

# O ENSINO DA COMPREENSÃO ORAL EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA FRANCESA

DOI: 10.47677/gluks.v24i2.457

Recebido: 15/06/2024

Aprovado: 04/11/2024

RODRIGUES, Larissa Ferreira<sup>1</sup>  
MEDEIROS, Hyanna<sup>2</sup>

**RESUMO:** No cenário brasileiro de pesquisas, notamos uma necessidade científica e didática para uma contínua discussão sobre a oralidade nas aulas de línguas estrangeiras, quanto ao francês. Diante dessa conjuntura macro e pensando, especificamente, na compreensão oral em língua francesa, este trabalho tem como objetivo situar-se no espaço de reflexões sobre o ensino da compreensão oral em francês com objetivo universitário (FOU), reconhecendo o lugar dos gêneros de textos orais nessa prática languageira. Discutimos sobre a internacionalização e o seu papel na instauração desse campo no estudo das línguas e na formação inicial de professores. Dialogamos com Bronckart (2022[2023]), Machado (2002) para falar de gêneros e formação de professores; partimos de uma conceitualização da escuta e compreensão oral (Lhote, 1995; Carrette, 2001) para abordar o trabalho de exploração de documentos orais por meios de estratégias (Oxford, 1993; Cornaire, 1998) e quanto ao ensino de FOU trazemos Mangiante e Parpette (2011). Sob os moldes de uma pesquisa qualitativa e de um estudo de caso, analisamos os processos de concepção e de elaboração de materiais didáticos, no nível do trabalho prescrito e real e, como resultados, apontamos para a necessidade de alinharmos conhecimentos pontuais, disciplinares e comuns, sobre a escuta e as práticas sociais que se estabelecem nessa modalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação inicial de professores, Compreensão oral, Língua francesa, Universidade, Gêneros de textos.

## Introdução

No âmbito da formação inicial de professores de línguas estrangeiras, estamos sempre refletindo sobre materiais didáticos, reconstruindo e adaptando dados que compõem os planos de aula de nossos professores em formação. Conforme as demandas languageiras de compreensão e de produção orais, escritas e/ou multimodais, planejamos nossas ações para didatizar os objetos a serem ensinados. Esses objetos podem ser provenientes da gramática da

---

<sup>1</sup> Larissa Ferreira Rodrigues é graduada, mestre e doutora pela Universidade Federal do Ceará e atualmente é professora do curso de Letras da Universidade Federal do Piauí.

<sup>2</sup> Hyanna Medeiros é graduada, mestre e doutora pela Universidade de São Paulo e atualmente é professora contratada do Departamento de Letras Modernas na mesma instituição.

língua, de textos de situações reais ou não, da fonologia, da cultura, etc. Além disso, outros elementos envolvem essa dinâmica, como prescrições, pautadas em documentos para guiar o agir dos professores, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL, 2001) e concepções de línguas e de metodologias.

Trata-se de um conjunto de elementos que podem ser apreendidos e utilizados pelo professor para dar contornos mais reais ao ensino e à aprendizagem da língua, pautados em dadas situações de interação. De um lado, temos conhecimentos do domínio sobre a língua e, de outro lado, temos conhecimentos metodológicos para ensiná-la. Compreender e utilizar as estratégias e as concepções que podem perfazer esse caminho da transposição didática é um conhecimento complexo que vai depender, muitas vezes, de processos de apropriação nas instâncias da sala de aula pelo professor em formação.

Sob essa ótica, as orientações teórico-metodológicas do Francês para Objetivo Universitário - FOU (Mangiante; Parpette, 2011), uma declinação do Francês para Objetivo Específico - FOS (Mangiante; Parpette, 2004), configuram-se como contribuição para a formação de jovens professores, pois, baseando-se na análise de necessidades oriundas das situações de interação alvo, oferece ferramentas para elaboração de cursos mais significativos. A partir dessas ferramentas o professor em formação pode desenvolver um olhar crítico-reflexivo sobre a seleção, didatização e emprego do material pedagógico.

Como afirmado anteriormente, é com base nas demandas languageiras que surgem as necessidades e, nesse sentido, diversos trabalhos desenvolvidos no campo da Didática das Línguas Estrangeiras (DLE) apontam que a compreensão oral é negligenciada, sendo pouco ou inadequadamente trabalhada em contextos pedagógicos, mesmo tendo influência no próprio processo de aprendizagem da língua estrangeira e constituindo uma das necessidades primeiras desse processo (Oxford, 1993; Field; 2009; Vandergrift; Goh, 2009).

No que concerne o ensino-aprendizagem da língua francesa em contexto universitário, didáticos e especialistas em FOU apontam que grande parte das vivências acadêmicas é constituída por situações de recepção auditiva de informações em aulas expositivas próprias ao contexto francês, os chamados *Cours Magistraux* (Carras, 2010, 216; Mangiante; Parpette, 2011).

Nesse contexto, nossa discussão tem o objetivo de refletir sobre materiais didáticos elaborados para um curso de língua francesa em contexto universitário oferecido no âmbito da Rede Andifês Idiomas sem Fronteiras (IsF) e com vistas à formação para compreensão oral.

Nossa motivação principal advém da observação das lacunas existentes no que concerne à problematização da compreensão oral na aula de francês (Medeiros, 2017; 2023) a partir da constatação de que, em muitos casos, as atividades com tal finalidade acaba sendo configuradas como avaliativas (Vandergrift; Goh, 2009) e em pouco contribuem para a construção ou transposição de um comportamento de compreensão (Gremmo; Holec, 1990; Lhote; 1995) em língua estrangeira.

Tais ausências também tem efeitos sobre o modo como jovens professores elaboram e conduzem atividades de escuta em sala, pois, pela falta de abordagem crítica, acabam adotando determinadas práticas de forma quase intuitiva e reproduzindo certas soluções pedagógicas vivenciadas e/ou observadas ao longo de seus percursos de aprendizagem da língua francesa ou de formação para a docência sem, contudo, discriminar os documentos explorados ou as situações de comunicação visadas (Medeiros, 2017).

