



Preparação para mobilidade acadêmica: práticas plurilíngues em formação para compreensão oral em francês na Escola Politécnica da USP

Preparation for academic mobility: plurilingual practices in training for oral comprehension in French at the Polytechnic School of USP

Hyanna MEDEIROS*^{ID}

Anderson Lucas da Silva MACEDO**^{ID}

RESUMO: 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 discente enviado para a França (Traldi; Medeiros; Martins, 2023). É nesse contexto que este trabalho se insere, focalizando a problemática da compreensão oral (CO) em Francês para Objetivo Universitário (FOU) na área da Engenharia, com vistas à preparação de estudantes da Escola Politécnica da USP para a integração em IES francesas. O referencial teórico se fundamenta em estudos concernentes à internacionalização (Knight, 2003; 2005; 2020; De Wit, 2013), ao plurilinguismo e translinguagem (Beacco; Byram, 2003; Garcia; Wei, 2014), à compreensão oral (Lhote, 1995; Cornaire, 1998; Rost, 2011; Oxford, 1993; Field, 2008, Vandergrift; Goh, 2009) e ao FOU (Mangiante; Parpette, 2011). Buscou-se (i) identificar práticas empregadas pelos estudantes em preparação para mobilidade quando da compreensão a partir da recepção auditiva e (ii) analisar os efeitos da sensibilização ao uso de recursos facilitadores da compreensão, em especial com relação ao desenvolvimento do comportamento de escuta por meio de práticas translíngues. As contribuições deste trabalho estão associadas à preparação linguística e sociocultural para mobilidade, demonstrando a pertinência de se considerar práticas didático-metodológicas concernentes ao ensino-aprendizagem da CO na elaboração de cursos FOU, bem como ao potencial da conscientização de estratégias com vistas à (re)construção e transposição do comportamento de escuta em língua estrangeira, fomentando a autonomia do sujeito ouvinte frente a situações de recepção auditiva.

Palavras-chave: Internacionalização. Plurilinguismo. Translinguagem. Mobilidade acadêmica. FOU.

ABSTRACT: At the University of São Paulo (USP), the French language holds a significant position in the process of internationalization due to numerous agreements with French

* Doutora pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora contratada do Departamento de Letras Modernas na mesma instituição. hyanna.medeiros@gmail.com

** Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é pesquisador pós-doutorando pela mesma instituição, sendo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). andersonlucasm@gmail.com

Higher Education Institutions (HEIs) and the substantial number of students sent to France (Traldi; Medeiros; Martins, 2023). This work is situated within this context, focusing on the issue of listening comprehension (LC) in French for Academic Purposes (FAP) in the field of Engineering, with the aim of preparing students from USP's Polytechnic School for integration into French HEIs. The theoretical framework is based on studies related to internationalization (Knight, 2003; 2005; 2020; 2011; De Wit, 2013), multilingualism and translanguaging (Beacco; Byram, 2003; Garcia; Wei, 2014), listening comprehension (Lhote, 1995; Cornaire, 1998; Rost, 2011; Oxford, 1993; Field, 2008, Vandergrift; Goh, 2009) and FAP (Mangiante; Parpette, 2011). The objectives were (i) to identify practices employed by students in preparation for mobility when listening for comprehension and (ii) to analyze the effects of sensitization to the use of facilitative comprehension resources, particularly regarding the development of listening behavior through translanguaging practices. The contributions of this work are associated with linguistic and sociocultural preparation for mobility, demonstrating the relevance of considering didactic-methodological practices concerning the teaching and learning of LC in the development of FAP courses, as well as the potential of awareness of strategies aimed at the (re)construction and transposition of listening behavior in a foreign language, fostering the listener's autonomy in auditory reception situations.

Keywords: Internationalization. Multilingualism. Translanguaging. Academic mobility. FAP.

Artigo recebido em: 31.07.2024

Artigo aprovado em: 21.11.2024

1 Introdução

Enquanto processo, a internacionalização vai além da mobilidade acadêmica (Knight, 2003; 2005; 2020) e diz respeito a busca por promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidade social e reposiciona demandas locais frente à necessidade de inserção em contextos internacionais (Gplies, 2021).

No Brasil, a internacionalização tem sido pauta recorrente no âmbito das discussões relativas ao ensino superior, sinalizando a necessidade de refletir sobre os desdobramentos e efeitos desse processo, e das ações nele implicadas, sobre nossos contextos. As dinâmicas nas Instituições de Ensino Superior (IES) foram alteradas pelo alargamento e pelo aprofundamento das relações transnacionais na medida em que configuram ambientes ricos para troca de conhecimento e práticas acadêmicas. Oportunizar experiências internacionais a pesquisadores, docentes e discentes viabiliza o contato com outras maneiras de fazer, considerar e conceber ciências de

modo a ampliar suas perspectivas e a aprofundar e diversificar a compreensão de seus campos de conhecimento.

Diante desse cenário, discussões sobre o lugar das línguas e culturas nos processos de internacionalização do ensino superior apresentam-se latentes, além da urgência por currículos que abarquem a interculturalidade e o plurilinguismo.

Com o objetivo de contribuir para o debate sobre a preparação para mobilidade acadêmica e suas interações com práticas plurilíngues e translíngues, este artigo, ancorado nas abordagens da linguística aplicada, se insere nas discussões sobre o ensino-aprendizagem de línguas decorrentes dos processos de internacionalização do ensino superior.

Focalizando o ensino da compreensão oral em Francês para Objetivo Universitário (FOU), apresentamos e analisamos um recorte do percurso formativo proposto a estudantes da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Epusp) com vistas à integração em contexto acadêmico francês. A investigação baseia-se em dados produzidos por meio de questionários e entrevista aplicados no segundo semestre de 2020 durante a execução de um módulo de formação¹. O debate abordará, assim, o rigor científico-pedagógico necessário às pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas, destacando as considerações teóricas e práticas que o sustentam.

Para tal, o presente estudo aborda a internacionalização como um processo crucial para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, refletindo a configuração dos

¹ A pesquisa da qual provém os dados aqui apresentados teve início em 2018 e não foi submetida a Comitê de Ética. Por se tratar de uma formação inserida em disciplina acadêmica, não apresentou prejuízos ou riscos para os alunos-participantes que, por sua vez, autorizaram o uso posterior dos dados, de forma anônima, por meio de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os alunos que optaram por não assinar o termo, não tiveram seus dados coletados. Ademais, o “Regimento do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – CEP-FFLCH-USP foi publicado em 12 de outubro de 2020, constituindo um conjunto de decisões norteadoras para pesquisas realizadas a partir da data em questão. A obrigatoriedade de submissão não foi apontada pela instituição como retroativa.

“novos tempos” (De Wit, 2013). Este estudo também destaca a educação plurilíngue, a partir das perspectivas de Beacco e Byram (2003) e Beacco (2005), como um componente central da internacionalização. Tal abordagem reconhece e protagoniza a diversidade linguística e cultural dos estudantes e promove uma abordagem inclusiva e holística para o ensino de línguas. Além disso, a translíngua integra a discussão, desafiando e redefinindo os conceitos tradicionais de uso das línguas (Garcia; Wei, 2014).

