FLM0199.
- **Ficha síntese** (*Fiche synthèse*): apresenta de forma explícita os procedimentos metodológicos visados quando da escuta e compreensão do documento oral conduzidos pela ficha de compreensão, com o objetivo de levar à percepção desses procedimentos. Esta ficha foi apresentada em português para evitar possíveis problemas no registro das informações decorrentes do pouco nível de francês dos participantes.
- **Questionário de (auto) avaliação do curso**: focaliza às impressões dos participantes com relação à dinâmica didática estabelecida ao longo do curso, visando conhecer os impactos das intervenções pedagógicas propostas no processo de aprendizagem dos participantes.

Esses instrumentos abarcam os dois temas de investigação norteadores desta pesquisa: os procedimentos metodológicos do FOS/FOU para elaboração de cursos e as práticas metodológicas concernentes ao trabalho com a CO em contextos pedagógicos.

Em se tratando de uma pesquisa-ação, esses temas também têm uma dupla função: na esfera da pesquisa, fomentam e registram reflexões a respeito dos impactos do tratamento pedagógico de atividades no desenvolvimento da compreensão oral; na esfera da ação, ou seja, de intervenção, têm por objetivo conduzir uma possível mudança de atitude frente aos documentos orais, bem como promover o desenvolvimento do comportamento de compreensão.

Com relação às fichas de **compreensão**, **reflexão** e **síntese**, mais especificamente, há o objetivo de promover uma postura mais ativa e uma conscientização frente às situações de

escuta, guiando os estudantes durante a realização das atividades e promovendo reflexões acerca de estratégias a serem empregadas durante o processo de compreensão a partir de documentos orais.

Na etapa diagnóstica, foram empregados Questionário Diagnóstico (APENDICE A) e as fichas de compreensão e reflexiva utilizadas na *Atividade Présentation de Cours* (APENDICE B), detalhados anteriormente, na seção Perfil da turma: os inscritos.

Na etapa intervenções pedagógicas, utilizei as fichas de compreensão, reflexão e síntese<sup>109</sup>. Essas três fichas também compuseram a etapa (auto)avaliação, juntamente com o Questionário de (auto)avaliação do curso (APENDICES A e B).

A (auto)avaliação do curso também contou com entrevistas semiestruturadas realizadas e gravadas por meio da ferramenta de videochamada *GoogleMeet*. As entrevistas com cada participante tiveram duração média de 25 minutos

Na próxima seção, apresento a configuração do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**, bem como o detalhamento das atividades desenvolvidas.

## **5.2.O curso Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**

O curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** foi constituído de três etapas, como apontado anteriormente: **diagnóstico, intervenções pedagógicas e (auto)avaliação**.

O Quadro 26 sintetiza a organização geral do curso e é composto pelos itens:

- Etapa: associa as atividades a uma etapa do curso;
- Atividade: aponta a ordem da atividade em relação ao semestre e o título da atividade desenvolvida;
- Instrumentos: lista quais instrumentos elaborados pela pesquisadora foram utilizados para produção e coleta de dados;

---

<sup>109</sup> As Fichas de compreensão, Fichas reflexivas e Fichas síntese de cada uma das atividades estão detalhadas na seção **Descrição detalhada das atividades do curso**.

- Suportes: indica quais documentos foram utilizados como o suporte para elaboração da atividade de compreensão;
- Objetivos da atividade: informa os objetivos relacionados à pesquisa e as pretensões de trabalho para a formação pedagógica

**Quadro 26 - Síntese das etapas do curso**

Etapa	Atividade	Instrumentos	Suportes	Objetivos das atividades	
DIAGNÓSTICO	1 Conhecendo a turma	Questionário diagnóstico	***	<b>Pesquisa</b>	<b>Pedagógico</b>
	2 <i>Présentation du Cours</i>	Ficha de compreensão  Ficha reflexiva	Vídeo: <i>Présentation du cours</i>	-Traçar o perfil do grupo -Identificar as impressões e as experiências ligadas à compreensão oral -Sensibilizar a turma ao tema da pesquisa -Identificar o nível inicial de compreensão oral	-Promover a organização dos conhecimentos ligados à compreensão oral, a fim de que possam ser mobilizados quando das atividades -Levar a perceber o nível inicial de compreensão oral

Este quadro continua...



Etapa	Atividade	Instrumentos	Suportes	Objetivos das atividades	
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	3 Témoignage Wanessa	Ficha de compreensão Ficha reflexiva Ficha síntese	Vídeo: Témoignage Wanessa	<b>Pesquisa</b>	<b>Pedagógico</b>
	4 Structures de l'enseignement	Ficha de compreensão Ficha reflexiva Ficha síntese	Texto : Les études à l'université  Vídeo: Les structures de l'enseignement supérieur	-Promover a sensibilização à CO priorizando a compreensão dos conteúdos abordados nos áudios e vídeos selecionados.  -Viabilizar análises sobre os impactos da conscientização a respeito de estratégias de escuta empregadas em atividades de CO, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do comportamento de compreensão.	-Trabalhar a noção de multimodalidade enquanto elemento que auxilia o processo de compreensão  -Trabalhar a noção de contexto  Introduzir a noção de objetivos de escuta (escuta descendente)  -Dar a perceber a dimensão estática do texto escrito e a dimensão fluida do texto oral  -Introduzir a noção de conhecimento prévio
	5 Modalités de cours	Ficha de compreensão Ficha reflexiva Ficha síntese	Vídeo:  Modalités de cours		Introduzir a noção de palavras-chave  Introduzir a noção de transparência

Este quadro continua...

Etapa	Atividade	Instrumentos	Suportes	Objetivos das atividades	
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	6	Ficha de compreensão Ficha reflexiva Ficha síntese	Vídeo: Modalités de cours 2	<b>Pesquisa</b>	<b>Pedagógico</b>
	7	Ficha de compreensão Ficha reflexiva Ficha síntese	Vidéo : Introduction à la gestion de projet 1	<p>- Promover a sensibilização à CO priorizando a compreensão dos conteúdos abordados nos áudios e vídeos selecionados.</p> <p>- Viabilizar análises sobre os impactos da conscientização a respeito de estratégias de escuta empregadas em atividades de CO, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do comportamento de compreensão.</p>	<p>Introduzir a noção de objetivos de escuta</p> <p>-Introduzir a noção de unidades de sentido</p> <p>-Tratar do particionamento da escuta</p> <p>-Dar a perceber a importância do uso de estratégias quando da compreensão oral</p> <p>-Discutir sobre a escuta de documentos longos</p> <p>-Propor a compreensão oral a partir de uma escuta única</p>
	8	Ficha de compreensão Ficha reflexiva Ficha síntese	Vidéo : Introduction à la gestion de projet 2		<p>-Recuperar elementos trabalhados ao longo da formação e levar à organização, por parte dos participantes, desses elementos</p>

Esse quadro continua...

Etapa	Atividade	Instrumentos	Suportes	Objetivos das atividades	
				Pesquisa	Pedagógico
<b>(AUTO) AVALIAÇÃO</b>	9 Cours magistral <i>Thermodynamique</i>	Ficha de compreensão  Ficha reflexiva	Vídeo: Cours magistral <i>Thermodynamique</i>	- Identificar se houve conscientização sobre elementos trabalhados ao longo do curso  -Identificar se os participantes mobilizam os elementos trabalhados ao longo do curso de forma autônoma  -Verificar os impactos das atividades no processo de aprendizagem	- Promover a mobilização dos elementos trabalhados ao longo do curso  - Promover a identificação dos elementos trabalhados ao longo do semestre
	10 <i>Pour finir le cours</i>	Questionário de (auto) avaliação	***		
	11 <i>Qu'est-ce j'ai appris</i>	Entrevistas	***		

Fim do quadro.

Fonte: Elaboração própria

A etapa **intervenções pedagógicas** foi diretamente influenciada pelo perfil da turma, traçado na etapa **diagnóstico**, já descrita, pois, visando tornar o processo mais significativo para os matriculados, direcionou a seleção final dos documentos orais explorados e a elaboração das atividades de escuta.

Os objetivos principais dessa segunda etapa foram introduzir, de forma indutiva, estratégias facilitadoras da compreensão oral e levar os alunos a fazerem reflexões a respeito dos impactos das atividades sobre o desenvolvimento da compreensão oral deles, buscando promover, assim, a conscientização a respeito do uso das estratégias trabalhadas, uma possível mudança de atitude frente aos documentos orais, bem como o desenvolvimento do comportamento de compreensão.

Ao longo dessa etapa, que configurou um percurso formativo para os alunos, busquei promover um trabalho gradativo, que começou com o uso de documentos orais mais curtos, orientação de repetições e fichas de compreensão com questões que guiavam a escuta, e migrou para suportes mais longos, orientações de escuta única e fichas de compreensão mais abertas.

A etapa **(auto)avaliação** encerrou as atividades do curso, retomando os elementos nele abordados. Os objetivos principais dessa terceira etapa foram identificar os impactos das propostas de atividade no processo de aprendizagem concernente à CO e inventariar os elementos trabalhados ao longo do semestre, visando levar o participante à percepção das suas ações frente a situações de compreensão oral.

Diante da configuração do curso em três etapas, é necessário apontar que, embora independentes, as atividades que as compõem foram elaboradas para serem analisadas de forma complementar, pois há elementos que contribuem tanto para a formação dos participantes (esfera pedagógica), quanto para a observação e para a compreensão do desenvolvimento da compreensão oral (esfera da pesquisa).

Ademais, apesar de a terceira etapa estar diretamente relacionada à autoavaliação dos participantes e à avaliação do curso, o traço (auto)avaliativo está presente ao longo de toda formação, pois os instrumentos empregados configuram-se como espaços para reflexões constantes, dando voz aos alunos e permitindo uma apropriação de seus percursos de aprendizagem.

### **5.3.Sobre a seleção dos documentos orais**

Com base nas sugestões apresentadas por Medeiros (2017) e considerando a caracterização do perfil da turma, a seleção dos documentos orais seguiu os seguintes critérios:

- Os vídeos utilizados estavam disponíveis para livre acesso na internet e, de preferência, com permissão para *download*;
- Os documentos selecionados apresentavam temáticas pertinentes ao contexto acadêmico;
- As informações contidas nos documentos eram significativas no percurso de preparação para a mobilidade e de potencial interesse para a turma;
- Os documentos apresentavam boa qualidade de som e imagem;
- Os documentos apresentavam falantes com boa dicção e que se expressavam de forma clara;

- As informações dos documentos eram apresentadas na estrutura informação escrita/explicação oral, funcionando de forma topicalizada e criando unidades de informação;
- Os documentos privilegiavam mais a estrutura global e informações apresentadas do que aspectos linguísticos que, tradicionalmente, seriam explorados em um curso de francês geral.

Esses critérios foram considerados na análise pedagógica que determinou a seleção final dos documentos que comporiam a formação.

Para registrar essa análise, elaborei um documento padrão, intitulado **Registro de análise pedagógica**, no qual registrei as características de cada vídeo ou áudio a ser didatizado para elaboração das atividades de escuta das aulas. Esse documento não foi utilizado para produção e coleta de dados, mas serviu ao planejamento e execução do curso, razão pela qual deve ser explicado:

Registro de análise pedagógica  
Título:  
Localização do vídeo :  
Temáticas :  
Características do documento:  
Características do texto:  
Lista de unidades de informação

No item **título**, indiquei o título atribuído ao vídeo ou ao áudio, normalmente relacionado às informações tratadas; no item **localização do vídeo**, aponte o endereço eletrônico no qual o documento poderia ser acessado; utilizei o item **temáticas** para registrar os assuntos e as informações tratados no documento; em **características do documento** inseri informações técnicas relacionadas à duração, à informações escritas e à quantidade de falantes; em **características do texto**, aponte como o falante organiza sua fala; em **lista de unidades de informação**, elenquei as informações contidas no documento.

A partir dessa análise, procedi à elaboração das atividades pedagógicas que, por sua vez, seguiram a seguinte rotina:

1. Exploração do documento com as atividades de compreensão - Ficha de compreensão;

2. Reflexão sobre o processo de escuta - Ficha reflexiva;

3. Síntese dos elementos tratados na atividade em questão - Ficha síntese

Após essa apresentação sintética do curso de compreensão oral, apresento, na próxima seção, o detalhamento das atividades empregadas, bem como a organização da sala virtual no *Moodle*.

#### **5.4.Descrição detalhada das atividades do curso**

As atividades voltadas à compreensão oral foram apresentadas aos inscritos como parte integrante da disciplina e configuraram onze manifestações ao longo do segundo semestre de 2020. Em função do recorte temático do curso, o conteúdo abordado pode responder ao primeiro item do programa da **FLM0199**, a saber, **Organização dos estudos de engenharia na França: currículos, modalidades de curso, trabalhos e exames**.

Nesta seção, apresento o detalhamento das atividades que compuseram a etapa **Intervenções Pedagógicas** e as propostas da etapa de **(Auto)avaliação**, indicando os objetivos em cada uma delas, bem como a organização do ambiente virtual criado na plataforma *Moodle*. Para conforto do leitor e melhor organização desta tese, decidi reproduzir os instrumentos empregados em cada uma das atividades.

O detalhamento das atividades que compuseram a etapa de intervenções pedagógicas é organizado da seguinte forma:

1. Apresentação do Registro de análise pedagógica do áudio ou vídeo que serviu de suporte à elaboração da atividade;

2. Captura de tela da sala *Moodle* para a atividade em questão;

3. Ficha de compreensão oral;

4. Ficha reflexiva;

5. Ficha síntese.

Já o detalhamento da (auto) avaliação é apresentado conforme segue:

1. Apresentação do Registro de análise pedagógica do áudio ou do vídeo que serviu de suporte à elaboração da atividade;
2. Captura de tela da sala *Moodle* para a atividade em questão;
3. Ficha de compreensão oral;
4. Ficha reflexiva;
5. Questionário de (auto) avaliação.

#### 5.4.1. Detalhamento da etapa de Intervenções Pedagógicas

Como mencionado na descrição e na análise do perfil da turma, realizadas na etapa **Diagnóstico**, grande parte dos alunos apresentava pouco ou nenhum nível de conhecimento de língua francesa. A elaboração e execução das intervenções pedagógicas foram, então, pautadas nessa constatação. Nesse sentido, o primeiro vídeo selecionado para compor a etapa **Intervenções Pedagógicas** abordou a apresentação pessoal em contexto acadêmico, como é possível observar no registro de análise pedagógica da atividade:

##### Registro de análise pedagógica

Témoignage de Wanessa – étudiante brésilienne à Nantes

##### Localização do vídeo:

[https://www.youtube.com/watch?v=bCe3I6aZ7To&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=bCe3I6aZ7To&feature=emb_logo)

##### Temáticas :

- Apresentação pessoal
- Processos de candidatura aos programas de intercâmbio

##### Características do documento:

- Vídeo direcionado aos alunos que se preparam para a mobilidade;
- Uma interlocutora fala com clareza e com um fluxo pausado;
- A interlocutora é brasileira e, portanto, tem sotaque;
- Os pontos tratados no vídeo são introduzidos por subtítulos escritos;
- Existem textos escritos em francês na tela que funcionam como legendas para evidenciar alguns aspectos tratados;
- A interlocutora explica os procedimentos a seguir durante a candidatura a um programa de intercâmbio;
- O vídeo tem duração de 3min53seg e permite as seguintes subdivisões: 0min07sec – Avant le départ ; 0min35se – Pourquoi la France ? ; 0min52sec – Apprendre le français ; 1min16sec – Démarches ; 1min47sec – Vie étudiante ; 2min19sec – Sur la ville de Nantes

##### Características do texto:

Uma jovem estudante se apresenta e explica as etapas realizadas durante seu processo de inscrição para um programa de intercâmbio.

Para isso, ela fala de tópicos apresentados na tela. Os espectadores ficam cientes dos pontos que serão cobertos ao ler a tela. O vídeo é, portanto, organizado por meio de um sistema tópico/explicação ou pergunta/resposta.

### **Lista de unidades de informação**

O vídeo é recortado em seis partes que permitem a seguinte formulação:

#### **✓ Avant le départ – informations concernant à une présentation personnelle**

Je m'appelle Wanessa, j'ai 21 ans, je suis née à Rio Grande do Sul, mais je n'ai jamais habité là-bas. J'habitais dans l'état de Espírito Santo où ma famille habite toujours. Maintenant, j'habite à Campinas et j'étudie à l'Unicamp, je suis étudiante en Ingénierie Civil et je suis en cinquième semestre.

#### **✓ Pourquoi la France ?**

J'ai choisi la France parce que c'est un pays très riche culturellement et historiquement. La France est aussi responsable pour une grande partie des recherches scientifiques et ça m'intéresse beaucoup.

#### **✓ Apprendre le français – informations concernant son apprentissage du français**

J'ai fait un cours de français pendant presque deux ans au Centre de Langues de l'Unicamp [...] Et mon niveau de français, je crois que c'est A2.

#### **✓ Démarches**

Numéro 1 : j'ai fait l'inscription pour le Programme Sciences sans Frontières au secrétariat de ma fac. Numéro 2 : j'ai passé un entretien en anglais avec un jury de cinq professeurs français, et j'ai été sélectionnée pour l'École Centrale de Nantes [...] j'ai reçu la lettre d'acceptation et maintenant je pars dans un mois.

#### **✓ Vie étudiante**

L'École m'a envoyé un Guide pour les étudiants étrangers avec des informations pratiques très utiles. À travers le site de l'École, j'ai pu faire mon plan d'études en comparant les disciplines d'ici et de là-bas.

#### **✓ Sur la ville de Nantes**

J'ai fait des recherches sur internet mais aussi j'ai pris des contacts avec les amis brésiliens qui sont à Nantes. Nantes est une ville à l'Ouest de la France située à 130 km de l'Océan Atlantique. Sa population tourne autour de 270 mille habitants. En 2013, Nantes a reçu le prix de la Capitale Verte de l'Europe. Nantes stimule à réduire l'utilisation de voitures, à augmenter l'utilisation des transports publics et des vélos et aussi l'augmentation de qualité de vie pour les piétons. En 2004, la ville a été reconnue par le Magazine Times comme la ville la plus agréable d'Europe.

Em função da organização tópico na tela/explicação oral, a lista de unidades de informação foi proposta de modo a responder às questões apresentadas por escrito no vídeo. Essa lista é a síntese das informações consideradas mais expressivas a respeito dos tópicos abordados.

A atividade foi iniciada no dia 23 de setembro de 2020, segundo dia de aula síncrona, sendo o vídeo disponibilizado no *Moodle* com instruções específicas, conforme ilustrado na Figura 25:



Figura 25 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 23 de setembro de 2020.

Cours du 23 septembre – Pour faire en cours

**Objectifs du cours :**

Se présenter en contexte universitaire utilisant un vocabulaire spécifique  
Développer des stratégies de compréhension orale  
Réfléchir sur vos difficultés et facilités pour comprendre un document oral

**Etapes du cours**

I – Feedback des recherches : en petit groupe, commentez les résultats de votre recherche sur les filières, disciplines et activités. Partagez les mots trouvés et expliquez leur définition à vos collègues

II – Production orale : en petit groupe, réfléchissez : quelles sont les informations importantes à donner quand on se présente en contexte universitaire ?

**III – Compréhension orale :**

a. Regardez la vidéo Témoignage de Wanessa :



b. Suivez les orientations sur le fichier 1 – Questions pour la Compréhension Globale : Témoignage Wanessa

c. Regardez la vidéo une deuxième fois et suivez les orientations sur le fichier 2 – Questions pour la Compréhension Détaillée : Témoignage Wanessa

d. Suivez les orientations sur le fichier 3 – Réflexion : Témoignage Wanessa

 1 – Questions pour la Compréhension Globale : Témoignage Wanessa

 2 – Questions pour la Compréhension Détaillée : Témoignage Wanessa

 3 – Réflexion : Témoignage Wanessa

Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle

Após assistirem ao vídeo uma primeira vez, como orienta o enunciado *a*, solicitei que seguissem os enunciados *b* e *c* que os conduzia para a ficha de compreensão.

No caso dessa atividade, especificamente, dividi a ficha de compreensão em duas partes, *1 - Questions pour la Compréhension Globale* e *2 - Questions pour la Compréhension Détaillée*, pois um dos objetivos era evidenciar a possibilidade de realizar a escuta em diferentes níveis de compreensão.

Na primeira parte da ficha de compreensão correspondente ao vídeo *Témoignage Wanessa*, *1 - Questions pour la Compréhension Globale*, introduzi o termo *Compréhension Globale* e propus duas questões:

**Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**  
**Témoignage Wanessa**  
**Partie 1**

**Pour une compréhension globale ...**

**Maintenant, regardez attentivement la vidéo une première fois et identifiez les informations demandées ci-dessous :**

1. Expliquez la situation à partir des questions guides ci-dessous :
  - a. Qui parle dans la vidéo ?
  - b. Quel est la thématique générale de la vidéo ?
2. Identifiez les informations qui apparaissent sur l'écran :

Com as duas questões propostas, o objetivo foi chamar a atenção para o contexto do vídeo e para a organização das informações em tópicos. Na segunda parte da ficha, introduzi o termo *Compréhension Détaillée* e adaptei as questões apresentadas pela plataforma Ensinar em Francofonia, abarcando as informações fornecidas por Wanessa:

**Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**  
**Témoignage Wanessa**  
**Partie 2**

**Pour une compréhension plus détaillée ...**

**Regardez la vidéo une deuxième fois et répondez aux questions proposées ci-dessous :**

3. Identifiez :
  - a. Son nom :
  - b. Son âge :
  - c. Son domaine d'études :
  - d. Son université :
4. Associez les informations :
 

a. Elle est née à	( ) Espírito Santo
b. Sa famille habite à	( ) Campinas
c. Maintenant elle habite à	( ) Rio grande do sul
5. Identifiez les trois raisons par lesquelles la France a été choisie :
6. Répondez :
  - a. Combien de temps elle a étudié français ?
  - b. Elle a quel niveau de français ?
7. Dites si les informations ci-dessous sont vraies ou fausses. Corrigez les informations fausses :
  - a. ( ) elle a fait son inscription au secrétariat de sa fac
  - b. ( ) elle a passé un entretien en français avec un jury
  - c. ( ) elle a été sélectionnée pour l'École Centrale de Nantes
  - d. ( ) elle a été contacté par téléphone
  - e. ( ) la vidéo a été enregistrée déjà en France
8. Dites comment elle a fait son plan d'études ?
9. Notez tous les numéros que vous entendez :
10. Complétez les informations ci-dessus avec les numéros que vous avez notés avant :

- a. Nantes est une ville à l'Ouest de la France située à \_\_\_\_\_ km de l'Océan Atlantique.
- b. Sa population tourne autour de \_\_\_\_\_ mille habitants.
- c. En \_\_\_\_\_, Nantes a reçu le prix de la Capitale Verte de l'Europe.
- d. En \_\_\_\_\_, la ville a été reconnue par le Magasin Times comme la ville la plus agréable d'Europe.

**Après avoir répondu aux questions, discutez avec vos collègues et comparez vos réponses. Regardez la vidéo complète encore une fois pour vérifier vos réponses.**

A atividade de compreensão foi finalizada com discussão e correção das respostas, dando início à atividade reflexiva, conforme orientação do enunciado *d*, que conduzia para a ficha reflexiva correspondente:

#### **Fiche Réflexion - Témoignage Wanessa**

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche de Compréhension – Témoignage Wanessa**, réfléchissez et répondez :

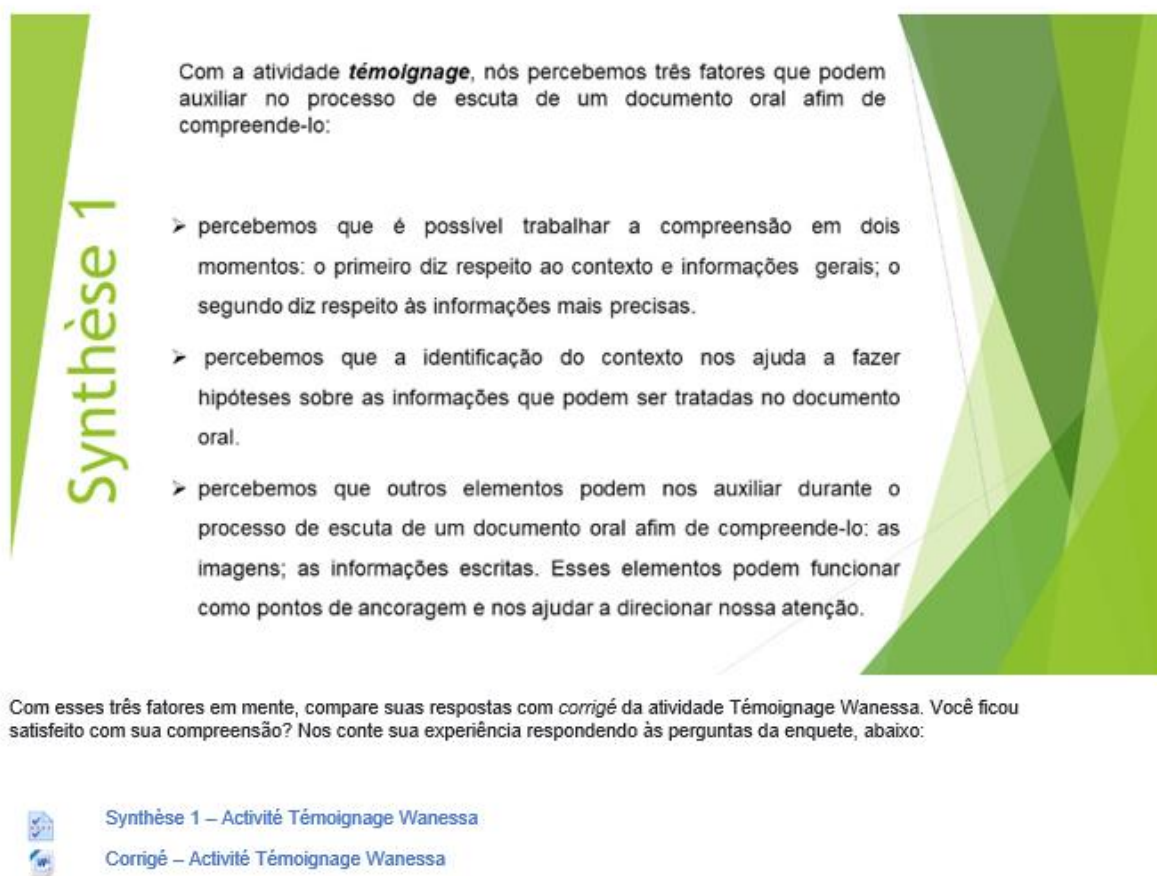
1. Quelle est la fonction des informations données à l'écran ?
2. Expliquez si les questions proposées ont favorisé votre compréhension.
3. Qu'est-ce qui vous a permis de comprendre la vidéo aujourd'hui ? Numérotez de 1 à 5 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 5 moins important)
  - ( ) La division de la vidéo en petit extrait
  - ( ) La répétition des petits extraits
  - ( ) La discussion avec les collègues
  - ( ) Les explications du professeur
  - ( ) La connaissance du sujet
  - ( ) Autres \_\_\_\_\_
4. Quelles démarches vous avez employé pour comprendre la vidéo d'aujourd'hui ?

Com a Ficha Reflexiva *Témoignage Wanessa*, visei dar a perceber a função das informações na tela e a levar a pensar sobre as etapas realizadas durante a escuta (questões 1 e 4). Ademais, busquei identificar as opiniões relativas às questões propostas e as práticas solicitadas (questões 2 e 3).

Para destacar os elementos abordados na atividade de CO, propus a primeira ficha síntese (Figura 26) do módulo durante a aula de 30 de setembro de 2020. A ficha síntese enfatizou a compreensão global como um momento para contextualizar o documento, a compreensão detalhada como um momento para identificar informações específicas solicitadas e destacou as imagens e tópicos escritos como elementos que auxiliam o processo de compreensão oral.

Figura 26 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à *Synthèse 1*

Cours du 30 septembre – Synthèse 1 – Activité Témoignage de Wanessa



**Synthèse 1**

Com a atividade **témoignage**, nós percebemos três fatores que podem auxiliar no processo de escuta de um documento oral afim de compreendê-lo:

- percebemos que é possível trabalhar a compreensão em dois momentos: o primeiro diz respeito ao contexto e informações gerais; o segundo diz respeito às informações mais precisas.
- percebemos que a identificação do contexto nos ajuda a fazer hipóteses sobre as informações que podem ser tratadas no documento oral.
- percebemos que outros elementos podem nos auxiliar durante o processo de escuta de um documento oral afim de compreendê-lo: as imagens; as informações escritas. Esses elementos podem funcionar como pontos de ancoragem e nos ajudar a direcionar nossa atenção.

Com esses três fatores em mente, compare suas respostas com *corrigé* da atividade Témoignage Wanessa. Você ficou satisfeito com sua compreensão? Nos conte sua experiência respondendo às perguntas da enquete, abaixo:

[Synthèse 1 – Activité Témoignage Wanessa](#)

[Corrigé – Activité Témoignage Wanessa](#)

Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma *Moodle*

A partir da *Synthèse 1*, solicitei aos participantes que respondessem a duas perguntas:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo *Témoignage* Wanessa?
- Com os três elementos da *Synthèse 1* em mente, qual deles você já usava durante a escuta de documentos orais em francês?

A segunda intervenção pedagógica do foi elaborada a partir de vídeo que aborda a estrutura do ensino superior na França. Com o objetivo de trabalhar a noção de conhecimento prévio, introduzi a temática por meio de um texto adaptado do site jornalístico leparisien.com, que possui uma seção dedicada a jovens universitários. O texto apresenta alguns termos próprios ao contexto acadêmico, faz uma introdução sobre a organização das universidades francesas e é voltado para estudantes franceses que iniciarão a formação superior (PÊNDICE

L). Já o vídeo selecionado, além de trazer informações presentes no texto, apresenta outras que não foram abordadas nele. Destaco a seguir a análise pedagógica do vídeo:

### **Registro de análise pedagógica**

#### **Les structures de l'enseignement supérieur**

**Localização do vídeo :** <https://youtu.be/LK2-u9z49Hc>

#### **Temáticas :**

- Estrutura do ensino superior francês
- Tipos de instituições de ensino superior
- Diferentes modalidades de admissão nas instituições de ensino superior

#### **Características do documento:**

- Vídeo direcionado aos alunos que se preparam para a mobilidade;
- Um interlocutor fala com clareza e com um fluxo pausado;
- O interlocutor é francês nativo;
- Os pontos abordados no vídeo são introduzidos por legendas temáticas;
- Um interlocutor apresenta e explica cada um dos pontos introduzidos por textos escritos em formato de tópicos;
- Há abreviações e informações escritas que reforçam a fala do locutor
- O vídeo tem duração de 3min28seg e permite as seguintes subdivisões: 0min28 – Universités et Grandes Ecoles; 0min29seg – Quelles sont leurs particularités en termes de sélections?; 2min34 – Quelles sont les débouchés professionnels ?.

#### **Características do texto:**

Um homem fornece informações gerais sobre o ensino superior francês, bem como informações mais específicas sobre os tipos de instituições de ensino superior francesas e suas modalidades de admissão.

Para tal, ele fala de tópicos apresentados na tela. Os espectadores ficam cientes dos pontos que serão tratados ao ler a tela. O vídeo é, portanto, organizado por meio de um sistema tópico/explicação ou pergunta/resposta.

#### **Lista de unidades de informação**

Para fins de didatização, o vídeo permite a seguinte formulação:

##### **✓Les structures de l'enseignement supérieur en France**

... deux types de structures qui accueillent les étudiants dans l'enseignement supérieur en France : l'université et les grandes écoles.

##### **✓Le baccalauréat**

... diplôme à la fin des études du lycéen, c'est-à-dire à peu près à l'âge de 18 ans.

##### **✓Modalité d'admission**

Il existe des filières dites sélectives pour l'enseignement supérieur et des filières non sélectives.

##### **✓Les filières sélectives**

Les filières sélectives concernent surtout les grandes écoles auxquelles on accède grâce à un concours

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 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.

##### **✓Les filières non sélectives**

...il existe la filière non sélective qui est surtout constituée de l'université en France.

A atividade foi iniciada no dia 07 de outubro de 2020, quarto dia de aula síncrona, sendo o vídeo disponibilizado no *Moodle*, com instruções específicas, conforme observamos na Figura 27:

**Figura 27 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 07 de outubro de 2020**

Cours du 07 octobre - Pour faire en cours

#### Etapes du cours

##### I - Mise en commun :

Le texte Structures de l'enseignement supérieur en France :

- Pour vous, quelles sont les informations plus importantes du texte ?
- Avant la lecture du texte, quelles informations vous aviez à propos du contexte académique français.
- Quelles informations sont nouvelles ?

→ Le contexte universitaire au Brésil :

- Quelles sont les différences principales entre le contexte académique Brésilien et le Français ?

II – Compréhension Orale : regardez la vidéo Les structures de l'enseignement supérieur et suivez les indications de la Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension

III – Production Orale : en petit groupe, comparez vos réponses  
Lien pour la vidéo Structures de l'enseignement supérieur :



Fiche d'activité pour l'apprenant - guide de compréhension : Les structures de l'enseignement supérieur



Réflexion : Les structures de l'enseignement supérieur

**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**

Conforme explicitado anteriormente, essa atividade foi iniciada com a leitura de um texto, explorado no enunciado *I – Mise em comum*, cujas questões foram discutidas oralmente em aula, em português e/ou francês, e tinham o objetivo de introduzir a temática a ser tratada.

A partir da leitura do texto e no intuito de levá-los a perceber seus conhecimentos a respeito do Ensino Superior, também propus a questão *a. Quelles sont les différences principales entre le contexte académique Brésilien et le Français?*, que focalizava o contraste entre os contextos brasileiro e francês.

Após a discussão, os participantes foram instruídos a assistir ao vídeo e seguir as orientações disponíveis no item *II – Compréhension orale*.

Para essa atividade, retomei a divisão *Compréhension Globale* et *Compréhension Détaillée*, propondo uma questão aberta na primeira parte, com vistas a identificar se os participantes contextualizariam o documento sem questões-guia.

Na segunda parte da ficha, sob a rubrica *Compréhension Détaillée*, adaptei questões apresentadas na plataforma Ensinar em Francofonia, dando enfoque às informações tratadas no vídeo e que já tinham aparecido no texto explorado anteriormente, de modo a levá-los à mobilização do conhecimento prévio.

**Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension  
Structures de l'enseignement supérieur - 1**

**Pour une compréhension globale ...**

1.Regardez la vidéo une fois et écrivez un paragraphe pour contextualiser le document oral et expliquer quel est sa thématique générale.

**Pour une compréhension plus détaillée ...**

1.Regardez la vidéo une deuxième fois, marquez vrai ou faux :

a.Les Français sont admis à l'enseignement supérieur après le baccalauréat. ( ) 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

2.Pour bien comprendre, regroupez les informations correctes :

- |                                      |                            |
|--------------------------------------|----------------------------|
|                                      | ( ) les Grandes Écoles     |
| a. Sélection sur concours ou dossier | ( ) les Universités        |
| b. Pas de sélection                  | ( ) les formations courtes |

A atividade de compreensão foi finalizada com discussão e correção das respostas, dando início à atividade reflexiva:

**Fiche Réflexion – Structures de l'enseignement supérieur**

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

1.Dans quelle mesure les questions formulées ont favorisé la compréhension du document ?

2.Expliquez si et comment la lecture du texte vous a aidé dans le processus de compréhension du document ?

3.Analysez la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension** et identifiez :

a.Quelles étapes de compréhension sont proposées ?

b.Quels types d'informations sont sollicités à chaque étape ?

4.Qu'est-ce que la vidéo d'aujourd'hui vous a permis de comprendre ? Numérotez de 1 à 6 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 6 moins important)

( ) La lecture du texte sur le même sujet

( ) La connaissance du sujet

( ) La répétition des petits extraits

( ) Les informations écrites données à l'écran

( ) La discussion avec les collègues

- ( ) La contextualisation
- ( ) La formulation d'hypothèses
- ( ) Autres \_\_\_\_\_

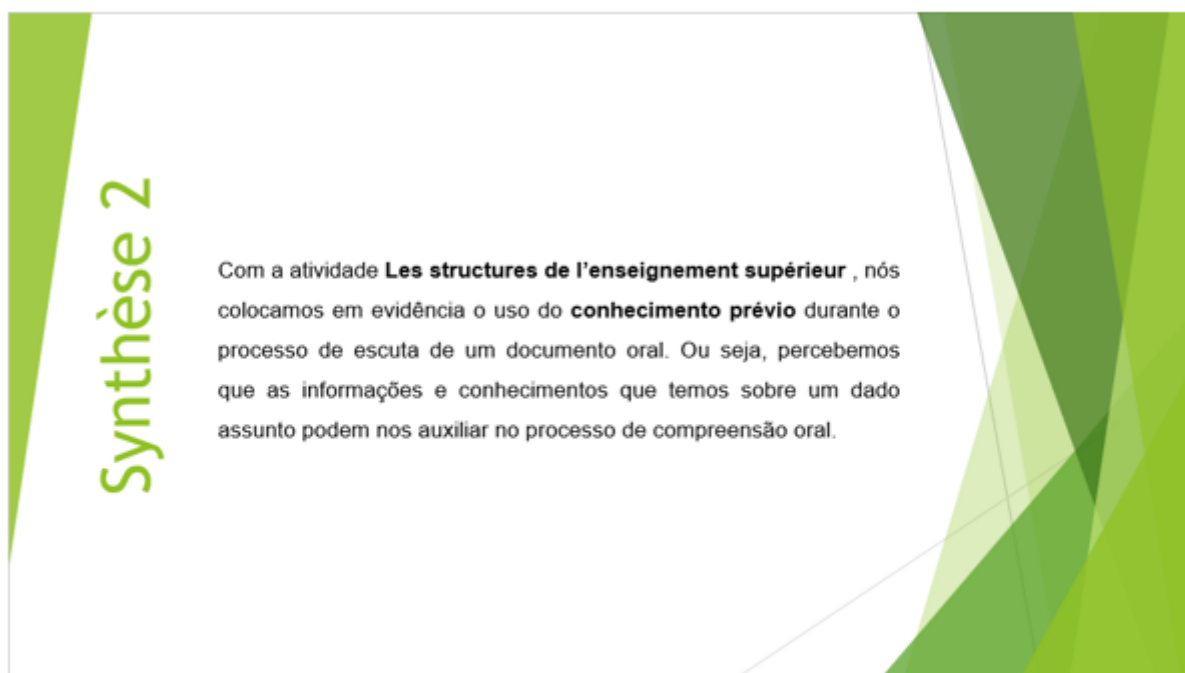
5. Quelles démarches vous avez employé pour comprendre la vidéo d'aujourd'hui ?

Com essa ficha de reflexão, visei dar a perceber o papel do conhecimento prévio durante o processo de escuta e compreensão (questão 2). Ademais, busquei identificar as opiniões relativas às questões propostas e às práticas solicitadas (questões 1, 3 e 4). Com a questão 5, procurei levá-los a refletir sobre suas ações durante a escuta do documento.

Para evidenciar os aspectos a serem empregados na compreensão oral, implicitamente tratados na atividade, propus a segunda ficha síntese do módulo (Figura 28), trabalhada na mesma aula, em 7 de outubro de 2020, destacando a mobilização do conhecimento prévio como elemento de auxílio durante as atividades de compreensão.

**Figura 28 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à *Synthèse 2***

[Synthèse 2 - Activité Les structures de l'enseignement supérieur](#)



Com a noção de conhecimento prévio em mente, compare suas respostas com *corrigé* da atividade Les structures de l'enseignement supérieur. Você ficou satisfeito com sua compreensão? Nos conte sua experiência respondendo às perguntas da enquete, abaixo:



[Synthèse 2 - Activité Les structures de l'enseignement supérieur](#)



[Corrigé - Activité Vidéo Les structures de l'enseignement supérieur](#)

**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**



A partir da *Synthèse 2*, solicitei aos participantes que respondessem a três perguntas:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo *Les structures de l'enseignement supérieur*?
- Como a leitura do texto *Structures de l'enseignement supérieur en France* te ajudou na compreensão do vídeo?
- Após realizar as atividades *Les structures de l'enseignement supérieur*, explique qual a importância do conhecimento prévio durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.

A terceira intervenção pedagógica foi elaborada a partir de um vídeo explicativo a respeito dos diferentes formatos de aula na França: *Cours Magistraux*, que configuram aulas expositivas dispendidas em anfiteatros para cerca de 200 estudantes; *Travaux Dirigés*, que consistem em aulas para grupos de cerca de 30 estudantes e que tem, em geral, o objetivo de resolver problemas e exercícios relacionados às teorias tratadas nos *Cours Magistraux*; *Travaux Pratiques*, que são aulas ministradas em laboratórios para grupos ainda mais reduzidos, em geral, em cursos de exatas, nos quais os estudantes realizam experimentos científicos.

#### **Registro de análise pedagógica Modalités des cours**

**Localização do vídeo :** <https://www.youtube.com/watch?v=qURKJc3biZk>

#### **Temáticas :**

- Caracterização e diferenças entre as modalidades de aula: *cours magistral, travaux dirigés e travaux pratiques*
- Tipos de avaliação

#### **Características do documento:**

- Vídeo direcionado aos alunos que se preparam para a mobilidade;
- Um interlocutor fala com clareza e com um fluxo pausado;
- O interlocutor é francês nativo;
- Os pontos tratados no vídeo são introduzidos por questões que funcionam como títulos para cada ponto tratado;
- O interlocutor apresenta e explica cada um dos pontos introduzidos por textos escritos em formato de tópicos;
- Há informações escritas que reforçam a informação apresentada pelo interlocutor;
- O vídeo tem duração de 1min45seg e permite as seguintes subdivisões: 0min5seg – *Quels sont les différents types de cours en filière scientifique ?* ; 0min57seg – *Comment sont évalués les étudiants ?*.

#### **Características do texto:**

Um homem fornece informações sobre os diferentes tipos de aula na França, bem como informações a respeito das formas de avaliação.

Para tal, ele fala de tópicos apresentados na tela. Os espectadores ficam cientes dos pontos que serão tratados ao ler a tela. O vídeo é, portanto, organizado por meio de um sistema tópico/explicação ou pergunta/resposta.

#### **Lista de unidades de informação**

O vídeo é recortado em duas partes principais, introduzidas por questões, e apresenta subdivisões introduzidas por legendas. Desse modo, permite a seguinte formulação :

✓ **Quels sont les différents types de cours en filière scientifique ?**

Il y a typiquement 3 types de cours à l'université ou dans les grandes écoles.

- Cours magistral : Il y a le cours magistral, souvent dispensé dans un amphithéâtre, devant un grand nombre d'étudiants, où les étudiants reçoivent une information nouvelle, souvent théorique.
- Travaux dirigés : il y a les travaux dirigés, où les étudiants sont divisés en classes plus petites, comptant entre 20 et 30 élèves (ou moins), où ils apprennent à résoudre des problèmes, associés à des concepts vus en cours. Il y a ici la présence d'un enseignant qui les aide à résoudre les problèmes.
- Travaux pratiques : selon les matières d'enseignement, il y a des travaux pratiques, des TP, où les étudiants réalisent des manipulations qui permettent de comprendre plus concrètement les concepts vus en cours.

✓ **Comment sont évalués les étudiants ?**

L'évaluation typiques dans l'enseignement supérieur se fait au moyen d'examens.

- Examen final : ce peut être un examen écrit à la fin du semestre, ou bien un examen oral, ou bien plusieurs contrôles tout au long du semestre.
- Contrôle continu : ce que l'on appelle le contrôle continu.
- Licence = 180 crédits ECTS : Pour obtenir une licence, un étudiant doit valider 180 crédits ECTS.
- Master = 120 crédits ECTS : pour valider un diplôme de master, un étudiant doit réussir 120 crédits.

A atividade foi iniciada no dia 14 de outubro de 2020, sendo o vídeo disponibilizado no *Moodle* com instruções específicas, conforme é possível observar na Figura 29, a seguir:

**Figura 29 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 14 de outubro de 2020**

Cours du 14 octobre - Pour faire en cours

#### Etapes du cours

##### I – Production Orale :

Activité Réchauffement de la planète : en petit groupe, expliquez votre vidéo à vos collègues et faites un bilan sur le réchauffement de la planète

##### II – Compréhension Orale :

Regardez la vidéo Modalités de Cours et suivez la Fiche Guide de Compréhension.

##### III - Production Orale

Pensez à votre expérience en tant qu'étudiant et, en petit groupe, discutez avec vos collègues pour répondre aux questions suivantes :

- Il y a-t-il des différences entre les modalités de cours du Brésil et celles de France ?
- Listez les différences, discutez avec vos collègues et expliquez les modalités de cours à la Poli



 [Fiche d'activité pour l'apprenant - guide de compréhension : Modalités de Cours](#)

 [Réflexion : Modalités de Cours](#)

**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**

Conforme observa-se na captura de tela Figura 29, a atividade de compreensão oral foi o segundo item trabalhado ao longo da aula em questão. É importante ressaltar que algumas das informações abordadas nessa atividade já haviam sido introduzidas na atividade anterior, reforçando a mobilização de conhecimento prévio. Os participantes foram orientados, assim como nas atividades anteriores, a seguir as instruções da ficha, também disponibilizada no *moodle*:

#### **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension Modalités de Cours**

##### **Pré-écoute - Modalité de Cours**

1 - En petit groupe, discutez avec vos collègues et répondez :

- a. Qu'est-ce que c'est un mot-clé ?
- b. Comment identifier un mot-clé ?
- c. Qu'est-ce que c'est la transparence entre les langues ?

##### **Pour une compréhension globale ...**

2. Regardez la vidéo une fois et :

- a. Notez les mots-clés.
- b. Écrivez un paragraphe pour contextualiser le document oral et expliquer quel est sa thématique générale.

**Pour une compréhension plus détaillée ...**

3.Regardez la vidéo une deuxième fois pour relever les caractéristiques de chaque type de cours.

**Type de cours****Caractéristiques****Cours magistral****Travaux dirigés****Travaux pratiques**

4.Regardez la vidéo une troisième fois et répondez :

a.Quelle est la différence entre *contrôle continue* et *examen* ?

Nesta atividade, introduzi a rubrica *Pré-écoute*, que fomentou a discussão a respeito dos dois elementos a serem trabalhados na atividade: palavras-chave e transparência.

Após a discussão, expliquei as duas noções e dei prosseguimento à atividade de compreensão. Mantive a divisão para compreensão global e detalhada, propondo questões menos guiadas, para as quais os participantes deveriam propor explicações a partir das informações compreendidas. Saliento que, como a atividade envolvia um importante teor de produção escrita, as respostas poderiam ser em português.

A atividade de compreensão foi finalizada com a discussão e correção das respostas. Dando início à atividade reflexiva, conforme orientação que os conduzia para a *Réflexion – Modalités de Cours*:

**Réflexion – Modalités de Cours**

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

1. Dans quelle mesure les questions formulées ont favorisé la compréhension du document ?

2.Expliquez si et comment l'identification des mots-clés vous a aidé dans le processus de compréhension du document :

3.Analysez la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension** et expliquez

c.Qu'est-ce que c'est la compréhension globale et quel est son objectif ?

d.Qu'est-ce que c'est la compréhension détaillée et quel est son objectif ?

4.Qu'est-ce que la vidéo d'aujourd'hui vous a permis de comprendre? Numérotez de 1 à 6 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 5 moins important)

( ) L'identification des mots-clés

( ) La connaissance du sujet

( ) La notion de transparence entre les langues

( ) Les informations écrites données à l'écran

( ) La discussion avec les collègues

( ) La contextualisation

( ) Autres \_\_\_\_\_

5. Quelles démarches vous avez employé pour comprendre la vidéo d'aujourd'hui ?

Com essa ficha de reflexão, retomei as funções da compreensão oral e detalhada, que foram abordadas na questão 3, e destaquei a importância da identificação de palavras-chave durante o processo de escuta e compreensão na questão 2. Além disso, adicionei a identificação de palavras-chave e transparências na lista de elementos facilitadores da compreensão oral, como primeiro e terceiro itens da questão 4. Também busquei coletar opiniões sobre as questões propostas e as práticas solicitadas, presentes nas questões 1, 3 e 4. Na questão 5, o objetivo foi levar os participantes a refletirem sobre suas ações durante a escuta do documento.

Para evidenciar os aspectos a serem empregados na compreensão oral, implicitamente tratados na atividade, propus a terceira ficha síntese do módulo, trabalhada na mesma aula, em 14 de outubro de 2020, colocando em evidência a identificação de palavras-chave e o reconhecimento de transparências como elementos de auxílio durante as atividades de compreensão. A seguir, na Figura 30, reproduzo a Ficha Synthèse 3:

Figura 30 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à *Synthèse 3*

Synthèse 3 - Activité modalités de cours

**Synthèse 3**

Com a atividade **Modalités de Cours**, nós trabalhamos duas noções que podem auxiliar no processo de escuta de um documento oral afim de compreendê-lo:

- a noção de transparência: quando identificamos a proximidade entre a língua que já falamos e a língua que estudamos.
- a noção de palavras-chave: quando identificamos palavras diretamente ligadas ao assunto tratado.

Com as noções de conhecimento prévio em mente, compare suas respostas com *corrigé* da atividade Modalités de Cours. Você ficou satisfeito com sua compreensão? Nos conte sua experiência respondendo às perguntas da enquete, abaixo:



[Synthèse 3 - Activité Modalités de Cours](#)



[Corrigé Activité Modalités de Cours](#)

Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle

A partir da *Synthèse 3*, solicitei aos participantes que respondessem a quatro perguntas:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo *Modalités de Cours*? Lembrando que 1 indica pouco satisfeito e 5 indica totalmente satisfeito.
- Como a noção de transparência ajudou na compreensão do vídeo *Modalités de Cours*?
- Como a noção de *mots-clés* (palavras-chave) te ajudou na compreensão do vídeo *Modalités de Cours*?
- Após realizar as atividades Modalités de Cours, explique qual a importância de conhecer a noção de transparência durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.

A quarta atividade da etapa intervenções pedagógicas foi elaborada a partir de vídeo explicativo que retoma os diferentes formatos de aula na França, acrescentando outras informações fornecidas por dois professores que reforçam as explicações um do outro.

Esse vídeo é o primeiro mais longo, com aproximadamente dezessete minutos de duração, dando início à sensibilização à compreensão oral longa. Ressalto que, apesar da duração, o vídeo retoma informações já tratadas anteriormente e as atividades de compreensão recuperam conceitos abordados nas aulas anteriores.

**Registro de análise pedagógica**  
**Les formes de travail : études de physique-chimie**

**Localização do vídeo:** <https://www.youtube.com/watch?v=5XBg9ImQ9rg>

**Temáticas:**

- A estrutura dos cursos
- A caracterização e organização das unidades de ensino
- As diferentes modalidades de aula e suas características
- As modalidades de avaliação
- A segurança na modalidade Travaux Pratiques (TP)

**Características do documento:**

- Vídeo direcionado aos alunos que se preparam para a mobilidade;
- Dois interlocutores falam, cada um em seu turno, caracterizando monólogos alternados;
- Os interlocutores são franceses nativos;
- Os interlocutores falam de forma clara e pausada;
- Os pontos tratados no vídeo são introduzidos por questões que funcionam como títulos para cada ponto tratado;
- Os interlocutores apresentam e explicam, cada um em seu turno, o mesmo ponto introduzido por legendas. Um completa ou aprofunda as explicações feitas pelo outro com o uso de exemplos;
- O vídeo tem duração de 16min41seg e permite as seguintes subdivisões: 0min6seg – Quels sont les enseignements en physique-chimie; 0min20seg – Unités d'enseignement; 0min41seg – Modules ; 1min05seg – Comment se déroule le cours magistral?; 2min13seg – Quelles sont les formes de travail en physique et chimie ?; 4min24seg – Le travail en TD se fait-il en petits groupes ?; 6min27seg – Travaux pratiques ; 10min27seg – Où trouver ces consignes de sécurité ; 11min38seg – De quelle manière se déroulent les examens ?; 14min46seg – Quels conseils donneriez-vous aux étudiants en mobilité ?)

**Características do texto:**

Dois professores, um homem e uma mulher, dividem a função de fornecer informações a respeito do ensino superior francês e suas características, tomando como base o curso de físico-química.

Para tal, eles respondem a questões formuladas na tela, por meio das quais os telespectadores tomam conhecimento dos aspectos tratados na sequência. O vídeo é, portanto, organizado por meio de um sistema tópico/explicação ou pergunta/resposta. É necessário salientar que, mesmo tendo dois interlocutores que tratam do mesmo assunto e certa interação, não há diálogos. Nesse sentido, as informações dadas por cada um podem ser compreendidas de forma isolada, respondendo à questão colocada na tela anteriormente.

**Lista de unidades de informação**

O vídeo é recortado em partes principais, introduzidas por questões, e apresenta subdivisões introduzidas por legendas. Desse modo, permitem a seguinte formulação:

### ✓ **Quels sont les enseignements à l'université ?**

A l'université, les enseignements sont organisés dans des blocs qui correspondent à une cohérence pédagogique, qu'on appelle des unités d'enseignement. Dans une unité d'enseignement les enseignements vont se décliner en cours magistraux, en travaux dirigés et en travaux pratiques.

### ✓ **Comment se déroule le cours magistral ?**

... le cours va pouvoir se dérouler soit dans un amphithéâtre soit dans une petite salle.  
 ... un cours magistral s'articule toujours autour d'un support. Donc, le support ça peut être soit un support ... un support power point. Dans ce cas-là donc, le support ou la copie du power point aura été transmise aux étudiants qui pourront suivre et qui pourront annoter le power point, ou autrement donc il reste toujours la bonne et vieille méthode du tableau noir, vert, blanc.

### ✓ **Quelles sont les formes de travail en physique-chimie ?**

#### • **TD – travaux dirigés**

[...] ce sont des travaux dirigés donc on part du principe que c'est à l'étudiant de travailler et l'enseignant est là pour le diriger, pour le guider, pour l'accompagner.

Ce sont des travaux dirigés qui se déroulent cette fois-ci en petits groupes... c'est une trentaine... 30-35 étudiants qui vont travailler ensemble sur des exercices en lien direct avec ce qu'ils ont vu en cours.

La majorité des enseignants distribue un fascicule d'exercices en début de semestre de manière à ce que l'étudiant se prépare.

Ça dépend énormément de l'enseignant qui a en charge les groupes de travaux

[...] des enseignants qui privilégieront le travail en petits groupes.

D'autres enseignants font ça de façon plus classique et toute méthode est légitime et acceptable...

Certains enseignants préféreront les laisser chercher, circuler, travailler avec eux, et ensuite prendre en charge au tableau la restitution d'une correction propre et complète à l'étudiant, aux étudiants du groupe de TD.

Alors ce qu'on demande dans un travail dirigé, c'est que l'étudiant travaille par lui-même et s'approprie le cours.

#### • **TP – Travaux pratiques**

Les travaux pratiques sont des travaux expérimentaux...