Na universidade, lugar onde políticas linguísticas e de internacionalização são prioritárias para mobilidade acadêmica, bem como para outras ações elementares com vistas aos letramentos acadêmicos e científicos (Cristóvão *et al.*, 2020; 2021), abordar documentos orais a serem didatizados a partir do reconhecimento das características dos textos pode contribuir mais efetivamente para o trabalho voltado para a compreensão. Sobre essa questão, autores apontam que, embora a compreensão tenha por objetivo a (re)construção de sentido, depreender características da forma favorece a seleção de documentos e elaboração de atividades de exploração mais significativas (Parpette, 2008; Bouchannouche; Parpette, 2018).

Apoiadas nessa conjuntura, com ênfase na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, dedicamos esse espaço à compreensão oral na aula de língua francesa em contexto universitário, lembrando que esse percurso passa por práticas sociais que se atualizam em textos situados sociodiscursivamente. Assim, iniciamos nosso artigo com o conceito de internacionalização nas instituições de ensino superior. Em seguida, nos situamos com relação à formação inicial de professores de francês, quando assumem o papel social de estagiário-professor<sup>3</sup>, e suas dimensões nos planos do ensino como trabalho, dos saberes docentes e do agir professoral, ao ensino de francês no meio universitário e com objetivos específicos. Passamos por noções sobre a compreensão oral e, ancoradas em tais informações,

---

<sup>3</sup> Sabemos que há, em algumas universidades participantes da Rede Andifes IsF, alunos dos cursos de Letras que cumprem seus estágios de regência nas salas de aula do IsF. Portanto, adotamos, neste trabalho, o uso do termo estagiário-professor, considerando que o professor IsF pode estar também em situação de estágio obrigatório na sua instituição.

desenhamos a metodologia e apresentamos as análises. Nas considerações finais, apontamos alguns caminhos para uma didatização mais específica e estratégia de ensino da compreensão oral de textos.

### **O conceito de Internacionalização**

O aumento da circulação de pessoas pelo mundo é uma das bases da globalização e, como aponta Anastácio e Campos (2016), redefiniu os valores das instituições de ensino superior e do próprio estudante universitário, pois estabelecer relações e ter experiências internacionais passou a ser considerado um importante marcador de desempenho.

Esse processo globalizado de aproximação de contextos acadêmicos trouxe consigo o conceito de internacionalização como forma de designar uma reorganização do ensino superior visando instaurar relações entre instituições de diferentes países. Contudo, para Knight (2005), existe certa incongruência no uso do termo uma vez que seu emprego pode designar diferentes ações, como:

- Mobilidade acadêmica discente e docente;
- Colaboração internacional em pesquisas e no ensino;
- Oferecimento da educação (local) a outros países (estrangeiros) por meio da abertura de filiais, por exemplo;
- Elaboração de currículos que compreendam uma dimensão internacional, intercultural ou global;
- Estabelecimento de “transações de tipo comercial no ensino superior” (Knight, 2005, p. 2).

Para a autora, esses diferentes empregos podem ser agrupados em três blocos: intercâmbio e parcerias; empreendimentos comerciais; projetos de desenvolvimento. Ao diferirem, esses usos refletem as apropriações por parte dos países que o empregam e, assim, abrem espaço para discussões com vistas a uma melhor ilustração do que, de fato, ele designa.

Nesse sentido, é importante considerar que, de acordo com De Wit (2013), o conceito de internacionalização abarca fatores sociais e econômicos e é apontado como uma estratégia de melhoria para a educação e para a pesquisa. Já Anastácio (2014), de forma mais generalizada, aponta que internacionalização diz respeito aos efeitos da globalização no ensino superior.

Para além do fomento às discussões em pauta, políticas de incentivo à internacionalização do ensino superior promoveram o aumento da mobilidade de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação brasileiros. Um exemplo concreto de políticas com tal finalidade é o lançamento, em 2020, do *Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional com foco na Pós-graduação Stricto sensu* (DRI-Capes) que auxilia gestores acadêmicos a

"estabelecer metas e recursos específicos para seus Programas de Pós-graduação Stricto sensu, monitorando seu desempenho em direção à aquisição da maturidade em nível internacional com vistas a ser a sua, reconhecida como uma Universidade de Classe Mundial." (DRI- Capes, 2020, p. 6)

Esse guia traz uma visão amplificada de internacionalização brasileira que, não restrita à mobilidade acadêmica, enfatiza o desenvolvimento de projetos cooperativos e o acesso a bases tecnológicas, destacando as relações internacionais como meio para inovação e desenvolvimento das áreas de conhecimento.

A mobilidade é apenas uma das estratégias constituintes da internacionalização, no entanto sua relevância é inquestionável (Stallivieri, 2004) e pode ser exemplificada por meio de diferentes programas governamentais que, entre outras ações, implementam financiamento de bolsas, viabilizando períodos de estudos em Instituições de Ensino Superior (IES), tais como<sup>4</sup>:

- O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC/PG), cujo primeiro edital foi lançado em 2020, promove mobilidade de tipo *IN*, quando estrangeiros chegam às instituições brasileiras (Lima; Maranhão, 2009). Trata-se de uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e contempla estudantes de países com os quais o Brasil tem acordo de cooperação educacional ou cultural.
- Os programas Capes/Brafagri, Capes/Cofecub, Capes/Brafitec e Capes/Print que, a partir de cooperação com diferentes instituições, promovem missões internacionais de tipo *OUT*, que consiste no envio de estudantes, professores e pesquisadores brasileiros para o exterior (Lima; Maranhão, 2009)

---

<sup>4</sup> Informações sobre os programas de bolsas para mobilidade acadêmica são de acesso público e podem ser obtidas em <https://www.gov.br/capes>.

Consequentemente, a partir dessas ações efetivas, a mobilidade acadêmica assume destaque, pois se tornou mecanismo acessível de formação acadêmica e profissional. Nesse contexto, no qual se busca promover colaboração entre instituições de ensino superior, diálogo entre pesquisadores e facilitar a divulgação das pesquisas realizadas em diferentes países, comunicar-se em outras línguas tornou-se um imperativo e, conseqüentemente, discussões e iniciativas concernentes ao ensino e à aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Brasil foram colocadas em pauta.