Desse modo, as contribuições deste trabalho estão relacionadas à preparação linguística e sociocultural para mobilidade acadêmica, notadamente relativas às práticas didático-metodológicas para abordagem da compreensão oral na elaboração e execução de cursos FOU.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Da Internacionalização: conceito, motivação e demandas

O processo globalizado de aproximação de contextos acadêmicos com vistas a promover trocas entre diferentes países redefiniu as percepções de valor no âmbito universitário, tanto para as IES, quanto para pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação.

Para as IES, estabelecer relações internacionais vem sendo considerado um importante marcador de desempenho e ranqueamento (Stallivieri, 2004; Knight, 2020) e a mobilidade docente e discente tornou-se um recurso para qualificação acadêmica e profissional (Anastácio; Campos, 2016).

Nesse contexto, a partir da necessidade de denominar o movimento de relações estabelecidas entre instituições estrangeiras e seus efeitos na esfera acadêmica, o uso da palavra **internacionalização** tornou-se recorrente. Assim, diferentes pesquisadores (Knight, 2003; 2005; 2020; De Wit, 2013) tomaram o termo internacionalização como objeto de reflexão afim de conceitualizar seu(s), uso(s) de modo a apreender/abarcas essas diferentes realidades às quais ele pode designar.

Buscando uma construção clara do conceito, Knight (2003; 2005; 2020) parte da constatação de que o termo internacionalização é, por vezes, empregado para fazer referência:

- à mobilidade acadêmica discente e docente;
- à colaboração internacional relacionada à pesquisa e ao ensino;
- às formas diversas de oferecer educação a outros países²;
- aos currículos e/ou processos de ensino-aprendizagem que integrem uma dimensão internacional, intercultural ou global;
- aos projetos de desenvolvimento internacional com foco em trocas;
- às transações comerciais no ensino superior.

Para a autora, essas práticas podem ser agrupadas em i. “intercâmbios e parcerias internacionais”, ii. empreendimentos comerciais transfronteiriços” e iii. “projetos de desenvolvimento internacional” (2005, p. 02). Frequentemente, o termo internacionalização é empregado para designar de forma indistinta esses três blocos de atividades que são diferentes entre si. Esse uso indistinto sinaliza, em certa medida, falta de clareza em relação a sua definição enquanto conceito e, diante desses usos, Knight (2005, 2020) discorre sobre a internacionalização da educação enquanto processo que ocorre em diferentes âmbitos e pode ser interpretado e/ou concretizado a partir da **“integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no objetivo, nas funções ou na oferta da educação”** (2003, p. 2 – destaque da autora).

Também considerando influências contextuais, De Wit (2013) esclarece que o conceito de internacionalização, embora recente, passou por reconfigurações de modo a se adaptar às necessidades dos novos tempos. Extrapolando a relação entre nações e ressaltando a consideração de fatores sociais e econômicos, o autor redefine internacionalização como “estratégia para incrementar a qualidade da educação e da pesquisa” (p. 4) e sublinha a relação entre culturas e entre o global e o local.

² Com relação aos arranjos com foco no oferecimento de educação a outros países, a autora cita a implementação de franquias ou filiais.

Knight (2003; 2005; 2020) e De Wit (2013) apresentam nuances quanto aos fatores considerados para elaboração de suas proposições, mas suas conceitualizações apontam a internacionalização como um movimento de resposta às forças exercidas pela globalização no setor educacional.

Diante da discussão construída em torno da internacionalização e da necessidade de uma conceitualização, o Grupo de Pesquisas sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior – GPLIES³, parte de reflexões sobre importantes publicações na área – tais como Hudzik (2011), De Wit (2019) e Knight (2003;2005) – e se posiciona ao elaborar uma proposta conceitual ampla, que agrega diferentes elementos concernentes ao ensino superior:

Internacionalização é um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não acadêmicas que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino. Esse movimento envolve a solidariedade e a colaboração entre os parceiros nacionais e internacionais de forma a permitir um posicionamento decolonial e crítico, reposicionando as demandas locais diante da necessidade de inserção em um contexto internacional (GPLIES, 2021)⁴.

Evidencia-se, nessa definição, a necessidade de inserção em contexto internacional sem deixar de considerar um posicionamento decolonial e crítico quando do estabelecimento das relações de colaboração.

A iniciativa do GPLIES de elaborar uma proposta conceitual não apenas fomenta as discussões acadêmicas em pauta, mas também responde à necessidade de

³ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276>

⁴A definição foi publicada de maneira inédita em: STEFANI, V. C. G. Diversidade cultural da língua espanhola em ações de extensão na pandemia: contribuições para a internacionalização. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 51, n. 2, p. 891-909, ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i2.3284>

refletir sobre os processos de internacionalização do ensino superior decorrentes das políticas de incentivo em curso nos últimos anos no contexto brasileiro.

Como exemplo, podemos citar o Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), inserido no quadro de missões da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com vistas a promover a internacionalização do ensino superior. O PrInt foi implementado em 2017 e alguns de seus objetivos estão relacionados aos planos estratégicos das instituições, à formação de redes de pesquisa internacionais e promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos (Capes, 2017, p. 1).

O programa, que está em diversos estados brasileiros, financia missões de trabalho no exterior a fim de que pesquisadores brasileiros desenvolvam atividades de diferentes ordens em instituições estrangeiras. Além disso, o Capes-PrInt abre editais para que profissionais estrangeiros venham ao Brasil e, assim, colaborem com pesquisas e ensino. As bolsas de doutorado sanduíche e pós-doutorado no exterior também se destacam como uma ação eficaz para internacionalização. Todas essas ações inserem a pesquisa brasileira na comunidade científica internacional e, obviamente, oferecem às instituições de ensino superior condições de aprimoramento da pesquisa e do ensino.

No que concerne à internacionalização em nível de graduação, escopo deste trabalho, apontamos o Capes/Brafitec (Brasil France Ingénieur Technologie), programa que se estabelece na cooperação entre o Brasil e a França por meio de parcerias universitárias e compreende todas as especialidades de Engenharia. Seus principais objetivos são fomentar o intercâmbio apenas no âmbito da graduação entre os dois países e “estimular a aproximação das estruturas curriculares, inclusive a equivalência e o reconhecimento mútuo de créditos”⁵. Atualmente, as bolsas Capes/Brafitec figuram no bloco de modalidades de financiamento à mobilidade discente disponíveis para

⁵ Informação disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em 20 jun. 2024.

graduandos da Epusp, do qual também fazem parte as Bolsas Eiffel, programa promovido pelo Ministério das Relações Exteriores da França, e as Bolsas USP.⁶

Embora seja apenas uma das estratégias constituintes da internacionalização, Stallivieri (2009) destaca a relevância da mobilidade como uma forma de vivência educativa expressiva, principalmente quando se analisam os ganhos individuais adquiridos por meio de experiências internacionais:

É inquestionável o crescimento profissional que cada um adquire com uma experiência internacional [...] A possibilidade de aprender e de adquirir conhecimentos sob outra ótica, tendo a oportunidade de ouvir outras opiniões, presenciar outras manifestações culturais e enriquecer sua capacidade lingüística, seguramente faz a diferença no potencial de conhecimento adquirido (Stallivieri, 2009, p. 35).

Nesse contexto, no qual se busca promover a colaboração entre instituições de ensino superior e o diálogo entre pesquisadores, bem como facilitar a divulgação das pesquisas realizadas em diferentes países, comunicar-se em outras línguas passa a ser um imperativo. Conseqüentemente, discussões e iniciativas concernentes ao ensino e à aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) são colocadas em pauta. Atualmente, devido à necessidade de se preparar estudantes para viver (entenda-se “viver” de uma maneira ampla) em um mundo globalizado, abordar esses temas implica reflexões tangentes à educação plurilíngue. Para além da promoção do estudo de línguas, o plurilinguismo envolve as habilidades de compreender e respeitar diferentes culturas. A próxima seção trará uma breve discussão sobre o assunto, bem como discorrerá a respeito da translinguagem.