Les travaux pratiques là aussi se préparent, on est toujours sur le même principe. Les étudiants reçoivent en début de semestre un fascicule de travaux pratiques qui décrit à la fois les concepts généraux qu'on lui demande de regarder, l'appareillage qu'il va devoir utiliser et comment l'utiliser, et le type de résultats qu'on attend de lui : est-ce que c'est un tableau, est-ce que c'est une courbe, est-ce qu'il sait calculer les barres d'erreur...

[...] on a 15-16 étudiants, parfois 18, mais ça reste un groupe plus petit que le groupe de travaux dirigés...

[...] inculquer aussi aux étudiants qui sont de futurs professionnels des règles de sécurité basiques font partie des éléments qu'on transmet à l'occasion des travaux pratiques.

[...] il faut que l'étudiant comprenne que la sécurité ce n'est pas aussi simplement sa propre sécurité.

### ✓ **Où trouver ces consignes de sécurité ?**

[...] l'étudiant va trouver les règles de sécurité dans le fascicule de travaux pratiques, c'est souvent la première ou la deuxième page du fascicule de travaux pratiques.

[...] ces précautions donc, seront rappelées spécifiquement sur la feuille de travaux pratiques et seront également soulignées par l'enseignant, par l'encadrant qui insistera sur les propriétés spécifiques de sécurité.

### ✓ **De quelle manière se déroulent les examens ?**



En première année de licence on est encore beaucoup sur du contrôle continu...  
[...] pour ensuite aboutir à un examen terminal, un examen final qui reprend, en amphitheâtre [...]  
Petit à petit, on voit apparaître dès la deuxième année de licence, puis la troisième année de licence, ce contrôle continu va s'atténuer pour finalement laisser la place essentiellement au contrôle terminal, en amphitheâtre...  
C'est toujours un petit peu complété quand même par une note de travaux pratiques, par un contrôle intermédiaire, histoire de préparer aussi l'étudiant à ce qui l'attend pour l'examen terminal.  
[...]master on va toujours garder, effectivement, s'appuyer sur cette logique de contrôle continu, de contrôle terminal, mais viendront également s'ajouter des notions de contrôle par projets, c'est-à-dire que les étudiants vont travailler non plus individuellement mais en groupes et sur un projet qu'on leur donnera.  
[...]sera noté le manuscrit et également la communication orale.

A proposta de lista de unidades de informação foi feita levando em consideração a organização de tópicos apresentados na tela seguidos de explicação oral, com o objetivo de atender às questões que foram apresentadas por escrito no vídeo e que serão exploradas na atividade de compreensão, assim como nas atividades anteriores.

A lista apresentada resume as informações mais relevantes sobre os tópicos abordados. É importante destacar que, embora o curso de físico-química seja utilizado como exemplo na explicação, as informações se referem à organização do ensino em cursos de ciências exatas e são relevantes para a engenharia.

A atividade foi iniciada no dia 28 de outubro de 2020, sexta aula síncrona, sendo o vídeo disponibilizado no *Moodle*, com instruções específicas, conforme observamos na Figura 31:

**Figura 31 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 28 de outubro de 2020**

[Cours du 28 octobre – Pour faire en cours](#)

**Etapas du cours**

**I – Feedback 1 – page collaborative les faux amis**

**II – Feedback 2 – Page collaborative le langage mathématique**

**II – Compréhension Orale – Modalités de Cours 2**

- a. CO – Regardez la vidéo et suivez les instructions de la Fiche d'activité pour l'apprenant - guide de compréhension : Modalités de Cours 2
- b. En petit groupe, comparez vos réponses
- c. Réflexion sur la CO – suivez les instructions de la fiche Réflexion – Les formes de travail : études de physique-chimie



[Fiche d'activité pour l'apprenant - guide de compréhension : Les formes de travail : études de physique-chimie](#)

[Réflexion : Les formes de travail : études de physique-chimie](#)

**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**

De acordo com a imagem capturada na Figura 31, a atividade de compreensão oral foi o segundo item tratado durante a aula em questão. Os participantes receberam orientações para seguirem as instruções presentes na ficha, que também estava disponível no *Moodle*, tal como nas atividades anteriores.

### **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension Les formes de travail : études de physique-chimie**

#### **Pré-écoute**

Lisez attentivement les questions de la partie **Guide de Compréhension** et réfléchissez :

- Quel peut être le sujet général du document oral que nous écouterons ?
- Qu'est-ce que vous savez à propos de ce sujet ? Discutez avec vos collègues et justifiez vos réponses.
- Quels sont les objectifs d'écoute de chaque question ? Identifiez-les et soulignez-les.

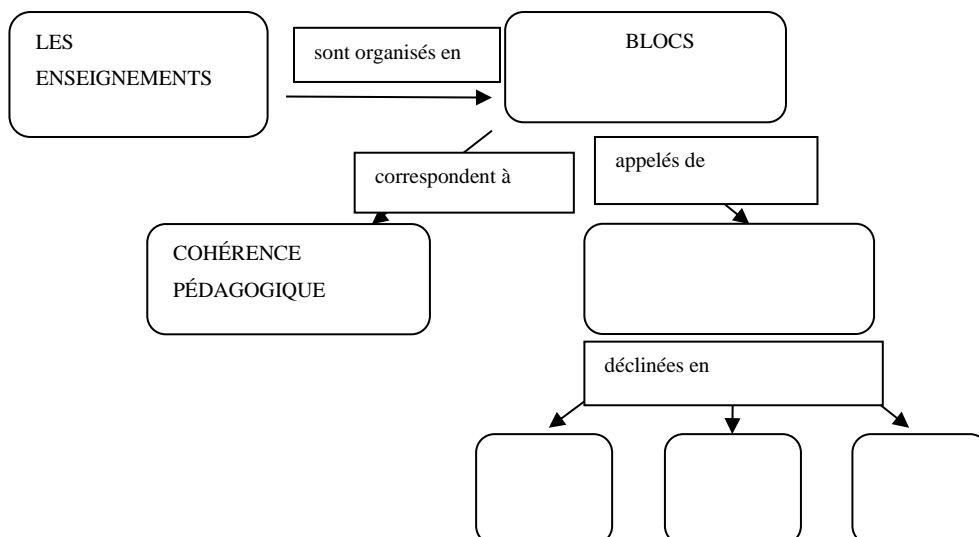
#### **Guide de compréhension**

##### **Pour une compréhension globale ...**

1. Pour planifier votre écoute du document, regardez attentivement la vidéo jusqu'à 0min41sec et identifiez les informations demandées ci-dessous :

- a. Contextualiser la vidéo :  
b. Etablissez les mots-clés :

2. Regardez attentivement la vidéo jusqu'à 0min41sec une deuxième fois et identifiez les mots-clés pour compléter le schéma ci-dessous :



**Pour une compréhension plus détaillée ...**

1. Faites attention au tableau ci-dessous, regardez attentivement la vidéo entre 0min43sec et 2min08, puis complétez-le :

Modalité de Cours	Quantité d'étudiants dans le groupe	Support/ Matériel	Rôle des étudiants	Rôles des professeurs
Cours Magistral				

2. Faites attention au tableau ci-dessous, regardez attentivement la vidéo entre 2min10 et 6min25, puis complétez-le :

Modalité de Cours	Quantité d'étudiants dans le groupe	Support/ Matériel	Rôle des étudiants	Rôles des professeurs
Travaux Dirigés				

3. Faites attention au tableau ci-dessous, regardez attentivement la vidéo entre 6min26 jusqu'à 9min30, puis complétez-le :

Modalité de Cours	Quantité d'étudiants dans le groupe	Support/ Matériel	Rôle des étudiants	Rôles des professeurs
Travaux Pratiques				

4. Regardez attentivement la vidéo entre 9min31sec et 11min30sec, puis répondez :  
Quelle est la particularité expliquée sur les Travaux Pratiques ?

5. Regardez attentivement la vidéo entre 11min31sec et 14min45sec, puis listez au moins trois types d'examen :

6. Regardez la vidéo à partir de 14min46sec jusqu'à la fin, puis répondez : Quel est l'objectif de cette partie ?

→ Relisez vos réponses, identifiez vos doutes, identifiez les réponses manquantes. Établissez des nouveaux objectifs d'écoute. Regardez chaque partie de la vidéo une deuxième fois pour répondre aux questions.

→ Discutez avec vos collègues, comparez vos réponses.

→ Regardez la vidéo complète pour vérifier vos réponses.

Para a exploração do vídeo *Les formes de travail: études de physique-chimie*, propus uma escuta fracionada, indicada nos enunciados das questões, pois se trata de um vídeo longo e escutas completas poderiam, num primeiro momento, dificultar o registro das informações. Nesse sentido, mesmo que haja uma boa compreensão, a escuta fracionada evita uma possível perda de informações.

A *pré-écoute* trabalha a noção de campo semântico de uma área e leva, também, à mobilização dos conhecimentos prévios. As questões são abertas para permitirem diversas respostas.

A orientação para ler as questões antes da escuta justifica-se pelo nível do público, pois essa prática direciona a atenção dos participantes no momento da escuta a partir da identificação prévia das informações solicitadas e os sensibiliza à formulação e verificação de hipóteses.

A questão 2 da *compréhension globale* recupera palavras específicas para colocá-las em relação a uma explicação. O formato mapa conceitual foi escolhido, pois permite essa associação entre conceitos e seus sentidos e, ao mesmo tempo, a relação entre os conceitos. As frases de ligação entre os blocos, características dos mapas conceituais, auxiliam na identificação das informações uma vez que os participantes leram as questões antes de assistirem ao vídeo.

Saliento que uso de quadros (questões 1, 2 e 3 da *compréhension détaillée*) está relacionado à recorrência dos critérios que caracterizam uma modalidade de aula. Ademais, em função da quantidade de informações a serem anotadas, os tópicos escritos nos quadros orientam os participantes no momento da escuta, pois funcionam como palavras-chave a serem identificadas.

Concluída a atividade de compreensão, as respostas foram revisadas e debatidas. Conforme orientação, os participantes deram início à atividade de reflexão:

**Réflexion : Les formes de travail : études de physique-chimie**

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

1. La vidéo *Les formes de travail : études de physique-chimie* a une particularité, car nous avons deux personnes qui parlent. Réfléchissez, puis cochez la réponse qui représente mieux la situation :

- Chaque personne donne des informations différentes sur le même sujet.
- Les deux personnes donnent des informations complémentaires sur le même sujet.

2. La durée de la vidéo (16 min) a été un problème pour vous ? Expliquez :

3. Expliquez si et comment l'établissement des objectifs d'écoute vous a aidé dans le processus de compréhension du document :

4. Qu'est-ce que la vidéo aujourd'hui vous a permis de comprendre ? Numérotez de 1 à 6 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 6 moins important)

- L'établissement des objectifs d'écoute
- La connaissance du sujet
- La répétition des informations
- La division du processus d'écoute
- La discussion avec les collègues
- La contextualisation
- Autres \_\_\_\_\_

Por meio dessa ficha de reflexão, procurei destacar a presença de dois locutores e a duração do vídeo como diferenciais relevantes, a fim de estimular discussões sobre essas características, bem como sobre as estratégias de escuta apropriadas. A terceira questão tinha como objetivo fazer com que os participantes percebessem a importância do estabelecimento de objetivos de escuta durante o processo de compreensão oral.

Para evidenciar os aspectos abordados na atividade e relevantes para a compreensão oral, propus a quarta ficha síntese do módulo, que foi trabalhada na mesma aula, em 28 de outubro de 2020. Nessa ficha, destaquei os objetivos de escuta, a duração do documento e a repetição de informações.


Figura 32 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à *Synthèse 4*


Synthèse 4 - Les formes de travail : études de physique-chimie

Com a atividade **Les formes de travail : études de physique-chimie**, nós percebemos quatro fatores que podem auxiliar no processo de escuta de um documento oral afim de compreendê-lo:

- percebemos que objetivos de escuta podem ser diferentes dos objetivos de compreensão
- percebemos que estabelecer objetivos de escuta pode nos ajudar a direcionar nossa atenção
- percebemos que a duração do documento não é necessariamente um fator de dificuldade
- percebemos que a repetição de informações e exemplos podem nos auxiliar no processo de compreensão

Com esses quatro fatores em mente, compare suas respostas com *corrigé* da atividade Les formes de travail : études de physique-chimie. Você ficou satisfeito com sua compreensão? Nos conte sua experiência respondendo às perguntas da enquete, abaixo:

 [Synthèse 4 - Les formes de travail : études de physique-chimie](#)

 [Corrigé Activité Les formes de travail : études de physique-chimie](#)

Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle

A partir da Synthèse 4, solicitei aos participantes que respondessem a quatro perguntas:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo *Les formes de travail : études de physique-chimie*? Lembrando que 1 indica pouco satisfeito e 5 indica totalmente satisfeito.
- Como estabelecer objetivos de escuta ajudou na compreensão do vídeo *Les formes de travail : études de physique-chimie*?
- Como a repetição das informações ajudou na compreensão do vídeo *Les formes de travail : études de physique-chimie*?
- Como os exemplos ajudaram na compreensão do vídeo *Les formes de travail : études de physique-chimie*?

A quinta atividade de compreensão oral do módulo foi elaborada a partir de vídeo no qual um professor explica o histórico e os objetivos da disciplina Introdução à Gestão de Projetos, aproximando-se de uma aula expositiva. A aula gravada, cuja duração é de dezesseis minutos, registra apenas o professor e sua fala, não mostrando a sala, com a qual não há interação.

## Registro de análise pedagógica Cours enregistré 1 – Gestion de projets 1

### Localização do vídeo:

[https://www.youtube.com/watch?v=eV8Uysh7dvU&list=PL71pnzI5xmMXI0dZs6B\\_ejQrLqZjPAUjKG&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=eV8Uysh7dvU&list=PL71pnzI5xmMXI0dZs6B_ejQrLqZjPAUjKG&index=1)

### Temáticas :

- A disciplina Gestão de Projetos
- Aspectos históricos da Gestão de Projetos
- A Gestão de Projetos e seu papel atualmente
- Técnicas da Gestão de Projetos
- Diferentes tipos de projeto

### Características do documento:

- Vídeo direcionado a alunos de engenharia;
- Um interlocutor fala de forma clara e pausada;
- O interlocutor é francês nativo;
- Os pontos tratados no vídeo são expostos apenas oralmente;
- O locutor faz menção a um *power point*, que aparece apenas com ilustrações do projetos mencionados;
- Não há textos escritos na tela;
- O interlocutor apresenta e explica as informações tratadas, além de citar exemplos;
- O vídeo tem duração de 16min 12seg e não é possível fazer subdivisões, pois não há informações escritas na tela.

### Características do texto:

Um homem explica aspectos relacionados à disciplina Introdução à Gestão de Projeto. Para tal, ele segue uma ordem de tópicos exposta previamente.

### Lista de unidades de informação

O vídeo apresenta uma fala corrida, sem recortes, sem legendas ou subtítulos. Desse modo, não há subdivisões claras, mas é possível seguir a ordem dos tópicos expostos previamente. A lista de unidades de informação foi elaborada a partir da compreensão dos conteúdos abordados que poderiam ser explorados com perguntas de compreensão:

#### ✓Présentation

Je vais vous présenter les seins les concepts essentiels de la gestion de projet. La gestion de projet est une discipline transversale apparue dans les années 50, c'est-à-dire 1950 environ, au travers des programmes des grands programmes militaires et spatiaux américains. Si on situe quelques repères historiques, l'homme a construit, depuis l'antiquité, en fait des grands systèmes complexes tels que des pyramides et des temples des cathédrales au Moyen Âge et ses systèmes ont été construits sans réellement connaître, au démarrage des travaux, à quelle date ces travaux finiraient et quelles seraient les ressources nécessaires pour terminer ces constructions, les constructions pouvant s'étaler sur parfois plusieurs siècles.

#### ✓Historique

En fait les premières planifications des deux grands projets datent du 14ème siècle environ avec Vigeur Anneaux, qui a proposé à certains des méthodes pour planifier des chantiers et puis ces méthodes ont été appliquées de façon plus systématique par Vauban qui s'est intéressé à chronométrer et à essayer de rationaliser les constructions de 12 ouvrages militaires qu'il avait entrepris un petit peu partout en France et ceci dans l'objectif de maîtriser les délais, c'est-à-dire le moment où ouvrage était terminé

et puis également de pouvoir planifier quels étaient les ressources, c'est-à-dire les hommes, les matériaux et ainsi de suite les machines qu'il était nécessaire pour terminer ces constructions et puis, en fin de compte, aux alentours des années du début des années 50 pour la construction du programme de la fusée atlas et puis également dans la société Dupont de Nemours les Américains ont mis au point un certain nombre de techniques de management de projet et entre autres la méthode dite du chemin critique et ses méthodes ont été appliquées en particulier pour le programme Polaris au travers de ce qu'on appelait de ce qu'on a appelé à l'époque le perte c'est à dire le programme évaluation and review techniques ces méthodes ensuite ont été généralisé en particulier avec le programme Apollo mais pour les les fusées Apollo et puis dans la fin des années 80 en fait le ministère de la défense américain a imposé à tous ces autres et ans et tous ses sous-traitants les techniques de gestion de projets c'est-à-dire l'optimisation des ressources la gestion des contraintes de délais l'estimation des risques la généré système et la conception un coût objectif

#### ✓Exemples

Aujourd'hui les techniques de gestion de projet sont utilisées pour des projets complexes dont la nature peut être parfois des projets de type événementiel où il s'agit de livrer à une date très précise un ensemble de produits et services un petit peu comme lors de la Coupe du monde 98 à Paris ou lors des jeux olympiques par exemple des derniers jeux olympiques ou alors on trouve également des projets du type produits où il s'agit de deux livres et dans des délais maîtriser des produits extrêmement complexes comme dans le cas de l'automobile il s'agit de sortir en moins de 36 mois les véhicules ou des programmes du type airbus a380 comme vous l'avez sur le transparent avec la planification qui a été faite en 95 et qui prévoyait une planification jusqu'en 2005 incluant le premier vol on peut constater que le programme a aujourd'hui assez peu de retard par rapport à ce qui était prévu vous avez également un écran qui représente le métro meteor qui est un des grands programmes de construction actuellement sur Paris de construction de systèmes complexes puisque le métro est entièrement automatisé donc il faut coordonner là du génie civil la livraison des voitures qu'ils constituent de la mécanique et puis toute une infrastructure d'automatisation qui reste relativement complexe ces projets mobilisent des budgets qui peuvent aller de quelques milliers d'euros jusqu'à plusieurs milliards d'euros des projets qui peuvent être internes d'amélioration continue de systèmes de production comme des grands programmes tels que ceux que j'ai pu citer tout à l'heure

#### ✓Notion de projet

alors ce qui caractérise la notion de projet c'est réellement le projet se définit comme une démarche c'est à dire qu'on va structurer méthodiquement et progressivement une réalité à venir c'est à dire que le produit du projet se construit en même temps que le projet évolue nous aurons l'occasion de revenir sur cette notion le projet a pour objectif d'atteindre un objectif mesurable c'est à dire que quand on lance un nouvel avion c'est que ce nouvel avion aura comme objectif de transporter 700 passagers avec un rayon d'action de 14 mille kilomètres par exemple des objectifs qui sont quantifiables pour des besoins identifiés et un projet dès lors qu'il est un tant soit peu complexe fait appel à des compétences qui sont multiples pour construire dans l'aéronautique un avion il faut faire appel à des compétences de systèmes d'électronique d'aérodynamique de calcul de structures de production en composites par exemple faire appel à des compétences il s'agit de réunir autour de cet objet technique et ce dans un espace sous contraintes de délais de coûts de qualité et en introduisant à bonne escient les innovations pertinentes

#### ✓Production et projet

on distingue la notion de projet de la notion de production la production a un caractère répétitif le projet produit un objet qui est unique les décisions en production sont réversibles dans un projet avec le projet se déroule au long du temps les décisions engagent l'avenir et ne sont pas à leur cible les marges de liberté en production sont faibles très souvent mais une standardisation qui est assez élevée on a spécifié très clairement comment les assemblages va te faire ainsi de suite dans un projet au moins initialement les degrés de liberté sont très importants et puis petit à petit à mesure que le projet avance ces degrés libertés se réduisent et la créativité importante ce qui était sans doute nécessaire au début devient moins important à mesure que les décisions



figent les espaces et degré de liberté alors classiquement en fait la production fait l'objet de ce qu'on appelle en français la gestion de production et qu'on appelle en anglais opération management donc il s'agit d'organiser au mieux des stocks des séquençement d'activité tandis que la gestion de projet qui s'appelle en nombre et projet management consiste à gérer des activités des ressources des délais et des risques on parle peu de gestion des risques en production par exemple

#### ✓Périmètres produits et projet

un projet peut se définir par son périmètre en fait il existe deux périmètres que le projet va adresser le périmètre du produit du projet et de périmètre des activités du projet qu'on appelle plus couramment périmètre projet le périmètre produit vise à définir les caractéristiques les composants les fonctions qui peuvent définir un produit ou un service le périmètre du projet s'attachera à définir les activités jalons qui sont nécessaires pour conduire les activités du projet aussi bien les le périmètre du projet que le périmètre du produit sont évidemment décrits et détaillés avec des outils qui sont spécifiques

#### ✓Périmètre produit

par exemple ici on trouve décrit sur cet écran la structure d'un programme aéronautique où on va aller parce qu'on appelle le programme c'est-à-dire qu'il l'englobant de l'ensemble du projet on va parler de produits qui se font partie du programme a380 on va trouver en fin de compte sous ce programme des séries de type d'appareil le 3 80 800 f les cargos dès le 3 80 700 qui va être un avion capacité un petit peu plus faible en termes de nombre de passagers et puis chacun de ses appareils va être décrits par des composants majeurs l'aile le fuselage l'empennage et ainsi de suite chacun de ces composants comme les ailes par ayant va être des clips parce comme le la constitution son bord d'attaques de son bord de fuite les caissons voilure les les réacteurs évidemment les contenants de carburant également et puis on va trouver bien que le bord d'attaqué est un élément mobile va se trouver composé d'éléments structure de systèmes mécaniques de systèmes hydrauliques de commandes et puis jusqu'aux composants plus élémentaires il faut savoir que sur un avion est à peu près 70 milles composants différents et que j'ai un collègue anglais qui dit un avion en fin de compte c'est un ensemble de rivet qui vole tous ensemble ce qui correspond assez bien à l'avion étant constitué d'un nombre très important de systèmes riveté en fin de compte on trouve là-dedans mains des nomenclatures des nomenclatures fonctionnel et puis des structures qui décrivent le produit

#### ✓Périmètre projet

pour ce qui est de la description du projet la description du projet consiste à s'assurer qu'on on a mis en place les capacités de produire les produits et la description du projet se fait à la base parce qu'on appelle un wbs et un wbs ça veut dire work breakdown structure c'est une décomposition du projet en activité ses activités pouvant consister soient approvisionnées soit fabriquer des composants élémentaires que les composants soient fabriqués ou approvisionné la plupart du temps...

projet dans le courant du projet une activité anormalement une durée s compter un coup planifier et également des requis en termes de ressources à mobiliser les activités peuvent être divisées éventuellement en tâche quand on souhaite une division je dirais un niveau plus granulaire

#### ✓Du besoin exprimé au produit final

alors ici ce qu'il faut comprendre c'est que les le produit du projet n'est pas défini au départ le client n'a qu'une certaine vision est que si on n'a pas une définition très précise des descriptions successives que le produit pourra avoir si on ne maîtrise pas l'évolution se produit on risque d'arriver à un résultat final qui peut être relativement éloigné des besoins de nos clients a pu exprimer au départ alors je pense que vous connaissez tous des exemples de ce type ou en fin de compte de produits obtenus n'est pas ce que le client initial escomptait résultat de ce type là on m'a parfois fois dans le domaine du génie civil soit dans le domaine du du logiciel par exemple où il est assez difficile de décrire précisément ce qu'on souhaite

#### ✓Système d'information

les projets sont supportés par des systèmes d'information qui permettent d'assurer la cohérence des informations échangées et les communications entre les acteurs du projet ces systèmes d'information s'attache à décrire le produit du projet à stocker et



A quarta intervenção pedagógica foi o quarto item abordado durante a aula em questão e os participantes receberam orientações para seguir as instruções do documento disponibilizado no *Moodle*, conforme feito nas atividades anteriores.

### Cours enregistré 1 – Gestion de projets A

#### Pré-écoute

Observez attentivement la distribution des informations à l'écran, discutez avec vos collègues, puis répondez :

- Quel est le sujet général du document oral que nous écouterons ?
- Comment le sujet sera traité dans ce cours ?
- Avez-vous déjà eu des cours à propos de ce sujet ? Si oui, dans quel domaine ?
- Que savez-vous à propos de ce sujet ?

#### Guide de compréhension

##### Pour une compréhension globale ...

- 1.Regardez les parties **1 Présentation**, **2 Historique** et **3 Exemples** une seule fois, puis écrivez un petit paragraphe pour contextualiser la vidéo à partir des informations retenues. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.
- 2.Discutez avec vos collègues. Dans la contextualisation de vos collègues, il y a des informations que vous n'avez pas comprises ? Si oui, lesquelles ?

##### Pour une compréhension plus détaillée ...

- 1.Regardez la suite du cours et notez les informations retenues pour chaque partie.  
**Attention : vous pouvez regarder chaque partie une fois maximum.**

4 Notion de projet :
5 Production et projet :
6 Périmètres produits et projet :
7 Périmètre produit :
8 Périmètre projet :
9 Du besoin exprimé au produit final :
10 Système d'information :

- 2.Discutez avec vos collègues et comparez les informations notées
- 3.Regardez la vidéo complète, pour vérifier vos notes.

Para a exploração do vídeo *Cours enregistré 1 – Gestion de projets A*, propus novamente uma escuta fracionada, indicada nos enunciados das questões e respeitando a lista de tópicos proposta pela edição do vídeo.

Na *pré-écoute*, salientei a existência do plano de aula organizado em tópicos, que, a partir da leitura, poderia levá-los à formulação de hipóteses a respeito do conteúdo tratado. Ademais, retomei, implicitamente, as noções de conhecimento prévio e objetivos de escuta. As questões são abertas, permitindo diversas respostas.

Na *compréhension globale*, o foco na apresentação, no histórico e nos exemplos tem o objetivo de levá-los a contextualizar o vídeo e a confirmar ou refutar as respostas fornecidas na *pré-écoute*.

Na *compréhension détaillée*, a opção pela lista de informações se deve ao acesso ao plano de aula, os tópicos escritos nos quadros orientam os participantes no momento da escuta a partir de palavras-chave compreendidas. Ademais, em função da possibilidade de associação de diferentes informações para cada tópico, optamos por uma estrutura aberta de questão, permitindo diversas respostas.

A atividade de compreensão foi finalizada com a discussão e correção das respostas, conforme indicação das questões finais 2 e 3. Em função do tempo de duração do vídeo e da atividade de compreensão, a ficha de reflexão correspondente foi realizada na aula do dia 11 de novembro de 2022.

#### **Réflexion – Cours enregistré 1 – Gestion de projets A**

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

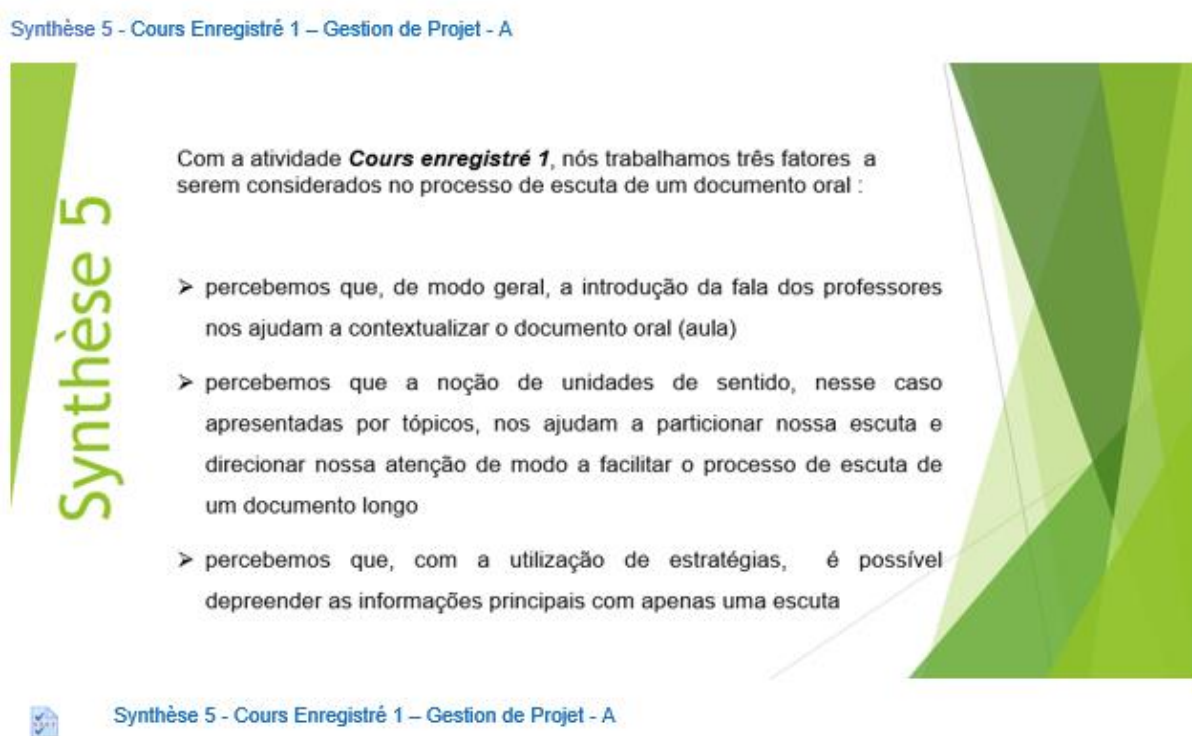
1. Comment vous avez réagi à l'absence de questions précises ?
2. Expliquez si et comment la mise en évidence des unités de sens vous a aidé dans le processus de compréhension du document.
3. Soyez honnête, combien de fois vous avez regardé la vidéo pour noter les informations à propos de chaque unité de sens et pourquoi ?
4. Analysez la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension** et expliquez
  - a. Qu'est-ce qu'une unité de sens ?
  - b. Comment identifier une unité de sens ?
5. Qu'est-ce que vous a permis de comprendre la vidéo Cours enregistré 1? Numérotez de 1 à 7 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 7 moins important)
  - ( ) L'identification des mot-clés
  - ( ) La connaissance du sujet
  - ( ) La notion de transparence entre les langues
  - ( ) Les informations écrites données à l'écran
  - ( ) La discussion avec les collègues
  - ( ) La contextualisation
  - ( ) La mise en évidence des unités de sens
  - ( ) Autres \_\_\_\_\_
6. La durée de la vidéo a été un problème pour vous ? Pourquoi ?
7. Quelles démarches vous avez employé pour comprendre la vidéo Cours enregistré 1 – Gestion de projets A?

Com essa ficha de reflexão, busquei evidenciar o acesso ao plano de aula em formato de tópicos, que nomeei unidades de sentido, com as questões 2 e 4. Procurei identificar a

percepção sobre a ausência de questões precisas na atividade de compreensão com a questão 1 e quis verificar se os participantes cumpriram a orientação de escuta única para cada uma das unidades de sentido com a questão 3. Com a questão 7, tive o intuito de leva-los à consciência das estratégias empregadas a partir da reflexão sobre suas ações durante a escuta.

Na mesma aula de 11 de novembro de 2020, foi abordada a quinta ficha síntese do curso, que teve como objetivo destacar a importância da introdução do documento como elemento de contextualização, a noção de unidades de sentido e a disposição em tópicos para auxiliar na fragmentação da escuta e no direcionamento da atenção durante esse processo. Além disso, ela enfatiza que a utilização de estratégias pode ser útil para compreender as informações, mesmo quando não há a possibilidade de repetir o documento oral.

**Figura 34 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à *Synthèse 5***



**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**

A partir da *Synthèse 5*, solicitei aos participantes que respondessem a cinco perguntas:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo Cours enregistré 1 – Gestion de projets A, lembrando que 1 indica pouco satisfeito e 5 indica totalmente satisfeito.
- Como o *power point* apresentado juntamente com a fala do professor te auxiliou no processo de escuta do vídeo?

- Como facilitamos o processo de escuta de um documento longo?
- O que são unidades de sentido?
- Como a noção de unidades de sentido te auxiliou no processo de escuta do vídeo  
Cours enregistré 1 – Gestion de projets A?

A quinta atividade de compreensão oral da etapa de intervenções pedagógicas foi baseada no vídeo *Cours enregistré 2 – Gestion de projets B*, segunda aula disciplina Introdução à Gestão de Projetos em que um professor aborda o histórico e os objetivos do campo de estudos, assemelhando-se a uma aula expositiva. O vídeo gravado possui 16 minutos de duração e apresenta apenas o professor e sua fala, sem mostrar a sala, pois não há interação, tal como a gravação utilizada na quinta atividade de CO. Esse vídeo dá sequência ao tema anteriormente abordado, a gestão de projetos, sendo esse o segundo registro de aula expositiva.

#### **Registro de análise pedagógica Cours enregistré 2 – Gestion de projets B**

##### **Localização do vídeo:**

<https://www.youtube.com/watch?v=ihogqb1FqSA&list=PL71pnzI5xmMXI0dZs6BejOrLqZjPAUjKG&index=2>

##### **Temáticas:**

- A disciplina Gestão de Projetos
- Aspectos práticos da Gestão de Projetos
- Figuras responsáveis pela Gestão de Projetos
- Documentos empregados na Gestão de Projetos
- Organização orçamentária na Gestão de Projetos

##### **Características do documento:**

- Vídeo direcionado a alunos de engenharia;
- Um interlocutor fala de forma clara e pausada;
- O interlocutor é francês nativo;
- Os pontos tratados no vídeo são expostos apenas oralmente;
- O locutor faz menção a um power point, mas o power point não aparece na tela;
- Não há textos escritos na tela;
- O interlocutor apresenta e explica as informações tratadas;
- O vídeo tem duração de 07min 07seg e não é possível fazer subdivisões, pois não há informações escritas na tela.

##### **Características do texto:**

Um homem explica aspectos relacionados à disciplina Introdução à Gestão de Projeto. Para tal, ele segue uma ordem de tópicos exposta previamente.

##### **Lista de unidades de informação**

O vídeo apresenta uma fala corrida, sem recortes, sem legendas ou subtítulos. Desse modo, não há subdivisões claras e a lista de unidades de informação foi elaborada a partir da compreensão dos conteúdos abordados, com base na lista de tópicos apresentada, que poderiam ser explorados com perguntas de compreensão:

✓**Maître d'ouvrages et maître d'œuvre**

le maître d'ouvrage à des demandes fonctionnel le maître d'œuvre quant à lui s'intéresse aux caractéristiques techniques pour contractualiser les échanges entre le maître d'ouvrage

✓**Cahier des charges**

le cahier des charges à la vue de ce qui allait des charges le chef de projet des limites ses responsabilités et clarifie les objectifs le maître d'œuvre va mettre en place une organisation projet

✓**Organisation projet**

un diagramme à barre avec qui représente les activités et se mit dans un calendrier il est à noter d'une activité qui n'a pas de durée est appelée jalon

il existe dans le commerce des outils qui vous permettent de représenter très facilement le diagramme

pour ce faire on n'a plus le temps d'attendre les résultats finaux on est obligé d'échanger des résultats intermédiaires

✓**Equipe projet**

on fonctionne en équipe projet chaque service delegue un responsable de métier qui va travailler spécifiquement sur le projet donc la production le bureau de méthodes les achats et autres et pour coordonner ces différents responsables métiers...

il est à noter qu'à l'intérieur de l'équipe projet il n'existe pas de lien hiérarchique les liens hiérarchiques sont conservés entre responsables métier elle responsable du service le responsable projet même son projet à partir de sa capacité à motiver l'équipe à clarifier les objectifs d'où des techniques de gestion de projet

✓**Plan d'exécution du projet**

au début du projet pour clarifier les objectifs le chef de projet rédige ce qui s'appelle un plan d'exécution du projet aussi nous aussi appelé pep alors celui ci est constitué principalement des objectifs du projet du wbs ou organigrammes des tâches

✓**Diagramme**

un diagramme à barre avec qui représente les activités et se mit dans un calendrier il est à noter d'une activité qui n'a pas de durée est appelée jalon...

il existe dans le commerce des outils qui vous permettent de représenter très facilement le diagramme

✓**Chemin critique**

le chemin critique donc chemin critique en terme de délai donc vous voyez à l'écran des phases en bleu et l'effet des phases en rouge alors les phases en bleu son activité où il ya de la marge et les phases en rouge sont les activités où il n'y a pas de marge ceci est appelé chemin critique

✓**Diagramme PERT**

une autre façon de représenter le le diagramme de des temps c'est le perte pour programme valuation and review technique c'est une représentation graphique différente mais qui donne les mêmes éléments

le déroulement du projet sous forme de perte concernant les aspects des coûts

✓**Budget**

le chef de projet au début du projet défini un budget c'est le montant des sommes mises à disposition de l'équipe projet pour réaliser le projet conformément aux exigences du cahier des charges suivant des critères de qualité coûts délais...

ce budget donc est la somme des montants ou des coûts qui vont nous servir à réaliser le projet

Como não há informações escritas na tela, indicando, assim, uma subdivisão, essa lista de informações foi proposta de modo a agrupar os conteúdos tratados em relação aos tópicos apontados previamente. Essa lista é a síntese das informações consideradas mais expressivas a respeito dos tópicos abordados.

A atividade foi iniciada no dia 25 de novembro de 2020 e vídeo disponibilizado no *Moodle* com instruções específicas, conforme a Figura 35:

**Figura 35 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 25 de novembro de 2020**

[Cours du 25 novembre – Pour faire en cours](#)

**Etapas du cours**

**I – Correction** – Les articulations du discours : comparez vos réponses avec le corrigé, puis choisissez un mot d'articulation de chaque catégorie et faites une phrase

**II - Pour comprendre à l'oral** – en petit groupe, réfléchissez à propos des activités de CO faites et aux fiches synthèses travaillées jusqu'à présent, puis répondez à la question proposée sur l'Enquête **Préparation à l'écoute - Gestion de Projet 2**

**III - Activité CO** – regardez la vidéo Introduction à la Gestion de Projet 2 et suivez les instructions de la Fiche de CO



[Préparation à l'écoute – Gestion de Projet 2](#)

[Fiche d'activité pour l'apprenant - guide de compréhension : Cours Enregistré 2 – Gestion de Projet 2](#)

[Réflexion : Les formes de travail : Cours Enregistré 2 – Gestion de Projet 2](#)

**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**

Durante a aula em questão, a atividade de compreensão oral foi o terceiro item abordado. Para explorar o vídeo correspondente, foi proposta uma pré-escuta em que os participantes responderam a uma única pergunta:

Qu'est-ce que l'on fait pour écouter et comprendre un document oral ? Faites une description de nos attitudes, comportements et/ou stratégies pour bien comprendre à l'oral".

O objetivo desta atividade foi levar os participantes a recuperarem os elementos que auxiliam no processo de compreensão oral apontados ao longo do curso, favorecendo a mobilização desses elementos na presente atividade.



Após essa reflexão proposta pela *pré-écoute*, os participantes foram instruídos, como nas atividades anteriores, a seguir as instruções das fichas também disponibilizadas no *moodle*:

**Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension  
Cours enregistré 2 – Gestion de projets B**

**Pour une compréhension globale ...**

- 1.Regardez la vidéo une première fois, puis écrivez un paragraphe pour la contextualiser. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.
- 2.Discutez avec vos collègues. Dans la contextualisation de vos collègues, il y a des informations que vous n'avez pas comprises ? Si oui, lesquelles ?

**Pour une compréhension plus détaillée ...**

- 3.Regardez la vidéo une deuxième fois, puis écrivez un paragraphe pour registrer les informations comprises. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.
- 4.Discutez avec vos collègues et comparez les informations notées.
- 5.Regardez la vidéo complète une troisième fois pour vérifier vos notes.

Tanto na *compréhension globale* quanto na *compréhension détaillée*, optei por perguntas abertas com o intuito de não direcionar os participantes na identificação de informações, mas eles tiveram acesso à lista de tópicos tratados no vídeo. Ademais, assim como na atividade anterior, há a possibilidade de associação de diferentes informações para cada tópico.Nesse sentido, decidi por uma estrutura aberta, permitindo diversas respostas.

A atividade de compreensão foi finalizada com discussão e correção das respostas, conforme indicação das questões finais 4 e 5.

Diferentemente das fichas de reflexão anteriores, a *Réflexion – Cours enregistré 2 – Gestion de projets B*, diferentemente das anteriores, foi proposta inteiramente com questões abertas com o intuito de identificar o modo como os participantes haviam conduzido as escutas durante a atividade, além de levá-los a refletir sobre suas próprias soluções no momento da escuta.

**Réflexion – Cours enregistré 2 – Gestion de projets B**

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

- 1.Quels éléments et/ou stratégies vous avez utilisé dans l'écoute de cette vidéo ?
- 2.Soyez honnête, combien de fois vous avez regardé la vidéo pour noter les informations ?
- 3.Quels éléments ont facilité votre écoute ?
- 4.Quels éléments ont difficulté votre écoute ?
- 5.Expliquez quelles démarches vous avez fait pour écouter et comprendre cette vidéo :

A sexta ficha síntese do módulo, trabalhada na aula de 02 de dezembro de 2020, consistiu em uma construção coletiva, para a qual os participantes foram divididos em seis grupos. Deste modo, obtive seis fichas sínteses, conforme é possível observar na captura de Figura 36:

**Figura 36 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à *Synthèse 6***

#### Synthèse 6 - Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B

Na atividade de CO baseada no vídeo *Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B*, nós fizemos um apanhado das estratégias de CO e outros elementos que são empregados no processo de escuta e compreensão oral. Agora é com vocês!!! Em grupo, vocês vão construir a ficha Synthèse 6. De forma coletiva, retomaremos os pontos mais significativos para vocês!!

Com a atividade ***Introduction à la gestion des projets 2***, nós recuperamos uma série de elementos que podem ser considerados no processo de escuta de um documento oral e nos auxiliar na sua compreensão:

- Fiche Synthèse Groupe 1
- Fiche Synthèse Groupe 2
- Fiche Synthèse Groupe 3
- Fiche Synthèse Groupe 4
- Fiche Synthèse Groupe 5
- Fiche Synthèse Groupe 6

**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**

Do ponto de vista da aprendizagem, a proposta apresentada para a realização coletiva da *Synthèse 6* teve por objetivo levar os participantes a elencar e/ou resumir os conteúdos tratados ao longo módulo de compreensão oral, visando promover reflexões concernentes a seus processos de compreensão oral. Do ponto de vista da pesquisa, a importância dessa

construção coletiva repousa na possibilidade de identificar, num primeiro momento, quais conteúdos empregados a serviço da compreensão oral foram mais significativos para os participantes ao longo do curso a partir da menção nas fichas.

Com essa organização da etapa de intervenções pedagógicas, entendo que há um caminho que parte da sensibilização às estratégias implicitamente apresentadas e trabalhadas nas atividades, passa por uma proposta de conscientização com as fichas de reflexão e sínteses, com o intuito de levá-los à escuta de textos longos e escuta única. Nesse sentido, o módulo conduz a um trabalho de compreensão que se aproxima das situações de compreensão oral com as quais os futuros intercambistas serão confrontados, ou seja, à escuta de aulas expositivas.

Passo, a seguir, à descrição da terceira etapa do curso, a saber, a etapa de (auto)avaliação que, como explicitado no Quadro 26 (p.176), que sintetiza as etapas da proposta de formação descrita nesta tese. A etapa em questão foi constituída de uma atividade de compreensão, um questionário e entrevistas semiestruturadas.

#### **5.4.2. Detalhamento da etapa (auto)avaliação**

Como apontado anteriormente, a etapa de (auto)avaliação foi composta por **a. atividade de compreensão, b. questionário de (auto)avaliação e c. entrevista.**

##### **a. Atividade de compreensão**

A atividade (auto)avaliativa de compreensão oral foi elaborada a partir da gravação de uma aula expositiva real na qual um professor introduz alguns conceitos da disciplina de termodinâmica, conforme registro de análise pedagógica:

#### **Registro de análise pedagógica Cours magistral Thermodynamique**

##### **Localização do vídeo:**

<https://www.youtube.com/watch?v=zOrG4DXGm0k>

##### **Temáticas :**

- A disciplina Thermodynamique
- Aspectos teóricos tratados pela termodinâmica, a saber, os estados da matéria (sólido, líquido, gasoso).

##### **Características do documento:**

- Vídeo direcionado a alunos de engenharia;
- Um interlocutor fala de forma clara e pausada;
- O interlocutor é francês nativo;

- Os pontos tratados no vídeo são expostos oralmente e ilustrados com imagens expostas em um *power point*;
- O interlocutor apresenta e explica as informações tratadas e utiliza exemplos;
- Não há textos escritos na tela, pois se trata da gravação de uma aula;
- O vídeo tem duração de 15min 13seg e não é possível fazer subdivisões, pois não há informações escritas na tela.

#### **Características do texto:**

Um homem explica, primeiramente, o funcionamento da disciplina Thermodynamique com relação às atividades a serem realizadas. Posteriormente, explica aspectos teóricos tratados na disciplina, com foco no modelo de gás perfeito. Não há apresentação prévia da organização da aula ou antecipação dos pontos tratados.

#### **Lista de unidades de informação**

O vídeo apresenta uma fala corrida, sem recortes, sem legendas ou subtítulos. Desse modo, não há subdivisões claras, mas é possível identificar três pontos: explicação sobre os exercícios; explicações sobre o estado da matéria; explicações sobre o estado gasoso; explicações sobre o modelo de gás perfeito. A lista de unidades de informação foi elaborada a partir da compreensão dos conteúdos abordados que poderiam ser explorados com perguntas de compreensão.

#### **Explicações sobre os exercícios**

✓alors deuxième semestre on aborde un deuxième volet de la chimie ... la thermodynamique où il faudra être extrêmement rigoureux...

✓et donc là au niveau thermo il faudra extrêmement ...il faudra beaucoup de rigueur faute de quoi vous ne parviendrez pas à ...à résoudre les problèmes qui vous seront soumis... alors on va commencer ce cours de thermodynamique par... l'étude du modèle du gaz parfait et dans le polycop le polycop de cours qui vous a été distribué ce matin... ça correspond aux pages 17 à 24 donc il y a peu de choses je vais développer davantage sur les clichés que j'ai distribué vous retrouverez certaines choses communes... et puis ...vous avez un deuxième polycop d'exercice et les exercices qu'on fera tout à l'heure en TD que ce soit avec moi ou Janique Duché ça sera les exercices qui sont pages 6 du polycop d'exercice et puis... comme je savais pas exactement le contenu de ce polycop je vous ai donné quelques exercices sur la feuille que vous avez... certains sont communs et d'autres sont plus originaux ...donc on travaillera là-dessus ...

#### **Explicações sobre o estado da matéria**

✓alors au niveau du cours d'atomistique où est-ce qu'on en est resté ... on a étudié je dirais l'architecture de... de la matière vous avez commencé par étudier l'atome... après l'atome vous êtes passé à la molécule et vous avez vu l'association des atomes par liaison chimique...pour former des molécules et puis après et bien on s'intéresse à la matière en quelque sorte comment sont associés ces molécules pour constituer la matière

✓et je vous avais déjà présenté un cliché où je faisais allusion à l'état solide... et on a travaillé sur l'état solide sur la cristallographie ... état liquide et je vous ai dit que c'était l'état le plus difficile à étudier qu'on verrait simplement les solutions aqueuses et puis l'état gazeux...

✓au niveau de la matière 3 étapes possibles... l'état gazeux l'état liquide l'état solide... état solide où on a donc des molécules ou atomes qui sont en contact et qui sont bien organisés ...état liquide où des molécules ou atomes sont en contact mais... peuvent je dirais bouger de façon ...de façon libre et puis l'état gazeux où on a des atomes ou des molécules qui sont à l'état dispersés et dans ce cliché les choses qui sont importantes c'est retenir qu'au niveau du gaz... on a un état de chaos de désordre pas d'interaction entre les les molécules ou les atomes au contraire des... états condensés liquides ou solide où on a des interactions et ce qui sera important dans la thermodynamique c'est en quelque sorte... ce double fléchage... lié à la

température d'un système ... et le désordre et l'ordre pardon dans ce sens et ça ... vous l'avez constaté dans la vie courante ...si je prends le cas de l'eau de l'eau quand il fait très froid température très basse ...l'eau elle est congelée elle est solide quand il fait un petit peu plus chaud... les molécules sont un peu plus en désordre et vous avez l'état liquide et si on continue de chauffer encore et bien on a un désordre très important donc ça ce sera très important au niveau de la thermodynamique de lier la température au désordre ...

#### **Explicações sobre o estado gasoso**

✓on attaque maintenant les clichés que je vous ai distribué qui nous permettront de voir ...l'état ...gazeux ...donc on va voir cinq six clichés qui permettront de d'illustrer un peu ...ce cours ...alors l'état gazeux ...donc vous l'avez comme document on aura juste à compléter un ou deux schémas... on va travailler avec un modèle du gaz parfait ...donc modèle du gaz parfait on va travailler avec un grand nombre de molécules... et donc on aura deux interprétations possibles à deux niveaux différents on aura une interprétation macroscopique ...c'est à dire qu'un gaz on le verra comme un ensemble... vu de l'extérieur ou bien... d'un point de vue microscopique on est ...on essaiera de voir ce qui se passe à l'échelle des molécules ou des atomes...

✓alors échelle macroscopique ...je vais remonter un petit peu le cliché... échelle macroscopique... non je peux pas ...échelle macroscopique... ça sera dicté par des lois qui sont observables des lois expérimentales il faut se dire que dans le domaine de la chimie on est dans le domaine expérimental... donc ce sont les mesures expérimentales qui permettent ensuite d'établir des lois mathématiques ...alors à l'échelle macroscopique ...on va observer des lois qui traduisent la dépendance le lien entre quatre variables ces quatre variables qui définissent l'état d'un gaz ...alors un gaz il sera défini par sa pression par le volume qu'il occupe... par la température et là la température on parlera généralement de la température en degrés Kelvin... et puis des n qui sera le nombre de mols le nombre de mols alors on voit tout de suite un petit peu des définitions nouvelles... la pression et la température sont des variables qu'on appellera intensive ou tension ...ce sont des variables qui ne dépendent pas de l'étendue du système donc ça c'est important on aura besoin par la suite... pression et température des variables qui ne dépendent pas de l'étendue du système que je mesure

#### **Explicações sobre o modelo de gás perfeito**

✓alors voyons un petit peu l'aspect microscopique et la théorie cinétique de de du gaz alors ça nous amène à aborder le modèle du gaz parfait ...modèle du gaz parfait symboliquement GP gaz parfait alors ce modèle est basé sur les hypothèses suivantes donc il faut se souvenir de ces hypothèses par la suite les molécules sont assimilées à des points à des tout petits points de masse donc des masses ponctuelles... de volumes négligeables... par rapport au volume occupé par le gaz et ces points c'est masse ponctuels n'exerce pratiquement pas d'interactions entre elles elles sont suffisamment éloignées pour ne pas avoir d'interaction ...donc on aura un désordre parfait donc des molécules suffisamment espacées pour ne pas se rencontrer souvent pour ne pas entrer en trop en collision... les chocs entre molécules ou contre les parois du récipient qui contiennent ce gaz sont parfaitement élastiques à savoir que ça se comportera comme des boules de billard qui rebondissent sur une paroi sans échanger d'énergie ...ce qui veut dire que l'énergie cinétique des molécules va se conserver et puis troisième point ...la distance parcourue en ligne droite par une molécule entre deux collisions et grandes par rapport aux dimensions de la molécule ...ça veut dire que dans notre ensemble il y aura très peu de collision donc des molécules vont pouvoir se déplacer en ligne droite à grande vitesse... et puis sans rentrer sans rencontrer d'obstacles souvent ...

Na gravação, com cerca de 15 minutos, é possível ver parte da sala, da turma e algumas projeções feitas pelo professor ao longo de sua exposição. Não há subdivisões do vídeo ou legendas e, dessa forma, a divisão apresentada na lista de unidades de sentido foi elaborada a partir da identificação dos conteúdos abordados.

A atividade teve início em 2 de dezembro de 2020 e o vídeo com instruções específicas foi disponibilizado no Moodle, conforme a Figura 37:

**Figura 37 - Captura de tela da plataforma Moodle, referente à aula de 02 de dezembro de 2020**

Cours du 02 décembre – Pour faire en cours

Etapes du cours

I – Synthèse 6 – Réfléchissez à propos du processus d'écoute, puis, en petit groupe, finalisez la fiche Synthèse 6  
 II – Activité CO – Regardez la vidéo et suivez les instructions de la Fiche de CO



III – Boîte à outils – Phrases clés pour présenter l'exposé



Préparation à l'écoute – Cours magistral Thermodynamique



Fiche d'activité pour l'apprenant - guide de compréhension : Cours magistral Thermodynamique



Réflexion – Cours magistral Thermodynamique

**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**

Na aula em questão, a atividade de compreensão oral foi o segundo tópico abordado. Para explorar o vídeo correspondente, a *pré-écoute* apresentou três questões abertas que focalizaram a organização habitual das aulas na Poli, as características de uma aula expositiva na França e, por fim, solicitaram uma comparação entre os dois contextos. O objetivo foi introduzir o tema, antecipando o contexto e mobilizar conhecimentos sobre esse conteúdo abordado em diversos momentos ao longo do curso:

**Pré-écoute : Réfléchissez, discutez avec vos collègues et répondez**

1. Dans vos classes expositives à la Poli, qu'est-ce que les professeurs font :

Au début du cours :

Dans le déroulement du cours :

A la fin du cours :

2. En France, quelles sont les caractéristiques principales d'un cours magistral ?

3. Il y a beaucoup de différences entre les classes expositives à la Poli et les cours magistraux français ? Expliquez :

Após a reflexão proposta pela pré-écoute, os participantes receberam instruções para seguir as atividades propostas nas fichas disponibilizadas no Moodle, assim como havia sido feito em atividades de compreensão oral da etapa de intervenções pedagógicas.

**Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension  
Cours magistral Thermodynamique**

1. Regardez la vidéo une première fois jusqu'à la minute 2, puis écrivez un paragraphe pour la contextualiser. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.
2. Regardez la vidéo plus une fois jusqu'à la minute 2 et identifiez :
  - a. la période de l'année :
  - b. le sujet du cours :
  - c. les pages correspondantes au sujet :
3. Regardez la vidéo de la minute 2 jusqu'à la minute 4. Le professeur donne quelques informations pratiques liées au développement du cours. Identifiez-les.
4. Regardez la vidéo de la minute 4 jusqu'à la minute 10 et identifiez les points traités.
5. Discutez avec vos collègues, puis comparez vos notes.
6. Regardez la vidéo du début jusqu'à la minute 10 pour vérifier et complétez vos réponses.
7. Réfléchissez : quelles sont les types d'informations données par le professeur dans chaque moment du cours (0min-2min/2min-04min/04min-10min) ?

Nessa última ficha de compreensão, a maioria das perguntas foram abertas com o intuito de não direcionar os participantes na identificação de informações, pois, assim como na atividade anterior, há a possibilidade de associação de diferentes informações para cada questão.