Ao tratar especificamente da mobilidade acadêmica de envio, é necessário sublinhar que a questão do idioma é apontada como um dos principais motivadores (Stallivieri, 2004) e, ao mesmo tempo, considerada como um obstáculo a ser transposto (Anastácio; Campos, 2016). Em se tratando de inserção no contexto de ensino superior estrangeiro, a dimensão linguageira é parâmetro essencial, uma vez que todas as situações às quais os alunos serão confrontados perpassam pela linguagem (Mangiante; Parpette, 2011, p. 18).

O ensino e a aprendizagem de LE tomam, então, novos contornos a partir dessas demandas que exigem práticas específicas por parte dos professores, capazes de conduzir o aprendente por um percurso significativo de ensino e de aprendizado com foco na sua inserção nas IES em países estrangeiros.

No caso deste trabalho, abordamos a formação do jovem professor para atuar em contextos de preparação para mobilidade acadêmica e atender às demandas decorrentes da mobilidade de envio.

### **Formação de jovens professores de língua francesa**

Não é de hoje que o Idiomas sem Fronteiras (IsF) se consolidou como um espaço de formação continuada para professores em início de profissionalização nas universidades brasileiras. Desde a sua criação, em 2012, quando ainda compunha ações instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), pesquisas contínuas e recentes trazem essa confirmação (Albuquerque-Costa *et al*, 2011, 2024) e reforçam o que fazemos no domínio do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira com objetivos universitários. O programa, em sua versão mais atual, foi estabelecido enquanto Rede IsF e é vinculado, de maneira autônoma, às Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), e se propõe a, como citado no item 2 da

resolução 01/2019, “fortalecer as ações de internacionalização e formação de professores de língua estrangeira nas universidades”.

No caso deste trabalho, o FOU vem se instaurando como uma referência na formação inicial desse professor IsF, estagiário pertencente aos Cursos de Letras. É, muitas vezes, no âmbito do IsF onde acontece o primeiro acesso à sala de aula, na posição de professores. Podemos falar em uma formação voltada para vários letramentos, nesse contexto professoral (Leurquin, 2008), que se inicia quando lançamos, nas IES, editais para selecionar os estagiários-professores, bolsistas remunerados ou não. Nesse espaço, os candidatos se inscrevem, participam das seleções, planejam suas primeiras aulas e inauguram suas trajetórias docentes.

Formamos, portanto, o professor de língua francesa para um agir de linguagem específico que se constrói em interações próprias do *métier*. Esse momento que é a base de suas futuras ações, seja no campo metodológico, seja no teórico, é marcado pelo que conhecemos como *agir professoral* que se trata do “conjunto das ações verbais e não verbais preconcebidas, ou não, que um professor realiza para transmitir e comunicar saberes ou um poder-saber “a um dado público em um dado contexto” (Cicurel, p. 45, 2011[2020]). Essa prospecção pode ser atemporal e flagra *saberes a ensinar e saberes para o ensino*, marcados por elementos da ordem dos conteúdos sobre um dado objeto a ser ensinado e da ordem metodológica, como estratégias para ensinar esse mesmo objeto.

Como sabemos, esse agir do professor em formação inicial traz em sua essência marcas de ações inéditas, às vezes, jamais realizadas, ou de ações conflituosas, que competem entre dois espaços: o do trabalho planejado e o do trabalho real em sala (Machado, 2002; Saujat, 2002). Essa instância do agir de linguagem, do âmbito professoral, é observada através de atividades de planejamento e de interações didáticas em sala de aula e permite, tanto aos formadores, quanto aos estagiários-professores em construção da profissão, a reconfigurar suas práticas para formação e para o ensino e a aprendizagem da língua, respectivamente.

Apoiadas nessas condições teóricas, como já citado, procuramos retornar a algumas questões provenientes de um curso presencial ofertado em caráter extracurricular, em uma universidade pública do Nordeste brasileiro, para o ensino de compreensão oral sob a perspectiva da língua francesa em contexto universitário. Acessamos instrumentos para a compreensão das práticas planejadas e reais, como a ementa e os materiais didáticos elaborados em situação de estágio com fins de reflexões para a ampliação das relações entre a

formação para o ensino da compreensão oral em língua francesa, tratada no reconhecimento de gêneros de textos.

Entendendo que a noção de texto, *grosso modo*, diz respeito a “toda produção verbal situada, seja oral ou escrita” (Bronckart, p. 50, 2022[2023]) e que está inserido em um gênero, ela é oportuna para que o professor de francês, em formação, possa conceber suas ações, baseadas também nos gêneros como instrumentos para o ensino e para a aprendizagem da língua em foco.

Algumas pesquisas trazem em seu escopo o trabalho com gêneros em língua estrangeira, no Brasil. Mas há ainda o que investigar sobre a oralidade, compreensão e produção, nesse âmbito, notadamente, do francês e de suas ramificações, implicando nos letramentos acadêmicos-científicos e professorais.

### **FOS/FOU e a compreensão oral em contexto acadêmico**

No campo da Didática das Línguas Estrangeiras (DDL), o Francês para Objetivo Específico (FOS) está inserido nos domínios do Francês Língua Estrangeira (FLE). Contudo, os distanciamentos são estabelecidos na medida em que o propósito do FLE é atender a necessidades variadas de uso da língua por meio de formações generalizantes e extensivas. 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).

No caso do FOS, o foco das formações é direcionado por objetivos específicos e necessidades a serem atingidos em um curto espaço de tempo, ou seja, o tempo dedicado ao ensino e à aprendizagem é limitado por uma série de questões institucionais e/ou pessoais. As propostas de formação são pautadas em objetivos específicos estabelecidos a partir da análise de necessidades do público concernente e estão estreitamente relacionadas às situações de comunicação nas quais esses sujeitos utilizarão a língua francesa. Desse modo, 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 1:



**Quadro 1 – Distinção entre Francês Geral e FOS**

| <b>Francês geral</b>                              | <b>Francês para Objetivo Específico</b>                       |
|---|---|
| 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 e 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.

Ainda podemos nos situar com relação ao Francês para Objetivo Universitário (FOU) que constitui um campo de estudos, cujas reflexões tangem as especificidades linguísticas e socioculturais do contexto acadêmico. Nesse sentido, uma formação FOU visa 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 que parte de suas orientações metodológicas:

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>5</sup> (Mangiante; Parpette, 2011, p. 5)

Como mencionamos anteriormente, o contexto acadêmico é exigente em termos linguísticos, pois solicita proficiência em todas as situações com as quais o aprendente poderá ser confrontado. 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;

<sup>5</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)

- 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>6</sup> (Bouchet, 2018, p. 68).