⁶ Informação disponível no site institucional da Epusp: <https://www.poli.usp.br/internacional/intercambios-e-procedimentos/bolsas>. Acesso em: maio 2024.

2.2 Da Educação Plurilíngue e da *Translanguaging*

O conceito de plurilinguismo, conforme trazido por Beacco e Byram (2003), refere-se à capacidade de um indivíduo usar mais de uma língua de maneira integrada, flexível e funcional. Mais do que a mera aquisição das regras gramaticais das línguas, a ênfase recai sobre a habilidade de se adaptar adequadamente aos diversos contextos sociolinguísticos e culturais. No texto citado, é apresentado um amplo debate sobre o plurilinguismo como um princípio fundamental nas políticas de educação linguística na Europa, tratando os conhecimentos linguísticos como objetos centrais, além de valorizar a diversidade cultural presente no continente referido. Embora muitos governos europeus já tenham aceitado e integrado a pluralidade linguística em suas políticas educacionais, persiste, na prática, uma desigualdade no tratamento efetivo dessa questão (p. 31).

Beacco (2005) destaca que o plurilinguismo não deve ser confundido com o poliglotismo e acrescenta que o “termo se refere à capacidade dos indivíduos de usar mais de uma língua na comunicação social, independentemente do domínio dessas línguas” (p. 19). O autor ressalta que o repertório linguístico de um indivíduo é altamente diversificado, com línguas adquiridas de diversas maneiras – seja na infância, através de escolarização formal, cursos de línguas ou autodidatismo. A identificação pessoal com a língua também influencia no grau de proficiência e habilidade que o falante possui ao usá-la. Por exemplo, a necessidade de dominar uma língua por razões profissionais pode não ser um motivador ideal para todos os contextos de aprendizagem. O uso das línguas varia amplamente, enquanto uns usam, por exemplo, o francês para estudar, outros o usam para se socializarem ou para trabalhar. Por outro lado, é possível que um grupo de pessoas possua o mesmo repertório linguístico, o que pode ser explicado por razões geográficas, geracionais e históricas.

Piccardo (2003) contribuiu significativamente para o debate do plurilinguismo, argumentando que, na realidade globalizada e internacionalizada em que estamos

inseridos, não podemos “cristalizar” o conceito de proficiência linguística, mas precisamos vê-lo “moldado por competências desiguais e em constante mudança⁷ tanto linguísticas quanto culturais” (p. 600). A autora chama a atenção sobre o impacto que o desenvolvimento do conceito de plurilinguismo trouxe para o ensino de línguas de modo geral na Europa. A autora faz a separação entre multilinguismo e plurilinguismo. O primeiro “mantém as línguas separadas tanto em nível social quanto em nível individual” (p. 601), além de acentuar os diferentes graus de habilidade ou proficiência que os falantes têm. Por outro, o plurilinguismo foca nas inter-relações, nas influências, nas interconexões que as línguas possuem no nível individual. Aqui, a dinamicidade dos usos linguísticos é enfatizada. Tanto a aquisição como a aprendizagem de novas línguas são vistas como processos ativos, reflexivos e não-lineares; cada novo conhecimento linguístico aprendido se conecta ao conhecimento global do indivíduo e modela o repertório linguístico. Conseqüentemente, a ideia de “erro” também é repensada, pois ele é reconhecido como uma etapa natural de um longo processo de interação entre línguas. Aqui o foco não recai sobre o “equivoco” e, sim, sobre a compreensão da mensagem.

Adicionalmente, é relevante considerar o conceito de translanguagem (do inglês, “translanguaging”), que, assim como o plurilinguismo, aborda a integração de competências linguísticas, a valorização da diversidade linguística e o uso múltiplo de línguas em contextos educacionais.

Garcia e Wei (2014) apresentam o conceito de translanguagem como uma perspectiva teórica que expande e redefine o conceito de língua, remodelando a compreensão da bi/plurilinguagem. O presente conceito leva em consideração a

⁷ Ainda neste artigo, a autora mostra brevemente o advento do conceito de plurilinguismo como algo positivo em contraste do que se pensava décadas atrás. No passado, a ideia de purismo linguístico era muito mais influente; a educação bilíngue, por exemplo, era tida como algo desaconselhável e relacionado, inclusive, a problemas psicológicos. Hoje a pluralidade linguística é vista, de modo geral, como um bom atributo. É claro (e autora enfatiza isso) que línguas ou variedade linguísticas das camadas menos favorecidas da sociedade eram consideradas inferiores e não eram alvo da aprendizagem da elite.

complexidade presente nas práticas linguísticas de pessoas bi/plurilíngues (incluindo na educação):

Translinguagem é uma abordagem para o uso da língua, bilinguismo e a educação de bilíngues que considera as práticas linguísticas dos bilíngues não como dois sistemas linguísticos autônomos, como tem sido tradicionalmente o caso, mas como um repertório linguístico único com características que foram construídas socialmente como pertencentes a duas línguas separadas⁸ (Garcia; Wei, 2014, p. 2).

O advento de um conceito como esse também afeta a própria definição de língua, e se afasta das ideias tradicionais de Saussure e Chomsky. Tal necessidade está relacionada ao “novo mundo” cuja relações transnacionais e globalizadas são muito salientes seja através do deslocamento físico de indivíduos ou do descolamento de ideias, línguas, culturas através da internet (Lucena; Cardoso, 2018). Nesse novo mundo, espera-se que as pessoas lidem adequadamente com as diversas variedades linguísticas e com as normas linguísticas plurais. Como consequência, as antigas ideologias de monolinguismo perdem cada vez mais espaço, justamente por não compreenderem a valorização de todos os falares e práticas culturais.

Garcia e Wei (2014) demonstram que a capacidade de utilizar múltiplas línguas deve ser vista como uma habilidade fluida, não segmentada em processos distintos, mas compreendida como um sistema único. Assim, a translinguagem questiona as fronteiras rígidas entre as línguas, por exemplo, o “saber espanhol” e o “saber português” são vistos como práticas interconectadas em vez de separadas. Os indivíduos bilíngues ou plurilíngues são apontados como indivíduos que desenvolvem sua competência performática que os capacita a se comportarem nas mais distintas situações sociais, incluindo o ambiente educacional. Na mesma linha, a

⁸ Tradução própria. No original: “translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages” (Garcia; Wei, 2014, 2).

sala de aula é compreendida como um local onde as práticas translíngues “podem oportunizar práticas de comunicação colaborativas, desde que os alunos/as possam escolher de forma crítica como utilizar seu repertório” (Lucena; Cardoso, 2018, p. 144). A língua é considerada uma prática que se adapta e se molda a contextos sociais e culturais, funcionando como práticas de negociação. Portanto, os falantes multilíngues apresentam um único repertório linguístico que se ajusta às necessidades sociolinguísticas específicas.