Os enunciados das questões de 1 a 4 indicam o momento do vídeo que corresponde à informação solicitada, levando o aluno a focalizar a atenção em um determinado trecho que deveria ser assistido uma vez. As questões 5, 6 e 7 tiveram a função de possibilitar o compartilhamento das respostas e a correção coletiva, que encerrou a atividade.

Concluída a atividade de compreensão, as respostas foram debatidas coletivamente e os alunos foram orientados a seguir para a última ficha de reflexão do curso.

Com a **Réflexion – Cours Thermodynamique**, busquei levar os participantes a analisar seu processo de escuta, focalizando as ações por eles realizadas (questões 1 e 5). As questões 2 e 3 retomam elementos que facilitaram e dificultaram a escuta, no intuito de identificar mudanças de percepção ao longo do semestre. A questão 2 tinha por objetivo registrar o número de escutas, com vistas a conhecer a relação estabelecida com a escuta única.

### Réflexion – Cours Magistral Thermodynamique

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

1. Quels éléments et/ou stratégies vous avez utilisé dans l'écoute de cette vidéo ?
2. Soyez honnête, combien de fois vous avez regardé la vidéo pour noter les informations ?
3. Quels éléments ont facilité votre écoute ?
4. Quels éléments ont difficulté votre écoute ?
5. Expliquez quelles démarches vous avez fait pour écouter et comprendre cette vidéo :

As fichas de compreensão e de reflexão desenvolvidas a partir do vídeo **Cours Magistral Thermodynamique**, trabalhadas na aula de 2 de novembro de 2022, foram as últimas propostas síncronas do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**, elaborado e ministrado para os fins desta tese.

Seguindo com o encerramento do módulo em questão, os alunos foram orientados a responder o **Questionário de (auto)avaliação** e agendar um horário para realização da entrevista.

#### b. Questionário de (auto) avaliação

O **Questionário de (auto) avaliação FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia** foi composto por nove questões fechadas (com opções) e abertas. É necessário ressaltar que ele foi proposto em português, língua materna do grupo, para evitar dificuldades de compreensão e produção escrita. As questões fechadas foram empregadas quando focalizei informações precisas de cunho prático e as abertas, quando busquei informações complexas com certo teor reflexivo e/ou pessoal.

As nove perguntas do questionário foram agrupadas em duas seções:

- **Seção 1 - Com relação ao curso de compreensão oral**, cujo objetivo foi identificar as impressões gerais sobre a organização e conteúdo do módulo, correspondendo às questões de 1 a 5;
- **Seção 2 - Com relação à compreensão oral**, cujo objetivo foi conhecer os impactos das intervenções pedagógicas propostas no processo de aprendizagem dos alunos, correspondendo às questões de 6 a 10.



O questionário foi disponibilizado por meio da ferramenta *Google Forms* e os inscritos na disciplina foram informados através de um aviso no *Moodle*. O questionário, foi introduzido pela explicação:

Você está sendo convidado a responder o **Questionário de (auto) avaliação** que tem por objetivo conhecer sua experiência de aprendizagem ao longo desse semestre.

A seção **Com relação ao curso de compreensão do Questionário de (auto)avaliação** está relacionada à experiência dos alunos no que diz respeito ao curso, com o objetivo geral de levá-los a avaliá-lo.

1. O curso atendeu as suas expectativas? Por favor, explique:
2. Quais foram os pontos positivos do módulo?
3. Quais foram os pontos negativos do módulo?
4. Quais foram os aspectos mais significativos para você?
5. Você teria sugestões, solicitações ou críticas?

As questões **1, 2, 3 e 4** foram elaboradas de modo a permitir a comparação das respostas obtidas com aquelas registradas na seção homônima do **Questionário Diagnóstico**, aplicado no início do semestre.

A questão **5** teve por objetivo conhecer e registrar sugestões, solicitações ou críticas que pudessem contribuir para modificações em caso de novo oferecimento do curso.

O objetivo geral da seção **Com relação à compreensão oral do Questionário de (auto)avaliação** foi levar o aluno a refletir sobre seu próprio percurso ao longo do curso, conduzindo-os a uma autoavaliação. As questões também foram elaboradas de modo a permitir uma possível comparação das respostas obtidas com aquelas registradas na seção homônima do **Questionário Diagnóstico**, aplicado no início do semestre.

A questão **6** disse respeito à impressão do aluno em relação ao seu próprio desempenho ao longo do curso. As questões **7 e 8** visaram identificar alguma possível mudança de percepção no tocante à compreensão oral e às práticas quando da realização de escutas:

6. Em quais aspectos você acredita ter melhorado sua compreensão oral? Por favor, explique:
7. Para você, depois de realizar esse curso, o que é compreender um documento oral?
8. Depois de realizar esse curso, o que você faz quando precisa compreender um documento oral?

O objetivo da questão 9, mais especificamente, foi conhecer a percepção dos participantes no que diz respeito às estratégias e elementos a serem empregados quando da escuta de documentos orais, visando identificar quais desses aspectos foram mais expressivos para os alunos:

9. Sabendo que 1 indica mais importante e 10 indica menos importante, numere os itens de acordo com o que você acredita ser mais significativo no processo de compreensão oral:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identificar o contexto	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Se servir de outras linguagens (imagens, texto, etc.)	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Utilizar o conhecimento prévio sobre o assunto tratado	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Identificar as transparências	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Identificar as palavras-chave	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Estabelecer objetivos de escuta	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Identificar as repetições e exemplos	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Ouvir mais de uma vez	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Discutir com os colegas	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Elaborar hipóteses e antecipações	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

O questionário foi disponibilizado via *GoogleForms* e ficou aberto para recepção de respostas do dia 9 de dezembro de 2020 ao dia 14 de janeiro de 2021. É necessário salientar que todos os alunos inscritos na disciplina receberam mensagem eletrônica, via e-mail institucional e ferramenta Avisos do Moodle, solicitando seu preenchimento. Dezoito alunos inscritos na disciplina responderam ao questionário em questão.

### c. Entrevistas

Uma das principais vantagens da realização de entrevistas é a obtenção de informações em tempo real, possibilitando correções, esclarecimentos e adaptações a partir do diálogo estabelecido entre entrevistador e entrevistado (LUKDE; ANDRE, 1986).

Entrevistas são empregadas em investigações qualitativas para viabilizar a recolha de dados descritivos nas palavras do próprio entrevistado, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BINKLEN, 1994, p. 134). Entrevistas qualitativas variam dentro do espectro estruturada/não estruturada de acordo com o nível de condução do entrevistador, que pode ou não dirigir a conversa por meio de questões mais ou menos guiadas (LUKDE; ANDRE, 1986; BOGDAN; BINKLEN, 1994; BARDIN, 2011)

Nesse espectro situam-se as entrevistas semiestruturadas, caracterizadas pela flexibilidade na maneira de condução. Esse tipo de entrevista é realizado a partir de questões básicas não aplicadas de forma rígida, deixando espaço para aprofundamento dos pontos levantados (LUKDE; ANDRE, 1986).

De acordo com Bodgan e Binklen (1984), entrevistas semiestruturadas podem não permitir a identificação do modo como cada entrevistado organiza o tema tratado, contudo possibilita a obtenção de dados comparáveis entre os entrevistados.

Nesse sentido, optei por realizar entrevistas individuais semiestruturadas de modo a esclarecer e/ou aprofundar aspectos levantados ao longo do curso quando da realização das atividades de compreensão e reflexão, bem como apontados no **Questionário de (auto)avaliação**.

O **Roteiro de entrevistas** (APENDICE K), foi elaborado de modo a espelhar **Questionário de (auto)avaliação**, sendo adaptado de acordo com as respostas fornecidas pelos respondentes em tempo real.

As entrevistas foram previamente agendadas segundo a disponibilidade dos alunos, realizadas sincronamente por meio da ferramenta *GoogleMeet*, que possibilita gravação. Esses registros em vídeo, com duração média de vinte minutos, foram armazenados e transcritos de forma manual, ou seja, não foi empregado programa de computador com esta finalidade. As transcrições consistem em adaptações da fala dos entrevistados, ou seja, com foco no conteúdo das informações fornecidas e não apontam características próprias da produção oral dos entrevistados como pausas, repetições ou vícios de linguagem.

Ao longo deste capítulo, apresentei os aspectos metodológicos empregados para desenvolvimento da pesquisa apresentada nesta tese, conferindo especial atenção ao detalhamento do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**.

Na próxima seção, passo à descrição e à justificativa do *corpus* delimitado para fins de análise e discussão, apresentando os critérios estabelecidos para seleção dos alunos considerados participantes da pesquisa.

## 6. O *corpus* da pesquisa

Como apresentado nos capítulos anteriores, esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da disciplina **FLM0199-Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** ministrada no segundo semestre de 2020. O curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** foi integrado à disciplina para produção e coleta de dados necessários para realização deste trabalho.

Nesta seção, apresento os critérios para definição dos participantes e do recorte estabelecido para o *corpus* analisado nesta tese.

### 6.1. Dos participantes da pesquisa

Inicialmente, a disciplina **FLM0199**, contou com 22 alunos inscritos e todos responderam ao **Questionário diagnóstico**, elaborado para traçar o perfil da turma e, conseqüentemente, direcionar a escolha dos documentos orais e a elaboração das atividades de compreensão. Apesar de considerar a totalidade das respostas para os fins pedagógicos do curso, pois todos os alunos da disciplina seriam integrados à formação voltada à compreensão oral, o grupo de participantes da pesquisa foi reduzido a partir de uma série de critérios.

No início do semestre em questão, a professora responsável pela disciplina apresentou-me à turma, ocasião em que expliquei a pesquisa e solicitei a autorização de uso dos dados por meio do preenchimento do **Termo de participação livre e esclarecido: autorização para coleta e uso dos dados** (ANEXO A), disponibilizado via *GoogleForms*.

Ao longo do semestre, computei as entregas dos alunos, ou seja, a quantidade de atividades realizadas, conforme explicitado no Quadro 27:

Quadro 27 - Quantidade de entregas realizadas em cada atividade por instrumento proposto

Etapa	Atividade	Instrumentos	Entregas
DIAGNÓSTICO	1 Conhecendo a turma	Questionário diagnóstico	22
	2 <i>Présentation du Cours</i>	Ficha de compreensão	20
		Ficha reflexiva	20
INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	3 Témoignage Wanessa	Ficha de compreensão	16
		Ficha reflexiva	15
		Ficha síntese	16
	4 Structures de l'enseignement	Ficha de compreensão	14
		Ficha reflexiva	14
		Ficha síntese	15
	5 Modalités de cours	Ficha de compreensão	15
		Ficha reflexiva	14
		Ficha síntese	15
	6 Les formes de travail : études de physique-chimie	Ficha de compreensão	14
		Ficha reflexiva	15
		Ficha síntese	15
	7 Introduction à la gestion de projet 1	Ficha de compreensão	14
		Ficha reflexiva	14
		Ficha síntese	13
8 Introduction à la gestion de projet 2	Ficha de compreensão	16	
	Ficha reflexiva	15	
	Ficha síntese	15	
(AUTO) AVALIAÇÃO	9 Cours magistral <i>Thermodynamique</i>	Ficha de compreensão	13
		Ficha reflexiva	13
	10 <i>Pour finir le cours</i>	Questionário de (auto) avaliação	15
	11 <i>Qu'est-ce j'ai appris</i>	Entrevistas	15

A partir do **Questionário diagnóstico**, as entregas foram paulatinamente reduzidas, estabilizando-se em uma média de quinze realizações por instrumento aplicado.

Ao analisar o Quadro 27, estabeleci os participantes da pesquisa considerando os seguintes critérios:

1. Ter autorizado o uso das atividades realizadas por meio do Termo de participação livre esclarecido: autorização para coleta e uso dos dados;
2. Ter respondido ao Questionário Diagnóstico;
3. Ter realizado, de forma integral, ao menos cinco das seis atividades propostas na etapa de Intervenções Pedagógicas, respondendo às Fichas Sínteses correspondentes.
4. Ter realizado a atividade de compreensão *Cours magistral Thermodynamique* da etapa de (auto)avaliação;
5. Ter respondido ao Questionário de (auto)avaliação;
6. Ter realizado a entrevista no final do semestre;

Dos 22 alunos inicialmente inscritos, quatro solicitaram exclusão de matrícula na disciplina. Dos dezoito restantes, dois não autorizaram o uso dos dados por eles produzidos durante as atividades, um não realizou a entrevista final e outros dois não realizaram a atividade de compreensão da etapa de (auto) avaliação. Sendo assim, o grupo de participantes, cujos dados produzidos foram analisados nesta tese é constituído por treze sujeitos.

Os treze participantes foram classificados de acordo com o nível de proficiência em língua francesa. É necessário salientar que nenhum dos participantes apresentou comprovante de proficiência ou certificado relacionado ao período de estudos declarado<sup>110</sup>. Assim, apenas as autodeclarações fornecidas no **Questionário Diagnóstico** foram consideradas para esses agrupamentos. Essas informações foram obtidas a partir das respostas dadas às questões **5**, **6**, **7** e **11**, novamente reproduzidas a seguir:

5. Você já estudou francês antes?

( ) Sim

( ) Não

6. Se você já estudou francês, informe em qual modalidade:

---

<sup>110</sup> Esclareço que apresentar comprovante de proficiência não é uma solicitação para se matricular na disciplina FLM0199, conforme ementa disponível em <<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?nomdis=&sgldis=FLM0199>>>. Último acesso em dez 2022.

- ( ) Escola de Idiomas (Exemplo: Poliglota; Aliança Francesa; etc)  
 ( ) Professor particular  
 ( ) Sozinho com auxílio de aplicativos, sites e livros.  
 7. Se você já estudou francês, informe por quanto tempo:  
 ( ) Um semestre  
 ( ) Dois semestres  
 ( ) Três semestres  
 ( ) Quatro semestres  
 ( ) Mais de quatro semestres

11. Sabendo que A1 e A2 correspondem aos níveis iniciantes/ básicos; que B1 corresponde ao nível intermediário/independente de caráter iniciante; que B2 corresponde ao nível intermediário/independente de caráter avançado; que C1 e C2 correspondem aos níveis avançados/proficientes, indique seu nível de francês para cada competência:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Compreensão Oral</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Produção Oral	0	0	0	0	0	0
Compreensão Escrita	0	0	0	0	0	0
Produção Escrita	0	0	0	0	0	0

A autodeclaração é relativa à percepção de cada participante no tocante a suas experiências em língua francesa. Como é possível observar na **questão 11**, empreguei a classificação do QECR (2001) que foi previamente explicada à turma. Ademais, é necessário ressaltar que os estudantes da EPUSP possuem conhecimento a respeito dessa escala, uma vez que é adotada nos processos seletivos para intercâmbios nas modalidades Estudos Integrados e Duplo Diploma (BOUCHET; VIDAL; MACHADO, 2016).

Tendo em vista o foco na compreensão oral, os participantes foram divididos em dois grupos: **Participantes Iniciantes (PI)**, aqueles que apontaram estar entre os níveis A1 e A2; **Participantes Experientes (PE)**, aqueles que declararam estar entre os níveis B1 e C1. Optei por uma divisão em dois grupos (A1 ao A2; B1 ao C1), pois apenas um participante indicou se perceber no nível C1 em compreensão oral, não constituindo um grupo. Se, e quando necessário, comentarei especificamente o caso desse participante nas análises.

Cada um dos participantes recebeu um pseudônimo que, apesar de arbitrário, seguiu a ordem alfabética real. Quatro participantes foram agrupados no PE: Bianca, Bruno, Cláudio e Diego. Os outros nove, integraram o PI: Caio, Fernando, Gustavo, Heitor, Joaquim, Murilo, Nádia, Vicente e Vinicius.

No Quadro 28, apresento a constituição de cada um dos grupos, bem como o nível de proficiência indicado por cada um dos participantes. O quadro em questão, por sua vez, é organizado em:

Coluna Grupo: delimita os participantes em Experientes e Inexperientes;

Coluna Total: refere-se à quantidade de participantes de cada um dos grupos;

Coluna Nome: identifica cada participante por seu nome fictício;

Coluna Nível de proficiência declarado: apresenta o nível de proficiência (A1;A2;B1;B2;C1) autodeclarado por cada um dos participantes com relação a uma dada competência (CO; PO; CE; PE);

Coluna Tempo em semestres: informa a quantidade de tempo, em semestres, cada participante dedicou, até o momento da coleta de dados, aos estudos de língua francesa;

Coluna Local: traz informações sobre a modalidade de curso realizada pelos participantes, cujas opções foram Escola de Idiomas, Professor Particular e Estudos autônomos.

**Quadro 28 - Constituição dos grupos PE e PI**

Grupo	Total	Nome	Nível de proficiência declarado				Tempo em semestres	Local
			CO	PO	CE	PE		
Participante Experiente PE	4 (quatro) participantes	Bianca	<b>C1</b>	B2	C1	B2	Superior a 4	Escola de Idiomas
		Bruno	<b>B1</b>	A2	B1	A2	4	Escola de Idiomas e Estudos autônomos por aplicativo
		Claudio	<b>B1</b>	B1	B1	B1	2	Escola de Idiomas
		Diego	<b>B2</b>	B2	B2	B2	Superior a 4	Escola de Idiomas
Participante Inexperiente PI	9 (nove) participantes	Caio	<b>A1</b>	A1	A1	A1	1	Escola de Idiomas
		Fernando	<b>A2</b>	A2	B1	A2	3	Escola de Idiomas
		Gustavo	<b>A1</b>	A1	B1	B1	3	Escola de Idiomas
		Heitor	<b>A2</b>	A1	A2	A2	3	Escola de Idiomas
		Joaquim	<b>A2</b>	A2	A2	A2	2	Escola de Idiomas
		Murilo	<b>A2</b>	A2	A2	A2	2	Escola de Idiomas
		Nadia	<b>A2</b>	A1	A2	A1	2	Escola de Idiomas
		Vicente	<b>A2</b>	A2	A2	A2	3	Escola de Idiomas
		Vinicius	<b>A2</b>	A1	A2	A2	2	Escola de Idiomas



Essa autodeclaração pode ser um indicativo de que a maioria dos participantes percebem que as competências podem ser trabalhadas de forma dissociada, pois declararam níveis diferentes em CO, PO, CE e PE. Apenas três participantes informaram estar no mesmo nível nas quatro competências, permitindo inferir uma associação entre o nível declarado e o nível cursado na escola de idiomas.

## **6.2.Dos procedimentos de análise para definição do *corpus* e das categorias**

Considerando que a maior parte dos dados produzidos nesta pesquisa é constituída por textos escritos e o que interessa a esta investigação diz respeito ao conteúdo expresso nesses registros, adotei a análise de conteúdo para organizá-los, tratá-los e analisá-los. Recorrer à análise de conteúdo pareceu-me mais adequado aos propósitos deste trabalho, pois, segundo Laurence Bardin (2011), ela 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)

Ademais, partindo de Henry e Moscovici (1968), Bardin esclarece que, ao empregar análise de conteúdo, o pesquisador, também nomeado analista, não visa o estudo da língua ou da linguagem, mas busca determinar, de forma mais ou menos parcial, o que ela chama de “variáveis inferidas”. Para a autora, as variáveis inferidas dizem respeito tanto às condições da produção dos textos, quanto às inferências sobre a recepção dessas mensagens, implicando na articulação da superfície dos textos e os fatores que determinam suas características (BARDIN, 2011, p.40).

Como bem explicam Eliane de Oliveira *et al* (2003), a análise de conteúdo busca explicar e sistematizar o significado de uma mensagem, apresentada em texto, por meio de deduções lógicas e justificadas, utilizando um conjunto de técnicas parciais, mas complementares. Essa abordagem toma como referência seu emissor, o contexto em que foi produzida e os efeitos que pode causar. Ainda segundo os autores, ao longo desse processo, é necessário analisar o texto como um todo, classificando e recenseando seus elementos a fim de categorizá-los segundo critérios específicos.

De acordo com Bardin (2011, p. 125) esse processo focaliza o tratamento e a descrição sistemática e objetiva do *corpus* e, para tal, está organizado em três “polos”, também interpretados como fases: **i. pré-análise; ii. exploração do material; iii. tratamento dos resultados e interpretação.**

O polo, ou fase, de **pré-análise** diz respeito à organização e à seleção dos dados a serem analisados (BARDIN, 2011). Sendo o primeiro dos três polos, ou fases, constituintes da análise de conteúdo, o pesquisador, a partir de um contato inicial com a totalidade do material coletado, “deixa-se invadir por primeiras impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126) com vistas à organização desse material. Para estabelecer esse primeiro contato, o pesquisador realiza leituras atentas, chamadas “leituras flutuantes” (BARDIN, 2011, p. 126) que viabilizam a seleção do material a ser analisado. Ainda segundo a autora, a seleção a ser feita é orientada pela “regra de pertinência”, na qual os materiais “retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (BARDIN, 2011, p. 128). A pré-análise prepara os dados para serem submetidos à “exploração do material selecionado”, ou seja, à análise propriamente dita (BARDIN, 2011, p. 147).

**A fase de exploração do material** selecionado prevê a administração de diferentes técnicas, escolhidas a partir da configuração do material, dos objetivos da análise e das intenções do pesquisador. Nessa fase, busca-se definir as “unidades de registro” que representam uma

[...] unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis (BARDIN, 2011, p.134).

Em outras palavras, unidades de registro podem ser uma palavra, um conjunto de palavras ou “temas” que reúnam elementos com características em comum e representativas do objeto da investigação. Detendo-me sob a noção de tema, que não é transparente, Bardin explica que se trata de um recorte de sentido constituído de ideias, enunciados ou proposições e que pode ser feito a partir de afirmações ou alusões (BARDIN, 2011, p. 135).

Neste trabalho, identifiquei trechos das respostas dos participantes, também seguindo a regra de pertinência, tomando a noção de tema como unidade de registro, pois

[...] é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupo, os

psicodramas, as comunicações em massa etc., podem ser, e frequentemente são analisados tendo tema por base. (BARDIN, 2011, p. 136)

As unidades de registro, por sua vez, são submetidas a um processo de agrupamento, originando as categorias de análise. Desse modo, as categorias são rubricas que agrupam um conjunto de elementos, ou seja, as unidades de registro na análise de conteúdo, sob um título genérico.

A categorização é a finalidade da **terceira fase**, “tratamento dos resultados e interpretação”, na qual também se procede à organização e tratamento dos dados categorizados. Ainda de acordo com Bardin (2011), o processo de categorização admite categorias estabelecidas *a priori*, já sugeridas pelo referencial teórico do trabalho, e *a posteriori*, elaboradas a partir da análise do material. Em ambos os casos, o processo de categorização deve gerar “um sistema de categorias adaptado ao material selecionado para análise, adequado ao quadro teórico estabelecido e refletir as intenções da pesquisa, as questões do pesquisador e/ ou as características das mensagens analisadas” (*Ibid*, p. 150).

No caso desta pesquisa, as categorias são rubricas resultantes da articulação entre três elementos:

- i. O referencial teórico concernente à compreensão oral e ao FOU;
- ii. As perguntas constituintes dos instrumentos de produção e coleta de dados;
- iii. As respostas fornecidas pelos participantes e registradas pelos instrumentos de produção e coleta de dados. No tocante à organização dos dados categorizados, eles foram dispostos em tabelas e figuras, de acordo com sua natureza (qualitativa ou quantitativa) de modo a facilitar interpretações à luz do aporte teórico e a fim de responder às perguntas visadas nesta pesquisa.

Após esses esclarecimentos, passo à definição do corpus da pesquisa.

### **6.3. Da definição do *corpus***

Ao longo da apresentação do curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**, realizada na seção **A produção e coleta de dados**, foi possível

constatar que o conjunto total dos dados obtidos neste percurso de pesquisa é oriundo de onze inserções pedagógicas, distribuídas ao longo de três etapas, por meio de cinco instrumentos.

Antes de prosseguir, cabe lembrar que esses instrumentos foram concebidos de modo a atender aos objetivos deste estudo, tanto em relação à pesquisa, produzindo e registrando os dados necessários, quanto em relação à formação voltada à aprendizagem da CO por parte alunos inscritos na disciplina, contexto em que foram empregados.

O detalhamento desses instrumentos foi executado anteriormente na seção **Instrumentos elaborados para produção e coleta de dados** e, desse modo, retomo apenas suas características gerais focalizando a produção de dados no Quadro 29

**Quadro 29 - Síntese dos instrumentos empregados na produção e coleta de dados**

<b>Etapas</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Principal Objetivo</b>
<b>Diagnóstico</b>	Questionário Diagnóstico	Traçar o perfil do grupo no tocante às engenharias, aos níveis de língua, aos interesses e às impressões sobre a compreensão oral
	Ficha CO Atividade Diagnóstica	Traçar o perfil do grupo com relação ao desempenho durante uma atividade de escuta
	Ficha reflexiva Atividade Diagnóstica	Registrar metarreflexão sobre a CO
<b>Intervenções Pedagógicas</b>	Ficha de compreensão	Registrar respostas concernentes à compreensão do conteúdo de um dado documento a partir da apresentação, de forma implícita, de procedimentos metodológicos facilitadores da CO
	Ficha reflexiva	Registrar a reflexão sobre procedimentos metodológicos facilitadores da CO
	Ficha síntese	Registrar indícios de percepção sobre os procedimentos facilitadores da CO
<b>(auto) avaliação</b>	Ficha CO (auto)avaliação	Registrar indícios de mobilização dos aspectos tratados ao longo do curso
	Ficha reflexiva (auto)avaliação	Registrar reflexões sobre as práticas de CO abordadas ao longo do curso
	Questionário de (auto) avaliação	Registrar reflexões a respeito do percurso individual dos participantes e conhecer suas opiniões sobre o curso
	Entrevista	Registrar possíveis esclarecimentos sobre as respostas do questionário de (auto)avaliação

Gerada por meio de instrumentos diversos, a totalidade dos dados é relativa à compreensão do conteúdo dos vídeos e áudios explorados durante o curso (fichas de compreensão) e às respostas nas quais os participantes expressam suas percepções em relação ao processo de escuta e compreensão abordado nas atividades (fichas reflexivas e síntese, questionários e entrevista). Diante dessa diversificação e volume de respostas e tendo em vista

os objetivos e perguntas desta pesquisa, foi necessário estabelecer um recorte que permitisse a identificação de traços de aprendizagem da compreensão oral a partir da conscientização sobre o processo de escuta, buscando evidências de um desenvolvimento do comportamento de compreensão.

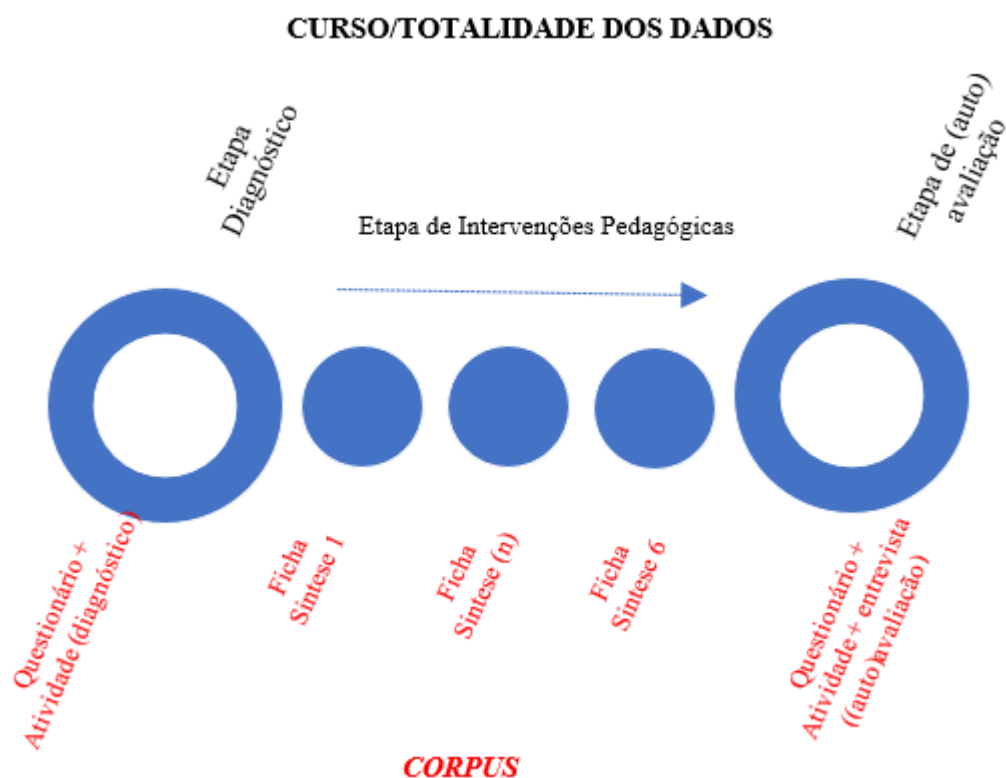
Para fazer o recorte necessário, pautei-me nas orientações da análise de conteúdo para tratamento e organização de dados (BARDIN, 2011), sob a qual me detive na seção **Dos procedimentos de análise para definição do *corpus* e das categorias.**

Uma vez que os procedimentos inerentes às fases/polos propostos por Bardin implicam leituras atentas na busca de indícios fornecidos pelos textos e que, no caso desta pesquisa, esses textos são produzidos pelos próprios participantes, realizei, inicialmente, “leituras flutuantes” do conjunto total de informações produzidas e coletadas ao longo da execução do curso, configurando, assim, a fase de “pré-análise”.

Ao realizar tal procedimento, o *corpus* a ser analisado foi constituído por:

- i. Dados gerados pelos instrumentos constituintes da Etapa Diagnóstico (APÊNDICES A e B).
- ii. Dados gerados pelas Fichas Síntese constituintes da Etapa de Intervenções Pedagógicas (APÊNDICES C a H).
- iii. Dados gerados pelos instrumentos constituintes da Etapa de (auto)avaliação (APÊNDICES I a K).

A Figura 38 ilustra o recorte estabelecido para o *corpus* de análise em relação à totalidade dos dados gerados:

Figura 38 - Constituição do *corpus*

Fonte: Elaboração própria

Essa delimitação se deu, pois, a comparação entre os dados obtidos na Etapa Diagnóstica e Etapa de (auto) avaliação permitiram identificar possíveis mudanças nos grupos Participantes Iniciantes (PI) e Participantes Experientes (PE), considerando a situação anterior e a situação posterior às atividades formativas. Já as fichas reflexivas, produzidas na Etapa de intervenções pedagógicas, possibilitaram uma observação progressiva de evidências do comportamento de compreensão dos participantes no decorrer do curso, trazendo informações sobre cada um dos aspectos nele abordados, uma vez que essas fichas organizam suas percepções após cada uma das intervenções pedagógicas.

#### 6.4. Da definição das categorias

Uma vez descritos os critérios para constituição dos grupos de participantes e do *corpus* e explicados os procedimentos de organização, tratamento e análise dos dados, passo a tratar do estabelecimento das categorias.

Atentando para as variadas fontes e, conseqüentemente, para os diversos tipos de dados que compuseram o *corpus* analisado neste trabalho, várias etapas de tratamento e organização foram adotadas para dar conta dos diferentes instrumentos empregados:

- **1 (um) questionário diagnóstico:** dados quantitativos e qualitativos convertidos em gráficos e tabelas individuais, para cada participante, e gerais, para cada grupo de participantes;
- **1 (uma) Ficha CO Atividade Diagnóstica:** dados quantitativos e qualitativos convertidos em gráficos e tabelas individuais, para cada participante, e gerais, para cada grupo de participantes;
- **1 (uma) Ficha reflexiva Atividade Diagnóstica:** dados quantitativos e qualitativos convertidos em gráficos e tabelas individuais, para cada participante, e gerais, para cada grupo de participantes;
- **6 (seis) Fichas sínteses:** dados quantitativos e qualitativos convertidos em gráficos e tabelas individuais, para cada participante, e gerais, para cada grupo de participantes;
- **1 (uma) Ficha CO Cours magistral Thermodynamique;** dados quantitativos e qualitativos convertidos em gráficos e tabelas individuais, para cada participante, e gerais, para cada grupo de participantes;
- **1 (uma) Ficha reflexiva Cours magistral Thermodynamique:** dados quantitativos e qualitativos convertidos em gráficos e tabelas individuais, para cada participante, e gerais, para cada grupo de participantes;
- **1 (um) Questionário de (auto) avaliação:** dados quantitativos e qualitativos convertidos em gráficos e tabelas individuais, para cada participante, e gerais, para cada grupo de participantes;
- **Entrevistas:** transcrição das entrevistas, tabulação de informações e conversão dos dados quantitativos e qualitativos em gráficos e tabelas individuais, para cada participante, e gerais, para cada grupo de participantes.

É necessário reforçar o caráter progressivo conferido ao curso **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** que, a partir da identificação das dificuldades apresentadas pelos participantes, realizada na Etapa diagnóstico, introduziu implicitamente alguns aspectos concernentes à escuta e passou pelo fomento à mobilização

autônoma desses aspectos com vistas ao desenvolvimento de uma escuta ativa, autônoma, única e não guiada.

Considerando que os objetivos e questões de pesquisa são relativos ao interesse por compreender elementos ligados a esse processo de formação dos participantes, mostrou-se mais profícuo manter essa característica progressiva nas análises.

Assim, as categorias elencadas estão relacionadas aos objetivos e perguntas de pesquisa, formando blocos nos quais uma categoria está associada a um objetivo, a uma pergunta e a dados de um determinado conjunto de instrumentos.

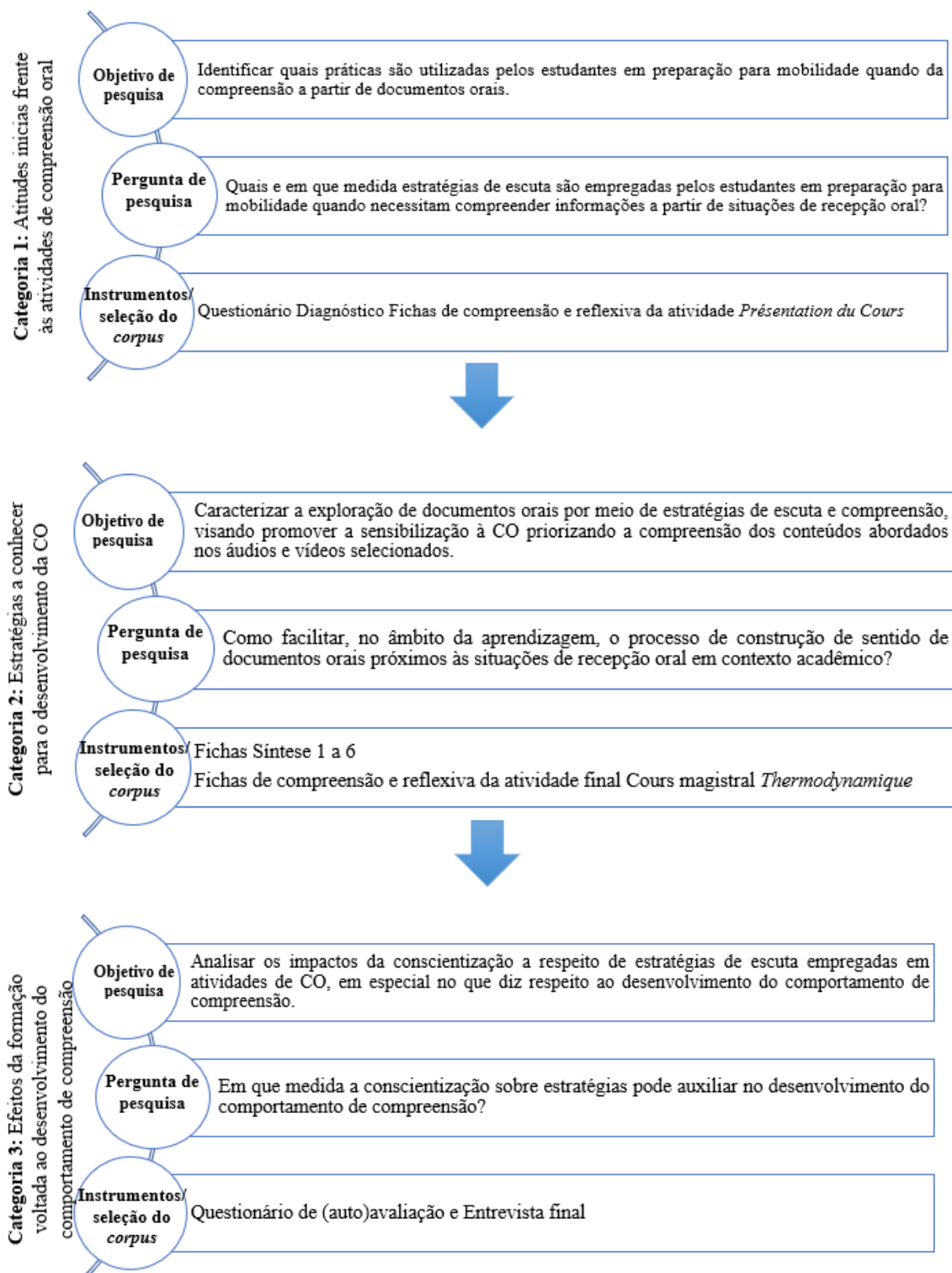
Desse modo, as análises desta tese abarcam três categorias:

- Categoria 1: Atitudes iniciais frente às atividades de compreensão oral
- Categoria 2: Estratégias a conhecer para o desenvolvimento da CO
- Categoria 3: Impactos da formação desenvolvida na disciplina no comportamento dos participantes sobre o desenvolvimento do comportamento de compreensão

A Figura 39 mostra como as categorias estão associadas aos objetivos e perguntas desta pesquisa, bem como aos instrumentos de coleta de dados.



Figura 39 - Categorias de análise associadas aos objetivos, perguntas e instrumentos de pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Após esses esclarecimentos, passo à apresentação, análise e discussão dos dados produzidos e coletados neste trabalho. Para efeito de organização desta tese e para tornar a experiência de leitura mais confortável, os dados serão apresentados à medida que forem analisados e discutidos.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*Le seul véritable Voyage, le seul [...] ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres, les cet univers que chacun d'eux voit [...]*

Marcel Proust

## **Categoria 1 : Atitudes iniciais frente às atividades de compreensão oral**

Esta categoria diz respeito às informações obtidas no **Questionário Diagnóstico (QD)**, concentra-se sobre o total de treze participantes da pesquisa e está orientada pelo seguinte questionamento:

- Quais e em que medida estratégias de escuta são empregadas pelos estudantes em preparação para mobilidade quando necessitam compreender informações a partir de situações de recepção oral?

Com o intuito de responder a presente pergunta, busquei identificar quais práticas são utilizadas pelos estudantes em preparação para mobilidade quando da compreensão a partir de documentos orais.

Para tal, considere as respostas obtidas por meio das questões 12 a 19 do QD, já apresentado anteriormente na seção Questionário diagnóstico – Identificação do Perfil FLM0199. Retomo as questões mencionadas, a seguir:

12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante), cujas opções apresentadas foram escutar e compreender/ falar e ser compreendido/ler e compreender/escrever e ser compreendido
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil), cujas opções foram escutar e compreender/ falar e ser compreendido/ler e compreender/escrever e ser compreendido
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:

Esclareço que a totalidade das informações obtidas por meio do **QD** resultou no perfil dos inscritos, descrito na seção **Perfil da turma: os inscritos na disciplina FLM0199 – 2ºsem2020**, e serviu à elaboração do curso, direcionando as escolhas pedagógicas.

Os dados que compõem esta categoria de análise dizem respeito ao perfil dos **participantes da pesquisa** e estabelecem o ponto de partida para as observações relativas ao comportamento de escuta e compreensão dos grupos PE e PI. Tendo em vista que cada um dos dois grupos é composto por participantes de níveis de proficiência e com experiências de aprendizagem diferentes, optei, nesta categoria, por abordar os perfis de modo individualizado.

Para efeito de organização, apresento as respostas fornecidas por cada participante em quadros compostos por duas colunas: a coluna PERGUNTA, retoma a pergunta de referência; a coluna RESPOSTA, expõe a resposta do participante, tal qual ela foi por ele escrita. Assim, há um quadro para cada um dos participantes, cujas respostas serão analisadas e discutidas à luz dos fundamentos teóricos que orientaram esta pesquisa.

Antes de prosseguir, é necessário ressaltar que, quando necessário, os quadros serão retomados de modo a estabelecer relações entre os participantes e/ou grupos de participantes. Essas retomadas serão sinalizadas pelo nome do participante e número do quadro.

No Quadro 30, a seguir, figuram as respostas da PE Bianca que declarou estar realizando, no momento da coleta de dados, as etapas de um processo de seleção para mobilidade acadêmica. PE Bianca foi única participante a declarar ter nível C1 em compreensão oral.

Quadro 30 - Respostas de Bianca às questões 12 a 19 QD

PERGUNTAS	RESPOSTAS
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Escutar e compreender 2. Falar e ser compreendido 3. Ler e compreender 4. Escrever e ser compreendido
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Escutar e compreender 2. Falar e ser compreendido 3. Escrever e ser compreendido 4. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	Habituar-se ao ritmo de <b>conversa de nativos</b> e ter ajuda do professor para compreender melhor <b>a língua falada</b> principalmente por conta de <b>liaison</b> .
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	Imersão para habituar <b>ao ritmo de conversa de nativos, fixar vocabulário e acostumar com sons</b>
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	Acredito que <b>a forma na qual as palavras se ligam e podem se tornar incompreensíveis</b> .
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	Se não consigo entender na primeira <b>vez reouço o documento</b>
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	<b>Imersão na língua</b> como procura de entretenimento na língua estudada.
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Sim, escuto um podcast por cerca de 20 minutos todos os dias.

A PE Bianca apontou que a CO é a competência mais importante a se trabalhar, informando, ainda, ser essa é sua maior dificuldade em francês. Observa-se, em suas respostas, que ela associa as atividades de CO à necessidade de compreender nativos e fixar vocabulário, além de apontar, frequentemente, aspectos fonéticos (como as *liaison*) tanto como objetivos de compreensão como dificultadores de compreensão.

Apesar de se autodeclarar nível C1, informado que cursou mais de quatro semestres de francês em escolas de idiomas e estar inscrita em processo seletivo para mobilidade, a análise de suas respostas revela uma ouvinte que não tem clareza sobre situações de escuta e compreensão em contexto acadêmico, pois PE Bianca não apontou, em momento algum, o conteúdo da mensagem, ou seja as informações teóricas transmitidas pelo professor, como objetivo da compreensão (BOUCHARD; PARPETTE; POCHARD, 2005).

Ao fazer associações exclusivas com a melhoria do vocabulário e de aspectos fonéticos, PE Bianca transparece o uso de um modelo ascendente de compreensão, focalizando a forma do que foi ouvido como recurso para construção de sentido (LHOTE, 1995; CUQ; GRUCA, 2009). Ademais, suas respostas também sugerem uma ausência de consciência sobre estratégias em situações de escuta com características mais naturais, uma vez que ela declara realizar uma

escuta com características mais pedagógicas, servindo-se de repetições como forma de compreender os documentos (PARPETTE, 2008).

Diante dessas respostas, é possível distanciar o perfil da PE Bianca do perfil de um bom ouvinte, contrariando minhas hipóteses iniciais, uma vez que ela declarou estar no nível C1 em CO. O perfil da PE Bianca também não corresponde, em certa medida, à escala de competência relativa à compreensão oral do QECR (2001), pois a participante não demonstrou ter controle do processo de escuta ou ser capaz de gerir a atividade de escuta empregando estratégias (CORNAIRE, 1998).

Esse distanciamento pode ser ratificado a partir da indicação relativa à escuta diária de “cerca de 20 minutos” de *podcast* e a necessidade de “imersão na língua” feita pela PE Bianca. Com essa resposta ela sugere associar o desenvolvimento da competência de CO ao simples contato com a língua (GREMMO, HOLEC, 1990) e, nesse sentido, é possível inferir que, ao longo dos seus mais de quatro semestres de formação em língua francesa, as atividades voltadas à CO não foram orientadas para reflexão com vistas a desenvolver essa competência de modo a fomentar sua autonomia (ROST, 2011).

No Quadro 31, a seguir, estão expostas as respostas de Bruno, PE que declarou ter sido aprovado no processo seletivo de um programa de intercâmbio e, com quatro semestres de curso de francês, se identificou como B1 em CO.

**Quadro 31 - Respostas de Bruno às questões 12 a 19 QD**

PERGUNTAS	RESPOSTAS
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Escutar e compreender 2. Falar e ser compreendido 3. Ler e compreender 4. Escrever e ser compreendido
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Falar e ser compreendido 2. Escrever e ser compreendido 3. Escutar e compreender 4. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	Treinar os ouvidos para <b>entender falantes nativos</b>
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	Treinar os ouvidos para entender <b>falantes nativos</b>
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	Eu tenho que <b>prestar bastante atenção</b> no que a pessoa está falando, se eu me distraio um pouco, perco parte da fala
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	<b>Leio perguntas de antemão</b> (se houver) e apenas fico atento para escutar o áudio
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	<b>Praticar mais</b>
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Vídeos na internet e músicas apenas

O PE Bruno, a semelhança da PE Bianca, também apontou que a CO é a competência mais importante a se trabalhar, informou ser essa sua maior dificuldade e enfatizou a questão de treinar os ouvidos para “compreender nativos”.

Sobre essa ênfase na necessidade de compreender e interagir com nativos, ressaltada pelos PE Bruno e Bianca, cabe salientar que a compreensão da interação entre falantes nativos (QECR, 2001, p. 104) é apenas uma das escalas propostas pelo QECR, sendo a escala audição ao vivo como membro de um auditório (QECR, 2001, p. 103) a mais apropriada para as situações de recepção oral CM, uma vez que, conforme explicitado pelas delimitações FOS/FOU, a limitação de tempo impele a determinadas escolhas didáticas.

Essa importância conferida aos nativos pelos PE Bianca e Bruno pode estar associada a duas hipóteses distintas. Primeiramente, nos percursos de aprendizagem de ambos os participantes (lembrando que estão matriculados em escola de idiomas a pelo menos quatro semestres), a competência plurilíngue e pluricultural não foi abarcada. De acordo com Rosen (2005), essa competência é fundamental para inserção em diferentes contextos socioculturais, pois

A competência plurilíngue e pluricultural 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, 2005, p. 123)<sup>111</sup>

Sugerindo uma competência plurilíngue e pluricultural pouco desenvolvida, entendo que os referidos participantes guardam no imaginário a necessidade de se aproximarem do desempenho de falantes nativos e, desse modo, suas formações em língua francesa não contemplaram as colocações do QECR (2001):

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 além

---

<sup>111</sup> 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



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. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24)

Em segundo lugar, ainda é possível identificar certo desconhecimento relativo ao contexto sociocultural no qual serão inseridos, pois, como vimos na Introdução desta tese, as IES francesas contam com um efetivo considerável de estudantes alofones e, ambos os participantes demonstram concentrar seus esforços de aprendizagem na interação com nativos.

Retomando as respostas do PE Bruno, Quadro 31, também à semelhança da PE Bianca, ele não associa a CO à necessidade de compreender conteúdos disciplinares dispendidos durante as aulas por meio de discursos didáticos (Dezutter; Thirion, 2002). PE Bruno também apontou realizar uma escuta com características mais pedagógicas, indicando que lê as “perguntas de antemão (se houver)” e fica “atento para escutar o áudio” como forma de “treinar o ouvido para entender nativos”. Diante dessas respostas, também é possível distanciar o perfil do PE Bruno de um perfil de ouvinte hábil, pois ele não sugere ter controle do processo de escuta (CORNAIRE, 1998) de forma autônoma (ROST, 2011), necessitando de escutas dirigidas (PARPETTE, 2008).

Embora com perfil mais próximo daquele de um ouvinte inábil, PE Bruno sugere ter certa consciência de que a atividade de escuta não é passiva, pois salienta a necessidade de “praticar mais” como forma de desenvolver a competência de compreensão oral, além de pontuar a necessidade de prestar atenção. A partir dessas respostas, entendo que esse participante apresenta alguns indícios relativos à escuta ativa, enquanto uma disposição para escutar (LHOTE, 1995).

Passando para o próximo participante experiente, PE Claudio indicou B1 como nível de proficiência em CO, tendo cursado dois semestres de aulas de francês em escola de idiomas. Suas respostas relativas às questões 12 a 19 do **QD** estão compiladas no Quadro 32, a seguir:

**Quadro 32 - Respostas de Claudio às questões 12 a 19 QD**

<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	<b>1. Falar e ser compreendido</b> 1. Ler e compreender 2. Escrever e ser compreendido 2. Escutar e compreender
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	<b>1. Escrever e ser compreendido</b> 1. Falar e ser compreendido 2. Escutar e compreender 3. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	Me familiarizar com a <b>pronúncia de palavras</b>
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	Ter mais <b>conteúdo</b> para consumir, seja na internet ou na vida em geral
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	<b>A velocidade da pronúncia</b>
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	<b>Escuto mais vezes</b>
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	<b>Ter contato contínuo com a língua.</b>
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	TEDx

O PE Claudio, que também já havia sido aprovado no processo seletivo de um programa de intercâmbio no momento da coleta de dados realizada para esta tese, foi o único PE a indicar “falar e ser compreendido” como principal competência a ser desenvolvida durante a preparação para a mobilidade. Informou, ainda, que sua maior dificuldade era “escrever e ser compreendido”. Sobre suas respostas, é necessário esclarecer que ele não utilizou a escala recomendada (1 a 4), atribuindo, assim, mesmos níveis para as opções apresentadas, conforme observa-se no Quadro 32.

A ênfase nas competências de produção não corresponde, em certa medida, às situações de comunicação nas quais ele estará majoritariamente inserido em sua experiência de mobilidade, a relembrar, os CM (CARRAS, 2010; MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Ademais, gostaria de pontuar que, ao conferir importância para as competências de produção, PE Claudio aproxima-se das colocações de Lhote (1995) quando a autora salienta a associação feita entre aprender uma língua e falar a língua, como se a CO fosse objeto de um processo passivo.

Ainda sobre o PE Claudio, assim como a PE Bianca, ele salienta a pronúncia como objetivo a ser atingido. Ele destaca, também, a velocidade da fala como elemento dificultador das situações de escuta. Ao mencionar apenas elementos de uma mesma ordem, ou seja, associados a percepção auditiva (BOYER *at all*, 1990), PE Claudio sugere ter um

comportamento em língua francesa pouco adequado, pois não transparece uma articulação de diferentes níveis para a construção de sentido (LINCH, 2002). A partir dessas observações, somando sua forma executar a escuta lançando mão de operações mais pedagógicas, como “escuto mais vezes” (PARPETTE, 2008), é possível apontar que o PE Claudio se distancia do perfil do bom ouvinte (LHOTE, 1995; CORNAIRE, 1998).

Conduto, a partir da análise de suas respostas, é interessante pontuar que PE Claudio percebe a atividade de escuta como meio para acessar conteúdo ou informação de áudios ou vídeos. Essa percepção se aproxima da função dos discursos acadêmicos: facilitar o acesso a noções, conceitos, teorias de uma dada área (DEZUTTER, THIRION, 2002). Ao destacar o consumo de conteúdo, é possível inferir que PE Claudio entrevê a função da CO, dando indícios de percebê-la como acesso à comunicação (VANDERGRIFT, 2011).

O último PE, Diego, apontou estar no nível B1 em todas as competências (CO, PO, CE e PE) e ter cursado mais de quatro semestres de francês em escola de idiomas. Assim como os PE Bianca e Bruno, PE Diego informou que a compreensão oral é a competência mais importante a se trabalhar, sendo essa sua maior dificuldade, conforme observa-se no Quadro 33, a seguir:

**Quadro 33 - Respostas de Diego às questões 12 a 19 QD**

PERGUNTAS	RESPOSTAS
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Escutar e compreender 2. Falar e ser compreendido 3. Ler e compreender 4. Escrever e ser compreendido
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Escutar e compreender 2. Escrever e ser compreendido 3. Falar e ser compreendido 4. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	<b>Identificar pronúncias, fluidez da fala e aprender palavras novas, formulações de frases em falas e estruturação da fala na língua</b>
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	Manter <b>contato com a língua</b> e <b>estar sempre aprendendo mais</b> sobre enquanto consumo outro <b>conteúdo que provoca interesse</b>
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	Compreender uma <b>fala muito rápida</b> ou com muitas expressões idiomáticas
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	Vejo/ouço com <b>legendas em francês para associar a fala com o texto</b> e melhorar minha compreensão. Caso não haja legenda, ouço sem e caso não entendo algo, <b>volto para compreender</b>
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	Ter contato com mais <b>conteúdo</b> áudio e/ou visual em francês
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Vejo ocasionalmente alguns filmes, normalmente de comédia em francês e ouço música

A partir das respostas do PE Diego, é possível apontar que ele associa sua dificuldade à falta de vocabulário e à velocidade da fala e, para contornar tais dificuldades, recorre a traduções e legenda. Ante essas respostas, é possível inferir que PE Diego tende a manter a atitude de compreensão total, desenvolvida em língua materna, nas situações de ensino-aprendizagem (BOYER *at all*, 1990), buscando compreender todas as palavras recebidas. Como bem aponta Oxford (1993), esse objetivo é irreal. Nesse sentido, PE Diego transparece não ter (re)construído um comportamento de escuta e compreensão em francês que o aproxime do perfil de ouvinte experiente.

No entanto, apesar dessas respostas sugestivas de um comportamento de escuta e compreensão pouco desenvolvido em língua estrangeira, PE Diego, a semelhança de PE Claudio, evidenciou a escuta como forma de “aprender mais” enquanto consome algo de seu “interesse”. Nesse sentido, é possível apontar que ele percebe a CO como meio de acessar o conhecimento, ou seja, em consonância com as características do contexto acadêmico (MANGIANTE; PARPETTE, 2011; PARPETTE, 2016)

A partir da análise das respostas dos quatro PEs, destaco que, fora da sala de aula, os documentos escutados não estão relacionados com o contexto acadêmico, embora PE Bruno e PE Claudio já tivessem sido aprovados em processos seletivos e PE Bianca estivesse participando de seleção de programas de intercâmbio. Apesar de focados em processos de intercâmbio, eles não praticam escutas de documentos orais que os preparem para as situações próprias ao contexto acadêmico (MANGIANTE; PARPETTE, 2011; PARPETTE, 2016) e se detém sobre a comunicação cotidiana (PARPETTE, 2018).

Todos os quatro PEs cursam francês em escola de idiomas, o que me permite inferir que suas práticas de escuta estão associadas às práticas empregadas por seus professores em contextos pedagógicos de ensino de língua, tais como repetição, pausa e traduções (PARPETTE, 2008). Nesse sentido, apesar de se autodeclararem experientes, estando entre os níveis B1 e C1 em compreensão oral, os PEs apresentam práticas de ouvintes inábeis/ iniciantes, com comportamento de escuta pouco desenvolvido e empregando operações, em sua maioria, ascendentes (GREMMO, HOLEC, 1991; LHOTE, 1995, CORNAIRE, 1998). Ao reproduzir práticas de escutas com características mais pedagógicas que, por sua vez, não necessariamente podem ser reempregadas em situações de CO com as quais serão confrontados (PARPETTE, 2008), os PEs não transparecem uma atitude autônoma frente à escuta (ROST 2011) e, diante disso, é possível apontar que, em suas experiências de ensino, não foram familiarizados com

estratégias e/ou que a CO não configurou foco claro do ensino em sala de aula (OXFORD, 1993).