Dentre as situações de uso da língua em contexto acadêmico, é possível destacar a compreensão oral como fator que impõe dificuldades aos estudantes não-nativos, pois:

- Grande parte das situações de comunicação configuram-se na recepção de informações orais, além da quantidade de créditos dedicados aos *Cours Magistraux* (CM) (Carras, 2010; Mangiante; Parpette, 2011; Bouchet, 2018);
- Durante os *Cours Magistraux* há uma grande quantidade de novos conhecimentos dispendidos, juntamente com uma grande quantidade de referências desconhecidas. Somam-se, ainda, 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 (Altet, 1994)

Esses dois pontos principais imputam, segundo Bouchard, Parpette e Pochard (2005) um duplo e simultâneo papel, pois estão em situação de aprender ao mesmo tempo a língua e os conteúdos disciplinares (Carras, 2016). Dessa relação surgem dificuldades consideráveis relacionadas à compreensão oral dos CM.

Desse modo, em contextos de preparação para mobilidade, é latente a necessidade de se ensinar a compreensão oral em sua situação mais recorrente, isto é, nas aulas expositivas (Mangiante, Parpette, 2011; Bouchet, 2018). Para tal, é necessário abordar o CM a partir de suas características composicionais com intuito de promover uma formação cultural, discursiva e linguística e de auxiliar os estudantes no processo de desenvolvimento de competências universitárias através de atividades de CO.

---

<sup>6</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)

## **A compreensão oral e o trabalho pedagógico implicado**

*Compreender* resulta de diferentes processos cognitivos desencadeados pelo sujeito a partir da escuta ou leitura de enunciados (Cuq, 2003). Professores e aprendentes apontam maior conforto ao trabalhar a compreensão em língua estrangeira em ambiente pedagógico a partir de gêneros de textos escritos, mesmo quando esses são considerados autênticos e utilizados em níveis iniciantes. Entendemos que o caráter estático do texto escrito permite ao aprendente ter maior consciência das suas ações durante o processo de leitura e, essa maior possibilidade de manipulação do texto confere ao leitor certa margem de controle (Parpette, 2008).

Com relação à compreensão oral, esses processos são desencadeados por estímulos sonoros que são discriminados e interpretados pelo ouvinte de modo a compreender essas cadeias sonoras enquanto palavras dotadas de sentido, considerando o vocabulário, as estruturas gramaticais, ele interpreta modulações sonoras. Essa fugacidade característica do oral (emissão/recepção imediatas) dificulta a escuta, pois deixa pouca ou nenhuma margem para manipulação do material por parte do ouvinte (Parpette, 2008). Esse caráter fugaz do oral pode ser um dos geradores de ansiedade quando da compreensão a partir de gêneros orais, principalmente, quando comparamos com as práticas de leitura adotadas em sala.

Ouvir é atividade natural, claro que desconsiderados problemas auditivos, e pode ser involuntária. Contudo, a escuta, com vistas à compreensão, é prática engajada e orientada por objetivos (Lhote, 1995; Carette, 2001; Cuq, 2003). De acordo com Gremmo e Holec,

Não escutamos por escutar, mas para atingir um objetivo, para satisfazer uma necessidade extra comunicativa (argumentar seus conhecimentos, guiar sua ação, agradecer-se...). Assim, nós escutaremos o rádio e, no rádio, o boletim meteorológico para saber se devemos pegar um guarda-chuva, por exemplo. (Gremmo; Holec, 1990, p. 4)<sup>7</sup>

“Escutar, a habilidade linguística mais fundamental, que pode ser ensinada e que deve ser um foco claro da instrução em sala de aula”<sup>8</sup> e uma das funções do 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 (Oxford, 1993, p. 205).

---

<sup>7</sup> Tradução própria. No original: On n’écoute pas pour écouter mais pour atteindre un objectif, pour satisfaire un besoin extracomunicatif (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>8</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. (Oxford, 1993, p. 205)

Trabalhar a compreensão oral deve considerar a orientação das operações a serem realizadas pelos aprendentes, pois apenas elaborar questões com vistas a depreender informações do que está sendo escutado serve apenas ao propósito de testar a compreensão oral. 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 avaliações de habilidades auditivas. Nesse formato, os momentos de compreensão oral contribuem apenas para aumentar a ansiedade dos aprendentes.

De acordo com Cornaire (1998), é importante mostrar aos aprendentes ouvintes que existem diferentes formas de contornar uma dificuldade, como estratégias de contexto linguístico, por exemplo, que auxiliam na compreensão do sentido de uma dada palavra. Esse trabalho pode ser concretizado por meio de intervenções pedagógicas quando:

- 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>9</sup>

Essa abordagem da compreensão oral em sala de aula, que apresenta procedimentos metodológicos que auxiliam no desenvolvimento da escuta de forma sistemática e orientada, é nomeada como projeto de escuta, apresentado como um ciclo que deve ser repetido com variação das atividades para que o ouvinte tenha a oportunidade de experimentar novas estratégias de escuta (Rost, 2002).

John Field (2009), apresenta uma segmentação 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;

---

<sup>9</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.

jogada final; os alunos olham para a transcrição (Field, 2009, p. 17 – Grifos do autor)<sup>10</sup>

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 o projeto se concretiza. As questões direcionam a atenção dos ouvintes para determinados aspectos, explicitando os objetivos a serem atingidos durante o processo de escuta dos gêneros de textos orais.

Um trabalho de cunho formador para a escuta e compreensão oral é uma das proposições do IsF-Francês que, em suas ementas, explicita abordagens voltadas para o desenvolvimento de estratégias.

Nesse sentido, é necessário introduzir essa forma de abordar o trabalho com a CO para professores em formação, além de abordar critérios relativos à seleção de documentos a serem explorados em cursos FOU. Em trabalho recente, Medeiros (2023) aponta vantagens na associação das teorias relativas ao trabalho voltado para a CO e o FOU, destacando o engajamento dos ouvintes quando da escuta de documentos que trazem informações significativas para sua integração em contexto universitário alvo. Esses documentos selecionados devem trazer referências socioculturais próprias às situações com as quais o estudante em preparação para mobilidade será confrontado posteriormente.