2.3 Da metodologia FOU: um recurso na preparação para mobilidade acadêmica

Ao abordar a mobilidade acadêmica de envio sob uma ótica pessoal, ou seja, tomando-a como uma possibilidade de construir conhecimento através de diferentes perspectivas a partir da interação de opiniões e de manifestações culturais, Stallivieri (2009) destaca o ganho linguístico. Para a autora, a questão do idioma seria um dos grandes motivadores dos indivíduos que buscam por experiências internacionais. No entanto, Anastácio e Campos (2016) completam essa percepção apontando a aprendizagem de uma língua estrangeira com vistas à mobilidade como um possível obstáculo a ser transposto.

Em se tratando de inserção no contexto de ensino superior estrangeiro, entendemos que essa dupla percepção com relação ao idioma, enquanto ganho individual e obstáculo, pode ser aproximada dos pressupostos de Mangiante e Parpette (2011). Para esses pesquisadores, 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.

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 administrativos⁹. (Bouchet, 2018, p. 68)

Com relação aos usos da língua, em particular no contexto acadêmico francês, Mangiante e Parpette (2011) destacam a CO, pois grande parte de suas situações de comunicação configuram-se na recepção e compreensão de aulas expositivas, os chamados *Cours Magistraux* (CM).

O CM é modalidade de aula própria à cultura universitária francesa caracterizada por um discurso monologal, denso e contínuo dispendido por um professor durante cerca de quatro horas em anfiteatros. As interações são consideravelmente limitadas, tendo em vista que o também chamado mestre de conferência fala para um público de cem a trezentos estudantes que, por sua vez precisam administrar o volume de informações transmitidas (Bouchet, 2018). Esse formato exige uma reatividade imediata por parte dos ouvintes que pode ser detalhada em 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 abreviação¹⁰ (Bouchard; Parpette; Pochard, 2005, p. 11).

⁹ 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).

¹⁰ 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 acordo com esses autores, a compreensão dos conteúdos (operação cognitiva) é consideravelmente facilitada em casos de proficiência linguística e a familiarização com a modalidade de aula pode contribuir para a organização dessa compreensão (operação estratégica e técnica), uma vez que os conteúdos serão objeto de avaliação.

Sobre essa questão, Parpette (2010) aponta duas frentes de trabalho a serem consideradas: a primeira diz respeito ao progresso do nível linguístico apresentado pelos estudantes que é majoritariamente insuficiente no momento da chegada às instituições; a segunda tange o domínio das situações do contexto acadêmico francês em função do distanciamento entre a cultura universitária desses alunos e a cultura universitária francesa. Essa formação com dupla orientação é o campo de estudo e trabalho do Francês para Objetivo Universitário – FOU (Mangiante; Parpette, 2011).

O FOU é uma declinação da metodologia denominada Francês para Objetivo Específico – FOS (Mangiante; Parpette, 2004) que tem por objetivo dar conta de determinadas situações de comunicação de uma área também determinada ao focalizar as necessidades de um público preciso. A *démarche* FOS está organizada em cinco etapas, a saber: identificar a demanda de formação; analisar as necessidades do público; coletar dados representativos das situações de comunicação do contexto alvo; analisar os dados de modo a identificar aquilo que será empregado na produção de material didático; elaboração das atividades pedagógicas.

A realização dessas etapas com foco em necessidades e objetivos específicos a serem atendidos produzem distanciamentos metodológicos entre o FOS e o Francês Língua Estrangeira (FLE), também nomeado Francês Geral (FG), tendo em vista que nessas formações generalizantes as situações de comunicação e discurso visados são provenientes de experiências sociais corriqueiras. Desse modo, formações em FG não

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.

respondem às necessidades de uma integração adequada, pois não abarcam as especificidades de compreensão e produção orais e escritas determinadas pelas exigências universitárias (Mangiante; Parpette, 2011).

A partir dessas especificidades, na próxima seção abordaremos a compreensão oral, bem como soluções pedagógicas possíveis para seu desenvolvimento em contexto pedagógico.

2.4 Da compreensão oral na preparação para mobilidade

Compreender é a chegada de um percurso iniciado com a recepção de um enunciado (Boyer *et al.*, 1990; Cuq; Gruca, 2009). No tocante à compreensão oral, Lhote (1995) coloca em evidência uma questão importante: escuta (*écoute*) e compreensão (*compréhension*) são etapas desse processo.

A compreensão decorre de um conjunto de “forças”¹¹ que são desencadeadas quando escutamos alguém falar (estímulos sonoros) em condições ideais e, em língua materna, a aquisição desse conjunto de “forças” pode dar a impressão de que a atividade de escuta não é objeto de ensino, 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 outro¹² (Lhote, 1995, p. 42).

¹¹ Com relação ao conjunto de “forças”, Lhote (1995) 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.

¹² 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).

Nessa passagem, a autora trata de contextos naturais de uso da língua, ou seja, não pedagógicos, e salienta a existência de certa confusão entre aprendizagem mediada, quando se ensina a criança a “dizer algo”, e aprendizagem autônoma, quando a criança, observando seu entorno, aprende a escutar e compreender. Ao não apreender as operações realizadas durante a escuta, esses processos autônomos podem ser confundidos com passividade. Sobre essa questão, Gremmo e Holec (1990) apontam que “não progredimos em compreensão oral apenas escutando”¹³ (Gremmo; Holec, 1990, p. 6), pois um “bom ouvinte” lança mão de uma série de conhecimentos durante a recepção oral, salientando, assim, o caráter ativo da escuta.

Em contexto de ensino-aprendizagem de línguas, Oxford considera a escuta como “a habilidade linguística mais fundamental, que pode ser ensinada e que deve ser um foco claro da instrução em sala de aula”¹⁴ (1993, p. 205). Fundamental, pois, ao desenvolver a escuta, o aprendente pode adquirir mais autonomia em seu processo de aprendizagem. Ademais, ouvintes aprendentes esquecem que “pessoas têm dificuldades com a escuta em suas próprias línguas” (Oxford, 1993, p. 206) e tendem ao habitual “compreender tudo”, como se a compreensão total fosse a única possível (Boyer *et al.*, 1990). Ao buscarem a compreensão total, acabam por ser extremamente críticos com seu nível de compreensão, se desencorajam diante de uma palavra desconhecida (Cornaire, 1998) e associam a compreensão do conteúdo da mensagem à capacidade de compreender cada palavra que recebem, sendo esse um “objetivo irreal” (Oxford, 1993, p. 209).

Na mesma linha, Susan Sheeren (1987), Vandergrift e Goh (2009) apontam que, se a escuta não é objeto de instrução clara em sala de aula, o ouvinte aprendente não é iniciado em procedimentos adequados à escuta e as aulas e as atividades de

¹³ Tradução própria. No original: « [...]on ne progresse pas en compréhension orale uniquement en écoutant » (Gremmo; Holec, 1990, p. 6).

¹⁴ 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).

compreensão oral se tornam apenas testes de habilidades auditivas que verificam a quantidade de informações identificadas.

Buscando tratar a escuta, com o objetivo de construção de sentido, como objeto de instrução clara em sala de aula, é necessário mobilizar conceitos recorrentes em diversas pesquisas na área. Com relação a esses conceitos, para os fins deste texto, os resumiremos em **comportamento de escuta e compreensão** (Gremmo; Holec, 1990; Lhote, 1995) **objetivos e tipos de escuta** (Gremmo; Holec, 1990; Lhote, 1995; Carette, 2001;) e **projeto de escuta** (Cornaire, 1998; Rost, 2011)

O **comportamento de escuta e compreensão** é espontâneo em língua materna, mas pode e deve ser reconstruído e transferido para língua estrangeira e, conseqüentemente, ele pode ser modificado. Gremmo e Holec (1990) o conceitualizam, 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.