Esse perfil de ouvinte inábil, pouco experiente e com comportamento de escuta e compreensão pouco desenvolvido em língua estrangeira (GREMMO, HOLEC, 1991; LHOTE, 1995, CORNAIRE, 1998; LINCH, 2008) também caracteriza o grupo de PIs, dos quais tratarei a seguir.

No Quadro 34, estão agrupadas as respostas do PI Caio, participante com menos tempo de formação em língua francesa, apenas um semestre cursado em escola de idiomas, já aprovado em processo seletivo para intercâmbio e que apontou estar em nível A1 para CO.

**Quadro 34 - Respostas de Caio às questões 12 a 19 QD**

PERGUNTAS	RESPOSTAS
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Escutar e compreender 2. Falar e ser compreendido 3. Ler e compreender 4. Escrever e ser compreendido
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Falar e ser compreendido 2. Escutar e compreender 3. Escrever e ser compreendido 4. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	<b>Estudar em outro país</b>
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	<b>Familiarização com o idioma</b>
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	<b>Fluidez e rapidez ao passar informações</b>
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	<b>Google tradutor</b>
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	Prática em situações
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Não

Em suas respostas, PI Caio coloca em evidência a sua necessidade de uma formação que o prepare para as situações próprias ao contexto acadêmico francês, apontando que seus objetivos ao escutar em francês eram “estudar em outro país” e se “familiarizar com o idioma”. Esse participante dá destaque “à velocidade da fala” como dificultador da CO e recorre ao uso de traduções.

No Quadro 35, a seguir, constam as respostas do PI Fernando, que informou ter cursado três semestres de francês em escola de idiomas e se atribuiu nível A2 em CO.

**Quadro 35 - Respostas de Fernando às questões 12 a 19 QD**

<b>PERGUNTAS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Falar e ser compreendido 2. Escutar e compreender 3. Ler e compreender 4. Escrever e ser compreendido
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Falar e ser compreendido 2. Escrever e ser compreendido 3. Escutar e compreender 4. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	Melhorar a compreensão oral e <b>vocabulário</b> .
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	Conhecer mais <b>vocabulário</b> , treinar a compreensão oral e manter mais contato com a língua.
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	Identificar as palavras ( <b>velocidade</b> ) e entender <b>vocabulários específicos do tema</b> .
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	Aumento o volume e me concentro. Procuo <b>pesquisar palavras que não conhecia</b> .
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	<b>Treino, ouvir mais áudios</b> .
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Não.

Como é possível observar, PI Fernando destacou a produção oral como competência mais importante a ser trabalhada, indicando-a, também, como sua maior dificuldade. À semelhança do PE Claudio, enfatizar competências de produção não corresponde, em certa medida, às situações de comunicação mais presentes no contexto acadêmico (CARRAS, 2010; MANGIANTE; PARPETTE, 2011), demonstrando, nesse sentido, desconhecimento das situações de comunicação mais comuns nas IES francesas. Um fator a ser sublinhado é o destaque conferido ao vocabulário enquanto objetivo a ser atingido, elemento dificultador da CO e recurso para a compreensão ao “procurar pesquisar” palavras desconhecidas. Ao conferir extrema importância ao vocabulário (apontando-o como resposta para 4 das 6 perguntas abertas), PI Fernando demonstra um comportamento de escuta baseado no movimento ascendente, típico de ouvintes inexperientes.

A partir de suas respostas, é possível inferir que PI Fernando atribui um certo caráter ativo à escuta, pois ao apontar que a competência de CO é melhorada com treino e prática, sugere a necessidade de engajamento na atividade. À semelhança de PE Bruno, PI Fernando fornece indícios que podem ser associados à postura de escuta ativa (LHOTE, 1995) ao apontar a necessidade de concentração para as atividades. No entanto, é necessário sublinhar que, em ambos os casos, identifica-se uma postura ativa de escuta de modo muito incipiente, pois

nenhum dos dois participantes apontou qualquer elemento estratégico que transparecesse controle do processo de escuta (CORNAIRE, 1998)

O Quadro 36 traz as respostas do PI Gustavo que, diferentemente dos demais participantes, se atribuiu nível A1 para CO, mesmo tendo cursado três semestres de francês em escola de idiomas.

**Quadro 36 - Respostas de Gustavo às questões 12 a 19 QD**

PERGUNTAS	RESPOSTAS
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Escutar e compreender 2. Falar e ser compreendido 3. Escrever e ser compreendido 4. Ler e compreender
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Escutar e compreender 2. Escrever e ser compreendido 3. Falar e ser compreendido 4. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	Aprender a <b>pronúncia das palavras</b> , além de variações da língua, seja por região, velocidade de fala, etc.
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	Também auxilia na <b>pronúncia</b> e variações linguísticas, <b>adicionando ao entendimento de um conhecimento (palestra)</b> em idioma estrangeiro e <b>seu vocabulário específico</b>
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	Pode ser tanto a <b>rapidez</b> , que pode levar a confusão de palavras, quanto a utilização de algum <b>vocabulário desconhecido</b> .
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	Ouçõ o áudio uma primeira vez e tento <b>compreender as ideias passadas</b> . Caso não compreenda alguma parte, <b>volto e tento escrever o que a pessoa fala</b> .
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	Ouvir mais conteúdos na língua, além de praticar a língua.
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Ouçõ noticiários em francês as vezes

Em suas respostas, PI Gustavo enfatizou a pronúncia das palavras, a velocidade da fala e o vocabulário como elementos dificultadores da compreensão. No entanto, apesar do autodeclarado nível A1 (iniciante) e dessas respostas que sugerem um afastamento do perfil de ouvinte experiente, PI Gustavo, aproxima-se dos Participantes Experientes Diego e Claudio, ao apontar a compreensão oral como meio para acessar conhecimento de um dado conteúdo. Destacando que os objetivos ao escutar dizem respeito ao “entendimento de um conhecimento” e que busca “compreender as ideias passadas”, PI Gustavo dá indícios de uma percepção da CO próxima à função dos discursos orais acadêmicos, ou seja, transmissão de conhecimento (BOUCHET, 2018).

O PI Heitor, assim como PI Gustavo, cursou três semestres de francês em escola de idiomas, no entanto declarou estar no nível A2 em termos de CO. Suas respostas estão organizadas no Quadro 37, a seguir:

**Quadro 37 - Respostas de Heitor às questões 12 a 19 QD**

PERGUNTAS	RESPOSTAS
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	4. Escrever e ser compreendido 4. Escutar e compreender 4. Falar e ser compreendido 4. Ler e compreender
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	2. Ler e compreender 3. Escutar e compreender 4. Escrever e ser compreendido 4. Falar e ser compreendido
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	Aprender a compreender melhor a língua francesa e <b>me expressar melhor quando precisar falar em francês.</b>
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	Praticar o francês.
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	Minha maior dificuldade é <b>acompanhar a velocidade</b> do documento oral e a segunda maior é compreender <b>o vocabulário em si.</b>
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	Se possível, busco a <b>transcrição do áudio</b> para acompanhar ou <b>repito o áudio várias vezes.</b>
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	Conseguir compreender uma maior variedade de documentos orais.
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Sim. Tenho o hábito de escutar músicas e assistir a séries e filmes em francês.

Sobre o PI Heitor, esclareço que esse participante empregou equivocadamente a escala sugerida para atribuir nível de importância às competências (1 mais importante/ 4 menos importante). Quando questionado em entrevista, ele informou atribuir valor 4 (quatro), pois acreditou ser esse o maior grau de importância. O participante em questão informou ainda ter selecionado valores iguais de importância por considerar todas as competências igualmente relevantes. Assim como a maioria dos participantes, tanto iniciantes, quanto experientes, PI Heitor deu destaque ao vocabulário e à velocidade da fala como elementos dificultadores da compreensão e apresentou o uso de transcrição e repetição como recursos para contornar tais dificuldades. Sugeriu, desse modo, empregar mais movimentos ascendentes de compreensão e práticas de escuta pedagógica.

Um aspecto a ser destacado é que PI Heitor associou a CO como meio para melhorar sua expressão oral em francês, pois destacou que seu objetivo ao escutar é se “expressar melhor



quando precisar falar em francês”. A partir de suas respostas, entendo que PI Heitor coloca a CO a serviço das demais competências, o que não é um problema na medida em que escutar viabiliza a aquisição da língua estrangeira (ROST, 2001; VANDERGRIFT, 2011). Contudo, ao concentrar sua atenção na aquisição de vocabulário, sem demonstrar controle estratégico do processo de escuta de modo a contornar possíveis dificuldades (MENDELSON, 1994; CORNAIRE, 1998), há chances de o ouvinte, com uma pequena perda de atenção, parar de escutar quando deparado com uma palavra desconhecida (O’MALLEY *at al*, 1989).

No próximo quadro, figuram as respostas do PI Joaquim que, com dois semestres de francês cursado em escola de idioma, indicou nível A2 para sua competência de CO.

**Quadro 38 - Respostas de Joaquim às questões 12 a 19 QD**

<b>RESPOSTAS</b>	<b>PERGUNTAS</b>
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Escrever e ser compreendido 1. Escutar e compreender 2. Falar e ser compreendido 2. Ler e compreender
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Escutar e compreender 2. Escrever e ser compreendido 2. Falar e ser compreendido 3. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	<b>Treinar a escuta e compreensão de uma língua estrangeira</b>
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	<b>Conhecer mais sobre outra cultura e outra língua, além de adquirir novos conhecimentos</b>
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	A língua francesa em situação informal é difícil de entender devido à <b>velocidade da fala e sons que se confundem</b>
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	<b>Escuto várias vezes com calma</b>
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	Treinar mais
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Não

Sobre as respostas concernentes às questões 12 e 13, esclareço que PI Joaquim empregou valores iguais de importância e dificuldade para as opções apresentadas, justificando considerar as competências igualmente relevantes ou difíceis. Saliento que o participante em questão atribuiu importância um para a produção escrita e para a compreensão oral. Esse movimento, entre compreensão oral e produção escrita, representa, de modo geral, a dinâmica dos CM, pois, como aponta Bouchet (2018), espera-se que da CO decorra uma produção escrita, as notas de aula (*prise de note*).

Com relação a sua maior dificuldade, PI Joaquim destacou a CO e enfatizou a velocidade da fala e aspectos fonéticos como elementos dificultadores da compreensão. Para contornar tais dificuldades, o participante apontou lançar mão de “várias escutas” como recurso, sinalizando, assim, uma prática pedagógica (PARPETTE, 2008). No entanto, à semelhança do PI Gustavo, PI Joaquim também apontou a CO como forma de adquirir “novos conhecimentos”, aproximando sua percepção das situações de recepção oral acadêmicas, ou seja, transmissão de conhecimento (BOUCHET, 2018). Além disso, PI Joaquim apontou a CO como forma de contato com outra cultura, sugerindo, de certo modo, que aspectos socioculturais também são objeto de interesse quando do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

No Quadro 39, encontram-se as respostas do PI Murilo, que, com dois semestres de francês cursados, apontou ter nível A2 em CO.

**Quadro 39 - Respostas de Murilo às questões 12 a 19 QD**

RESPOSTAS	PERGUNTAS
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	3. Escrever e ser compreendido 3. Escutar e compreender 3. Ler e compreender 4. Falar e ser compreendido
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	2. Escutar e compreender 2. Ler e compreender 3. Falar e ser compreendido 4. Escrever e ser compreendido
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	Ao escutar áudios e vídeos nós alunos temos um <b>contato maior com a língua francesa</b> e durante a aula pode haver uma explicação maior do que foi visto ou escutado.
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	Os objetivos são ter o contato maior com a língua e <b>ampliar o vocabulário</b> .
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	As minhas maiores dificuldades são compreender <b>aquelas palavras ou expressões que não conheço ou escuto poucas vezes</b> .
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	<b>Eu procuro escutar mais de uma vez.</b>
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	É necessário ter uma <b>prática maior</b> com a língua.
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Sim, escuto um podcast que se chama "Learn French by podcast", esse podcast vem me ajudando a ter um contato maior com a língua.

Sobre o PI Murilo, esclareço que esse participante empregou incorretamente a escala sugerida, atribuindo valores repetidos para os níveis de importância e dificuldade das competências sugeridas. Ao ser questionado, o participante informou não saber qual critério empregou para suas respostas. Considerando suas respostas às questões 14 a 19, é possível

apontar que PI Murilo, assim como o PI Heitor, coloca a compreensão oral a serviço da aquisição de novos vocabulários. PI Murilo aponta a presença de palavras e expressões desconhecidas como sua maior dificuldade ao escutar áudios e vídeos em francês. Para contornar essa dificuldade, o participante lança mão de repetições. Nesse sentido, é possível associar a prática de escuta do PI Murilo à prática pedagógica, além de se pautar em operações ascendentes, comuns em ouvintes inábeis.

No Quadro 40, estão agrupadas as respostas da PI Nádia, que apontou nível A2 para CO, tendo cursado dois semestres de francês em escola de idiomas.

**Quadro 40 - Respostas de Nádia às questões 12 a 19 QD**

RESPOSTAS	PERGUNTAS
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Escutar e compreender 2. Falar e ser compreendido 2. Ler e compreender 3. Escrever e ser compreendido
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Falar e ser compreendido 2. Escrever e ser compreendido 3. Escutar e compreender 4. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	Conseguir compreender a conversa em questão
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	<b>Acostumar-se a ouvir o idioma</b> , tornando mais fácil sua compreensão
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	Quando não é possível ver a pessoa que está falando e quando o <b>assunto/contexto é desconhecido</b>
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	<b>Diminuo a velocidade do vídeo/áudio</b>
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	<b>Treino/tempo de exposição a conteúdos</b>
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Não

Com relação às respostas de PI Nádia à questão 12, observa-se que a participante atribuiu mesmo valor para as opções apresentadas e, ao ser questionada em entrevista, informou estar consciente de sua seleção, pois falar e ler são, para ela, igualmente importantes.

Sobre seu perfil enquanto ouvinte, PI Nádia, à semelhança de seus colegas, se distancia do perfil do bom ouvinte, pois enfatiza escutas com características mais pedagógicas, como diminuir a velocidade de reprodução do documento, e sugerir que a competência de CO se desenvolve com simples exposição, não atribuindo à atividade de escuta um caráter ativo (LHOTE, 1995). No entanto, entre todos os participantes, tanto PEs, quanto PIs, Nádia foi a única a transparecer, em suas respostas, uma estratégia de CO relativa às operações

descendentes de compreensão ao pontuar que “o assunto/ contexto desconhecido” dificultam a compreensão. Nesse sentido, é possível inferir que, de certo modo, PI Nádia percebe a associação entre a construção de sentido e o conhecimento prévio (GREMMO; HOLEC, 1990).

As respostas do PI Vicente, que cursou três semestres de francês em escola de idiomas e apontou nível A2 de CO, estão expostas no Quadro 41.

**Quadro 41 - Respostas de Vicente às questões 12 a 19 QD**

<b>RESPOSTAS</b>	<b>PERGUNTAS</b>
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Escrever e ser compreendido 1. Escutar e compreender 1. Falar e ser compreendido 1. Ler e compreender
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Escutar e compreender 2. Escrever e ser compreendido 3. Falar e ser compreendido 4. Ler e compreender
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	Áudios e vídeos ajudam o aluno a treinar sua capacidade de compreensão de diálogos assim como entender a <b>pronúncia correta</b> para diferentes palavras ou frases.
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	O acesso a esses materiais em situações externas às aulas mantém o aluno em contato mais recorrente com a língua, ajudando nas competências treinadas em sala.
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	Diálogos mais <b>rápidos e expressões</b> coloquiais.
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	Garanto que estou em um ambiente silencioso e <b>repito a escuta</b> até compreender integralmente o documento.
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	Um contato mais recorrente com a língua em situações cotidianas.
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Assisto vídeos em francês em meu tempo livre, mas não com muita frequência. Meu principal contato com documentos orais ocorre em aula.

No tocante às respostas do PI Vicente, esclareço que o participante atribuiu o mesmo nível de importância às competências apresentadas na questão 12, pois informou acreditar que todas são igualmente importantes. No entanto, ao apontar suas maiores dificuldades, destacou a opção escutar e compreender.

Assim como outros participantes, PI Vicente destacou a pronúncia correta como objetivos a serem atingidos na escuta de documentos orais. Como apontei anteriormente, colocar a CO a serviço do desenvolvimento de outra competência não é um problema, desde que não seja sua única função em sala de aula e que também seja abordada como objeto de

instrução (OXFORD, 1993). PI Vicente também demonstrou hábitos de escuta pedagógica ao indicar a repetição como recurso para contornar dificuldades de compreensão. Para esse participante, a velocidade da fala é o maior dificultador da compreensão oral.

Por fim, o Quadro 42, traz as repostas do PI Vinicius, participante com dois semestres de francês cursados e que apontou nível A2 para sua competência de CO.

**Quadro 42 - Respostas de Vinicius às questões 12 a 19 QD**

<b>RESPOSTAS</b>	<b>PERGUNTAS</b>
12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)	1. Escrever e ser compreendido 2. Escutar e compreender 3. Falar e ser compreendido 4. Ler e compreender
13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).	1. Ler e compreender 2. Escrever e ser compreendido 3. Escutar e compreender 4. Falar e ser compreendido
14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?	aprender francês para o delf b2
15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações externas às aulas de língua estrangeira?	aprender francês para o delf b2
16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?	<b>entender o significado de verbos e sua conjugação</b>
17. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?	<b>Ouçó várias vezes ou reduzo a velocidade de reprodução</b>
18. O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?	<b>Acredito que decorar o significado de verbos</b>
19. Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:	Sim, Journal en français facile, accents du monde e outros podcasts da RFI

PI Vinicius, que já havia sido selecionado para realizar intercâmbio na modalidade Duplo Diploma, foi o participante que mais associou a compreensão oral com o desenvolvimento de outras competências, em particular, à gramatical. Atribuindo maior importância à produção escrita, esse participante, à semelhança do PE Claudio e do PI Fernando, demonstrou desconhecimento das situações nas quais será majoritariamente inserido, a relembrar, os CM (CARRAS, 2010; MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Informando que sua maior dificuldade era a leitura, o participante destacou em diversas respostas a necessidade de decorar o significado de verbos e suas conjugações, além de declarar que seu objetivo com as escutas tanto em sala de aula, quanto em situações externas, era a aprovação no exame de proficiência DELF B2.

Ainda sobre o PI Vinícius, sua preocupação com o exame de proficiência DELF B2 se justifica, pois é uma das exigências para a atribuição de diferentes bolsas de mobilidade. Após ter sido aprovado nas fases anteriores, que consideram, entre outros fatores, o desempenho acadêmico, o candidato deve apresentar a certificação como etapa final<sup>112</sup>. As respostas de Vinicius transparecem um estudante sem conhecimento sobre as situações de comunicação em contexto acadêmico e que buscava progredir rapidamente de modo a atingir o nível B2 em função da preocupação legítima com o financiamento de sua viagem.

A análise das respostas dos nove PIs, comparando-as com as respostas dos PEs, demonstram que não há evidente diferença de percepção sobre a compreensão oral entre os dois grupos, pois em ambos os casos, os participantes apresentaram perfis de ouvinte inábil, enfatizando o emprego do modelo ascendente de compreensão. Também foi possível constatar que, em ambos os grupos, os participantes não têm conhecimentos socioculturais sobre as situações de comunicação em contexto acadêmico francês, bastante exigente em termos de CO.

Outro aspecto a ressaltar é a predileção, de ambos os grupos, por práticas de escuta com características mais pedagógicas. Ficaram evidenciados o emprego de repetições, pausas e da diminuição da velocidade do documento oral no processo de escuta e compreensão. Ademais, o vocabulário desconhecido, velocidade da fala e aspectos fonéticos foram apontados como dificultadores da compreensão em ambos os grupos. Como recurso para resolução dessas dificuldades, tanto PIs, quanto PEs, indicaram a tradução, a transcrição ou legenda como recurso para compreensão.

A maioria dos participantes também não apresentou consciência sobre a CO em termos de conteúdo da mensagem, característica do discurso acadêmico. Nesse sentido, entendo que, ao lançar mão de transcrições, tradução ou legendas, os participantes sugerem que o foco da CO é a compreensão do vocabulário e que, pelo vocabulário, se dá a construção de sentido. De acordo com Lhote, (2001), esse esforço concentrado nas unidades linguísticas, esse esforço para encontrar as palavras, é um dos principais contribuintes para a incompreensão.

No que concerne a relação entre nível linguístico e a percepção da CO, todos os treze participantes cursam francês em escola de idiomas, estando em diferentes níveis. Contudo, não foi possível estabelecer uma correspondência entre o nível de francês (maior/menor) e o comportamento de escuta (mais desenvolvida/menos desenvolvida). Nesse sentido, é possível inferir que as percepções e as práticas relacionadas à CO identificadas nas respostas dos

---

<sup>112</sup> Consulta possível em <https://www.poli.usp.br/internacional/intercambios-e-procedimentos/bolsas>.

participantes transparecem as práticas pedagógicas de tratamento dessa competência em suas salas de aula de origem e independem do nível cursado. Desse modo, entendo que professores de língua podem apresentar dificuldades metodológicas ao propor e desenvolver atividades de compreensão a partir de documentos orais (MEDEIROS, 2017), transformando as atividades de compreensão oral em testes de habilidades auditivas, uma vez que não fomentam o desenvolvimento de procedimentos adequados à escuta (SHEEREN, 1987; VANDERGRIFT; GOH, 2009).

## **Categoria 2 : Estratégias a conhecer para o desenvolvimento da CO**

Esta segunda categoria abarca o processo de aprendizagem dos participantes a partir da análise dos dados obtidos através das fichas síntese empregadas na etapa de intervenções pedagógicas e das fichas de compreensão e reflexiva da atividade final *Cours magistral Thermodynamique* (APÊNDICE I). Sua base repousa sobre o seguinte questionamento:

Como facilitar, no âmbito da aprendizagem, o processo de construção de sentido de documentos orais próximos às situações de recepção oral em contexto acadêmico?

Com vistas a responder a presente questão, busquei caracterizar a exploração de documentos orais por meio de estratégias de escuta e compreensão, visando promover a sensibilização à CO, priorizando a compreensão dos conteúdos abordados nos áudios e vídeos selecionados a partir da abordagem metodológica FOS/FOU.

A partir da própria estrutura dos instrumentos de produção e coleta de dados, das informações fornecidas pelos participantes e da necessidade de melhor integrar os dados à tese, a **Categoria 2** subdividiu-se em:

- **2.a Conscientização sobre o processo de escuta**
- **2.b Reemprego das estratégias**

## 2.a. Conscientização sobre o processo de escuta

As fichas síntese 1 a 5 (APÊNDICES C a H) explicitaram procedimentos metodológicos visados quando da escuta e compreensão de um dado documento oral e sintetizaram cada uma das atividades da etapa de Intervenções Pedagógicas.

Essas fichas forneceram dados sobre a autopercepção dos participantes com relação ao seu próprio desempenho e buscaram captar quais estratégias eles perceberam mobilizar durante a realização das atividades de escuta e compreensão propostas.

No que tange a autopercepção, os participantes indicaram estar satisfeitos ou insatisfeitos com o próprio desempenho atribuindo-se uma nota por meio da questão, << De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo>><sup>113</sup>. Essa classificação figurou no início das fichas síntese mencionadas e as respostas obtidas estão expostas na Quadro 43:

**Quadro 43 - Respostas à questão << De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo>> por ficha síntese**

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>Síntese 1</b>	<b>Síntese 2</b>	<b>Síntese 3</b>	<b>Síntese 4</b>	<b>Síntese 5</b>
Bianca	4	5	4	4	4
Bruno	4	4	4	4	4
Claudio	3	4	4	4	4
Caio	3	4	4	4	4
Diego	4	4	4	4	4
Fernando	4	4	3	4	*
Gustavo	4	4	4	4	4
Heitor	4	4	3	4	3
Joaquim	4	5	5	5	4
Murilo	5	5	5	5	4
Nádia	5	4	4	3	4
Vicente	5	5	5	4	4
Vinicius	4	4	3	3	4

Com relação à ficha síntese 1, as notas variaram entre 3 (três) e 5 (cinco), sendo a nota 4 (quatro) indicada pela maioria dos participantes, conforme Figura 40:

<sup>113</sup> Conforme explicação realizada no capítulo **Metodologia**, 1 indica nada satisfeito e 5 indica plenamente satisfeito com o desempenho durante a atividade de compreensão.



Figura 40 - Nível de satisfação com o desempenho na escuta: Ficha síntese 1



Fonte: Elaboração própria

Interessante notar que as notas mais baixas foram autoatribuídas pelo PE Claudio e pelo PI Caio, ou seja, a percepção de desempenho durante a escuta não esteve associada ao nível de proficiência em CO declarado pelos participantes. Quando questionados, ambos apontaram ter cometido “erros” na atividade de compreensão. Ao ler parte de suas respostas registradas em francês no Quadro 44, é possível verificar que os “erros” apontados por eles não dizem respeito à compreensão do conteúdo do vídeo, mas sim à ortografia no momento do registro das respostas.

Quadro 44 - Respostas de Claudio e Caio à primeira parte da ficha de compreensão *Témoignage Wanessa*

Perguntas de CO	Claudio	Caio
Qui parle dans la vidéo ?	Wanessa, une étudiante en génie civil à Unicamp.	Une étudiante <b>brasilienne</b> qui souhaitez faire un échange en France.
Quel est la thématique générale de la vidéo ?	La thématique générale c'est une présentation en contexte universitaire. Wanessa parle de vouloir étudier en France.	C'est <b>un présentation générale</b> pour une université et les raisons du <b>décir</b> d'y étudier
Identifiez les informations qui apparaissent sur l'écran :	Il y a les thématiques que Wassessa parle, comment culture, <b>histoire</b> et autres choses <b>que elle</b> parle dans le <b>video</b> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi France</li> <li>- <b>Apprendre</b> le France</li> <li>- Démarches</li> <li>- Vie étudiante</li> <li>- Sur la ville Nantes</li> </ul>

É evidente que o PI Caio cometeu mais erros de ortografia que o PE Claudio, uma vez que ele havia dado início aos estudos de língua francesa juntamente com a disciplina FLM0199. No entanto, em termos de compreensão, as respostas são equivalentes, apresentando informações coerentes com o conteúdo abordado no vídeo em questão.

Já outros PIs como Murilo e Nádia, que indicaram nota 5 de satisfação, além de responderem às questões de compreensão em consonância com as informações expressas pela locutora do vídeo, escreveram parte de suas respostas em português, contornando as dificuldades impostas pela produção escrita em língua estrangeira para níveis iniciantes (CORNAIRE, 1998).

Nesse sentido, entendo que parte da percepção de dificuldade dos participantes em relação à compreensão oral está associada, também, à dificuldade de reproduzir as informações compreendidas em língua francesa, corroborando os apontamentos de Cornaire (1998). Tanto o PE Claudio, quanto o PI Caio alegaram, durante a correção da atividade em aula, preferir escrever em francês para ter progressos na escrita. Sobre essa preferência, gostaria de relembrar que o PE Claudio destacou a produção escrita como sua maior dificuldade. Já o PI Caio justificou sua opção por ter sido selecionado para realizar intercâmbio acadêmico e, desse modo, utilizar o curso para treino de todas as competências.

A ficha síntese 1 abordou três aspectos que auxiliam à compreensão oral:

- escuta global e detalhada;
- identificação do contexto, a partir do qual é possível elaborar hipóteses;
- imagens e textos escritos na tela como auxílio à compreensão.

Ao serem questionados sobre suas práticas frente a atividades de CO, apenas PI Gustavo informou já empregar os três elementos constituintes da síntese 1 durante suas atividades de escuta, conforme exposto na Quadro 45:

**Quadro 45 - Respostas à questão << Com os três elementos da *Synthèse 1* em mente, qual deles você já usava durante a escuta de documentos orais em francês?>> Ficha síntese 1**

Com os três elementos da <i>Synthèse 1</i> em mente, qual deles você já usava durante a escuta de documentos orais em francês?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Bianca	O terceiro elemento (imagens e textos escritos na tela como auxílio à compreensão).
Bruno	O primeiro e o terceiro
Claudio	Palavras-chaves
Caio	La première
Diego	1 et 2
Fernando	A compreensão do contexto
Gustavo	Les trois
Heitor	O primeiro elemento.
Joaquim	A terceira
Murilo	não usava quase nenhum
Nadia	2
Vicente	O primeiro elemento.
Vinicius	o segundo e o terceiro

A ficha síntese 2 explicitou **o conhecimento prévio** como recurso para a compreensão oral. Com relação ao nível de satisfação com a própria escuta, nove participantes apontaram nota 4 e os outros quatro indicaram nota 5, como ilustrado na Figura 41

**Figura 41- Nível de satisfação com o desempenho na escuta: Síntese 2**



**Fonte: Elaboração própria**

A maioria dos participantes sugeriu que a satisfação com a compreensão estava associada ao fato de terem tido acesso a determinadas palavras relacionadas à temática e

reempregadas no vídeo, como é possível identificar nas respostas de PE Bianca, PE Claudio, PI Caio, PI Heitor, PI Vicente e PI Vinícius expostas no Quadro 46.

**Quadro 46 - Respostas à questão <<2.Como a leitura do texto Structures de l'enseignement supérieur en France te ajudou na compreensão do vídeo Les structures de l'enseignement?>> Ficha síntese 2**

<b>2.Como a leitura do texto Structures de l'enseignement supérieur en France te ajudou na compreensão do vídeo Les structures de l'enseignement?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	O texto deu uma introdução às <b>principais palavras-chave</b> o que deu uma base à compreensão do vídeo
Bruno	<b>Eu já sabia mais ou menos o que ele iria falar</b>
Claudio	Possibilitou uma melhor <b>ambientação no tema</b> ao passo de expôs <b>conceitos e palavras comuns do contexto</b>
Caio	Me ajudou a dar um <b>contexto</b> além de palavras que eu conseguia entender o <b>significado</b> graças à leitura.
Diego	Já me deu uma ideia do assunto geral e do que poderia ser falado
Fernando	Ajudou a saber <b>quais informações eu deveria "caçar"</b> na compreensão oral.
Gustavo	<b>Como já conhecia a base do sistema de ensino e como ele se estruturava</b> , entender na hora foi melhor
Heitor	Ele me forneceu <b>vocabulário específico</b> da área necessário para entender o vídeo.
Joaquim	Permitiu já <b>ter noção do assunto</b>
Murilo	<b>A leitura do texto</b> me ajudou pois auxiliou no <b>contexto</b> para a escuta do vídeo.
Nadia	Ajudou bastante
Vicente	O texto me <b>introduziu ao contexto</b> do vídeo e me apresentou o <b>vocabulário</b> .
Vinicius	Alguns <b>termos e gírias</b> já eram conhecidos por ter <b>lido o texto</b>

Considerando que o vocabulário desconhecido foi apontado pela maioria dos participantes como um dificultador da CO (cf. Categoria 1), a leitura do texto como preparação para escuta foi indicada, majoritariamente, como uma forma de conhecer palavras novas que foram posteriormente mobilizadas quando da realização da escuta.

Sobre o tratamento do vocabulário antecedendo a atividade de CO, Marie-Claude Tréville e Lise Duquette (1996) apontam que, em se tratando de escuta e, mais precisamente de pré-escuta, o conteúdo do documento oral pode ser antecipado pela introdução do léxico nele empregado, facilitando a compreensão. Assim, ao optar por iniciar a atividade de CO com a leitura de texto escrito para introduzir vocabulário, foi possível auxiliar os participantes no processo de escuta sem, contudo, incentivá-los ao uso de transcrições, como no caso das práticas recorrentes em FOU e analisadas nesta tese.

É necessário ressaltar que quatro participantes (PE Bruno, PE Diego, PI Gustavo e PI Joaquim) sugeriram que “ter uma noção do assunto” auxiliou na compreensão, fazendo menção ao texto como fonte de informação prévia ao tema. Sobre esse aspecto, relembro que PE Bruno e PI Joaquim não fizeram menção à compreensão de conteúdo ao indicarem seus objetivos relacionados à escuta (cf. Categoria 1). Desse modo, é possível apontar que o modo de organizar

a atividade chamou a atenção desses participantes para a escuta enquanto fonte de informação ou de aprendizagem (LHOTE, 1995; CARETTE, 2001).

Ao serem questionados sobre a importância do conhecimento prévio durante o processo de escuta, como explicitado a seguir no Quadro 47, os participantes demonstraram perceber que a associação das informações identificadas a seus conhecimentos sobre um dado tema pode ser um facilitador do processo de compreensão.

**Quadro 47 - Respostas à questão <<3.Após realizar as atividades Les structures de l'enseignement supérieur, explique qual a importância do conhecimento prévio durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.>> Ficha síntese 2**

<b>3.Após realizar as atividades Les structures de l'enseignement supérieur, explique qual a importância do conhecimento prévio durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	A importância do <b>conhecimento prévio</b> é de dar uma melhor fluidez da compreensão
Bruno	Você já tem uma base do que será apresentado, então você sabe o que ele pode falar
Claudio	O <b>conhecimento prévio</b> é importante uma vez que dá mais <b>segurança</b> no processo de compreensão oral.
Caio	Dar um <b>contexto que facilite a compreensão</b> das informações que serão ditas no vídeo.
Diego	Além de <b>possibilitar uma atenção maior, deu um foco em algumas palavras</b> que poderiam surgir
Fernando	É importante para que seja <b>possível memorizar apenas aquilo que você precisa</b> , não perdendo infos.
Gustavo	Cria uma base para comparação, <b>ajudando a nortear melhor as respostas, mesmo sem compreender 100%</b>
Heitor	O <b>conhecimento prévio facilita deduzir o significado das palavras</b> devido ao contexto da fala.
Joaquim	Desse modo, você <b>já sabe o que esperar</b> e entende o documento oral com maior facilidade
Murilo	O <b>conhecimento prévio</b> auxilia o ouvinte a <b>tirar as conclusões</b> e compreensões da escuta.
Nadia	Ajuda não só a <b>entender o contexto melhor</b> , mas tb a conhecer e <b>se habituar a palavras e termos novos</b>
Vicente	O conhecimento prévio facilita o <b>reconhecimento das palavras e deduzir hipóteses.</b>
Vinicius	MUITO importante, pois ele te dá a <b>tranquilidade de saber o que está acontecendo</b>

Destaco as respostas do PI Heitor, que apontou o conhecimento prévio como meio para auxiliar a dedução do “significado das palavras devido ao contexto da fala”, e do PI Murilo, que o definiu como “auxílio para tirar conclusões e compreensão da escuta”. No entanto, é necessário ressaltar que associar conhecimento prévio diretamente ao reconhecimento do vocabulário empregado em uma determinada área pode ser problemático, pois o ouvinte pode se desmotivar diante de uma palavra desconhecida (O'MALLEY *at al*, 1989; CORNAIRE, 1998), principalmente em se tratando de iniciantes.

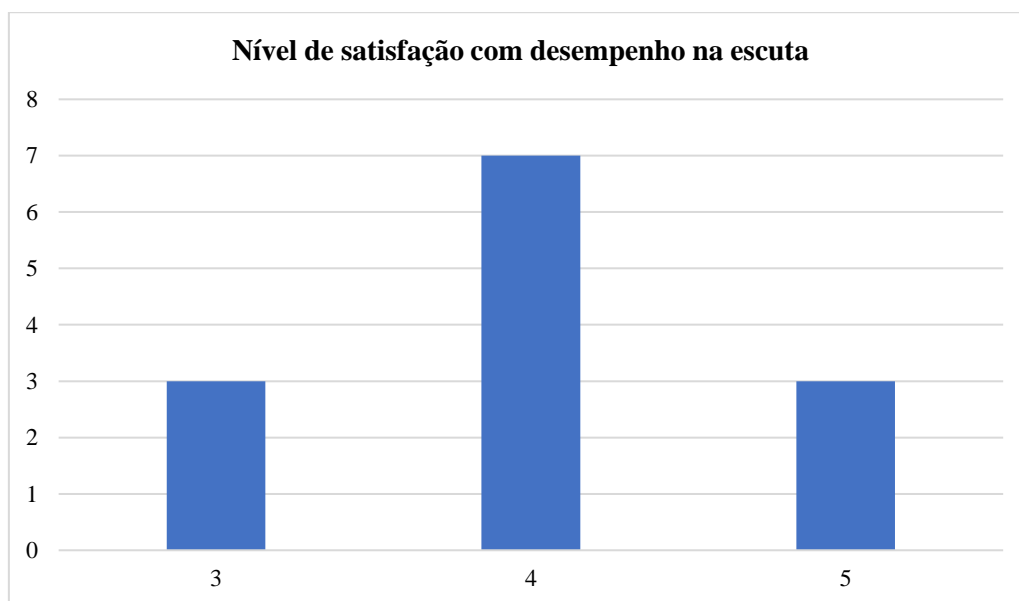
De modo geral, os participantes, tanto PE, quanto PI, demonstraram entender conhecimento prévio como uma forma de associar as informações recebidas a um dado contexto e, com essa associação, eles se sentem mais seguros durante a escuta, pois “você já tem uma

base do que será apresentado, então você sabe o que ele pode falar (PE Bruno, Quadro 47) ou ajuda “a nortear melhor as respostas, mesmo sem compreender 100%” (PI Gustavo, Quadro 47). Essas respostas sugerem o início de uma nova percepção a compreensão oral, que não precisa ser total para construir sentido e levar ao cumprimento de objetivos (BOYER *at all*, 1990). Sobre a mobilização de conhecimento prévio, Cornaire (1998) resume a relação entre conhecimentos específicos do ouvinte e as informações externas recebidas conduz à construção do sentido e nessa relação está a compreensão.

Diante dessa percepção de conhecimento prévio e da grande menção ao vocabulário desconhecido, a ficha síntese 3 (APÊNDICE D) trouxe, de forma explícita, a noção de transparência e de palavras-chave, de modo a fornecer recursos que auxiliassem o tratamento de palavras desconhecidas.

Com relação ao nível de satisfação com a própria compreensão, três participantes se avaliaram com nota 3 (três), sete se atribuíram nota 4 (quatro) e os outros 3 (três) apontaram estar plenamente satisfeitos, indicando nota 5 (cinco), conforme ilustrado Figura 42:

**Figura 42 – Nível de satisfação com desempenho na escuta: Síntese 3**



**Fonte: Elaboração própria**

Os participantes que demonstraram menos contentamento com o desempenho na escuta foram os iniciantes PI Fernando, PI Heitor e PI Vinícius. Essa percepção de desempenho mais baixa não está refletida na atividade de compreensão, pois os três apresentaram uma compreensão adequada em relação às informações comunicadas pelo locutor do vídeo.

Na Quadro 48, destaco os parágrafos escritos pelos PIs Fernando e Heitor, realizados no âmbito da atividade de CO base da ficha síntese 3. Apesar dos erros do PI Fernando, ele também trouxe informações adequadas relativas ao documento oral.

**Quadro 48 - Respostas de Fernando e Heitor à questão b da ficha de compreensão *Modalités de Cours***

<b>Pergunta de CO</b>	<b>Fernando</b>	<b>Heitor</b>
b. Ecrivez un paragraphe pour contextualiser le document oral et expliquer quelle est sa thématique générale	La <b>vidéo</b> parle <b>de les</b> formes de évaluation en France. Il y a des <b>évaluation</b> continu et <b>l'examen</b> final. Il parle aussi <b>des crédit</b> pour faire une licence et un master. Et aussi des types de cours, comme cours magistral.	L'orateur parle de l'organisation des études et <b>de évaluation</b> des étudiants.

PI Heitor, por sua vez, apesar de apresentar um parágrafo no qual faltam informações, respondeu de forma satisfatória às questões concernentes aos detalhamentos dos termos esclarecidos no vídeo, conforme observa-se em suas respostas reproduzidas a seguir:

**Regardez la vidéo une deuxième fois pour relever les caractéristiques de chaque type de cours**

<b>Type de cours</b>	<b>Caractéristiques</b>
<b>Cours Magistral</b>	Dan 'un amphithéâtre avec un grand nombre d'étudiants. La formation est souvent théorique
<b>Travaux Dirigées</b>	Les étudiants sont divisés en petit group et ils apprendre à résoudre des problèmes et associer des concepts vus en classe
<b>Travaux Pratiques</b>	Effectuer des manipulations qui permettent de comprendre de manière plus concrète les sujets vus en classe

**Regardez la vidéo une troisième fois et répondez : Quelle est la différence entre *contrôle continue* et *examen* ?**

L'examen est appliqué à la fin du semestre sous forme écrite et orale.  
Le contrôle continue est appliqué tout au long du semestre et peut être appliqué de plusieurs manières.

O PI Vinicius não apresentou resumo, informando não ter tido necessidade de escrevê-lo. No entanto, as respostas referentes aos detalhes das informações apresentadas no vídeo demonstram que ele compreendeu seu conteúdo. A seguir, reproduzo suas repostas:

**Regardez la vidéo une deuxième fois pour relever les caractéristiques de chaque type de cours**

Type de cours	Caractéristiques
Cours Magistral	Il est dispensé dans une antitarte Et les étudiants apprennent nouveaux concepts
Travaux Dirigés	Étudiants divisés en plus petites classes Ils apprennent à résoudre des problèmes
Travaux Pratiques	Les étudiants réalisent activités pratiques

**Regardez la vidéo une troisième fois et répondez : Quelle est la différence entre *contrôle continu* et *examen* ?**

L'examen est un examen, écrit ou oral à la fin du semestre et le contrôle continu est fait pendant pour le semestre

Mesmo apontando satisfação baixa com o próprio desempenho, PI Fernando, PI Heitor e PI Vinícius apontaram reconhecer o auxílio das transparências e das palavras-chave durante a atividade de escuta, conforme demonstram os Quadro 48 (apresentado anteriormente) e Quadro 49, a seguir:

**Quadro 49 - Respostas à Questão <<2. Como a noção de transparência ajudou na compreensão do vídeo Modalités de Cours?>> Ficha síntese 3**

2. Como a noção de transparência ajudou na compreensão do vídeo Modalités de Cours?	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Bianca	Acredito que a transparência em si é <b>algo natural</b> a se basear ao estudar idiomas
Bruno	Me ajudou a <b>identificar palavras</b> que eu não havia ouvido antes em francês
Claudio	Ajudou a <b>facilitar o que seria abordado</b> .
Diego	Havia palavras que eu <b>sabia o significado</b> o que <b>possibilitou a formulação de ideias para as demais</b> .
Caio	<b>Permitiu a associação</b> e conseqüentemente facilito o entendimento
Fernando	<b>Ajuda bastante compreender algumas palavras que são parecidas</b> com o português, <b>qnd nao há falso cognato</b>
Gustavo	Auxiliou nas informações dispostas
Heitor	Me permitiu mais facilmente entender <b>palavras devido ao contexto</b> no qual elas estão inseridas.
Joaquim	Para entender <b>palavras similares</b> e ajudar no entendimento do texto.
Murilo	A compreensão detalhada ajudou muito na minha compreensão sobre o tema tratado.
Nadia	ajudou a <b>identificar mais palavras</b>
Vicente	<b>Palavras semelhantes</b> na língua portuguesa <b>facilitam a associação</b> do assunto com o nosso cotidiano.
Vinicius	Ajudou a, ao <b>ouvir palavras semelhantes, avaliar se apresentam o mesmo sentido</b>

Em uma de suas respostas, PI Fernando destaca ainda a necessidade de tratar dos falsos cognatos, que podem interferir na compreensão. PI Vinicius também aponta para a necessidade de avaliar se, apesar das semelhanças entre as palavras, elas apresentam o mesmo sentido.



A PE Bianca, apontou a transparência como um recurso intuitivo ( Quadro 49), mas indicou as palavras-chave como facilitadoras da compreensão, pois orientam o foco de atenção durante a escuta (Quadro 50).

Perceber palavras-chave como foco para o qual se direciona a atenção durante a escuta também foi mencionado por PIs. PI Heitor descreveu “não ficar perdido sobre o assunto do vídeo caso não entendesse alguma frase ou passagem”. PI Vicente que indicou se servir das palavras-chave para “separar cada item abordado e identificar suas características”. Sobre esse aspecto, destaco a resposta do PI Vinícius que descreveu o modo como empregou as palavras-chave durante a compreensão: “Anotei as mots-clés no início do vídeo e consegui ter uma "referência" segura durante o vídeo”, de acordo com o exposto no Quadro 50:

**Quadro 50 - Respostas à Questão <<3.Como a noção de mots-clés (palavras-chave) te ajudou na compreensão do vídeo Modalités de Cours?>> Ficha síntese 3**

<b>3.Como a noção de mots-clés (palavras-chave) te ajudou na compreensão do vídeo Modalités de Cours?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	Me fez <b>ficar mais atenta a certas palavras e a localizá-las</b> o que ajudou na compreensão
Bruno	As palavras chave ajudam <b>a entender o sentido</b> de um trecho <b>apenas com uma palavra.</b>
Claudio	Assim como a transparência, ajudou a dar uma <b>noção do que o documento trataria, o que esperar.</b>
Diego	Ajudou a <b>fixar a atenção</b> em alguns pontos específicos que resumem o que está sendo dito.
Caio	<b>Agregou um foco</b> para as palavras que necessitavam de mais atenção para o entendimento
Fernando	<b>Ajudou a entender o contexto do texto</b> e não precisar entender exatamente tudo.
Gustavo	Auxiliou a entender o tema geral do vídeo
Heitor	Me ajudou a <b>não ficar perdido</b> sobre o assunto do vídeo caso não entendesse alguma frase ou passagem.
Joaquim	Ajudou a pegar o <b>tema geral do texto</b> mais facilmente.
Murilo	As palavras chaves são importantes <b>para situar no tema.</b>
Nadia	ajudou a <b>compreensão de cada trecho</b> do vídeo <b>de acordo com o tema/palavra-chave em questão</b>
Vicente	As palavras chaves <b>ajudaram a separar cada item abordado</b> e identificar suas características.
Vinicius	Anotei as <b>mots-clés no início</b> do vídeo e consegui ter uma <b>"referência"</b> segura durante o vídeo

Quando perguntados sobre a importância das palavras-chave e transparências, respostas apresentadas nos Quadro 50 (anterior) e Quadro 51 (a seguir), respectivamente, os participantes demonstraram maior entusiasmo em suas respostas, sugerindo uma maior facilidade de adesão a esses recursos. De acordo com PE Claudio, as transparências trazem sensação de conforto durante a atividade de compreensão.

**Quadro 51 - Respostas à questão << 4. Após realizar as atividades Modalités de Cours, explique qual a importância de conhecer a noção de transparência durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.>> Ficha síntese 3**

<b>4. Após realizar as atividades Modalités de Cours, explique qual a importância de conhecer a noção de transparência durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	uma das que <b>mais auxilia na compreensão</b> , pois permite o entendimento de palavras não vistas antes
Bruno	<b>Te ajuda a entender o documento, mesmo que você não conhecesse a palavra</b>
Claudio	<b>As transparências</b> são boas por proporcionar um certo <b>conforto</b> durante a compreensão oral.
Diego	Ter a noção de <b>palavras auxilia a compreensão da frase e ideia</b> que está sendo transmitida.
Caio	Essa noção permitiu <b>aproximar a língua estrangeira dos significados que já estou acostumado</b>
Fernando	É importante pois na <b>francês existem muitas palavras parecidas</b> com o português.
Gustavo	<b>A transparência permitiu paralelos entre noções anteriores para compreensão do vídeo</b>
Heitor	Nos permite uma maior compreensão do áudio.
Joaquim	É muito útil para <b>compreender uma estrutura textual sem ter grandes conhecimentos de vocabulário.</b>
Murilo	Na minha opinião é muito importante essa <b>noção de transparência com o processo de escuta.</b>
Nadia	é importante para <b>aumentar a compreensão de mais palavras</b> e, portanto, de mais partes do vídeo
Vicente	Essa noção é importante para deduzir e <b>associar palavras antes desconhecidas no contexto da frase.</b>
Vinicius	Ajuda na compreensão de palavras semelhantes, <b>permitindo fazer uma associação entre as palavras</b>

A PE Bianca, descreveu se servir de palavras-chave como sendo uma das estratégias que mais auxilia na compreensão, contribuindo para a dedução de palavras desconhecidas. Vale ressaltar que, em diferentes registros, a participante apontou a transparência como uma noção intuitiva.

Destaco as repostas do PI Gustavo (Quadro 51), que salientou que a noção de transparência “permitiu paralelos entre noções anteriores para compreensão do vídeo”, e do PI Joaquim (Quadro 51), sugerindo se servir de transparências como recurso útil para contornar a falta de vocabulário.

No tocante ao Quadro 52, a análise de suas respostas permite inferir que participantes experientes e inexperientes percebem as palavras-chave como forma de estabelecer objetivos de escuta (PE Bianca e PI Fernando) e como forma de introdução ao tema e/ou contexto tratado (PE Claudio, PI Fernando, PI Heitor e PI Murilo).

**Quadro 52 - Respostas à questão <<5. Após realizar as atividades Modalités de Cours, explique qual a importância de conhecer a noção de mots-clés (palavras-chave) durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral?>> Síntese 3**

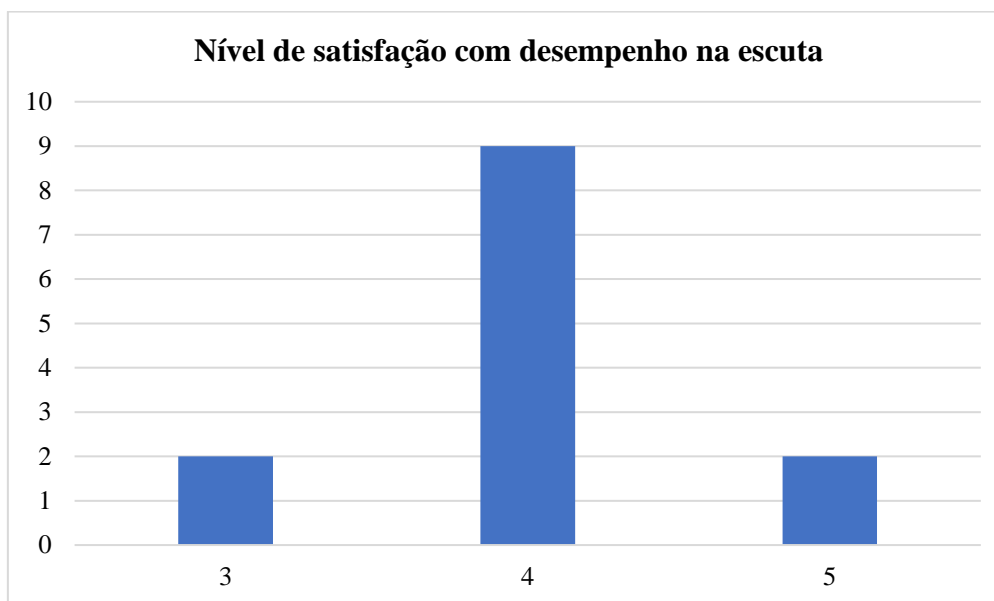
<b>5. Após realizar as atividades Modalités de Cours, explique qual a importância de conhecer a noção de mots-clés (palavras-chave) durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	Saber as <b>palavras-chave</b> é essencial para conhecer o que precisa ser <b>procurado</b>
Bruno	Te ajudar a <b>compreender uma frase apenas pegando a palavra chave</b>
Claudio	As palavras-chave são muito importantes pois <b>dão uma noção boa de qual assunto está sendo tratado.</b>
Diego	É importante a noção de palavras chaves para <b>focar a atenção</b> em pequenas partes que resumem a ideia.
Caio	<b>Identificar mais precisamente e rapidamente noções</b>
Fernando	É importante para primeiro <b>entender o contexto e mais tarde buscar os detalhes.</b>
Gustavo	Ao procurar as mots clés, estive mais <b>atento ao tema do vídeo</b> e compreendi ele melhor
Heitor	Nos permite <b>resumir a ideia</b> do audio e assim conseguir uma compreensão global mais facilmente.
Joaquim	Ajudar a <b>compreender o tema do texto.</b>
Murilo	Voce passa a ter <b>mais atenção no tema tratado.</b>
Nadia	é importante para saber <b>identificar as informações abordadas</b> em cada trecho do vídeo
Vicente	Essa noção ajuda a <b>organizar o processo de compreensão</b> e identificar principais características.
Vinicius	Conhecer as mots-clés permite ouvir e compreender com <b>mais confiança</b>

Ainda com relação às palavras-chave, gostaria de chamar a atenção para a resposta do PI Vicente, informando que o foco nas palavras-chave auxilia na organização do processo de compreensão.

As análises das respostas obtidas por meio da ficha síntese 3 (Quadro 49 a Quadro 52) demonstram que, tanto palavras-chave, quanto transparências proporcionaram maior segurança aos participantes no processo de escuta e compreensão, pois funcionaram como direcionares de atenção. Sobre essa questão, Oxford (1993) sublinha que, ao estabelecerem objetivos, ouvintes conseguem manter um grau mais elevado de atenção, contribuindo para a CO.

A Figura 43 ilustra os níveis de satisfação com a própria compreensão registrados na síntese 4, cujo foco recaiu sobre estabelecimento de **objetivos de escuta** e a **escuta de documentos longos**. Dois participantes se autoavaliaram com nota 3 (três), nove participantes sete se atribuíram nota 4 (quatro) e os outros dois apontaram estar plenamente satisfeitos, indicando nota 5 (cinco). Os participantes mais pessimistas com relação ao desempenho na atividade de escuta foram a PI Nádia e o PI Vinicius.

**Figura 43 - Nível de satisfação com desempenho na escuta: Síntese 4**



**Fonte: Elaboração própria**

Ao responderem sobre as razões que os levaram a atribuir notas mais baixas para seus desempenhos, PI Nádia apontou dificuldades de concentração e PI Vinicius problemas em lembrar das informações:

**Nádia** : Ce n'était pas un problème [la taille de la vidéo] mais il est difficile de se concentrer pendant de longues vidéos

**Vinicius** : La durée de la vidéo n'est pas un problème pour moi, mais se rappeler de tous les informations à la fin de la vidéo a été un problème.

Embora esses dois participantes tenham afirmado não ter tido problemas com a duração do vídeo, as menções à dificuldade de concentração e memória estão diretamente ligadas à gestão da escuta de vídeos longos. Em suas orientações para o trabalho com a compreensão oral, Charles J. James (1986) esclarece que registros com duração superior a três minutos podem dificultar a atenção na escuta e a retenção das informações escutadas e sugere, ainda, que registros orais não ultrapassem a duração de um minuto para exploração em sala de aula e que gravações maiores, dentro do limite de três minutos, podem ser empregadas em uma proposição a ser realizada de forma independente, ou seja, como lição de casa.