### **Percurso metodológico**

Nosso trabalho, de cunho qualitativo, caracteriza-se como um estudo de caso, tendo em vista que nos aproximamos do que afirma Chizzotti (2006) acerca de uma série de pesquisas que geram dados de um caso particular ou de vários casos para que se tenha uma visão sistematizada da experiência e um alcance transformador.

Nestes termos, dentre os diversos cursos extracurriculares para o ensino de FOU ofertados no catálogo do IsF, selecionamos o de compreensão oral em contexto acadêmico. Trata-se de um curso, embora elaborado em Rede nacional na sua concepção, proposto pela coordenação pedagógica e pelo núcleo de línguas e, na nossa discussão, consideramos a oferta de uma universidade pública nordestina, no Brasil. As orientações locais são de professores

---

<sup>10</sup> Tradução nossa. 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)

da área de Letras (português e francês) e tem como princípios as bases da Didática das Línguas, estratégias para o ensino da compreensão oral e o estudo dos textos, retratados pela escola genebrina (Bronckart, 2022[2023]). O curso tem 16 horas, o que corresponde a 1 mês de aula, somando 8 dias de aulas, sendo oferecido 2 vezes por semana. A experiência se dá, geralmente, presencial e/ou on-line, e tem como público-alvo alunos e servidores da universidade, de cursos diversos. Os professores do curso são estudantes do curso de Letras, como citado, em situação de formação inicial.

No que diz respeito aos procedimentos de análises, observamos, inicialmente, a ementa do curso para, em seguida, acessar os materiais didáticos elaborados para o curso de compreensão oral.

O curso chamado “compreensão oral em contexto acadêmico” tem em sua ementa as seguintes informações:

Introdução às questões linguísticas e socioculturais que tangem a compreensão a partir de suportes orais em francês, mais especificamente, o acompanhamento de exposições orais acadêmicas. Introdução às estratégias de compreensão oral com o objetivo de viabilizar e facilitar a construção de sentido e o acesso às informações de uma dada comunicação oral. (IsF, s/d)

Para isso, traz três objetivos que o aluno, ao final do curso, pode alcançar ao frequentá-lo: “1. Identificar os aspectos formais de diferentes gêneros orais que circulam no meio acadêmico; 2. Identificar as estratégias facilitadoras no processo de construção de sentido; 3. Servir-se dessas estratégias para desenvolver um comportamento de escuta ativo e mais autônomo” (IsF, s/d). A primeira observação que podemos fazer para a planificação desse curso é concernente à concepção de texto. Na leitura atenta e inicial desse plano de curso, podemos perceber que não está clara a diferença entre gênero de texto e suporte, o que pode ser percebido na descrição dos conteúdos no quadro 2. Uma vez que os textos são produzidos, neste caso, oralmente, eles podem aparecer em suportes diversos, por exemplo, um *cours magistral* pode ser gravado e levado para aula por meio de um documento de vídeo ou, apenas, de áudio. A situação de interação, o gênero de texto aula, carece de ser compreendida enquanto tal para que o professor possa propor atividades de compreensão oral coerentes com o texto e adequada aos objetivos a serem atingidos.

Como se trata da compreensão oral, entendemos que o professor pode ser orientado com relação a estratégias a serem utilizadas na leitura/escuta dos textos. Os objetivos nos dão esse aporte como indicativo.

O conteúdo programático, segundo o catálogo, é dividido em três partes, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

**Quadro 2 - Conteúdos programados no curso**

| <b>Aspectos Funcionais</b>  | <b>Aspectos Linguísticos</b>  | <b>Aspectos Interculturais</b>   |
|---|---|--|
| <p>Familiarização com competências associadas à compreensão oral voltadas ao reconhecimento de diferentes suportes orais próprios ao meio acadêmico francês.</p> <p>Identificação de aspectos linguísticos e sociolinguísticos específicos de cada suporte oral, bem como dos aspectos transversais que perpassam toda comunicação oral.</p> <p>Familiarização com as estratégias de compreensão oral e seu emprego visando à construção de sentido.</p> <p>Familiarização com objetivos de escuta e gatilhos de atenção.</p> | <p>Familiarização com aspectos formais presentes nos diferentes suportes orais;</p> <p>compreensão e uso das expressões de topicalização das informações;</p> <p>identificação dos tópicos frasais e informações adjacentes;</p> <p>Identificação e uso de expressões de tempo; articuladores lógicos; verbos ou expressões do discurso argumentativo; expressões de causa e consequência; expressões de conclusão.</p> | <p>Familiarização com:</p> <p>Identificação das características específicas e transversais dos suportes orais, sua importância para a cultura de países de língua francesa, mais particularmente, nos contextos de mobilidade acadêmica em que a comunicação oral é veiculada.</p> |

Fonte: Catálogo de curso IsF

Para trabalhar com textos, segundo as concepções adotadas por nós acerca do que é a compreensão oral no contexto FOU e dos gêneros de textos como instrumentos para o agir de linguagem, são necessárias algumas direções, que passaremos à análise dos materiais planejados para o curso selecionado. Nessa etapa, após a leitura do catálogo/ementa do curso, identificamos as possíveis estratégias utilizadas pela professora e dialogamos com o nosso referencial, indicando alguns movimentos necessários para a prática do professor.



## A construção do trabalho para exploração oral de um documento

Como sinalizamos nas seções anteriores, tomamos como objeto de discussão um curso de 16 horas oferecido no âmbito do IsF-Francês com foco no ensino da compreensão oral. Abordaremos a terceira aula do curso em questão de forma detalhada, de modo a identificar as soluções de ensino propostas pelo responsável pelas aulas que, ressaltamos, encontrava-se em formação inicial. Para tal, partiremos do Plano de aula 1, apresentado como aula de introdução ao curso, trazendo análises de informações referenciadas no Plano de aula 2, cujo objetivo foi efetivar as primeiras atividades de CO. Com intenção de preservar seu anonimato, a estagiária-professora em questão será nomeada Marie.