Dificuldades no processo de compreensão decorrem, na percepção da maioria dos ouvintes aprendentes, de falhas relacionadas ao conhecimento linguístico. No entanto, compreensão ou incompreensão são resultantes de um comportamento qualificado ou não qualificado. A qualificação do comportamento de escuta e compreensão em língua estrangeira pode ser feita pela conscientização de que diferentes conhecimentos podem ser mobilizados com vistas à compreensão de um enunciado.

O conhecimento do código linguístico é apenas um dentre os conhecimentos de diversas ordens implicados no processo de compreensão oral. Gremmo e Holec (1990) os resumem em:

- conhecimentos sociolinguísticos, aqueles que dizem respeito à situação de comunicação;
- conhecimentos sociopsicolinguísticos, 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.

Desse modo, conduzir o ouvinte aprendente para a qualificação de seu comportamento de escuta implica em levá-lo a 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).

A conscientização sobre a mobilização de conhecimentos e realização de operações envolvidos na atividade de escuta pode conferir certo controle sobre os diferentes processos executados durante a escuta/compreensão, pois permite ao ouvinte se servir de determinados recursos de forma consciente. Nessa esteira, Cornaire (1998) salienta que processos controlados configuram estratégias de aprendizagem e escuta¹⁵ que, como apontam Cuq e Gruca (2009), podem favorecer a compreensão parcial ou total, global ou detalhada da mensagem recebida.

Com relação **aos objetivos e tipos de escuta**, entende-se que a escuta é voluntária e motivada por objetivos:

Não escutamos por escutar, mas para atingir um objetivo, para satisfazer uma necessidade extra comunicativa (argumentar seus

¹⁵ Das diversas pesquisas sobre estratégias de aprendizagem e escuta (Oxford, 1993; 2002; Omalley; Chamot, 1990; Rost, 1990; 2011; Chamot, 2004), para efeitos deste trabalho, adotamos a definição de Cornaire (1998) que resume estratégias como etapas executadas de forma consciente para facilitar a aquisição, o armazenamento e a recuperação ou reconstrução de informação.

conhecimentos, guiar sua ação, agradecer-se...). Assim, nós escutaremos à radio e, no radio, o boletim meteorológico para saber se devemos pegar um guarda-chuva, por exemplo (Gremmo; Holec, 1990, p. 4)¹⁶.

A partir dos objetivos estabelecidos, o ouvinte direciona sua atenção e, sobre esse aspecto, Carrete (2001) reforça que escutar de forma orientada é inerente à compreensão. A autora também enfatiza que os objetivos de escuta (por exemplo, escutar para selecionar, para reformular, para fazer ou para aprender) vão, além de orientar a escuta, determinar o tipo de escuta (como escuta global, seletiva ou detalhada) que esse ouvinte poderá realizar.

Estabelecer objetivos e selecionar um tipo de escuta sinaliza que o ouvinte está engajado no processo e, nesse sentido, assume uma postura de escuta ativa. Para Lhote (1995), a escuta é ativa na medida em que ela é consciente, ou seja, quando o ouvinte mobiliza seus conhecimentos e solicita outras competências.

Ouvintes nativos ou não nativos proficientes estabelecem por si próprios seus objetivos ao escutar, os tipos de escuta, as estratégias empregadas. No entanto, o trabalho pedagógico com vistas à compreensão oral deve guiar as operações a serem realizadas e o professor decide, por exemplo, se a escuta será exaustiva ou seletiva, quais serão os objetivos de escuta, quais estratégias ele pretende mobilizar. Esse conjunto de decisões tomado pelo professor é identificado por Cornaire (1998) e Rost (2011) como **projeto de escuta**. Embora haja particularidades entre a elaboração dos dois pesquisadores, ambos o definem como um modo de conduzir a escuta em contexto pedagógico a partir de escolhas relacionadas a elaboração e execução da atividade que devem ser baseadas no documento selecionado, nos objetivos pedagógicos, nos objetivos e características dos aprendentes naquele dado momento.

¹⁶ 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 écouterà 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).

Abordar os momentos de compreensão oral em sala de aula a partir de instruções claras pode, como citamos em seção anterior, “oportunizar práticas de comunicação colaborativas” na medida em que os aprendentes ouvintes são, por meio da conscientização dos elementos nela implicados, conduzidos a mobilizar seu repertório (Lucena; Cardoso, p. 144, 2018), ajustando-o às necessidades sociolinguísticas específicas. Em se tratando do ensino-aprendizagem da CO em FOU, esses ajustes são fundamentais uma vez que as situações de recepção de informações orais são configuradas por um duplo e simultâneo papel (Bouchard; Parpette; Pochard, 2005), pois os estudantes em mobilidade estarão em situação de aprender ao mesmo tempo a língua e os conteúdos disciplinares (Carras, 2016). Nesse sentido, entendemos que a mobilização de práticas plurilíngues e translíngues é profícua quando se pretende qualificar o comportamento de escuta e compreensão do ouvinte aprendente.

Ante o exposto, ressaltamos que ensinar a CO de modo a conduzir o ouvinte aprendente a reconhecer e empregar estratégias de escuta pode ser associado à abordagem plurilíngue e a práticas translíngues na medida em que são incentivados à mobilização de seus repertórios a serviço da construção de sentido, auxiliando-os a perceber que não há necessidade de se paralisar diante de uma palavra desconhecida e que a compreensão ou incompreensão não estão restritas ao conhecimento linguístico.

3 Metodologia

Os dados apresentados neste texto são um recorte do material produzido no quadro de uma pesquisa de doutorado¹⁷ realizada entre 2018 e 2023. A investigação, de

¹⁷ 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. Acesso em: 30 jun. 2024.

natureza qualitativa, filia-se aos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação (Thiollent, 1986).

A produção e coleta de dados foi realizada junto a estudantes inscritos na disciplina *FLM0199 - Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia*¹⁸ no segundo semestre de 2020. Para tal, um módulo de formação nomeado *Compreensão oral em Francês para mobilidade acadêmica para Engenharia*¹⁹ foi elaborado e ministrado pela pesquisadora como parte integrante da disciplina em questão. Vale ressaltar que esse módulo foi integrado à disciplina, pois respondia aos objetivos pedagógicos da professora responsável.

Esse percurso formativo foi constituído por atividades que fomentavam reflexões sobre os procedimentos facilitadores da compreensão, evidenciavam estratégias de escuta, solicitavam registros escritos dessas reflexões aos participantes e foi organizado em três etapas.

A Etapa 1, intitulada Diagnóstico, teve por objetivo caracterizar o perfil dos inscritos na disciplina e identificar suas necessidades relacionadas à CO. Os dados foram obtidos por meio de questionário.

Na Etapa 2, nomeada Intervenções pedagógicas, atividades voltadas à exploração da compreensão a partir de documentos orais foram propostas. Dentre os critérios adotados para a seleção dos vídeos empregados na formação, de modo a aproximá-los das características dos CM, destacam-se as temáticas pertinentes ao contexto acadêmico, o discurso monologal e teor explicativo. Com vistas a qualificar o comportamento de compreensão dos participantes, abordou-se a noção de multimodalidade enquanto elemento que auxilia o processo de compreensão, a noção

¹⁸ 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, com carga horária de 30 horas, totalizando 2 créditos/aula. A disciplina em questão integra o quadro de ações linguísticas associadas ao contexto de internacionalização da Universidade de São Paulo.