Contudo, há a necessidade de preparar os futuros intercambistas para escutas mais longas, melhor correspondendo às aulas expositivas e nessa primeira atividade de escuta baseada em documento longo (~16 minutos), a escuta foi particionada em trechos que variavam

entre quarenta segundos e três minutos. A partir dessas respostas dos participantes, identifico a presença de certa dificuldade em reconhecer o particionamento proposto como recurso à escuta, mesmo ele tendo sido evidenciado na atividade.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, tanto PI Nádia, quanto PI Vinicius, apresentaram compreensão satisfatória do documento oral em questão. PI Nádia apontou ter estabelecido objetivos de escuta em seu processo de compreensão na tentativa de contornar a dificuldade em manter a atenção às informações:

**Nádia:** Les objectifs d'écoute aident à identifier les mots clés pour savoir dans quelle partie de la vidéo se trouveront les informations demandées, et donc nous devons accorder plus d'attention à cette partie.

Vinicius também apontou o estabelecimento de objetivos de escuta como forma de direcionar a atenção, contudo, o participante não esclareceu como tratou a dificuldade relacionada à memória por ele anteriormente apontada:

**Vinicius:** je étais plus attentif dans cette parts de la vidéo, donc les objectifs ont aidé moi à être plus attentif.

Objetivos de escuta foi um dos aspectos abordados na ficha síntese 4, que também tratou da longa duração dos documentos orais e da identificação de repetições e exemplos como elementos a serem considerados em situações de escuta e compreensão. Ressalto que as repetições aqui abordadas se referem a repetições realizadas pelo próprio locutor e não pela repetição da reprodução do documento oral.

De modo geral, a partir das respostas expostas a seguir no Quadro 53, participantes dos dois grupos apontaram o estabelecimento de objetivos de escuta como forma de direcionar a atenção e, sobre esse ponto, gostaria de destacar a resposta detalhada do PI Vicente ao esclarecer que sua atenção foi conduzida para informações específicas de modo a compreender detalhes e identificar mudanças de assunto.

**Quadro 53 - Respostas à questão << 2.Como estabelecer objetivos de escuta ajudou na compreensão do vídeo Modalités de Cours 2?>> Ficha síntese 4**

<b>2.Como estabelecer objetivos de escuta ajudou na compreensão do vídeo Modalités de Cours 2?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	Ajuda a <b>procurar em que parte a informação necessária</b> estará
Bruno	Me ajudou bastante a <b>focar nas informações importantes</b>
Claudio	Ajudou uma vez que eu <b>já tinha claro pelo que eu deveria procurar</b> durante o vídeo.
Caio	<b>Direcionou a atenção</b> para partes específicas, o que <b>facilitou em um vídeo de maior duração.</b>
Diego	Deu uma <b>direção para o nível de atenção</b> a ser dado para cada texto
Fernando	<b>Ajuda a já entrar no vídeo procurando contexto e palavras chave.</b>
Gustavo	Os <b>objetivos nos direcionam a informações chave</b> e também detalhes que permitem a compreensão do contexto, <b>mesmo que algumas palavras sejam desconhecidas.</b>
Heitor	<b>Me fez identificar os pontos chaves mais facilmente.</b>
Joaquim	<b>Já escutava o áudio esperando o que ia escutar</b>
Murilo	Ajudou muito para ter <b>mais atenção no momento da escuta.</b>
Nádia	permitem <b>identificar palavras-chave, direcionando melhor a atenção</b>
Vicente	<b>Minha atenção foi direcionada para informações específicas</b> que me ajudaram a entender os detalhes de cada assunto e quando ocorre mudança entre cada um deles durante o vídeo. <b>Identificar mudança dos assuntos</b> também permitiu que a <b>compreensão do documento como um todo não fosse completamente prejudicada por detalhes que não foram entendidos.</b>
Vinicius	Me ajudou a manter o foco em partes chave do documento

No tocante às repetições, conforme Quadro 54, a maioria dos participantes apontou como sendo uma “segunda chance” para compreender uma informação e, de modo geral, servindo como um auxílio à memória. A análise dessas respostas alinha-se com as constatações de Vandergrif e Goh (2012), que associam as repetições e redundâncias como uma forma de facilitar a compreensão de um dado documento.

**Quadro 54 - Respostas à questão << 3. Como a repetição das informações ajudou na compreensão do vídeo Modalités de Cours 2?>> Ficha síntese 4**

<b>3.Como a repetição das informações ajudou na compreensão do vídeo Modalités de Cours 2?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	A repetição dá <b>uma segunda oportunidade</b> de obter as informações e mais segurança na resposta
Bruno	<b>Me ajudou bastante a registrar algo que eu podia ter perdido</b>
Claudio	Ajuda a <b>confirmar as hipóteses formuladas.</b>
Caio	Ajudou a <b>captar informação que anteriormente eu havia ficado em dúvida</b> ou não havia entendido.
Diego	Deu <b>mais chances de obter a informação desejada</b>
Fernando	Ajuda a <b>confirmar uma ideia.</b>
Gustavo	<b>A repetição de informações também ajuda a gerar contexto ao vídeo</b> , de modo que podemos extrair mais do mesmo <b>sem ter o vocabulário</b>
Heitor	Me ajudou a fixar <b>melhor as ideias tratadas no vídeo e não me perder ao longo dele.</b>
Joaquim	Ajudou a <b>pegar coisas que não tinha pegado</b> inicialmente
Murilo	Ao <b>repetir as informações</b> tivemos a oportunidade de <b>ouvir algo que possa ter sido passado batido na primeira vez.</b>
Nádia	ajuda a <b>fixar melhor as informações</b>
Vicente	A repetição ajuda a <b>identificar e fixar as informações mais importantes</b> , além de se <b>habituar com o vocabulário do assunto.</b>
Vinicius	<b>mais chances de conseguir compreender</b>

Com relação a repetições, Cartoire (2017) ressalta que repetições e retomadas são frequentes no tratamento de informações apresentadas oralmente e que é necessário ter cautela, pois as repetições seriam positivas em caso de repetição idêntica, mas em caso de reformulação, como paráfrases, poderiam impor dificuldades à compreensão. De acordo com a autora, as informações podem ser retomadas por meio de reformulação, ou seja, trocando palavras, ou ilustradas por meio de exemplos ou outros recursos e, nesse sentido, também poderia ser fonte de dificuldade para a compreensão.

No entanto, quando perguntados sobre a importância dos exemplos, os participantes apresentaram percepções positivas, associando-os a uma possível solução para vocabulário desconhecido (PI Fernando, PI Heitor e PI Vinicius) ou como fator que viabiliza a compreensão da informação (PE Bianca, PI Caio e PI Nádia), conforme registrado no Quadro 55.

**Quadro 55 - Respostas à questão << 4.Como os exemplos ajudaram na compreensão do vídeo Modalités de Cours?>> Ficha síntese 4**

<b>4.Como os exemplos ajudaram na compreensão do vídeo Modalités de Cours?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	<b>Os exemplos dão uma imagem mais concreta aos termos</b>
Bruno	Me ajudaram, pois serve como mais um <b>reforço da informação</b> já dada
Claudio	<b>Através dos exemplos é possível compreender de modo claro o assunto abordado.</b>
Caio	<b>Fortaleceram o conceito</b> que havia sido explicado e eu não havia compreendido bem. O exemplo ilustrou, confirmando ou <b>colaborando para o maior entendimento do que estava sendo explicado.</b>
Diego	<b>Possibilitou uma contextualização maior</b>
Fernando	Ajuda a <b>entender o contexto e minimizar possíveis dificuldades de compreensão do vocabulário.</b>
Gustavo	Os exemplos criam <b>uma base de comparação para procurarmos dentro do vídeo.</b>
Heitor	<b>Os exemplos esclarecem ideias</b> que eu <b>não tinha entendido ou por falta de vocabulário ou por má interpretação inicial.</b>
Joaquim	Me ajudaram a entender os padrões para compreensão
Murilo	Os exemplos ajudaram na medida em que pudemos ter <b>melhor noção do que seria tratado.</b>
Nádia	<b>ajudam a compreender melhor as informações</b>
Vicente	Os exemplos <b>ilustram possibilidades do que está sendo abordado</b> e podem <b>explicar o assunto com outras palavras</b> , o que fornece mais de uma maneira de compreender a informação que está sendo passada.
Vinicius	<b>ao não entender uma palavra, o exemplo dá o contexto que auxilia a compreensão</b>

Na Quadro 56, trago as respostas dos participantes resumindo suas impressões concernentes aos elementos abordados pela ficha síntese 4 e destaco a resposta do PI Vicente, que detalhou como o estabelecimento de objetivos de escuta e a identificação de repetições e exemplos podem atenuar o “problema” enfrentado quando da escuta de documentos orais longos e que apresentam muitas informações.



**Quadro 56 - Respostas à questão <<5. Após realizar as atividades Modalités de Cours 2, explique qual a importância de estabelecer objetivos de escuta, identificar repetições e exemplos durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.>> Ficha síntese 4**

<b>5. Após realizar as atividades Modalités de Cours 2, explique qual a importância de estabelecer objetivos de escuta, identificar repetições e exemplos durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	A importância é de <b>auxiliar na procura</b> de informações importantes
Bruno	Essas etapas ajudam muito na hora de escutar um documento longo, pois a <b>informação é reforçada na sua cabeça várias vezes</b>
Claudio	Após realizar as atividades é possível <b>perceber que esses pontos são importantes</b> para proporcionar uma evolução no nível do idioma.
Caio	Essas estratégias <b>auxiliam bastante a compreensão de um vídeo mais longo</b> , pois permitem você <b>a focar em informações que de fato serão relevantes e serão questionadas</b> , a <b>repetição e exemplos auxiliam no entendimento de um tema que está sendo explicado</b> , o que pode confirmar ou dar uma noção melhor do que eu havia entendido.
Diego	<b>Possibilita um melhor entendimento ainda que haja no documento palavras que não saiba o significado</b>
Fernando	<b>Assim não é preciso compreender todas as palavras presentes no texto e nem ficar lembrando de tudo que é dito.</b>
Gustavo	Todas essas estratégias auxiliam na compreensão do documento, já que <b>se cria sentido e contexto para estabelecer o entendimento</b> , como ocorre normalmente numa conversa falada cotidiana
Heitor	É muito importante para uma boa compreensão global do documento oral já que as <b>ideias que são repetidas e exemplificadas são, em geral, as mais importantes do documento oral.</b>
Joaquim	Isso permite entender o texto muito claramente, pois é possível <b>fazer um 'filtro' das informações</b>
Murilo	A importância principal é a de ajudar na <b>atenção da escuta</b> e contextualizar as pessoas que irão escutar o documento.
Nádia	esses métodos auxiliam na melhor compreensão do documento
Vicente	Os três elementos, quando aplicados ao mesmo tempo em um processo de escuta, fornecem uma estratégia que facilita a compreensão do documento, desde antes de ouvir ele até seu final. A duração e a quantidade de conteúdo passam a ser menores problemas, além de ser possível identificar uma parte que não foi entendida de forma a buscar a informação depois, sem prejudicar a compreensão de outras partes.
Vinicius	<b>Fundamental para documentos mais longos</b> , pois demandam mais " <b>esforço</b> " para entender por completo

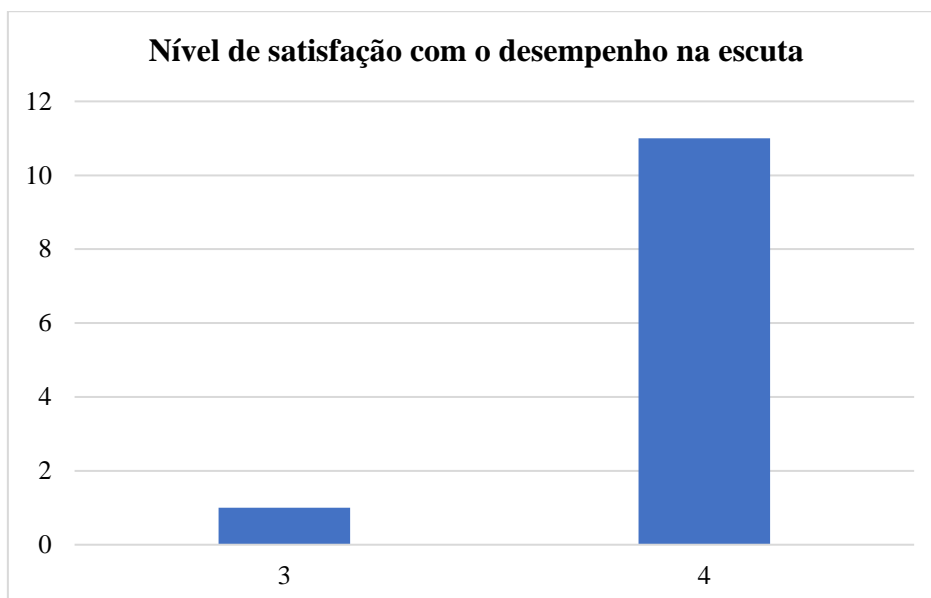
A Figura 44 ilustra os níveis de satisfação com a própria compreensão registrados na síntese 5, que abarcou

- importância da introdução do documento como elemento de contextualização;
- a noção de unidades de sentido e a disposição em tópicos para auxiliar na fragmentação da escuta e direcionamento da atenção durante esse processo;
- a utilização de estratégias para compreender as informações, mesmo quando não há a possibilidade de repetir o documento oral.

Um participante indicou nota 3 (três) para seu desempenho e onze participantes se autoavaliaram com nota 4 (quatro). O PI Fernando, não realizou a atividade em questão. PI

Heitor foi o participante a avaliar mais negativamente seu desempenho, justificando ter tido mais dificuldade diante da falta de questões para guiar a escuta.

**Figura 44 - Nível de satisfação com desempenho na escuta: Síntese 5**



**Fonte: Elaboração própria**

Apesar de sua percepção negativa em relação ao desempenho, PI Heitor foi capaz de escrever um parágrafo referente à primeira parte do documento, como é possível observar na reprodução, a seguir:

Inicialmente, nas 3 primeiras partes, o vídeo realiza um incentivo a aprendizagem do tema através de exemplos históricos e atuais, indo desde projetos estruturais como as pirâmides e templos, até projetos atuais, mais complexos e com mais etapas (como a construção de um foguete). Contudo, ele reforça que em todos eles houve gerencialmente de recursos materiais e humanos e volta a evidenciar a importância do tema abordado.

Ademais, o participante em questão também associou informações adequadas aos tópicos propostos, apresentados pelo locutor do vídeo:

**4 Notion de projet**

Le projet doit être traité comme une démarche, c'est-à-dire que le produit du projet se construit en même

	temps que le projet évolue. Le projet doit avoir un objectif mesurable.
<b>5 Production et projet</b>	La production est répétitive alors que le projet est unique. La décisions associées à la production sont réversibles et les décisions de projet ne le sont pas
<b>6 Périmètres produits et projet</b>	Le périmètre produit vise à définir les caractéristiques, les fonctions et les composants. Le périmètre projet vise à définir et organiser les activités nécessaires à la réalisation du projet.
<b>7 Périmètre produit</b>	La structure du produit est fait comme suit: Programme > series > composants principaux > assemblages > sous-assemblages > composants elementaires.
<b>8 Périmètre projet</b>	La décomposition du projet en activités, que sont les éléments du travail qui doit être exécuté .
<b>9 Du besoin exprimé au produit final</b>	Il y a la possibilité de changements majeurs du besoin du client au produit final.
<b>10 Système d'information</b>	Permet d'assurer la cohérence des informations échangées et la communication des membres du projet.
<b>11 Crédits</b>	Les membres de la équipe de production et le présentateur du vidéo.

Tendo em conta que Heitor é participante iniciante, tanto o parágrafo, quanto as respostas apresentadas são coerentes com as informações do documento. Gostaria de ressaltar que o participante salientou ter escutado cada um dos trechos do documento apenas uma vez, a fim de testar sua compressão por meio de simulação de contexto de escuta universitário:

**Heitor:** 1 fois. Parce que je voulais tester ma compréhension dans un environnement universitaire où il n'est pas possible ou très difficile de voir la classe plus d'une fois.

Retomando o detalhamento do vídeo base da ficha síntese 5, apresentado na seção **Detalhamento da etapa de Intervenções Pedagógicas**, chamo a atenção para o fato de os tópicos, que introduziam as explicações, estarem expostos na tela durante a fala do locutor, caracterizando uma possível multiplicidade de fontes de informações que podem onerar a atenção e dificultar a compreensão (CHANQUOY at al, 2007). Sobre múltiplas fontes de informação, Cartoire (2017) esclarece que

É preciso não confundir “atenção dissociada” e “redundância”; atenção dissociada consiste em apresentar informações diferentes em fontes diferentes que o aprendiz

precisa combinar para compreender. Redundância, que apresenta uma mesma informação em fontes diferentes, [...] (CARTOIRE, 2017, p. 28)<sup>114</sup>

Nesse sentido, no contexto da atividade em questão, não constatei, a partir das respostas dos participantes, a configuração de concorrência entre as informações do *power point* e as explicações apresentadas pelo locutor, pois tanto experientes, quanto iniciantes destacaram o auxílio à compreensão na medida em que “facilitou a identificação de palavras-chave” (PI Joaquim, Quadro 57) ou “ilustrou o que era falado” (PE Bianca, ), conforme consta no Quadro 57.

**Quadro 57 - Respostas à questão <<2. Como o *power point* apresentado juntamente com a fala do professor te auxiliou no processo de escuta do vídeo ?>> Ficha síntese 5**

<b>2. Como o power point apresentado juntamente com a fala do professor te auxiliou no processo de escuta do vídeo ?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	Ajudou bastante em <b>ilustrar o q era falado</b> , mas também <b>complementou a explicação</b>
Bruno	<b>Relacionar o que ele fala, com o que está escrito</b> e com o que foi previamente lido no documento
Claudio	Ler o power point enquanto o professor o lia era <b>importante para relacionar os tópicos que ele dizia</b>
Caio	Ele ajudou a <b>ilustrar e estabelecer uma linha de raciocínio</b>
Diego	Muito, <b>foi a principal fonte</b> de abundância de <b>conteúdo assimilado</b>
Gustavo	<b>Indicando contexto e ideias principais</b>
Heitor	<b>Eu tenho mais facilidade com a leitura que com a escuta, então conseguir acompanhar foi muito bom.</b>
Joaquim	Ajudou muito, uma vez que as <b>palavras e significados mais importantes estavam no power point.</b>
Murilo	<b>Ajuda muito pois entendo melhor quando tem algo escrito</b>
Nádia	Auxilia a compreender as <b>informações chave</b>
Vicente	O power point ajudou a saber quais <b>informações são essenciais e facilitou as anotações.</b>
Vinicius	Ajudaram ao fornecer <b>informações visuais</b> , que ajudaram muito a compreender a fala do professor

Ainda com relação à estruturação em tópicos presente no vídeo, entendo que grande parte dos participantes fez alusão ao *power point*, referindo-se à divisão como forma de facilitar o processo de escuta de documentos longos. Sobre esse aspecto, gostaria de chamar a atenção para a resposta do PE Claudio, sugerindo o estabelecimento de “metas de compreensão” como forma de facilitar uma escuta longa.

<sup>114</sup> Tradução minha. No original: Il ne faut pas confondre « l’attention dissociée » et « la redondance » ; l’attention dissociée consiste à présenter des informations différentes dans des sources différentes que l’apprenant a besoin de combiner pour comprendre. La redondance, qui présente une même information dans des sources différentes [...] (CARTOIRE, 2017, p. 28)

**Quadro 58 - Respostas à questão <<3. Como facilitamos o processo de escuta de um documento longo?>> Ficha síntese 5**

<b>3. Como facilitamos o processo de escuta de um documento longo?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	Separando-o em <b>partes menores</b>
Bruno	Quebrando ele em várias partes e <b>estabelecendo objetivos de escuta</b>
Claudio	Acho que dividindo em pequenas <b>metas de compreensão</b> e atentando-se aos pontos principais
Caio	Buscamos <b>frases isoladas chaves quando conectadas dão o sentido do texto.</b>
Diego	<b>Mantendo o foco</b> e observando e <b>atualizando o contexto da fala ao longo</b>
Gustavo	<b>Por meio de unidades de sentido e anotações</b>
Heitor	Com divisões das etapas do vídeo para <b>dificultar que o assunto principal seja perdido de vista.</b>
Joaquim	<b>Através da divisão dele em várias sessões.</b>
Murilo	Ao separar em tópicos.
Nádia	Conseguimos <b>identificar as partes que contém as informações mais importantes</b>
Vicente	<b>Particionando a escuta e identificando palavras chaves e mudanças de assunto.</b>
Vinicius	Dividindo-o em <b>pequenas partes, separadas por assuntos (unités de sens)</b>

Conforme esclarecido anteriormente na seção **Detalhamento da etapa de Intervenções Pedagógicas**, nomeei as divisões em tópicos como unidades de sentido, referindo-me ao fato de que cada tópico tratava de um assunto ou de um aspecto de um dado assunto. As respostas registradas no Quadro 59 indicam que todos os participantes assimilaram a função dessas unidades e destaco a resposta da PI Nádia que sublinhou os tópicos como resumos da ideia principal tratada.

**Quadro 59 - Respostas à questão<<4. O que são unidades de sentido?>> Ficha síntese 5**

<b>4. O que são unidades de sentido?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	São partes de um documento maior que possuem tema próprio, um <b>sub-tópico</b>
Bruno	<b>São as partes do documento</b>
Claudio	São como <b>pequenas temáticas</b> discutidas durante um documento
Caio	São frases que contém <b>informação chave</b> ou uma ideia de sentido para a fala.
Diego	São <b>grupos de palavras</b> que adquirem um sentido e uma <b>importância para o sentido do texto no geral</b>
Gustavo	<b>São divisões do documento sobre um tema comum que auxiliam na compreensão do mesmo</b>
Heitor	São os subtemas abordados durante o documento.
Joaquim	São palavras que <b>resumem</b> o significado de um texto ou frase.
Murilo	As unidades de sentido são o que ajudam a compreensão de frases.
Nádia	<b>Trechos que resumem uma ideia principal</b>
Vicente	São fragmentos de um documento que <b>possuem sentido próprio</b> e que <b>juntos compõem seu sentido total.</b>
Vinicius	São o <b>tema</b> de uma seção do documento

Com a análise das respostas apresentadas no Quadro 60, também entendo que os levar a particionar a escuta a partir da estrutura do próprio documento foi profícuo, pois os participantes apontaram que, se servindo das divisões, puderam melhor orientar a atenção.

Sobre esse aspecto, destaco a resposta do PI Heitor, participante iniciante que salientou descontentamento com seu desempenho na escuta de documentos mais longos e que atribuiu o fato de “não se perder no meio” da escuta às etapas realizadas.

**Quadro 60 - Respostas à questão<< 5. Como a noção de unidades de sentido te auxiliou no processo de escuta do vídeo Introduction à la Gestion de Projet 1?>> Ficha síntese 5**

<b>5. Como a noção de unidades de sentido te auxiliou no processo de escuta do vídeo Introduction à la Gestion de Projet 1?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	Ajudou a <b>saber no que focar</b> com o decorrer do vídeo
Bruno	As informações ficam <b>organizadas</b> por blocos
Claudio	Lendo as unidades de sentido eu já <b>sabia o que esperar daquela parte do vídeo.</b>
Caio	<b>Auxiliou a entender algumas palavras</b> que estavam <b>inseridas em um contexto com palavras conhecidas</b>
Diego	Permitiu um <b>foco no contexto</b> e nas <b>informações necessárias</b>
Gustavo	Me senti mais <b>direcionado</b> ao que " <b>procurar entender</b> " durante cada unidade de sentido
Heitor	Me fez ter uma noção melhor de cada etapa da explicação e não me perder no meio dela.
Joaquim	Ajudou através da <b>busca objetiva das partes</b> que eram realmente importantes para a compreensão geral.
Murilo	Auxiliou um pouco para compreender o documento como um todo.
Nádia	Ajuda a <b>identificar as partes mais importantes</b> do vídeo
Vicente	Essa noção ajudou a <b>particionar o processo de escuta e de anotações.</b>
Vinicius	Ajudou ao <b>dividir o vídeo em pequenas partes e ao fornecer o tema de cada parte</b>

As análises apresentadas até aqui mostram como o percurso proposto durante o curso, a fim de explicitar estratégias de escuta e compreensão a partir das dificuldades dos próprios participantes, foi sendo percorrido e como essas estratégias foram sendo assimiladas tanto por PEs, quanto por PIs.

A ficha síntese 6, como explicado na seção **Detalhamento da etapa de Intervenções Pedagógicas**, foi uma construção coletiva na qual cada grupo de participantes reagiu ao seguinte enunciado:

Na atividade de CO baseada no vídeo *Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B*, nós fizemos um apanhado das estratégias de CO e outros elementos que são empregados no processo de escuta e compreensão oral. Agora é com vocês!!! Em grupo, vocês vão construir a ficha Synthèse 6. De forma coletiva, retomaremos os pontos mais significativos para vocês!!

Com a atividade *Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B*, nós recuperamos uma série de elementos que podem ser considerados no processo de escuta de um documento oral e nos auxiliares na sua compreensão:

A partir da provocação apresentada, os grupos propuseram suas próprias sínteses. Optei por uma produção coletiva em pequenos grupos, pois, a partir da troca de experiências as percepções individuais poderiam ser completadas, se fosse o caso. Como os grupos foram integrados por participantes da pesquisa e por alunos inscritos na disciplina, optei por reproduções anônimas. Quando necessário, indicarei o codinome do participante.

O grupo 1 apresentou uma estrutura em tópicos elencando as estratégias a serem empregadas durante a escuta de um documento oral, conforme reprodução a seguir:

**Figura 45 - Ficha Synthèse 6: Grupo 1**

Com a atividade **Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B**, nós recuperamos uma série de elementos que podem ser considerados no processo de escuta de um documento oral e nos auxiliar na sua compreensão:

**Synthèse 6 - Grupo 1**

- Identifier le sujet du document oral
- Utiliser ton connaissances antérieures
- Faire attention aux informations écrite et aux images
- Trouver des mot-clés
- Faire attention aux mots transparents
- Faire attention aux articulations du discours pour comprendre l'idée de la phrase
- Établir des objectifs d'écoute
- Faire attention aux exemples

**Fonte:** Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle

Ao nomear as estratégias de escuta abordadas ao longo do curso, os participantes sugerem ter desenvolvido uma estratégia metacognitiva, ou seja, são capazes de refletir sobre o processo de aprendizagem percorrido ao longo do curso (OXFORD, 1989; OMALLEY; CHAMOT, 1990). A partir dessa síntese, é possível perceber que os participantes, após o percurso de formação, foram conscientizados sobre essas estratégias, no entanto, apenas pela lista elabora, não sinalizam ser capazes de reempregá-las autonomamente.

O grupo 2 também apresentou uma estrutura em tópico de modo a listar algumas estratégias, mas é necessário ressaltar que foram capazes de pontuar diferentes momentos do processo de compreensão, como preparação à escuta, primeira e segunda escuta:

**Figura 46 - Ficha Synthèse 6: Grupo 2**

Synthèse 6 - Grupo 2

Com a atividade **Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B**, nós recuperamos uma série de elementos que podem ser considerados no processo de escuta de um documento oral e nos auxiliar na sua compreensão:

Début: (avant de l'écoute):

- Contexte
- Titre
- Le lien du document
- La durée
- Lire les questions du document

Pendant la première:

- Mots clés Le sujet générale
- Éléments visuels (images)
- Identifier la transparence entre les langues (mots similaires)
- Répondre les questions générales
- Le lien ou il parle
- Prendre des notes

Pendant la deuxième:

- Les informations spécifiques, comme nombres
- Confirmer les informations de la première fois
- Faire un résumé du document

**Fonte:** Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle

Apesar de nomenclaturas diferentes, a análise dos tópicos que integram as escutas propostas pelo grupo sugere que os membros assimilaram a escuta inicial como momento para compreensão global e a segunda escuta concentrada em informações específicas, ou seja, escuta detalhada. Além de elencarem estratégias, identifiquei a conscientização sobre o projeto de escuta (BOYER *at all*, 1990; ROST, 2002; FIELD, 2009). Contudo, esse grupo apresentou uma síntese bastante relacionada à escuta em sala, ou seja, com características mais pedagógicas, deixando claro que a escuta está associada a perguntas de compreensão a serem confirmadas e que a compreensão global e a detalhada são realizadas em escutas diferentes, aludindo, assim, à necessidade de repetição do documento oral (PARPETTE, 2008).

A alusão ao projeto de escuta do documento oral também pode ser observada na síntese do Grupo 3 por meio da identificação de termos como “primeira coisa a se fazer”, “escuta global” e “escuta detalhada” (BOYER *at all*, 1990; ROST, 2002; FIELD, 2009). No entanto, o grupo em questão, não associou as escutas à necessidade de responder perguntas de



compreensão, o que permite inferir que os membros do grupo estão mais conscientes do processo de escuta em contexto externo à sala de aula, onde não há questões guia (PARPETTE, 2008), sinalizando uma postura mais autônoma frente às situações de compreensão (ROST, 2011). Nesse sentido, entendo que esse grupo sinaliza poder transferir, mais facilmente, os recursos abordados durante a formação a outras situações de escuta e compreensão.

**Figura 47 - Ficha Synthèse 6: Grupo 3**

**Synthèse 6 - Grupo 3**

Com a atividade **Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B**, nós recuperamos uma série de elementos que podem ser considerados no processo de escuta de um documento oral e nos auxiliar na sua compreensão:

Les premières chose pour la compréhension orale est la discussion sur le contexte de la video, la compréhension de sujet de la video ou document orale et la lecture de la partie écrite.

Pour la compréhension orale dans le premier écoute est nécessaire faire une compréhension globale, avec les mots clés, qui parle et la façon dont les gens parlent.

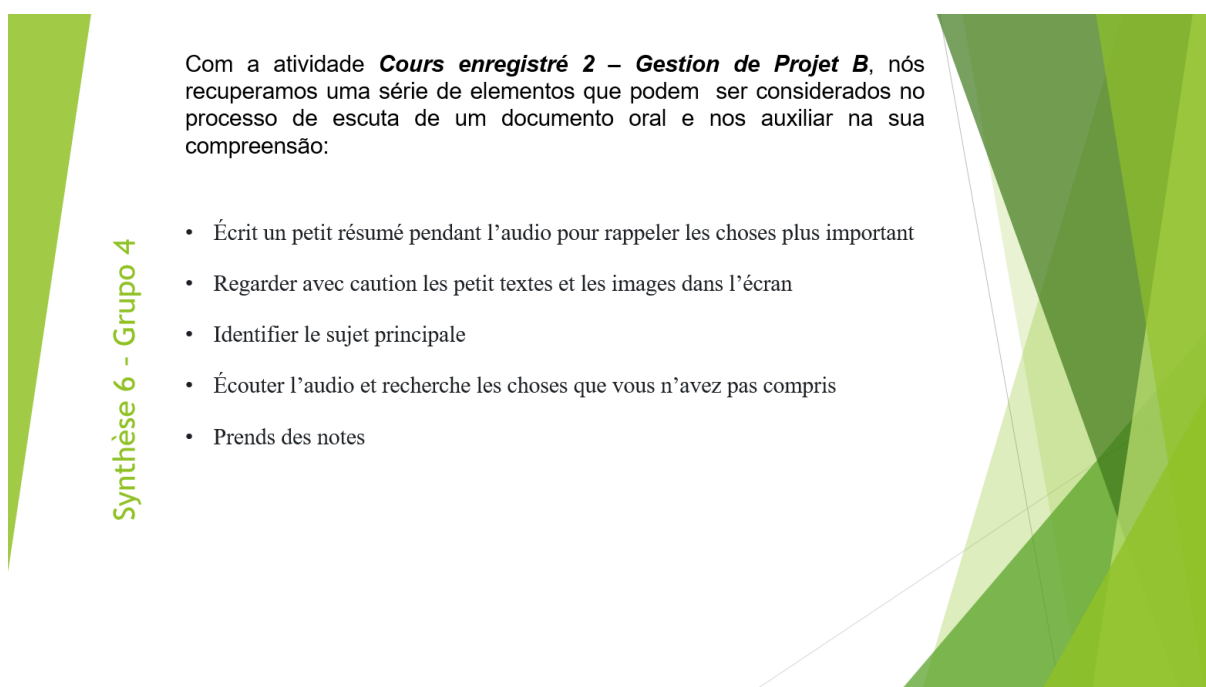
Pour la compréhension détaillé est important avoir notes a chaque partie du video

Rédigez des notes en portugais pour ne pas laisser passer des parties importantes de la vidéo.

**Fonte: Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle**

Outro aspecto interessante a salientar sobre a síntese do grupo 3 é a menção as anotações feitas em português como forma de “não deixar passar partes importantes”, transparecendo, assim, sensibilização sobre a possibilidade de dissociar a compreensão oral da produção.

Dentre os cinco grupos, a síntese do grupo 4 foi a que menos apresentou elementos trabalhados ao longo da formação. Fazendo apenas menção ao uso de imagens e textos, componentes constituintes de todos os vídeos explorados, como elementos facilitadores da compreensão oral. A síntese do grupo 4, apresenta indícios de aprendizagem mais voltados à gestão do processo como “escrever um pequeno resumo durante a escuta”.

**Figura 48 - Ficha Synthèse 6: Grupo 4**The image shows a screenshot of a Moodle virtual classroom slide. The slide has a white background with a green geometric pattern on the right side. On the left, there is a vertical green bar with the text 'Synthèse 6 - Grupo 4' written vertically. The main content of the slide is in French. It starts with a paragraph: 'Com a atividade **Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B**, nós recuperamos uma série de elementos que podem ser considerados no processo de escuta de um documento oral e nos auxiliar na sua compreensão:'. Below this is a bulleted list of five points in French: '• Écrit un petit résumé pendant l'audio pour rappeler les choses plus important', '• Regarder avec caution les petit textes et les images dans l'écran', '• Identifier le sujet principale', '• Écouter l'audio et recherche les choses que vous n'avez pas compris', and '• Prends des notes'.

Synthèse 6 - Grupo 4

Com a atividade **Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B**, nós recuperamos uma série de elementos que podem ser considerados no processo de escuta de um documento oral e nos auxiliar na sua compreensão:

- Écrit un petit résumé pendant l'audio pour rappeler les choses plus important
- Regarder avec caution les petit textes et les images dans l'écran
- Identifier le sujet principale
- Écouter l'audio et recherche les choses que vous n'avez pas compris
- Prends des notes

**Fonte:** Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle

Ainda sobre o grupo 4, é necessário esclarecer que foi composto por apenas dois participantes da pesquisa, PI Vicente e PI Vinicius. Assim, para discutir a falta de detalhamento apresentada na síntese em questão, abordarei apenas dados produzidos por esses dois participantes.

No Quadro 61, em que constam as reflexões de PI Vicente e PI Vinícius sobre a atividade de compreensão base para elaboração da síntese 6, nota-se que os participantes listaram algumas estratégias em resposta à pergunta 1 e foram capazes de identificar elementos facilitadores na pergunta 3.

**Quadro 61 - Reflexões de Vicente e Vinicius - Cours enregistré 2 – Gestion de projets B**

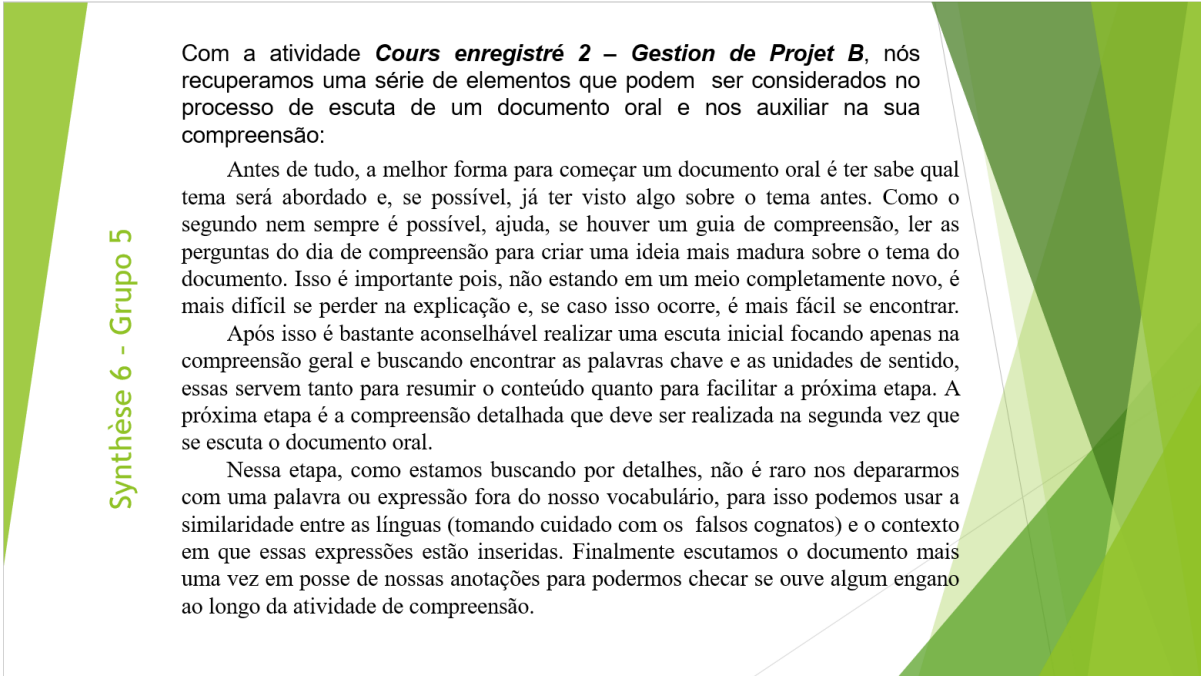
<b>Perguntas</b>	<b>Vicente</b>	<b>Vinicius</b>
1. Quels éléments et/ou stratégies vous avez utilisé dans l'écoute de cette vidéo ?	Identifier et noter les mots clés et les unités de sens, lire ce qui est écrit sur les diapositives et associer les images au contexte présenté par l'enseignant.	J'ai identifié le sujet general, j'ai lu toutes les informations écrites et, avant écouter le document, j'ai lu les questions et je suis allé a une ambiance sains bruit. J'ai découvert l'objectif de l'écoute et j'ai souligné les mots clés
2. Soyez honnête, combien de fois vous avez regardé la vidéo pour noter les informations ?	J'ai vu la vidéo deux fois pour prendre des notes, une fois pour une compréhension globale et une fois pour une compréhension plus détaillée.	1fois
3. Quels éléments ont facilité votre écoute ?	Le texte et les images des diapositives, la division de la vidéo en différents sujets et unités de sens, la présentation du visage de l'enseignant en parlant et la connaissance du contexte grâce au cours précédent.	Les petits textes des slides et la séparation en petits vidéos
4. Quels élément ont difficulté votre écoute ?	Le cours s'est déroulé plus rapidement, avec moins de temps pour lire les diapositives.	Les mots plus techniques et le vocabulaire de la gestion de project
5. Expliquez quelles démarches vous avez fait pour écouter et comprendre cette vidéo :	Être dans un endroit sans bruit, déduire et identifier le contexte général, noter les titres de chaque unité et les mots clés, faire attention aux informations écrites données à l'écran, associer les images au contexte présenté et aux phrases de l'enseignant.	J'écrivais les informations plus importantes dans un feuille

O PI Vinicius, informou ter assistido ao vídeo uma única vez, embora não tenha explicado como organizou sua escuta na pergunta 5. O PI Vicente realizou duas escutas e esclareceu que realizou uma voltada para a compreensão global e outra para compreender maiores detalhes. Sobre seu processo de escuta, Vicente também fez menção, em resposta à pergunta 5, ao uso de algumas estratégias abordadas ao longo da formação.

A partir da análise dessas respostas, é possível apontar que a falta de detalhamento da síntese proposta pelo grupo 4 não condiz com as respostas apresentadas pelos PIs Vinicius e Vicente, que forneceram, por meio do registro de suas reflexões sobre a atividade de compreensão oral em questão, indícios sobre uma sensibilização ao emprego de estratégias.

Por fim, a síntese do grupo 5 foi apresentada em português, conforme reprodução a seguir:

**Figura 49 - Ficha Synthèse 6: Grupo 5**



**Synthèse 6 - Grupo 5**

Com a atividade **Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B**, nós recuperamos uma série de elementos que podem ser considerados no processo de escuta de um documento oral e nos auxiliar na sua compreensão:

Antes de tudo, a melhor forma para começar um documento oral é ter sabe qual tema será abordado e, se possível, já ter visto algo sobre o tema antes. Como o segundo nem sempre é possível, ajuda, se houver um guia de compreensão, ler as perguntas do dia de compreensão para criar uma ideia mais madura sobre o tema do documento. Isso é importante pois, não estando em um meio completamente novo, é mais difícil se perder na explicação e, se caso isso ocorre, é mais fácil se encontrar.

Após isso é bastante aconselhável realizar uma escuta inicial focando apenas na compreensão geral e buscando encontrar as palavras chave e as unidades de sentido, essas servem tanto para resumir o conteúdo quanto para facilitar a próxima etapa. A próxima etapa é a compreensão detalhada que deve ser realizada na segunda vez que se escuta o documento oral.

Nessa etapa, como estamos buscando por detalhes, não é raro nos depararmos com uma palavra ou expressão fora do nosso vocabulário, para isso podemos usar a similaridade entre as línguas (tomando cuidado com os falsos cognatos) e o contexto em que essas expressões estão inseridas. Finalmente escutamos o documento mais uma vez em posse de nossas anotações para podermos checar se ouve algum engano ao longo da atividade de compreensão.

**Fonte:** Captura de tela da sala virtual da disciplina FLM0199 na plataforma Moodle

Os participantes do grupo 5 apresentaram a síntese mais detalhada, a partir da qual é possível identificar uma boa percepção do processo de escuta e compreensão pautado na formação proposta ao longo do curso. Apesar de sinalizarem a necessidade de fazer mais de uma escuta do documento, a análise da síntese em questão me permite inferir que seus autores estão conscientes e sinalizam ser capazes de mobilizar estratégias em diferentes situações de CO.

- **2.b Emprego das estratégias**

A partir das respostas obtidas por meio das fichas de compreensão e reflexão da atividade auto avaliativa *Cours magistral Thermodynamique* (APÊNDICE I), busquei identificar quais estratégias abordadas ao longo da formação os participantes empregariam diante de uma situação de compreensão oral. Ademais, essa atividade também buscou indícios

de aprendizagem sobre o entendimento dos participantes a respeito do tema tratado ao longo do curso, ou seja, a caracterização do sistema universitário francês.

Retomando brevemente a descrição já realizada na seção **Detalhamento da etapa de (auto)avaliação**, essa atividade de compreensão baseou-se na exploração do vídeo *Cours magistral Thermodynamique* e foi composta por uma ficha de compreensão e uma ficha de reflexão. A ficha de compreensão foi apresentada em duas partes: preparação para escuta (*pré-écoute*) e guia de compreensão (*guide de compréhension*).

A preparação para escuta contou com três questões que viabilizaram a introdução ao tema, por meio da antecipação do contexto, e auxiliaram na mobilização de conhecimentos sobre o conteúdo abordado ao longo de toda a formação. É necessário salientar que essas três questões não solicitam informações relativas à compreensão do conteúdo do vídeo.

O **Quadro 62**, apresenta a caracterização das aulas expositivas na Poli, de acordo com as vivências dos participantes. Importante notar a presença de resolução de exercícios durante a aula e espaço para discussão e questionamentos.

**Quadro 62 - Dados obtidos: Pré-écoute Cours Magistral Thermodynamique – Questão 1**

1. Dans vos classes expositives à la Poli, qu'est-ce que les professeurs font :>>			
	<b>Agrupamento</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
<b>Início da aula</b>	Introdução ao assunto a ser tratado	11	-les professeurs nous donnent la thématique et -les sujets dont ils vont parler.
	Recapitulação da aula anterior	1	-Il y a un rapel du cours dernière
	Topicalização do assunto	1	-e dividem os assuntos da disciplina que veremos na aula
<b>Desenvolvimento da aula</b>	Explicação teórica do assunto	8	-ils expliquent le sujet en détail -Expliquer le sujet de manière theorique
	Uso de quadro e giz	7	-Le professeur écrit au tableau
	Uso de powerpoint	7	-Il utilise les diapositives
	Espaço para discussão de dúvidas	1	-Eventuais dúvidas
	Realização de exercícios	1	-Parfois il y a des exercices
<b>Encerramento da aula</b>	Resumo do conteúdo	4	-il fait un résumé du cours
	Exercícios	6	-exercices a faire avec les élèves -a maioria indica exercícios recomendados.
	Exemplos	1	-(il) expose un exemple qu'on peut visualiser mieux.
	Questões	2	- les étudiantes posent des questions au professeur

No Quadro 63, exponho a caracterização das aulas expositivas, os CM franceses, de acordo com a interpretação dos participantes.

**Quadro 63 - Dados obtidos: Pré-écoute - Cours Magistral Thermodynamique – Questão 2**

2. En France, quelles sont les caractéristiques principales d'un cours magistral ?		
<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
Grande quantidade de estudantes	10	Beaucoup de étudiants à la même salle
Aula apenas expositiva	5	Le cours magistral est seulement expositif
Aula apenas teórica	4	magistral il n'y a pas des activités pratiques
Ausência de espaço para perguntas	3	les étudiants n'ont pas de place pour faire des questions
Ausência de exercícios	3	on ne fait pas des exercices.
Uso de power point	2	il y a les diapositives
Uso de lousa	2	les professeurs écrivent dans <u>le tableau noir</u>
Ministrados em anfiteatros	2	généralement dans un amphithéâtre.
Longos	1	Longs

A partir das respostas dos participantes, essas aulas contam com a presença de um grande número de alunos, consistem em exposições voltadas à teoria, sem a resolução de

exercícios durante a aula. São aulas longas, ministradas em anfiteatros e os professores podem fazer uso de lousa e *power point*. Essa descrição está de acordo com as informações presentes nos vídeos exploradas ao longo da formação, sinalizando que os participantes assimilaram as características das aulas expositivas francesas.

Além de demonstrarem ter assimilado as características CM, objeto das explicações orais dos vídeos explorados, os participantes foram capazes de comparar essa modalidade de aula francesa com as aulas praticadas na Poli, como é possível constatar no Quadro 64, a seguir:

**Quadro 64 - Dados obtidos : Pré-écoute Cours Magistral Thermodynamique – Questão 3**

<b>3. Il y a beaucoup de différences entre les classes expositives à la Poli et les cours magistraux français ? Expliquez</b>			
	<b>Agrupamentos</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Exemplos de respostas</b>
<b>FRANCE</b>	Avaliação contínua	2	-Les avaliations sont continuées différemment aux cours à la Poli
	Ausência de exercícios	1	-On ne fait pas des exercices aux cours magistraux, mais on peut les faire à Poli.
	Ausência de questões	2	-Dans Poli les élèves sont timides mais ils font quelques questions.
	Maior quantidade de estudantes	3	-il n'y a pas plus de 70 élèves dans une classe comme le cours magistraux en France
<b>Poli</b>	Realização de exercícios	3	-il y a parfois des activités à faire en classe
	Mais interativo	2	-c'est plus interactif -o professor na Poli pode dar uma atenção individual bem maior para os alunos.
	Mais perguntas	5	-il y a plus de réponses aux questions des étudiants -mais à la Poli les étudiants peuvent poser des questions au professeur pendant le cours

As indicações de diferença entre os dois contextos de aula são relativas à ausência/presença de espaço para questões e esclarecimentos por parte dos estudantes, abarcando a interatividade nas aulas, à maior/menor quantidade de estudantes nas salas e à ausência/presença de realização de exercícios durante as aulas.

Essas três questões iniciais promoveram a mobilização dos conhecimentos levantados, disponibilizando-os como elemento facilitador na realização da atividade de escuta propriamente dita, cujas respostas são tratadas a seguir.

O Quadro 65 apresenta as respostas dos participantes à primeira questão de compreensão da atividade, na qual se solicitava um pequeno parágrafo para contextualizar o vídeo. Na coluna **Informações esperadas**, destaco as informações mínimas para que a resposta apresentada atendesse à solicitação de forma satisfatória.

Quadro 65 - Repostas à questão << 1. Regardez la vidéo une première fois jusqu'à la minute 2, puis écrivez un paragraphe pour la contextualiser. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique

1. Regardez la vidéo une première fois jusqu'à la minute 2, puis écrivez un paragraphe pour la contextualiser. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.		
INFORMAÇÕES ESPERADAS	PARTICIPANTE	RESPOSTA
Um professor inicia uma aula para alunos de engenharia; A disciplina é termodinâmica; O professor dá instruções sobre o desenvolvimento da disciplina e sobre a realização de exercícios	Bianca	La video est d'une classe de <b>Thermodynamique</b> pour les étudiantes de <b>l'ingénierie</b> .
	Bruno	D'abord, il fait quelques commentaires comiques. Puis, il dit qu'au deuxième semestre, il parlera de la <b>thermodynamique</b> , de manière rigoureuse, la façon que les <b>ingénieurs</b> doivent traiter. Il y a 2 photocopiés : 1 correspond au sujet (page 17 – 24) et l'autre aux exercices (page 6).
	Claudio	Dans le deuxième semestre, ils vont étudier la <b>thermodynamique</b> . Selon le professeur, ce sujet est très importante dans <b>la génie</b> .
	Caio	O professor discorre sobre a <b>termodinâmica</b> e suas aplicações na <b>engenharia</b> e a importância de dominar esse assunto utilizando os rígidos critérios estabelecidos pelos métodos científicos.
	Diego	Trata-se de uma aula de química em que o professor fala sobre o assunto ( <b>termodinâmica</b> ), em que afirma que será preciso muito rigor e situa os alunos no contexto
	Fernando	O vídeo se trata do início de um curso de <b>Termodinâmica</b> , como o estudo dos gases ideais. <b>E são indicadas as páginas do livro nas quais se encontra a matéria. Fala também sobre a importância da matéria.</b>
	Gustavo	Le professeur parle de l'importance pour étudier la <b>thermodynamique</b> avec une rigueur scientifique et appliqué. C'est un sujet très important dans la vie d'un <b>ingénieur</b> pour résoudre des problèmes.
	Heitor	O vídeo se passa no segundo semestre universitário e alunos de <b>engenharia</b> estudarão, nesta aula, <b>o modelo do gás</b> perfeito na disciplina de <b>termodinâmica</b> . Sendo que essa disciplina tem um caráter mais rigoroso que as que os alunos viram anteriormente.
	Joaquim	Le vidéo est une classe de <b>thermodynamique</b> dans une université française.
	Murilo	<b>Thermodynamique,</b> Será muito mais rigorosa No nível de <b>engenheiro</b> terá muito mais rigor na correção
	Nadia	O professor dá aula de <b>termodinâmica</b> e fala sobre a importância de seguir as técnicas da <b>engenharia</b> para resolver os problemas. <b>O curso será iniciado pelo estudo dos gases ideais.</b>
	Vicente	La vidéo est un cours d'introduction à la <b>thermodynamique</b> , dans lequel les concepts seront présentés avec plus de rigueur que les cours du lycée.
	Vinicius	O professor vai dar o curso como um favor a um jovem colega. O curso dele demandará um rigor científico muito maior, algo que é muito importante para um <b>engenheiro</b> e que os estudantes não estão acostumados (obs : isso é verdade). O curso é de química e <b>termodinâmica</b> , e <b>na aula de hoje estudarão o modelo de gás perfeito, páginas 17 a 24 do livro.</b>

Como é possível observar, a maioria dos participantes incluiu em seus resumos que se tratava de uma aula para engenharia (em azul) e que o professor introduziu a dinâmica de



funcionamento da disciplina (em verde). A totalidade dos participantes identificou que se tratava de uma aula de termodinâmica (em laranja). Em temas de contextualização da situação, a partir das respostas obtidas, é possível afirmar que os participantes apresentaram uma compreensão consoante com as informações esperadas, trazendo palavras-chave como aula e professor, elementos do caráter semiótico do vídeo, e termodinâmica, informação identificada a partir da fala do professor. Nesse sentido, é possível constatar indícios da integração de sinais de ordem auditiva e visual na construção do sentido (LINCH, 2002).

A partir das respostas expostas no Quadro 66, saliento que informações mais pontuais no que tange a contextualização do vídeo também foram compreendidas. À exceção do PI Gustavo, que informou ser o início do ano, todos os participantes indicaram ser o segundo semestre (em azul). Com relação às páginas da apostila que tratariam do assunto (em verde), todos os participantes fizeram identificações corretas.

**Quadro 66 - Repostas à questão <<2. Regardez la vidéo plus une fois jusqu'à la minute 2 et identifiez.>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique**

2. Regardez la vidéo plus une fois jusqu'à la minute 2 et identifiez :		
INFORMAÇÕES ESPERADAS	PARTICIPANTE	RESPOSTA
a. la période de l'année : alors deuxième semestre b. le sujet du cours : on aborde un deuxième volet de la chimie ... la thermodynamique c. les pages correspondantes au sujet : pages 17 à 24 du polycop	Bianca	a. la période de l'année : Deuxième semestre b. le sujet du cours : Thermodynamique c. les pages correspondantes au sujet : 17 à 24
	Bruno	a. la période de l'année: 2 semestre b. le sujet du cours : Thermodynamique c. les pages correspondantes au sujet : 17-24
	Claudio	a. la période de l'année : deuxième semestre b. le sujet du cours : thermodynamique c. les pages correspondantes au sujet : 17 à 24
	Caio	a. la période de l'année : Le début de l'année b. le sujet du cours : Thermodynamique c. les pages correspondantes au sujet : 17 - 24
	Diego	a. la période de l'année : Segundo b. le sujet du cours : Termodinâmica c. les pages correspondantes au sujet : 17 a 24
	Fernando	a. la période de l'année : segundo semestre b. le sujet du cours : química – Termodinâmica, gases ideais c. les pages correspondantes au sujet : 17 - 24
	Gustavo	a. la période de l'année : le début de l'année b. le sujet du cours : la thermodynamique c. les pages correspondantes au sujet : pages 17 à 24

Esse quadro continua...

2. Regardez la vidéo plus une fois jusqu'à la minute 2 et identifiez :		
INFORMAÇÕES ESPERADAS	PARTICIPANTE	RESPOSTA
a. la période de l'année : alors deuxième semestre b. le sujet du cours : on aborde un deuxième volet de la chimie ... la thermodynamique c. les pages correspondantes au sujet : pages 17 à 24 du polycop	Heitor	a. la période de l'année : Segundo semestre b. le sujet du cours : A termodinâmica , o estudo do modelo do gás perfeito. c. les pages correspondantes au sujet : 17 - 24.
	Joaquim	a. la période de l'année : C'est le deuxième semestre. b. le sujet du cours : La thermodynamique. c. les pages correspondantes au sujet : 7 a 24.
	Murilo	a. la période de l'année : 2 semestre b. le sujet du cours : Termodinâmica c. les pages correspondantes au sujet : 17 a 24
	Nadia	a. la période de l'année : segundo semestre b. le sujet du cours : química - termodinamica c. les pages correspondantes au sujet : 17-24
	Vicente	a. la période de l'année : Deuxième semestre b. le sujet du cours : Thermodynamique c. les pages correspondantes au sujet : 17 à 24
	Vinicius	a. la période de l'année : 2 semestre b. le sujet du cours : chemie et thermodynamique c. les pages correspondantes au sujet : 17-24

Fim do quadro.