O Plano de aula 1 apresenta a contextualização de uma aula magistral por meio de imagens fixas (capturas de tela) a partir das quais Marie busca sensibilizar seus alunos para uma primeira estratégia facilitadora da CO, a estratégia de antecipação. Percebemos que as características identificadas nas imagens serão comparadas em termos culturais. Esse plano, que corresponderia ao primeiro contato com os alunos em sala de aula, tinha por objetivo introduzir a temática do curso oferecido, como ilustrado no Quadro 3.

**Quadro 3 - Metodologia do plano de aula 1 proposto por Marie**

“Para começar a praticar a compreensão oral e utilizar uma das estratégias, a antecipação, serão apresentadas capturas de telas estratégicas do vídeo (um cours magistral gravado) com o objetivo de fazer os estudantes falarem sobre as características encontradas e comparar os aspectos culturais. A estratégia de antecipação será trabalhada para que os alunos possam utilizar de seus conhecimentos em torno do documento e fazer uma pré-sensibilização”

Fonte: Arquivo pessoal

No quadro 4, reproduzimos a primeira parte traduzida do Plano de aula 2 proposto por Marie. Nele identificamos sua opção de inserir as estratégias de antecipação e inferência, após a primeira aula do curso, como forma de apresentar a noção de estratégias de compreensão oral para seu grupo.

**Quadro 4 - Plano de aula 2 proposto por Marie – Parte 1**

| Objetivo geral                                | Objetivos específicos   | Suportes                                      |
|---|---|---|
| Conhecer duas estratégias de compreensão oral | Aprender a empregar a antecipação e a inferência. Conhecer a importância da <i>prise de notes</i> na compreensão oral | Quadro, <i>powerpoint</i> e material impresso |

Fonte: Arquivo pessoal

A segunda parte do plano de aula foi nomeada por Marie de “funcionamento” (*fonctionnement*) e apresentamos, no quadro 5, a organização de sua aula em tópicos.



### Quadro 5 - Plano de aula 2 proposto por Marie – Parte 2

| Funcionamento   |
|---|
| <p>i .Verificar respostas da atividade depois de assistir ao vídeo.<br/>Analisar as respostas, identificar as dificuldades e as ferramentas que auxiliaram a compreensão do vocabulário e dos verbos anotados.</p> <p>ii .Questionar sobre as estratégias empregadas.<br/>Verificar como e se o mapa mental auxiliou na organização das ideias.</p> <p>iii .Apresentar o powerpoint para introduzir as estratégias de antecipação e inferência e relacionar com as estratégias que eles utilizaram.<br/>Apresentar a <i>prise de note</i> como ferramenta necessária para a aprendizagem da CO e também como método importante na educação francesa e pouco explorada no Brasil.</p> <p>iv .Para ajudá-los a compreender como empregar essas estratégias, trabalhar sobre um novo documento <i>travaux dirigés de Licence 1 en Lettres</i> de modo comparativo com o <i>Cours Magistral</i>.</p> <p>v .Transcrição do vídeo para completar as lacunas.</p> <p>vi .Trabalhar a compreensão oral com apoio do texto escrito e fornecer novas informações sobre o vídeo.</p> <p>vii .Tarefa: assistir novamente ao vídeo com o apoio do vocabulário.</p> |

Fonte: Arquivo pessoal

Observando o tópico (i), sabemos que a aula de Marie tem início com vídeo e perguntas de exploração da compreensão oral, mas é possível identificar que a abordagem inicial por ela realizada focaliza a identificação de vocabulário e o reconhecimento de verbos. Esse tipo de abordagem pode não ser o mais eficiente para iniciantes, pois é preciso levá-los a perceber que a compreensão oral passa pela construção do sentido da mensagem (Cornaire, 1998) e não necessariamente pelo trabalho com elementos linguísticos. Ao menos não no primeiro momento, principalmente quando se trata de uma aula de sensibilização.

Esse sentido pode ser melhor observado quando direcionamos o aluno para o reconhecimento do contexto de produção do texto trabalhado, a partir de perguntas iniciais como *que gênero de texto está em questão nesse momento, do que ele trata, onde o encontramos, quem o produz/produziu etc.* Ao analisarmos o contexto físico e sociosubjetivo (Bronckart, 2022[2023]) em que esse texto foi produzido, reconstruímos a cena da produção oral, permitindo ao aluno a escuta atenta e a suposição de ideias acerca do texto para o desenvolvimento de sua proficiência oral na língua de referência. Esse direcionamento inicial corresponderia à fase de pré-escuta do documento.

No âmbito acadêmico, vários indícios contextuais, por mais que o aluno não tenha tido nenhum contato prévio com a cultura estrangeira, o que acontece algumas vezes, podem ser cruciais para a leitura/escuta da situação comunicativa denotada no texto, pois a sua vivência, mesmo em língua local, pode ajudá-lo a interagir com o texto em sua modalidade, primariamente, oral. Explicamos o termo primário partindo do ponto de vista de que,

atualmente, muitos textos orais são apresentados combinados com a modalidade visual, o que o torna multimodal (Kress e van Leeuwen, 2006). Essa faceta contribui também para a compreensão da situação.

Retomando o Quadro 5, um aspecto interessante é a introdução das estratégias de antecipação e inferência no tópico (iii) associado à *prise de notes*, uma técnica francesa de registros de aulas. Seu plano não fornece maiores informações de como essa primeira aproximação será realizada de fato. Já no tópico (iv), Marie aponta para o emprego de um segundo vídeo indicando uma intenção comparativa entre os dois vídeos explorados.

Vale ressaltar que Marie, além de engajar seu público por meio do interesse na temática (Mangiante; Parpette, 2011), optou por tais vídeos, com exemplos de *travaux dirigés* e de *cours magistraux*, que mostram particularidades do contexto acadêmico francês decorrentes desses gêneros. A estagiária-professora destinou, inicialmente, três aulas para cada gênero citado e a justificativa para sua decisão está reproduzida no quadro 6:

#### **Quadro 6 - Metodologia do plano de aula 2 proposto por Marie**

“O vídeo será trabalhado, discutido e comparado ao vídeo da aula magistral já assistido: as diferenças com relação aos alunos, aos professores e à dinâmica apresentada. Os estudantes vão apresentar suas impressões e vamos observar as definições de cada gênero para compreender o seu funcionamento”.