¹⁹ Em função do distanciamento social imposto pela pandemia por COVID-19, o módulo foi ministrado à distância, de forma síncrona com o uso da ferramenta de videoconferência *GoogleMeet* e, de forma assíncrona, por meio da plataforma *Moodle*.

de contexto, noção de objetivos de escuta (escuta descendente), a dimensão estática do texto escrito e a dimensão fluida do texto oral, a noção de conhecimento prévio, a noção de palavras-chave, a noção de transparência, a noção de objetivos de escuta, a noção de unidades de sentido e o particionamento da escuta. Ademais, em todas as atividades, os participantes estavam autorizados a responder em português e/ou francês, pois focalizou-se a compreensão dos conteúdos abordados nos vídeos e a mobilização de seus repertórios.

Por fim, a Etapa 3, sob o título (Auto)avaliação, consistiu na avaliação relativa ao curso e autoavaliação relacionada aos pontos específicos tratados ao longo das atividades. Os dados são provenientes de questionário e entrevista semi-estruturada (Ludke; André, 1986).

O recorte aqui estabelecido se justifica, pois nos permitiu fazer considerações sobre o ensino da compreensão-oral em FOU, associando-as a reflexões relativas à abordagem plurilíngue e a práticas translíngues, escopo deste trabalho. Com esse enfoque, selecionamos os registros obtidos por meio das seguintes questões:

- Etapa Diagnóstico (1): respostas às questões: i. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?; ii. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações? e iii. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?
- Etapa (Auto)avaliação do curso (3): respostas às questões: i. Para você, depois de realizar esse curso, o que é compreender um documento oral? e ii. Depois de realizar esse curso, o que você faz quando precisa compreender um documento oral?

Para os fins deste artigo, a comparação entre as respostas iniciais (Etapa 1) dos participantes e seus relatos após o percurso percorrido (Etapa 3) nos permitirá identificar possíveis mudanças em suas impressões diante das situações de escuta e compreensão, bem como indícios de uma possível qualificação do comportamento de

escuta promovidas pelas intervenções pedagógicas propostas ao longo do módulo de formação.

3.1 Participantes

Nem todos os inscritos na disciplina, inicialmente 22 estudantes provenientes das diferentes habilitações da EPUSP, foram considerados participantes. Para selecioná-los, foram adotados dos 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 aplicado na Etapa Diagnóstico, principalmente às questões destacadas no início desta seção;
3. Ter realizado, de forma integral, ao menos cinco das seis atividades propostas na etapa de Intervenções Pedagógicas;
4. Ter realizado a atividade de compreensão *Cours magistral Thermodynamique* da etapa de (auto)avaliação;
5. Ter respondido ao questionário aplicado na Etapa (Auto)avaliação;
6. Ter realizado a entrevista na Etapa (Auto)avaliação;

Desse modo, o Quadro 1 apresenta a composição do grupo de participantes. Para melhor compreensão, esclarecemos que:

- 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 1 – Constituição do grupo de participantes.

Nome	Nível de proficiência declarado				Tempo em semestres	Local
	CO	PO	CE	PE		
Bianca	C1	B2	C1	B2	Superior a 4	Escola de Idiomas
Bruno	B1	A2	B1	A2	4	Escola de Idiomas e Estudos autônomos por aplicativo
Claudio	B1	B1	B1	B1	2	Escola de Idiomas
Diego	B2	B2	B2	B2	Superior a 4	Escola de Idiomas
Caio	A1	A1	A1	A1	1	Escola de Idiomas
Fernando	A2	A2	B1	A2	3	Escola de Idiomas
Gustavo	A1	A1	B1	B1	3	Escola de Idiomas
Heitor	A2	A1	A2	A2	3	Escola de Idiomas
Joaquim	A2	A2	A2	A2	2	Escola de Idiomas
Murilo	A2	A2	A2	A2	2	Escola de Idiomas
Nadia	A2	A1	A2	A1	2	Escola de Idiomas
Vicente	A2	A2	A2	A2	3	Escola de Idiomas
Vinicius	A2	A1	A2	A2	2	Escola de Idiomas

Fonte: Medeiros (2023).

A partir do Quadro 1, constata-se a heterogeneidade do grupo de participantes em termos de nível de proficiência linguística. Como é possível observar, empregou-se a classificação do Quadro Europeu Comum de Referência - QECR (Conselho da Europa, 2001), cujas as escalas (A1, A2, B1, B2, C1, C2) foram previamente explicadas à classe. Ressalta-se que o nível de proficiência foi atribuído por cada participante, configurando uma autodeclaração relativa à percepção individual no tocante às suas formações e experiências em língua francesa.

4.2 Procedimentos de análise

No que se refere às análises, considerando-se que a maior parte dos dados coletados é constituída por textos escritos produzidos pelos próprios participantes e

que o foco deste artigo recai sobre o conteúdo expresso nesses registros, a análise de conteúdo (Bardin, 2011) foi empregada para organizá-los, tratá-los e analisá-los.

Partindo das orientações metodológicas da análise adotada, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- Categoria 1: Comportamento de compreensão inicial (que agrupam os dados produzidos na Etapa 1)
- Categoria 2 : Efeitos da formação desenvolvida sobre o comportamento de compreensão (que agrupam os dados produzidos Etapa 3)

4 Resultados

4.1 Diagnóstico dos comportamentos de escuta e compreensão iniciais

Apesar de heterogêneo em termos de nível de proficiência linguística, como mencionado anteriormente, as respostas dos participantes sugeriram comportamento pouco qualificado, pois destacam emprego de repetições, pausas e da diminuição da velocidade do documento oral no processo de escuta e compreensão, como é possível observar no Quadro 2, mais adiante.

Ademais, o vocabulário desconhecido, velocidade da fala e aspectos fonéticos foram apontados como dificultadores da compreensão em ambos os grupos. Para resolução dessas dificuldades, a tradução, a transcrição ou legenda são os recursos mais mencionados.

A maioria dos participantes não apresentou consciência sobre a CO em termos de conteúdo da mensagem, indicando, também, dificuldade em associar conhecimentos socioculturais às situações de comunicação orais em contexto acadêmico, baseadas, por sua vez, em recepção de informações. Nesse sentido, entendemos 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, (1995), esse esforço concentrado nas

unidades linguísticas, esse esforço para encontrar as palavras, é um dos principais contribuintes para a incompreensão.

Quadro 2 – Respostas dos participantes às questões i. Para você, quais os objetivos de escutar áudios ou vídeos em aulas de língua estrangeira?; ii. Para você, quais os objetivos de escutar áudios, assistir vídeos, acompanhar palestras em situações? e iii. O que você faz quando precisa compreender um documento oral (ex: áudio; vídeo) em francês?