Sobre a resposta do PI Gustavo, é interessante esclarecer que, na França, o ano letivo começa em setembro, ou seja, o primeiro semestre acontece na segunda metade do ano e o segundo semestre na primeira metade do ano. Nesse sentido, é possível inferir que o participante compreendeu que se tratava do início do ano letivo, mas, a partir de sua experiência cultural, respondeu “início do ano”.

No início do vídeo em questão, o professor faz explicações sobre a realização dos exercícios (em verde), sobre alguns conteúdos vistos anteriormente a título de recapitulação (em azul) e sobre alguns aspectos para introduzir o tema abordado na aula em questão (em laranja). Conforme explicitado no Quadro 67, esses três pontos abordados correspondem às informações esperadas para realização satisfatória da questão:

Quadro 67 - Repostas à questão << 3. Regardez la vidéo de la minute 2 jusqu'à la minute 4 (deux fois maximum). Le professeur donne quelques informations pratiques liées au développement du cours. Identifiez-les.>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique

3. Regardez la vidéo de la minute 2 jusqu'à la minute 4 (deux fois maximum). Le professeur donne quelques informations pratiques liées au développement du cours. Identifiez-les :		
INFORMAÇÕES ESPERADAS	PARTICIPANTE	RESPOSTA
Recapitulação do conteúdo (arquitetura da matéria); Anuncio do conteúdo (gaz parfait; l'étude du modèle du gaz parfait) Desenvolvimento do curso (es exercices qu'on fera tout à l'heure en TD ; ça sera les exercices)	Bianca	Il y fera des exercices et va aborder les états de la matière.
	Bruno	Cours d'atomistique : l'architecture de la matière : l'atome > la molécule > la matière (association de molécules) États solide, liquide (plus difficile à étudier), gazeux.
	Claudio	Le professeur donne informations sur l'atomiste (atomes et molécules) et comment ces éléments vont constituer la matière finale qui est lié avec la thermodynamique.
	Caio	O professor comenta sobre assuntos que os estudantes já estudaram como átomos e moléculas. E então introduz a termodinâmica argumentando que ela pode ser aplicada para o estudo de estados sólidos, gases, líquidos e misturas.
	Diego	Há informações no livro, exercícios que serão feitos (na página 6 que serão feitas no dia da aula). Eles já estudaram a arquitetura da matéria. Estudaram o átomo e depois a molécula. Assim, passaram a ver como as moléculas se combinam, a cristalografia, soluções aquosas e na termodinâmica há um foco no estado gasoso.
	Fernando	Há Apostila de teoria e outra de exercícios. Serão pedidos exercícios durante o semestre. Estudaram o atomo, molecula e como se associam pra constituir a matéria.
	Gustavo	Il parle des sujets qui ont déjà étudié pour les étudiants comment l'atome, la molécule ou les cristaux. Dans la thermodynamique, il y a l'intérêt pour étudier les états solide, liquide, solution aqueuse et gazeuse.
	Heitor	As atividades realizadas serão avaliadas e a primeira informação que ele fornece. Após isso ele descreve o caminho que o curso irá tomar, sendo este o estudo da estrutura da matéria, irá começar com o estudo do átomo depois da molécula e depois disso como essas moléculas se organizam para formar a matéria e finalmente os estados da matéria como preparação para o estudo aprofundado da termodinâmica.
	Joaquim	Il parle sous l'exercices et une petite introduction sous le cours.
	Murilo	O professor deu uma folha para eles observarem os estudos a partir de lá. Eles vão estudar o átomo, depois a molécula e por fim como são associados as moléculas para a formação da matéria. Eles também vão abordar a solução aquosa e gasosa.
	Nadia	Existe uma apostila de exercícios, mas ele distribuiu uma outra folha com exercícios - alguns iguais aos da apostila e alguns originais. O curso irá abordar os materiais em estado sólido (cristalografia), líquido, solução aquosa, e estado gasoso.
	Vicente	L'enseignant mentionne deux matériels qui contiennent des exercices pour aider les études, puis pour commencer la classe il se souvient des connaissances acquises dans un précédent cours d'atomistique. Les structures qui composent la matière ont été étudiées et, dans le cours actuel, ces études se poursuivront à partir du dernier point vu précédemment.
Vinicius	Há exercícios que podem ser feitos com o professor e outro homem e o professor deu ainda uma ficha de exercícios que também podem ser feitos com eles.	

A maioria dos participantes trouxe ao menos dois, dos três pontos abordados pelo professor. À exceção do PI Vinicius, que forneceu como resposta apenas informações relacionadas à dinâmica das aulas (em verde).

Observa-se também que os participantes optaram por apontar as informações a restituí-las, como exemplificado na resposta do PI Gustavo:

*Il parle des sujets qui ont déjà étudié pour les étudiants comment l'atome, la molécule ou les cristaux. Dans la thermodynamique, il y a l'intérêt pour étudier les états solide, liquide, solution aqueuse et gazeuse.*

Ao tratar da recapitulação do conteúdo, PI Gustavo informou que o professor falou de átomos, moléculas e cristais, mas não restituiu suas conceitualizações. O mesmo ocorre quando aborda os estados sólido, líquido, solução aquosa e gasoso.

Apenas PI Heitor e PI Murilo apresentaram respostas, em certa medida, incorretas, pois ambos não perceberam a recapitulação feita pelo professor e assumiram que a arquitetura da matéria era objeto de explicação da aula atual.

Apesar de não definirem os conceitos abordados pelo professor, os participantes compreenderam o início da aula (respostas destacadas em azul) e suponho que a opção por apresentar as explicações ao invés de restituí-las está relacionada ao caráter aberto da questão apresentada na atividade, que não os conduziu para a identificação de informações mais pontuais ou solicitou explicação dos pontos tratados.

Esse mesmo fenômeno ocorre também nas respostas expostas no Quadro 68, pois, ao solicitar aos participantes que **identificassem os pontos tratados** no vídeo em questão e não que explicassem os pontos identificados, obtive respostas que sinalizam compreensão da fala do professor, mas que não aprofundam as conceitualizações feitas por ele.

Quadro 68 - Repostas à questão << 4. Regardez la vidéo de la minute 4 jusqu'à la minute 10 (deux fois maximum) et identifiez les points traités.>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique

4. Regardez la vidéo de la minute 4 jusqu'à la minute 10 (deux fois maximum) et identifiez les points traités		
INFORMAÇÕES ESPERADAS	PARTICIPANTE	RESPOSTA
<p><b>Relation entre température et desordre</b>            Les trois états de la matière            -état solide (des molécules ou atomes qui sont en contact et qui sont bien organisés ;            -état liquide (molécules ou atomes sont en contact mais... peuvent je dirais bouger de façon ...de façon libre et puis l' état gazeux où on a des atomes)            -état gazeux (molécules qui sont à l'état dispersé ; c'est retenir qu'au niveau du gaz... on a un état de chaos de désordre pas d'interaction entre les les molécules o            - modèle du gaz parfait (échelle macroscopique... ça sera dicté par des lois qui sont observables des lois expérimentales ; l'aspect microscopique et la théorie cinétique de de du gaz alors ça nous amène à aborder le modèle du gaz parfait</p>	Bianca	Les pouts traités sont l'état solide, liquide et gazeux à vue microscopique et macroscopique.
	Bruno	Solide – molécules en contact (bien organisé) Liquide – molécule en contact mais loin Gazeux – ils sont dispersé (le chaos, désordre ou température) Gaz parfait – grand nombre de molécules Macroscopique – observable/expérimental (4 variables : p, V, T, n) p, T – intensives/tensions (ne dépend pas de la taille du système) V, n – extensives/extensités Microscopique
	Claudio	<b>La relation entre la température et l'état de la matière.</b> En autre, l'influence de la température sur la désordre d'un système. Il y a aussi deux domaines dans ce sujet : le domaine macroscopique et le domaine microscopique.
	Caio	O professor introduz a <b>termodinâmica a partir da ideia que a temperatura é inversamente proporcional ao nível de agitação das moléculas.</b> Ele também comenta sobre os gases perfeitos e suas propriedades.
	Diego	<b>Distribuição das moléculas em cada estado, com foco no estado de caos no estado gasoso. Fala sobre a ligação entre a temperatura e ordem, inversamente proporcionais. Na termodinâmica, se liga a temperatura à desordem e se trabalha com o modelo de gases perfeitos, número grande de moléculas, com interpretação macroscópica e também microscópica.</b>
	Fernando	Existem três estados possíveis, <b>gasoso, líquido e sólido. Sólido é bem organizado, líquido estão mais livres, mas organizados, gasoso estão dispersos.</b> Há interação no sólido e líquido. <b>A temperatura resulta em desordem (aumento da temp).</b> Estado gasoso: pelo modelo dos gases ideais; existe a interpretação macroscópica e microscópica. Pela visão macro, domínio observável, existem quatro variáveis: pressão, temperatura, número de mols e volume. Pressão e temp são intensivas: não dependem da quantidade. V e n são extensivas, dependem da quantidade.
	Gustavo	Le professeur parle des sujets initiaux de la thermodynamique comment les <b>états de la matière ou que la température est inversement proportionnelle à l'ordre des molécules.</b> Il parle aussi de la définition de gaz parfait et ses propriétés intensives et extensives comment la pressure ou la température.
	Heitor	Primeiramente ele discorre sobre os estados da matéria (estado sólido onde as moléculas são bem organizadas, o estado líquido onde as moléculas estão próximas mas não são tão organizadas e finalmente o gasoso onde as moléculas estão em estado de caos e desordem com pouca ou nenhuma interação entre as moléculas) tendo como enfoque o estado gasoso e o modelo do gás perfeito onde trabalhos com um grande número de moléculas e onde temos duas formas de interpretação, a microscópica e a macroscópica. A macroscópica é ditada pelas características observáveis e possíveis de serem medidas por experiências. Na microscópica trabalhamos com 4 grandezas, a temperatura (em kelvins), o número de mols, a pressão e o volume.

Esse quadro continua...

4. Regardez la vidéo de la minute 4 jusqu'à la minute 10 (deux fois maximum) et identifiez les points traités		
INFORMAÇÕES ESPERADAS	PARTICIPANTE	RESPOSTA
<p><b>Relation entre température et désordre</b>            Les trois états de la matière            -état solide (des molécules ou atomes qui sont en contact et qui sont bien organisés ;            -état liquide (molécules ou atomes sont en contact mais... peuvent je dirais bouger de façon ...de façon libre et puis l' état gazeux où on a des atomes)            -état gazeux (molécules qui sont à l'état dispersé ; c'est retenu qu'au niveau du gaz... on a un état de chaos de désordre pas d'interaction entre les molécules o            - modèle du gaz parfait (échelle macroscopique... ça sera dicté par des lois qui sont observables des lois expérimentales ; l'aspect microscopique et la théorie cinétique de de du gaz alors ça nous amène à aborder le modèle du gaz parfait</p>	Heitor	Primeiramente ele discorre sobre os estados da matéria (estado sólido onde as moléculas são bem organizadas, o estado líquido onde as moléculas estão próximas mas não são tão organizadas e finalmente o gasoso onde as moléculas estão em estado de caos e desordem com pouca ou nenhuma interação entre as moléculas) tendo como enfoque o estado gasoso e o modelo do gás perfeito onde trabalhos com um grande número de moléculas e onde temos duas formas de interpretação, a microscópica e a macroscópica. A macroscópica é ditada pelas características observáveis e possíveis de serem medidas por experiências. Na microscópica trabalhamos com 4 grandezas, a temperatura (em kelvins), o número de mols, a pressão e o volume.
	Joaquim	Il parle sous l'introduction du cours, comme les atomes et le modèle de gaz parfait.
	Murilo	Ele começa a dar a disciplina. O professor aborda sobre as três etapas da matéria. <b>Sólida, líquida e gasosa. Além disso, ele fala sobre as alternâncias entre cada uma das fases e as transformações da matéria. Ele fala que nos sólidos tem uma ordem, que na fase líquida e gasosa apresentam certa desordem. Ele trabalha sobre os gases e os estados dos gases e as variáveis que alteram o gás. Pressão e Temperatura são variáveis tensivas. Volumes e números de mols dependem da extensão do sistema.</b>
	Nádia	Explica os 3 estados físicos dos materiais (eles estão relacionados com a organização dos átomos e à temperatura). Os gases podem ser estudados de forma macro ou microscópica. Macroscopicamente se estuda a relação de pressão, volume, temperatura e número de mols presentes no gás.
	Vicente	Les 3 états de la matière (solide, liquide et gazeux) et leurs structures moléculaires ; l'augmentation de la température augmente le désordre des particules de matière ; le modèle de gaz parfait sera étudié, sous les points de vue macroscopique et microscopique ; il y a 4 propriétés nécessaires pour définir l'état d'un gaz.
	Vinicius	3 estados da matéria; No estado gasoso, em que tem o maior « caos », apresenta-se o <b>Link entre temperatura e desordem;</b> Modelo de gás perfeito micro e macroscópio Variáveis intensivas que definem o estado de um gás (pressão, volume, temperatura)

Fim do quadro.

Como se observa no **Quadro 68**, PE Bianca, participante que declarou nível C1 de compreensão oral, respondeu apenas “*Les pouts traités sont l'état solide, liquide et gazeux à vue microscopique et macroscopique.*” Salvo erros ortográficos, a participante demonstrou ter identificado os pontos tratados no trecho do vídeo.

Evidencio a resposta do PE Bruno, também experiente, que demonstrou ter identificado os pontos abordados, além de trazer algumas poucas informações sobre cada um deles, atendo-se a variáveis empregadas nas fórmulas matemáticas.

Participantes iniciantes também demonstraram ter identificado os tópicos abordados pelo professor, como PI Heitor, que forneceu uma das respostas mais completas, associando algumas informações explicadas à identificação dos tópicos.

É possível ressaltar, a partir das respostas organizadas no **Quadro 68**, que participantes experientes, como PE Bianca, produziram respostas mais curtas, enquanto participantes iniciantes tentaram anotar o máximo de informações. É possível, desse modo, dizer que registros mais detalhados estão associados a uma maior compreensão? Entendo que não e nesse sentido, concordo com C. Chaudron et al (1994) quando afirmam que notas não são, necessariamente, parâmetro para mensurar compreensão. Principalmente em se tratando de perguntas abertas, nas quais os participantes puderam escolher as informações que consideradas, por eles, mais relevantes para cumprir a solicitação proposta. Talvez em perguntas mais guiadas, como verdadeiro ou falso ou múltipla escolha, em que se busca a definição dos conceitos, a verificação da compreensão fosse facilitada e/ou categórica.

Contudo, no tocante a este processo de formação, propor perguntas abertas mostrou-se mais condizente com as situações alvo, uma vez que, em situação de recepção natural de CM, são os estudantes que operam escolhas sobre quais informações anotar (BOUCHET, 2018). Ademais, ressalto que, se propusesse a compreensão de uma aula expositiva que explica conceitos próprios à termodinâmica, eu não teria recursos para definir respostas certas ou erradas, uma vez que não tenho conhecimento sobre tal assunto. Para ilustrar tal questão relativa à compreensão de conteúdo disciplinar, retomo a resposta de Gustavo no **Quadro 66**, indicando que a aula em questão foi ministrada no início do ano. O professor, em sua fala, indica estar no segundo semestre letivo e, por conhecimento prévio, no início do ano letivo. Sabendo dessa informação, considere a resposta do PI Gustavo correta.

Nessa passagem, observa-se a situação de quando o professor não tem conhecimento sobre conceitos, termos, fundamentos próprios a uma dada área, como o caso da termodinâmica e quando há proximidade com o conteúdo transversal abordado, como a organização do ano escolar francês. disciplinar abordado. Professores engajados em formações FOS/FOU não são e não precisam ser especialistas na área de formação do grupo de estudantes (no caso desta pesquisa, engenharia) e a nós cabem as questões de formação em língua (MANGIANTE, PARPETTE, 2004; 2011). No caso desta atividade, especificamente, a compreensão foi aferida

a partir da identificação dos tópicos abordados, pois se explicações conceituais fossem solicitadas, eu não teria recursos para analisar as respostas dos participantes.

No tocante às questões <<5. Discutez avec vos collègues, puis comparez vos notes.>> e <<6. Regardez la vidéo du début jusqu'à la minute 10 pour vérifier et complétez vos réponses>>, os participantes não registraram respostas. Como veremos mais adiante, os momentos de interação entre pares não foram produtivos.

O processo de compreensão oral da aula em questão foi finalizado com uma identificação das partes da aula, como exposto no Quadro 69:

**Quadro 69 - Repostas à questão << 7. Réfléchissez : quelles sont les types d'informations données par le professeur dans chaque moment du cours (0min-2min/2min-04min/04min-10min) ?>> Guide de compréhension Cours Magistral Thermodynamique**

7. Réfléchissez : quelles sont les types d'informations données par le professeur dans chaque moment du cours (0min-2min/2min-04min/04min-10min)?		
INFORMAÇÕES ESPERADAS	PARTICIPANTE	RESPOSTA
0min – 2min: Introdução da disciplina (funcionamento, material de apoio, exercícios) 2min - 4min: Introdução do conteúdo abordado (recapitulação) 4min – 10min: Conceitos da termodinâmica	Bianca	SEM RESPOSTA
	Bruno	0-2: Introduction du cours 2-4: Introduction du sujet 4-10: Développement du sujet
	Claudio	0 – 2 : introduction du cours 2 – 4 : motivation et contextualisation du cours 4 – 10 : quelques concepts que ils vont utiliser du long du semestre.
	Caio	<b>0min-2min – L'importance de la thermodynamique</b> 2min-04min – Récapitulatif des études précédentes. 04min-10min – Les concepts de la thermodynamique
	Diego	0-2 : Contextualização, ele fala qual será a matéria da aula 2-4 : Um repasso do que já foi aprendido em aulas anteriores e início da matéria 4-10 : Abordagem da matéria em si, falando dos fundamentos da termodinâmica
	Fernando	0-2 : funcionamento da matéria. 2-4 : introdução ao assunto da matéria 4-10 : matéria em si
	Gustavo	<b>0min-2min – L'importance de la thermodynamique</b> 2min-04min – Récapitulation des sujets précédents à la thermodynamique 04min-10min – Les concepts basiques et fondamentales de la thermodynamique
	Heitor	Introdução ao semestre e apresentação da disciplina. Apresentação da estrutura da disciplina e como ela será tratada. Início da explicação do assunto começando pelos estados da matéria.

Esse quadro continua...



7. Réfléchissez : quelles sont les types d'informations données par le professeur dans chaque moment du cours (0min-2min/2min-04min/04min-10min)?		
INFORMAÇÕES ESPERADAS	PARTICIPANTE	RESPOSTA
0min – 2min: Introdução da disciplina (funcionamento, material de apoio, exercícios) 2min - 4min: Introdução do conteúdo abordado (recapitulação) 4min – 10min: Conceitos da termodinâmica	Joaquim	Il parle sous le sujet du cours, sous l'exercices, alors il faire une petite introduction et commence la classe.
	Murilo	De 0 a 2 minutos: O sujeito principal do curso e o nível de rigor cobrado. De 2 a 4 minutos: Abordou o cronograma do curso durante o semestre De 4 a 10 minutos: Começo da aula em que o professor vai abordar primeiramente das etapas da matéria e depois vai falar sobre os gases.
	Nadia	No primeiro momento ele introduz o assunto do semestre. No segundo momento ele diz como funcionarão os exercícios do curso. No último momento ele começa a se aprofundar nos ensinamentos de química, explicando sobre os gases ideais.
	Vicente	0 min - 2 min : Une brève contextualisation de la façon dont le cours se développera ; 2 min – 4 min : Montre la relation du cours actuel avec ce qui a été appris par les étudiants jusqu'à présent 4 min – 10 min : Commence le premier sujet du cours
	Vinicius	0-2: apresentação pessoal, sobre o curso e a aula do dia 2-4: Aprofundamento em como o curso seguirá 4-10: Informações e conteúdo da aula, em outras palavras, a aula realmente começou.

Fim do quadro

A maioria dos participantes qualificou corretamente as divisões a partir das mudanças de assunto observadas. PI Caio e PI Fernando, no entanto, definiram a introdução à disciplina (em azul) associando-a à importância da termodinâmica e ao observar o trecho a seguir, percebe-se que o professor ressalta a importância do rigor científico relacionado ao curso:

...et donc là au niveau thermo il faudra extrêmement ...il faudra beaucoup de rigueur faute de quoi vous ne parviendrez pas à ...à résoudre les problèmes qui vous seront soumis

PI Gustavo e PI Vicente foram os únicos que ressaltaram a recapitulação feita pelo professor no trecho relativo à introdução do conteúdo (em laranja). PE Bianca, participante que ao longo da atividade apresentou respostas concisas, não apresentou produção nesta questão específica.

Ao serem questionados sobre quais elementos ou estratégias empregaram durante a escuta, palavras-chave foi o recurso mais mencionado, conforme exposto no Quadro 70:

**Quadro 70 - Dados obtidos: Réflexion Cours Magistral Thermodynamique – Questão 1**

<b>1. Quels éléments et/ou stratégies vous avez utilisé dans l'écoute de cette vidéo ?</b>		
<b>Agrupamento</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Exemplo de resposta</b>
Palavras-chave	9	Identificação de palavras chaves
Tomar notas	6	J'ai pris des notes
Conhecimento prévio	5	assunto já conhecido por mim connaissance préalable de la thermodynamique
Menções diversas	4	unité de sensé, transparence <i>ne inquiéter pas si n'ai pas compris un mot</i> <i>gestos do professor</i>
Contextualizar o tema	2	se contextualizar no tema geral para extrair o máximo possível
Elementos visuais	2	les éléments visuels

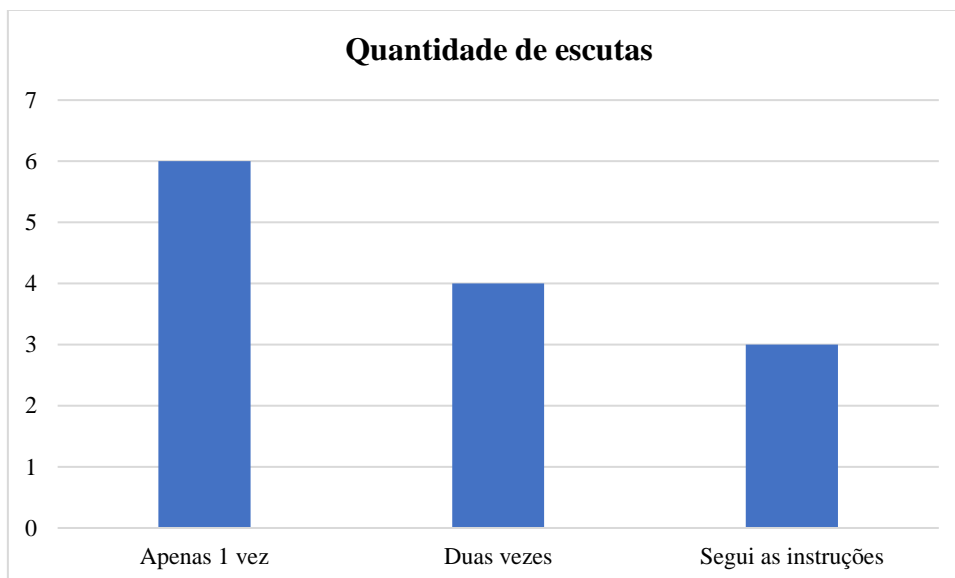
No agrupamento **Menções diversas** (Quadro 70) , destaco um exemplo de resposta indicando a necessidade de “não se preocupar se não compreender uma palavra”, sugerindo a sensibilização quanto ao fato de que a compreensão não precisa ser total e que há várias formas de contornar uma dificuldade (BOYER *at all*, 1990; CORNAIRE, 1998).

Ainda com relação às indicações de estratégias, gostaria de ressaltar que a PI Nádia indicou pausar o vídeo para realizar a atividade de CO, contrariando as orientações fornecidas e, em certa medida, distanciando-se da situação de compreensão alvo:

**Nádia:** Prestar atenção em cada palavra para conseguir entender a ideia geral e depois escrevê-la, com o vídeo pausado, para não esquecer a ideia central.

Em relação à quantidade de escutas efetuadas para realizar a atividade, a maioria dos participantes informou ter assistido ao vídeo apenas uma vez, como forma de se aproximar de uma situação de escuta real, conforme observa-se na Figura 50

**Figura 50 - Quantidade de escutas realizadas segundo respostas à questão << 2. Soyez honnête, combien de fois vous avez regardé la vidéo pour noter les informations ?>> Reflexão Cours Magistral Thermodynamique**



**Fonte: Elaboração própria**

No entanto, assim como a PI Nádia, o PE Claudio informou ter pausado o vídeo para possibilitar anotações:

**Claudio** : J'ai regardé la vidéo seulement 1 fois, mais pendant la vidéo j'ai utilisé le pause pour mieux comprendre et écrire les information

Outra justificativa apontada para a realização de apenas uma escuta foi a velocidade da fala do professor, conforme exemplificado na resposta de Diego, a seguir, e ilustrado no agrupamento **velocidade da fala**, Quadro 71.

**Diego**: acho que a velocidade da fala permitiu isso

Ainda com relação a elementos facilitadores da escuta, os agrupamentos **Informações escritas (power-point)** e **Conhecimento prévio** tiveram mais ocorrências.

**Quadro 71 - Dados obtidos: Réflexion Cours Magistral Thermodynamique – Questão 3**

3. Quels éléments ont facilité votre écoute ?		
Agrupamento	Ocorrência	Exemplo de resposta
Informações escritas (power-point)	5	les éléments présents à l'écran, ces éléments aident beaucoup.
Conhecimento prévio	5	familiaridade com o tema
Velocidade da fala	4	fala pausada do prof.
Elementos diversos	3	Palavras chave As perguntas do guide de compréhension As anotações da pré escuta

Interessante notar que, apesar de bastante mencionado como elemento facilitador, alguns participantes apontaram a má qualidade da gravação como prejudicial à compreensão, conforme agrupamento **Qualidade dos elementos** visuais no Quadro 72. Sobre essa ambiguidade, gostaria de salientar que o vídeo em questão é um registro de uma aula real, filmada com câmera focada no professor. Assim, em alguns momentos, quando ele se movimenta, a câmera o acompanha e não é possível ver o que ele está apontado na projeção.

Sobre o agrupamento **Conceitos específicos**, esclareço que os participantes não estão fazendo menção ao vocabulário desconhecido, mas sim ao próprio conteúdo da explicação, ou seja, conceitos relativos à termodinâmica. No tocante ao agrupamento da **Velocidade**, o dificultador não diz respeito à velocidade da fala do locutor, apontada anteriormente como “pausada”, mas à quantidade de conceitos explicados, ou seja, à rapidez com que o professor passa de uma explicação para outra.

**Quadro 72 - Dados obtidos: Réflexion Cours Magistral Thermodynamique – Questão 4**

4. Quels éléments ont difficilement votre écoute ?		
Agrupamento	Ocorrência	Exemplo de resposta
Qualidade dos elementos visuais	5	Falta de elementos visuais mais claros
Conceitos específicos	3	Les concepts spécifiques du thème Certains termes que je ne connais pas.
Duração do vídeo	2	la longue durée de la vidéo
Velocidade	2	La fluidité du professeur tive dificuldade em acompanhar a velocidade com a qual ele passava as informações.

No Quadro 73, apresento a descrição do processo de escuta indicado por cada participante. Nesse detalhamento, identifico menção a estratégias anteriormente apontadas, como palavras-chave, conhecimento prévio, repetições e particionamento da escuta (global e detalhada).

**Quadro 73 - Repostas à questão << 5. Expliquez quelles démarches vous avez fait pour écouter et comprendre cette vidéo :>> Reflexão Cours Magistral Thermodynamique**

<b>5. Expliquez quelles démarches vous avez fait pour écouter et comprendre cette vidéo :</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Bianca	J'ai pris des notes et j'ai fait attention à les mots-clés, mais aussi, premièrement, aux sujets globaux. Dans la deuxième écoute j'ai fait attention à les détails.
Bruno	J'ai écrit les choses que je savais sur le sujet. Après, j'ai prêté attention au contexte global et puis aux informations plus détaillées.
Claudio	J'ai essayé comprendre les mots clés que l'homme a parlé parce que les mots clés sont très importantes par la compréhension. En outre, j'ai essayé connecter les questions aux relations que j'ai comprises sur le document.
Caio	Comme dans une classe normale, je regardais attentivement, écouter l'enseignant été les sujets qu'il aborderait en classe pour organiser mentalement le raisonnement logique qui serait suivi.
Diego	Principalmente o foco foi algo que deu para melhorar bastante, foi raro ter trechos ou até mesmo palavras que eu não consegui entender nesse vídeo.
Fernando	Buscar o contexto, usar palavras chave, percebi que eu já conhecia a matéria, ir anotando os detalhes.
Gustavo	Prendre des notés ; mots clés ; le contexte de la vidéo ; le sujet général et qui parle ; les éléments visuels
Heitor	Primeiramente usei algumas de minhas anotações para rever o conhecimento prévio que eu tenho sobre o tema, depois foquei em repetições e palavras chaves para não me perder na aula e encontrar mais facilmente a ideia central e quando ouvi mais de uma vez, usei a estratégia de compreensão global e então compreensão detalhada.
Joaquim	J'ai écouté le vidéo très attentivement et j'ai cherché pour les mots clés.
Murilo	Fui tendo notas de acordo com o vídeo. Fiz a discussão com meus colegas em classe também.
Nádia	Prestei atenção às palavras e termos técnicos que o professor utilizava.
Vicente	Être dans un endroit sans bruit, déduire et identifier le contexte général, noter les mots clés et établir des objectifs d'écoute.
Vinicius	Augmenter le volume de mon ordinateur, trouver le sujet général du vidéo vite.

Ao citar elementos como participação da escuta (global e detalhada) como facilitador da CO, os participantes sinalizaram terem sido sensibilizados a realização de projeto de escuta (BOYER et al., 1990; ROST, 2002; FIELD, 2009) adotada para elaboração das atividades de CO desta pesquisa. Ademais, ao mencionarem a mobilização de palavras-chave e conhecimento prévio, os participantes sugerem ter desenvolvido uma postura de escuta ativa, estabelecendo objetivos e relacionando as informações recebidas a informações já conhecidas (LHOTE, 1995).

Gostaria de destacar a resposta do PI Caio que, aproximando sua experiência de escuta a uma aula real, explicou “ter escutado atentamente a explicação do professor sobre os tópicos abordados para organizar mentalmente o raciocínio lógico que seria seguido”. Outra resposta a ser sublinhada é a do PE Diego, que afirmou ter melhorado o foco e não ter perdido trechos da explicação ou não ter entendido muitas palavras. Nesse sentido, entendo que o modo como a atividade foi proposta, somado ao trabalho desenvolvido ao longo do curso de formação, auxiliou os participantes a estabelecerem objetivos de escuta (LHOTE, 1995; CARETTE, 2001)

a partir das palavras-chave identificadas na ficha de compreensão, auxiliando, desse modo, na concentração e foco com vistas à compreensão (OXFORD, 1990)

Analisando os detalhamentos apresentados (Quadro 70 a 73 e Figura 50) remarco que não houve distanciamento entre as práticas adotadas por PEs e PIs na realização da atividade em questão e que, após o percurso de formação, a atividade (auto)avaliativa foi realizada de modo controlado e consciente pelos dois grupos de participantes (GREMMO; HOLEC, 1990), demonstrando terem sido sensibilizados ao emprego de estratégias de escuta e, desse modo, dando indícios de (re)construção e transferência do comportamento de CO (GREMMO; HOLEC, 1990; LHOTE, 1995; CORNAIRE, 1998). Nesse sentido, é possível apontar que o percurso proposto ao longo do módulo de formação forneceu recursos para viabilizar postura de escuta ativa e autônoma (LHOTE, 1995; ROST, 2011), além de aproximar as atitudes de escuta dos participantes de práticas menos pedagógicas, como a escuta única (PARPETTE, 2008).

### **Categoria 3: Efeitos da formação voltada ao desenvolvimento do comportamento de compreensão**

Esta categoria diz respeito às informações obtidas no Questionário de (auto) avaliação e nos registros das entrevistas individuais, ambos os instrumentos abordaram as experiências dos participantes tendo por base o seguinte questionamento:

- Em que medida a conscientização sobre estratégias pode auxiliar no desenvolvimento do comportamento de compreensão?

Para responder a presente pergunta, procurei analisar os efeitos da conscientização a respeito de estratégias de escuta empregadas em atividades de CO, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do comportamento de compreensão.

Essa categoria é proveniente das reflexões dos participantes a respeito de seus próprios percursos de aprendizagem. A partir da própria estrutura dos instrumentos de produção e coleta de dados, das informações fornecidas pelos participantes e da necessidade de melhor integrar os dados à tese, a Categoria 3 subdividiu-se em:

- **3.a Avaliação do módulo de compreensão oral**
- **3.b Auto percepção de desempenho**
- **3.c Mudanças**

Essas sub-categorias agrupam as impressões dos participantes, após terem finalizado o percurso de aprendizagem proposto no **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**.

### **3.a Avaliação do módulo de Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**

Tanto o Questionário de (auto)avaliação, quanto as entrevistas foram iniciadas de modo a obter a opinião dos participantes a respeito da totalidade da formação proposta, buscando saber se, para eles, essa formação havia atingido os objetivos com relação à abordagem da compreensão oral.

Retomando as questões << 1. O curso atendeu as suas expectativas? Por favor, explique, 2. Quais foram os pontos positivos do curso?>>, <<3. Quais foram os pontos negativos do curso?>> , <<4. Quais foram os aspectos mais significativos para você?>> e <<5. Você teria sugestões, solicitações ou críticas?>>, é possível apontar para o contentamento dos participantes em relação à totalidade do percurso proposto.

As respostas registradas no Quadro 74 apontam para as estratégias de compreensão oral e os aspectos socioculturais abordados nos vídeos como fatores que contribuíram para uma experiência significativa com relação ao módulo. Destacando as respostas dos PI Heitor e Vinícius, é possível apontar que o percurso proposto contribuiu para a formação dos participantes no que se refere ao objetivo de preparação para a mobilidade acadêmica.

**Quadro 74 - Respostas à questão << O módulo atendeu as suas expectativas? Por favor, explique:>> QA e Entrevistas**

<b>1. O curso atendeu as suas expectativas? Por favor, explique:</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Bianca	Sim, ele foi capaz de dar <b>uma introdução a vida universitária na França focando no aspecto linguístico</b>
Bruno	Sim, <b>a prática e os métodos aprendidos</b> me levaram a <b>uma maior compreensão</b>
Claudio	Sim, pois o curso me proporcionou ter um <b>contato muito interessante</b> com as questões relacionadas a oral em francês.
Caio	Sim, entrei em <b>um contato mais imersivo com a língua francesa</b> que em um curso de línguas convencional.
Diego	Sim, porque consegui <b>praticar minha compreensão com documentos e questionários</b>
Fernando	Sim, pois eu esperava treinar o francês e continuar em contato com a língua. Até superou minhas expectativas o fato de ser <b>voltado para as estratégias de escuta.</b>
Gustavo	Sim, pois <b>aprendi estratégias para compreender</b> os discursos orais melhor
Heitor	Sim. Eu estava esperando um curso de francês <b>que além de me ensinar o idioma me preparasse para um possível intercâmbio</b> , e todos os assuntos e <b>temas abordados</b> nas aulas me ajudaram com isso.
Joaquim	Sim, o que esperava era que iria <b>desenvolver mais meu francês por meio da conversação</b> , e talvez também com <b>expansão do vocabulário</b> , o que foi possível com as aulas.
Murilo	Sim. Atendeu sim, foi um dos aspectos que mais evolui e agora <b>tenho técnicas para compreensão oral.</b>
Nádia	Sim, eu consegui melhorar muito <b>minha capacidade de escuta</b> e até mesmo a de fala considerando que consegui fazer um <b>exposé no final</b>
Vicente	Sim, desenvolvi meu <b>vocabulário e minhas habilidades de compreensão oral</b> , estive em maior contato com a língua francesa e aprendi mais sobre o sistema de ensino superior pelo qual <b>tenho interesse de realizar intercâmbio.</b>
Vinicius	Sim, me sinto <b>mais preparado para realização de um intercâmbio</b>

As justificativas para a satisfação com o percurso proposto estão relacionadas a dois aspectos principais: a escolha do tema e o foco nas estratégias de compreensão. As respostas organizadas no Quadro 75 ratificam essa observação, no qual se observa que aspectos temáticos culturais estão presentes nas respostas tanto de PEs (Bianca; Claudio), quanto de PIs (Nádia; Vinicius). No que se refere às estratégias, também há menção nos dois grupos de participantes (PE Claudio; PI Caio; PI Fernando).



**Quadro 75 - Respostas à questão << Quais foram os pontos positivos do curso?>> QA e Entrevistas**

<b>2. Quais foram os pontos positivos do curso?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Bianca	Gostei bastante dos <b>temas culturais</b> como os diferentes <b>tipos de cursos e o modelo</b> das apresentações
Bruno	<b>Estudo guiado</b> e atividades que seriam cobradas
Claudio	<b>Participação direta dos alunos na compreensão de vídeos em francês</b> , com perguntas posteriores. Curso com avaliação contínua. Conhecer mais <b>a estrutura acadêmica da França</b> .
Caio	Treinamento e <b>estratégias</b> para realizar testes em francês principalmente em testes de <b>audição e compreensão</b>
Diego	Atividades constantes, feedback dos erros cometidos durante as aulas
Fernando	<b>Estratégias de escuta</b> e as atividades semanais, mantendo sempre o contato com a língua
Gustavo	Ouvimos muitos áudios e até aulas em francês, o que foi <b>muito encorajador</b>
Heitor	A grande quantidade de participação e <b>momentos de conversação</b> , pois me ajudou a <b>desenvolver a minha fala</b> e me sentir mais confortável com o francês.
Joaquim	Creio que o curso foi muito bem adaptado ao modelo EAD, as professoras eram sempre muito solícitas. A pesquisadora sempre foi muito gentil e paciente com os alunos, além de nos dar <b>a liberdade de falarmos dentro do nosso conhecimento do francês</b> .
Murilo	Os pontos positivos foram o maior <b>entendimento da estrutura curricular francesa</b> e uma melhora no meu nível de francês.
Nadia	atividades semanais para casa (acho que foi bom para mantermos o contato com a língua mesmo fora de sala) e <b>estímulo para que todos os alunos participassem durante a aula</b>
Vicente	<b>Incentivo ao diálogo</b> em aula com outros alunos, apresentação <b>de novas técnicas para compreensão oral</b> , fichas gramaticais e a apresentação final.
Vinicius	Melhorar meu nível de francês, aumentar o contato com a língua, <b>técnicas de compreensão e aprender como as coisas funcionam na França</b>

De modo geral, a escolha dos conteúdos dos vídeos, que abarcaram aspectos culturais, inserindo características do ensino superior na França, foi indicada como um dos pontos positivos do curso, validando a adoção da abordagem FOU transversal, que focaliza o tronco comum a diferentes áreas no ensino superior (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, BOUCHET, 2018; TRALDI; MEDEIROS; MARTINS, 2023).

No que tange ao foco no desenvolvimento da competência de CO por meio de estratégias, tanto PEs, quanto PIs indicaram como elemento positivo do curso, associando-o à melhora geral no nível de língua francesa. Destaco a resposta do PI Gustavo que à época estava participando do processo seletivo para programas de intercâmbio. Para esse participante, o fato de treinar a escuta a partir de “aulas em francês” foi uma experiência “encorajadora”. Sua resposta permite inferir que o percurso de formação proposto contribuiu para a diminuição do filtro afetivo (KRASHEN, 1982) em relação a CO e, conseqüentemente, para uma melhora no desempenho das atividades uma vez que aspectos afetivos podem ter efeitos positivos ou negativos na compreensão (RUBIN, 1994). Outros participantes que no momento de realização da pesquisa estavam participando de seleções para programas de intercâmbio ou iriam se

inscrever em breve, também indicaram reconhecer a importância de se trabalhar a CO para o contexto acadêmico, como é o caso dos PIs Caio e Vicente.

PI Vinicius, participante que já havia sido selecionado para o programa de duplo diploma, também destacou os dois aspectos mencionados como positivos, apontando suas contribuições para melhoria geral no seu nível de francês.

Com relação ao trabalho com as estratégias de compreensão, PE Bianca, participante inscrita em processo seletivo foi a única a apontar o foco na compreensão oral como fator negativo do curso, como é possível observar no Quadro 76.

**Quadro 76 - Respostas à questão <<3. Quais foram os pontos negativos do curso?>> QA e entrevistas**

<b>3. Quais foram os pontos negativos do curso?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Bianca	Na minha visão foi <b>focado mais do que o preciso em técnicas de compreensão</b>
Bruno	Às vezes você não está muito a vontade de ligar a câmera, mas não é muito bem um ponto negativo do curso né
Claudio	Em algumas atividades o <b>moodle se mostrou confuso.</b>
Caio	-
Diego	Possivelmente o Exposé poderia ter sido passado para fazer um pouco mais antes da semana de provas
Fernando	Em algumas aulas passava do horário e eu tinha que sair pois tinha outras aulas
Gustavo	<b>Talvez a interação entre colegas oral foi um pouco prejudicada pelo EAD</b>
Heitor	Falta de mais atividades de assuntos específicos como o exemplo do <b>exercício do passé composé.</b>
Joaquim	Apesar de ter sido bem adaptado, o modelo <b>EAD foi ruim para a dinamicidade</b> do curso, <b>creio que os momentos dos petits groupes não eram muito bons</b> , o melhor era a hora de conversação na sala principal.
Murilo	<b>Os pontos negativos sejam as adaptações para o modelo online.</b>
Nadia	Acho que a disposição das <b>atividades no Moodle</b> , que ao final do curso já estava muito longo
Vicente	O ensino a <b>distância dificultou um pouco o contato entre a turma.</b>
Vinicius	Ser na hora do almoço

Ainda sobre a percepção relativamente negativa da PE Bianca relativa ao foco nas estratégias de escuta, em sua entrevista, a participante evidenciou que o uso de estratégias de compreensão oral é intuitivo:

**Pesquisadora** [...] a partir disso que você me falou, por que que você acha que a gente trabalhou muito a compreensão oral? Você acha que a gente deveria ter diminuído a carga de compreensão oral do curso?

**Bianca:** Eu acho que todas as mídias que vocês passaram para a gente foram super interessantes, até porque usavam o vocabulário [...] eu acho que o para mim que não foi esperado, acho que não foi a parte de ter a compreensão oral em si, mas dos métodos. Eu acho que a gente podia ter focado menos nisso.

**Pesquisadora:** Você acha que as estratégias [...] elas vão tiveram um impacto positivo?

**Bianca:** Eu acho que ajuda, mas eu acho que é uma coisa um pouco natural da gente, por exemplo, prestar atenção em transparência, assim prestar atenção nas subdivisões, no contexto

Retomando os positivos do curso (Quadro 75), PI Joaquim destacou a boa adaptação do curso à modalidade on-line. Contudo, o oferecimento à distância, em atendimento ao distanciamento imposto pela pandemia da COVID-19, foi um dos aspectos mais mencionados como negativos (Quadro 76), sendo apontado como prejudicial para interação entre os membros da classe. O PE Claudio e a PI Nádia apontaram para o emprego do *Moodle* que, segundo ele, foi *confuso em algumas atividades* e para ela *ficou longo* e difícil de localizar atividades específicas.

Ao serem questionados sobre a transposição das aulas para o *online* em suas entrevistas, constatei que as queixas também estavam relacionadas ao volume de horas em frente ao computador e que, de fato, não estavam descontentes com o formato do curso em si, mas com o contexto de ensino à distância na universidade, como exemplificado na resposta de Joaquim:

**Joaquim:** eu acho que de modo geral foi bom, eu acho que teve essa dificuldade muito grande por causa do EAD que ninguém estava esperando.

Também destaco a resposta do PI Caio, que em sua entrevista apontou descontentamento com aulas *on-line* por ter problemas técnicos frequentes:

**Caio:** Eu sempre tive muitos problemas de conexão. Quando entrava nos *petit groups* ... muitas informações eram cortadas, então você já (inaudível) alguns problemas que não dá para seguir, ter andamento, mas também teve outros problemas por exemplo microfone de algumas pessoas estavam muito baixo, inviabilizava a conversa e aí acabava (inaudível) começar o processo, organização de quem vai falar (inaudível) e somado com problemas técnicos acabou (os *petit groups*) não agregando muito no entendimento. Imagino que no presencial, com certeza funcionaria, mas internet...

Em sua entrevista, PE Bruno destacou a boa adaptação da aula síncrona on-line, que conseguiu recuperar práticas da aula presencial, como a formação de pequenos grupos:

**Bruno:** eu achei muito bom, eu achei que que vocês conseguiram adaptar legal o método presencial. Porque a ideia dos pequenos grupos é justamente montar aqueles grupos pequenos ao redor da sala. Eu achei, eu não tinha pensado nisso, eu achei que foi uma ideia, de fato quando você tá em grupos menores ali, você estimula todos a falarem

Esses mesmos momentos de interação em língua francesa também foram apontados como significativos por alguns participantes iniciantes como PI Caio e PI Gustavo, conforme Quadro 77.

**Quadro 77 - Resposta à questão <<4. Quais foram os aspectos mais significativos para você?>> QA e Entrevistas**

<b>4. Quais foram os aspectos mais significativos para você?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Bianca	Gostei bastante da seleção da mídia que vimos como os vídeo e textos. Além disso, achei bem interessante como pediram que nós mesmos <b>procurássemos os vocabulários</b> que achávamos relevantes.
Bruno	As <b>técnicas aprendidas e a prática</b>
Claudio	Conhecer um pouco mais de <b>como funciona a estrutura acadêmica na França</b> , como cours magistraux.
Caio	A liberdade nas atividades e a <b>possibilidade de maior tempo de interação</b> , consequentemente <b>obtendo mais segurança com a língua</b> .
Diego	<b>A prática e a formação de salas para que houvesse uma conversa</b>
Fernando	<b>As estratégias de escuta</b> , a frequente necessidade de falar em francês e o expôs que me fez elaborar textos.
Gustavo	<b>Aprender técnicas para compreensão</b> de discursos e assistir aulas em francês e debater em conjunto, quebrando o medo sobre isso
Heitor	<b>A grande quantidade de conversação</b> e o projeto final.
Joaquim	Creio que as <b>atividades progressivas que iam expandindo o nível de complexidade foram muito proveitosas para ter encaminhamento na disciplina</b> , além dos momentos de interação na sala grande do meets.
Murilo	Os aspectos mais <b>significativos foram as interações</b> com a língua francesa.
Nadia	Muito treinamento de escuta, que me <b>ajudou a compreender melhor a língua falada</b>
Vicente	A apresentação final e o diálogo entre grupos e com as professoras
Vinicius	Aumento do contato com a língua francesa

Quando questionados sobre os aspectos mais significativos do curso, a seleção dos documentos (respostas de PE Bianca; PE Claudio) e o foco na compreensão oral, abordada por meio de estratégias (respostas de PE Bruno; PI Fernando; PI Gustavo) foram recorrentemente mencionados. Sobre esse aspecto, destaco, no Quadro 77, a resposta do PI Joaquim, participante iniciante que apontou para a progressão da complexidade das atividades. A partir de sua resposta, entendo que a progressão proposta foi significativa para o grupo de PIs. Para auxílio da memória, a formação partiu de vídeos mais curtos, explorados por tipologias de questão mais guiadas, empregando práticas de escuta mais pedagógicas e inserindo implícita e explicitamente estratégias de escuta, dirigindo-se para o emprego de vídeos mais longos, explorados por meio de tipologias de questão menos guiadas, visando a escuta única e autônoma.

Essa progressão foi realizada num espaço relativamente curto, ao longo de seis intervenções pedagógicas (APÊNDICES C a H), e com uma turma heterogênea composta majoritariamente por participantes autodeclarados A2. Os retornos positivos relativos a essa progressão corroboram os apontamentos de Medeiros (2017) ao sugerir que, a partir de

adaptações na didatização dos documentos, é possível explorar documentos orais autênticos e complexos em níveis iniciantes. Desse modo, é possível sair da lógica das orientações do QECR (2001) no que se refere à escala de competência em CO que associa textos curtos e fáceis aos níveis iniciantes e registros mais longos e complexos aos níveis de utilizador autônomo.

No tocante às sugestões ou críticas ao curso, houve a manutenção de alguns posicionamentos, como os da PE Bianca, indicando a diminuição do foco na compreensão oral. No Quadro 78, como as respostas configuram críticas ou sugestões/solicitações, essa diferença será marcada por cores: **críticas serão destacadas em vermelho**; **sugestões/solicitações serão destacadas em azul**.

**Quadro 78 - Respostas à questão <<5. Você teria sugestões, solicitações ou críticas?>> QA e Entrevistas**

<b>5. Você teria sugestões, solicitações ou críticas?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Bianca	Acredito que a aula ficaria um pouco mais fluida se ao invés <b>de tanto tempo em técnicas de compreensão, fossem colocadas mais informações sobre as possíveis incertezas que poderíamos encontrar num intercâmbio (como os tipos de aula).</b>
Bruno	Não, é muito boa essa cobrança das atividades com um prazo bem longo
Claudio	Na modalidade EAD, <b>acredito que uma lousa digital poderia ser usada para complementação das explicações</b>
Caio	O esquema de atividades no moodle poderia ser mais claro, pois já <b>fiquei confuso sobre qual arquivo era de fato para nós acessarmos</b>
Diego	Acho que algo que poderia ter sido feito era incentivar mais responder os questionários em francês, sei que isso não é nem um pouco obrigação das professoras e foi culpa minha por optar o português (talvez por ser mais rápido de responder, já que tinham muitos documentos), <b>mas acho q seria um incentivo a mais para as pessoas praticarem a escrita</b>
Fernando	Aula começar e terminar no horário, apesar de <b>ter alunos chegando atrasados</b>
Gustavo	Acredito que as <b>aulas fluíam melhor com os direcionamentos das professoras chamando os alunos para responder</b> . No mais, os temas orais foram muito bons
Heitor	<b>Adicionar um pouco mais de atividades como a do passé composé.</b>
Joaquim	Acho que talvez a parte dos <b>petits groups poderia ser repensada ou até removida</b> , a interação no grande grupo com a Hyanna coordenando e chamando as pessoas era a melhor parte do curso.
Murilo	Eu acredito que seja melhor ter uma organização diferente em relação aos conteúdo de cada aula. <b>Senti que o Moodle no final tinha tanta informação que fiquei um pouco perdido</b> . Talvez separar cada aula como um bloco em si com o que fazer antes, durante e depois e também separar blocos para gramática e para a apresentação final.
Nádia	Gostaria de agradecer às professoras pela paciência e vontade de ensinar, estimulando sempre os alunos a melhorarem. Acho que as aulas devem continuar tendo esse incentivo!
Vicente	Nada a acrescentar, o curso foi ótimo e muito agradável.
Vinicius	<b>Fazer um curso 2</b>

Retomando o Quadro 78, com relação à PE Bianca, especificamente, ela sugeriu uma maior abordagem do contexto acadêmico francês, como os tipos de aula. Contudo, esclareço que o curso não abarcou outras temáticas que não aquelas concernentes às características do sistema universitário francês.

Apesar de ter apontado a boa adaptação para o *on-line* (Quadro 76), ao fazer sugestões sobre o curso, conforme Quadro 78, PI Joaquim indicou a diminuição do tempo de interação em pequenos grupos como forma de melhorar o curso. Ao ser questionado durante a entrevista, ele apontou que não havia muita interação entre os estudantes:

**Joaquim:** Eu gostava bastante quando a gente tava lá no grupo maior do *meet* e aí a gente, você ia fazendo as perguntas para o pessoal o pessoal respondendo. A parte dos pequenos grupos sendo sincero não gostava muito eu não acho que funcionava tão bem.

**Pesquisadora:** Porque?

**Joaquim:** Muitas vezes eu entrava e eu não me isento da culpa... e você entrava no grupinho e ninguém falava nada e ficava por isso mesmo sabe

O PI Joaquim ressaltou que se sentia mais confortável quando as interações eram mediadas pela professora-pesquisadora, que encorajava respostas mesmo em português, justificando que, nos grupos formados apenas por estudantes, ele ficava constrangido de discutir as questões, mesmo tendo compreendido o vídeo e tendo realizado a atividade, pois não tinha a produção oral desenvolvida. Essa resposta de Joaquim corrobora apontamentos de Cornaire (1998) e Parpette (2008) ao concluírem que solicitar produções em língua estrangeira como registros de compreensão pode onerar o processo de escuta. Sobre essa questão, há trabalhos que sugerem que períodos de recepção de *input* (insumos), sem a exigência de produção na língua alvo, podem ser bastante positivos no processo de ensino-aprendizagem (KRASHEN; TERRELL, 1983; DUNKEL, 1991). Contudo, é necessário ressaltar que os momentos de recepção oral em sala de aula devem aproximar os aprendentes de procedimentos adequados à escuta (SHEREN, 1987; VANDERGRIFT; GOH, 2009).

Retomando o ponto da dinâmica da aula, é necessário esclarecer que, referindo-se ao grupo maior, PI Joaquim fala da sala geral do *GoogleMeet*, em que se encontravam a professora-pesquisadora e todos os estudantes da disciplina. Ao mencionar pequenos grupos, ele trata dos momentos de interação em que os membros da turma eram agrupados em sub-salas com 3 ou 4 integrantes. Essa subdivisão é um recurso disponível para as vídeo-chamadas do *Google* e era realizada de modo randômico.

Ainda sobre os momentos de interação entre os estudantes nos pequenos grupos, é possível inferir que o fato de poderem apresentar suas compreensões em português favoreceu o engajamento dos participantes iniciantes uma vez que realizaram todas as atividades propostas e interagiram em português durante os compartilhamentos de informações no grande grupo. Nesse sentido, essa constatação também corrobora a percepção de que a produção oral ou

escrita em língua estrangeira pode ser uma barreira para a realização de atividades de compreensão oral (PARPETTE, 2008).

No conjunto de respostas relativas às opiniões sobre o curso, mesmo tendo esclarecido que o Questionário de (auto) avaliação e as entrevistas diziam respeito apenas ao módulo de compreensão oral integrado à disciplina, houve solicitações por um maior trabalho gramatical em torno de pontos como o *passé composé* e produção oral (Quadro 78), como ressaltado pelo PI Heitor em sua entrevista:

**Heitor:** o que eu queria que tivesse um pouco mais por exemplo seria, eu não sei se isso é o fato de eu não ter feito curso formal por exemplo, mas as atividades como aquela do passado composto [...] eu gostaria que tivesse um pouco mais disso

O PI Heitor também destacou os momentos de conversação em que se via “forçado” a produzir em língua francesa:

**Heitor:** Eu também gostei muito que vocês focaram bastante em conversação, eu gostei disso que você meio que força a pessoa, tipo, perder a vergonha de falar francês aí ela começa se soltando mais acaba buscando mais

Essa observação do PI Heitor sobre a produção oral, mesmo concernente à disciplina e não propriamente ao módulo de compreensão oral, reforça a hipótese de que as interações em pequenos grupos poderiam ter sido mais produtivas com a mediação do professor, “forçando-os” a falar. No entanto, a mediação constante dos pequenos grupos em contextos de aula *online* é inviabilizada pelo fato de o professor não conseguir observar todos os grupos ao mesmo tempo, como ocorre em aulas presenciais, uma vez que, pela configuração da ferramenta utilizada, o professor deve ativar ou desativar o áudio produzido pelos grupos à medida que “circula” pelas salas.