Fonte: Arquivo pessoal

Com relação aos vídeos selecionados, no primeiro, com 25 minutos de duração, um professor está em sua sala de aula magistral em um anfiteatro fazendo análise de livros didáticos. Ao selecionar o vídeo em questão, Marie demonstra clareza na escolha do documento, pois o professor, ao fazer análise dos materiais, traz algumas questões referentes ao emprego de estratégias. Ademais, por meio de sua escolha, é possível abordar as diferentes modalidades de curso que, em certa medida, poderiam ocasionar dificuldades para estudantes em mobilidade. Contudo, Marie não detalha o uso do vídeo, se utilizou apenas alguns trechos ou se apresentou a atividade de exploração da compreensão oral referente ao conteúdo do vídeo, sugerindo, assim, ter feito uma discussão oral e empregado o registro escrito para o trabalho linguístico. Diante disso, entendemos que a escolha do documento foi adequada, pois traz elementos socioculturais do contexto acadêmico francês, mas o modo como os enunciados foram apresentados sugerem que aspectos discursivos constituintes das aulas magistrais não foram explorados

A partir do tópico (v), Marie passa a recorrer ao uso de texto escrito para explorar os vídeos trabalhados. No quadro 7, reproduzimos o detalhamento proposto por ela:

### **Quadro 7 - Metodologia do plano de aula 2 proposto por Marie**

Os estudantes receberão a transcrição do vídeo com lacunas para completar. As palavras a serem escritas vão ter palavras do vocabulário apresentado no vídeo, mas não somente deste material. O objetivo é trabalhar a compreensão oral com o apoio da escrita e também dar novas informações sobre o vídeo”.

Fonte: Arquivo pessoal

A partir dos registros obtidos por meio de seu plano aula, é possível inferir que Marie, enquanto estudante de letras em formação inicial, confere importância ao ensino de estratégias de compreensão (Oxford, 1993; Cornaire, 1998). Sugerindo ter abordado as duas estratégias em questão de forma teórica, ela não desenvolveu o uso da antecipação e da inferência de forma prática e, desse modo, apesar de levar seu público a tomar conhecimento de possíveis procedimentos adequados à escuta, esses procedimentos não foram integrados a uma exploração didática que os levasse, de fato, a um possível reemprego em situações de escuta diversas (Vandergrift; Goh, 2009). Essa dimensão prática poderia ter sido abarcada por enunciados que evidenciassem o uso das estratégias em questão no momento da escuta.

No entanto, suas escolhas referentes às temáticas a serem abordadas em preparação para mobilidade acadêmica podem ser apontadas como adequadas, pois as diferentes modalidades de aula constituem assuntos significativos nesse contexto (Mangiante; Parpette, 2011).

Nesse sentido, entendemos que uma formação com teor prático, que explicita procedimentos facilitadores da compreensão oral e o modo de emprega-los pedagogicamente, poderia auxiliar Marie na elaboração de intervenções no tocante à exploração de documentos orais por meio de estratégias, contribuindo para seu percurso enquanto futura professora. Ademais, a forma de abordar o vídeo, exposta nos Quadros 5 e 7 (transcrição, texto escrito e lacunas), pode sugerir uma necessidade relativa à formação para reconhecimento do que é um gênero de texto oral, o que poderia contribuir para suas escolhas quando da elaboração de questões com foco na CO, pois o tipo de questão/enunciado a ser proposto (Medeiros, 2017) também está relacionado às características composicionais do texto.

### **Algumas considerações**

As pistas e os direcionamentos aqui discutidos podem nos servir para fomentar reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de língua francesa na Linguística Aplicada e em

um domínio mais específico, o FOU. Ainda que o FOU seja um campo bastante pontual, convém explorá-lo. Por isso, focalizamos a compreensão oral como uma das vias de acesso a esse contexto linguageiro oportuno e centrado na universidade, mas não restrito a ela, tendo em vista que a instituição de ensino superior, onde o sujeito aprende enquanto estudante e se forma como professor, abarca conhecimentos de ordem do cotidiano. Esses conhecimentos ordinários também podem influenciar nas suas práticas e, desse modo, aproximar os saberes de referência e disciplinares dos saberes comuns é um caminho necessário para o professor de língua francesa em formação.

Nossas reflexões nos permitem evidenciar que é necessária uma prática mais esclarecida e específica do que é ensinar a compreensão oral, quais são suas estratégias e, sobretudo, quais textos, no meio universitário, podemos selecionar. O trabalho empreendido fomenta esse processo e abre a porta para outras dimensões ensináveis da língua, em foco, para o agir do professor em meio acadêmico, sobretudo, se pensarmos nesse percurso desde a formação inicial.

## Referências

ALBUQUERQUE-COSTA, H. *Programa Idiomas sem Fronteiras Francês. Reflexões e experiências de ensino e formação de professores no contexto da internacionalização das universidades brasileiras*. Org. Albuquerque-Costa, Heloisa; Zanini, Mariza Pereira, São Paulo: FFLCH, 2024.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. *Formation des enseignants à la démarche du français sur objectif universitaire*. Org. Albuquerque-Costa, Heloisa e Parpette, Chantal. Série enjeux, 4. São Paulo : Humanitas ; Paulistana : AUF, 2011.

ALTET, M. Le cours magistral universitaire : un discours científico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche & Formation*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 35-44, 1994.

ANASTÁCIO, T.P.Z. *Circulação internacional de estudantes dos cursos de graduação: o caso Unicamp*. 2014. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ANASTÁCIO, T.P.Z; CAMPOS, C.B.G. Qualificação profissional por meio de experiência cultural internacional: estudantes de uma universidade canadense em uma universidade de Campinas – SP. In. MAZZA, D. ; NORÕES, K. *Educação e migrações internas e internacionais: um diálogo necessário*. Paco Editorial, Jundiaí. 2016

BOUCHANNOUCHE, L. PARPETTE, C. La modélisation, une démarche pour le développement des compétences rédactionnelles. In: *Cultures éducatives, plurilinguisme et littérature*. 2018. p. 54-68 ISSN 4433-1122. Disponível em : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/199119>. Acesso em: mai. 2024

BOUCHARD, R; L PARPETTE, C; POCHARD J-C. Le cours magistral et son double, le polycopié : *relations et problématique de réception en L2*. 2005. Disponível em

[https://www.researchgate.net/publication/47390038\\_Le\\_cours\\_magistral\\_et\\_son\\_double\\_le\\_polycopie\\_relations\\_et\\_problematique\\_de\\_reception\\_en\\_L2](https://www.researchgate.net/publication/47390038_Le_cours_magistral_et_son_double_le_polycopie_relations_et_problematique_de_reception_en_L2). Acesso em: mai. 2022.