PARTICIPANTE	RESPOSTA
Bianca	i. Habituarse ao ritmo de conversa de nativos e ter ajuda do professor para compreender melhor a língua falada principalmente por conta de <i>liaison</i> .
	ii. Imersão para habituar ao ritmo de conversa de nativos, fixar vocabulário e acostumar com sons
	iii. Se não consigo entender na primeira vez reouço o documento
Bruno	i. Treinar os ouvidos para entender falantes nativos
	ii. Treinar os ouvidos para entender falantes nativos
	iii. Leio perguntas de antemão (se houver) e apenas fico atento para escutar o áudio
Claudio	i. Me familiarizar com a pronúncia de palavras
	ii. Ter mais conteúdo para consumir, seja na internet ou na vida em geral
	iii. Escuto mais vezes
Diego	i. Identificar pronúncias, fluidez da fala e aprender palavras novas, formulações de frases em falas e estruturação da fala na língua
	ii. Manter contato com a língua e estar sempre aprendendo mais sobre enquanto consumo outro conteúdo que provoca interesse
	iii. Vejo/ouço com legendas em francês para associar a fala com o texto e melhorar minha compreensão. Caso não haja legenda, ouço sem e caso não entendo algo, volto para compreender
Caio	i. Estudar em outro país
	ii. Familiarização com o idioma
	iii. Google tradutor
Fernando	i. Melhorar a compreensão oral e vocabulário .
	ii. Conhecer mais vocabulário , treinar a compreensão oral e manter mais contato com a língua.
	iii. Aumento o volume e me concentro. Procuro pesquisar palavras que não conhecia .
Gustavo	i. Aprender a pronúncia das palavras , além de variações da língua, seja por região, velocidade de fala, etc.

	ii. Também auxilia na pronúncia e variações linguísticas, adicionando ao entendimento de um conhecimento (palestra) em idioma estrangeiro e seu vocabulário específico
	iii. Ouço o áudio uma primeira vez e tento compreender as ideias passadas . Caso não compreenda alguma parte, volto e tento escrever o que a pessoa fala .
Heitor	i. Aprender a compreender melhor a língua francesa e me expressar melhor quando precisar falar em francês .
	ii. Praticar o francês.
	iii. Se possível, busco a transcrição do áudio para acompanhar ou repito o áudio várias vezes .
Joaquim	i. Treinar a escuta e compreensão de uma língua estrangeira
	ii. Conhecer mais sobre outra cultura e outra língua, além de adquirir novos conhecimentos
	iii. Escuto várias vezes com calma
Murilo	i. Ao escutar áudios e vídeos nós alunos temos um contato maior com a língua francesa e durante a aula pode haver uma explicação maior do que foi visto ou escutado.
	ii. Os objetivos são ter o contato maior com a língua e ampliar o vocabulário .
	iii. Eu procuro escutar mais de uma vez .
Nadia	i. Conseguir compreender a conversa em questão
	ii. Acostumar-se a ouvir o idioma , tornando mais fácil sua compreensão
	iii. Diminuo a velocidade do vídeo/áudio
Vicente	i. Áudios e vídeos ajudam o aluno a treinar sua capacidade de compreensão de diálogos assim como entender a pronúncia correta para diferentes palavras ou frases.
	ii. 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.

Fonte: Medeiros. (2023).

No que concerne à relação entre nível linguístico e a CO, como apresentado no anteriormente no Quadro 1, 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 qualificado/menos qualificado), pois, de modo geral, as respostas enfatizam, de modo geral, a necessidade de ter ou adquirir conhecimentos linguísticos frente à

situações de recepção oral. No conjunto de resposta, apenas Gustavo, participante autodeclarado A1 em CO, fez associação entre compreensão oral e conteúdo da mensagem ao ressaltar à necessidade de adquirir conhecimentos. Nesse mesmo sentido, Joaquim, participante autodeclarado em nível A2 de proficiência, fez menção à dimensão cultural da língua e à aquisição de conhecimentos.

Ao associarem, de modo geral, a compreensão oral a aspectos linguísticos a serem adquiridos, entendemos que os participantes não vislumbram a mobilização de outros recursos quando estão em situações de recepção oral. Assim, eles sinalizam uma consciência plurilíngue e pluricultural pouco desenvolvida. 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)²⁰.

Sobre esse aspecto, destacamos as respostas de Bianca e Bruno, ainda no Quadro 2. Ao ressaltarem a interação com nativos como objetivo, é possível identificar certo desconhecimento relativo ao contexto sociocultural no qual serão inseridos, pois as IES francesas contam com um grande efetivo de estudantes estrangeiros (Mangiante; Parpette, 2011; Bouchet, 2018).

Ademais, inferimos que esses participantes guardam no imaginário a necessidade de se aproximarem do desempenho de falantes nativos, pois talvez não tenham sido sensibilizados, em suas formações anteriores, ao “desenvolvimento de

²⁰ 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 ».

um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” e mantiveram o desejo 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” (Conselho da Europa, 2001, p. 24).

4.2 Dos efeitos da formação desenvolvida sobre o comportamento de compreensão

Mudanças na forma de perceber a compreensão oral são evidenciadas no Quadro 3, a seguir, 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.

Quadro 3 – Respostas à questão i. Para você, depois de cursar o módulo de CO, o que é compreender um documento oral?

i. Para você, depois de cursar o módulo de CO, o que é compreender um documento oral?	
PARTICIPANTE	RESPOSTAS
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

Fonte: Medeiros (2023).

O participante Murilo, por exemplo, identificou as três fases de um projeto de escuta, a saber, pré-escuta, escuta global e escuta detalhada (Rost, 2011). Já 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 sobre a compreensão oral, gostaríamos de destacar a resposta do participante 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 3, e foi capaz de descrever detalhadamente suas novas práticas, como registrado no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Respostas à questão ii. Depois de cursar o módulo, o que você faz quando precisa compreender um documento oral?

ii. Depois de cursar o módulo, o que você faz quando precisa compreender um documento oral?	
PARTICIPANTE	RESPOSTAS
Bianca	Separo de forma mais consciente as unidades de sentido
Bruno	Leio o título e as informações (como perguntas, por exemplo), se houver. Tento prestar atenção nas informações mais globais , tentando sempre identificar palavras chaves e palavras transparentes . Identifico as informações mais específicas de cada parte do documento, também utilizando a mesma estratégia .
Claudio	Normalmente eu busco ter atenção às palavras-chave , que dão um bom contexto no assunto . Também, não me desespero ao não entender alguma parte específica , procurando sim uma compreensão geral do documento.
Caio	Palavras chaves, transparência, polos de atenção , focar em números para então depois atribuir seu significado, se atentar ao visual para tirar significado sobre o que está sendo explicado .
Diego	Presto atenção ao tema, palavras chaves , vejo semelhanças com o português , anoto as informações principais numa primeira escuta e caso haja outra, foco nos detalhes necessários que faltam
Fernando	Primeiro estabeleço o que preciso procurar no documento , depois busco entender o contexto geral , e por último faço anotações de informações detalhadas
Gustavo	Tento identificar o tema geral, anotar palavras chaves, buscar correlações com meu conhecimento prévio ou até visualizar elementos visuais, caso possível
Heitor	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 .
Joaquim	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 .
Murilo	Procuo entender o contexto , depois faço um texto para compreender mais resumidamente o que o documento quer me explicar , procurando palavras-chave e para finalizar procuo entender de maneira detalhada cada parte do áudio .
Nádia	Procuo palavras-chave e tento relacionar o documento com meus conhecimentos prévios
Vicente	Primeiro tento identificar o contexto e inferir informações a partir do título e de outros elementos disponíveis . Se houver um documento auxiliar com questões escritas também estabeleço

	objetivos de escuta para guiar minha atenção. Se possível, realizo a escuta mais de uma vez, primeiramente para uma compreensão global e depois para buscar detalhes. Para anotações, uso um caderno de rascunho para 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.
Vinicius	Vou escrevendo palavras chaves no decorrer do áudio

Fonte: Medeiros (2023).