- **3.b Auto percepção de desempenho**

A partir das respostas obtidas por meio da questão << 6. Em quais aspectos você acredita ter melhorado sua compreensão oral? Por favor, explique:>>, é possível identificar que, após o percurso de formação, os participantes percebem melhorias em relação ao desempenho frente a situações de compreensão oral, de acordo com as respostas agrupadas no Quadro 79.

**Quadro 79 - Respostas à questão << 6. Em quais aspectos você acredita ter melhorado sua compreensão oral? Por favor, explique:>> QA e Entrevistas**

<b>6. Em quais aspectos você acredita ter melhorado sua compreensão oral? Por favor, explique:</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Bianca	Acredito que o <b>vocabulário</b> aprendido sobre universidade tenha ajudado bastante
Bruno	<b>As técnicas</b> que a gente aprendeu guiam e ajudam no <b>processo todo de compreensão</b>
Claudio	Antes do curso, <b>entender algum documento oral em francês era um desafio maior pois não tinha familiaridade com essa tarefa</b> . Ter contato com mais documentos me ajudou a ter uma melhor capacidade de escuta e distinção de palavras e seus contextos. <b>Agora, muito em razão do curso, consigo até mesmo acompanhar alguns canais franceses no youtube.</b>
Caio	<b>Aprendi utilizar estratégia e uma escuta inteligente, desde documentos curtos quanto vídeos mais longos</b> . Tal habilidade eu <b>já tinha uma noção</b> , mas foi muito interessante ter <b>documentos e aulas baseadas nessas técnicas para eu de fato as consolidar</b> .
Diego	Consegui acompanhar melhor documentos de fala ininterrupta, <b>antes precisava dicar pausando ou a pessoa teria q ficar falando devagar</b> , com a prática consegui acompanhar um <b>documento com velocidade média para rápida sem problemas</b>
Fernando	<b>Estratégias de escuta</b> , pois antes eu <b>não sabia como organizar as informações ou o que buscar ouvir</b>
Gustavo	Compreensão do assunto geral, correlação de fatos expostos e <b>quando uma palavra diferente aparece, tento deduzir pelo contexto</b>
Heitor	Com as estratégias de compreensão agora consigo enfrentar <b>documentos mais longos sem me perder no meio</b> .
Joaquim	Creio que quase que em todos, pois algumas ideias que não conhecia, <b>como a busca por números e palavras chaves</b> , ajudam a compreensão oral completa.
Murilo	Acredito que antes não pensava em estratégias para compreensão oral. Hoje sei que é importante <b>pensar no contexto antes da escuta, depois procurar entender globalmente para poder compreender de maneira detalhada</b> .
Nadia	Aprendi a <b>identificar melhor as partes importantes de um texto oral e pegar a ideia principal</b>
Vicente	Acredito ter melhorado <b>minha capacidade de deduzir informações através do contexto e de me organizar melhor tanto antes da escuta quanto durante, através de técnicas como identificação de palavras chaves e de unidades de sentido</b> .
Vinicius	Após a disciplina, <b>consigo entender áudios mais complexos e rápidos</b>

Com relação a percepção de melhoria na competência de CO, os PIs Caio, Heitor e Vinicius apontaram ser capazes de, com a consciência das estratégias de escuta, “enfrentar” documentos mais longos. Destaco a resposta do PI Caio, Quadro 79, indicando que o uso de estratégias viabilizou uma “escuta mais inteligente”. A administração de escutas longas também foi destacada por participantes experientes, como PE Claudio e PE Diego. PE Claudio explicou conseguir acompanhar canais franceses no *YouTube*, indicando transferência das estratégias trabalhadas em sala para outros contextos. PE Diego apontou não precisar mais pausar áudios ou vídeos e ser capaz de acompanhar emissões de “velocidade média para rápida”. Sobre essa resposta do PE Diego, relembro que a velocidade da fala um dos fatores bastante presentes no **QD** como dificultador da compreensão.

Outro aspecto bastante indicado no **QD** como um dos elementos que dificultam a compreensão oral dos iniciantes diz respeito ao vocabulário desconhecido. A partir da análise



das respostas dos participantes, foi possível identificar o recurso a estratégias de compreensão como forma de contornar tal dificuldade. O PI Gustavo apontou a possibilidade de deduzir o sentido de palavras desconhecidas pelo contexto, também de acordo com a Quadro 79.

A PE Bianca também indicou a melhora no vocabulário apresentado através do conteúdo abordado. No entanto, ela não mencionou a utilização de estratégias para lidar com palavras desconhecidas, conforme resposta registrada na Quadro 79. Ao ser questionada em sua entrevista, ela sobrepôs a importância do fornecimento de vocabulário ao trabalho com estratégias de escuta:

**Bianca:** Eu acho que todas as mídias que vocês passaram para a gente foram super interessantes, até porque usavam o vocabulário apresentado sabe, então eu acho que o para mim que não foi esperado, acho que não foi a parte de ter a compreensão oral em si, mas dos métodos. Eu acho que a gente podia ter colocado menos nisso [...] aí então às vezes eu achava que a gente ficava muito nessas coisas...sabe... na ideia de que a transparência, acho que o mais legal para gente tem mais daqueles vocabulários que vocês davam, tipo *éche* essas coisas achei mais legal

Sobre a administração de escutas longas e do vocabulário desconhecido, o PI Heitor, apontou ter percebido melhorias em suas atividades de escuta após a conscientização do uso de estratégias:

**Heitor:** Não tem essa, ninguém ensina estratégias nos cursos regulares. Basicamente eles ensinam gramática, ensinam vocabulário, então quando eu ia tentar escutar algum documento longo como filme uma música por exemplo eu não tinha estratégia nenhuma. Só tentava entender as palavras e quando eu não entendia uma palavra eu perdia. Eu me perdia em uma frase não conseguia acompanhar o resto, eu perdia o sentido que tava escutando só que depois que ...eu aprendi as técnicas por exemplo... as técnicas da palavra chave por exemplo... de unidade de sentido e essas outras estratégias e consegui não me perder durante o documento sabe.

O PI Heitor forneceu, de forma espontânea, exemplos a respeito de sua autopercepção de desempenho bastante positiva, durante a entrevista, comparando seu desempenho no início no final do curso:

**Heitor:** Por exemplo eu escutava a primeira parte documento aí eu me perdia. Por exemplo, eu escutava a primeira parte do documento só que eu não entendi uma frase, eu pensava assim, não, beleza, mas essa primeira parte ela fala mais disso e disso ela foca nisso e eu ia mais confiante para a próxima parte e aí com que o entende primeiro eu conseguia fazer a ligação com segundo sabe... eu acho que [...] agora eu escuto e dá pra entender uma coisa e depois da próxima vez que eu escuto eu foco em outras coisas para melhorar a compreensão e eu acho que isso que me ajudou a entender...a compreender documentos mais longos

O PI Vinicius, participante iniciante que à época já havia sido selecionado para o duplo diploma também salientou em sua entrevista haver percebido uma melhoria progressiva em seu desempenho:

Vinicius: Sim, totalmente, as estratégias sempre ajudaram muito, não só em exercícios daqui, mas em outros exercícios que eu estava fazendo de compreensão oral. Principalmente anotar temas chaves e, no decorrer, ler as questões antes, fundamental, realmente dá até pra ver essa evolução mesmo da primeira atividade toda guiadinha para última que é anotar os pontos principais da aula, realmente.

Também de forma espontânea, o PI Vinicius indicou estar transferindo o uso de estratégias para contextos outros, como em seus treinos para realizar a certificação Delf B2:

**Vinicius:** sendo honesto, todas as (atividades) de escuta eu fiz pensando para a prova do DELF em si, não pensando tanto em aprender francês, pensando assim, preciso aprender porque quando eu tiver lá no dia, vou precisar responder uma provinha.

À exceção da PE Bianca, todos os participantes apresentaram uma autopercepção de desempenho positiva em situações de compreensão oral em função do emprego das estratégias trabalhadas ao longo do curso. Essas autopercepções de desempenho podem ser ratificadas quando confrontadas com as informações agrupadas na subcategoria **Mudanças**, a seguir.

- **3.c Mudanças**

Ao retomar a **Seção 2 - Com relação à compreensão oral do QA**, especificamente as questões << 7. Para você, depois de cursar o módulo de CO, o que é compreender um documento oral?>>, <<8. Depois de cursar o módulo, o que você faz quando precisa compreender um documento oral?>> e <<9. Sabendo que 1 indica mais importante e 10 indica menos importante, numere os itens de acordo com o que você acredita ser mais significativo no processo de compreensão oral>>, e compará-la com a seção homônima do **QD**, é possível identificar sinais de mudanças relativas à percepção da CO em ambos os grupos, bem como a adoção de novas práticas.

Essas mudanças na forma de perceber a compreensão oral são evidenciadas no Quadro 80, pois todos os participantes fizeram alusão a estratégias de escuta ao serem questionados sobre o que é compreender um documento oral, conferindo importância às informações constituintes do documento, principalmente em respostas fornecidas por participantes iniciantes.

**Quadro 80 - Respostas à questão <<Para você, depois de cursar o módulo de CO, o que é compreender um documento oral?>> QA e entrevistas**

<b>7. Para você, depois de cursar o módulo de CO, o que é compreender um documento oral?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Bianca	Ser capaz de distinguir aspectos mais relevantes de seus detalhes.
Bruno	É identificar o tema que está sendo apresentado, separar os diferentes tópicos que estão sendo falados e entender um pouco mais de cada um deles
Claudio	Compreender um documento oral é captar as principais questões tratadas, ser capaz de responder perguntas e discutir com alguém.
Caio	É compreender o suficiente para identificar a ideia geral, os tópicos citados, a estrutura e formular as respostas para as eventuais questões do questionário.
Diego	Entender a ideia geral e as informações necessárias de se extrair dele, não necessariamente todas as palavras, mas as que não souber, inferir o significado
Fernando	É entender primeiro o contexto geral por meio das palavras chave e palavras similares com o português, bem como com os elementos visuais. Depois partir para as informações detalhadas, fazendo anotações ao longo da escuta
Gustavo	É receber a mensagem que ele possui com suas informações principais, mesmo que falte vocabulário ou entendimento em uma fala rápida.
Heitor	Entender de forma geral e detalhada a mensagem que o locutor queria passar e conseguir resumir o documento de forma satisfatória.
Joaquim	É, para mim, entender seus dados e objetivo geral, além dos detalhes relevantes para você no momento.
Murilo	Entender o documento oral é entender todas as partes do processo de compreensão oral. Sendo elas, a pré escuta, a compreensão global e a compreensão detalhada.
Nadia	é conseguir entender a ideia central de um documento oral, identificando as principais informações passadas
Vicente	Compreender um documento oral consiste em identificar em que contexto ele se insere, quem está falando, entender as principais informações que estão sendo passadas e ser capaz de identificar quais são os limites desse conhecimento obtido e deduzir novas informações a partir dele.
Vinicius	Entender o conteúdo global e detalhado, de forma que seria suficiente para discutir sobre o assunto

O PI Murilo, por exemplo, identificou as três fases de um projeto de escuta (ROST, 1990; FIELD, 2009). Já PI Gustavo sublinhou a identificação das informações principais, sobrepondo-a à dificuldade com vocabulário ou velocidade fala, ambos aspectos anteriormente mencionados por ele como objetivos a serem atingidos nas atividades de compreensão oral.

Ainda sobre as mudanças de percepção da compreensão oral, gostaria de destacar a resposta do PI Vicente que no início do curso associou a escuta de documentos orais à melhoria da pronúncia e ao contato com a língua, sem fazer menção a necessidade de compreender informações constituintes do documento, além de destacar a repetição da escuta como prática diante de situações de compreensão oral. Após a formação, o participante em questão demonstrou conferir importância ao conteúdo da mensagem, conforme Quadro 80, e foi capaz de descrever detalhadamente suas novas práticas, como registrado no Quadro 81 (que será exposto mais adiante).

Todos os outros participantes, ao serem questionados sobre suas práticas diante da necessidade de compreender um documento oral, também fizeram menção ao emprego de ao menos uma das estratégias trabalhadas ao longo do curso, como observa-se também no Quadro 81:

**Quadro 81 - Respostas à questão << Depois de cursar o módulo, o que você faz quando precisa compreender um documento oral?>> QA e entrevistas**

<b>8. Depois de cursar o módulo, o que você faz quando precisa compreender um documento oral?</b>	
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Bianca	Separo de forma mais <b>consciente as unidades de sentido</b>
Bruno	Leio o título e as informações (como perguntas, por exemplo), se houver. Tento prestar atenção nas <b>informações mais globais</b> , tentando sempre <b>identificar palavras chaves e palavras transparentes</b> . Identifico as informações <b>mais específicas de cada parte</b> do documento, <b>também utilizando a mesma estratégia</b> .
Claudio	Normalmente eu <b>busco ter atenção às palavras-chave</b> , que dão um bom <b>contexto no assunto</b> . Também, <b>não me desespero ao não entender alguma parte específica</b> , procurando sim uma compreensão geral do documento.
Caio	<b>Palavras chaves, transparência, polos de atenção</b> , focar em números para então depois atribuir seu significado, <b>se atentar ao visual para tirar significado sobre o que está sendo explicado</b> .
Diego	Presto atenção <b>ao tema, palavras chaves</b> , vejo <b>semelhanças com o português</b> , anoto as <b>informações principais numa primeira escuta e caso haja outra, foco nos detalhes necessários que faltam</b>
Fernando	Primeiro <b>estabeleço o que preciso procurar no documento</b> , depois <b>busco entender o contexto geral</b> , e por <b>último faço anotações de informações detalhadas</b>
Gustavo	<b>Tento identificar o tema geral, anotar palavras chaves, buscar correlações com meu conhecimento prévio ou até visualizar elementos visuais, caso possível</b>
Heitor	<b>Se possível assisto a um curto vídeo sobre o mesmo tema para me familiarizar e sigo a estratégia de uma compreensão oral seguida de uma detalhada</b> .
Joaquim	<b>Presto atenção nas palavras chaves e números, faço analogias entre a parte escrita, como slides, com a parte oral, além de definir o objetivo da escuta</b> .
Murilo	Procuo <b>entender o contexto</b> , depois <b>faço um texto para compreender mais resumidamente o que o documento quer me explicar, procurando palavras chave e para finalizar procuro entender de maneira detalhada cada parte do áudio</b> .
Nádia	Procuo <b>palavras-chave</b> e tento relacionar o documento com meus <b>conhecimentos prévios</b>
Vicente	Primeiro tento <b>identificar o contexto e inferir informações a partir do título e de outros elementos disponíveis</b> . Se houver <b>um documento auxiliar com questões escritas também estabeleço objetivos de escuta para guiar minha atenção</b> . Se possível, realizo a escuta mais de uma vez, primeiramente para uma <b>compreensão global e depois para buscar detalhes</b> . Para anotações, uso um caderno de rascunho para <b>escrever termos que considero mais importantes, números, expressões que resumem uma ideia central ou que são repetidas e tento separar cada uma dessas informações em blocos de diferentes assuntos</b> .
Vinicius	Vou escrevendo <b>palavras chaves</b> no decorrer do áudio

A PE Bianca, participante que se mostrou mais relutante quanto ao trabalho com estratégias ao longo do curso, informando ser uma prática natural e intuitiva, apontou estar mais consciente sobre a identificação das unidades de sentido, ou seja, em certa medida transferiu a

importância conferida à velocidade da fala, a aspectos fonéticos e ao vocabulário específico, apontados em suas respostas ao **DQ**, para as informações presentes nos documentos.

Participantes iniciantes também apontaram o emprego de novas práticas relacionadas à CO, como o PI Caio, que no momento da realização da coleta de dados já havia sido selecionado por um programa de intercâmbio. O participante em questão salientou, inicialmente no QD, o uso de traduções via *GoogleTradutor* como única prática viável e ao final do módulo apontou recorrer a diferentes estratégias para compreender oralmente, tais como identificação de palavras-chave e transparências como foco de atenção e recurso ao caráter semiótico dos vídeos. Além dessas respostas expostas no Quadro 81, o PI Caio exemplificou, em sua entrevista, o emprego de estratégias descrevendo o modo como solucionou a presença de vocabulário desconhecido:

**Caio:** Eu acho que é pra palavras-chaves principalmente às vezes os transparentes casam com as palavras chaves, por exemplo o gás de efeito estufa, eu não sabia que era estufa, mas acho que era *gaz de serre* e toda vez que escutava isso já sabia que estava tratando dos gases e aparecendo a imagem de CO<sub>2</sub>. Então já foi objetivo de escuta entender essa palavra *gaz de serre* e entender ok, estufa (inaudível) *naturel*, porque que é natural? Porquê é um efeito que normalmente ocorre sem intervenção do homem, aí foi, nas suas palavras, você, deu para construir sentido.

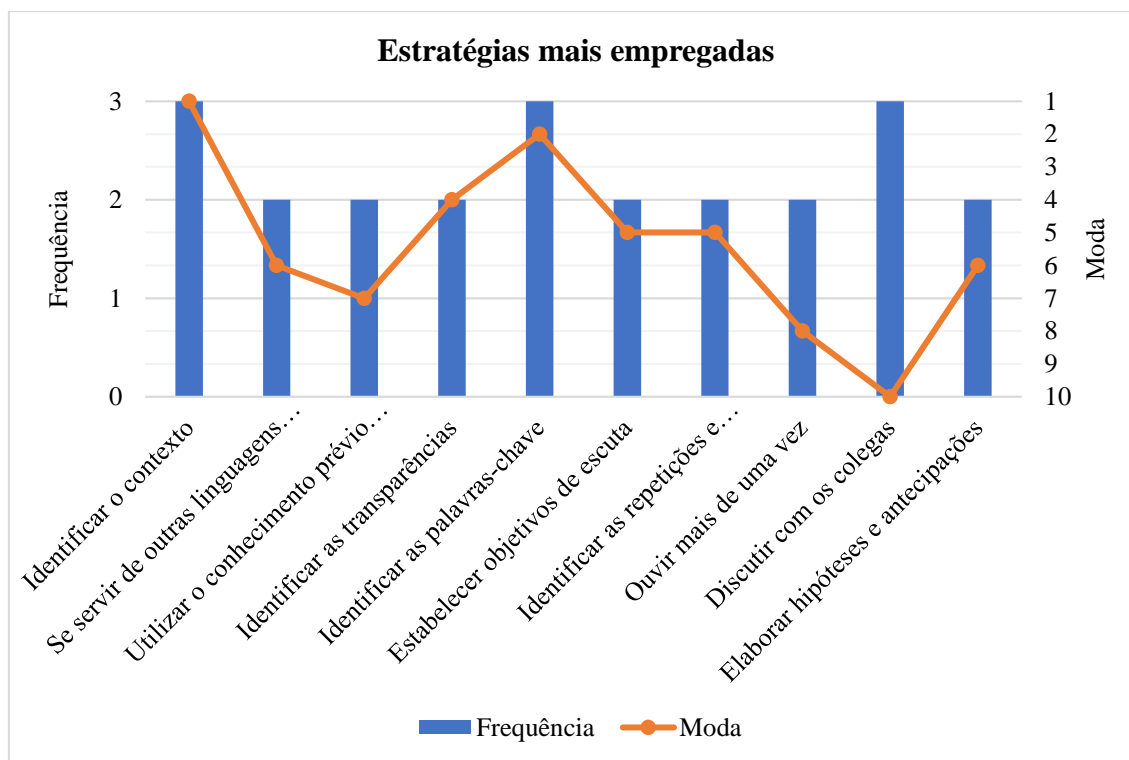
Além desses autorrelatos que apontam para o uso consciente de estratégias tanto pelos experientes, quanto iniciantes, sinalizando um maior controle do processo de escuta (CORNAIRE, 1998) e sugerindo uma postura mais ativa (GREMMO; HOLEC, 1990; LHOTE, 1995) diante das situações de escuta, os participantes também classificaram, dentro do conjunto de estratégias trabalhadas ao longo do módulo, quais foram, para eles, as mais significativas. Para tal classificação, responderam à nona questão do QA, reproduzida mais uma vez a seguir:

9. Sabendo que 1 indica mais importante e 10 indica menos importante, numere os itens de acordo com o que você acredita ser mais significativo no processo de compreensão oral:

Estratégias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identificar o contexto	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Se servir de outras linguagens (imagens, texto, etc)	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Utilizar o conhecimento prévio sobre o assunto tratado	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Identificar as transparências	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Identificar as palavras-chave	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Estabelecer objetivos de escuta	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Identificar as repetições e exemplos	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Ouvir mais de uma vez	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Discutir com os colegas	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Elaborar hipóteses e antecipações	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

A referida questão solicitou uma atribuição de valores de 1 a 10 às estratégias de acordo com a importância conferida pelo participante, não sendo possível repetir uma dada classificação atribuída. A análise das respostas obtidas originou o gráfico ilustrado pela Figura 51

**Figura 51 - Estratégias mais empregadas segundo respostas à questão << 9. Sabendo que 1 indica mais importante e 10 indica menos importante, numere os itens de acordo com o que você acredita ser mais significativo no processo de compreensão oral: >> QD**



Fonte: Elaboração própria

Tratando-se de uma classificação, o gráfico em questão representa a moda obtida com a análise da nona questão do QA. Moda é “uma medida de tendência central que fornece o valor mais frequente de uma determinada variável, podendo assim também ser calculada para variáveis não métricas ou qualitativas” (FAVERO; BELFIORE, 2017, p. 38), ou seja, a moda corresponde à maior ocorrência de uma variável dentro de uma série de dados. Na questão 9, as estratégias a serem classificadas são as variáveis e a moda dessas variáveis, por sua vez, diz respeito à quantidade de vezes que uma determinada classificação (de 1 a 10) foi a ela atribuída.

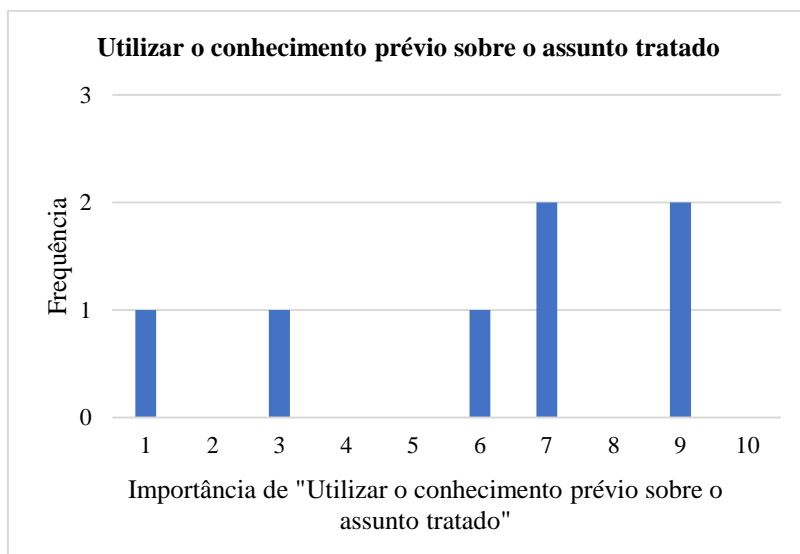
Retomando a Figura 51, contata-se que “identificar o contexto” figurou como mais importante, recebendo classificação 1 (um) de três participantes. Já “discutir com os colegas” foi considerada menos importante, recebendo classificação 10 (dez) também de três participantes.

É necessário esclarecer que houve variáveis com classificações bimodais, ou seja, que receberam duas classificações diferentes pela mesma quantidade de participantes, como é o

caso de “utilizar o conhecimento prévio”, “identificar as repetições e exemplos” e “elaborar hipóteses e fazer antecipações”.

Na Figura 52, conta-se que dois participantes atribuíram importância 7 (sete) e dois participantes atribuíram importância 9 (nove) para a utilização do conhecimento prévio durante as atividades de escuta.

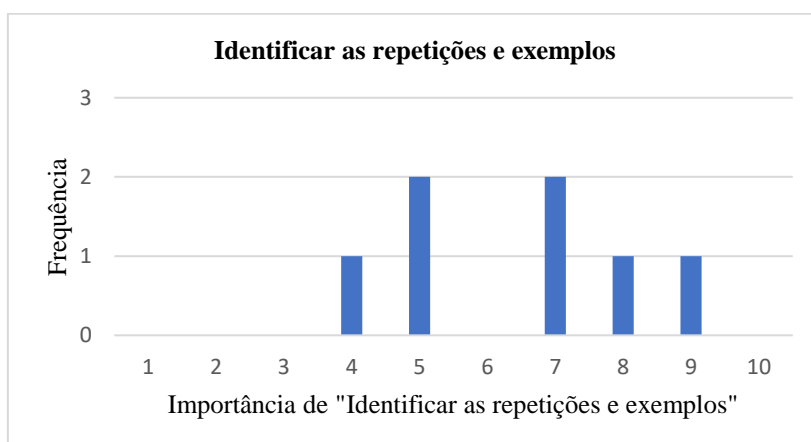
**Figura 52 - Classificações atribuídas à estratégia “utilizar o conhecimento prévio” – Questão 9 QA**



Fonte: Elaboração própria

A Figura 53 ilustra a presença de bimodalidade referente à identificação de repetições e exemplos, sendo associada às importâncias 5 (cinco) e 7 (sete) por dois participantes cada.

**Figura 53 - Classificações atribuídas à estratégia “identificar as repetições e exemplos” – Questão 9 QA**

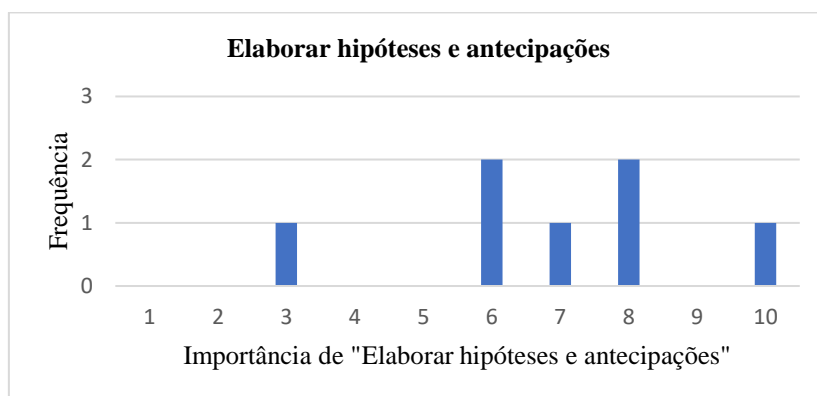


Fonte: Elaboração própria



Por fim, elaborar hipóteses e fazer antecipações também se configurou bimodal, uma vez que dois participantes a classificaram com importância 6 (seis) e outros dois indicaram importância 8 (oito), conforme Figura 54:

**Figura 54 - Classificações atribuídas à estratégia “elaborar hipóteses e fazer antecipações” – Questão 9 QA**



**Fonte: Elaboração própria**

Essas respostas recuperam e organizam informações fornecidas ao longo de todo o **QA**, pois as estratégias mais mencionadas anteriormente, possuem uma frequência mais alta, ou seja, foram apontadas como mais importantes por mais participantes. Estratégias relacionadas à gestão da escuta, como identificar palavras-chave e transparências são consideravelmente recorrentes e sugerem a forte presença de um modelo ascendente de compreensão. Sobre esse aspecto, gostaria de apontar que sua presença é esperada e não pode ser considerada como negativa, uma vez que o número de participantes iniciantes é superior ao de experientes.

Ademais, observa-se ainda grande frequência de identificação de contexto e uso do conhecimento prévio, estratégias mais associadas ao modelo descendente de compreensão e, nesse sentido, entendo que, embora os participantes não demonstrem um processo de escuta e compreensão totalmente descendente, a associação dos dois modelos apontam para uma construção gradativa do comportamento de compreensão, uma vez que demonstraram gerir a escuta nos dois sentidos.

Essa gestão da escuta tanto no sentido ascendente, quanto descendente, é a base do modelo interativo (LHOTE, 1995; ROST, 1990; LINCH, 2002), associado a aprendentes com melhor desempenho em CO (CORNAIRE, 1998, GOH, 2002).

No que tange à discussão com colegas, frequência mais baixa da série, atribuo aos descontentamentos com as experiências de interação nos pequenos grupos, apontados principalmente nas entrevistas e apontados anteriormente nesta seção.

Ante o exposto, é possível apontar que o percurso voltado ao desenvolvimento da competência de CO e, conseqüentemente, a (re)construção e transferência do comportamento de escuta em língua francesa fomentou mudanças nas práticas dos participantes diante de situações de recepção oral, claramente evidenciadas ao se contrastar os dados agrupados na **Categoria 1:** Atitudes iniciais frente às atividades de compreensão oral aos dados agrupados na **Categoria 3:** Efeitos da formação voltada ao desenvolvimento do comportamento de compreensão.

Essas mudanças, constatadas por meio dos relatos dos próprios participantes ao realizarem reflexões sobre suas ações empreendidas nas atividades de CO, foram viabilizadas por meio da conscientização do emprego de estratégias de escuta, abordadas implícita e explicitamente ao longo do módulo. Contudo, não é possível atribuir as mudanças em direção a uma postura mais ativa e autônoma apenas à explicitação de estratégias de escuta. Ao abordar esses recursos à compreensão, houve um esforço para sensibilizar os participantes ao processo de aprendizagem pela metareflexão frequentemente solicitada ao longo do percurso. Evidenciando a necessidade de ações conscientes durante as atividades de CO, as metareflexões contribuíram para que os participantes pudessem aprender a aprender (LEGOUX; RIEL, 1995) e se engajassem ativamente em seu processo de aprendizagem.

Concluo estas análises pela constatação de que atividades de CO não devem ser meros testes das habilidades auditivas, mas sim processos pedagógicos nos quais os ouvintes aprendam a escutar, sendo conduzidos ao desenvolvimento do comportamento de compreensão e da competência de CO. Nesse sentido, ressalto a relevância da abordagem por meio de estratégias, pois a possibilidade de mobilizá-las conscientemente pode colocar o aprendiz no controle do processo de escuta e compreensão, bem como conferir-lhe controle sobre seu processo de aprendizagem da CO.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*After climbing a great hill, one only finds that there are many  
more hills to climb.*

Nelson Mandela

Nesta pesquisa, abordei essencialmente dois campos de estudo: no primeiro, no âmbito da Didática das Línguas Estrangeiras (DDLE), destaquei os pressupostos teórico-metodológicos para a concepção de formações linguístico-discursivas e socioculturais voltadas a estudantes em preparação para programas de mobilidade acadêmica, em particular, o foco se deteve na relação ensino-aprendizagem do francês em contexto universitário, pressupostos desenvolvidos em Francês para Objetivo Universitário (FOU) (MANGIANTE; PARPETTE, 2011; ALBUQUERQUE-COSTA, 2012;2015); no segundo, discuti o ensino-aprendizagem da compreensão oral, enquanto objeto de ensino em si, enfocando o desenvolvimento dessa competência por meio da conscientização de procedimentos metodológicos que contribuíssem para a autonomia do ouvinte (ROST, 2011), ajudando-o a (re)construir e transferir comportamentos de escuta e de compreensão (GREMMO; HOLEC, 1990; LHOTE, 1995; LYNCH, 2002).

A abordagem metodológica para o ensino-aprendizagem do FOU me trouxe, como pesquisadora e professora, elementos centrais para a análise dos usos da língua francesa em contexto acadêmico, ou seja, possibilitou a identificação das especificidades linguístico-discursivas dos chamados *Cours Magistraux* (CM), das aulas expositivas, fortemente presentes na composição dos cursos universitários. Essa modalidade de aula, própria do meio universitário francês, possui particularidades, pois é desenvolvida como monólogos longos, explicativos, dialógicos, oralográficos e polifuncionais, realizados em anfiteatros para uma audiência consideravelmente grande, superior a 100 estudantes.

Ao propor atividades de compreensão oral aos estudantes que se preparam para programas de intercâmbio, o professor/elaborador de FOU leva em consideração as especificidades de outro *corpus* de textos orais, semelhantes aos CM ou trechos de aulas expositivas de disciplinas coletados especificamente no meio universitário (MANGIANTE; PARPETTE, 2011), sem deixar de adotar procedimentos metodológicos relativos ao desenvolvimento da CO. Nesta tese, a partir da coleta e análise dos dados, os resultados obtidos mostraram os traços/as evidências de aprendizagem nas atividades desenvolvidas. Além disso, os aprendentes/participantes da pesquisa indicaram, em suas reflexões, um movimento de construção de sua autonomia.

O módulo de **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** buscou enfatizar, em cada atividade, a importância da consciência do processo de escuta, da nomeação das estratégias utilizadas e da compreensão, pelos participantes, de que o

desenvolvimento dessa competência é progressivo e deve ser avaliado constantemente em relação aos diversos contextos de escuta nos quais eles estão e estarão inseridos.

Como sublinham Gremmo e Holec (1990), não aprendemos a escutar apenas escutando e, desse modo, ao expor os aprendentes a situações de compreensão oral em sala de aula, as atividades devem levá-los a adotar determinados procedimentos e práticas que, interiorizados, vão configurar um comportamento de escuta que servirá a situações outras, para além do que estão habituados a fazer, como, por exemplo, em situações de respostas em um questionário.

Nesse sentido, pensar a compreensão oral em sala de aula de língua estrangeira, tão cara aos contextos FOU, é refletir sobre como trabalhamos essa competência e como propomos atividades para tal fim, pois é necessário que elas sejam concebidas como veículos que conduzam os aprendentes à (re)construção e transferência do comportamento de escuta a outros contextos e, assim, à melhoria da competência de CO.

Com base nesta pesquisa, busquei unir esses dois campos de estudo, no módulo **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia**, a partir das orientações metodológicas FOU, da caracterização do CM enquanto gênero acadêmico e da noção de discursos periféricos em FOU. Os documentos selecionados para as atividades apresentadas foram didatizados, ou seja, as atividades pedagógicas foram propostas, de modo a construir uma progressão que partiu da conscientização de determinadas estratégias até a mobilização autônoma por parte dos participantes, fomentado escutas ativas (LHOTE, 1995), autônomas (ROST, 2011) e únicas (PARPETTE, 2008) aproximando-os das escutas em situações naturais, no caso desta pesquisa, do meio universitário francês. Os registros coletados de seus percursos reflexivos foram essenciais para apontar os traços/as evidências de aprendizagem. Ao organizá-los, categorizá-los e analisá-los, busquei apontar esses indícios e, assim, atingir os objetivos e as respostas às perguntas que pautaram esta pesquisa.

É importante ressaltar que os instrumentos de formação e coleta de dados foram elaborados a partir do que cada documento apresentava de específico do ponto de vista discursivo, ou seja, daquilo que era essencial identificar, sinalizar e apontar como procedimento de escuta.

A organização nas categorias de análise permitiu, do ponto de vista do professor/pesquisador, categorizar o passo a passo de todo o processo, indicando os caminhos adotados que evidenciaram os traços/as evidências da aprendizagem.

Na primeira categoria de análise, busquei identificar quais práticas eram utilizadas pelos estudantes em preparação para mobilidade quando da compreensão a partir de documentos

orais, visando estabelecer um parâmetro inicial para cada participante. Dos dados analisados, constatei que mesmo os participantes experientes, não eram conscientes do uso de estratégia de escuta e compreensão, apresentando um comportamento e um perfil de ouvinte inábil.

De modo geral, suas práticas anteriores ao módulo estavam associadas às práticas experienciadas em sala de aula de língua estrangeira, ou seja, recorriam a pausas, repetições, transcrições e diminuição da velocidade do documento oral com o intuito de compreender as informações apresentadas. As atividades de CO eram, por eles, associadas à necessidade de adquirir vocabulário e gramática, sendo o objetivo final, a melhoria da produção oral.

Com a segunda categoria de análise, visei caracterizar a exploração de documentos orais por meio de estratégias de escuta e compreensão, visando promover a sensibilização à CO priorizando a compreensão dos conteúdos abordados nos áudios e vídeos selecionados.

Dessa maneira, foi possível constatar que trabalhar a compreensão oral de forma dissociada, ou seja, não exigindo produções escritas em língua francesa para as respostas, foi bastante positivo, pois diminuiu as apreensões e inseguranças relativas ao nível linguístico. Nesse sentido, posso apontar para uma diminuição do filtro afetivo concernente à CO, principalmente em se tratando de aprendentes iniciantes.

Destaco ainda que, ao longo do percurso formativo, os participantes demonstraram adquirir, paulatinamente, consciência sobre determinadas estratégias para contornar dificuldades (CORNAIRE, 1998), possibilitando a construção de sentido e abandonando a crença de que a compreensão só é válida quando é total (BOYER *at all*, 1990; OXFORD, 1993). Nessa esteira, os dados analisados também apontam para uma diminuição significativa da necessidade de repetições das escutas e de realização de pausas, práticas muito associadas à escuta pedagógica (PARPETTE, 2008).

Das estratégias trabalhadas, o conhecimento prévio sobre o assunto, a contextualização do tema, a identificação de palavras-chave e transparentes foram apontadas como as mais significativas.

No que concerne à terceira categoria, procurei analisar os efeitos da conscientização a respeito de estratégias de escuta empregadas em atividades de CO, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento do comportamento de compreensão.

Ao final da formação, os aprendentes sinalizaram caminhar em direção a (re)construção do comportamento de escuta em francês, pois foram capazes de reempregar estratégias sem orientação para realizar atividades de compreensão, respondendo de forma satisfatória questões

que solicitavam informações tratadas na atividade (auto)avaliativa. Nesse sentido, os dados sugeriram autonomia frente às situações de recepção (ROST, 2011).

A conscientização do emprego das estratégias pôde ser confirmada por meio de seus autorrelatos, ao descreverem os procedimentos realizados durante a atividade (auto)avaliativa. Ademais, nas entrevistas, os participantes declararam, em sua maioria, perceber melhorias quando da escuta de documentos orais, salientando que a progressão adotada na formação foi importante para essas mudanças de percepção sobre a CO e de comportamento. Sobre as experiências vivenciadas, os participantes apontaram estar mais confiantes no que diz respeito a atividade de compreender a partir de documentos orais, destacando o fato de que passaram a empregar as estratégias trabalhadas, inclusive, em situações externas à sala de aula.

A partir da análise dos dados obtidos, é possível apontar que os participantes reconstituíram o caminho proposto em projetos de escuta trabalhados em aula, fazendo uma pré-escuta, a escuta detalhada em autonomia. Serviram-se do caráter oralográfico da aula apresentada, identificaram as funções do discurso do professor e identificaram informações concernentes ao conteúdo abordado.

Os participantes informaram reconhecer a contribuição da proposta apresentada aos seus percursos de aprendizagem e, sobre esse aspecto, gostaria de salientar que o retorno positivo dos participantes sobre o módulo válida uma proposta inédita como o **Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia** que, pela primeira vez foi integrado à disciplina FLM0199.

Nesse sentido, gostaria de pontuar que, diante do exposto, entendo que os dados analisados corroboram estudos que apontam para o uso de estratégias de compreensão como elemento de autonomia para a aprendizagem (OXFORD, 1989; 1993; ROST, 1990; 2011; VANDERGRIFT, 1998; 2006; VANDERGRIFT; GOH, 2009) e que as atividades propostas serviram a uma avaliação autoformativa. Ademais, a conscientização de estratégias ajudou o desenvolvimento do comportamento de compreensão, uma vez que os participantes indicaram seus usos para solucionar problemas (GREMO, HOLEC; 1990; LHOTE, 1995; CORNAIRE; 1998).

No que tange a dimensão FOU da formação proposta, foi possível identificar que a escolha dos documentos foi fator que despertou o interesse dos participantes (PRADO; MEDEIROS, 2023; TRALDI; MEDEIROS; MARTINS, 2023), sendo possível trabalhar conteúdos FOU necessários à preparação para a mobilidade, mesmo em turmas heterogêneas. A opção por discursos periféricos mostrou-se profícua (MANGIANTE; PARPETTE, 2011),

pois os participantes apontaram a importância de se familiarizar com aspectos socioculturais do contexto acadêmico francês, tais como as modalidades de aula e tipos de avaliação. A exploração de vídeos longos também foi apontada como positiva, pois motivou os participantes ao aproximá-los de situações de recepção reais como os CM.

No entanto, ao contrário de estudos concernentes ao FOU que indicam a necessidade de nível B2 para um melhor aproveitamento das formações visando a preparação para a mobilidade (MANGIANTE; PARPETTE, 2011), os dados mostraram que o percurso proposto foi mais proveitoso para participantes iniciantes.

No que se refere ao oferecimento do módulo na modalidade síncrona à distância, as queixas constatadas relativas à interação durante as aulas suscitaram duas hipóteses que podem ser investigadas em pesquisas futuras:

- i. Estudantes com maior nível de língua aproveitam as interações em grupo com os colegas para praticar a produção oral, mesmo sem a mediação do professor, enquanto os de nível iniciante se sentem desconfortáveis ao falar em francês.
- ii. A mediação do professor realizada presencialmente favorece as interações em grupo, ficando as interações *on-line* prejudicadas.

Embora não tenham sido abordadas todas as estratégias de escuta e compreensão como recurso à construção de sentido a partir da recepção de informações orais, foi possível demonstrar que a tomada de consciência por parte dos participantes no que se refere às estratégias empregadas, fomentou a (re)construção e transferência do comportamento de escuta para situações diversas em língua francesa. Nesse sentido, aponto que as atividades de CO podem e devem ser colocadas a serviço do desenvolvimento da competência de compreensão oral, com vistas a autonomia do ouvinte em contextos externos à sala de aula.

Por fim, reconheço que abordar a CO, do ponto de vista da aprendizagem, não é tarefa fácil, pois mensurar o desenvolvimento do comportamento de escuta e o desenvolvimento da competência de compreensão oral só foi possível por meio das metareflexões e autorrelatos registrados, dados esses que podem não ser completamente fiáveis, mas, até o presente momento, os únicos possíveis de serem coletados. Reconheço, ainda, que a concepção de formação aqui apresentada foi ousada e até mesmo arriscada, pois propor atividades de CO a partir da exploração de vídeos longos, em certa medida autênticos, poderia ter desmotivado os aprendentes, principalmente os iniciantes. Contudo, como demonstrou-se, a adesão ao módulo foi bastante significativa e com retornos positivos sobre a experiência vivenciada.



Entendo que os resultados obtidos talvez não sejam totalmente reproduzíveis, uma vez que cada turma é particular, com experiências, interesses e necessidades específicas. No entanto, a associação das orientações metodológicas FOU para concepção de formações com as práticas didático-pedagógico difundidas pelas pesquisas sobre CO, mostrou-se bastante profícua ao longo do presente percurso de pesquisa. Realizadas modificações possivelmente necessárias, este estudo pode contribuir para a elaboração de módulos de formação voltados ao desenvolvimento da CO.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire : du français instrumental au Français sur Objectif Spécifique à l'Université de São Paulo. **Synérgies Argentine**, n. 3, p. 11-23, 2015. Disponível em: [https://gerflint.fr/Base/Argentine3/albuquerque\\_costa.pdf](https://gerflint.fr/Base/Argentine3/albuquerque_costa.pdf). Acesso em: jul. 2023.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. ; PARPETTE, C. (Org.). **Français sur Objectif Universitaire**: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. 1ed.São Paulo: Humanitas e Paulistana Editora, 2016, v. 4

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. Francês para Objetivo Universitário (FOU) na FFLCH/USP: formação linguística e discurso universitário para alunos que preparam intercâmbio com a França. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 381-909, 2012. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1170/726>. Acesso em: jul. 2023

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B.; GALLI, J. A. (Org.) ; SOARES, V. (Org.) . Français sur Objectif Spécifique et Universitaire au Brésil: réflexion méthodologique, programmes, formation et recherche. 1. ed. São Paulo: PÁ de Palavra, 2022. v. 1. 209p

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B.; MEDEIROS, H. D. O Programa Idiomas sem Fronteiras Francês na Universidade de São Paulo: ações de internacionalização para a mobilidade acadêmica. **Revista Olhares e Trilhas**, Guarulhos, v. 21, n. 2, p. 124-138, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.2.46055>.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; EL DASH, L. G . Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada** (UnB), Brasília, v. 1, n.1, p. 19-38, 2002.

ALTET, M. Le cours magistral universitaire : un discours científico-pédagogique sansarticulation enseignement-apprentissage. **Recherche & Formation**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 35-44, 1994.

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.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. DIDIO, L. Brasília: DF. Liber Livro, 2007

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEACCO, J.C. 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. Disponible em : <<http://sjdf.org/pdf/01Beacco.pdf>> Última consulta em 14 de novembro de 2016.

BEACCO, J.C. Tâches, compétences de communication et compétences formelles. **Synergies Brésil** n° spécial 1 - 2010 pp. 97-105. Disponible em <<https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>> Última consulta em: 14 de novembro de 2016

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Qualitative Investigation in Education: An Introduction to Theory and Methods*. Porto: Editora Porto Editora.

BOUCHARD, R. **Les appuis iconiques (type powerpoint) pendant les Cours Magistraux: Quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers? L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers: enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles.** Présenté à Besançon, France, 2007. Disponible em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00376999>. Acesso em: nov. 2017

BOUCHARD, R.; PARPETTE, C. Plurisémioticité et multimodalité dans un cours magistral scientifique. In Rabatel, A. (éd). **Réformulations pluri-sémiotiques en situation de formation didactique et professionnelle**. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté, 2009, p. 97-116.

BOUCHARD, R.; PARPETTE, C. Littéracie universitaire et orolographisme: le cours magistral, entre l'écrit et oral. *Pratiques* [En ligne], 153-154 | 2012, mis en ligne le 16 juin 2014,. Disponible em: <http://pratiques.revues.org/1987>. Acesso em: dez. 2022

BOUCHARD, R.; PARPETTE, C.; POCHARD, J.-C. Le cours magistral et son double, le photocopié : relations et problématique de réception en L2. *Cahiers du Français Contemporain*, 2005, 10, pp.191-208. Disponible em: < <https://hal.science/hal-00376571> >. Acesso em nov. 2017.

BOUCHET, K. **Repenser la prise de notes pour les étudiants internationaux en contexte académique.** Implémentation du dispositif collaboratif Unipad à l'Institut d'Etudes Politiques de Lyon. Université Lumière Lyon 2. Thèse Doctoral. 2018

BOUCHET, K. ; VIDAL, J ; MACHADO, R. Impact du type de mobilité étudiante sur les programmations en français sur Objectif Universitaire. p. 109-135. In. **Français sur Objectif Universitaire : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes.** Éditrices : ALBUQUERQUE-COSTA, H. ; PARPETTE, C. Série Enjeu. V. 4. São Paulo: Humanitas : Paulistana Editora : AUF. 2016

BOUCHET, K.; OLIVEIRA, G.M.J. La place de la collecte de données dans la conception d'une formation en FOU: l'exemple d'une collecte à Agrosup Dijon pour la FZEA-USP. In ALBUQUERQUE-COSTA, H. PARPETTE, C.(éd). *Français sur Objectif Universitaire:*

méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. 2016. Série enjeu. Vol. 4. pp. 147-177.

BOYER, H. ; BUTZBACH, M. ; PENDANX, M. **Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère**. Paris : CLÉ international. 1990

BRES, J. Savoir de quoi on parle: dialogal, dialogique, polyphonique, Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle, In: BRES, J. *et al* (Eds.), **Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques**, Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2005, p. 47-62.

BRONCKART, J-P. La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? **Appel pour une école démocratique**. 07 nov. 2009. Disponible em : <https://www.skolo.org/2009/11/17/la-notion-de-competences-est-elle-pertinente-en-education/> Acesso em : jan. 2023

BRUTER, A. Le cours magistral comme objet d'histoire. **Histoire de l'éducation**, n. 120, out/dez. 2008, pp. 5-32. DOI: <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1829>.

BULEA, E.; BRONCKART, J-P. Coda: pour une approche dynamique des compétences (langagières). In. BRONCKART, J-P.; BULEA, E.; POULIOT, M. (Ed) **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences**. Villeneuve d'Ascq. Presses Universitaires du Septentrion, 2005

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In : RICHARDS, 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**, Spring, v. 1, p. 1-47, 1980. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.

CARRAS, C. « Rituels langagiers des interactions enseignant / apprenants lors de Travaux Dirigés en Ecole d'Ingénieur », **Recherches en didactique des langues et des cultures** [En ligne], 13-2 | 2016, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/817> ; DOI : 10.4000/rdlc.817

CARRAS, C. **La co-construction du savoir lexical dans les discours didactiques: Dialogisme et identité disciplinaire, le cas des cours magistraux**. Présenté à Colloque International "Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, Lyon. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533688>. (2010).

CARRAS, C. ; KOHLER, P. ; SJILAGYI, E. TOLAS, J **LE Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue**, Paris, CLE International, 2007

CARRAS, C., GEWIRTZ, O., & TOLAS, J. **Réussir ses études d'ingénieur en français**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. (2014).

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.

CARTOIRE, P. **Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique: les apports du baladeur et des stratégies**. Thèse Doctoral (2017).

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.

CHANQUOY, L.; TRICOT, A.; SWELLER, J. **La charge cognitive, théorie et applications**. Paris: Armand Colin, 2007, 296 p.

CHAUDRON, C.; Loschky, L. C.; COOK, J. Second language listening comprehension and lecture note-taking. In: FLOWERDEW, J. (Ed.), **Academic listening: Research perspectives**, New York: Cambridge University Press, p. 75-92, 1994. DOI: [10.1017/CBO9781139524612.008](https://doi.org/10.1017/CBO9781139524612.008).

CHOMSKY, H. Aspect de la théorie syntaxique. (1965). Paris, Editions du Seuil, 1971

COLLETTA, J.-M.; MILLET, A. ; PELLENQ, C. (Dir.). 42 | 2010, « Multimodalité de la communication chez l'enfant » [En ligne], mis en ligne le 31 mai 2012,. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/3056> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.3056> . Acesso em 21 set 2020

CONSELHO DA EUROPA. 2001. Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação. Portugal, Porto: ASA Editores.

CORNAIRE, C. **La compréhension orale**. Paris : CLE International, 1998

COSTE, D. Lecture et compétence de communication. **Le français dans le monde**, Paris, v. , n. 141, p. 25-34, 1978. Disponível em: [https://www.academia.edu/37271918/1978\\_Lecture\\_et\\_comp%C3%A9tence\\_de\\_communication](https://www.academia.edu/37271918/1978_Lecture_et_comp%C3%A9tence_de_communication). Acesso em: ago. 2017.

COUTLET, J.C. La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. **Le Travail humain**, [s.l], v. 74, n. 1, 2011. p. 1-30. DOI: <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>.

CRESWELL, J. W. Qualitative inquiry and reserach desgn: Choosing among five approaches, 2 ed., 2007. Thousand Oaks, CA: Sage

CRISTOVÃO, M. L.C. A imagem nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira: funções, preconizações, possibilidades. 2015. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2015.tde-06102015-144619. Acesso em: 2024-01-17.

CUQ, J. P., GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2009.

CUQ, J.P, **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. CLE Iternacional, 2003

DEZUTTER, O.; THIRION, F. Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires? *In: Spirale. Revue de recherches en éducation*, n. 29, 2002, p. 109-122. DOI: <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1440>.

DUFOUR, S. **Réception des cours magistraux avec support projeté en contexte universitaire**. SHS Web of Conferences, 1, 277-285. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100311>. (2012).

DUFOUR, S., & PARPETTE, C. Le français sur objectif spécifique: La notion d'authentique revisitée. *ILCEA [En ligne]*, (32). <https://doi.org/10.4000/ilcea.4814>. (2018).

DUFOUR, S., PARPETTE, C. Le cours magistral: questions d'analyse de discours, questions de didactique. *Les Carnets du Cediscor*, Sorbonne, v. , n. 13, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4000/cediscor.1023>.

ESTEVEVES, R. F.; FISCARELLI, S. H.; SOUZA, C. B. G. A lousa digital interativa como instrumento de melhoria da qualidade da educação - um panorama geral. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 15, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i15.9350>.

FÁVERO, L.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com excel, SPSS e stata**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017. 1.187 p.

FERROUKHI, 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, p. 273-280, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>. Acesso em: jun. 2023.

FIELD, J. **Listening in the language classroom**. Cambridge University Press, 2009

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FUJITA, J. N. A preliminary inquiry into the successful and unsuccessful listening strategies of beginning college Japanese students [Doctoral dissertation, Ohio State University]. 1984.

Disponível em : OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center = [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=osu1341333605](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1341333605) . Acesso em : jan 2023

GOH, C. C. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. **System**, v. 30, n. 2, p. 185-206, 2002. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0).

GREMMO, M.-J. ; HOLEC, H. La compréhension orale: un processus et un comportement. **Le Français dans le Monde, Recherches et Applications**, numéro spécial, mars. 1990. Disponível em: Acesso em: ago. 2016

HENRY, P. ; MOSCOVICI, S. Problèmes de L'analyse de contenu. In **Langages**, Setembro 1968, n. II

HYMES, D. H. **Vers la compétence de communication**. Trad. MUGLER, F. Paris, Didier, 1991

JAMES, C. J. Listening and learning: protocols and processes. *In: Second Language Acquisition: Preparing for Tomorrow. Selected Papers from the Annual Meeting of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1986, Wisconsin. Anais de Congresso [...].* Milwaukee: Eric, 1986, p. 38-48. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED267629>. Acesso em: fev. 2022.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (Org). **La question**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. 1991.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press. 1992. 209 p.

KRESS, G. Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010

KRESS, G. ; VAN LEEUWEN, T. R. **Multimodal Discourse**. The modes and media off contemporary communication. London : Arnold, 2001

KRESS, G. ; VAN LEEUWEN, T. R. Reading Images : the grammar of visual design. New York : Routledge, 2006

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.

LIU, N. **Sensibiliser les étudiants ingénieurs chinois au travail en equipe**: réflexions autour de l'élaboraion d'un programme de Français sur Objectif Universitaire pour des étudiants en

préparation à la mobilité académique en France. Université Lumière Lyon 2. Thèse Doctoral. 2019

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYNCH, T. Listening : Question of level. In.KAPLAN, R. B ; (ed) **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford University Press. 2002. pp. 39-48

MACHADO, J. N. Sobre a Ideia de Competência. In : PERRENOUD, P. ; THURIER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI : A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Editora Penso, 2002

MAGIANTE, J-M., PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique** : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette, 2004.