BOUCHET, K. *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique: les apports du baladeur et des stratégies*. Thèse Doctoral (2018).

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Fábio Delano Carneiro Vidal, Lena Lúcia Espíndola Rodrigues Figueirêdo, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Fatiha Dechicha Parahyba, Juliana Alves Assis e Celso Fraga da Fonseca. Fortaleza: Parole et vie, 2022 [2023].

CARRETTE, E. « 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.

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. (2010). Disponible em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533688>. Acesso em: fev. 2024

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. . Disponible em: <http://journals.openedition.org/rdlc/817> ; DOI : 10.4000/rdlc.817. Acesso em: abr. 2019

CICUREL, Francine. *As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues e Antônio Felipe Aragão. Fortaleza: Parole et vie, 2011[2020].

CORNAIRE, C. *La compréhension orale*. Paris : CLE International, 1998.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia; VIGNOLI, Jacqueline. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. *Horizontes*, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e 020012, 2020. DOI:10.24933/horizontes.v38i1.869. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/869>. Acesso em: mai. 2024.

CUQ, J.P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE Iternacional, 2003

Diretoria de Relações Internacionais/ Capes. *Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional com foco na Pós-graduação Stricto sensu*. 2020. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020>. Acesso em: jan. 2024

DE WIT, H. Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*, n. 70, p. 6-7, 2013.

FIELD, J. *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press, 2009.

GREMMO, M.-J. et HOLEC, H. La compréhension orale: un processus et un comportement. In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Le Français dans le Monde. Février – Mars. Paris: Hachette, 1990.

KNIGHT, J. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In: DE WIT, Hans *et al.* (Ed.). *Higher education in Latin America: The international dimension*. The World Bank, 2005.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *The Grammar of Visual Design*. Taylor & Francis e-Library, 2006. 2nd ed.

LEURQUIN, E. V. L. F. O relatório de observação como um viés de acesso para o ensino e aprendizagem de língua materna. in: MATTES, M. G. e THEOBALD, P. Theobald. (Org.). *Ensino de línguas: questões práticas e teóricas*. Fortaleza: Edições UFC, v. 2, p. 57-80, 2008.

LHOTE, E. *Enseigner l'oral en interaction*. Percevoir, écouter, Comprendre. Hachette, 1995.

LHOTE, E. Pour une didactologie de l'oralité. *Éla: Études de linguistique appliquée*, v. 3-4, n. 123-124, p. 445-453, 2001. DOI: <https://dx.doi.org/10.3917/ela.123.0445>.

LIMA, M.C.; MARANHÃO, C. M. do S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Revista Avaliação*, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In DIAS, Reinildes *et al* (Orgs). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 99-122.

MACHADO, Anna Rachel. *Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar*. Scripta, v. 6, n. 11, p. 41, 28 out. 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12448/9763>. Acesso em: abr. 2024

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

MEDEIROS, H. *O ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.8.2017.tde-07082017-194408. Acesso em: 2024-11-01.

MEDEIROS, H. *Ensino-aprendizagem da compreensão oral: comportamento de escuta, estratégias e formação em Francês para Objetivo Universitário na área de Engenharia*. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. doi:10.11606/T.8.2023.tde-14052024-103128. Acesso em: 2024-11-01.

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)

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>

REDE ANDIFES IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. *Catálogo de cursos*. Compreensão oral em contexto acadêmico. s/d.



ROST, M. Listening tasks and language acquisition. In: *JALT*, 2002, Shizuoka. University of California, 2012, p. 18-28. Disponível em: <https://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>. Acesso em: jun.2023.

SAUJAT, Frédéric. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In *O ensino como trabalho*. (Org.) Machado, Anna Rachel. Londrina: Eduel, 2004.

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>.

STALLIVIERI, L. *Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

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.

VIGNOLI, Jacqueline; FERRARINI-BIGARELI, Marlene; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. Letramentos acadêmicos: repertórios de percepções e experiências prático-investigativas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 37, n. 3, 2021. DOI: 10.1590/1678-460x202155381. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bMphZ3X3KrmCjKGRts6cBch/?lang=pt>. Acesso em: jun. 2024.

### **L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION ORALE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE: DES IMPLICATIONS POUR LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUE FRANCAISE**

**RÉSUMÉ:** Dans le contexte de recherche brésilien, nous constatons un besoin scientifique et didactique d'une discussion continue sur l'oral dans les cours de langues étrangères, notamment en ce qui concerne le français. Compte tenu de cette situation macro et d'une réflexion spécifique sur la compréhension orale en français, ce travail vise à se situer dans l'espace de réflexions sur l'enseignement de la compréhension orale en français sur objectif universitaire (FOU), et remarque la place des genres de textes oraux dans cette pratique langagière. Nous discutons de l'internationalisation et de son rôle dans l'implantation de ce domaine dans l'étude des langues et dans la formation initiale des enseignants. Nous avons dialogué avec Bronckart (2022[2023]), Machado (2002) pour parler des genres et de la formation des enseignants ; concernant la compréhension orale, nous avons fait une conceptualisation concise de la compréhension oral (Lhote, 1995; Carrette, 2001) pour aborder le travail d'exploitation pédagogique du supports oraux par des stratégies (Oxford, 1993 ; Conaire, 1998); par rapport à l'enseignement du FOU, nous apportons Mangiante et Parpette (2011). À l'aide d'une recherche qualitative et d'une étude de cas, nous analysons les processus d'élaboration et de préparation d'un matériel didactique, au niveau du travail prescrit et réel et, comme résultats, nous soulignons la nécessité d'associer les connaissances spécifiques et disciplinaires et de la vie courante sur l'écoute et les pratiques sociales qui s'établissent dans cette modalité.

**MOTS-CLÉS:** Formation d'enseignants, Compréhension orale, Langue française, Université, Genres de textes.