Ao serem questionados sobre suas práticas diante da necessidade de compreender um documento oral, todos os outros participantes, também fizeram menção ao emprego de ao menos uma das estratégias trabalhadas ao longo do curso, como observa-se também no Quadro 4.

Bianca, participante que, inicialmente, informou não perceber resultados provenientes do trabalho com estratégias ao longo do curso, apontado que a escuta era 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 inicialmente apontados para as informações presentes nos documentos. Ademais, tanto ela, quanto Bruno, não evidenciaram a associação da compreensão oral à comunicação com nativos.

Destaco ainda o participante 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, recorrer ao Google Tradutor como única forma de compreender um documento oral. Ao final do módulo, ele 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 4, Caio explicou, em comentário espontâneo, 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 CO₂. 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.

Esses autorrelatos sinalizam uma mudança em direção ao uso consciente de estratégias, sugerindo um maior controle do processo de escuta (Cornaire, 1998) e uma postura mais ativa (Gremmo; Holec, 1990; Lhote, 1995) por parte dos participantes. 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, evidenciadas ao se contrastar os dados agrupados na Categoria 1 e os dados agrupadas na Categoria 2.

5 Considerações finais

Este estudo visou contribuir para o debate sobre a preparação linguística e sociocultural de estudantes brasileiros com vistas à mobilidade acadêmica em IES francesas. Focalizando o desenvolvimento da compreensão oral e nos baseando nos preceitos teórico-metodológicos do FOU para concepção de cursos, buscamos analisar os efeitos da sensibilização ao uso de recursos facilitadores da compreensão, em especial com relação ao desenvolvimento do comportamento de escuta por meio elementos que consideramos estar em acordo com uma abordagem plurilíngue e que incentivam práticas translíngues.

Os resultados obtidos, constatados por meio dos relatos dos próprios participantes sobre suas ações empreendidas nas atividades de CO, sugerem mudanças nas práticas de escuta atribuídas à conscientização do emprego de estratégias de escuta, abordadas implícita e explicitamente ao longo do módulo.

Essas mudanças em direção a uma postura mais ativa e autônoma frente a situações de escuta podem, ainda, ser atribuídas ao esforço empreendido ao adotarmos uma abordagem plurilíngue e práticas translingues, frequentemente implicadas nos recursos facilitadores da compreensão oral (tais como as noções de transparência e conhecimento prévio, identificação da temática, apenas para citar alguns), pois, no intuito de evidenciar a necessidade de ações conscientes durante as atividades de CO, conduzimos os ouvintes aprendentes à mobilização também consciente de seus repertórios linguísticos e socioculturais.

Esses resultados refletem a importância de preparar estudantes não apenas linguisticamente, mas também socioculturalmente, pois, no âmbito dos processos de internacionalização, formações que considerem as particularidades culturais e pedagógicas dos contextos de destino podem contribuir de forma mais ampla para inserção desse sujeito no contexto alvo. Neste trabalho, essas particularidades são evidenciadas pela seleção de documentos orais que pudessem ser aproximados dos *Cours Magistraux* na França e, nesse sentido, o percurso proposto buscou não reduzir a internacionalização ao aprendizado do idioma, mas considerar a necessidade de adaptação às práticas acadêmicas alvo, a partir da ótica do FOU.

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, bem como conduzir o ouvinte aprendente à mobilização do repertório de forma mais consciente por meio de uma abordagem plurilíngue e práticas translingues a partir da sensibilização de estratégias de CO.

Apesar dos resultados promissores, é necessário abordar algumas limitações deste estudo, pois, tomando o contexto acadêmico francês como alvo e selecionando materiais para exploração didática apenas da França, limitamos, em certa medida, o

contato dos participantes com outras realidades linguísticas e socioculturais. Salientamos que o recorte aqui estabelecido está relacionado ao perfil de mobilidade acadêmica na EPUSP, cujo envio de estudantes ocorre majoritariamente para o país em questão. Contudo, entendemos que trabalhos futuros poderiam abordar a diversidade do contexto acadêmico francófono de forma mais variada, proporcionando uma ampliação desse contato linguístico e sociocultural e contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento de repertórios mais diversificados.

Por fim, entendemos que a associação das orientações metodológicas FOU para concepção de formações com as práticas didático-pedagógico difundidas pelas pesquisas sobre CO e o incentivo a mobilização de seus repertórios, uma das bases do plurilinguismo e da translinguagem, mostrou-se bastante profícua ao longo deste percurso.

Referências

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. *In*: MAZZA, D.; NOROES, K. (org.) **Educação e migrações internas e internacionais**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEACCO, J. **L'enseignement du plurilinguisme en Europe**. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005.

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. **Plurilingual and pluricultural education: guiding principles**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BOUCHARD, R.; PARPETTE, C.; POCHARD, J.-C. Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2. **Cahiers du Français Contemporain**, 2005, 10, pp.191-208.

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.

BOYER, H. ; BUTZBACH, M. ; PENDANX, M. **Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère**. Paris : CLÉ international, 1990.

CARRAS, C. Rituels langagiers des interactions enseignant / apprenants lors de Travaux Dirigés en Ecole d'Ingénieur. *In*: BARROS, M. L. J. D.; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. **Recherches en didactique des langues et des cultures**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013.

CARRETTE, E. Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *In*: CARTON, F. **Le Français dans le Monde**. Recherches et applications. Paris: CLE International, 2001. p. 121-132.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas*: Aprendizagem, ensino e avaliação. Porto: ASA Editores, 2001.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº. 41/2017**. Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt.

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

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

CUQ, J. P. ; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2009.

DE WIT, H. Reconsidering the Concept of Internationalization. **International Higher Education**, n. 70, p. 6-7, 2013. DOI <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.70.8703>

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. DOI <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

GREMMO, M.-J.; HOLEC, H. La compréhension orale: un processus et un comportement. **Le Français dans le Monde**, Recherches et Applications, n. especial, mar., 1990.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, 2003.

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

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

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

LUCENA, M. I. P; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./abr.2018. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2018.161.13>

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGIANTE, J.-M. ; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique** : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette, 2004.

MAGIANTE, J.-M. ; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Paris : PUG, 2011.

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. Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire. **Recherches et applications**, 47, p. 106-115, 2010.

PICCARDO, E. **Plurilingualism and curriculum design: toward a synergic vision**. Strasbourg: Council of Europe, 2003.

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, jul. 2005. Disponível em: http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf

ROST, M. **Teaching and Researching Listening**. 2. ed. Londres: Pearson Education Limited, 2011. 424 p.

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.

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 2009. 234 f. Tese (Doutorado em Línguas Modernas) - Universidad Del Salvador, Buenos Aires, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo : Editora Cortez, 1986.

TRALDI, F. N. J; MEDEIROS, H. ; MARTINS, P. I. Desafios da coleta de dados e suas implicações na elaboração de conteúdos para a formação em FOU na Universidade de São Paulo. *In*: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. (org.). **Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis**. 1. ed., v. 1. Cassilândia: CLEUEMS|UUC, 2023. p. 174-203.

VANDERGRIFT, L; GOH, C. Teaching and testing listening comprehension. *In*: LONG, M; DOUGHTY, C. (ed.), **The Handbook of Language Teaching**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. p. 395-411. DOI <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch22>