MAGIANTE, J-M., PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Paris : PUG, 2011

MANGIANTE, J. M. & RAVIEZ, F. (2015). **Réussir ses études littéraires en français**. Grenoble : PUG

MARLOT, C.; BAQUES, M. C. Le dialogisme à l'œuvre dans le cours magistral à l'université: un point de vue didactique. In: **Sphère éducative - Apprendre et former: la dimension langagière**. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise-Pascal, 2013, p. 359-394. Disponível em : <https://shs.hal.science/halshs-00976327/document>. Acesso em: jun. 2022.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa . Educação E Pesquisa, 30(2), 2004, pp. 289-300, <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

MEDEIROS, H. ; MARTINS, P. I. . Possibilidades e limites da incorporação pedagógica de ferramentas digitais ao ensino de línguas no contexto pandêmico: um estudo de caso. **Pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas com tecnologias**: percursos reflexivos e metodológicos. 1ed.: , 2022, v. , p. 263-.

MEDEIROS, H. ; MARTINS, P. I. ; TRALDI, F. N. J. Desafios da coleta de dados e suas implicações na elaboração de conteúdos para a formação em fou na universidade de são paulo. In: Chagas, Lucas Araujo ; Coelho, João Paulo Pereira. (Org.). **Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior** : transdisciplinaridades, inovações e práxis. 1ed.Cassilândia, MS: CLEUEMS|UUC, 2023, v. 1, p. 174-203

MEDEIROS, H. **O ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira**: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017



MEKKI, J. *et al.* Caractérisation de registres de langue par extraction de motifs séquentiels émergents. In: JADT: 15èmes Journées Internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, jun. 2020, França. **Anais de Congresso [...]**.Toulouse: Hal Science, 2020, p. 1-12. Disponível em: <https://hal.science/hal-03078450/document>. Acesso em: maio 2023.

MENDELSON, D.; RUBIN, J. (Eds.). **A Guide for the Teaching of Second Language Listening**. San Diego: Dominie Press, 1995. 236 p.

MOIRAND, S. **Une grammaire des textes et des dialogues**. Paris. Hachette, 1990

MOURLHON-DALLIES, F. Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris: Didier, 2008.

MOURLHON-DALLIES, F. Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies Monde*, 8, 2011

NARCY-COMBES, J.-P. « La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? », **Les cahiers de l'APLIUT** [En ligne], Vol. XXI N° 2 | 2001, mis en ligne le 28 juillet 2014, consulté le 17 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cahiersapliut/4639> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4639>

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. **Learning strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University, 1990. 276 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A.; KÜPPER, L. Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, Volume 10, Issue 4, December 1989, p. 418–437, <https://doi.org/10.1093/applin/10.4.418>

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; FREIRE ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional** [en linea]. 2003, 4(9), 1-17[fecha de Consulta 16 de Mayo de 2023]. ISSN: 1518-3483. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>

OXFORD, R. Research update on teaching L2 listening. **System**, Tuscaloosa, v. 21, 2. ed., p. 205-211, mai. 1993. DOI: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90042-F](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90042-F).

OXFORD, R. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. **System**. v. 17. p. 235-247. 1989. DOI: [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(89\)90036-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(89)90036-5)

PARPETTE, C . De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle: une relation à interroger. **Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne]**. Lyon, v. 5, n. 1, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.6433>.

PARPETTE, C. Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire, **Recherches et applications**, 47, 2010, p. 106-115.

PARPETTE, C. Quelle relation entre discours oral naturel et document oral authentique en FLE? **Action Didactique**, Bugia, n. 1, p. 18-30. 2018. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-01990877/document>. Acesso em jul. 2023.

PARPETTE, C.; STAUBER, J. (2014). Réussir ses études d'économie-gestion en français. Grenoble : PUG

PARPETTE, C. Les cours magistraux: où situer les difficultés de compréhension? In: GOES, J.; MANGIANTE, J. M. (Eds.), **L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones**, Arras: Artois Presses Université. 2007, p. 49-60.

PARPETTE, C.; BOUCHET, K. Dialogisme et réception des cours magistraux en Français langue étrangère. **Recherches en didactique des langues et des cultures**. Les cahiers de l'Acedle, 2017

PARPETTE, C., BOUCHET, K., LIU, N. (2016). Préparation à la mobilité étudiante vers la France: motivations et besoins en français sur objectif universitaires. **Le Langage et l'Homme**, 511, 229, Cortil-Wodon : EME

PARPETTE, C.; MANGIANTE, J. M. Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. **Synergies Algérie**, v. 15, p.147-166, 2012. Disponível em : <https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

POLLET. M.C. (2001). **Pour une didactique des discours universitaires**: Étudiants et système de communication à l'université. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2001, 162 p.

POLLET. M.C.(1999) Quels savoirs pour quelles valeurs dans la formation aux discours universitaires? In: D.F.L.M: quels savoirs pour quelles valeurs? Actes du 7ème colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, 1998, Bruxelles. **Anais de Congresso [...]**. G. Legros *et alii*, 1999, p. 51-55.

PRADO, J. S.; MEDEIROS, H. . Argumentação oral e simulação de negociação internacional : um projeto de produção oral em FOS. In: Eliane Gouvêa Lousada; Joaquim Dolz; Emily Caroline da Silva; Andressa Villagra (Dir.). (Org.). **Gêneros orais e ensino de línguas - propostas de pesquisa e dispositivos didáticos..** 1ed.São Paulo: Pontes, 2023, v. , p. 69-96.

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.

RICHER, J. J. Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues, **Recherche et pratiques pédagogiques en langues [En ligne]**, v. 33, n. 1, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4000/apliut.4162>.

RICHER, J. J. **La didactique des langues interrogée par les compétences**. Fernelmont: Éditions E.M.E. & InterCommunications, 2012. 194 p.

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](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf)> Última consulta 14 de novembro de 2016

ROST, M. **Listening in Language Learning**. Londres: Pearson Education Limited. Longman. 1990. 296 p.

ROST, M. Listening tasks and language acquisition. *In*: JALT, 2002, Shizuoka. **Anais de Congresso [...]**. Berkeley: University of California, 2012, p. 18-28. Disponível em: <https://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>. Acesso em jun.2023.

ROST, M. Listening. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 7-13. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667206.002>.

ROST, M. **Teaching and Researching Listening**. 2. ed. Londres: Pearson Education Limited, 2011. 424 p.

RUBIN, J. A Review of Second Language Listening Comprehension Research. **The Modern Language Journal**. Chicago, v. 78, n. 2, 1994, p. 199–221. DOI: <https://doi.org/10.2307/329010>.

SHEERIN, S. Listening comprehension: teaching or testing? **ELT Journal**, [S.l.], v. 41, 2. ed., p. 126-131, abr. 1987. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/41.2.126>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2 Ed. São Paulo : Editora Cortez, 1986.

TRÉVILLE, M.-C.; DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulaire em classe de langue**. Paris. Hachette. 1996

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. OLIVEIRA, O. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez, 2005, p. 443-466. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 12 nov. 2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Anuário Estatístico**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle#>

VANDERGRIFT, L. La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, [S. l.], v. 1, n. 1-2, p. 83–105, 1998. Disponível em: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19810>. Acesso em: 2 jul. 2019.

VANDERGRIFT, L.. Second Language Listening: Listening Ability or Language Proficiency? *In: The Modern Language Journal*. Spring, v. 90, n. 1, p. 6-18, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3588811>. Acesso em: jul. 2019.

VANDERGRIFT, L; GOH, C. **Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in action**. New York: Routledge. 2012, 336 p.

VANDERGRIFT, L; GOH, C. Teaching and testing listening comprehension. In: LONG, M; DOUGHTY, C. (Eds.), **The Handbook of Language Teaching**, Chichester: Wiley-Blackwell. p. 395-411, 2009. Disponível em: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/19195/1/BC-TAT-2009-395.pdf>. Acesso em: jun.2023.

## APENDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO .....	350
APÊNDICE B - ATIVIDADE PRESENTATION DU COURS .....	354
APÊNDICE C - ATIVIDADE TEMOIGNAGE TEMOIGNAGE DE WANESSA – ETUDIANTE BRESILIENNE A NANTES .....	355
APÊNDICE D - ATIVIDADE LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR .....	359
APÊNDICE E - ATIVIDADE <i>MODALITÉ DES COURS</i> .....	361
APÊNDICE F - ATIVIDADE LES FORMES DE TRAVAIL : ETUDES DE PHYSIQUE- CHIMIE .....	364
APÊNDICE G - ATIVIDADE COURS ENREGISTRE 1 – GESTION DE PROJETS 1.....	368
APÊNDICE H - ATIVIDADE Cours enregistré 2 – Gestion de projets B .....	371
APÊNDICE I - ATIVIDADE COURS MAGISTRAL THERMODYNAMIQUE.....	373
APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO DE (AUTO) AVALIAÇÃO DO MÓDULO - PERFIL FLM0199 - FRANCÊS PARA MOBILIDADE ACADÊMICA PARA ENGENHARIA ....	375
APÊNDICE K - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA .....	377
APÊNDICE L - Activité de Lecture: Les études à l'Université.....	378

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

### Questionário Diagnóstico – Identificação de Perfil FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia

Você está sendo convidado a responder o Questionário Diagnóstico que tem por objetivo identificar o perfil dos alunos inscritos na disciplina FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia. As respostas obtidas serão consideradas na elaboração do curso, de modo a atender, de forma mais direcionada, as necessidades dos inscritos. Pedimos que respondam com atenção!

E-mail: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

#### Com relação a você...

1. Em qual habilitação da Poli você está matriculado? Exemplo: eng. civil; eng. mecânica; etc.

\_\_\_\_\_

2. Com relação aos programas de mobilidade acadêmica, marque a opção que corresponde a sua situação:

Já fui selecionado para um programa de mobilidade acadêmica francófono e partirei em breve

Estou participando do processo seletivo para um programa de mobilidade acadêmica francófono

Quero participar, futuramente, de um processo seletivo para um programa de mobilidade acadêmica francófono

Não quero fazer intercâmbio para um país francófono. Estou matriculado na disciplina para estudar francês por outras razões

3. Se você já foi selecionado, informe para qual Instituição de Ensino Superior:

\_\_\_\_\_

4. Você já estudou francês antes?  Sim  Não

5. Se você já estudou francês, informe em qual modalidade:

Escola de Idiomas (Exemplo: Poliglota; Aliança Francesa; etc)

Professor particular



Compreensão Escrita	O	O	O	O	O	O
Produção Escrita	O	O	O	O	O	O

12. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais importante? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de importância (1 mais importante/4 menos importante)

	1	2	2	4
Escutar e compreender	O	O	O	O
Falar e ser compreendido	O	O	O	O
Ler e compreender	O	O	O	O
Escrever e ser compreendido	O	O	O	O

13. Para você, na condição de estudante de francês, o que é mais difícil? Escolha uma coluna de acordo com a ordem de dificuldade (1 mais difícil/4 menos difícil).

	1	2	2	4
Escutar e compreender	O	O	O	O
Falar e ser compreendido	O	O	O	O
Ler e compreender	O	O	O	O
Escrever e ser compreendido	O	O	O	O

### Com relação à compreensão oral...

Esta seção tem por objetivo conhecer suas impressões sobre a compreensão oral e seu desenvolvimento afim de identificar suas dificuldades quando confrontado com situações de escuta.

14. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?

---

15. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?

---

16. Quais são suas maiores dificuldades durante a escuta de um documento oral (ex: áudio; vídeo) ou de uma situação de comunicação oral (ex: palestra) em língua estrangeira?

---



17.O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?

---

18.O que é necessário para melhorar/desenvolver sua competência de compreensão oral em francês?

---

19.Você tem o hábito de escutar documentos orais em francês? Se sim, exemplifique:

---

**Com relação ao módulo de compreensão oral...**

Esta seção tem por objetivo conhecer suas expectativas relacionadas ao conteúdo do módulo, bem como seu desenvolvimento.

20.Porque você se inscreveu nesta disciplina e quer participar da formação para desenvolvimento da compreensão oral?

---

21.Porque você se inscreveu nesta disciplina e quer participar da formação para desenvolvimento da compreensão oral?

---

**APÊNDICE B - ATIVIDADE PRESENTATION DU COURS****I.Ficha de Compreensão Présentation de Cours**

Após ter assistido ao vídeo de Apresentação do Curso, escreva um parágrafo explicando o que você compreendeu:

---

---

---

---

**II.Fiche Réflexive Présentation de Cours**

1.Quais elementos presentes no vídeo facilitaram sua compreensão?

---

2.Quais elementos presentes no vídeo dificultaram sua compreensão?

---

3.Sabendo que 1 indica nada satisfeito e 5 indica muito satisfeito, indique seu nível de satisfação com a sua compreensão?

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.Numerando de 1 a 5, faça uma lista com objetivos visando desenvolver/aprimorar sua competência de compreensão oral:

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE C - ATIVIDADE TEMOIGNAGE TEMOIGNAGE DE WANESSA – ETUDIANTE BRESILIENNE A NANTES**

### **I.Ficha de Compreensão *Témoignage Wanessa – Étudiante brésilienne à Nantes***

#### **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension Témoignage Wanessa -Partie 1**

##### **Pour une compréhension globale ...**

Maintenant, regardez attentivement la vidéo une première fois et identifiez les informations demandées ci-dessous :

1.Expliquez la situation à partir des questions guides ci-dessous :

- a.Qui parle dans la vidéo ?
- b.Quel est la thématique générale de la vidéo ?

2.Identifiez les informations qui apparaissent sur l'écran :

#### **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension Témoignage Wanessa - Partie 2**

##### **Pour une compréhension plus détaillée ...**

Regardez la vidéo une deuxième fois et répondez aux questions proposées ci-dessous :

3.Identifiez :

- a.Son nom :
- b.Son âge :
- c. Son domaine d'études :
- d.Son université :

4. Associez les informations :

- |                             |     |                   |
|-----------------------------|-----|-------------------|
| a. Elle est née à           | ( ) | Espírito Santo    |
| b. Sa famille habite à      | ( ) | Campinas          |
| c. Maintenant elle habite à | ( ) | Rio grande do sul |

5. Identifiez les trois raisons par lesquelles la France a été choisie :

6. Répondez :

a. Combien de temps elle a étudié français ?

b. Elle a quel niveau de français ?

7. Dites si les informations ci-dessous sont vraies ou fausses. Corrigez les informations fausses :

a. ( ) elle a fait son inscription au secrétariat de sa fac

b. ( ) elle a passé un entretien en français avec un jury

c. ( ) elle a été sélectionnée pour l'École Centrale de Nantes

d. ( ) elle a été contacté par téléphone

e. ( ) la vidéo a été enregistrée déjà en France

8. Dites comment elle a fait son plan d'études ?

9. Notez tous les numéros que vous entendez :

10. Complétez les informations ci-dessus avec les numéros que vous avez notés avant :

a. Nantes est une ville à l'Ouest de la France située à \_\_\_\_\_ km de l'Océan Atlantique.

b. Sa population tourne autour de \_\_\_\_\_ mille habitants.

c. En \_\_\_\_\_, Nantes a reçu le prix de la Capitale Verte de l'Europe.

d. En \_\_\_\_\_, la ville a été reconnue par le Magasin Times comme la ville la plus agréable d'Europe.

Après avoir répondu aux questions, discutez avec vos collègues et comparez vos réponses.

Regardez la vidéo complète encore une fois pour vérifier vos réponses.

## II. Fiche Réflexion - Témoignage Wanessa

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche de Compréhension – Témoignage Wanessa**, réfléchissez et répondez :

1. Quelle est la fonction des informations données à l'écran ?
2. Expliquez si les questions proposées ont favorisé votre compréhension.
3. Qu'est-ce que vous a permis de comprendre la vidéo aujourd'hui ? Numérotez de 1 à 5 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 5 moins important)
  - ( ) La division de la vidéo en petit extrait
  - ( ) La répétition des petits extraits
  - ( ) La discussion avec les collègues
  - ( ) Les explications du professeur
  - ( ) La connaissance du sujet
  - ( ) Autres \_\_\_\_\_
4. Quelles démarches vous avez employé pour comprendre la vidéo d'aujourd'hui ?

## III. Ficha síntese *Témoignage Wanessa – Étudiante brésilienne à Nantes Synthèse 1*

Com a atividade **témoignage**, nós percebemos três fatores que podem auxiliar no processo de escuta de um documento oral afim de compreendê-lo:

- percebemos que é possível trabalhar a compreensão em dois momentos: o primeiro diz respeito ao contexto e informações gerais; o segundo diz respeito às informações mais precisas.
- percebemos que a identificação do contexto nos ajuda a fazer hipóteses sobre as informações que podem ser tratadas no documento oral.
- percebemos que outros elementos podem nos auxiliar durante o processo de escuta de um documento oral afim de compreendê-lo: as imagens; as informações escritas. Esses elementos podem funcionar como pontos de ancoragem e nos ajudar a direcionar nossa atenção.

Com esses três fatores em mente, compare suas respostas com o corrigé da atividade *Témoignage Wanessa*. Você ficou satisfeito com sua compreensão? Nos conte sua experiência respondendo às perguntas da enquete abaixo:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo

*Témoignage* Wanessa?

- Com os três elementos da *Synthèse* 1 em mente, qual deles você já usava durante a escuta de documentos orais em francês?

## APÊNDICE D - ATIVIDADE LES STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

### I.Ficha de Compreensão Structures de l'enseignement supérieur

#### Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension Structures de l'enseignement supérieur

##### Pour une compréhension globale ...

1.Regardez la vidéo une fois et écrivez un paragraphe pour contextualiser le document oral et expliquer quel est sa thématique générale.

##### Pour une compréhension plus détaillée ...

2.Regardez la vidéo une deuxième fois, marquez vrai ou faux :

a.Les Français sont admis à l'enseignement supérieur après le baccalauréat. ( ) 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

3.Pour bien comprendre, regroupez les informations correctes :

( ) les Grandes Écoles

a. Sélection sur concours ou dossier ( ) les Universités

b. Pas de sélection ( ) les formations courtes

### II.Ficha Reflexiva Structures de l'enseignement supérieur

#### Fiche Réflexion – Structures de l'enseignement supérieur

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

1.Dans quelle mesure les questions formulées ont favorisé la compréhension du document ?

2.Expliquez si et comment la lecture du texte vous a aidé dans le processus de compréhension du document ?

3.Analysez la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension** et identifiez :

a.Quelles étapes de compréhension sont proposées ?

b.Quels types d'informations sont sollicités à chaque étape ?

4.Qu'est-ce que la vidéo d'aujourd'hui vous a permis de comprendre ? Numérotez de 1 à 6 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 6 moins important)

( ) La lecture du texte sur le même sujet

- ( ) La connaissance du sujet
- ( ) La répétition des petits extraits
- ( ) Les informations écrites données à l'écran
- ( ) La discussion avec les collègues
- ( ) La contextualisation
- ( ) La formulation d'hypothèses
- ( ) Autres \_\_\_\_\_

5. Quelles démarches vous avez employé pour comprendre la vidéo d'aujourd'hui ?

### III. Ficha síntese Structures de l'enseignement supérieur

#### Synthèse 2

➤ Com a atividade **Les structures de l'enseignement supérieur**, nós colocamos em evidência o uso do **conhecimento prévio** durante o processo de escuta de um documento oral. Ou seja, percebemos que as informações e conhecimentos que temos sobre um dado assunto podem nos auxiliare no processo de compreensão oral.

Com a noção de conhecimento prévio em mente, compare suas respsotas com o corrigé da atividade Les structures de l'enseignement supérieur. Você ficou satisfeito com sua compreensão? Nos conte sua experiência responddneto às perguntas da enquete abaixo:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo *Les structures de l'enseignement supérieur*?
- Como a leitura do texto *Structures de l'enseignement supérieur en France* te ajudou na compreensão do vídeo?
- Após realizar as atividades *Les structures de l'enseignement supérieur*, explique qual a importância do conhecimento prévio durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.



## APÊNDICE E - ATIVIDADE MODALITÉ DES COURS

### I. Fiche de compréhension *Modalité des cours*

#### Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension

#### Modalités de Cours

#### Pré-écoute - Modalité de Cours

1. En petit groupe, discutez avec vos collègues et répondez :

- a. Qu'est-ce que c'est un mot-clé ?
- b. Comment identifier un mot-clé ?
- c. Qu'est-ce que c'est la transparence entre les langues ?

#### Pour une compréhension globale ...

2. Regardez la vidéo une fois et :

- a. Notez les mots-clés.
- b. Écrivez un paragraphe pour contextualiser le document oral et expliquer quel est sa thématique générale.

#### Pour une compréhension plus détaillée ...

3. Regardez la vidéo une deuxième fois pour relever les caractéristiques de chaque type de cours.

#### Type de cours

#### Caractéristiques

#### Cours magistral

#### Travaux dirigés

#### Travaux pratiques

4. Regardez la vidéo une troisième fois et répondez :

- a. Quelle est la différence entre *contrôle continue* et *examen* ?

## II. Ficha reflexiva *Modalité de Cours*

### Réflexion – Modalités de Cours

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

1. Dans quelle mesure les questions formulées ont favorisé la compréhension du document ?
2. Expliquez si et comment l'identification des mots-clés vous a aidé dans le processus de compréhension du document :
3. Analysez la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension** et expliquez
  - a. Qu'est-ce que c'est la compréhension globale et quel est son objectif ?
  - b. Qu'est-ce que c'est la compréhension détaillée et quel est son objectif ?
4. Qu'est-ce que la vidéo d'aujourd'hui vous a permis de comprendre? Numérotez de 1 à 6 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 5 moins important)
  - ( ) L'identification des mots-clés
  - ( ) La connaissance du sujet
  - ( ) La notion de transparence entre les langues
  - ( ) Les informations écrites données à l'écran
  - ( ) La discussion avec les collègues
  - ( ) La contextualisation
  - ( ) Autres \_\_\_\_\_
5. Quelles démarches vous avez employé pour comprendre la vidéo d'aujourd'hui ?

## III. Ficha Síntese *Modalité des Cours Synthèse 3*

Com a atividade *Modalités de Cours*, nós trabalhamos duas noções que podem auxiliar no processo de escuta de um documento oral afim de compreendê-lo:

- a noção de transparência: quando identificamos a proximidade entre a língua que já falamos e a língua que estudamos.
- a noção de palavras-chave: quando identificamos palavras diretamente ligadas ao assunto tratado.

Com as noções de transparência e palavras-chave em mente, compare suas respostas com *corrigé* da atividade *Modalités de Cours*. Você ficou satisfeito com sua compreensão? Nos conte sua experiência respondendo às perguntas da enquete, abaixo:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo *Modalités de Cours*? Lembrando que 1 indica pouco satisfeito e 5 indica totalmente satisfeito.
- Como a noção de transparência ajudou na compreensão do vídeo *Modalités de Cours*?
- Como a noção de *mots-clés* (palavras-chave) te ajudou na compreensão do vídeo *Modalités de Cours*?
- Após realizar as atividades *Modalités de Cours*, explique qual a importância de conhecer a noção de transparência durante o processo de escuta e de compreensão de um documento oral.

## APÊNDICE F - ATIVIDADE LES FORMES DE TRAVAIL : ETUDES DE PHYSIQUE-CHIMIE

### I.Ficha de compreensão Les formes de travail : études de physique-chimie

#### Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension

#### Les formes de travail : études de physique-chimie

##### Pré-écoute

Lisez attentivement les questions de la partie **Guide de Compréhension** et réfléchissez :

- Quel peut être le sujet général du document oral que nous écouterons ?
- Qu'est-ce que vous savez à propos de ce sujet ? Discutez avec vos collègues et justifiez vos réponses.
- Quels sont les objectifs d'écoute de chaque question ? Identifiez-les et soulignez-les.

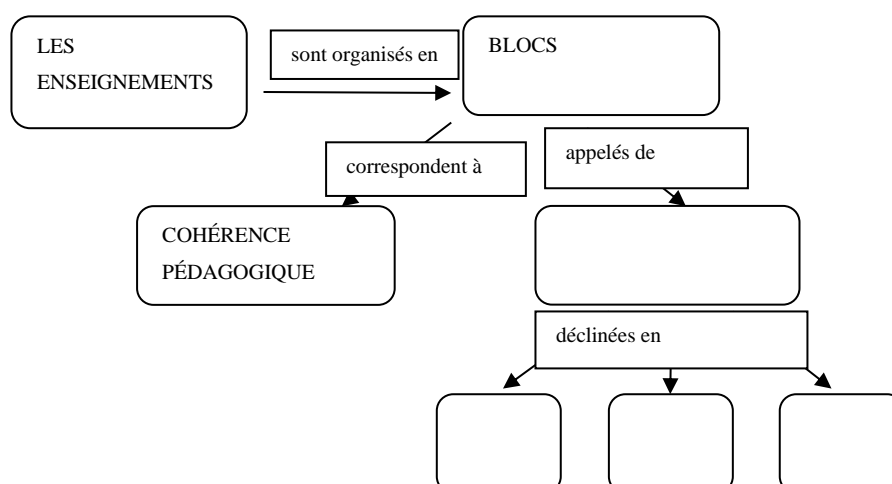
#### Guide de compréhension

##### Pour une compréhension globale ...

1. Pour planifier votre écoute du document, regardez attentivement la vidéo jusqu'à 0min41sec et identifiez les informations demandées ci-dessous :

- Contextualiser la vidéo :
- Etablissez les mots-clés :

2. Regardez attentivement la vidéo jusqu'à 0min41sec une deuxième fois et identifiez les mots-clés pour compléter le schéma ci-dessous :



### Pour une compréhension plus détaillée ...

1. Faites attention au tableau ci-dessous, regardez attentivement la vidéo entre 0min43sec et 2min08, puis complétez-le :

Modalité de Cours	Quantité d'étudiants dans le groupe	Support / Matériel	Rôle des étudiants	Rôles des professeurs
Cours Magistral				

2 Faites attention au tableau ci-dessous, regardez attentivement la vidéo entre 2min10 et 6min25, puis complétez-le :

Modalité de Cours	Quantité d'étudiants dans le groupe	Support / Matériel	Rôle des étudiants	Rôles des professeurs
Travaux Dirigés				

3. Faites attention au tableau ci-dessous, regardez attentivement la vidéo entre 6min26 jusqu'à 9min30, puis complétez-le :

Modalité de Cours	Quantité d'étudiants dans le groupe	Support / Matériel	Rôle des étudiants	Rôles des professeurs
Travaux Pratiques				

4. Regardez attentivement la vidéo entre 9min31sec et 11min30sec, puis répondez : Quelle est la particularité expliquée sur les Travaux Pratiques ?

5. Regardez attentivement la vidéo entre 11min31sec et 14min45sec, puis listez au moins trois types d'examen :

6. Regardez la vidéo à partir de 14min46sec jusqu'à la fin, puis répondez : Quel est l'objectif de cette partie ?

→ Relisez vos réponses, identifiez vos doutes, identifiez les réponses manquantes.

Établissez des

nouveaux objectifs d'écoute. Regardez chaque partie de la vidéo une deuxième fois pour répondre aux questions.

→ Discutez avec vos collègues, comparez vos réponses.

→ Regardez la vidéo complète pour vérifier vos réponses.

## II. Fiche réflexive Les formes de travail : études de physique-chimie

### Réflexion : Les formes de travail : études de physique-chimie

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

5. La vidéo *Les formes de travail : études de physique-chimie* a une particularité, car nous avons deux personnes qui parlent. Réfléchissez, puis cochez la réponse qui représente mieux la situation :

- ( ) Chaque personne donne des informations différentes sur le même sujet.
- ( ) Les deux personnes donnent des informations complémentaires sur le même sujet.

6. La durée de la vidéo (16 min) a été un problème pour vous ? Expliquez :

7. Expliquez si et comment l'établissement des objectifs d'écoute vous a aidé dans le processus de compréhension du document :

8. Qu'est-ce que la vidéo aujourd'hui vous a permis de comprendre ? Numérotez de 1 à 6 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 6 moins important)

- ( ) L'établissement des objectifs d'écoute
- ( ) La connaissance du sujet
- ( ) La répétition des informations
- ( ) La division du processus d'écoute
- ( ) La discussion avec les collègues

( ) La contextualisation

( ) Autres \_\_\_\_\_

### III. Síntese Les formes de travail : études de physique-chimie Synthèse 4

Com a atividade *Les formes de travail : études de physique-chimie*, nós percebemos quatro fatores que podem auxiliar no processo de escuta de um documento oral afim de compreendê-lo:

- percebemos que objetivos de escuta podem ser diferentes dos objetivos de compreensão
- percebemos que estabelecer objetivos de escuta pode nos ajudar a direcionar nossa atenção
- percebemos que a duração do documento não é necessariamente um fator de dificuldade
- percebemos que a repetição de informações e exemplos podem nos auxiliar no processo de compreensão

Com esses quatro fatores em mente, compare suas respostas com corrigé da atividade *Les formes de travail : études de physique-chimie*. Você ficou satisfeito com sua compreensão? Nos conte sua experiência respondendo às perguntas da enquete, abaixo:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo *Les formes de travail: études de physique-chimie*? Lembrando que 1 indica pouco satisfeito e 5 indica totalmente satisfeito.
- Como estabelecer objetivos de escuta ajudou na compreensão do vídeo *Les formes de travail: études de physique-chimie*?
- Como a repetição das informações ajudou na compreensão do vídeo *Les formes de travail: études de physique-chimie*?
- Como os exemplos ajudaram na compreensão do vídeo *Les formes de travail: études de physique-chimie*?

## APÊNDICE G - ATIVIDADE COURSE ENREGISTRÉ 1 – GESTION DE PROJETS 1

### I. Fiche de compréhension Cours enregistré 1 – Gestion de projets 1

#### Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension

#### Cours enregistré 1 – Gestion de projets A

##### Pré-écoute

Observez attentivement la distribution des informations à l'écran, discutez avec vos collègues, puis répondez :

- Quel est le sujet général du document oral que nous écouterons ?
- Comment le sujet sera traité dans ce cours ?
- Avez-vous déjà eu des cours à propos de ce sujet ? Si oui, dans quel domaine ?
- Que savez-vous à propos de ce sujet ?

#### Guide de compréhension

##### Pour une compréhension globale ...

1. Regardez les parties **1 Présentation**, **2 Historique** et **3 Exemples** une seule fois, puis écrivez un petit paragraphe pour contextualiser la vidéo à partir des informations retenues. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.
2. Discutez avec vos collègues. Dans la contextualisation de vos collègues, il y a des informations que vous n'avez pas comprises ? Si oui, lesquelles ?

##### Pour une compréhension plus détaillée ...

3. Regardez la suite du cours et notez les informations retenues pour chaque partie.

**Attention : vous pouvez regarder chaque partie une fois maximum.**

4 Notion de projet :
5 Production et projet :
6 Périmètres produits et projet :
7 Périmètre produit :
8 Périmètre projet :
9 Du besoin exprimé au produit final :
10 Système d'information :



4. Discutez avec vos collègues et comparez les informations notées
5. Regardez la vidéo complète, pour vérifier vos notes.

## II. Fiche réflexiva Cours enregistré 1 – Gestion de projets A

### Réflexion – Cours enregistré 1 – Gestion de projets A

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

1. Comment vous avez réagi à l'absence de questions précises ?
2. Expliquez si et comment la mise en évidence des unités de sens vous a aidé dans le processus de compréhension du document.
3. Soyez honnête, combien de fois vous avez regardé la vidéo pour noter les informations à propos de chaque unité de sens et pourquoi ?
4. Analysez la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension** et expliquez
  - a. Qu'est-ce qu'est une unité de sens ?
  - b. Comment identifier une unité de sens ?
5. Qu'est-ce que vous a permis de comprendre la vidéo Cours enregistré 1 ? Numérotez de 1 à 7 selon votre perception d'importance. (1 plus important/ 7 moins important)
  - ( ) L'identification des mot-clés
  - ( ) La connaissance du sujet
  - ( ) La notion de transparence entre les langues
  - ( ) Les informations écrites données à l'écran
  - ( ) La discussion avec les collègues
  - ( ) La contextualisation
  - ( ) La mise en évidence des unités de sens
  - ( ) Autres \_\_\_\_\_
6. La durée de la vidéo a été un problème pour vous ? Pourquoi ?
7. Quelles démarches vous avez employé pour comprendre la vidéo Cours enregistré 1 – Gestion de projets A?

### III.Ficha síntese Cours enregistré 1 – Gestion de projets A Synthèse 5

Com a atividade *Cours enregistré 1*, nós trabalhamos três fatores a serem considerados no processo de escuta de um documento oral:

- percebemos que, de modo geral, a introdução da fala dos professores nos ajuda a contextualizar o documento oral (aula)
- percebemos que a noção de unidades de sentido, nesse caso apresentadas por tópicos, nos ajudam a particionar nossa escuta e direcionar nossa atenção de modo a facilitar o processo de escuta de um documento longo
- percebemos que, com a utilização de estratégias, é possível depreender as informações principais com apenas uma escuta

Com esses quatro fatores em mente, compare suas respostas com corrigé da atividade Cours enregistré 1 – Gestion de projets A. Você ficou satisfeito com sua compreensão? Nos conte sua experiência respondendo às perguntas da enquete, abaixo:

- De 1 a 5, o quanto você ficou satisfeito com sua compreensão do vídeo Cours enregistré 1 – Gestion de projets A, lembrando que 1 indica pouco satisfeito e 5 indica totalmente satisfeito.
- Como o *power point* apresentado juntamente com a fala do professor te auxiliou no processo de escuta do vídeo?
- Como facilitamos o processo de escuta de um documento longo?
- O que são unidades de sentido?
- Como a noção de unidades de sentido te auxiliou no processo de escuta do vídeo Cours enregistré 1 – Gestion de projets A?

## APÊNDICE H - ATIVIDADE Cours enregistré 2 – Gestion de projets B

### I.Ficha de compreensão Cours enregistré 2 – Gestion de projets B

#### Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension

#### Cours enregistré 2 – Gestion de projets B

##### Pré-écoute

Qu'est-ce que l'on fait pour écouter et comprendre un document oral ? Faites une description de nos attitudes, comportements et/ou stratégies pour bien comprendre à l'oral".

Pour une compréhension globale ...

- 1.Regardez la vidéo une première fois, puis écrivez un paragraphe pour la contextualiser. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.
- 2.Discutez avec vos collègues. Dans la contextualisation de vos collègues, il y a des informations que vous n'avez pas compris ? Si oui, lesquelles ?

Pour une compréhension plus détaillée ...

- 3.Regardez la vidéo une deuxième fois, puis écrivez un paragraphe pour enregistrer les informations comprises. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.
- 4.Discutez avec vos collègues et comparez les informations notées.
- 5.Regardez la vidéo complète une troisième fois pour vérifier vos notes.

### II.Ficha reflexiva Cours enregistré 2 – Gestion de projets B

#### Réflexion – Cours enregistré 2 – Gestion de projets B

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

- 1.Quels éléments et/ou stratégies vous avez utilisé dans l'écoute de cette vidéo ?
- 2.Soyez honnête, combien de fois vous avez regardé la vidéo pour noter les informations ?
- 3.Quels éléments ont facilité votre écoute ?
- 4.Quels éléments ont difficulté votre écoute ?

5. Expliquez quelles démarches vous avez fait pour écouter et comprendre cette vidéo :

### **III. Ficha síntese Cours enregistré 2 – Gestion de projets B Synthèse 6**

Na atividade de CO baseada no vídeo **Cours enregistré 2 – Gestion de Projet B**, nós fizemos um apanhado das estratégias de CO e outros elementos que são empregados no processo de escuta e compreensão oral.

Agora é com vocês!!! Em grupo, vocês vão construir a ficha Synthèse 6. De forma coletiva, retomaremos os pontos mais significativos para vocês!!

## APÊNDICE I - ATIVIDADE COURS MAGISTRAL THERMODYNAMIQUE

### I.Ficha de compreensão Cours magistral Thermodynamique

#### Pré-écoute : Réfléchissez, discutez avec vos collègues et répondez

1. Dans vos classes expositives à la Poli, qu'est-ce que les professeurs font :
  - Au début du cours :
  - Dans le déroulement du cours :
  - A la fin du cours :
2. En France, quelles sont les caractéristiques principales d'un cours magistral ?
3. Il y a beaucoup de différences entre les classes expositives à la Poli et les cours magistraux français ? Expliquez :

#### Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension

##### Cours magistral Thermodynamique

1. Regardez la vidéo une première fois jusqu'à la minute 2, puis écrivez un paragraphe pour la contextualiser. Vous pouvez écrire en portugais, si vous le préférez.
2. Regardez la vidéo plus une fois jusqu'à la minute 2 et identifiez :
  - la période de l'année :
  - le sujet du cours :
  - les pages correspondantes au sujet :
3. Regardez la vidéo de la minute 2 jusqu'à la minute 4. Le professeur donne quelques informations pratiques liées au développement du cours. Identifiez-les.
4. Regardez la vidéo de la minute 4 jusqu'à la minute 10 et identifiez les points traités.
5. Discutez avec vos collègues, puis comparez vos notes.
6. Regardez la vidéo du début jusqu'à la minute 10 pour vérifier et complétez vos réponses.
7. Réfléchissez : quelles sont les types d'informations données par le professeur dans chaque moment du cours (0min-2min/2min-04min/04min-10min) ?

## II.Ficha reflexiva *Cours Magistral Thermodynamique*

### Réflexion – Cours Magistral Thermodynamique

Après avoir regardé la vidéo et complété la **Fiche d'activité pour l'apprenant : guide de compréhension**, réfléchissez et répondez :

1. Quels éléments et/ou stratégies vous avez utilisé dans l'écoute de cette vidéo ?
2. Soyez honnête, combien de fois vous avez regardé la vidéo pour noter les informations ?
3. Quels éléments ont facilité votre écoute ?
4. Quels éléments ont difficulté votre écoute ?
5. Expliquez quelles démarches vous avez fait pour écouter et comprendre cette vidéo :







**APÊNDICE K - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-DIRIGIDA**

- 1.O módulo atendeu as suas expectativas? Por favor, explique:
- 2.Quais foram os pontos positivos do módulo?
- 3.Quais foram os pontos negativos do módulo?
- 4.Quais foram os aspectos mais significativos para você?
- 5.Você teria sugestões, solicitações ou críticas?
- 6.Em quais aspectos você acredita ter melhorado sua compreensão oral? Por favor, explique:
7. Para você, depois de cursar o módulo de CO, o que é compreender um documento oral?
- 8.Depois de cursar o módulo, o que você faz quando precisa compreender um documento oral?
9. Quais foram as estratégias trabalhadas ao longo do módulo que mais te ajudaram, que você mais empregou, ou que foram mais significativas para você?

## APÊNDICE L - Activité de Lecture: Les études à l'Université

### Les études à l'Université<sup>115</sup>



#### L'université: mode d'emploi

Bienvenue à la fac ! Le monde de toutes les libertés : liberté de venir en cours, d'étudier, de sécher? L'université est un lieu de rencontre et d'ouverture sur le monde. Alors que les écoles chouchoutent et encadrent très bien leurs élèves, la fac permet de se prendre en main et d'organiser ses études et son emploi du temps plus librement. Les formations à la fac et en IUT concernent près de deux étudiants sur trois : présentation des études à la Fac.

#### Les diplômes / organisation des études

Avant 2004 et la réforme LMD, les études à la fac étaient composés de 5 diplômes : DEUG (2 ans) Licence (1 an) la Maitrise (1 an) puis DESS ou DEA en 1 an et enfin Doctorat. Depuis la réforme LMD qui a pour but d'harmoniser les diplômes au niveau européen, il existe maintenant 3 grands diplômes à la fac :

La licence : propose un enseignement généraliste avec certaines options vous permettant de commencer déjà une spécialisation. Se prépare en 3 années d'étude (L1, L2, L3) après le bac (6 semestres).

Le Master : vous permet de vous spécialiser et vous impose un choix final d'orientation très tôt ; requiert 2 années d'études indépendantes (M1 et M2 : 2 X 2 semestres). A la fin d'un M2 (Bac+5 - même niveau qu'un diplôme d'école ou grande école) vous pouvez arrêter vos études à la Fac et trouver un job !

Le Doctorat se prépare en 3 années après un Master mais il est plutôt destiné aux accros des études et aux personnes souhaitant évoluer dans l'enseignement.

Chaque université comprend plusieurs domaines d'enseignements appelés : Unités de formation et de recherche (UFR), qui proposent chacun plusieurs de ces diplômes.

#### Les UE et les crédits ECTS

Attention définition de ces nouveaux mots barbares !

---

<sup>115</sup> Extrait adapté du site LeParisien.com <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/les-etudes-a-l-universite.html>. Consulté le 15/03/2013

Chaque année à la fac est divisée en 2 semestres (octobre à février puis mars à juin). Les semestres sont organisés en Unités d'Enseignements (UE) - A l'université, on ne parle plus de "matières" mais d'UE ! Chaque UE correspond à une matière et possède une valeur définie en crédits européens (30 crédits par semestre). Pour chaque UE validée, vous recevez ces crédits européens capitalisables appelés E.C.T.S. (Européen Crédits Transfer System). Ainsi, si vous souhaitez vous réorienter, étudier ailleurs ou interrompre vos études, vous ne perdez pas ces points déjà obtenu. Donc pour résumer : les UE sont vos disciplines et les crédits votre score à la fin de l'année !

### **Examens et validation des UE (et des crédits)**

2 types d'examens à l'université : le contrôle continu et contrôle final.

Lors des Travaux Dirigés, les étudiants passent régulièrement des interrogations, exposés etc... Selon la méthode des professeurs : ce qui constitue le contrôle continue. Puis en fin de semestre les partiels viennent clôturer les cours d'amphis par des examens finaux où tous les élèves ont le même examen. Limiter l'échec : c'est aussi l'un des principaux objectifs de la réforme LMD. Dans tous les cas, une session de rattrapage est prévue à l'issue du second semestre. Les étudiants qui ont réussi au moins 70 % de leurs UE peuvent s'inscrire en deuxième année et pourront valider les UE manquantes plus tard. Les autres doivent redoubler. Mais ils n'ont pas tout perdu : toute UE décrochée est définitivement acquise.

### **Définitions de quelques abréviations universitaires :**

**Bac** : Baccalauréat est l'examen que les lycéens en France passent en terminal pour pouvoir aller dans l'enseignement supérieur.

**UE** : Unités d'Enseignements - A l'université, on ne parle plus de "matières" mais d'UE !

**ECTS** : Européen Crédits Transfer System. Pour chaque UE validé vous recevez des crédits valables dans toute l'Europe !

**UFR** : Unité de Formation et de Recherche: en clair l'université est divisée en différentes sections d'enseignements. Chaque section représentant une ou plusieurs matières s'appelle un UFR.

**1. Lisez attentivement le texte, puis répondez aux questions suivantes :**

- a. D'après vous, quel est le sujet principal du texte ?
- b. Pourquoi la réforme LMD a été réalisée ? Quels sont les changements installés par cette réforme ?
- c. Expliquez, avec vos propres mots, qu'est-ce que sont les UE et les ECTS.
- d. Comment les étudiants sont évalués dans les facultés françaises ?
- e. Selon le texte, quel est l'avantage de ce genre d'évaluation ?
- f. Quel est l'avantage de cette réforme pour un étudiant qui n'a pas réussi la moyenne ?

**2. A partir de votre lecture, résumez les informations principales de chaque partie du texte :**

## **ANEXOS**

ANEXO A - TERMO DE PARTICIPAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO: AUTORIZAÇÃO PARA COLETA E USO DOS DADOS .....	382
ANEXO B - FICHAS SÍNTESE PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES.....	383
ANEXO C - Exemplo de atividade FOU – MANGIANTE; PARPETTE, p. 83 .....	386
ANEXO D - Exemplo de atividade FOU – MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 113 .....	387
ANEXO E - Exemplo de atividade FOU - CARRAS; GERWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 19 ..	388
ANEXO F - Exemplo de atividade FOU. PARPETTE; STAUBER, 2014, p. 17-18 .....	389

## **ANEXO A - TERMO DE PARTICIPAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO: AUTORIZAÇÃO PARA COLETA E USO DOS DADOS**

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de doutorado que se desenvolverá durante a disciplina FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia por meio do módulo de formação à compreensão oral.

Integrando este estudo, você permite a utilização dos dados produzidos ao longo da formação.

Você tem o direito de recusar sua participação a qualquer momento da pesquisa, sem que haja prejuízos pessoais.

1.Objetivo do estudo: Visando promover a discussão em torno do ensino-aprendizagem da competência de compreensão oral no contexto acadêmico, o desenvolvimento deste modulo tem por objetivo identificar e analisar estratégias de ensino e de aprendizagem que facilitem a construção de sentido, bem como o impacto de intervenções pedagógicas no processo de compreensão.

2.Procedimentos: Os participantes responderão a questionários escritos, realizarão as atividades desenvolvidas no contexto da disciplina e responderão a entrevistas realizadas no contexto da disciplina.

3.Vantagens: As vantagens são concernentes a formação ligada ao desenvolvimento da competência de compreensão oral.

4.Riscos: Nenhum.

5.Direitos: Os participantes poderão sair deste estudo sem qualquer prejuízo pessoal relacionado ao desenvolvimento da disciplina.

6.Compensação financeira: Não há compensação financeira.

7.Utilização dos dados: Os dados obtidos neste estudo serão utilizados para fins científicos, respeitando as prescrições éticas das pesquisas concernentes a seres humanos.

8.Confidencialidade: Amostras dos resultados deste estudo poderão ser utilizadas em publicações e/ou apresentações em congressos científicos sem divulgar a identidade dos participantes ou violar seus direitos.

### **Dados da Pesquisadora**

Nome : Hyanna C. D. Medeiros

Instituição: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH – USP

Orientadora: Heloisa Brito de Albuquerque Costa

Nível: Doutorado

## ANEXO B - FICHAS SÍNTESE PRODUZIDAS PELOS PARTICIPANTES

### a. Synthèse 6 – Produzida pelo Grupo 1

- Identifier le sujet du document oral
- Utiliser ton connaissances antérieures
- Faire attetion aux informations écrite et aux images
- Trouver des mot-clés
- Faire attention aux mots transparents
- Faire attention aux articulations du discours pour comprendre l'idée de la phrase
- Établir des objectifs d'écoute
- Faire attention aux exemples

### b. Synthèse 6 – Produzida pelo grupo 2

- Identifier le sujet du document oral
- Utiliser ton connaissances antérieures
- Faire attetion aux informations écrite et aux images
- Trouver des mot-clés
- Faire attention aux mots transparents
- Faire attention aux articulations du discours pour comprendre l'idée de la phrase
- Établir des objectifs d'écoute
- Faire attention aux exemples

### c. Synthèse 6 – Produzida pelo Grupo 3

Début: (avant de l'écoute)

- Contexte
  - Titre
  - Le lien du document
  - La durée
  - Lire les questions du document
- Pendant la première:
- Mots clés Le sujet générale
  - Éléments visuels (images)

- Identifier la transparence entre les langues (mots similaires)
  - Répondre les questions générales
  - Le lien ou il parle
  - Prendre des notes
- Pendant la deuxième:
- Les informations spécifiques, comme nombres
  - Confirmer les informations de la première fois
  - Faire un résumé du document

#### **d. Synthèse 6 – Produzida pelo Grupo 4**

Les premières chose pour la compréhension orale est la discussion sur le context de la video, la compréhension de sujet de la video ou document orale et la lecture de la partie écrite.

Pour la compréhension orale dans le premier écoute est nécessaire fair une compréhension globale, avec les mots clés, qui parle et la façon dont les gens parlent.

Pour la compréhension détaillé est important avoir notes a chaque partie du video

Rédigez des notes en portugais pour ne pas laisser passer des parties importantes de la vidéo.

#### **e. Synthèse 6 – Produzida pelo Grupo 5**

Antes de tudo, a melhor forma para começar um documento oral é ter sabe qual tema será abordado e, se possível, já ter visto algo sobre o tema antes.

Como o segundo nem sempre é possível, ajuda, se houver um guia de compreensão, ler as perguntas do dia de compreensão para criar uma ideia mais madura sobre o tema do documento. Isso é importante pois, não estando em um meio completamente novo, é mais difícil se perder na explicação e, se caso isso ocorre, é mais fácil se encontrar. Após isso é bastante aconselhável realizar uma escuta inicial focando apenas na compreensão geral e buscando encontrar as palavras chave e as unidades de sentido, essas servem tanto para resumir o conteúdo quanto para facilitar a próxima etapa. A próxima etapa é a compreensão detalhada que deve ser realizada na segunda vez que se escuta o documento oral.

Nessa etapa, como estamos buscando por detalhes, não é raro nos depararmos com uma palavra ou expressão fora do nosso vocabulário, para isso podemos usar a similaridade entre as línguas (tomando cuidado com os falsos cognatos) e o contexto em que essas expressões estão



inseridas. Finalmente escutamos o documento mais uma vez em posse de nossas anotações para podermos checar se houve algum engano ao longo da atividade de compreensão.

## ANEXO C - Exemplo de atividade FOU – MANGIANTE; PARPETTE, p. 83

<b>Rappels des contenus traités, annonces des contenus à venir</b>	<b>Fiche étudiant</b>
<p><b>Introduction</b></p> <p>Presque tous les enseignants commencent leurs cours en rappelant ce qu'ils ont traité dans le cours précédent, et annoncent ce qu'ils vont traiter dans les cours du jours ou un peu plus tard.</p> <p>Ces informations permettent de faire le lien entre les différentes séances.</p> <p>Selon les situations et les habitudes des enseignants, ces rappels et annonces prennent des formes différentes, longues ou courtes, avec des expressions claires ou au contraire plus difficiles à repérer.</p> <p>Les activités de cette séquence vous permettront de vous habituer à ces différentes formes de rappels et d'annonces.</p>	
<p><b>Activité 1</b></p>	
<p>En écoutant, lisez cette transcription d'un début de cours d'<i>Économie et finance internationale</i>, et soulignez les expressions qui indiquent qu'il s'agit d'un rappel du cours précédent.</p> <p><b>Extrait A</b></p> <p>mardi dernier / on a commencé à étudier euh les différents compartiments ou les différents segments hein du marché des changes // on avait vu le marché au comptant hein / je vous rappelle que le marché compt au comptant / c'est le segment du marché des changes où s'effectuent les transactions qui sont en fait / délivrées euh / immédiatement, c'est-à-dire que // on livre la devise deux jours ouvrés plus tard / donc c'est une transaction qui est quasi immédiate / en fait / donc ça c'était le marché au comptant // et on avait commencé / on avait commencé à présenter / rapidement les marchés dérivés // alors les marchés dérivés / c'est le compartiment le plus récent euh // du marché des changes / puisque c'est un compartiment qui apparait dans les années quatre vingt (80) // donc c'est un compartiment récent / sachant qu'il existe beaucoup de marchés dérivés qui ne sont pas sur les marchés des changes / bien entendu hein y a beaucoup beaucoup de marchés dérivés / en France pensez aux monnaies pour MATIF / euh / notamment pour les marchés actions hein / euh / les marchés dérivés hein / je vous l'avais dit / ce sont des marchés de contrats hein ça c'est important / ce sont des marchés de contrats / et la valeur des contrats qui sont échangés sur les marchés dérivés dépend / de ce que l'on appelle le sous-jacent / donc dépend du support / qui a servi à l'élaboration de ces contrats</p> <p>alors / pour le marché des changes / bien entendu / les options de changes / par exemple / les contrats d'option vont dépendre de l'évolution des taux de change sur les marchés comptants / on en était resté là //</p>	

## ANEXO D - Exemplo de atividade FOU – MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 113

Méthodes de travail	Fiche étudiant										
<p><b>Introduction</b></p> <p>D'une discipline à l'autre, les méthodes de travail peuvent être différentes. Elles ne sont pas toujours expliquées par les enseignants qui pensent que les étudiants doivent savoir organiser leur travail eux-mêmes. Pour vous qui venez d'un autre système universitaire, il peut être très utile de savoir ce que les enseignants attendent de vous.</p>											
<p><b>Activité 1</b></p> <hr/> <p>Un enseignant de droit explique les compétences et le travail qu'il attend des étudiants.</p> <p>1. Récapitulez les compétences sollicitées et complétez le tableau suivant.</p>											
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="240 1113 831 1167">Attentes de l'enseignant</th> <th data-bbox="831 1113 1426 1167">Explications détaillées</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="240 1167 831 1223">Exigence 1</td> <td data-bbox="831 1167 1426 1223"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1223 831 1279">Exigence 2</td> <td data-bbox="831 1223 1426 1279"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1279 831 1335">Prérequis 1</td> <td data-bbox="831 1279 1426 1335"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1335 831 1397">Prérequis 2</td> <td data-bbox="831 1335 1426 1397"></td> </tr> </tbody> </table>		Attentes de l'enseignant	Explications détaillées	Exigence 1		Exigence 2		Prérequis 1		Prérequis 2	
Attentes de l'enseignant	Explications détaillées										
Exigence 1											
Exigence 2											
Prérequis 1											
Prérequis 2											
<p>2. Relevez les expressions soulignant le caractère obligatoire des demandes de l'enseignant: .....</p>											
<p><b>Réflexion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ces exigences vous semblent-elles proches de ce que vous imaginiez ou sont-elles très nouvelles pour vous?</li> <li>- Pensez-vous qu'elles soient faciles à mettre en application pour vous? Certaines vous paraissent-elles plus difficiles que d'autres? Que pourriez-vous faire pour être capable de répondre à ces attentes?</li> </ul>											

**ANEXO E - Exemplo de atividade FOU - CARRAS; GERWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 19****Introduction**

En début d'année, les étudiants sont invités à une réunion d'information au cours de laquelle l'enseignant responsable leur explique comment se passera leur année de cours. Cela permet de comprendre le fonctionnement de l'université et l'organisation générale des cours.



Vous allez écouter quelques passages d'une réunion de rentrée de première année. Vous y trouverez différents types d'informations concernant les services administratifs, les inscriptions, le site de l'université, le calendrier universitaire, les examens, ainsi que des conseils pour communiquer à l'université.

**Activité 1 - Les services de l'université**

Écoutez ce premier extrait de la vidéo 1 et répondez aux questions.

1. L'enseignante se présente. Quelles informations donne-t-elle?

.....

2. Relevez les informations données sur les différents services:

- le secrétariat
- le service de la scolarité
- le service des relations internationales.

**ANEXO F - Exemplo de atividade FOU. PARPETTE; STAUBER, 2014, p. 17-18****Activité 1 - Les services de l'université**

Écoutez ce premier extrait de la vidéo 1 et répondez aux questions.

1. L'enseignante se présente. Quelles informations donne-t-elle?

.....

2. Relevez les informations données sur les différents services :

- le secrétariat
- le service de la scolarité
- le service des relations internationales.

*Lorsque vous aurez fini, consultez dans le DVD le corrigé 1 et la transcription de la vidéo 1.*

**Activité 2 - Communiquer à l'université**

Pour communiquer à l'université, le plus simple et efficace est d'utiliser l'e-mail. Vous pouvez écrire à un enseignant, un responsable, au secrétariat, dans les situations suivantes : signaler une absence, changer de groupe de travaux dirigés (TD), demander où se situe un cours sur le Web étudiant, éventuellement signaler un retard dans la préparation d'un exposé...

Écoutez ce deuxième extrait de la vidéo 1 et répondez aux questions :

1. L'enseignante parle de codes à respecter pour écrire à un enseignant. Pouvez-vous en faire la liste?

